



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS-LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

**ADRIANA MENDES ANDRADE**

**COESÃO SEQUENCIAL POR CONEXÃO EM TEXTOS  
PRODUZIDOS EM PORTUGUÊS POR UM SUJEITO SURDO:  
UM ESTUDO DE CASO**

Amargosa

2016

**ADRIANA MENDES ANDRADE**

**COESÃO SEQUENCIAL POR CONEXÃO EM TEXTOS  
PRODUZIDOS EM PORTUGUÊS POR UM SUJEITO SURDO:  
UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Letras/Libras/Língua Estrangeira da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Centro de Formação de Professores para obtenção de Grau de Licenciada em Letras com habilitação em Português e Libras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Midian Jesus de Souza.

Amargosa

2016

**ADRIANA MENDES ANDRADE**

**COESÃO SEQUENCIAL POR CONEXÃO EM TEXTOS  
PRODUZIDOS EM PORTUGUÊS POR UM SUJEITO  
SURDO: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Graduação em Letras/Libras, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB/CFP.

Aprovado em 24 de Fevereiro de 2016.

Midian Jesus de Souza – Orientadora Midian Jesus de Souza

Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina e Pós Graduada em Libras pela Uniasselvi.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB/CFP

Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira Thereza Bastos

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB/CFP

Emmanuelle Félix dos Santos Emmanuelle Félix dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB/CFP

“Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com a destra da minha justiça.” (Isaías. Cap.41 versículo10)

Ao Mestre, dedico esse meu trabalho!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pois foi Ele que me deu força, coragem e persistência para chegar até aqui!

Aos meus pais, pois são eles os responsáveis pela minha existência e educação.

Aos meus dois irmãos, Ângela e Adilson, que sempre torceram por mim.

A minha amiga, Gessi, pelas constantes palavras de motivação.

Ao meu amor, Alex, que muito me apoiou na finalização da pesquisa.

Ao meu primo/irmão, Antônio Marcos (Pinho) que sempre me acolheu em sua casa quando precisava viajar e sempre torceu por mim.

A você, que muito me incentivou com apoio financeiro e palavras de motivação.

Ao meu colega de trabalho Enf.º Glauber por permitir minha ausência no emprego sempre que necessário.

A minha Orientadora Professora Midian Souza que me aturou e apoiou nos momentos de ansiedade, angústia e desespero (que foram muitos, rsrs!) durante a realização da pesquisa.

Ao sujeito da pesquisa, quero fazer um agradecimento especial, pois foi a peça fundamental na realização desse trabalho, visto que sem ele nada disso teria acontecido, a você meu muito OBRIGADA!

Ao Professor Gredson dos Santos que muito contribuiu nesse processo; marcando encontros para discutir sobre a temática, emprestando livros e com sua disponibilidade sempre que necessário.

A Professora Fernanda Maria que sempre esteve disposta a me ajudar.

Ao meu colega Antônio Maurício que sempre esteve do meu lado nessa minha caminhada

A Banca examinadora Prof<sup>ra</sup>. Mert<sup>a</sup>. Emmanuelle Félix e Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Thereza Bastos pela disponibilidade de se fazer presente no dia da defesa dessa pesquisa.

Enfim, a todos que de forma direta e indireta contribuíram para que chegasse até aqui!

## RESUMO

Baseado nas concepções do terceiro momento da Linguística Textual em que o texto deixa de ser compreendido como uma estrutura simples e acabada e passa a ser compreendido por critérios que estão para além do texto é que insere-se este estudo. Trata-se de uma pesquisa de campo - um estudo de caso -, de caráter qualitativo, visto que o estudo se propôs analisar e interpretar textos de apenas um sujeito. E para tanto coletou-se quatro textos de uma Professora Surda Universitária, usuária da Língua Brasileira de Sinais como língua natural e do português escrito como segunda língua. Desse modo, ao eleger as produções textuais do sujeito investigado quatro questões problemáticas nortearam a pesquisa, bem como: O sujeito surdo pesquisado consegue produzir em seus textos escritos em português a coesão sequencial por conexão? Quais os conectivos e as relações discursivas argumentativas mais recorrentes na escrita do sujeito surdo? Quais as relações discursivas argumentativas são estabelecidas nos textos do sujeito surdo através das conjunções? Até que ponto a apropriação das estratégias de coesão sequencial por conexão interfere na compreensão dos textos produzidos em português pelo sujeito surdo? E como objetivo principal analisar se as produções textuais do sujeito surdo possuem coesão sequencial por conexão. Nesse sentido, os textos foram analisados segundo as perspectivas da Linguística Textual apontada por autores como Marcuschi (2008), Koch (2009, 2013), Koch e Travaglia (2011), Bentes e Mussalin (2003), Antunes (2003, 2005), dentre outros, quando definem o texto como um evento comunicativo, onde vários critérios estão inseridos para que um texto se constitua, e dentre esses critérios está a coesão sequencial como critério de suma importância para garantir a tessitura textual. Diante disso, alcançaram-se na pesquisa os seguintes resultados: o sujeito investigado consegue estabelecer em sua escrita a coesão sequencial por conexão através de algumas preposições e conjunções, estabelecendo assim, por meio desses conectivos uma ligação entre as partes do texto e expressando uma orientação discursivo-argumentativo pretendida pelo autor do texto, o que favorece na sequenciação dos fatos narrados e na construção do sentido do texto.

Palavras-chave: Surdo, Português escrito, Coesão sequencial, Texto.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2 LINGUÍSTICA TEXTUAL</b> .....	12
2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL, TEXTO E O SEU PERCURSO.....	12
2.1.1 Os critérios de textualidade .....	14
2.1.1.1 Coesão: A tessitura textual .....	18
2.1.1.1.2 Coesão sequencial por conexão .....	21
<b>3 SURDEZ: LÍNGUA E ESCRITA</b> .....	28
3.1 UM BREVE PASSEIO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS .....	28
3.2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS .....	31
3.2.1 Estrutura Linguística da Língua Brasileira de Sinais.....	33
3.3 O PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OS SURDOS .....	52
3.4 A COESÃO TEXTUAL EM TEXTOS ESCRITOS EM PORTUGUÊS POR SUJEITOS SURDOS EM ALGUMAS PESQUISAS REALIZADAS. ....	59
<b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	63
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	66
5.1 HISTÓRICO DO SUJEITO DA PESQUISA .....	66
5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	67
5.2.1 Textos produzidos pelo sujeito da pesquisa .....	68
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	93

## 1 INTRODUÇÃO

A língua, seja na fala ou na escrita, é um instrumento de grande importância para os seres humanos, pois é a partir dela que as relações acontecem, os sentimentos são expressos, as ideias são discutidas, os homens refletem, criam, condenam, oprimem, libertam. É por meio desse grande veículo de poder que a vida acontece em sociedade.

Portanto, é de grande valia ao indivíduo aprender uma língua, pois segundo Vygotsky (1998), é através da língua que o indivíduo se constitui e organiza seu pensamento.

Nesse contexto, pensando na língua escrita observa-se a grande necessidade dos indivíduos contemporâneos em ter acesso a esse sistema simbólico, já que convivem em uma sociedade globalizada onde a escrita é o grande veículo de comunicação.

Desse modo, os indivíduos precisam desde cedo ter acesso a esse sistema, pois lhe proporcionará o desenvolvimento social e intelectual, contribuirá na comunicação, além de possibilitar a interação com realidades nunca vividas nem pensadas. No entanto, é um processo bastante complexo, pois o ato de escrever exige do sujeito muito mais do que as habilidades de juntar palavras ou sentenças soltas, mas a “de manipular recursos para articular, de forma coesa e adequada, de modo a produzir sentido.” (SILVA, 2001, p.46).

