



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Cristina Pontes Rodrigues

**O EFEITO DE SENTIDO DOS MARCADORES PROSÓDICOS
GRÁFICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS SURDOS**

ABAETETUBA – PA

2018

Ana Cristina Pontes Rodrigues

**O EFEITO DE SENTIDO DOS MARCADORES PROSÓDICOS
GRÁFICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará/Campus de Abaetetuba/Faculdade de Ciências da Linguagem, para a obtenção do título de graduada em Letras Língua Portuguesa.

Grande área de conhecimento: Linguística.

Área de conhecimento: Processamento da Linguagem.

Subárea: Psicolinguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Maria Carvalho.

Ana Cristina Pontes Rodrigues

**O EFEITO DE SENTIDO DOS MARCADORES PROSÓDICOS
GRÁFICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Pará/Campus de
Abaetetuba/Faculdade de Ciências da Linguagem,
para a obtenção do título de graduada em Letras
Língua Portuguesa.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Maria Carvalho.

APROVADA EM: ___ / ___ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Francisca Maria Carvalho
Orientadora – UFPA/ Belém

Prof.^o Me. Lucival Rodrigues da Silva
Examinador Externo – ILC/UFPA

Prof.^a Ma. Rejane Santos Nonato
Examinadora Interna – UFPA

Dedico este trabalho aos meus pais, Raimundo Dias Rodrigues e Rosa Maria Pontes Rodrigues; aos meus irmãos, em especial a minha irmã Maria Izabel P. Rodrigues e ao meu namorado Francielber de S. Lima.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom precioso da vida que ele me deu.

À minha família pelo apoio, dedicação, capacidade de acreditar, investir em mim e ainda me compreendeu em meus momentos de cansaço e estresse, que não mediu esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

À minha irmã Maria Izabel P. Rodrigues, pela disponibilidade e exemplo na minha futura carreira profissional.

Ao meu namorado Francielber de S. Lima pelo companheirismo, paciência, força e apoio sincero.

Ao meu cunhado José Maria dos S. Lobato Júnior pela ajuda e incentivo.

À professora Francisca Maria Carvalho pela orientação, pela oportunidade e convite a participação de um Projeto de Pesquisa e Extensão (PROEX), o qual foi de suma importância para o desenvolvimento do presente trabalho; pela confiança depositada em mim; e pelo seu desprendimento em ajudar-me.

À Universidade Federal do Pará- Campus Universitário de Abaetetuba- Faculdade de Ciências da Linguagem pela oportunidade de participação na PROEX (Projeto de Pesquisa e Extensão).

À minha querida amiga Edinalva Cardoso por sua amizade, por compartilhar comigo suas alegrias, frustrações e dúvidas da vida acadêmica e pessoal, durante o curso de Letras Língua Portuguesa e projeto, dos quais participamos.

A todos os participantes surdos desta pesquisa.

Às mães dos surdos.

Enfim, agradeço a todos que me ajudaram, direta ou indiretamente, a desenvolver este trabalho.

“Aquilo que escuto eu esqueço,
Aquilo que vejo eu lembro,
Aquilo que faço eu aprendo.”
(Confúcio)

RESUMO

Cançado (2008) afirma que sentido se refere ao sistema de relações linguísticas que um item lexical contrai com outros itens lexicais. Seguindo esta perspectiva, tivemos como objetivo geral compreender o efeito de sentido dos marcadores prosódicos gráficos da Língua Portuguesa na produção textual dos surdos. Especificamente, identificar os sinais de pontuação recorrentes na produção textual do surdo; evidenciar o emprego e o funcionamento textual da pontuação no texto escrito da língua portuguesa como segunda língua para surdos. Nesses termos, pressupomos que o sentido do texto escrito do surdo, sem a presença dos marcadores prosódicos gráficos da Língua Portuguesa, pode ser captado por meio dos conceitos das palavras existentes no texto. Assim sendo, adotamos Pacheco (2006a) que reforça a hipótese de Cagliari (1982), ao reconhecer que “os sinais de pontuação funcionam como marcadores prosódicos” (p. 06). Participaram deste estudo 3 (três) surdos bilíngues em Libras/Português, estudantes do ensino médio regularmente matriculados em escolas do Município de Abaetetuba-Pará, os quais possuem idade entre 18 a 24 anos. Eles tiveram a tarefa de escrever uma carta para uma pessoa muito especial para eles, e coletamos três cartas produzidas pelos participantes surdos. Constatamos que os surdos usaram vírgula e ponto final no gênero carta, frequentemente inadequado no texto. Tais resultados apontam que a produção textual dos surdos pode ser compreendida pela relação semântica dos itens lexicais, mas não pelo aspecto da organização prosódica da língua. Dessa forma, ao realizarmos a leitura para compreensão de textos dos surdos devemos não só levar em consideração a gramática normativa, mas principalmente entender o significado do conteúdo.

Palavras-chave: Marcadores prosódicos gráficos. Produção textual. Surdo.

ABSTRACT

Cançado (2008) affirms that sense refers to the system of linguistic relations that a lexical item contracts with other lexical items. Following this perspective, we had as general objective to understand the effect of sense of the graphic prosodic markers of the Portuguese Language in the textual production of the deaf. Specifically, identify the recurrent punctuation marks in the textual production of the deaf; evidence the employment and textual functioning of punctuation in the written text of the Portuguese language as a second language for the deaf. In these terms, we assume that the meaning of the written text of the deaf, without the presence of graphic prosodic markers of the Portuguese language, can be captured by means of the concepts of existing words in the text. Thus, we adopt Pacheco (2006a) that reinforces the hypothesis of Cagliari (1982), when recognizing that "the signs of scoring function as prosodic markers"(p. 06). Participated in this study 3 (three) bilingual deaf in Libras/Portuguese, high school students regularly enrolled in schools in the municipality of Abaetetuba-Pará, which have aged between 18 to 24 years. They had the task of writing a letter to a very special person for them, and collect three letters produced by deaf participants. We see that the deaf used comma and end point in the genus letter, often inadequate in the text. These results indicate that the textual production of deaf can be understood by the semantic relation of lexical items, but not by the aspect of prosodic organization of language. Thus, when performing the reading for understanding of texts of the deaf must not only take into account the normative grammar, but mainly to understand the meaning of the content.

Keywords: Graphic prosodic markers. Textual production. Deaf.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Exemplos de alguns sinais de pontuação usados na escrita do PB, com respectivas funções e padrões prosódicos prováveis.	26
Figura 1 - Carta de MJSD	35
Figura 2 - Carta de RRBR	38
Figura 3 - Carta de TGF	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DP – Dois Pontos

E – Exclamação

F0 – Frequência Fundamental

I – Interrogação

INES – Instituto Nacional de Surdos

IPEA – Instituto de Pesquisa Economia Aplicada

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LD – Livros Didáticos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

MPGs – Marcadores Prosódicos Gráficos

MPs – Marcadores Prosódicos

PB – Português Brasileiro

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PF – Ponto Final

PV – Ponto e Vírgula

R – Reticências

UNESCO – United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a ciência e a cultura das nações Unidas)

V – Vírgula

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 APORTE TEÓRICO	14
1.1 Psicolinguística do bilinguismo.....	14
1.2 Surdez e bilinguismo	18
1.3 O português escrito como segunda língua para surdos.....	20
1.4 Prosódia.....	23
1.5 Marcadores Prosódicos Gráficos (MPGs)	25
1.6 A construção de sentido do texto escrito	28
2 METODOLOGIA DO TRABALHO	30
2.1 Participantes	31
2.2 Local da Pesquisa	32
2.3 Material	33
2.4 Tarefa experimental.....	33
2.5 Análise dos dados.....	33
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	44
ANEXOS	48
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	49
Anexo B – Solicitação de apoio da escola.....	51
Anexo C – Recrutamento.....	52
Anexo D – Questionário sociocultural p/ portador de deficiência auditiva.....	53

INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto do Projeto de Extensão “*Leitura Silenciosa do Português Escrito para Surdos*” realizado no Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, de março a julho de 2017, coordenado pela Prof.^a Francisca Carvalho, e tendo como bolsista do projeto, Ana Cristina Pontes Rodrigues. Foram 6 (seis) meses de muitas descobertas, as quais nos proporcionaram um novo olhar em relação à comunidade surda, principalmente, no que diz respeito à produção de textos escritos em Português, especificamente o uso dos sinais de pontuação. E assim, inseridas nesse contexto, surgiu o interesse por esse estudo mediante a importância do campo de pesquisa da linguística voltada à investigação da prosódia relacionada à escrita. De tal modo, direcionávamos a compreender o sentido da escrita do surdo, no que concerne a presença/ausência dos sinais de pontuação, assunto esse de muita relevância não só para a área de Língua Portuguesa, como também para outros profissionais da área da educação.

Para isso, a nossa participação foi de suma importância no desenvolvimento motivacional do espírito cooperativo em prol de contribuir com a sociedade, visto que as mães dos participantes relataram antes da oficina que seus filhos tinham aversão à Língua Portuguesa, pois sentiam dificuldade em aprendê-la. No entanto, ao final da oficina os participantes admitiram que estavam gostando de aprender, tanto que eles assim como os pais declararam almejar a continuação da oficina. Dessa forma, com base nos depoimentos, verificamos que havíamos optado pelo caminho certo ao promover uma oficina de Português escrito como segunda língua para os surdos, tão necessário e extremamente relevante.

Neste estudo abordamos o *efeito de sentido dos marcadores prosódicos gráficos na produção textual dos surdos*, referente à utilização e a apreensão de sinais de pontuação que de acordo com Pacheco (2006) são Marcadores Prosódicos Gráficos (MPGs), tais como, dois pontos (:), exclamação (!), interrogação (?), ponto final (.), ponto-e-vírgula (;), reticências (...) e a vírgula (,); durante a produção textual dos mesmos. Esses marcadores prosódicos servem para direcionar o leitor quanto à maneira que deverá ser seu comportamento prosódico (Pacheco, 2006a). A presença desses marcadores não é justificada apenas por questão de estilo, mas pela relevância semântica, sintática e discursiva. Nesse sentido, Cohen *et al.* (2001) asseveram sobre a importância desses sinais gráficos, ao frisarem que tanto a ausência quanto a alteração dos sinais de pontuação comprometem a compreensão textual (COHEN *et al.*, 2001 *apud* PACHECO, 2006a).

De acordo com Cagliari (1995), os sinais de pontuação estão presentes na escrita desde o século II a.C, sendo que o primeiro sistema de pontuação foi introduzido por Aristófanes de Bizâncio. Para Cohen *et al.* (2001) a ausência ou alteração de pontuação compromete a compreensão textual (COHEN *et al.*, 2001 *apud* PACHECO, 2006a). Barbosa e Barbosa (2011) assinalam que os surdos não utilizam nenhum sinal de pontuação na sua produção textual. Neste sentido, levantamos o seguinte questionamento: como se constitui o sentido do texto escrito do surdo sem a presença dos marcadores prosódicos gráficos da Língua Portuguesa?

Pacheco (2006a, p.05) afirma que não há um consenso sobre o uso das marcas prosódicas gráficas, como “também não há unanimidade quanto ao seu papel no texto escrito”. Hill e Murray (1998) citados por Pacheco (*idem*) afirmam que os teóricos se dividem em dois grupos: o primeiro grupo considera que os sinais de pontuação são semelhantes visuais da prosódia (KONDO; MAZUKA, 1996; COHEN *et al.* 2001 *apud* PACHECO, 2006a); o segundo grupo considera que a pontuação funciona como um guia em construções gramaticais, “assim, o uso da pontuação é sintaticamente condicionado” (BALDWIN; COADY, 1978, CHEN, 1986 *apud* PACHECO, 2006a, p. 05). Pacheco acrescenta que outras hipóteses sobre a função dos sinais incluem: (i) marcas semânticas para tornar os textos mais claros e evitar ambiguidades (CAGLIARI, 1995; HILL; MURRAY, 2000 *apud* PACHEDO, 2006a); marcas de coerência e coesão (CAGLIARI, 1995). Cançado (2008) afirma que sentido se refere ao sistema de relações linguísticas que um item lexical contrai com outros itens lexicais. Nestes termos, pressupomos que o sentido do texto escrito do surdo sem a presença dos marcadores prosódicos gráficos da Língua Portuguesa, pode ser captado por meio dos conceitos das palavras existentes no texto.

Nesta perspectiva, tivemos como objetivo principal compreender o efeito de sentido dos marcadores prosódicos gráficos da Língua Portuguesa na produção textual dos surdos. Especificamente, identificar os sinais de pontuação recorrentes na produção textual do surdo; evidenciar o emprego e o funcionamento textual da pontuação no texto escrito da língua portuguesa como segunda língua para surdos.

