**LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO EN LA ESCRITURA DEL SORDO EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN ESCRITA DEL ESPAÑOL COMO L3: UN ESTUDIO LINGÜÍSTICO.**

Eugenia Maria Silva Milanez

Amanda Beatriz Araújo Sousa.

. Margareth Torres Alencar Costa.

**RESUMEN**

La presiente pesquisa presenta un estudio lingüístico de los alumnos sordos en las clases de español, tiendo como objetivo de investigar el proceso de adquisición y construcción del sentido de la escrita en la lengua española como L3 de alumnos con sordera en la Unidad Escolar Matías olímpico. Para cumplir esa finalidad utilizamos un marco teórico basado en los teóricos de libras y teóricos de la lengua española como: Baralo (1999-2004), Gargallo (1993) y Brito (1993, 1995 y 2010). El enfoque metodológico se llevó a cabo mediante la observación de las clases de español y aplicación de una actividad escrita en el que identificó los elementos que caracterizan tales estrategias en la construcción de la escrita que encuentra presentes en el léxico en la adquisición de la escrita del español, alternancia de la escrita para lengua portuguesa y el uso evidente de la estructura de la Lengua Brasileña de Señales. Por lo tanto, con los resultados de los análisis del *corpus*, fue posible detectar evidencias en relación la influencia de la Lengua Brasileña de Señales ( lengua primera del sordo) en la escrita del español, así como también, la presencia de la lengua portuguesa (lengua segunda del surdo) eso ocurrió porque tanto el portugués como español son lenguas orales-auditivas en que el alumno sordo percibe algunas similitudes entre las lengua y debido a eso, el proceso de construcción de la escrita de esos sujetos ocurren transferencias de códigos del español para el portugués, creaciones de vocablos híbridos y transferencias interlingüísticas.

**Palabras claves**: Sordera. Construcción de escrita. Español. Libras. L3.

**INTRODUCCIÓN**

A lo largo de los años, el sistema educativo se ha preocupado por una educación de calidad y, por lo tanto, que la LDB Nº 9394/96 y otras resoluciones que han surgido en los últimos años aprecian una educación que sea ofrecida para todos. En este sentido, es que el campo profesional y establecimientos de enseñanza se han sometido por un camino de transformaciones y adaptaciones a estar aptos a recibir esas nuevas reformulaciones educativas.

Con respecto a las lenguas extranjeras clásicas, restringiendo la lengua española, esa por su vez, viene destacándose cada vez más por su presencia en los currículos de estudios de las escuelas brasileñas. Por lo tanto, la ley 11.161 del 5 de agosto de 2005, determina la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua española en las escuelas de enseñanza secundaria y siendo facultada la inclusión de ese idioma en los programas de enseñanza en las series fundamentales de 5º al 8º.

De ese modo, se observa la importancia de esa lengua en el contexto educativo, así como su emancipación como uno de los idiomas más usados en las relaciones comerciales, y por lo tanto, Brasil por tener fronteras con los países que hablan español que son siete, tales como Uruguay, Paraguay, Argentina, Bolivia, Perú, Colombia y Venezuela. Este enfoque territorial con el Brasil hace que la lengua española se convierta en un idioma importante para ese país.

Brasil por haber firmado varios tratados con los países españoles, uno de ellos fue el MERCOSUR (Mercado Común del Sur) y en base a ese principio se verifica el surgimiento de los vínculos que se encuentran presentes no solo en la relaciones comerciales, además en la relación de intercambio de los aspectos sociolingüísticos y culturales con esos pueblos lo que demuestra la presencia vertiente de esa lengua extranjera en la enseñanza en las escuelas brasileñas.

Sin embargo, para que las clases de español sean desarrolladas de manera significativa es necesaria la presencia de profesores calificados en el área, pero eso no significa un aspecto completo, ya que, en las últimas décadas se discute el tema "inclusión “que trata de la participación igualitaria para todos los ciudadanos.

En este contexto, encontramos los sujetos sordos en que están insertos en las escuelas regulares, haciendo así, surgir las clases heterogéneas lo que permite la participación de la sociedad en general. A partir del Advenimiento de Salamanca, que ocurrió en 1994 en España el concepto de escuela inclusiva comenzó a ser discutido de forma sistemática.

Otro hecho relacionado con el proceso de la educación de los sordos fue la legalización de LIBRAS a través de la ley 10. 436 el 24 de abril de 2002 como el idioma oficial de Brasil que permite al sujeto sordo a tener el derecho a LIBRAS como primera lengua visual-espacial y al portugués como segundo idioma escrito. Otro derecho hecho por los sordos fue el acceso de esos individuos a las escuelas y clases bilingües, con libras y la modalidad escrita en L2 (lengua segunda) como lengua de instrucción, tal derecho sancionado por el Decreto n° 5.626 del 22 de diciembre de 2005.

Por lo tanto, partimos del principio de que los sordos hacen uso de su segunda lengua (L2- portugués) para comparar y comprender el español, por tratarse de una lengua oral, así como el portugués. Delante de eso, tenemos como problemática investigar: ¿si el alumno sordo usa L2 (portugués) como base para comprender las clases de español y si esas influencias podrán facilitar o perjudicar la comprensión del español como L3 para el sordo?

Partiendo del contexto escolar el alumno sordo estudiante del enseño medio en la red regular de enseño, necesita saber un idioma extranjero para responder las pruebas del ENEM (Examen Nacional del Enseño Medio) con el fin de poder competir por un lugar en las universidades públicas y la educación superior privada. Sobre la base de esa pesquisa que tiene como objetivo investigar el proceso de adquisición y construcción de sentido de la escrita del español como L3 (lengua tercera) para alumnos sordos, del segundo y tercer año de la escuela secundaria, en la unidad regular de enseñanza Matías Olimpios.

Para el desarrollo teórico de este trabajo nos basamos en los siguientes teóricos de Libras y teóricos da lengua española como: Baralo(1999-2004), Gargallo (1993) e Brito (1993, 1995 e 2010).

La metodología describe la naturaleza de la pesquisa, la caracterización del campo de la investigación, descripción del perfil de los alumnos sordos, aplicación de una actividad de escrita en la cual fue el instrumento de colecta de los datos. Por último, encerraremos el presente capítulo con la investigación y los resultados obtenidos durante la coleta y descripción de la actividad escrita aplicada a los alumnos sordos A y B.

Con la realización de la pesquisa fue posible percibir las estrategias que los alumnos sordos utilizan durante las clases cuando se deparan con la lengua española como L3. Es notable que los alumnos sordos, aún no dominan esa lengua y por eso escriben en una interlengua, es decir, entre la lengua materna y lengua albo, dándose además la influencia de la Lengua Brasileña de Señales en sus escritos en español produciendo la creación de vocablos y la transferencia para el portugués en que para el sujeto sordo es su L2 (lengua segunda) que fue fundamental en las estrategias en el momento de la escritura del español como L3 para esos sujetos.

Después de esos resultados, se concluye el presente trabajo con las consideraciones que describen un breve resumen y trayecto de la investigación.

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA DEL SORDO BRASILEÑO.**

Es notable que cualquier individuo, que venga aprender a codificar una lengua hablada utilice la escritura para así desarrollar la lectura de la misma, y para desarrollo de esas habilidades es de gran importancia el ambiente escolar. Partiendo de este principio, existe una cuestión peculiar que remite la escritura del sujeto sordo, en la cual esos sujetos representan individuos diferenciados por necesitar de aspectos especifico-adaptados en la enseñanza escolar, y que no pueden ser desconsiderados.