Nesse sentido, pensando no caso dos surdos essa situação é bem mais complexa, pois a língua que possuem não é mesma utilizada no sistema escrito, por isso, o processo de aprendizagem do português escrito para surdos e ouvintes ocorre de forma totalmente diferente, visto que os ouvintes estão em um contexto no qual a língua que possui como oral é a mesma utilizada para representar a escrita, desse modo, na maioria das vezes, no processo de alfabetização, os mesmos acabam associando o som a grafia, - sendo em muitos casos, perfeitamente possível -, consequentemente, com desenvolvimento no processo de alfabetização, eles vão percebendo a similaridades e diferenças existentes entre sons e grafias.

No entanto, o mesmo não acontece com as crianças surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais, nesse processo elas não podem fazer essa relação de som com grafia, visto que o ato de alfabetizar exige muito do canal oral-auditivo, e os surdos possuem a Libras como língua natural na qual se apresenta em modalidade espaço-visual.

Diante disso, nota-se que muitos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais apresentam grande dificuldade na construção de textos escritos no português, pois, como já



foi dito, o português é uma língua oral-auditiva e a libras espaço-visual apresentando assim, suas diferenças.

No plano semântico-pragmático na Libras, segundo Santos (2009), o uso do espaço e do contexto é de fundamental importância, pois ele vai servir de propósitos gramaticais e semântico-pragmáticos, como por exemplo, para marcar os pronomes pessoais, diferenciar os significados de sinais com a mesma realização e etc. Ao contrário do português que não precisa desse espaço para que os usuários entendam as classificações dos nomes pessoais.

Também, existem alguns mecanismos de construções textuais no português que estão voltadas para o sistema oral-auditivo (ritmos, pontuação, acentuação, intensidade e outros), enquanto, na Libras, segundo Felipe (1997), os surdos utilizam das expressões faciais e corporais para marcar essas categorias, por exemplo, para identificar se uma frase em Libras está na forma interrogativa, exclamativa dentre outras precisa observar atentamente as expressões faciais do sinalizador .

Segundo Brito (1997), a Libras é uma língua do tipo tópico-comentário, ou seja, na maioria das vezes, essa língua topicaliza um termo para depois adicionar uma informação, por exemplo: Manga, eu gosto! Já o português é uma língua que segue a estrutura de sujeito-predicado.

Além disso, de acordo com Santos (2009), os artigos não existem na Libras, as flexões de tempo, modo e pessoa não ocorrem na estrutura verbal, por isso, é comum encontrar os verbos em sua forma infinitiva e as preposições e conjunções são incorporadas na estrutura dos sinais.

Portanto, é bastante questionador dizer que os textos de surdos não possuem sentidos, pois os mesmos ao escreverem representam em sua escrita a sua língua base, a Libras, sendo essa diferente do Português no que se refere aos aspectos de coerência e coesão.

Outra questão que vem dificultando esse processo se refere às práticas pedagógicas. Muitas vezes, os educadores, por falta de conhecimentos, sentem-se impotentes diante do ensino da Língua Portuguesa para os surdos, pois os mesmos têm os ouvintes como referência e acabam por generalizar o processo de aprendizagem, visto que os ouvintes estão em vantagem, pois possuem uma escrita da sua própria língua. Assim, alguns educadores transferem as mesmas estratégias de ensino e aprendizagem desses sujeitos para os surdos, dificultando ainda mais o processo de apropriação da escrita do Português pelos surdos no que

se refere aos aspectos de coesão. Fato que muitas vezes levam os surdos ao fracasso escolar, já que esse ambiente estabelece pouco ou nenhum sentido para esses sujeitos.

Por isso, justifica a escolha de se pesquisar sobre a escrita do português pelo sujeito surdo, pois a escola, na maioria das vezes, sente-se desafiada diante de muitas temáticas referentes à surdez.

Diante disso, a realização desse estudo é de grande relevância, pois contribuirá com o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, visto que o trabalho apresentará conhecimentos referentes à língua e a surdez possibilitando reflexões acerca da escrita do português pelo surdo envolvido na pesquisa, contribuindo assim, para o direcionamento de um novo olhar avaliativo dos professores nas produções textuais de sujeitos surdos.

Assim, ao eleger as produções textuais de sujeito surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais quatro questões (*problemas*) nortearão a pesquisa: O sujeito surdo pesquisado consegue produzir em seus textos escritos em português a coesão sequencial por conexão? Quais os conectivos e as relações discursivas argumentativas mais recorrentes na escrita do sujeito surdo? Quais relações discursivas argumentativas são estabelecidas nos textos do sujeito surdo através das conjunções? Até que ponto a apropriação das estratégias de coesão sequencial por conexão interfere na compreensão dos textos produzidos em português pelo sujeito surdo?

A partir desses questionamentos e da perspectiva dos autores da Linguística Textual Koch (2009, 2013), Koch e Travaglia (2011), Marcuschi (2008), Bentes e Mussalin (2003), Antunes (2005) e outros, quando abordam que vários critérios estão envolvidos para que um texto se constitua enquanto tal, e dentre eles estão à coerência e a coesão como critérios de suma importância para garantir a textualidade é que os *corpus* serão analisados.

“Nessa perspectiva, sobressai a questão da coesão, exatamente como sendo essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática.” (ANTUNES, p. 47, 2005).

Desse modo, o objetivo *principal* desse estudo é analisar se as produções textuais do sujeito surdo possuem coesão sequencial por conexão. E como Objetivos *específicos*: a) Identificar se os textos do surdo pesquisado possuem coesão sequencial por conexão; b) Apontar quais os conectivos e relações discursivas argumentativas mais recorrentes nos textos do sujeito surdo; c) Verificar quais as relações discursivas argumentativas são estabelecidas

nos textos do sujeito investigado; d) Observar até que ponto a apropriação das estratégias de coesão sequencial por conexão interfere na compreensão dos textos produzidos em português pelo sujeito surdo?

Assim, para a constituição do trabalho, foram analisados quatro textos narrativos de uma Professora Surda de uma Universidade Pública do Brasil, usuária da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Este estudo apresenta-se dividido em uma introdução e cinco capítulos. O primeiro capítulo trata-se das concepções da Linguística Textual, corrente teórica na qual embasará o estudo. No capítulo seguinte, abordaremos questões referentes à surdez, língua e escrita trazendo algumas revisões bibliográficas sobre os estudos das escritas de surdos, especificamente no que se refere aos aspectos de coesão do português escrito. O terceiro capítulo está destinado a tratar da metodologia adotada na pesquisa. O quarto capítulo traz a apresentação e análise dos dados coletados. Finalmente, no quinto e último capítulo, apresentaremos algumas considerações finais acerca dos resultados alcançados visando apontar algumas contribuições do estudo realizado.

## 2 LINGUÍSTICA TEXTUAL

Neste capítulo pretende-se fazer uma abordagem teórica do terceiro momento da Linguística Textual, visto que a elaboração da pesquisa tem como pressuposto as concepções adotadas por essa corrente. Desse modo, o presente capítulo se organiza da seguinte forma, inicialmente, faz-se um percurso histórico das concepções de língua e texto adotada pela Linguística Textual mediado, principalmente, pelos estudos de Marcuschi (2008), Koch (2009, 2013), Koch e Travaglia (2011), Bentes e Mussalin (2003), Antunes (2005), dentre outros, posteriormente aborda-se através de subdivisões em tópicos os critérios de textualidade e dentre eles o critério de coesão, por fim, enfatiza-se a coesão sequencial por conexão, visto que a pesquisa propõe-se em analisar esse mecanismo textual.