Esta monografia apresenta-se organizada da seguinte maneira: o primeiro capítulo discorre sobre a fundamentação teórica da pesquisa iniciando com o subcapítulo denominado, psicolinguística do bilinguismo; na sequência, surdez e bilinguismo; mais adiante aborda o português escrito como segunda língua para surdos; depois a prosódia; marcadores Prosódicos Gráficos (MPGs); e finaliza este capítulo fazendo abordagem sobre a construção de sentido do texto escrito. O segundo capítulo mostra detalhadamente a metodologia da pesquisa. O

terceiro capítulo apresenta os resultados e discussões da investigação. E, por fim, tecemos as considerações finais da análise desenvolvida.

1 APORTE TEÓRICO

Apresentamos neste capítulo, os subcapítulos relativos ao tema em estudo, tais como: psicolinguística do bilinguismo partindo da perspectiva de Faria (s.d.), Zimmer, Finger e Scherer (2008) e Finger (2005), para conceituação da psicolinguística, bem como explicitar o termo bilinguismo, a partir de estudos realizados no âmbito dessa ciência relacionados ao comportamento de pessoas em contextos bilíngues; surdez e bilinguismo toma como base a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 2002) que regula a LIBRAS, reconhecendo-a como Língua, e também versa sobre o apoio a consolidação da educação bilíngue nas escolas apontadas por autores, como, Pinto (2011), Lucas (2010), Stumpf (2005), Lodi e Lacerda (2009) e Carvalho (2016); o português escrito como segunda língua para surdos, enfatiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que estabelece o propósito da disciplina de Língua Portuguesa (LP) na educação básica, assim como a necessidade de reconhecer a língua materna do surdo (LIBRAS) na aquisição de uma L2 seguindo pressupostos de Fernandes (2009), Fernández (2004), Pinto (2011), também o trabalho do BRASIL/MEC (2004), trata da influência da Libras na aquisição da LP para surdos, bem como mostrando a relevância da leitura nesse processo com base no trabalho do Ministério da Educação (BRASIL/MEC, 2002) para atingir o conhecimento, segundo os PCN (BRASIL, 1998); Já o subcapítulo prosódia, trata sobre origem e conceituações divergentes de autores a respeito do termo; Marcadores Prosódicos Gráficos (MPGs), aborda a suposição de que os sinais de pontuação funcionam como marcadores prosódicos na escrita do Português, ambos seguem a perspectiva principalmente de Pacheco (2006; 2006a); e no subcapítulo a construção de sentido do texto escrito tratamos sobre a Teoria Semântica, a qual preocupa-se com estudo do significado das palavras, baseada em Cançado (2008, 2012), Duarte (2003), Marcondes (2005) e Gomes (2003).

1.1 Psicolinguística do bilinguismo

O estudo do processamento da linguagem humana corresponde a uma área de interesse da Linguística que possibilita integração interdisciplinar com as áreas da Biologia Genética, Psicologia, Neurociência Cognitiva, Sociologia, Antropologia (FARIA, s.d.).

Zimmer, Finger e Scherer (2008) reforçam essa percepção, quando afirmam que a psicolinguística é um campo interdisciplinar que articula conhecimentos da Linguística, das

Ciências Cognitivas, da Neurobiologia e das Ciências da Computação. Dentre a infinidade de investigações psico e neurolinguísticas a respeito do processamento do texto e produção de fala, a aquisição da língua materna, vem ganhando destaque nas pesquisas relacionadas a linguagem de sujeitos bilíngues e multilíngues.

A Psicolinguística “é uma ciência caracterizada pelas relações entre a Psicologia e a Linguística, e tem como objeto de estudo a intersecção entre o processamento e a aquisição da linguagem e mecanismos cognitivos” (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p.02). Dessa forma, segundo as autoras seu propósito é amplo, uma vez que investiga processos relacionados à comunicação humana (uso da linguagem), dando ênfase as influências envolvendo mecanismos de processamento psicocognitivo, mudanças da compreensão e produção da linguagem, seja ela oral, escrita ou gestual.

No que concerne ao bilinguismo, ou seja, a aquisição de uma segunda Língua (L2), Zimmer, Finger e Scherer (2008) salientam que diversos estudos já constataram que ocorre interferência da Língua materna (L1) no processo de aprendizagem do sujeito bilíngue e também abordam quanto à interferência desta última, no processo de apreensão de uma terceira ou quarta língua (multilíngue). Citam ainda a existência de pouquíssimos trabalhos, no Brasil, os quais conseguissem responder com eficácia a tais questões. Mas por outro lado, na Europa observa-se um aumento da preocupação e interesse dos pesquisadores com relação ao processo de aprendizagem de diversas línguas, buscando conhecer o processo pelo qual perpassa o sujeito multilíngue.

Existem formas e configurações do bilinguismo, sendo que as diferentes classificações dele dependem das variações cognitivas (conhecimento do processamento da linguagem na mente) e sociais (adequação das línguas as diversas situações) ligadas a “dinâmica da cognição”, a qual se refere à capacidade admitida pelo indivíduo, de adequar suas línguas as variadas situações ou conforme o seu próprio interesse, que são consideradas como foco de atenção (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008).

Para Finger (2005), durante a interação o uso da linguagem pelos falantes parece fluir de forma automática e veloz. No entanto, envolve um sofisticado processamento cognitivo, alvo, da Psicolinguística, isto é, os psicolinguístas veem a linguagem como se fosse uma janela para a cognição. Partindo dessa premissa, o estudo da psicolinguística visa compreender quais são os processos cognitivos que participam do uso diário da linguagem, ou melhor, do funcionamento da linguagem no cérebro dos usuários.

Nos estudos psicolinguísticos, o processamento de uma ou mais línguas é compreendido como uma atividade cognitiva, mas não são abordadas as dimensões social e

intencional das atividades envolvendo a linguagem humana, como por exemplo, o fato de que o falante usa a sua língua para atingir determinados objetivos no mundo ou de que usa um tipo peculiar de linguagem dependendo do grupo de pessoas com quem está interagindo (FINGER, 2005).

Finger (*idem*) salienta que o bilinguismo pode descrever o conhecimento e uso de duas línguas por um indivíduo, ou contextos sociais em que duas línguas são usadas diariamente por um grupo de pessoas. Afirma também, que é consenso entre pesquisadores do bilinguismo a ideia de que os bilíngues possuem um tipo de conhecimento e uso da linguagem diferente dos falantes monolíngues, destacando a importância em que se considere nos estudos o tipo de experiência linguística dos informantes.

Em 1953, Weinrich citado por Zimmer, Finger e Scherer (2008) estabeleceu três categorias para o bilinguismo, relacionando o léxico aos sistemas conceituais nas duas línguas. A primeira categoria diz respeito ao bilinguismo coordenado, em que duas palavras, sendo uma de cada língua falada pelo bilíngue representariam conceitos separados; a segunda refere-se ao bilinguismo composto, em que duas palavras, sendo uma de cada língua falada pelo bilíngue representariam um único conceito combinado; e a terceira categoria que remete ao bilinguismo subordinado, em que uma palavra da L2 seria acessada por intermédio da sua tradução na L1 (WEINRICH, 1953 *apud* ZIMMER; FINGER; SCHERER, *idem*).

Diferentes classificações com relação ao bilinguismo revelam a ocorrência de conflitos (problemática) entre os pesquisadores, visto que não há consenso que culmine em uma única resposta para inúmeras indagações, como no caso de: “o que significa conhecer duas ou mais línguas?”. E assim, segundo Zimmer, Finger e Scherer (2008) surgiu posteriormente a “Hipótese do Duplo Monolíngue” proposta por Saer, em (1922, *apud* Zimmer, Finger e Scherer, 2008), que depreende o indivíduo bilíngue como a união de dois sujeitos monolíngues na mesma pessoa, com isso ela apresentaria desempenho igual nas duas línguas.

Mais tarde, Grosjean (1985, 1997) posiciona-se contrário a essa teoria, afirmando que se trata de uma “visão monolíngue (ou fracional) do bilinguismo”. Visto que, os sujeitos bilíngues adequam as suas línguas de acordo com cada situação em que estejam inseridos, o que acaba impossibilitando uma total competência linguística (GROSJEAN, 1985, 1997 *apud* ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008).

Cook (2003, *apud* ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008) concorda e acrescenta que os bilíngues possuem um “sistema linguístico de [...] maior complexidade” em comparação aos sujeitos monolíngues, e conclui que para avaliar um sujeito bilíngue com relação a sua

língua materna (L1) deve-se empregar diferentes parâmetros, assim como o monolíngue. Esses divergentes posicionamentos trazem à tona a problemática relacionada à busca por uma única definição a respeito do que caracteriza um indivíduo bilíngue.

Do ponto de vista das autoras Zimmer, Finger e Scherer (2008), com base em pesquisas atuais de Vaid (2002), referem-se aos bilíngues como pessoas que utilizam as duas línguas de acordo com cada situação, mas com competências, “fluências”, diferentes. Partindo dessa premissa as autoras afirmam que a maioria da população é bilíngue. Ou seja, a maioria das pessoas possui a capacidade de adquirir e usar uma ou mais línguas por estarem em contato com outra língua desde a infância, ou na vida adulta ao fazer um curso de língua estrangeira, por exemplo. Assim sendo, podem se comunicar utilizando mais de um idioma, porém dominam a língua materna, isto é, tem fluência na sua primeira língua, à medida que a usa com mais frequência. E as autoras entendem o bilinguismo como a capacidade de usar duas línguas, enquanto que o multilinguismo corresponde à habilidade de usar mais do que duas línguas (VAID, 2002 *apud* ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008).

No que concerne ao “modo de ativação e processamento das línguas”, Grosjean (1999), representa o que chama uma espécie de continuum, o qual perpassa por diversos estágios, indo desde o monolíngue ao bilíngue e verificando a existência das diferenças nas habilidades (GROSJEAN, 1999 *apud* ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008).

Dessa forma, Zimmer, Finger e Scherer (*idem*), ressaltam seus posicionamentos em relação ao Bilinguismo e o Multilinguismo levando em consideração uma “visão dinâmica e hostilística de cognição” (p. 05), o que justifica a opção em fazer um estudo mais profundo, buscando apreender melhor acerca desses estudos.

Há diversos resultados de estudos realizados no âmbito da psicolinguística com relação ao bilinguismo, principalmente, relacionados ao comportamento de crianças em contextos bilíngues, a fim de verificar se elas apresentavam primazias linguísticas e cognitivas em comparação às outras. Porém, somente a partir do estudo de Peal e Lambert (1962) pode-se constatar vantagem linguística dos bilíngues no processo cognitivo, verificando que a fluência em duas línguas possibilita inúmeros entendimentos. É válido destacar também a pesquisa de Bialystok (2005), que ao empregar imagens, constatou vantagens das crianças bilíngues em conseguir ver um novo sentido. Além disso, Bialystok (1999) e Bialystok e Martin (2004) notaram que os bilíngues apresentam facilidades em cálculos matemáticos (PEAL, LAMBERT, 1962; BIALYSTOK, 2005; BIALYSTOK, 1999; BIALYSTOK, MARTIN, 2004 *apud* ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008).

Nessa perspectiva nossa investigação engloba o desafio de apreensão do processamento da linguagem. Na próxima seção, tratamos a concepção de Surdez prevista pela Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 2002) e do Bilinguismo, no que concerne ao funcionamento e regulamentação da educação bilíngue defendida por alguns autores, tais como: Pinto (2011), Lucas (2010), Stumpf (2005), Lodi e Lacerda (2009) e Carvalho (2016).

1.2 Surdez e bilinguismo

O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) representa o reconhecimento da LIBRAS, como língua oficial da comunidade surda brasileira, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 estabelece normas para a promoção da acessibilidade no sistema de comunicação das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse Decreto, o Art. 2º capítulo I considera a pessoa surda, “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. E no parágrafo único define deficiência auditiva como “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 determina o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e já no Art. 1º a reconhece como meio legal de comunicação e expressão. O parágrafo único acrescenta:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Esse reconhecimento de língua impulsiona a defesa da proposta de consolidação de educação Bilíngue nos cursos superiores de formação de professores, envolvendo o histórico dos movimentos surdos e a gramática da língua de sinais. Com isso, busca-se propiciar a formação de educadores ouvintes bilíngues nas escolas, com metodologias próprias de ensino (LUCAS, 2010).

Na mesma perspectiva Quadros (*apud* LUCAS, 2010) defende a relevância da Libras no processo de ensino da Língua Portuguesa, ou seja, na escolarização dos surdos:

Uma boa escola para surdos é aquela em que a Libras vai ser a língua de instrução dos conhecimentos escolares e a Língua Portuguesa vai ser ensinada como segunda língua. É aquela em que as pessoas sejam bilíngües e usam tanto uma como a outra língua, de acordo com quem estiver conversando. É aquela que vai garantir o encontro entre surdos para estes vivenciarem sua cultura. Essa escola que descrevo pode ser uma escola bilíngüe de surdos e pode ser uma escola bilíngüe pública. Vai depender de se criar um espaço que faça uma educação bilíngüe. (LUCAS, 2010, p. 23)

Para poder desempenhar um papel ativo na escola, o sujeito surdo precisa manter comunicação na sua língua de sinais, que pode ser adquirida e usada efetivamente no processo de interação com seus colegas e professor (STUMPF, 2005). Tanto a Constituição Federal do Brasil como a LDB e a Declaração de Salamanca, determinam os princípios e normas que regulam a educação bilíngüe para surdos nas escolas.