Delante de eso, se debe llevar en cuenta que tanto los sordos como los oyentes viven en una sociedad en la cual el presupuesto lingüístico es la Lengua Portuguesa, como lengua oficial, en su modalidad escrita, siendo que Libras es usada por una parte minoritaria como lengua materna de los sordos. Por ser lenguas de modalidad diferente, el sordo encontrará barreras en el proceso de construcción de la escritura del portugués, y consecuentemente, la construcción de la escritura de una segunda lengua.

Al hacer una breve comparación del portugués con Libras, observemos varios aspectos interesantes. Eso ocurre debido a que las dos lenguas se caracterizan por modalidades diferenciadas, en el cual el portugués es oral-auditivo y Libras es visual-espacial, pero las mismas poseen una gramática propia en sus estructuras verbales, principalmente en lo que se refiere a la escritura. La característica común existente entre el portugués y Libras es porque las dos lenguas pueden presentar sujetos nulos en la escritura. Acerca de eso, veamos en el ejemplo de Quadros (1997):

(1) a. Eu comi a maçã

b. Comi a maçã

(2) a. PRONOME; AJUDAR; PRONOME;

b.e; AJUDAR ; e.

(Eu)( te ) ajudo.

(3) a. *I ate the cake.*

Eu comi o bolo

b.*\* Ate the cake.*

e comi o bolo. (QUADROS, 1997, p. 103).

Conforme el ejemplo, la autora afirma que en la frase (1) en portugués, existe presencia de sujetos nulos y en la frase (2) en Libras y (3) en el Inglés, cuando esas dos son traducidas para el portugués puede percibirse que solamente en la estructura de Libras es posible la presencia de ese tipo de sujetos, sin embargo, en el inglés eso ya no es posible. En ese sentido, deja bien claro la semejanza del portugués con LIBRAS, delante de eso, según Quadros (1997), los pronombres pueden ser omitidos sin interferir en la gramaticalidad de las sentencias.

Además del ejemplo anterior, podemos destacar otra característica existente en la escritura de Libras y del portugués, pues existen algunos elementos en el portugués que son ausentes en LIBRAS. Eso puede ser percibido, en el proceso de transcripción de los enunciados/textos de la lengua brasileña de señales. A respecto de eso, Brito (2010) ejemplifica esa característica a partir de los siguientes ejemplos:

1. Letra maiúscula em português para conceitos de LIBRAS:

Ex: HOMEM TRABALHAR MUITO.

O verbo vem sempre na forma infinitiva, posto que não há flexão para modo e tempo verbal em LIBRAS. Também, alguns determinantes que normalmente aparecem em português, como os artigos, não se fazem presentes nesta língua de sinais, não sendo, pois, representados na transcrição.

1. Quando duas ou mais palavras que em português são necessárias para traduzir o conceito que é representado por um único sinal em LIBRAS, elas devem vir ligadas por um hífen.

Ex: NÃO-QUERER,BEBER-PINGA,COMER-MAÇÃ.

1. Usamos letras separadas por hífen, quando se trata de soletração digital:

Ex.: #J-O-Ã-O#R-I-O. (BRITO, 2010, p. 207).

Conforme el ejemplo de la autora se observa que así como el portugués posee varias reglas en la construcción de la escrita, en Libras también existen reglas y adaptaciones en la construcción de la escritura. Con eso, es posible percibir que hacer la transcripción de la lengua de señales no es tarea fácil, a pesar de haber aspectos pertinentes en la escritura del portugués, según Brito (2010) el proceso de desarrollo de la escritura en señales posee ausencia de conectores como: artículos, preposiciones y flexión de los verbos, sin contar que en todos los enunciados las escrituras siguen con letras mayúsculas.

Otra particularidad que diferencia la escritura de Libras y la del portugués, es que en Libras no existe desinencia para género, o sea, masculina y femenina, así como también, no existe para número singular y plural. Pero para Brito (1995), la autora usa la siguiente representación:

Representado por palavra da língua portuguesa que possui estas marcas, está terminado com o símbolo @ para reforçar a idéia de ausência e não haver confusão. Exemplos: AMIG@ “amiga(s) e amigo(s)”,FRI@ “fria(s) e frio(s)”, MUIT@ “muita(s) e muito(s)”, TOD@, “toda(s) etodo(s)”, EL@ “ela(s), ele(s)”, ME@ “minha(s) e meu(s)” etc. (BRITO, 1995, p. 7).

Según las ideas de la referida autora, para que quede subtendido que existe una posible presencia de desinencia de género y número, es fundamental la utilización del símbolo @ (arroba), justamente, para dar la idea de que existe una representación que se asemeja a lo que sería el uso de las desinencias presentes en la escritura del portugués. Como Libras es una lengua señalizada, su escritura y su señalización serán reducidas cuando comparadas al portugués.

Pero, se puede observar que a pesar de que en la escritura de LIBRAS existen distinción de la escritura del portugués, esa por su vez no deja de ser una lengua natural y compleja como las lenguas orales, siendo que cuando el sordo al adquiera la lengua portuguesa pasará por un proceso de alfabetización en L2 (segunda lengua), pero será del uso de su L1 (primera lengua) que servirá como presupuesto básico para adquirir otras lenguas. Delante de eso, en el tópico a seguir, abordaremos la adquisición de la escritura como L3 (tercera lengua) para el sordo. Vale recordar, que dentro del contexto de nuestra investigación, asumimos el español como L3 para el sordo.

**EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA ESCRITA DEL ESPAÑOL COMO L3 PARA ALUMNOS CON SORDERA.**

Al hablar de enseñanza y el proceso de adquisición de lenguas, restringiendo principalmente, portugués y español, entendemos que las dos lenguas poseen proximidades entre ellas, que se llaman beneficio en el inicio del aprendizaje, pues se trata de dos lenguas de modalidad oral-auditiva. Delante de eso, para los alumnos oyentes aprender el español, les parece más fácil, una vez que, se parece mucho con el portugués, pero en el transcurrir de las etapas más avanzadas se torna una dificultad. Ya para los alumnos sordos, ese proceso de aprendizaje no será tan simple así, pues su lengua materna es visual-espacial diferentemente del portugués y español. Sin embargo, los alumnos sordos y oyentes, deben saber/conocer una lengua extranjera dentro del ambiente escolar, ya que también, es una exigencia del Examen nacional de enseñanza media-ENEM.

En esos términos, enseñar el español como lengua extranjera para alumnos oyentes en una escuela regular, se torna más fácil y viable, debido a algunos factores presentes en nuestra lengua, que se encuentran también en la lengua española, pues las dos lenguas son oriundas de una misma raíz que es el latín. Delante de eso, muchas veces es posible detectar fenómenos que aproximan la gramática no nativa del portugués brasileño, el cual confirma su influencia en ese proceso de adquisición del español. De ese modo, en la tentativa de explicar el proceso de interiorización y adquisición de la L2/LE (segunda lengua/lengua extranjera) muchos estudiosos se dedican a analizar los procesos de interlengua, transferencia, fosilización y estrategias.