### 2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL, TEXTO E O SEU PERCURSO

Atualmente, o estudo do texto no seu contexto pragmático é o grande objeto de interesse da Linguística Textual, porém, para que esse objeto fosse assim delimitado, outras propostas teóricas com perspectivas e métodos diferentes foram historicamente desenvolvidas.

A primeira fase da Linguística Textual, que corresponde da década de 60 a meados da década de 70, trazia grande influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural Saussureana, visto que havia uma preocupação em compreender o texto no limite das frases, ou seja, através de uma análise transfrástica. Nesse sentido, a língua era entendida como um sistema e um código fechado, isolado, com função puramente informativa, em que os fenômenos linguísticos eram explicáveis pelas relações estabelecidas entre frases. Porém, muitos fenômenos linguísticos não são possíveis de serem explicáveis apenas no nível do enunciado.

Desse modo, surge – em um segundo momento – a construção de gramáticas textuais. Nessa fase, apesar de haver uma ampliação do objeto de estudo da frase para o texto, ainda se acredita ser “possível mostrar que o texto possuía propriedades que diziam respeito ao próprio sistema abstrato da língua” (BENTES, MUSSALIN, 2003, p. 249). Segundo as autoras, esse

momento sofre grande influência da teoria gerativista proposta por Chomsky. Como afirmam as mesmas:

Essa gramática seria, semelhante à gramática de frases proposta por Chomsky, um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua, que lhes permitira dizer, de forma coincidente, se uma sequência linguística é ou não um texto, é ou não um texto bem formado. Este conjunto de regras internalizadas pelo falante constitui, então, a sua competência textual. (BENTES, MUSSALIN, 2003, p. 251).

Nesse sentido, abandona-se o método da análise transfrástica e o texto passa a ser estudado a partir de uma gramática textual. Porém, “o projeto revelou-se demais ambicioso e pouco produtivo, pois estava muito mais preocupado em descrever a competência textual de um falantes/ouvintes idealizados” do que com a compreensão do texto em uso (BENTES, MUSSALIN, 2003, p. 251). Nesse contexto, em conformidade com essas autoras, Marcuschi (2008) aborda:

Essa noção supunha que seria possível identificar um conjunto de regras de “boa formação textual”, o que se sabe ser impossível, pois o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados. (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Desse modo, surge o terceiro momento da Linguística Textual, que corresponde à proposta atual em que “Linguística Textual parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamados texto, sejam elas textos orais e escritos” (MARCUSCHI, 2008, p. 73). Nesse sentido, os fenômenos linguísticos existentes no interior do texto passam a ser estudados pela Linguística Textual não mais pelas relações interfrásticas ou por uma gramática textual, mas também por fenômenos que estão para além do texto. Desse modo, o texto e seu contexto pragmático ganha nesse momento fundamental importância, pois:

O texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas: parte assim, para uma teoria de texto. (BENTES, MUSSALIN, 2003, p. 247).

Sendo assim, segundo Bentes e Mussalin (2003), considerar as condições de produção e de recepção dos textos significa elaborar uma teoria de texto diferente das concepções de

texto defendida até então pela análise transfrástica e pela elaboração de gramáticas textuais, visto que, nesse contexto, “acreditava-se que as propriedades definidoras de um texto estariam expressas principalmente na forma de organização do material linguístico”. Desse modo, “a concepção que subjazia a todas essas definições era a de texto como uma estrutura acabada e pronta” (BENTES, MUSSALIN, 2003, p. 253). Em consonância, Koch explica:

Dentro desta perspectiva, portanto, o texto é visto como a unidade linguística hierarquicamente mais elevada, constitui uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual. (KOCH, 2009, p. 6).

Assim, diferentemente dessas concepções, o texto deixa de ser concebido como simples estrutura acabada e pronta e passa a ser compreendido para além de sua estrutura formal. Desse modo, Marcuschi (2008) – em conformidade com Bentes e Mussalin (2003) – define o texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Sendo assim, segundo Bentes e Mussalin (2003), essa definição de texto deve levar em conta que a produção textual é uma atividade verbal, pois os falantes, ao produzirem textos, estão praticando ações, e essas ações estão inseridas dentro de contextos situacionais, sociocognitivos, culturais e sociais. Nesse sentido, Koch também especifica:

Pode-se-ia, assim, conceituar o texto, como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na intenção, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a intenção (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 1997, p. 22, apud BENTES, MUSSALIN, 2003, P. 255).

Desse modo, no final da década de setenta, a partir dessas concepções de texto, a palavra de ordem agora era a noção de textualidade, compreendida como múltiplos critérios textuais envolvidos na construção de um texto.

### **2.1.1 Os critérios de textualidade**

A Textualidade é um conjunto de fatores presentes na estrutura textual que permitem aos leitores estabelecer alguma unidade de sentido no texto, ou seja, são os critérios pragmáticos, semânticos e formais que garantem a constituição textual.

Nesse contexto, o texto já não é mais um conjunto aleatório de frases, nem é uma sequência de regras de “boa formação textual”, mas “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 72), e que o texto para se constituir enquanto texto precisa obedecer a um conjunto de critérios de textualidade que estão para além do próprio texto.

Nesse sentido, segundo Marcuschi (2008), esses critérios se distribuem da seguinte forma: em primeiro lugar, há os três grandes pilares da textualidade que são o autor, o texto e o leitor. Em segundo lugar, o texto é tomado como processo que envolve a co-textualidade (conhecimentos linguísticos) e contextualidade (conhecimentos de mundo). Esse constitui os critérios de intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade informatividade, e aquele constitui os critérios de coerência e coesão.

O critério da intencionalidade está voltado para a intenção que o produtor tem ao produzir um texto, visto que sua produção sempre tem um objetivo e uma finalidade que deve ser captada pelo leitor. Mas, para Marcuschi (2008), esse critério é difícil de ser identificado porque não se sabe ao certo o que observar, já que leitor e autor ambos têm intenções. Assim, seria mais conveniente observar esse critério interligado no plano global do texto e nos processos produtores de coerência.

Já o critério de aceitabilidade diz respeito à atitude do receptor do texto de aceitá-lo, tendo-o como coerente e coeso. Nesse sentido, esse critério não é reduzido ao plano da forma do ponto de vista gramatical, mas ao plano do sentido. Diante disso, também aborda Koch e Travaglia (2011).

As noções de intencionalidade e aceitabilidade são introduzidas para dar conta, respectivamente, das intenções dos emissores e das atitudes dos receptores. Cada uma delas pode ser tomada em dois sentidos: uma restrita e um amplo. (KOCH, TRAVAGLIA, 2011, p. 79).

Quanto ao critério da situacionalidade, segundo Marcuschi (2008), refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual a um conjunto de fatores de ordem social, cultural, ambiental em que ele ocorre. Nesse sentido, poderíamos dizer que a situacionalidade é uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários. Desse modo, é preciso que o texto cumpra com os requisitos de situacionalidade para gerar interpretações possíveis.

O critério de intertextualidade, de acordo Marcuschi (2008), corresponde às relações que se estabelecem entre textos existentes com outros preexistentes. Desse modo, acredita-se

que não existem textos que não comungam ideias e/ou formas com outros textos, pois os textos não se acham isolados e solitários. Nesse sentido, todo texto é um intertexto, pois traz um discurso que remete a outro já dito, como aborda Koch (1991):

Num sentido amplo, a intertextualidade é uma “condição de existência do próprio discurso” e pode equivaler à noção de interdiscursividade ou heterogeneidade. Um discurso remete a outro e tudo se dá como se o que se tem a dizer trouxesse pelo menos em parte um já dito. (KOCH, 1991, p.530 apud MARCUSCHI, 2008, p. 181).