Acompanhando o movimento de defesa da educação bilíngüe para os surdos, há uma necessidade de ênfase na investigação das formas de processamento cognitivo e linguístico, específicos dos surdos. E consoante aos autores citados acima, acredita-se que a leitura supostamente influencia no ensino de Português como segunda língua (L2) para surdos, posto que, é uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita.

No que diz respeito à educação bilíngüe defendida pela comunidade surda, a contemporaneidade traz a tona a necessidade de adequação educacional no que concerne ao contexto da inclusão. Sendo que esse é um processo em construção que requer muita cautela até se atingir plenamente os objetivos almejados. Verifica-se, que já ocorreram alguns movimentos em prol dessa adequação escolar, como é o caso da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que foi realizada em 2010, na qual um dos projetos propostos foi “a escola regular com garantia de acesso e permanência para surdos, chamada escola inclusiva, a escola de surdos, com educação bilíngüe e metodologias próprias de ensino” (LUCAS, 2010, p. 23); e a Declaração de Salamanca da UNESCO (1994), que determina princípios, políticas e práticas voltadas à área das necessidades educativas especiais. Pinto (2011), referindo-se ao parágrafo 44 da Declaração de Salamanca, ressalta a preocupação com relação à relevância em realizar investimentos em qualificação profissional na área da educação especial.

Com relação ao contexto de educação Bilíngüe, Skliar (1999) argumenta que essa educação bilíngüe para surdos deve situar-se em extremos imaginários, onde bilinguismo é o mesmo que educação bilíngüe, em que supostamente “surge a sensação de uma dominação política e de uma afirmação de imposições culturais, que acabam originando uma falsa condição de bilinguismo, e/ou um pseudo-bilinguismo” (SKLIAR, 1999 *apud* PINTO, 2011,

p. 61). Ou seja, de acordo com Skliar (1999), a educação bilíngue gera uma falsa sensação de aceitação da identidade do surdo, bem como do funcionamento de políticas.

A educação bilíngue para surdos prioriza o uso da língua de sinais como língua de instrução, a língua portuguesa como segunda língua, o respeito à cultura visual e a identidade, ou seja, a diversidade.

Para Lodi e Lacerda (2009, p. 145), a proposta educacional bilíngue tem como “principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base lingüística (primeira língua ou L1) para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos”.

Para Grosjean (1982) mencionado por Carvalho (2016), o bilinguismo da comunidade surda ainda é um tema pouco conhecido, embora grande parte das pessoas surdas, sejam bilíngues. Infere-se que nesse grupo, há supremacia do bilinguismo da língua majoritária, e dessa forma, a comunidade surda adquire e usa tanto a língua minoritária (língua de sinais) como a língua majoritária na sua forma escrita e falada, ou até mesmo sinalizada.

Nesse sentido, Quadros (1997 *apud* CARVALHO, 2016) declara que a preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e ressalta que o domínio da língua nativa, apesar de ser fundamental, não assegura o acesso a uma segunda língua. Essa realidade tem sido comprovada em algumas escolas que empregam a língua de sinais, sem, no entanto, superar as dificuldades em relação à Língua Portuguesa. Para a pesquisadora, o ensino da Língua Portuguesa deve ser concebido por meios de técnicas de ensino de segunda língua. E completa: “*Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a LIBRAS.*” (QUADROS, 1997 *apud* CARVALHO, 2016, p. 48)

Na próxima seção, discutiremos sobre o português escrito como segunda língua para surdos, expondo o propósito do ensino de Língua Portuguesa como garantia da cidadania, conforme defende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), e ressaltando sobre a importância do processo de ensino da língua materna do surdo, consoante aos estudos de BRASIL/MEC (2002, 2004), Fernandes (2009), Fernández (2004), Pinto (2011) e o PCN (BRASIL, 1998).

1.3 O português escrito como segunda língua para surdos

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) em seu Art. 22 declara que na educação básica a disciplina de Língua Portuguesa tem o objetivo de promover o desenvolvimento do aluno, garantindo a ele o exercício da cidadania e o fornecimento de meios que assegurem o progresso no trabalho e em estudos posteriores. Já o Art. 26, parágrafo 1º, discorre sobre a obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa tratando o idioma como propósito de conhecimento da expressão escrita, devido à necessidade de o aluno dispor e dominar o mesmo para possibilitar a interação em sociedade.

Com relação ao Ensino Médio, a seção IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação versa sobre a necessidade de estabelecer conhecimento mais profundo para obter uma contínua aprendizagem, aprimoramento do aluno como pessoa (cidadão), formação ética, bem como, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico reflexivo, diante do novo mundo, no qual a língua portuguesa deve basicamente estabelecer ou tornar possível a comunicação (BRASIL, 1996). Vale ressaltar que, o estabelecimento do ato comunicativo como objetivo de aprendizagem da língua portuguesa abrange todos os níveis de escolaridades.

Ao trabalhar no processo de ensino da língua Portuguesa para o surdo devemos levar em consideração o fato da Língua de sinais ser a sua língua materna ou primeira língua, a LP, por sua vez, será uma língua estrangeira ou segunda língua. Caso contrário, conforme afirma Fernandes (2009), o ensino de uma nova língua para o surdo, por meio dela própria, implicará um grande entrave na aquisição de novos conhecimentos desse idioma. Logo, é imprescindível que esse processo se dê, primeiramente, em sua língua materna.

Podemos, sem sombra de dúvida, relacionar essas dificuldades, tanto às experiências não significativas com a língua portuguesa, desenvolvidas pelos métodos utilizados no processo educacional dos surdos, quanto ao fato de o aprendizado da segunda língua ser realizado por meio dela própria, ou seja, uma língua que os surdos desconhecem (FERNANDES, 2009, p.68).

É válido também considerar nos estudos sobre aquisição da linguagem por crianças surdas, a linguística “contrastiva”, definida por Quadros (1997 *apud* PINTO, 2011), como uma maneira de trabalhar no ensino de língua com o conhecimento explícito, envolvendo analogia entre línguas com relação aos níveis fonológico, semântico, pragmático, morfológico e sintático.

Assim, o educando fará analogia entre o conhecimento que já possui da sua língua dominante (língua de sinais) com a Língua que está adquirindo (Língua Portuguesa). Sabendo disso, Fernández (2004) assevera que é ingênuo acreditar que os alunos irão separar

completamente os dois idiomas, sem ao menos fazer comparações à procura de pontos em comum e divergentes entre ambas as línguas, visto que ao deprender outra língua é inevitável esquecer da sua primeira língua (FERNÁNDEZ, 2004). Dessa forma, o educador deve utilizar essa analogia no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

O sistema educacional de escolas ditas como inclusivas, parecem ainda não levar em consideração a disciplina Língua Portuguesa como segunda língua, tampouco a língua de sinais “como ponto de partida para compreender o léxico, a sintaxe, a semântica, a pragmática e de conhecimentos linguísticos que trariam a ele subsídios para encontrar sentidos e produzir sentidos em ambas as línguas, construindo-se assim um sujeito bilíngue”. (PINTO, 2011, p. 54).

Devemos reconhecer e considerar as características peculiares ao ensinar o Português como L2 (segunda língua) para o surdo, levando em conta a estrutura da língua de sinais, na qual é perceptível a ausência da categoria artigo, sinais de pontuação e conectivos, o que resulta numa produção de sentenças, com uma notória utilização de palavras soltas. Contudo, vale ressaltar que isso ocorre também em outras línguas como, por exemplo, a Inglesa ausência esta relacionada à categoria das preposições. Essas ausências nas produções escritas dos alunos surdos dificultam no leitor a compreensão de sentido (fato constatado na aplicação da oficina *Compreensão e Produção escrita de Língua Portuguesa como segunda Língua para Surdos*).

Vale salientar que no ensino de qualquer língua, a produção textual está intimamente ligada ao ato de leitura (interpretação individual do contexto histórico, social e cultural), e ao se referir ao ensino de Português para Surdos como segunda Língua não é diferente. No trabalho intitulado *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos* do Ministério da Educação volume 2, as autoras ressaltam a visão de Garcez (2001: 21), o qual compreende que a atividade da leitura:

[...] É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos. (BRASIL/MEC, 2002, p. 19).

E assim, almeja-se que o aluno de modo geral amplie os seus conhecimentos semânticos, discursivos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto, conforme indicações do PCN (BRASIL, 1998).

No processo de aquisição e aprendizagem da escrita para surdos, os recursos visuo-gestual são indispensáveis, isso por que eles divergem dos ouvintes, e, portanto, exigem o emprego de diferentes metodologias.

Seguindo a perspectiva, de que a língua é uma importante e essencial ferramenta no processo de interação, torna-se indispensável à reflexão por parte do docente acerca do emprego e depreensão dos sinais de pontuação para o surdo em sua produção escrita. E ao associar a língua natural do surdo, a LIBRAS, ao processo de produção escrita, verifica-se sua influência na dificuldade em utilizar os sinais de pontuação adequadamente nas sentenças, pelo fato de não os usarem durante as atividades comunicativas. Essa interferência da libras na aquisição da L2 pelo surdo, foi abordado no trabalho intitulado, *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos- volume 2: caminhos para a prática pedagógica* do Ministério da Educação (BRASIL/MEC, 2004).

Sendo assim, o docente deve estar atento sobre o fato da abordagem desta situação está baseada em aspectos semânticos, com construções de significados dependentes do propósito linguístico, das características próprias do sujeito, os quais permitirão a análise de indicativos na estrutura frasal, que tornarão possível a depreensão do discurso, propiciando a interação efetiva e significativa.

A seção subsequente versa sobre a origem e definições divergentes quanto a Prosódia sobre o viés da investigação de Pacheco (2006) com base em Cagliari (1981, 1992, 2001, 2002, 2006), Nooteboom (1997), Couper-Kuhlen (1986), Cutler, Dahan, van Donselaar, (1997), Shattuck-Hufnagel e Turk (1996).

1.4 Prosódia

Para Nooteboom (1997 *apud* PACHECO, 2006), a palavra prosódia origina-se do grego e fora utilizada em canções produzidas com instrumento musical. Este vocábulo, também fora empregado para indicar características da fala, que não eram apresentados pela ortografia, como é o caso do acento de tom ou acento melódico (COUPER-KUHLEN, 1986 *apud* CAGLIARI, 2001 *apud* PACHECO, 2006).

Mais tarde, a prosódia fora incluída na leitura poética como ciência da versificação e das leis métricas que controlavam a voz do leitor (NOOTEBOOM, *idem*). E assim, as gramáticas greco-latinas trabalharam minuciosamente a versificação métrica, devido ao fato dos traços prosódicos não terem representação gráfica no sistema alfabético (CAGLIARI, 2001 *apud* PACHECO, 2006).

Atualmente, autores divergem quanto à concepção do termo prosódia em pesquisas que envolvem a linguagem e a fala. De um lado, seguindo uma denominação absolutamente

fonética com ligação aos parâmetros acústicos de frequência fundamental (F0), amplitude e duração (CUTLER; DAHAN; van DONSELAAR, 1997 *apud* PACHECO, 2006), essa palavra remete à realização sonora, como sinônimo de traços suprasegmentais, como por exemplo: *pitch*, tempo, vozeamento, pausa, entre outros. De outro, baseando-se em uma designação abstrata sem interação alguma com a enunciação, esse vocábulo remete à organização hierárquica dos sons das línguas naturais (CUTLER; DAHAN; van DONSELAAR, 1997 *apud* PACHECO, 2006).

Essa postura é frequentemente assumida, seguindo a proposta de Shattuck-Hufnagel e Turk (1996), pela Fonologia, que busca a organização dos segmentos em constituintes de nível mais alto e o padrão de proeminências relativas dentro desses constituintes, que incluem, de acordo com os autores, elementos como frases entoacionais, frases e palavras prosódicas, grupos clíticos, pé métrico, etc. (PACHECO, *idem*, p. 44).

Dentre essas duas concepções do termo “prosódia”, segundo Cutler e Dahan; van Donselaar (1997) citados por Pacheco (2006), supostamente fora empregada para reportar a uma estrutura abstrata conectada a uma estrutura linguística, a qual define propriedades suprasegmentais de enunciados, tipo singular de realização.

Sobre a posição intermediária relacionada a estrutura linguística que determina propriedades suprasegmentais de enunciados, Shattuck-Hufnagel e Turk (1996) reiteram que essa acepção manifesta aspectos fonéticos e fonológicos da prosódia, ao passo que envolve níveis altos de organização com integrantes limitados de constituintes e proeminências, e o reflexo fonético dessa organização dentro do enunciado revela-se nos padrões de Frequência fundamental (F0), duração e amplitude (SHATTUCK-HUFNAGEL; TURK, 1996 *apud* PACHECO, 2006).