En los años 60 y 70 se intentó descubrir qué procesos responsables por el desarrollo de la interlengua. Los procesos de producciones de la interlengua por partes de los hablantes no nativos tenían características peculiares, idiosincráticas, en que no corresponden ni la LM (Lengua Materna) del estudiante ni la lengua que estaba aprendiendo. Y en el caso de la transferencia para L3 (Tercera Lengua), pueden transcurrir rasgos mesclados de las lenguas LM y L2 que causan grandes errores en la hora de adquisición de la L3 en caso de los alumnos no nativos. Acerca de esa coyuntura, Gargallo (1993) propone el siguiente concepto de IL (interlengua):

La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2 que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (l2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere. (GARGALLO, 1993 p. 128).

Como hemos visto, para la autora, adquisición de una Lengua Extranjera se construye cuando el individuo no nativo percibe que no se trata de una lengua materna, más es a través de su LM, que viene a asociarse con sus conocimientos y a partir de esa asociación es que levantarán hipótesis sobre las reglas gramaticales, para después poner en práctica todas las informaciones de la lengua que se está aprendiendo. Delante de eso, según Gargallo (1993) en el estudio de la interlengua y en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es posible comprender que ni todos los errores producidos en la adquisición de la L3 son resultados de una influencia negativa de la LM del aprendiz. Además, en las transferencias existen otros factores, que contribuyen para el surgimiento de las llamadas falsas generalizaciones, aplicación incompleta de las reglas o hipercorrección. Esos factores resultan en las transformaciones de categorías de los procesos subyacentes al desarrollo de la IL, manifestación del papel activo y creativo del aprendiz.

En el curso del desarrollo de una interlengua se observa la existencia de un técnico sistemático y eficaz, pues ella evoluciona a medida que el aprendiz recibe más cantidad de insumo y testa sus hipótesis sobre la L2. Sin embargo, el proceso de transferencia que es encontrado en la interlengua de los estudiantes brasileños de español como LE (Lengua Extranjera), se da a través de frecuentes préstamos lingüísticos, donde ocurre la morfosintaxis, provocando alteraciones estructurales, algunas de las cuales se pueden observar en las fases de la interlengua.

Sin embargo, la transferencia lingüística es gran responsable por ítems fosilizados, reglas y subsistemas que ocurren en el desempeño de la interlengua por acción de la lengua materna. Reincidencia, que ocurre cuando los aprendices usan forma correctas de la lengua-meta en algunas ocasiones y en otra usan las formas erradas. La fosilización es, sin embargo, según Baralo (2004, p. 378) “[…] un mecanismo por el cual un hablante tiende a conservar la IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a su lengua objeto dada”. En este sentido la fosilización, funciona como una herramienta de investigación, en la interlengua, que establece la distancia ente la IL y la lengua meta.

En cierto modo, no es nada fácil identificar una fosilización en el momento de la adquisición de la lengua meta porque en cierto momento eso puede variar lo que implica decir que es casi imposible determinar cuál es la causa de la fosilización. En otro sentido, puede percibirse que formas fosilizadas pueden desaparecer del uso productivo de la lengua temporariamente, pero reaparecen, generalmente, en situaciones de estrese o cuando el aprendiz presenta algunas dificultades de comunicación.

En realidad, las causas de fosilización, que ocurren en el momento de la adquisición de una L3, son tan extensas que resultan en pocas prácticas en las investigaciones. Pues se pueden encontrar posibles causas, como por ejemplo, los factores internos y externos, en el cual sería interesante saber cuáles de esos factores podrían ser alterados desde el punto de vista didáctico.

Sin embargo, el aprendiz de una L2/LE estudia la lengua teniendo como un principal objetivo comunicarse con los hablantes de la lengua meta. Para que eso ocurra, es necesario el desarrollo de estrategias de aprendizaje que pueden ser desarrolladas por el aprendiz oyente que irá a adquirir la escritura y el habla, y aprendices sordos brasileños que usaron tales estrategias para adquisición de la escritura en L3. Tratándose de ese proceso de aprendizaje, Gargallo (1993) ofrece la siguiente definición de estrategia:

[…] es la tendencia del estudiante a reducir el sistema de la lengua modelo a un sistema más simple, evitando categorías que no considera necesarias, como los artículos, el morfema de plural, la flexión verbal, entre otros. (GARGALO, 1993, p. 140-141).

En ese sentido, la autora afirma que, el aprendiz desarrolla esas estrategias para determinar acciones para que su aprendizaje resulte muy fácil, más rápido y práctico en el proceso de adquisición de una L3, o sea, el estudiante tiende a aproximarse al nuevo contenido que vaya a ser aprendido, con la perspectiva basada en la simplicidad.

Delante de esto, las “estrategias de aprendizaje” que el aprendiz hace en el momento de la adquisición de una lengua son fundamentales en el proceso de aprendizaje de la misma, así como también, ayuda a dicho proceso, muchas veces de forma consciente y otras veces menos consciente, haciendo con que el alumno venga a apoyarse en las estrategias de aprendizaje de la lengua meta.

Gargallo (1993, p. 145) Ofrece un esquema de los tipos de estrategias de comunicación:

A) Estratégias de redução

a1)Estratégias de redução formal

a2)Estratégias de redução funcional

• Evitar o tema

• Abandono da mensagem

• Substituição semântica

B) Estratégias para conseguir o sucesso

b1) Estratégia de compensação

• Mudança de código

• Transferência interlinguística

• Transferência intralinguítica

• Estratégias baseadas na interlíngua

- Generalização

- Paráfrase

- Criação de um vocábulo

- Reestruturação

• Estratégias de cooperação

• Estratégias não lingüísticas

b2) Estratégias de recuperação

(GARGALLO, 1993, p. 145).

Partiendo de ese principio, se constata que la proximidad de las lenguas portuguesa y española influencia la transferencia lingüística en el proceso de adquisición de la L3, pero si el aprendiz hace un esfuerzo, ese podrá superar las dificultades, interiorizar el *input* presentado. En el enfoque comunicativo el aprendiz es visto como un selector creativo y organizador de insumo con una metodología bastante compleja muchas veces subconsciente de modo a construir su sistema lingüístico, pero para que eso ocurra es necesario verificar cómo está siendo incorporada la lengua española en Brasil, específicamente, direccionada a la enseñanza del español para los sujetos sordos.

Eso per curso teórico sobre la construcción de la escrita del sujeto sordo se hez fundamental para a la comprensión de los análisis de la investigación propuesto por nosotros. Delante de eso, en el próximo tópico, presentamos el per curso metodológico del presente estudio, en seguida, describimos los análisis del *corpus* de la investigación. **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.**

El presente trabajo fue realizado a través de una pesquisa del campo de cuño descriptivo y bibliográfico. Pues no tuvimos la finalidad de obtener números como resultados, sino comprender las cuestiones encontradas durante la investigación.

Inicialmente, fue hecha la selección y lectura del marco teórico, a continuación, partimos para la observación y colecta de datos en el campo de la investigación. Después de seleccionar el material se realiza el análisis del *corpus* colectado por nosotros. Vale la pena mencionar que la naturaleza de nuestra investigación es de base cualitativa, aunque, sea una pesquisa realizada con un número de sujetos hablantes de una lengua nuestros objetivos fueron al encuentro del levantamiento de los datos sobre la construcción de la escritura de los sujetos sordo, o sea, esté relacionado en comprender e interpretar ciertos fenómenos de la lengua.