Além disso, todo texto é um intertexto, não só no plano das ideias, mas também devido a “fatores formais e fatores ligados a tipos textuais”. Por exemplo, “há textos que mantêm intertextualidade com a Bíblia por lhe imitarem a forma.” (KOCH, TRAVAGLIA, 2011 p. 88).

Outro critério de textualidade é a informatividade. Para Marcuschi (2008), esse critério é o mais óbvio de todos, visto que todo texto tem por finalidade transmitir alguma informação, pois acredita-se que ninguém vai produzir um texto para não informar absolutamente nada. Porém, esse critério é bastante complexo e pouco específico, já que, segundo Beaugrande e Dressler (1981) citado por Koch e Travaglia (2011), a informatividade vai ocorrer na medida em que a informação contida no texto é esperada/ não esperada, previsível/ imprevisível pelo leitor. “Assim, o texto será tanto menos informativo, quanto maior a previsibilidade; e tanto mais informativo, quanto menor a previsibilidade”. (KOCH, TRAVAGLIA, 2011, p. 81). Desse modo, a informatividade pode ocorrer em três graus:

Se um texto contiver apenas informação esperada/ previsível dentro do contexto terá um grau de informatividade baixa (grau 1); se o texto contiver informação imprevisível/ não esperada, terá um grau médio de informatividade (grau 2). Finalmente, se toda a informação do texto for inesperada/ imprevisível, o texto terá um (grau 3 de informatividade). (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, apud KOCH, TRAVAGLIA, 2011, p. 81).

Além desses fatores, os autores citados à cima apontam também a coerência e a coesão como critérios de grande relevância nos estudos textuais.

A coerência ao contrário da coesão está voltada para questões extratextuais, pois tem a ver com o princípio de “boa formação” do texto em termos da interlocução comunicativa, que não está associado à noção de gramaticalidade. Nesse sentido,

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela



atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de constituir, para ela determinado sentido. Portanto, a esta concepção subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele no curso de uma interação humana. (KOCH, 2009, p.25).

Em conformidade com Koch (2009), Marcuschi (2008) aponta também que a coerência deve ser concebida como uma entidade cognitiva, pois ela está muito mais relacionada à compreensão do leitor num dado contexto do que às formas presentes no interior do texto.

Nesse sentido, Van Dijk e Kintsch (1983), citados por Kock (2009), abordam “que a coerência não é apenas uma propriedade do texto, mas se estabelece numa dada situação comunicativa entre usuários que têm modelos cognitivos comuns ou semelhantes, adquiridos em uma dada cultura”. Para eles, a coerência se divide em diversos tipos: a coerência semântica, a coerência sintática, a coerência estilística e a coerência pragmática.

Nesse sentido, a Linguística Textual aponta que a coerência e a coesão são critérios que estão intimamente relacionados ao processo de produção e compreensão do texto, pois a coesão contribui para estabelecer a coerência, porém não garante a sua obtenção.

Assim, a coesão não é nem suficiente nem necessária para que a coerência esteja estabelecida, pois como afirma Marcuschi (2008), “há textos sem coesão, mas cuja textualidade ocorre no nível da coerência”. Do mesmo modo, pode haver textos coesos em que os leitores não conseguem estabelecer sentido, como é possível observar:

João vai á padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a Teoria da relatividade, o espaço é curvo. A geometria rimaniã dá conta desse fenômeno. (Trecho retirado do livro de Marcuschi, 2008, p.107).

Observa-se que há no texto um sequenciamento coesivo dos fatos, porém eles se apresentam de forma isolada tornando difícil estabelecer alguma unidade de sentido, pois a coerência depende muito mais de elementos extratextuais, como: conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, do contexto em que os sujeitos estão inseridos e outros, do que do simples conhecimento das noções gramaticais.

Nesse contexto, observa-se que são comuns as pessoas, confundirem a construção do sentido de um texto com aspectos de boa formação textual sendo, muitas vezes, uma relação bastante equivocada dos fatos, visto que como propõe a Linguística Textual, um texto para ser tomado como texto, várias estratégias estão envolvidas desde conhecimentos linguísticos a

extralinguísticos. Desse modo, dizer que um texto não possui sentido simplesmente por não obedecer às regras de boa formação é bastante questionador, pois o sentido muitas vezes, não está no texto, mas em estrutura que estão para além da forma, como mostra o exemplo:

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. (...). (Trecho retirado do livro de Marcuschi, 2008, p. 105).

Nota-se que, superficialmente esse texto não apresenta sequências de fatos, ou seja, não dispõe de elementos de coesão, o que levaria a pensar na existência de um não-texto, no entanto, isso não impede que funcione como um texto perfeitamente inteligível, visto que relata fatos do dia a dia do leitor.

Para Marcuschi (2008), apesar da grande importância desses sete critérios para a textualidade, eles “não constituem princípios de formação textual e sim critérios de acesso à produção de sentido. Além disso, eles não se distinguem de maneira tão clara como aparentam” (MARCUSCHI, 2008, p. 37), visto que apesar de eles apresentarem-se dispostos em dois grandes grupos estão, na maioria das vezes, bastante interligados entre si. O critério de situacionalidade, por exemplo, não é um critério autônomo, na medida em que é em muitos casos um aspecto de outros critérios, visto que quando tratado isoladamente torna-se um critério redundante. Quanto ao critério de intencionalidade, nota-se que – para identificá-lo – é preciso integrá-lo de forma global no texto e nos processos produtores da coerência.

### **2.1.1.1 Coesão: A tessitura textual**

Segundo Antunes (2005), muitas pessoas têm uma compressão intuitiva do que vem a ser a coesão textual, pois é possível constatar em conversas com professores que esses falam em coesão em textos coesos, mas não possuem uma idéia clara do que vem a ser a coesão e como ela é conseguida, muitas vezes eles falam desse critério como algo indefinido que tudo abarca e que não se sabe bem o que é.

E essa incompreensão do que vem a ser o critério de coesão e como desenvolve-ló é perpassada no contexto escolar, pois, muitas vezes, o ensino da escrita é reduzido a formar frases a partir de palavras isoladas, o que impossibilita ao aluno a desenvolver as competências linguísticas necessárias para a produção textual.

De acordo com Antunes (2005), todo falante da Língua Portuguesa, desde criança, já começa a utilizar o mecanismo de coesão em sua fala, pois quando falamos não usamos palavras soltas, fragmentadas, sem nexos, mas unimos partes, seguimos uma ordem lógica naquilo que se quer dizer. Desse modo, a coesão faz parte, diariamente, de nossa experiência linguística, mesmo que de forma inconsciente, por isso, o ensino da escrita não pode partir das palavras isoladas, visto que em nossa experiência de fala utilizamos variados recursos linguísticos.

Nesse sentido, a coesão deve ser compreendida como sendo uma espécie de laço que uni as partes do texto ao todo, até formar uma unidade de sentido e que desempenha a função

De criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados. Reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes – das palavras aos parágrafos – não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligados, unidas entre si. (ANTUNES, 2005, p. 47).

E essa continuidade de sentido ocorre a partir de diferentes recursos linguísticos presente na estrutura textual, ou seja, pelos recursos coesivos.