Para Cagliari (2006, comunicação pessoal), a palavra prosódia, numa acepção mais tradicional, é o estudo da tonicidade ou acento (volume de voz), da entoação / tom (variação melódica) (...). Nas diferentes abordagens da lingüística, de acordo com o foneticista, o termo foi adquirindo outros significados e sendo usado de modo mais restrito ou mais abrangente. (CAGLIARI, 2006 *apud* PACHECO 2006, p. 44- 45).

Levando em consideração as diversas concepções da palavra “prosódia” nos trabalhos linguísticos, assim como na perspectiva da integração dos aspectos fonéticos e fonológicos, Cagliari (1981 e 2002 *apud* PACHECO, 2006), defende que esse termo deve ser definido com base na perspectiva da constituição sonora da linguagem e no significado.

No conjunto, esses modelos conseguem dimensionar o alcance da importância fundamental da prosódia para as línguas como um todo bem como em turnos conversacionais, evidenciando que a prosódia é um determinante intrínseco da língua falada, conforme recorda

Cutler *et al.* (1997), “sendo parte integrante na constituição do sistema fonológico, na organização sintática e na estruturação da situação comunicativa”. (CUTLER *et al.*, 1997 *Apud* PACHECO, 2006, p. 61).

De acordo com Cagliari (1992 *apud* PACHECO, 2006, p. 72), a prosódia é a essência da língua falada, de tal modo que a língua oral “seria tão absurda sem a prosódia, como seria sem os fonemas”.

Para esse autor, a função básica dos elementos prosódicos na linguagem oral é, dentre outras, “a de realçar ou reduzir certas partes do discurso” (Pacheco, *idem*, p. 72), de modo a destacar certos valores dos enunciados em detrimento de outros. A prosódia é uma das “formas de que dispõe o falante para dizer ao seu interlocutor como ele deve proceder diante do que ouve” (CAGLIARI, 1992 *apud* PACHECO, 2006, p. 72). Pacheco (2006) com base em Nooteboom (1997) acrescenta “Esses são os casos de prosódia global, que incide sobre o enunciado como um todo” (NOOTEBOOM, 1997 *apud* PACHECO 2006, p. 68).

A partir do esclarecimento da significação da palavra prosódia, a seguir trataremos dos Marcadores Prosódicos da escrita defendidos por Cagliari (1989, 2002 a, 2002b, 2002c *apud* PACHECO, 2006) e (SAVIOLI, 1986; NICOLA; INFANTE, 1991, COHEN *et al.* 2001, CAGLIARI 1982, ROCHA, 1998; JUNKES, 1999 *apud* PACHECO, 2006a) que correspondem aos sinais de pontuação, os quais servem para apontar a variação melódica ou também denominada prosódica.

1.5 Marcadores Prosódicos Gráficos (MPGs)

Segundo Pacheco (2006a) a gramática tradicional da Língua Portuguesa divide os sinais de pontuação em dois grupos, um que indica pausa, como é o caso do DP (Dois Pontos), PF (Ponto Final), PV (Ponto e vírgula) e V (Vírgula), que estão submetidos a normas rigorosas devido à natureza objetiva. O outro grupo dos sinais empregados no PB (Português Brasileiro), relaciona-os à melodia ou a entoação, como é o caso do E (Exclamação), I (Interrogação), R (Reticências), que são considerados sinais de pontuação intrínsecos da linguagem expressiva, devido a sua natureza subjetiva, sendo que seus empregos dependem da opção e prática social viabilizando “maior flutuação e liberdade” (KURY, 1982 *apud* PACHECO 2006a, p. 19). Esse tipo de divisão é bem perceptível nos Livros Didáticos (LD) de Português. Deste modo, o primeiro grupo de sinais com o uso mais rigoroso seguindo normas, principalmente quanto à vírgula, é trabalhado junto à análise sintática, já o segundo

grupo, é visto em capítulos independentes (SAVIOLI, 1986; NICOLA; INFANTE, 1991 *apud* PACHECO 2006a). Com isso, depreendemos que os sinais de pontuação estão correlacionados às estruturas sintáticas da língua.

Segundo Cagliari (1989, 2002 a, 2002b, 2002c) mencionado por Pacheco (2006), a escrita dispõe do que o autor designa de marcadores prosódicos (MP) para indicar variações prosódicas, referindo-se aos seguintes recursos gráficos: ponto final, interrogação, exclamação, dentre outros sinais de pontuação; e também aos que remetem ao modo de dizer: tipo e tamanho da letra, paragrafação e transcrição fonética.

Os MPs são, então, recursos gráficos usados na escrita para determinar o comportamento prosódico do leitor. São recursos que expressam informações de caráter estritamente prosódico que são típicas da fala oral, em situações comunicativas [...]. (PACHECO, 2006, p. 88)

No que tange a relação entre Pontuação e a Prosódia (variação melódica) os estudos de Cagliari (1989, 2002a, 2002b, entre outros) são referências nessa questão, à medida que descrevem minuciosamente tons indicativos de sinais de pontuação usados na escrita do Português (PACHECO, *idem*).

Cagliari (1989) sugere que os sinais de pontuação funcionam como marcadores prosódicos na escrita, fato reforçado mais tarde nas outras hipóteses do autor, Cagliari (2002a, 2002b *apud* Pacheco, 2006), que propõem padrões prosódicos (descrição prosódica) “prováveis” para os sinais gráficos presentes em grande maioria no PB, consoante o quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Exemplos de alguns sinais de pontuação usados na escrita do PB, com respectivas funções e padrões prosódicos prováveis.

Sinal de Pontuação	Função	Padrão prosódico provável
ponto final	indica final de oração declarativa(ou interrogativa indireta com o pronome interrogativo)	tom 1
Vírgula	indica que o enunciado anterior é incompleto	tom 3
ponto de interrogação	indica uma oração com padrão entoacional de pergunta	tom 2
ponto de exclamação	indica admiração, surpresa	tom 1 secundário
Reticências	indica que uma fala ficou	tom 3 ou tom 1

	incompleta de fato, ou que o autor deseja que o leitor continue pensando no assunto tratado	
Aspas	indica destaques	mudança de tessitura, com mudança de ritmo, de volume, ou de registro de VOZ.
Parênteses	indica ideias consideradas secundárias	tessitura mais baixa ou entoação normal com tom 1 ou 3
!...	indica admiração com surpresa e informação incompleta, do ponto de vista de quem fala ou do escritor	tom 1 secundário, com valor enfático ou tom 5
?...	indica uma pergunta com admiração ou intrigante	tom 4 ou um tom 2 secundário, com valor de ênfase

Fonte: Cagliari (2002 *apud* PACHECO, 2006)

Cohen *et al.* (2001), citados por Pacheco (2006a) salientam sobre a relevância da pontuação inserida no texto escrito. Eles comprovaram que a ausência ou a alteração dos sinais de pontuação compromete o significado textual, assim como, o reconhecimento de palavras. O que confirma que a presença desses marcadores vai além de uma questão de “estilo” (COHEN *et al.*, 2001 *apud* PACHECO, 2006a). Dessa forma, percebemos que os sinais de pontuação no texto escrito possuem relevância semântica, sintática e discursiva.

Com base em dados de Pacheco (2006a) que reforça a hipótese de Cagliari (1982), compreendemos que os sinais de pontuação funcionam como marcadores prosódicos. Ela acrescenta que esses sinais servem para orientar o leitor sobre a maneira, que deverá ser o comportamento prosódico (PACHECO, 2006a).

Pacheco (2006a) salienta que:

Muito embora haja uma forte tendência entre os estudiosos em admitir que o uso dos sinais de pontuação seja bastante variável, não apresentando critérios rigorosos para seu uso, podendo mudar de pessoa para pessoa, não se pode ignorar o fato de que há, na gramática tradicional, regras que tentam

direcionar e sistematizar o uso dessas marcas na escrita. (ROCHA, 1998; JUNKES, 1999 *apud* PACHECO, 2006a, p. 17).

Verificamos que apesar de reconhecer que exista discrepância de estudiosos acerca da definição de critérios rigorosos para o uso da pontuação, a autora tomando por base Rocha (1998) e Junkes (1999) destaca, na citação acima, a necessidade de reconhecermos que o uso ocorre em virtude da variação de acordo com cada indivíduo. Saliencia ainda, que há na gramática tradicional regras usadas para sistematizar o uso na escrita.

A seguir trataremos acerca da construção de sentido do texto escrito com base, sobretudo, em Cançado (2008, 2012), Duarte (2003), Marcondes (2005) e Gomes (2003).

1.6 A construção de sentido do texto escrito

A Teoria Semântica centra-se no estudo do significado das palavras quando estas estão soltas na sentença (CANÇADO, 2012), porém, apesar de estarem dispersas para estabelecerem uma comunicação e transmitirem uma determinada informação, dependem de outros fatores, como por exemplo, da sua organização na frase. Consciente de que o ser humano, intuitivamente possui um conhecimento da estrutura da sua língua (representação da imagem na mente), conforme assevera a teoria mentalista (DUARTE, 2003) e gerativista, cabe à semântica explicitar essas relações.

Dessa forma, a Semântica deve ser depreendida levando em conta aspectos cognitivos e comunicativos, e pode ser vista como uma perspectiva interdisciplinar, devido a sua relação com a sintaxe e a pragmática (fazendo com que haja operação das dimensões pragmática, semântica e gramatical). A Sintaxe refere-se à necessidade de articulação das palavras para que a sentença tenha sentido. Já a pragmática, diz respeito à relação e a interpretação desse significado, pelo interlocutor durante os diversos atos comunicativos (MARCONDES, 2005).

Gomes (2003), no capítulo 3 intitulado *A semântica cognitiva*, destaca que em 1963 Katz e Fodor propuseram:

[...] uma teoria semântica que tratasse da interpretação semântica em interface com a sintaxe. [...] Para eles falantes de uma língua natural eram capazes de detectar ambiguidades não-sintáticas, ou seja, apesar de a sentença apresentar uma única descrição estrutural percebiam os dois significados; determinar o número de leituras de uma sentença, [...] estabelecer paráfrases. (GOMES, 2003, p. 79)

Segundo Cançado (2008, p. 81) o sentido “é o modo como uma expressão linguística nos apresenta a entidade que ela nomeia”. Admitimos que o sentido se relaciona diretamente com o conceito que temos sobre as expressões linguísticas, que um item lexical contrai com outros itens lexicais, ou que o sentido de uma expressão corresponde ao lugar dessa expressão em um sistema de relações semânticas com outras expressões da língua. Portanto, só poderemos obter o conceito de uma expressão linguística, se conhecermos o sistema lexical de determinada língua, assim como, a maneira como esses elementos se ligam.

Definir sentido é uma tarefa extremamente abstrata, porém devemos considerar que se trata de uma abstração “que tem um lugar real na mente do falante de uma língua” (CANÇADO, 2008, p.82). Ou seja, quando alguém entende o que o outro diz, é possível admitir que essa pessoa conseguiu captar o sentido da expressão que ela ouviu.

Cançado (*idem*) com base em Frege, o qual é favorável à utilização do sentido na composição do significado, defende que a noção de sentido se faz necessária para a explicação do significado. Portanto, uma teoria semântica deve incluir necessariamente o conceito de sentido ao tentar explicar o significado das expressões de uma língua.

Sendo assim, com base em Cançado (2008), percebemos que o significado vai além do sentido do que é dito. O conhecimento do significado tem relação com nossa experiência, isto é, com o nosso conhecimento sobre o mundo.

No próximo capítulo descrevemos minuciosamente a metodologia da pesquisa, destacando o perfil de cada um dos participantes, o local, material, tarefa experimental e a análise dos dados da pesquisa.

2 METODOLOGIA DO TRABALHO

Inicialmente, fomos à Escola Benvinda de Araújo Pontes localizada em Abaetetuba, para fazer um levantamento da quantidade de surdos matriculados no ensino médio, a fim de conseguir participantes e assim realizar a segunda fase do projeto. A professora responsável pela sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado), que trabalhara com surdos da instituição informou-nos que apenas 4 (quatro) alunos estavam matriculados no ensino médio da referida escola. Em seguida, repassou-nos os contatos telefônicos dos pais ou responsáveis pelos surdos de modo que pudéssemos solicitar a autorização destes para a realização da oficina no Campus de Abaetetuba. Assim fizemos, contactamos por telefone com as 4 (quatro) mães de alunos surdos e solicitamos permissão para fazermos uma visita na residência de cada uma delas, a fim de esclarecer melhor o propósito do projeto.