Por lo tanto, el objetivo de esta pesquisa es investigar el proceso de adquisición y construcción del sentido de la escritura en la lengua española como L3 de alumnos con sordera. Para el cumplimiento de nuestro propósito se llevó a cabo una actividad escrita de seis cuestiones subdivididas en objetivas y subjetivas relacionadas a las preguntas y respuestas de la lengua española y de la lengua portuguesa. Además, se realizaron observaciones de las clases de español que ocurrió entre el día siete de abril y siete de julio. Durante los días dieciséis al veintitrés de junio fue realizada la colecta de los datos del análisis de la pesquisa hecha a través de una actividad escrita. Otros soportes utilizados en la ayuda de la colecta de los datos fueron las fotografías del entorno del aula de nuestro campo de investigación. La realización de la actividad fue dirigida a dos alumnos sordos, uno del segundo año y el otro del tercer año de enseñanza media.

**ANÁLISIS DE CORPUS.**

Durante las clases de español, fue aplicada una producción textual, con el deseo de averiguar la frecuencia de comunicación mediante transferencia lingüística como transferencia interlingüística, alternancia de Libras para la lengua portuguesa y creación de vocablos como el proceso de adquisición de la escritura del español por parte de los alumnos sordos, así como también si la primera y segunda lengua del sordo dejó rastros de interferencia en el proceso de adquisición de la escritura del español.

La nuestra investigación se inició través de una actividad con un texto narrativo, en la cual fue direccionado para alumnos sordos del según y tercer año de la enseñanza media. La propuesta de la actividad de investigación tenía como intuito hacer con que los alumnos producirse también un texto narrativo usando la lengua española en la modalidad escrita, en el cual ellos describían como fue su niñez y las semejanzas que eso periodo de sus vidas tenía en relación al texto base. Es válido recordar que los análisis de investigación fueron descritas mediante el aporte teórico de algunos autores como Brito (1995, 2010), Barallo (2004) e Gargallo (1993) en el cual fueron citados en el referencial teórico. Así, iniciamos los análisis en cuestión:

1-**Con base en el texto anterior, escribir un texto narrativo que describe cómo fue su infancia. Informe en el texto como fue su vida años atrás. Relacionar su pasado y recuerdo de su infancia. (responder en español).**

En el alumno A, encontramos ocurrencia de una influencia de Libras en la repetición del verbo “gustaba” tres veces en el texto, eso se debe al hecho de que en Libras no existe una secuencia para que el sordo pueda no repetir una palabras varias veces. Podremos comprobar con eso otro rastro de la influencia de su primera lengua (Libras) en la construcción de la escrita en el español.

En ese sentido, se encuentra la transferencia de alternancia de lengua, presente en las palabras "boneca", "danada", "brincar" y "bola", ya que son de palabras de la estructura del idioma portugués.

A principios de ese texto, el alumno "B" comienza a escribir con el pronombre personal "yo" de la lengua española, que identifica que él entiende que se trata de un texto narrativo en la primera persona del singular. En el quesito copias de las frases del texto se observa que los usos de éstas se revelan de manera casi imperceptible, lo que demuestra que el alumno entiende que el texto de apoyo se utiliza como base para entrelazar sus palabras y así completar su propio texto en español.

En la frase " casa de abuela dentro mucho vendida frutas" es notable la influencia de la escrita de Libras (Lengua Brasileña de Señales) en el adverbio de cantidad "mucho", eso a su vez se refiere a las cantidades de frutas vendidas, una palabra femenina plural. Sin embargo, el alumno "B" escribe ese adverbio en el singular y masculino, eso se debe a que, según Brito (1995) en la escritura de Libras no hay desinencia de género y número, pues como Libras es una lengua señalizada su escritura y su señalización serán reducidas al ser comparada a escritos de lenguas orales, el cual en el presente estudio es el español como L3 para esos sujetos.

En relación al verbo vender, hubo una ruptura de sentido en el quesito conjugación en modo temporal, pues está en el participio "vendido" como en esa actividad escrita todas las conjugaciones verbales tienen que estar en pretérito imperfecto, en ese caso, la correcta sería "vendía". Esos errores se producen debido a la falta de conocimiento sobre la conjugación del verbo. Con todo, todavía es posible detectar en esa frase otra particularidad de Libras que se puede ver cuando el alumno "B" describe este enunciado como si estuviese señalizando.

Otro punto importante en la escritura del alumno "B" es la presencia de la palabra "siempre", esa a su vez no está en el texto base lo que implica que en la escritura del alumno "B" ya es posible identificar el uso de la palabra apropiada para utilizar en la estructura de su escrita en español, que deja claro que ese alumno también consigue adecuar un entendimiento considerado significativo en ciertos códigos de la escritura de la lengua española como L3 (lengua tercera). En este sentido, es perceptible la presencia de alternancia de la lengua española para el portugués y esta condición se pueden encontrar en las palabras: "brincar" y "filme", aunque la palabra "brincar" exista en la estructura de la lengua española, está a su vez, no se ha insertado correctamente en el contexto de la construcción de la escritura del texto del alumno B, por lo que se consideró una alternancia del español para el portugués.

**2- ¿De qué trata el texto que usted leyó? Justifique su respuesta en español.**

Las producciones aquí analizadas de los alumnos A y B posen características peculiares de la señalización en Lengua Brasileña de Señales, en las cuales están presentes en las respuestas escritas de los alumnos A y B. Mira:

* A: “Pequeña era chica traviesa agora já grandie”.

En la escritura del alumno A, se detectó una interlengua en la palabra "grandie" pues como ha dicho Gargallo (1993) la adquisición de una lengua extranjera se construye cuando el individuo no nativo se da cuenta de que no se trata de una lengua materna, pero es a través de su LM (lengua materna) que llega a asociar con sus conocimientos, y esa asociación, para la adquisición de la lengua meta hace con que el alumno cree nuevas palabras que no hacen parte de su LM ni el idioma que está adquiriendo.

En esta respuesta el alumno "B" utiliza la secuencia de sentido lógico en su escritura, que se puede ver cuando pone las comas para dar los procesamientos de los puntos importantes de lo que está tratando el texto base que leyó, sin embargo, hay una ruptura cuando él se olvida de poner el verbo "ver-veía" y la palabra "dibujos" todavía no pierde la dirección de lo que él abordó en esa respuesta a través su escrito.

Sin embargo, es posible verificar la influencia de Libras (lengua primera) en el enunciado "agora já adulta " lo que se observa que el alumno “B” finaliza esa respuesta como si estuviese señalizando en Libras. La recurrencia de Lengua Brasileña de Señales, es presente porque esa se trata de la LM (lengua materna) del sordo brasileño. Por eso, al tratar de adquisición de una lengua oral, como el español, es normal que ocurra la presencia de esa lengua señalizada (Libras) en sus construcciones de frases en español.

Por lo tanto, el alumno "B" hace uso de palabras que pertenecen a la estructura del portugués, "agora", "já", lo que resulta en un cambio de código, eso es, porque tanto el portugués como español son lenguas orales-auditivas y por ser lenguas que se originan del latín en sus estructuras poseen palabras con escritas y significados similares o incluso iguales. Y por esa razón, el alumno "B" termina usando palabras de la estructura del portugués, sin embargo, no es su lengua materna, pero es el idioma que tiene más contacto, ya que es la lengua oficial de su país de origen.