Segundo Koch (2009), o texto é um “todo significativo”, e a coesão trata dos processos de referenciação e sequenciação que dão tessitura ao texto. A primeira se divide em dois tipos: as formas remissivas referenciais, em que os elementos linguísticos estabelecem referências a partir de suas possibilidades referenciadoras como: os sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, grupos nominais definidos, nominalizações, elementos metalinguísticos e a elipses, como mostram os exemplos retirado do livro de Koch (2009, p. 37), Exemplo 1: E a *música* vinha de longe. A *música* era tranquilizante, doce, cheia de acordes suaves, nota-se que ocorre uma repetição do mesmo item lexical “*música*” na segunda oração; Exemplo 2: Durante muito tempo, os *escritores* tentaram obter socorro. (*o*) *Chamaram*, (*o*) *gritaram*, (*o*) *acenderam* fogueiras, mas de nada adiantou, percebe-se nesse exemplo, que ocorre elemento coesivo por elipse, pois os sujeitos da primeira oração “*os escritores*” foram omitidos nas orações seguintes e incorporados aos verbos “*Chamaram, gritaram e acederam*”

Já as formas remissivas não-referenciais: tratam-se de forma que não têm autonomia referencial, trata-se de elementos de ordem gramatical tais como: os pronomes de terceira pessoa (retos e oblíquos), os pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos), os numerais, o artigo definido e alguns advérbios locativos, como lá, aí, ali. Como mostram alguns exemplos retirados do livro de Koch (2009, p. 38): vá buscar

as crianças na escola. *Elas* saem às 17h. Observa-se que o pronome pessoal do caso reto “*Elas*” faz referência as “*crianças*” da primeira oração; Elementos coesivos com pronome possessivo: Todos os livros estão na estante. Os *meus* são os de capa azul. Percebe-se que o pronome possessivo “*meus*” utilizado na segunda oração faz referencia aos “*livros*” da primeira oração; Elementos coesivos com pronomes demonstrativos: Você pode escolher a música para a festa: *esta* é mais alegre, *aquela* mais romântica. Os pronomes demonstrativos “*esta*” e “*aquela*” introduzidos na segunda oração fazem referência a “*festa*” e a “*música*” utilizados na primeira oração; Elemento coesivo com pronome indefinido: Já avaliei os trabalhos. *Alguns* são excelentes! O pronome indefinido “*alguns*” utilizado na segunda oração faz referência aos “*trabalhos*” expresso na primeira oração.

No caso das referências pronominais ela pode ser endófora e exófora. A endófora (correferência resolvida na iminência contextual) pode ser uma anáfora (quando estabelece uma referência de retrospectiva) e catáfora (quando estabelece uma referência prospectiva). E a forma exófora a (referência a um elemento contextual, externo ao texto), por exemplo, os dêiticos.

Apesar de a coesão estar voltada para a superfície textual, Koch (2009) aborda que ela pode ultrapassa essa lógica, pois existem alguns casos em que nem sempre o referente de uma forma coesiva vem expresso no texto. Trata-se nesse sentido das anáforas ditas associativas semânticas ou profundas. Por exemplo: Ontem houve um casamento. A *noiva* usava um longo vestido branco (Isenberg, 1968, apud, Koch, 2009, p. 38).

Observa-se a partir desse exemplo, que o referente não se encontra presente na superfície textual, mas se encontra subentendido, pois essa forma depende do conhecimento de mundo compartilhado entre os interlocutores e nesses casos o receptor do texto faz algumas inferências baseado nesse conhecimento, desse modo, percebe-se a partir do exemplo a cima que o conhecimento que temos de um ato cerimônia de casamento nos permite associar que o elemento coesivo “*noiva*” da segunda oração faz referência ao termo “*casamento*” da primeira oração.

Quanto à coesão sequencial, segundo Koch, (2009):

Diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivos, à medida que se faz o texto progredir. (KOCH, 2009, p. 39).

Desse modo, de acordo com Koch (2009), a coesão sequencial está dividida em dois grandes grupos sequenciação parafrástica e sequenciação frástica. A primeira acontece quando a progressão textual ocorre através de atividades formulativas em que o locutor pode introduzir no texto recorrências de: reiteração de itens lexicais, paralelismos, paráfrases, recorrência de elementos fonológicos, de tempos verbais etc.

Já a sequenciação frástica ocorre quando a progressão textual se dá através da progressão temática, encadeamentos por justaposição ou por conexões. Assim, temos relação por: Causalidade, Condicionalidade, Temporalidade, Conformidade, Finalidade, Explicação, Comparação, Oposição, Adição, Alternância e Conclusão, dentre outros.

Nesse sentido, a seção que se segue será destinada a enfatizar a coesão sequencial por conexão, visto que o trabalho se propõe a analisar esse tipo específico de coesão. Tal escolha se deu pelo fato de acreditar que são recursos coesivos mais complexos de serem utilizados na Língua Portuguesa pelos surdos - visto que até os ouvintes apresentam dificuldade em utilizar esses recursos, pois é possível perceber em redações escolares que, na maioria das vezes, os alunos utilizam poucos esses recursos, ou quando utilizam, empregam de forma inadequada - já que segundo Antunes (2005), os recursos coesivos por conexão, além de assumir, a função de unir as partes do texto ao todo, tem também a função de estabelecer relações discursivas argumentativas planejada pelo autor do texto.

Além disso, a coesão sequencial por conexão, não acontece em qualquer ponto do texto como a coesão referencial, mas em pontos bem específicos na estrutura textual, fato que torna o emprego desse recurso coesivo mais difícil de ser utilizado.

#### **2.1.1.1.2 Coesão sequencial por conexão**

Como o próprio nome revela a coesão sequencial é o critério textual responsável em garantir a sequencialização do texto por meio dos conectivos, garantindo assim, a continuidade de sentido, mas ao que se sabe todo elemento coesivo garante a sequência textual. Ou não?

De fato, segundo Antunes (2005), todo recurso coesivo vai garantir a sequencialização do texto, porém o que vai diferenciar a coesão sequencial por conexão das demais, é que essa envolve um tipo de ligação bem específica na estrutura textual, por exemplo, enquanto, os



Nesse sentido, segundo Cipro Neto e Infante (2008), as palavras que atuam, exclusivamente, como preposições são chamadas na Língua Portuguesa como preposições essenciais, são elas: *a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por, sem, sob, sobre, trás*.

São através dos conectivos, principalmente, das conjunções e preposições que ocorre a coesão sequencial por conexão na estrutura textual, mas, segundo Antunes (2005), o modo como esses conectivos são apresentados nas gramáticas e no processo de ensino e aprendizagem tem sido um problema para desenvolver a competência linguística no que tange os elementos da textualidade, pois:

Nos materiais destinados ao ensino fundamental e no ensino médio, o uso dos conectores tem sido visto de forma muito reduzida, pois não passa muito da mera classificação – dos conectores ou das orações em que eles aparecem. A função desses conectores na organização do texto como um todo, de um modo geral, não chega sequer a ser mencionada nem em gramáticas nem em livros didáticos. Falta, portanto, a perspectiva da textualidade no estudo desses elementos. (ANTUNES, 2005, p. 143).

Nesse sentido, é importante que compreendam que os conectores além de assumir a função de ligar partes do texto, como termos, orações, períodos, parágrafos, eles também são empregados no texto com valor lógico semântico ou discursivo argumentativo como mostra o exemplo, (retirado da gramática de Cipro Neto e Infante 2008).