No dia da visita, as mães tiveram a oportunidade de conhecer-nos pessoalmente e apresentamos a elas o nosso projeto. Percebemos que as mães ficaram muito contentes com o projeto e consideraram importante o ensino de língua portuguesa para os seus filhos, embora esse fosse a maior dificuldade deles no sistema escolar regular, tanto que segundo relatos das mães eles (os filhos) alegavam não gostar de estudar Língua Portuguesa. Nesta visita, já deixamos marcada uma reunião no Campus de Abaetetuba cuja finalidade era tratarmos da parceria entre a universidade e os familiares dos surdos para a realização das atividades do projeto. Destacamos que dos 4 (quatro) surdos indicados pela professora responsável pela sala do AEE da Escola Benvinda, só conseguimos reunir com 3 das mães.

A referida reunião aconteceu no dia 10 de maio de 2017, na qual escutamos as mães sobre a história da educação dos seus filhos surdos. Disseram-nos que a grande barreira entre eles era a comunicação e aversão à Língua Portuguesa devido à dificuldade de aprendê-la. Dessa forma, com base nos depoimentos verificamos que estávamos no caminho certo: promover uma oficina de Português escrito como segunda língua para os surdos era necessário, que teve como objetivo principal, contribuir com o aprendizado e visava estimular os alunos surdos no aprimoramento da escrita dessa língua, utilizando meios e recursos que facilitassem sua produção e compreensão de textos escritos e com isso almejava-se desenvolver a competência comunicativa dos mesmos. Especificamente, despertar o interesse do aluno para o aprendizado do português; auxiliar o aluno surdo na interpretação e produção de textos escritos tanto na linguagem não verbal como verbal da Língua Portuguesa; e desenvolver a comunicação e produção escrita através da narração, para estimular a criatividade e a capacidade de expressar os pensamentos de forma clara e objetiva.

Finalmente, fechamos as datas para a realização da oficina. Além disso, definimos em conjunto o melhor horário para eles participarem da nossa oficina.

Diante do exposto, utilizamos a produção do português escrito da oficina supracitada para desenvolver este trabalho com base no projeto de extensão *Leitura Silenciosa do Português Escrito para Surdos* que teve como objetivo geral, contribuir com o ensino-aprendizagem do Português Escrito para alunos surdos do ensino médio das escolas de Abaetetuba. Especificamente, elevar a compreensão e produção de textos escritos da Língua Portuguesa (L2), para os alunos surdos matriculados nas escolas regulares da referida cidade.

2.1 Participantes

Nossa proposta inicial foi inscrever 20 surdos do município de Abaetetuba para participarem do Projeto de Extensão *Leitura Silenciosa do Português Escrito para Surdos*. No entanto, não conseguimos a quantidade prevista. Nos primeiros seis meses das atividades do projeto, tivemos 3 (três) surdos do Ensino Médio do Município de Igarapé-Miri que ficaram sabendo do referido projeto por meio da mídia, mas desistiram, principalmente pela falta de recursos financeiros. Diante disso, mais uma vez voltamos a Escola Benvenida de Araújo Pontes para localizar os surdos estudantes do município de Abaetetuba. Assim sendo, conseguimos apenas 3 (três) surdos bilíngues Libras/Português, estudantes do ensino médio, compreendendo a idade entre 18 a 24 anos.

A seguir apresentaremos o perfil de cada um dos participantes surdo, os quais serão identificados pelas siglas MJSD, RRBR e TGF. Destacamos que as informações descritas abaixo são baseadas nos relatos dos familiares dos participantes.

- **MJSD** - sexo feminino, com 24 anos de idade, possuía grau de surdez moderado¹, pois tinha resquício de audição (percepção de som) e conseguia fazer leitura labial. Comunicava-se na sua casa mais por meio da oralização e leitura labial, devido ao pouco conhecimento dos seus pais com relação à Língua de sinais (LIBRAS), porém, na escola, comunicava-se predominantemente usando sua primeira língua. Esta participante na época do projeto cursava o 2º ano do ensino médio.
- **RRBR** - do sexo masculino, com 18 anos de idade, foi diagnosticado desde seu nascimento com surdez profunda, e sempre teve contato com a Libras. Sua mãe sentiu necessidade de buscar entender essa língua para se comunicar com seu filho,

¹ Não adotamos como critérios o grau de surdez dos participantes

mas percebeu que para isso precisaria aprender e posteriormente ensiná-lo. Assim, ela fez o curso básico de LIBRAS e até tentou o vestibular, conseguindo aprovação no curso de graduação em LIBRAS, tudo para entender e ajudar o desenvolvimento do filho. Isso fez com que o aluno RRBR demonstrasse fluência na Libras (durante o desenvolvimento das atividades da oficina), em comparação aos demais participantes da pesquisa. Este participante, também cursava o 2º ano do ensino médio.

- **TGF** - sexo masculino, com 23 anos de idade, apresentava grau de surdez profundo e teve contato, de fato, com a Libras só a partir da adolescência. Sua família tivera pouco contato com a Libras, só a mãe que por perceber a necessidade de estabelecer diálogo com o filho buscou fazer o curso básico de LIBRAS, já que não a dominava, contrário a ela o pai ainda tinha certa resistência em aprender essa língua, segundo relatou a mãe. Esse participante cursava o 3º ano do ensino médio.

2.2 Local da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Campus Universitário de Abaetetuba-Pará, localizado no bairro Multirão, por meio de aplicação do projeto *Leitura Silenciosa do Português Escrito para Surdos* aos participantes Surdos. Segue abaixo um breve histórico do município.

O município de Abaetetuba faz parte da Mesorregião do Nordeste Paraense e a Microrregião de Cametá, situado na denominada zona fisiográfica Guajarina, à margem direita da foz do rio Tocantins, ou seja, no encontro do rio Tocantins com o rio Pará, que reunidos constituem a porção leste do estuário amazônico (CORDEIRO; ARBAGE; SCHWARTZ, 2017; GONÇALVES *et al.*, 2016).

De acordo com Instituto de Pesquisa Economia Aplicada (IPEA, 2015) o território de Abaetetuba apresenta como aspecto marcante, a insularidade. Grande parte das terras é composta por diversas ilhas como processo antigo de ocupação, o qual envolveu inicialmente a presença indígena e depois a colonização portuguesa. Também fora utilizada para o refúgio de africanos (fugitivos da opressão escravista) e esconderijo para integrantes do movimento cabano, caracterizando-se como cenário da resistência popular no estado do Pará. Hoje, residem famílias ribeirinhas, as quais vivem do extrativismo, principalmente do fruto do açaí, da pesca e da agricultura de subsistência.

As estratégias de subsistência econômica dos ribeirinhos apresentam atividades diversificadas tais como: camarão regional (*Macrobrachium amazonicum*), peixes, maniva, derivados como farinha de mandioca, tucupi e maniçoba, frutos como açaí, cupuaçu, uxi, taperebá, ingá-macaco, umari e castanha-do-pará, artesanato, cachaça e carvão, alguns dos principais produtos encontrados nas áreas insulares de Abaetetuba. Praticamente todas estas atividades estão ligadas a alimentação familiar ou em algum meio de comercialização (IPEA, 2015).

2.3 Material

O material deste estudo pertencente ao Projeto de Extensão (Proex), financiado pelo Navega/Saber (Edital 11/16), cujo título é a *Leitura Silenciosa do Português Escrito para Surdos*, desenvolvido na Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba. Dessa maneira, coletamos 3 (três) cartas que foram produzidas por três participantes, surdos bilíngues Libras/Português. É válido ressaltar que os dados coletados (produções escritas) foram retirados do referido projeto, particularmente da oficina *Compreensão e Produção escrita de Língua Portuguesa como segunda Língua para Surdos*, porém não realizamos essa oficina com o propósito de coletar dados para a presente pesquisa, uma vez que a mesma não proporcionou um momento de contato dos participantes com o gênero carta. Foi a partir dessa experiência que identificamos dificuldades na produção escrita, particularmente, à ausência/presença dos sinais de pontuação que motivaram a elaboração desta pesquisa.

2.4 Tarefa experimental

Durante a oficina *Compreensão e Produção escrita de Língua Portuguesa como segunda Língua para Surdos* solicitamos aos participantes surdos a escritura de uma carta no português escrito destinada a uma pessoa muito especial para eles.

2.5 Análise dos dados

Analisamos as 3 (três) produções textuais do gênero carta, da seguinte forma:

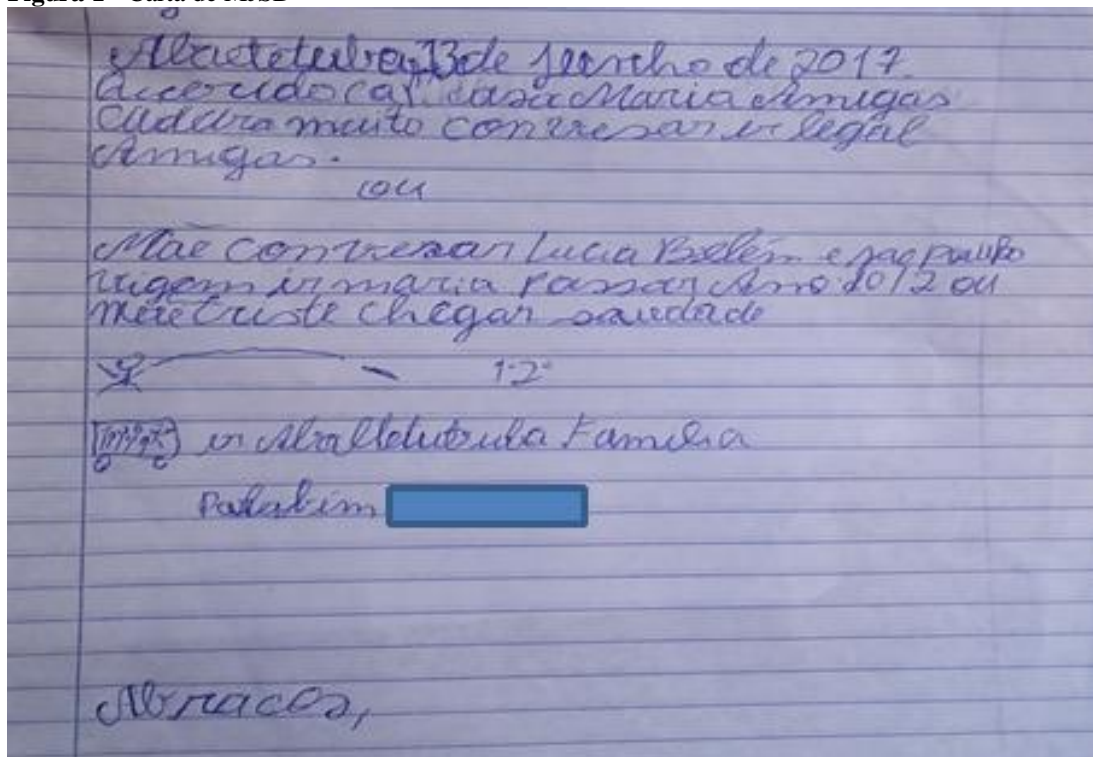
- 1) Descrição dos sinais de pontuação identificados nas cartas dos participantes da pesquisa;
- 2) Compreensão do conteúdo das cartas;
- 3) Comparação da pontuação entre as cartas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Verificamos que os participantes da pesquisa já possuíam um conhecimento prévio do gênero solicitado no caso da carta, ao observar que eles conseguiram constituir de certa forma a estrutura desse gênero. Iniciaram as cartas com a identificação do nome da cidade, do remetente, assim como foi unanimidade o uso de um vocativo no início dos parágrafos. Isso é um indicativo de que os mesmos já tinham armazenado na sua mente a imagem da produção sugerida, ou seja, foram expostos em algum momento a textos escritos desse gênero, seguindo a forma convencional da Língua Portuguesa. Dessa forma, revelam supostamente que essas produções são resultantes de “fragmentos de um texto”. Esse fato também foi evidenciado por Pereira (2011) em seu trabalho *Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas*, no qual detectou fragmentos de um texto dentro das produções escritas de crianças surdas, em que algumas palavras apareceram na forma convencional da língua portuguesa.

A seguir, apresentamos as análises dos 3 participantes.

Figura 1 - Carta de MJSD



Fonte: Carvalho e Rodrigues (2017)

A partir da produção escrita da carta ilustrada acima, notamos que o participante MJSD optou por narrar o acontecimento passado de uma viagem que saiu de Belém com destino à São Paulo que ocorrera no ano de 2012, a qual deixou sua mãe com saudade, triste, mas destaca ter gostado de viajar e de conversar com as amigas. O referido participante iniciou sua elaboração consoante a norma padrão de formatação ou estrutura do gênero carta

realizando a identificação da cidade, onde residia, utilizou corretamente o sinal gráfico, a vírgula, após a nomeação da cidade e finalizou esta sentença com o ponto final. No parágrafo seguinte do seu próprio texto, o mesmo participante iniciou tentando estabelecer cordialidade com o interlocutor, porém não inseriu a vírgula desviando da regra de composição do gênero carta, já prosseguiu o informativo e finalizou com um ponto final.