**3-¿Qué cosas tienes en común con la chica del texto, cuando eras niño? Justifique su respuesta en español.**

La respuesta de la tercera cuestión del alumno A se asemeja mucho a las respuestas de la primera cuestión, es decir, utiliza las mismas palabras, hecho que clasificamos como la transferencia de alternancia de lengua que ocurre entre su L1 (Primera Lengua) L2 (Segunda Lengua) y sólo una palabra de la lengua española "debujos", pues la explicación más plausible se debe al caso de que la pregunta de la primera cuestión tiene casi el mismo sentido de la pregunta de la tercera cuestión.

En esta respuesta se observa que el alumno B utiliza mecanismos de la escritura culta del español como "lo leer" aunque, esté alternado la posición en que quedaría correcto "leerlo", eso significa que ese alumno ya es capaz de identificar partes importantes del sentido de la escritura del español como L3. En ese sentido, la presencia de la alternancia de lengua no es muy evidente en esta producción, pero hay algunas ocurrencias en las palabras "não" "esse" "melhor". También hay evidencia de la creación de la palabra híbrido con la palabra "bobeira", donde prfixo "bobe" es el idioma español y el sufijo "eira" es parte de la estructura del portugués.

Por lo tanto, el desarrollo de los análisis de los alumnos "A", fue posible detectar que tienen algo en común en relación a sus escritos, principalmente, en la segunda cuestión donde los alumnos “A” dejan explícita la influencia de la L1 (lengua primera) así como también, el cambio para la lengua portuguesa que es su L2 (lengua segunda). Esa influencia se debe al hecho de que su lengua materna es visual-espacial ya en relación al uso de palabras que pertenecen a la estructura portuguesa acontece porque es una lengua oral-auditiva y en el momento de la escritura en español los sordos encuentran similitudes en ambas lenguas. Por tener más contacto con el portugués por ser la lengua oficial de su país, los sordos terminan escribiendo más palabras del portugués. Además, el uso recurrente del portugués en la escritura para el español por parte de los alumnos sordos acarrea lo que se llama cambios de códigos para la lengua portuguesa, vocablos híbridos y transferencias intelingüísticas.

En este sentido, el proceso de construcción de la escritura del alumno "B" se demuestra mejor en relación al alumno "A, por el hecho que el alumno" B "ya esté en el tercer año de la enseñanza media, y el contacto con el español sea mayor, otro factor es que el estudiante "B" sabía leer y escribir en libras y portugués. Por lo tanto, como Brito (1993) buen aprendizaje del lenguaje de signos es su L1 (primera lengua) para sordos, facilitará a una buena gama de adquisición de contenidos pragmáticos de la lengua portuguesa para ser su L2 (segunda lengua), autor que el buen desempeño de L1 y L2 facilita para una buena adquisición de la tercera lengua, en el presente estudio, es el español.

**CONSIDERACIONES FINALES.**

Como fue explícito durante la pesquisa, esa investigación presentó un estudio que investigó el proceso de adquisición del sentido de la escritura en la lengua española como L3 de los alumnos con sordera. Para constatar los resultados de esa investigación utilizamos como una herramienta una actividad escrita compuesta de un texto de género narrativo, que sirvió de base para que los alumnos sordos “A” y “B” desarrollasen sus escritos narrando los acontecimientos en el pasado, o sea, cuando eran niños.

Es importante recordar que los sordos tienen su lengua de señal propia y natural y para los sujetos sordos brasileños es LIBRAS (Lengua Brasileña Señales). Y tratándose de la adquisición de la escritura, es preciso tener en cuenta que sus producciones no presentan las mismas características de los hablantes del portugués ni tampoco del hablante en español más de un sujeto con aspectos de escritura de la segunda y tercera respectivamente. Ya que su lengua es visual-espacial y la lengua portuguesa y española son orales-auditivas.

Al realizar los análisis de la actividad escrita que fue aplicada a los sordos, fueron detectadas más ocurrencias de alternancia para la lengua portuguesa. Hemos visto que en la creación de vocablos, a su vez, presentó palabras con características tanto de la lengua española como de lengua portuguesa y esa evidencia se llama de vocablos híbridos. Vale la pena mencionar que en la construcción de las vocablos híbridos algo llama la atención, pues aunque el vocablo tenga la presencia de los dos idiomas portugués / español los mismo solo pertenecían a la estructura de la lengua portuguesa. Eso implica decir, porque la escritura del sordo en español sufre influencias de la lengua portuguesa aunque el portugués no sea su primera lengua. Pues como se sabe, tanto el español como el portugués son lenguas orales-auditivas y el alumno sordo percibe algunas similitudes entre las lenguas.

Sin embargo, es posible afirmar que los alumnos sordos alfabetizados en su lengua materna son capaces de construir escritos con sentido coherente, mejorando así, su condición bilingüe en sus producciones escritas en enseñanza del portugués. En resumen, es ese aprendizaje en la escritura en L2 (lengua segunda) que servirá como base para la adquisición del sentido de la escritura en otra lengua oral como la lengua española, que dentro de nuestro contexto de investigación es la L3 (lengua tercera) para estos alumnos sordos.

Así, esperamos haber contribuido a través de este presente estudio científico aportando un paso significativo en la educación de los sujetos sordos, en lo que se refiere al proceso de aprendizaje del español como L3. Por lo tanto, nuestro objetivo es abrir nuevas fronteras en la percepción y educación sobre el idioma extranjero (español) para los alumnos sordos, así como discutir la inclusión escolar de estos alumnos.

**REFERENCIAS**

\_\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BARALO OTTONELLO, M. (2004): **“La interlengua del hablante no nativo”**, en SANCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera***.* Madrid: Arco Libros, 1999.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. – [Reimper.] Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 2010.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro,1995. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/22653284/A-Gramatica-de-Libras-LUCINDA-FERREIRA-BRITO> Acesso em 21 de maio de 2016.