- O time jogou muito bem, *entretanto* não conseguiu a vitória

Observa-se que o conectivo, *entretanto*, empregado no exemplo, além de ligar as duas orações, também apresenta a função de indicar a orientação discursivo-argumentativo pretendida pelo autor, pois sinaliza uma direção discursiva contrária aquela que vinha sendo apresentada anteriormente, visto que “os operadores discursivos têm por função estruturar, através de encadeamentos, os enunciados em textos, dando-lhes uma direção argumentativa, isto é, orientando o seu sentido em dada direção”. (FÁVERO, 1999, p. 35).

Nessa perspectiva, através dos conectivos é possível estabelecer diferentes relações semânticas na estrutura textual, bem como, relações de: Causalidade, Condicionalidade, Temporalidade, Conformidade, Finalidade, Explicação, Comparação, Oposição, Adição, Alternância e Conclusão, dentre outras.

### **Relação de Causalidade**

Esse tipo de relação ocorre quando em um segmento (oração ou período) se expressa a causa da consequência em outro segmento. E essa relação ocorre através das expressões linguísticas: *porque, uma vez que, visto que, já que, dado que, visto que, como*. Por exemplo: *como* o sol não costuma dar trégua, as praias são sempre uma ótima opção, nesse caso, a conjunção “como” expressa a causa da consequência da segunda oração. (Exemplo retirado do livro de Antunes 2005).

### **Relação de Condicionalidade**

É estabelecida quando em uma oração vem expressa a condição para que ocorra o conteúdo de outra oração, sendo expressas pelos conectivos: *se, caso, desde que, contanto que, a menos que, sem que, salvo que se, exceto se*. Segundo Koch (2013), nesse tipo de relação quando o antecedente for verdadeiro, o consequente também será verdadeiro, Como mostra o exemplo, (retirado do livro de Koch 2013): *Se* aquecermos o ferro, ele se derreterá, percebe-se que o ferro só derreterá se aquece-lo, e essa condição está expressa pela conjunção “se”.

### **Relação de Temporalidade**

Esse tipo de relação expressa o tempo onde são localizados as ações ou os eventos em foco, desse modo, essa relação é expressa pelos conectivos *quando, enquanto, apenas, mal, antes que, depois que, logo que, assim que, sempre que, até que, desde que, todas as vezes que, cada vez que etc..* Segundo Koch (2013) a relação temporal pode ser de vários tipos, como: Tempo Simultâneo (momento exato ou pontual ao fato), por exemplo: *Quando* o filme começou, ouviu-se um grito na platéia; Tempo anterior e posterior (momento antes ou depois do fato), por exemplos: *Antes que* o inimigo conseguisse puxar a arma, o soldado desferiu-lhe uma saraiva de tiros (Tempo anterior); e *Depois que* Maria enviuvou, ela preferiu viver na fazenda de seus pais (Tempo posterior). E o tempo contínuo ou progressivo (mostra o fato ocorrendo à medida que o tempo passa), por exemplo: *Enquanto* os alunos faziam os exercícios, o professor corrigia as provas da outra turma.



### **Relação de Conformidade**

Essa relação é estabelecida quando em um segmento aponta que algo foi realizado de acordo com o que foi pontuado em outro. Sendo expresso pelos conectivos: *conforme*, *consoante*, *segundo*, *como*, por exemplo: Os investimentos deverão ser feitos *conforme* o programa preestabelecido. (Exemplo retirado do livro de Koch 2009).

### **Relação de Finalidade**

É estabelecida quando em um dos segmentos deixa explícito o objetivo pretendido e expresso pelo outro, tal relação acontece através dos conectivos: *para que*, *a fim de que*; por exemplo: Estes cartões abrem portas *para* você fechar negócios. (Exemplo retirado do livro de Antunes 2005).

### **Relação de Explicação**

Segundo Antunes (2005), a relação de explicação é estabelecida quando um segmento tem a finalidade de justificar, explicar ou esclarecer um segmento anterior, sendo comum esse tipo de relação ocorrer em textos explicativos, principalmente com fim didático. E se expressa através dos seguintes conectivos: *como isto é*, *quer dizer*, *ou seja*, *pois*. Por exemplo: Prefiro não sair, *pois* estou um pouco gripada, nota-se que a conjunção “*pois*” traz uma explicação do fato ocorrido na oração anterior. (Exemplo retirado do livro de Koch 2009).

### **Relação de Comparação**

A relação de comparação ocorre quando em segmentos diferentes posmos em confrontos dois ou mais elementos com o objetivo de identificar diferenças e semelhanças entre os segmentos, esse tipo de relação se dá pelo conectivo *como* e pelas expressões: *mais do que*, *menos do que*, *tanto quanto*. Por exemplo: Achar que a mudança da língua é um perigo é *como* achar que o bebê está “em perigo” de crescer, nota-se que a conjunção “*como*” foi utilizada com o objetivo de fazer uma comparação entre a primeira e segunda oração. (Exemplo retirado do livro de Antunes 2005).

### **Relação de Oposição (adversativa)**

De acordo com Antunes (2005), a relação de oposição ocorre quando um conteúdo explícito ou implícito se opõe ao um enunciado anterior, por exemplo: Antonio é um bom funcionário, *mas* costuma chegar atrasado. Nesse sentido, a conjunção “*mas*” traz uma informação contrária do que vinha sendo dita na oração anterior. (Exemplo retirado do livro de Antunes 2005).

Tal relação ocorre por meio de expressões como: *mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora, se bem que, ainda que, apesar de*. Para a autora esse grupo de conectores tem predominância em textos de caráter argumentativo.

### **Relação de Adição**

A relação de adição ocorre quando num conjunto mais um item é acrescentado a favor de uma determinada conclusão. E opera pelas expressões como: *e, ainda, também, não só, mas também, além de, nem*. Por exemplo: As últimas pesquisas demonstram que os homens já estão se equiparando às mulheres na frequência aos supermercados. Revelam *ainda* que eles vêm mostrando um talento incrível para donas de casa. É possível perceber que a conjunção “*ainda*” acrescenta uma nova informação a informação anterior. (Exemplo retirado do livro de Antunes 2005).

### **Relação de alternância**

A relação de alternância pode ocorrer de duas maneiras: exclusiva e inclusiva, ou seja, a primeira ocorre quando através do conectivo “*ou*” as alternativas se excluem, assim não admite que ambas sejam verdadeiras, já a segunda os elementos não se excluem, pelo contrário se somam. Como mostram os exemplos: Todo escritor é útil *ou* nocivo, um dos dois. (relação de alternância exclusiva), percebe que é exclusiva, pois uma das alternativas é excluída. Segundo exemplo: A gente tem o consolo de saber que alguma coisa que se disse por acaso ajudou alguém a se reconciliar consigo mesmo *ou* com a sua vida. (relação de alternância inclusiva), nota-se que as duas alternativas não se excluem, mas se somam. (Exemplos retirados do livro de Antunes 2005).

### **Relação de Conclusão**

Esse tipo de relação é estabelecida quando em um segmento se expressa uma conclusão que se obteve através dos fatos sinalizados no segmento anterior. Sendo sinalizada pelos conectores: *logo, portanto, pois, por conseguinte, então, assim*. Como é possível observar no exemplo: Nossa grande vantagem: todos já sabem português! Não precisamos, *portanto*, partir do zero. Observa-se que por meio da conjunção “*portanto*” o autor traz uma conclusão do que vinha sendo dito no segmento anterior. (Exemplo retirado do livro de Antunes 2005).

Portanto, como foi possível observar no discorrer do texto, que os conectivos são de suma importância para garantir as relações semânticas lógicas discursivas, além de desempenhar um importante papel no estabelecimento da coesão textual.