De acordo com Cagliari (2002 *apud* Pacheco, 2006), os padrões prosódicos (descrição prosódica) “prováveis” para os sinais gráficos presentes em grande maioria no PB, ilustrado anteriormente no quadro 1, no subtítulo denominado *Marcadores Prosódicos Gráficos*, estabelece que o ponto final funciona para indicar final de oração declarativa ou interrogativa indireta com o pronome interrogativo. Para Bechara (2009) o ponto final denominado de “ponto simples final” é aquele que representa a maior pausa dentre todos os sinais, e que serve para encerrar períodos que não são interrogativos diretos, exclamativos ou com reticências. Também é utilizado acompanhando palavras abreviadas.

Observamos que em um parágrafo MJSD acrescentou a conjunção “ou” e no outro retornou o relato para explicitar alguns acontecimentos. Ele empregou o “ponto parágrafo” que segundo Bechara (2009) é utilizado quando, ao se transitar de uma oração para outra com ideias diferentes; mesmo assim o participante empregou de forma indevida, visto que apenas reformulou a situação (assunto) anterior. E ao concluir a carta, o participante despediu-se cordialmente usando uma vírgula.

A “vírgula” abrange muitos casos e separa diversos tipos de termos e orações. Segundo Bechara (2009), a vírgula serve para separar: termos coordenados, ainda que estejam ligados por conjunção; orações coordenadas aditivas e alternativas; pleonasmos e repetições; orações adjetivas de valor explicativo e restritivas de certa extensão; orações intercaladas [...]; adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais que vem antes ou no meio da sua principal; partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão, concessão; e conjunções e advérbios adversativos (porém, todavia, contudo, entretanto). Além disso, a vírgula também é utilizada para indicar a elipse do verbo; para mostrar a interrupção de um fluxo de ideias; na inserção de um juízo de valor ou uma reflexão; auxiliando na boa interpretação no caso de distribuição irregular dos termos da oração; nas aposições, (exceto no especificativo); para separar ou intercalar vocativos; e para separar, nas datas, o nome do lugar.

Esse último caso citado pelo autor pode ser observado na estrutura de duas cartas coletadas. Cagliari (*idem*) afirma que a vírgula desempenha o papel de apontar que o enunciado anterior é incompleto. No entanto, na carta sua inserção é usada como regra de sua

composição, após a expressão de despedida, e assim o participante seguiu os princípios normativos exigidos pelo referido gênero, sendo que no decorrer da narrativa não usou pontuação. O uso da vírgula supostamente ocorreu graças ao contato do participante, em algum momento na escola, com textos impressos dessa natureza fazendo a captura de imagem mental, construindo significados a partir da leitura, consoante a visão de Pacheco (2006). Ela alega que, a partir do texto o leitor ouvinte pode ter acesso a significados, assim como às normas, sendo guiado por variações prosódicas. Portanto, supomos que no momento em que MJSD, usou a vírgula, ele seguiu as normas gramaticais por já ter lido texto escrito com pontuação, assim como ouvintes conseguem realizar. O mesmo participante afirmou de, explicitar o que fora exposto, usou um desenho para ilustrar a situação relatada. Com isso, compreendemos o desenho como um reforço para explicitar a mensagem emitida na carta. Apesar de sabermos que não é comum ilustrações em cartas, assim, supomos que ele acreditava que assim será melhor compreendido.

Notamos que, na carta exposta acima apareceram os seguintes sinais de pontuação: a vírgula e o ponto final. O primeiro sinal inserido para indicar o endereço do remetente, e utilizado no final da produção escrita mais especificamente na despedida está de acordo com a convenção gramatical da Língua Portuguesa para a estruturação do gênero carta, uma vez que a vírgula fora usada para separar nas datas, o nome do lugar, conforme apontado por Bechara (2009). Portanto, no que diz respeito ao sentido do texto, não houve alteração, pois, o emprego não o afetou.

Já o segundo sinal de pontuação parece ter sido empregado de maneira “acidental”, visto que o ponto não finalizou o parágrafo, apresentando-se assim em desacordo ao que defende Cagliari (*idem*). Após esse ponto, verificamos na carta o uso do conectivo “ou” (conjunção alternativa) e na sequência após pular uma linha, no outro parágrafo é reconstruída a mensagem do parágrafo anterior. Partindo do ponto de vista de Bechara (2009), para o qual o ponto final é a maior pausa em comparação aos sinais, e serve para finalizar períodos, depreendemos que essa ocorrência da inserção do ponto final na produção escrita do participante MJSD aconteceu de forma indevida.

No “corpo da carta” poderia ser utilizada a vírgula como indicativo para separar termos da oração e até a conjunção aditiva “ou” e o ponto final para finalizar de fato o parágrafo. Mas, se o participante quis estabelecer uma opção ao leitor presente no conectivo “ou”, deveria ter substituído o ponto por uma vírgula e prosseguido o parágrafo, com o mesmo assunto. De maneira geral, constatamos que apesar da dificuldade em compreender essa produção textual, na mensagem há significados que tornam possível a sua compreensão.

A seguir ilustramos a carta elaborada pelo participante RRBR, na qual notamos, sobretudo, ausência da maioria dos sinais de pontuação.

Figura 2 – Carta de RRBR

Abaitetuba 13 de junho de 2017

Querido(a): Eu souho e lembrar escreva Carta Saudade com mãe. Muito triste família problema, lutar conversar amigo fala. Significa encontrar conhecido lembrar amigo menino Segundo Cachorro Saudade esta casa chega Família rabe já escala amigo Sudor legal berince petico lembrar cachorro meros trist chora saudade, eu quero namoro lindo corpo encontrar amor futuro Casal Sentir pig Fim

Fonte: Carvalho e Rodrigues (2017)

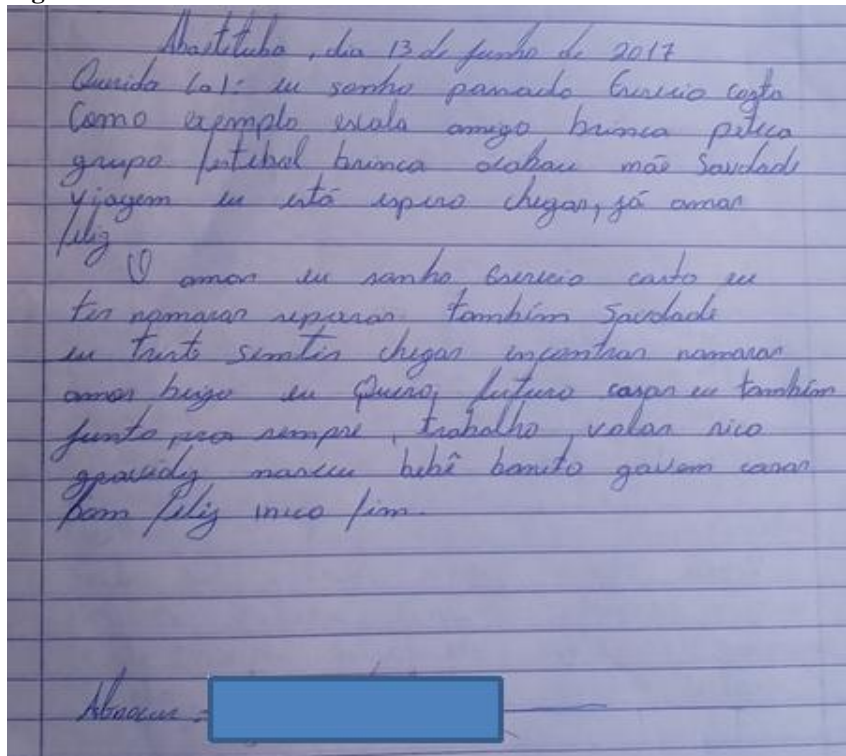
Na carta elaborada pelo participante RRBR ilustrada acima notamos que o mesmo iniciou com a identificação do local onde residia, dando também sinais de que já tivera contato com esse tipo de gênero, porém na sequência do texto não usou marcação gráfica, vírgula e nem o ponto final no término desta sentença, supostamente em virtude da influência da língua materna do surdo, já que notamos que o mesmo era fluente na LIBRAS e não faz uso de sinais de pontuação. Segundo Fernandes ([2013]) há dificuldade na ruptura com a língua materna e a descoberta de uma nova língua, tida como estrangeira, ambas distintas: de um lado, na língua materna, o indivíduo se relaciona naturalmente com o mundo de conceitos e a aprendizagem é informal; de outro lado, na língua estrangeira, o ambiente é artificial e o aprendizado é formal, em que o falante “se vê num trabalho de elaboração constante, intencional para adequar o que quer dizer ao contexto e ser compreendido” (FERNANDES, [2013], p. 07). E só poderá ter sucesso se houver identificação com a comunidade estrangeira e o sentimento de aceitação da sua cultura. O que interfere nas produções escritas do português do surdo é principalmente o fato de sua língua “base”, a Libras, participar ativamente no processo de elaboração discursiva (FERNANDES, 2002).

No primeiro parágrafo, o participante empregou um vocativo, segundo as normas gramaticais da Língua Portuguesa exigem o emprego de acordo com o gênero carta, em

seguida inseriu dois pontos (:) em vez da vírgula (,), ao passo que o uso de dois pontos (de acordo com Bechara (2009) devem ser empregados em enumerações, explicações, expressões que se seguem aos verbos dizer, retrucar, responder, entre outros, também conhecidos como verbos *dicendi*. Em enunciados emitidos com entonação especial, sugerem, pelo contexto, causa, explicação ou consequência e podem apresentar uma quebra na sequência de ideias); mais adiante RRBR relata seu sentimento a respeito da ocorrência de uma viagem de sua mãe para cuidar da saúde que acabou interferindo na sua vida pessoal e na escola. E lamenta da saudade que sentiu das brincadeiras com seus amigos na escola, do cachorro que ao vê-lo balançava o rabo e finaliza a carta, ressaltando o seu desejo de encontrar uma pessoa para namorar e casar futuramente. Observamos que o mesmo participante não assina nem usa expressão de despedida (cordialidade) e finaliza com o termo “fim” estabelecendo relação com histórias. Ao longo do texto não foram utilizados os sinais de pontuação, o que corrobora as afirmativas de Barbosa e Barbosa (2011), quanto ao fato do surdo não usar sinais de pontuação.

A seguir apresentaremos a descrição da carta do participante TGF, a fim de verificar, principalmente, quais sinais ele empregou e a funcionalidade dentro do texto.

Figura 3 - Carta de TGF



Fonte: Carvalho e Rodrigues (2017).

Conforme ilustrado na figura 3, o participante TGF ao elaborar sua carta utilizou a vírgula adequadamente depois da identificação da sua cidade, contudo não inseriu o ponto final ao concluir essa sentença. Ele iniciou o segundo parágrafo com um vocativo seguindo

com a descrição da sua vida pessoal, ao relatar sobre o namoro à distância que ocasionou saudade e anseio por futuramente casar, trabalhar para constituir uma família; também relata que quando viajou sentiu saudade da sua mãe.

Além disso, declara a sua predileção pelo grupo de futebol que encerrou e divertimento por brincar de peteca com um amigo. Ao logo desse enunciado (“corpo da carta”) verificamos o emprego do sinal de pontuação, vírgula, apenas duas vezes, sendo uma posposta ao verbo, “chegar”, e também outra antecedendo o substantivo, “trabalho”. No entanto, essas duas ocorrências supostamente foram empregadas para possibilitar a mudança do assunto tratado, que no primeiro caso o participante discorria sobre o fato de brincar de peteca na escola, do futebol que encerrou e da saudade que sentiu de sua mãe quando viajou, em seguida ele inseriu a vírgula para falar que ficou feliz quando reencontrou seu amor.

Verificamos nesses casos que o uso da vírgula apresentou um desvio da sua função estabelecida pelas normas gramaticais de Língua Portuguesa que visa entonação especial, e sugerem pelo contexto, causa, explicação ou consequência e podem apresentar uma quebra na sequência de ideias, segundo Bechara (2009); assim como ocorre no segundo caso (segundo parágrafo), em que TGF falava a respeito da saudade que sentiu, devido ao seu namoro ocorrera a distância, em seguida descreve que almeja futuramente casar, posteriormente usa a vírgula para mudar de assunto, salienta que o trabalho visa deixar a pessoa rica (riqueza). Na sequência, o mesmo participante finaliza com a expressão “fim” (visto em desfecho de histórias), tal qual o participante anterior (RRBR), também supomos que esse termo (fim) corresponde ao ponto final, visto que foi empregado no final dos parágrafos das cartas; e com um ponto final (cuja função é encerrar o período), mas em seguida TGF acrescentou a despedida e dois pontos (:) em vez da vírgula, desviando das regras estabelecidas pelas normativas do gênero Carta, ao passo que os dois pontos (:) que fora utilizado, tanto após o vocativo, quanto agora no final, possui a função de explicar a oração, o que não era a intenção do participante.