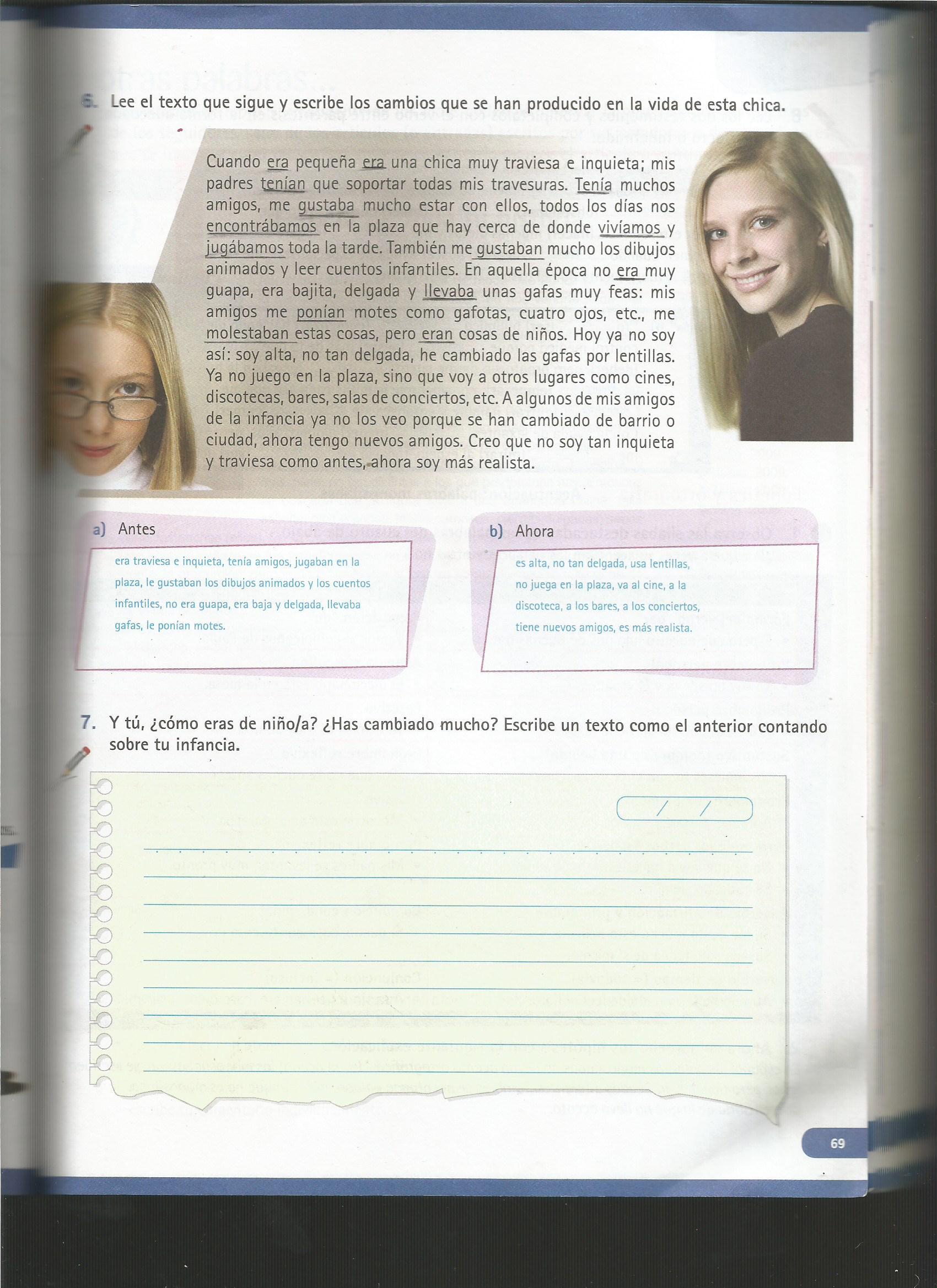
GARGALLO, I. S. **Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlenguaen el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Arco Libros, 1993.

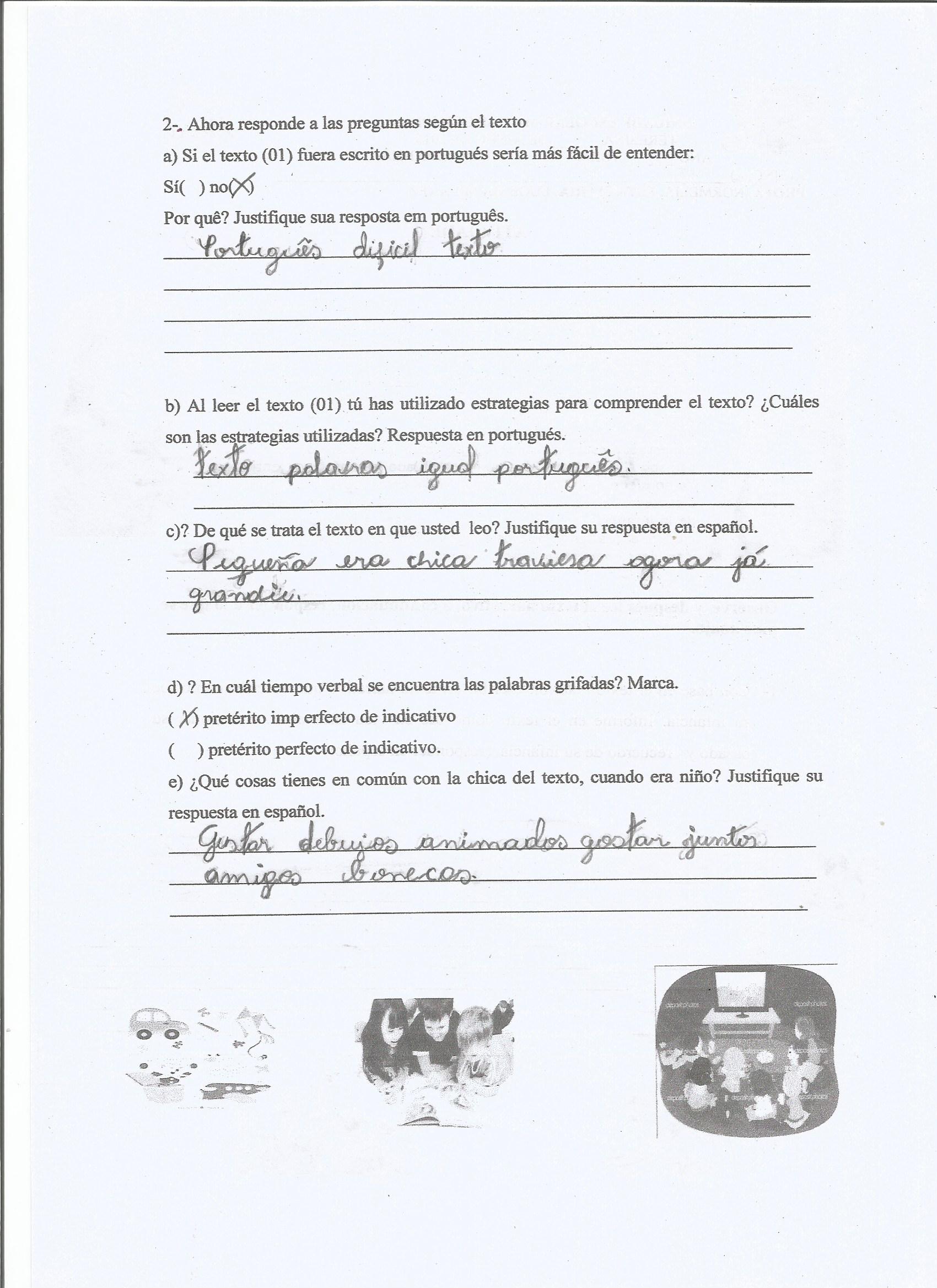
OSMAN, Soraia / ELIAS, Neide / REIS, Priscila / IZQUIERDO, Sonia / VALVERDE, Jenny. **Enlaces, Español Para Jóvenes Brasileños. Vol. 2.** São Paulo. Ed. Macmillan, 2010.