### 3 SURDEZ: LÍNGUA E ESCRITA

Nesse capítulo pretende-se fazer uma abordagem teórica sobre surdez, língua e escrita. E para isso, o presente capítulo organiza-se da seguinte forma, inicialmente faz-se um breve passeio histórico da educação de surdos no Brasil abordando as três principais correntes educacionais adotadas na educação do indivíduo surdo: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

Em seguida trata-se da Língua Brasileira de Sinais e da sua estrutura linguística: plano fonológico, morfológico, sintático, semântico-pragmático trazendo como principais teóricos Laborit (1994), Gesser (2009), Quadros e Karnapp (2004), Ferreira (2010), dentre outros, que reconhece a Língua de Sinais enquanto língua e sua importância na constituição social e individual do sujeito surdo.

Posteriormente, sobre os teóricos Salles et al (2004), Santos (2009), Felipe (1997), Brito (1997), Silva (2001), Sampaio (2007, 2008), Oliveira (2009), Antunes (2003) e outros abordam porque os surdos precisam aprender o português escrito como segunda língua, mostrando as principais dificuldades desses sujeitos na aprendizagem desse processo, apresenta-se também estratégias de como a escola pode ensinar o português escrito para esses indivíduos. Finalmente, conclui-se o capítulo abordando através de algumas revisões bibliográficas os principais mecanismos de coesão presentes na escrita do português pelos surdos.

#### 3.1 UM BREVE PASSEIO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Para estudarmos sobre a língua de sinais, é necessário conhecermos a História dos Surdos, sobretudo, para refletirmos sobre as mudanças de concepções e as práticas educacionais vigentes na atualidade. O Percorso Histórico da Educação dos Surdos é fortemente marcado por práticas e visões negativas. Segundo Goldfeld (2002, p. 72) “na Antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso, eram abandonados ou sacrificados”.

Segundo a análise histórica, a surdez é tão antiga quanto à história da humanidade, porém, só no século XVI que começaram os estudos para o Ensino de Surdos. A partir dessa época, podemos visualizar três principais correntes educacionais adotadas para a Educação do Indivíduo Surdo: *Oralismo*, *Comunicação Total* e *Bilinguismo*.

A filosofia *Oralista* é baseada na língua oral-auditiva. De acordo com Guarinello (2007, p. 28) “a ênfase recaía sobre a reabilitação da surdez, com o objetivo de curar o surdo”. Essa percepção de educação compactua com o modelo clínico, que percebe o Surdo como deficiente e que é necessário à reabilitação da fala, visando à “normalidade” determinada pela sociedade. Nesse sentido expõe Goldfeld:

O oralismo, ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). A noção de linguagem, para vários profissionais dessa filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Para a criança surda se comunicar bem é necessário que ela possa oralizar. O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Os métodos utilizados na filosofia *Oralista* são diversos. Os Surdos eram obrigados a fazer treinamentos de fala e leitura labial, e esses recursos procuravam evitar a Língua de Sinais a todo e qualquer custo, porque atrapalhavam o “avanço” da oralização. O *Oralismo*, como já foi dito, prioriza a fala, portanto, só por meio desta que os indivíduos Surdos poderiam se tornar cidadãos em uma sociedade ouvinte. No entanto, esta filosofia produziu resultados negativos, como privações sociais, emocionais e psicológicas na comunidade surda. No que tange às marcas profundas na vida dos Surdos, Gesser (2009, p. 50) relata: “pode-se dizer que a busca desenfreada pela recuperação da audição e promoção do desenvolvimento da fala vocalizada pelo surdo são objetos que se traduzem em vários sentimentos: desejo, dor, privação, aprovação, opressão, discriminação e frustração.”

Após o fracasso da filosofia oralista surgiu à estratégia do uso da Língua de Sinais com a oralização, brotando o modelo híbrido denominado *Comunicação Total* que ao contrário do oralismo, acredita que apenas o aprendizado da língua oral-auditiva não garante pleno desenvolvimento da criança surda. Goldfeld (2002) explica o significado da *Comunicação Total*:

Uma das grandes diferenças entre Comunicação Total e as outras filosofias educacionais é o fato de a Comunicação Total defender a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou

códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). (GOLDFELD, 2002, p. 40).

Apesar de a Comunicação Total ter se disseminado rapidamente por várias escolas de todo o mundo, surgiram algumas discussões com relação a essa filosofia, que faz uso da fala e dos sinais simultaneamente – Bimodalismo. Assim, esta modalidade traz efeitos muito fracos, uma vez que é impossível fazer uso de duas línguas com gramáticas diferentes.

A partir dos estudos do linguista Stokoe na década de 1970, a Educação de Surdos começou a tomar outros rumos, pois suas pesquisas demonstraram que a Língua de Sinais Americana (ASL) apresenta todas as características das línguas orais. As pesquisas têm afirmado que a filosofia do Bilinguismo é a mais adequada para o Ensino de Surdos, tendo em vista que assegura o direito da utilização da Língua de Sinais, no caso do Brasil. Segundo a concepção do Bilinguismo:

O surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez. O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua própria. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. (GOLDFELD, 2002, p. 43).

Na perspectiva do Bilinguismo, a criança surda precisa ser posta em contato inicial com pessoas proficientes na Língua de Sinais, posto que a não-imersão do indivíduo surdo no ambiente da língua nativa, no período natural da aquisição da língua, causa danos no processo cognitivo e social do surdo. Desse modo,

A língua garante o suporte para a estruturação do pensamento humano, logo a língua de sinais fará este papel para as pessoas surdas, permitindo o desenvolvimento cognitivo, emocional e intelectual para sua construção como sujeito completo diante de si e da sociedade. (NOGUEIRA, 2012, p. 243).

A Língua de Sinais é de modalidade visuo-espacial e, tem um sistema linguístico capaz de expressar ideias, emoções e sentimentos; portanto, não é inferior nem derivada das línguas orais. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p.30), “As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não com um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”.

### 3.2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

É corriqueira a crença de que a Língua de Sinais é um sistema linguístico totalmente inferior a demais línguas humanas acredita-se que seu conteúdo é limitado que é um sistema incapaz de transmitir conceitos abstratos, ou ainda que ela não se constitui enquanto língua. Como, aborda Gesser (2009):

*“Libras é língua”* Foi este o título escolhido para a palestra apresentada por uma linguística em um evento cujo público alvo era o estudante do curso de letras. Uma professora que trabalha com a surdez, mencionando o título, fez o seguinte comentário: *“De novo? Achei que essa questão já estava resolvida!”*. (GESSER, 2009, p. 9).

Segundo Gesser (2009), a sensação é mesmo de um discurso repetitivo, pois ainda é preciso afirmar que Libras é Língua? Visto que, na década de 1960, foi conferido à Língua de Sinais o status linguístico, e, ainda hoje, mais de quarenta anos passados continua a necessidade de afirmar e reafirmar a legitimidade dessa língua.

Nesse sentido, também abordam Quadros e Karnopp (2004, p. 35) que muitos ainda acreditam-se no mito de que “A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral”.

Diante desses questionamentos, Gesser (2009) desconstrói mitos e crenças de que a Língua de Sinais é um código, artificial, universal, mímica e pantonima etc, e conferindo-lhe o estatuto de uma língua independente com uma gramática própria capaz de transmitir qualquer conhecimento.

Outras pesquisas sobre a Língua de Sinais vêm também mostrando que esta língua é comparável em complexidade e expressividade a qualquer língua oral. Ela é duplamente articulada, possui todas as propriedades linguísticas das línguas humanas, possui estrutura gramatical própria, sendo capaz de transmitir ideias sutis, complexas e abstratas. Os seus usuários podem discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalhos, moda e utilizá-la como função estética para fazer poesias, contar histórias, criar peças de teatro e humor.