Quanto a inversão do emprego dos sinais (vírgula por dois pontos), inferimos que o fato foi ocasionado pelo desconhecimento das funções com relação ao emprego de cada sinal ou devido a falta de leitura que reduziu o conhecimento de mundo, ou até mesmo aparecendo no texto como tentativa do aluno usar marcas prosódicas, fato este que confirma achados de Araújo-Chiuchi (2011) ao constatar evidências com base na análise dos dados de escrita de ouvintes, conforme a qual, os enunciados escritos são formados, por características predominantemente encontradas em enunciados falados. Os usos de vírgula identificados corroboraram com a hipótese da referida autora, de que parte das motivações das ocorrências

não convencionais pela presença da vírgula possa estar diretamente ligada às características prosódicas dos enunciados falados.

Notamos nas análises das cartas que os participantes da pesquisa: MJSD e TGF ao efetuarem a identificação da cidade do remetente inseriram a vírgula conforme a convenção normativa do gênero carta, *exceto* RRBR. Mesmo assim, ao iniciarem o “corpo da carta”, a maioria dos participantes (com exceção de MJSD), introduziu o vocativo sem fazer uso da vírgula (substituíram por dois pontos), como pode que ser observado a seguir: “Querido (a): Eu sonho e lembrar escreva carta saudade com mães viaja [...]” (participante RRBR); “Querida (a): eu sonho passado escrevo carta [...]” (participante TGF), como consequência há desvio das normas exigidas para a composição da carta, bem como os dois pontos (:) cumpri o papel entre outras funções de enumerar ou explicar algo, o que não é a intenção do escritor, porém quanto ao sentido não houve interferência.

O participante TGF utilizou vírgulas no “corpo da carta”, porém, foram casos de ocorrências não convencionais que serão comentados mais adiante. De forma geral, os participantes raramente utilizaram o ponto final devidamente, isto é para fazer uma pausa maior que encerra períodos de acordo com Bechara (2009). Isso acarreta em enunciados longos e soltos (cansaço durante a leitura). Assim confirmamos parcialmente porque Barbosa e Barbosa (2011) diz que os surdos não usam de jeito nenhum sinal de pontuação na sua produção textual, mas encontramos ocorrências de uso, as vezes certo outras vezes errado. Conforme analisamos, MJSD e TGF empregaram corretamente a vírgula no endereço da carta (após o nome da cidade) e o ponto final inserido no final do parágrafo da carta de TGF também foi inserido corretamente, visto que finalizou o enunciado. Por outro lado, verificamos que TGF usou as vírgulas indevidamente, como um caso, de ocorrências não convencionais que será explicitada mais adiante, com base no trabalho da autora Araújo-Chiuchi (2011) com ouvintes.

Tomamos como exemplo a escrita do participante RRBR verificamos: troca de letras, como por exemplo, do “m” por “n” na palavra lembrar transcrita “lenbrar”; ausência de conjugação dos tempos verbais, como em: “lutar”, “chegar” (todas no infinitivo); ausência de artigos, conjunções, preposições e sinais de pontuação (dentre eles, a vírgula e o ponto final). E assim, o presente estudo visa tratar sobre este último caso (sinal de pontuação) e para refletir sobre esse caso é primordial levar em consideração que a língua materna do surdo, a LIBRAS não o utiliza, o que inclui estarmos nos referindo à observação quanto ausência do uso desse elemento no “corpo da carta” (de acordo com as normas gramaticais da Língua Portuguesa) pelos participantes da pesquisa (Surdos). Logo, no processo de aquisição da

Língua Portuguesa (LP), mais precisamente da escrita, há a possibilidade de interferência da Língua de sinais, argumento este já levantado no trabalho intitulado, *Ensino de Língua Portuguesa para Surtos*- volume 2 do Ministério da Educação (MEC/BRASIL, 2004). Além disso, as ocorrências de ausência dos sinais de pontuação podem estar associadas ao pouco contato dos educandos com produções textuais da Língua Portuguesa, presentes na leitura. Ao considerarmos a hipótese de Pacheco (2006) no trabalho com leitor/ ouvinte, acreditamos que há a possibilidade de o leitor realizar a leitura silenciosa podendo recuperar mentalmente o efeito prosódico das representações escritas do Português, evidenciando o acesso a informação escrita e também a estímulo auditivo. Ela discorre que a partir do texto o leitor tem acesso a significados, assim como às normas, guiando variações prosódicas.

Formas escritas e marcas gráficas presentes no texto acessam, respectivamente, cargas semânticas e sentidos convencionalizados que criam certas perspectivas prosódicas. [...]. Em situação de leitura silenciosa, o leitor é capaz de recuperar mentalmente o efeito prosódico das representações escritas usadas na escrita do PB, havendo também, nesse caso, um acesso inequívoco entre informação escrita e estímulo auditivo. (PACHECO, 2006, p. 259)

Nesse sentido, concordamos com Pereira (2011), a qual defende que o uso dos sinais de pontuação na leitura possibilita ao aluno surdo atribuir sentido às palavras que lê, ou seja, fazer decodificação com sentido.

Acrescentamos ainda que, para levar os aprendizes a tornarem-se leitores e escritores competentes, é fundamental que os alunos surdos, assim como os ouvintes, disponham de conhecimento de mundo e de língua, os quais vão constituir seu conhecimento prévio (PEREIRA, 2011).

Notamos que em todas as cartas analisadas no presente estudo, continham períodos formados por estruturas coordenadas, que segundo Bechara (2009) são as orações sintaticamente independentes entre si e podem combinar-se formando grupos oracionais ou períodos compostos. Essas orações exigem o uso da vírgula, porém, já constatamos que os participantes da pesquisa não usaram vírgula para separar essas estruturas coordenadas, revelando ocorrências não convencionais. Como pode ser observado nas seguintes escrituras:

- 1) “[...] família problema e lutar conversar amigo fala significa encontrar conhecer lembrar amigo menino [...]” (participante RRBR);
- 2) “eu sonho passado escrevo carta como exemplo escola amigo brinca peteca grupo de futebol brinca acabou mãe saudade [...]” (participante TGF);
- 3) “Mãe conversar Lúcia Belém e são Paulo viagem ir maria passar Ano 2012 ou mãe triste chegar saudade” (participante MJSD).

Notamos ainda, que o uso de vírgulas se fez presente no “corpo da carta” somente na produção escrita do participante TGF, embora essas ocorrências tenham surgido por duas vezes, elas apareceram de modos não convencionais, como podemos observar a seguir:

- 4) “[...] mãe saudade viagem eu está espero chegar, já amor feliz [...]”;
- 5) “[...] eu quero futuro casar eu também junto pra sempre, trabalho valor rico [...]”.

Esse trecho revela o uso inadequado do aluno em representar marcas prosódicas gráficas, e isso acaba confirmando dados da autora Araújo-Chiuchi (*idem*), a qual alega o emprego não convencional como uma tentativa de o escritor demarcar fronteiras de domínios prosódicos da fala. Dessa forma, entendemos que o surdo, assim como os ouvintes, pode dispor da capacidade de correlacionar a prosódia da fala à escrita, assim o emprego inadequado pode ser motivado por uma estrutura muito frequente na modalidade falada.

É imprescindível ter consciência de que os sinais de pontuação presentes na escritura seguem “uso razoavelmente disciplinado” conforme afirma Kury (1982) citado por Pacheco (2006a). Dessa maneira, o uso desses marcadores segue normas gramaticais da Língua Portuguesa e revelam a noção do conhecimento que os falantes possuem com relação a sua percepção.

Contudo, vale salientar consoante Pacheco (2006a) que:

O uso dessas marcas na escrita, e, conseqüentemente, a sua percepção não devem, no entanto, ser reduzidos a fatores puramente de ordem gramatical. No uso, e por extensão, na percepção dessas marcas, outros fatores estão atuando conjuntamente, como fatores de ordem semântica, morfossintática e prosódica (CHACON, 1997 *apud* PACHECO, 2006a, p. 20).

Portanto, podemos admitir com base nas produções dos participantes desta pesquisa, o desconhecimento da funcionalidade das regras de sinais de pontuação presentes na gramática normativa da Língua Portuguesa quanto à percepção dos marcadores prosódicos, V (Vírgula) e PF (Ponto Final). E eles não usaram os outros sinais, possivelmente por ser o gênero carta. Isso indica também que eles assimilaram um aprendizado durante a vida escolar, tanto que, os usos de sinais no início da carta, onde localiza o endereço, fora ocasionado pelo contato dos alunos, por meio da percepção visual, com o gênero carta. Tendo em vista o perfil dos educandos, todos escolarizados, e, portanto, já entraram em contato com a composição da carta em algum momento na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos o efeito de sentido dos marcadores prosódicos gráficos da Língua Portuguesa na produção textual dos surdos. Especificamente, identificamos os sinais de pontuação, a vírgula e o ponto final, recorrentes na produção textual do surdo. Evidenciamos o emprego e o funcionamento textual da pontuação no texto escrito da língua portuguesa como segunda língua para surdos. Dessa maneira, confirmamos nossa pressuposição de que o sentido do texto escrito do surdo, sem a presença dos marcadores prosódicos gráficos da Língua Portuguesa, pode ser captado por meio dos conceitos das palavras existentes no texto.

Nesta perspectiva, constatamos que embora tenha ocorrido o uso inadequado dos sinais de pontuação da Língua Portuguesa, nas cartas dos participantes da pesquisa, fato esse já mencionado, e que compromete a compreensão textual, é possível apreender a mensagem do ponto de vista semântico. Dessa forma, ao realizar a leitura de textos dos surdos devemos entender o significado do conteúdo e não só levar em conta as regras da gramática normativa no que diz respeito aos sinais de pontuação.

Para Cançado (2012, p.21), “[...] uma teoria semântica deve, em relação a qualquer língua, ser capaz de atribuir a cada palavra e a cada sentença o significado (ou significados) que lhe (s) é (são) associado(s) nessa língua.” (p. 21). Sendo assim, com relação ao entendimento da escrita do surdo, devemos levar em consideração a Semântica que compreende a língua como meio de produção linguística baseada em contextos socioculturais do falante, para trabalhar e apreender a escrita do surdo na sala de aula.

Por fim, notamos que os participantes fizeram uso da vírgula e do ponto final no gênero carta. Embora isso tenha ocorrido, essas produções escritas dos surdos apresentaram orações coordenadas sem o uso das vírgulas, que supostamente se dá pelo fato dos educandos admitirem mais a relação semântica do que relacionarem aos aspectos da organização prosódica da língua. Neste sentido, precisamos ainda investigar quais tipos de gêneros textuais os surdos utilizam com frequência os marcadores prosódicos gráficos, assim como elaborar sequência didática de gêneros textuais para surdos.

Nossa expectativa é que, os resultados revelados por esta pesquisa contribuam com o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), especificamente, o efeito de sentido dos marcadores prosódicos gráficos na produção escrita do surdo. Dessa maneira, esperamos que trabalhos futuros estudem o tema em questão, verificando a construção de sentido do texto escrito do surdo, que tem influência da sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO-CHIUCHI, Ana Carolina. O uso de vírgulas: evidências da heterogeneidade da escrita. In: **Revista eletrônica de Estudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (2): p. 488-497, maio-ago 2011.
- BARBOSA, M. G. S.; BARBOSA, V. S. Análise da produção escrita dos surdos: a interferência da Língua Brasileira de Sinais. V **Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão – SE, 2011.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009. Disponível em: <[https://edisciplina.usp.br/pluginfile.../BECHARE_ModernaGramática.pdf?...>. Acesso em: 29 de maio de 2018.](https://edisciplina.usp.br/pluginfile.../BECHARE_ModernaGramática.pdf?...)
- BRASIL. **Decreto n 5.626**, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 13 de março de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. 2º volume: Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais - ensino fundamental - língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, vol. 2, 2ª ed. 2004.
- CAGLIARI, L.C. Breve História da Pontuação. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**, 4, 1995, Campinas. Anais... Campinas: Unicamp, 1995. p.177-183.
- CAGLIARI, L.C. Marcadores Prosódicos na escrita. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 18, 1989, Lorena. **Anais do XVIII Seminário do Gel**. Lorena: Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo, 1989. p. 195-203.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: Noções Básicas e Exercícios**. 2. Ed. Belo Horizonte: editora UFMG, 2008. p. 81-87.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: Noções Básicas e Exercícios**. São Paulo: editora, CONTEXTO, 2012. p. 17-28.
- CARVALHO, Francisca Maria. **O processamento prosódico gráfico na leitura silenciosa de sentenças ambíguas temporárias por surdos congênitos profundos bilaterais bilíngues libras/português**. 2016. 234 f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

CARVALHO, Francisca Maria; RODRIGUES, Ana Cristina Pontes. **Leitura Silenciosa do Português Escrito para Surdos**. Projeto de Extensão da Universidade Federal do Pará, 2017.