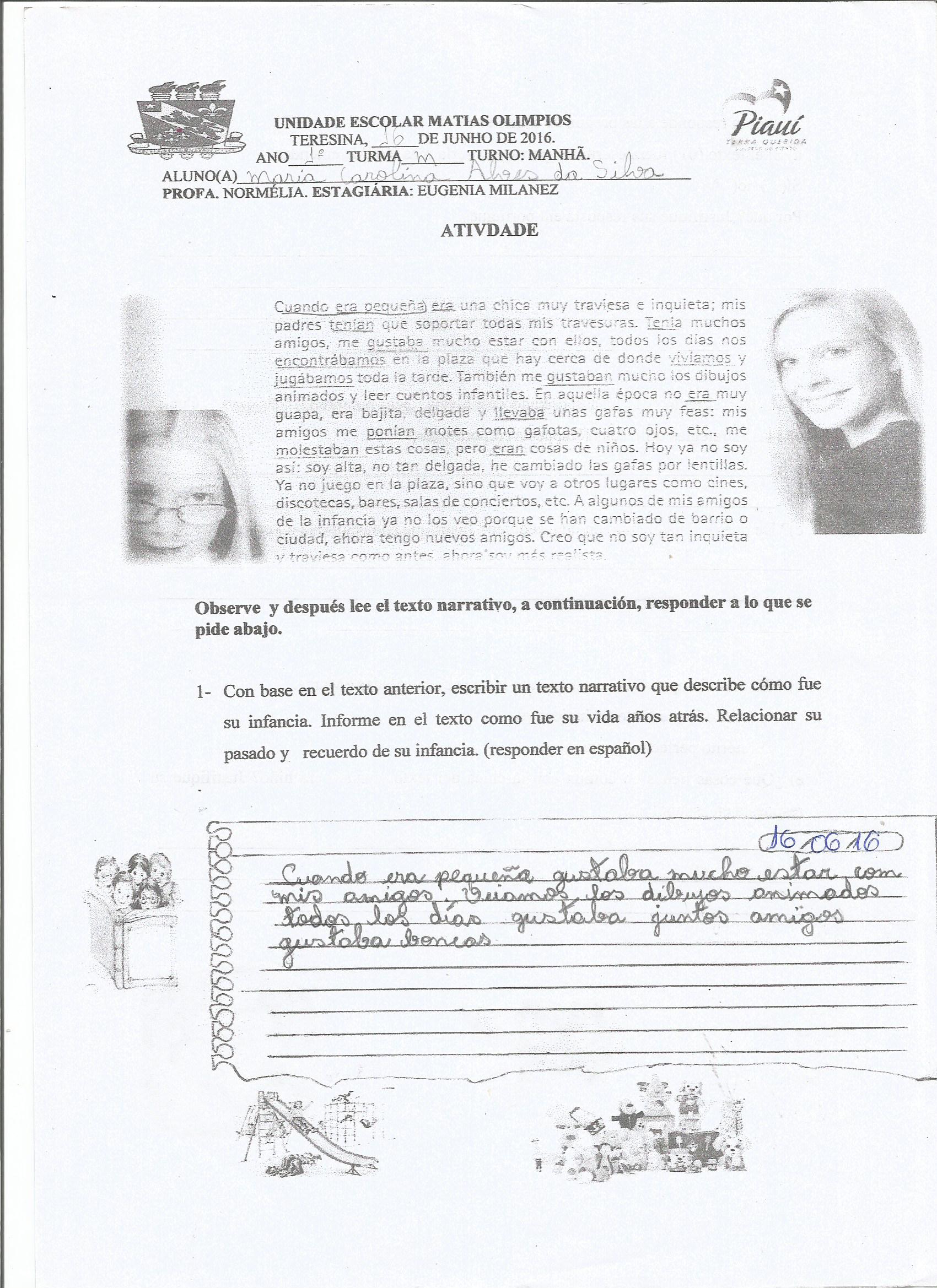
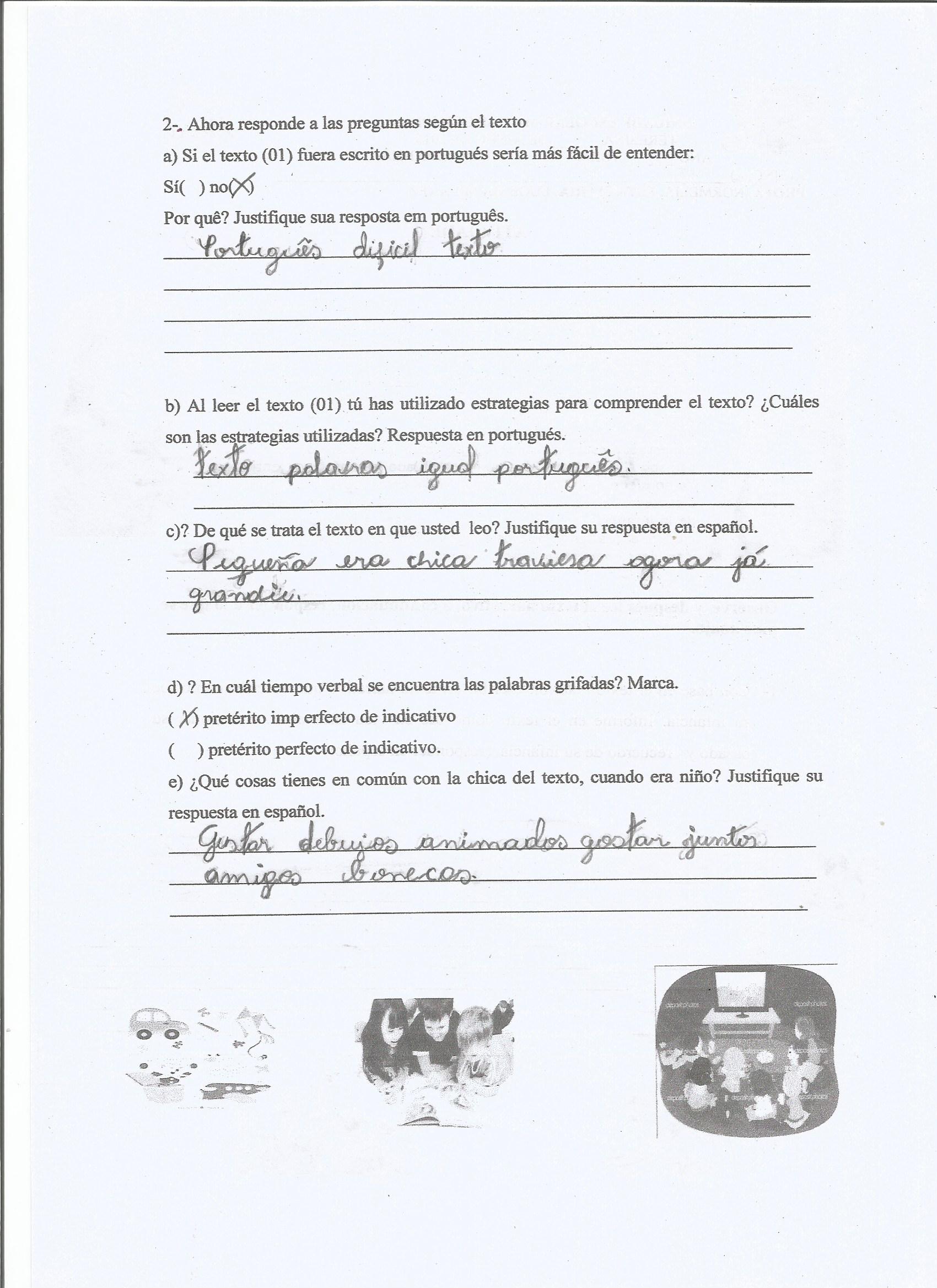
QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: Aquisição da linguagem.** Artes Médicas, Porto Alegre (1997).

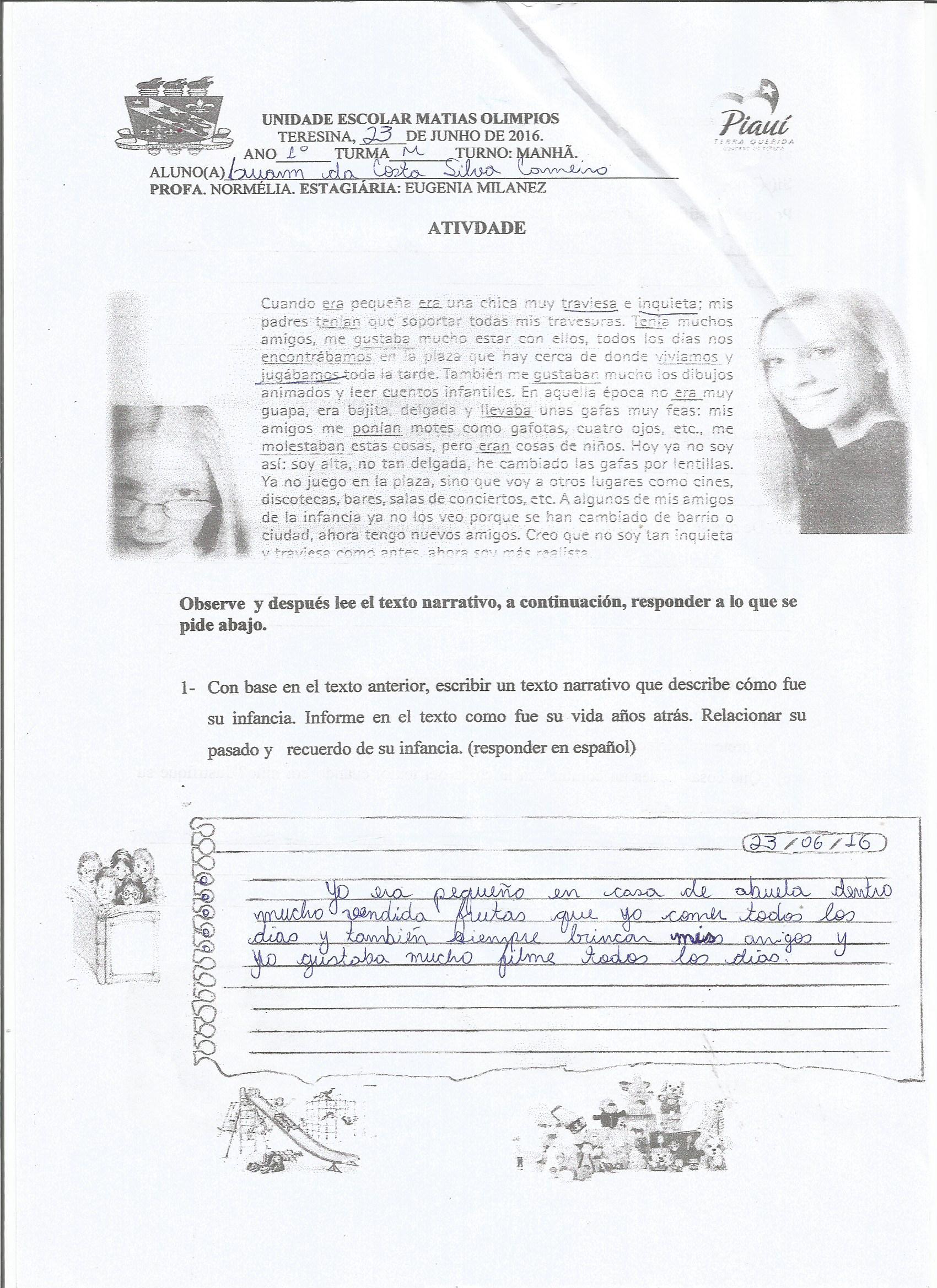
UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais** 1994. UNESCO, 1994.

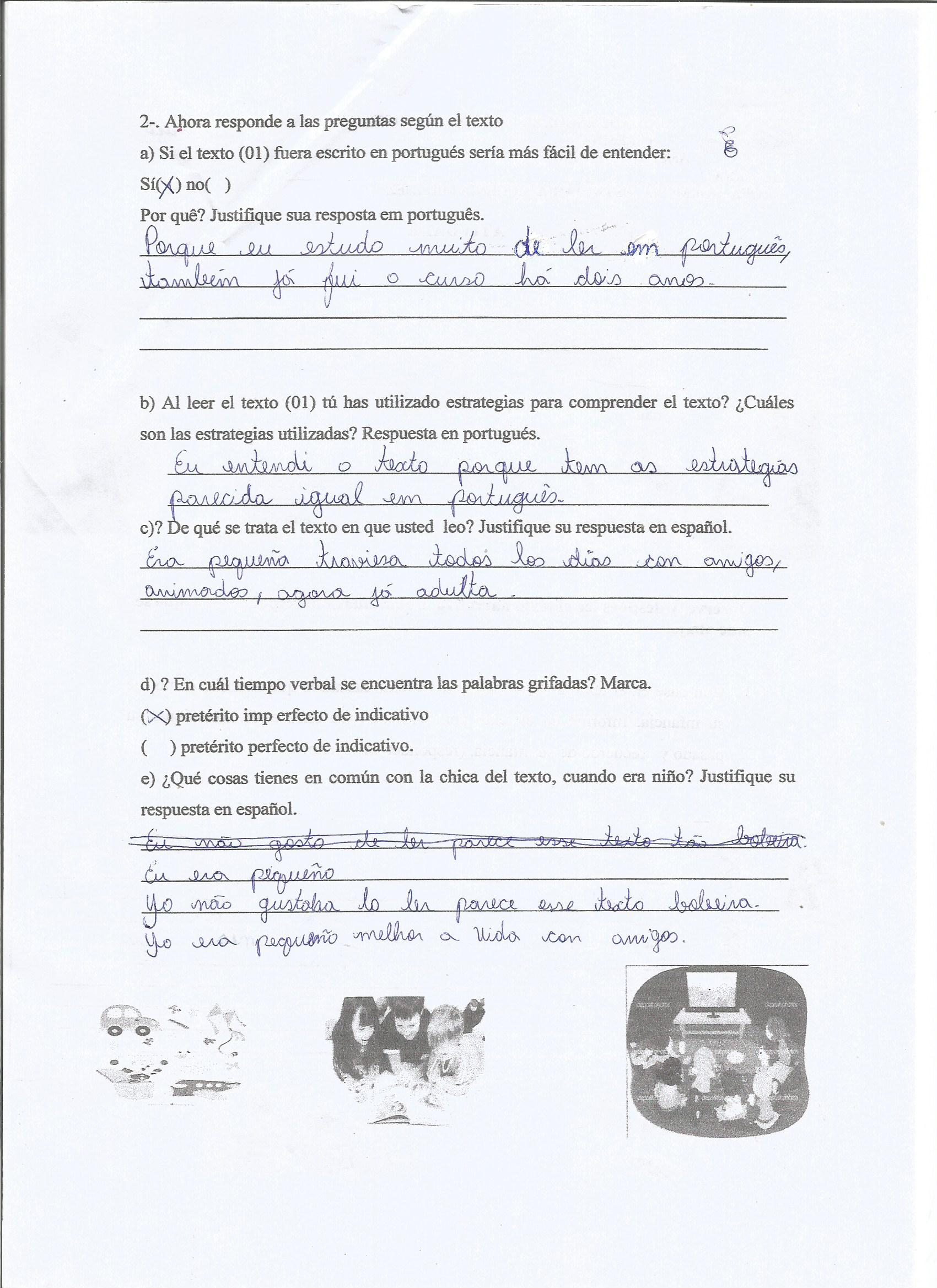
**7 ANEXOS.**



ALUMNO A.





**Aluno B.**