CORDEIRO, Iracema Maria Castro Coimbra; ARBAGE, Marcelo José Cunha; SCHWARTZ, Gustavo. **Nordeste do Pará: configuração atual e aspectos identitários**. In: Nordeste Paraense: panorama geral e uso sustentável das florestas secundárias/ Organizadores: Iracema Maria Castro Coimbra Cordeiro, Lívia Gabrig Turbay Rangel-Vasconcelos, Gustavo Schwartz, Francisco de Assis Oliveira - Belém: EDUFRA, 2017. 323p. Disponível em: <<http://repositorio.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/296/1/Panorama%20geral%20e%20uso%20sustent%20C3%A1vel%20das%20florestas%20secund%20C3%A1rias.o.pdf>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira. **Introdução à Semântica**. 2. ed. Editora UFC. Fortaleza, 2003. p. 13- 32.

FARIA, I.H. **Da linguagem humana ao processamento humano da linguagem**. DLGR, ONSET-CEL. Laboratório de Psicolinguística. s.d.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: Algumas considerações**. [2013]. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

FERNANDES, Sueli. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos**. 2ª ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2002. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/deesurdez.php>>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 59-82.

FERNÁNDEZ, Gretel M. Eres. A lingüística contrastiva é uma área de estudo fora de época? In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (org.) **Lingüística contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004. p. 03-09.

FINGER, Ingrid. Psicolinguística do Bilinguismo. In: Lúcia de Sá Rabello; Valdir do Nascimento Flores. (Orgs.). **Caminhos das Letras: Uma experiência de integração**. 1. ed. Porto Alegre: Ed. Instituto de Letras, 2005, vol. 1, p. 47-60.

GOMES, Claudete Pereira. **Tendências da semântica linguística**. Ed. Unijuí- RS- Brasil: 2003.

GONÇALVES, Amanda Cristina Oliveira. *et al.* Belém e Abaetetuba, capítulo 4. In: **A Função Socioambiental do Patrimônio da União na Amazônia**/ organizador: Fábio Alves-Brasília: Ipea, 2016. 359p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27998>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Observatório da Função Socioambiental do Patrimônio da União na Amazônia**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea 2015. In: Relatório Territorial de Belém e de Abaetetuba. Equipe de pesquisa

e redação Amanda Cristina Oliveira Gonçalves; Andrei Cornetta; Fábio Alves; Joana Carolina Silva Rocha; Leila Mourão Miranda; Leonard Jeferson Grala Barbosa. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7514/1/RP_Observatório_2015.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2018. Acesso em: 30 de abril de 2018.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCAS, Regiane. **Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apóia a escola de surdos**. Feneis, n. 4, p. 22-23, jul./ago. 2010.

MARCONDES, Danilo. **A pragmática na filosofia contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2005, vol. 59.

PACHECO, Vera. **O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção de marcadores prosódicos lexicais e gráficos usados na escrita do Português do Brasil**. 349 f. Tese (doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP: [s.n.], 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269120/1/Pacheco_Vera_D.pdf>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2017.

PACHECO, Vera. **Percepção dos sinais de pontuação enquanto marcadores prosódicos**. Universidade Federal do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista. N. 3. p. 205 - 232,. Junho de 2006a. Disponível em: <<http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/70/141>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2018.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais do SIELP**. Vol. 1, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. ISSN 2237-875. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/vol_1_artigo_06.pdf>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2017.

PINTO, Veridiane. **Ensino de língua portuguesa para surdos: Percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, Itajaí, 2011. Disponível em: <<http://www.sisbin.ufop.br/novoportal/wp-content/uploads/2015/03/ENSINO-DE-LINGUA-PORTUGUESA-PARA-SURDOS.pdf>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2017.

STUMPF, Marianne Rossi. Sistema signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 143-159.

ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. **Do bilinguismo ao multilinguismo: interceções entre a psicolinguística e a neurolinguística**. ReVEL. Vol. 6. n. 11, p.1-10. agosto de 2008.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: _____

ATENÇÃO: Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações que você não entendeu.

Eu, _____ (nome completo), concordo em participar da pesquisa científica realizada pela aluna Ana Cristina Pontes Rodrigues, sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Dr^a. Francisca Maria Carvalho, vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará como requisito à obtenção do título de Graduação em Letras Língua Portuguesa. A participação na pesquisa não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento, caso eu julgue necessário. A saída do estudo não trará nenhum prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição. A realização desta pesquisa contribuirá para entendermos com mais clareza como se processa o ensino-aprendizagem da produção escrita em Língua Portuguesa dos alunos surdos bilíngues Libras/Português do Ensino Médio. Entendi que farei um teste para avaliar a minha produção escrita, o qual solicitará a elaboração de uma carta, sendo que as mesmas posteriormente serão digitalizadas para o melhor manuseio em computador, afim de, analisar o sentido dos textos com ou sem marcadores prosódicos (sinais de pontuação). Tenho consciência que a seção durará aproximadamente 50 minutos, podendo ser um pouco mais ou menos demorada de acordo com sua velocidade individual. De acordo com a pesquisadora, serei acompanhado do início ao fim do teste para prestar-me apoio em qualquer situação adversa. Estou ciente de que o fato de o teste ser realizado, preferencialmente, em uma sala da universidade visa a garantir da qualidade dos dados coletados, facilitando, assim, análise posterior. Sei que será realizada apenas uma seção de, no máximo, 50 minutos de aplicação. Por qualquer motivo poderei solicitar que o teste seja interrompido. Após o teste, os dados serão utilizados para a presente pesquisa e poderão ser utilizados pela graduanda ou pela orientadora, em pesquisas futuras. Neste caso, haverá novo consentimento informado a ser assinado por mim e o novo projeto será submetido oportunamente à aprovação do COEP (Comitê de Ética e Pesquisa). A participação na pesquisa não me acarretará gasto, sendo totalmente gratuita. Não serei identificado individualmente quando o material coletado for utilizado na pesquisa, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. No entanto, algumas informações obtidas a partir da participação neste estudo não poderão ser mantidas estritamente confidenciais. As informações que podem ser utilizadas dizem respeito a minha idade, sexo e grau de instrução. Além dos estudiosos que realizarão a pesquisa, agências governamentais locais e o Comitê de Ética em Pesquisa da instituição onde o estudo está sendo realizado podem precisar consultar os registros. Ao assinar este consentimento, autorizo o acesso aos registros nestas condições. Receberei uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço da pesquisadora, do orientador e da instituição, podendo tirar minhas dúvidas sobre o estudo, agora ou a qualquer momento, pelos números abaixo.

Graduanda: Ana Cristina Pontes Rodrigues

Graduanda em Letras Língua Portuguesa

Universidade Federal do Pará

E-mail: anacristina.saneamento@yahoo.com.br

Telefone: (091) 991951025 – (091) 983123031

Orientadora: Prof^a. Dr^a Francisca Maria Carvalho

Faculdade de Letras – UFPA

E-mail: carvalho730@gmail.com

Telefone: (091) 991711408

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ICS - Sala 13 - Campus Universitário, nº 01, Guamá. CEP: 66.075-110 - Belém-Pará. Tel: 3201-7735 E-mail: cepcs@ufpa.br

Declaração de consentimento

Eu, _____ (nome completo em letra de forma), declaro que li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado sobre os métodos do estudo a ser realizado, as inconveniências, riscos, benefícios e eventos adversos que podem vir a ocorrer em consequência dos procedimentos.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo, ainda, que sou livre para me retirar deste estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar deste estudo.

Assinatura do participante

Local: _____ Data: _____

Atesto que expliquei, cuidadosamente, a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Assinatura da pesquisadora (Graduanda) Data: / /

Assinatura da pesquisadora (Orientadora) Data: / /

Anexo B – Solicitação de apoio da escola

Solicitação de apoio da escola

Título do Projeto: _____

Prezado(a) Sr.(a) Diretor(a),

Solicitamos a participação da _____ (nome da instituição) em uma pesquisa científica realizada pela aluna Ana Cristina Pontes Rodrigues, sob a responsabilidade da pesquisadora da Professora Doutora Francisca Maria Carvalho, vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Graduação em Letras Língua Portuguesa. Caso decida permitir a participação da escola, é importante que leia algumas informações sobre o estudo e sobre o papel do sujeito surdo nesta pesquisa. A participação não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento. A saída do estudo não trará nenhum prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição.

A realização desta pesquisa contribuirá para entendermos com mais clareza como se processa o ensino-aprendizagem da produção escrita em Língua Portuguesa dos alunos surdos bilíngues Libras/Português do Ensino Médio. A tarefa dos participantes consistirá de um teste para avaliar a produção escrita, dessa forma solicitará a elaboração de uma carta. Sendo que as mesmas posteriormente serão digitalizadas para o melhor manuseio em computador, afim de, analisar o sentido dos textos com ou sem marcadores prosódicos (sinais de pontuação). A seção dura aproximadamente 50 minutos, podendo ser um pouco mais ou menos demorada de acordo com a velocidade individual. Destacamos que acompanharemos o participante do início ao fim do teste para prestar-lhe apoio em qualquer situação adversa.

Os pais ou responsáveis poderão estar presentes durante as sessões. Após a produção do texto, o mesmo será corrigido e os dados serão analisados. O material será mantido sob guarda pela pesquisadora graduanda, Ana Cristina Pontes Rodrigues, com cópia para a orientadora Professora Francisca Maria Carvalho, pelo prazo de cinco anos. Os dados coletados serão utilizados para a presente pesquisa e poderão ser utilizados pela graduanda ou pela orientadora, em pesquisas futuras. Neste caso, haverá novo consentimento informado a ser assinado pelos pais ou responsáveis e o novo projeto será submetido à aprovação do COEP (Comitê de Ética em Pesquisa).

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo, agora ou a qualquer momento. Caso você tenha mais perguntas sobre este trabalho, favor ligar para o número abaixo. Agradeço antecipadamente.

Graduanda: Ana Cristina Pontes Rodrigues

Graduanda em Letras Língua Portuguesa

Universidade Federal do Pará

E-mail: anacristina.saneamento@yahoo.com.br

Telefone: (091) 991951025 – (091) 983123031

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Francisca Maria Carvalho

Faculdade de Letras – UFPA

E-mail: fmc@ufpa.br

Telefone: (091) 991711408

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ICS - Sala 13 - Campus Universitário, nº 01, Guamá. CEP: 66.075-110 - Belém-Pará. Tel: 3201-7735 E-mail: cepccs@ufpa.br

Anexo C – Recrutamento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Projeto de Graduação: _____

Docente: Professora Dra. FRANCISCA MARIA CARVALHO.

Discente: ANA CRISTINA PONTES RODRIGUES

RECRUTAMENTO

A pesquisa terá a participação de 3 (três) alunos do Ensino Médio da rede pública de Ensino da escola _____. Os participantes serão recrutados por meio da Direção da referida escola quando serão explicados os objetivos da pesquisa, metodologia, os riscos e benefícios. Após consentimento da instituição, entregaremos um documento por escrito ao setor responsável, solicitando autorização para realização do experimento. Em seguida, entraremos em contato com os participantes, explicando-lhes, também os objetivos da pesquisa, a metodologia, os riscos e benefícios, de forma a convidá-los para participarem da pesquisa. Após aceite do participante, aplicaremos o experimento em sala adequada fornecida pela instituição.

Assinatura da Pesquisadora Graduanda Responsável

Assinatura da Pesquisadora Orientadora Responsável

Anexo D – Questionário sociocultural p/ portador de deficiência auditiva

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL P/ PORTADOR DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA

DADOS PESSOAIS:

1. Nome Completo: _____
2. Data de nascimento ___/___/___
3. Sexo: a) masculino b) feminino.
4. Estado Civil:
a) Solteiro(a). b) Divorciado(a). c) Viúvo(a).
d) Casado(a). e) Separado(a)
5. Nome dos pais:
Mãe: _____ Idade: _____
Pai: _____ Idade: _____

ENDEREÇO E CONTATOS:

6. Endereço: _____ n°: _____ Bairro: _____
Cidade: _____ Estado: PA
7. Telefone: _____ CEL: _____
8. E-mail: _____

DADOS ESCOLARES:

9. Nível de escolaridade:
Ensino Fundamental: ano _____
Ensino Médio: a) 1º ano b) 2º ano c) 3º ano
10. Qual turno em que você estuda:
a) manhã b) Tarde c) Noite

DADOS SOBRE DEFICIÊNCIA AUDITIVA E COMUNICAÇÃO:

11. Nível de deficiência:
a) parcial b) total
12. Você se comunica em Casa em LIBRAS:
a) SIM b) NÃO
13. Você faz leitura labial?
a) SIM b) NÃO
14. Você faz contato com outros usuários de LIBRAS?
a) SIM b) NÃO
Se SIM em que outros lugares além de sua casa e escola: _____