Como toda língua, a Língua de Sinais aumenta seu vocabulário, com novos sinais introduzidos, em resposta às mudanças culturais e tecnológicas, assim a cada necessidade

surge um novo sinal desde que ele se torne aceito e convencionado para ser utilizado pela comunidade surda.

Diante disso, a Língua Brasileira de Sinais é de suma importância para os surdos, pois ela possibilitará o desenvolvimento psicológico e social desse indivíduo. Segundo Vygotsky (1998) é através da língua que o indivíduo se constitui e organiza seu pensamento. Nesse sentido, Emanuelle Laborit (1994) aborda que antes de conhecer a Língua de Sinais ela não se reconhecia enquanto ela mesma:

Até então, falava de mim mesma como se fosse uma outra pessoa, uma pessoa que não era “eu”. (...) Não havia o “eu”. Eu era “ela”. Para aqueles que nascem com o próprio nome na cabeça, um nome que mamãe e papai repetiram, para quem habitou a virar a cabeça ao chamado do seu próprio nome, é talvez difícil de entender. Sua identidade está dada desde o nascimento. Não tem necessidade de pensar nela, não se questionam sobre si mesmas. São “eu”, naturalmente sem esforço. Eles se conhecem, se identificam, se apresentam aos outros com um símbolo que o representa. Mas a Emanuelle surda não sabia que ela era “eu”. Descobrir isso com a língua de sinais, e agora ela sabe. Emanuelle pode dizer: “Eu me chamo Emanuelle”. (LABORIT, 1994, p. 51).

Laborit (1994) também aborda como fator relevante para o desenvolvimento dos surdos o contato com seus pares, ou seja, as crianças surdas desde cedo precisam ter contato com adultos surdos, pois:

Elas têm necessidades dessa identificação com os adultos, uma necessidade crucial. É preciso convencer todos os pais de crianças surdas a colocá-las em contato, o mais rápido possível, com adultos surdos, desde o nascimento. É preciso que os dois mundos se entrelacem, aquele barulho e o outro, do silêncio. O desenvolvimento psicológico da criança surda se fará mais rapidamente e bem melhor. Ela se constituirá longe daquela solidão angustiante de ser única no mundo, sem ideias construtivas e sem futuro. (LABORIT, 1994, p. 49).

Portanto, Laborit (1994) deixa claro em seu livro “O vôo da gaivota” que foi a partir da língua de sinais e com contato com seus pares, que ela se constitui enquanto sujeito, “Descobria o mundo que me cercava, e era eu que me encontrava no interior do mundo” (LABORIT, 1994, p. 51), formando assim sua própria identidade, além de lhe possibilitar o desenvolvimento psicológico e social.



### 3.2.1 Estrutura Linguística da Língua Brasileira de Sinais

Assim, como todas as línguas naturais a Língua Brasileira de Sinais “obedece aos princípios gerais das Línguas sendo constituída por componentes fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático”. (SANTOS, 2009, p.86).

#### a) Plano Fonológico

Na Língua Portuguesa a fonologia é a ciência que tem como objetivo de estudo o fonema, definido esse como a menor unidade sonora distintiva da língua, dotada de significação. A fonologia interessa a oposição dos sons dentro do contexto de uma língua. Já na análise fonológica das Línguas de Sinais que são denominadas línguas de modalidades espaço-visual, “a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (QUADROS, KARNOPP, 2004, p.47) diferenciando dos aspectos das línguas orais. Nesse sentido, abordam Quadros e Karnopp (2004):

A primeira tarefa da fonologia para as línguas de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais, e estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico. (QUADROS, 2004, p. 47).

Desse modo, a unidade mínima que compõe a fonologia das Línguas de Sinais se constitui inicialmente proposto por Stokoe (1960), citado por Quadros e Karnopp (2004), três principais parâmetros como: configuração de mão, locação da mão, movimento da mão, como é possível observar na figura:

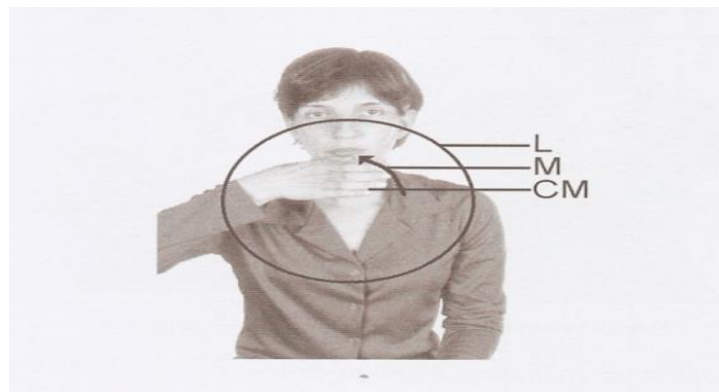


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Cada parâmetro desses constitui a unidade mínima (fonema) com valor distintivo na libras, visto que morfologicamente os parâmetros se une formando o sinal, semelhante o que ocorre na língua oral do português em que os fonemas se juntam constituindo os morfemas, ou seja a menor unidade com valor significativo.

Sendo assim, observa-se nas figuras ilustradas a seguir, sinais que se diferenciam por apenas um parâmetro, alterando assim, seu significado.

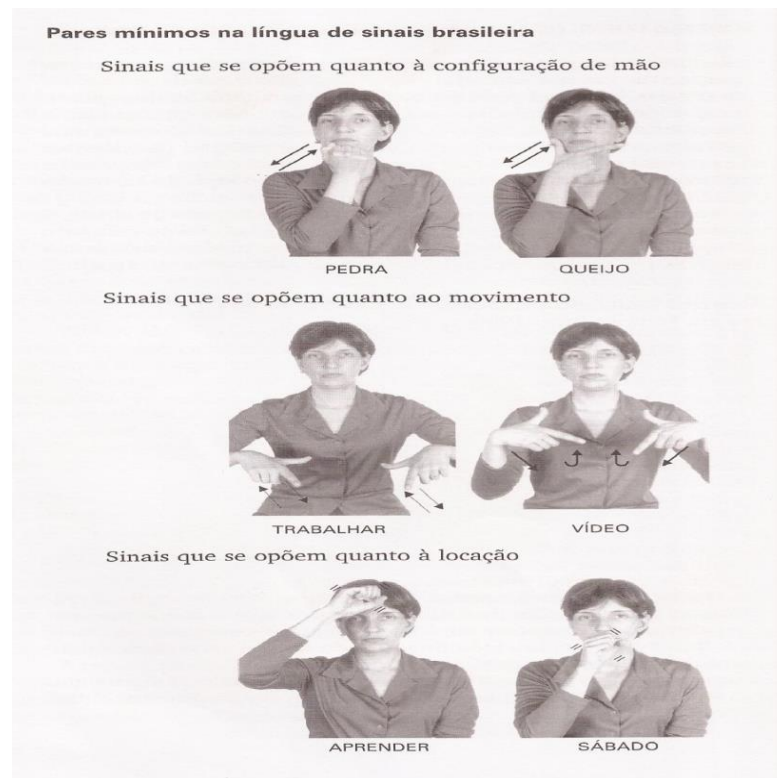


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Quadros e Karnopp (2004) abordam também, que posterior a Stokoe, Battison, (1974, 1978) sugeriu a adição de informações referentes á orientação da mão, e expressões faciais e corporais.

Desse modo, a depender do sinal da palavra, passa-se a contemplar cinco parâmetros: Configuração de Mão, orientação de Mão, Locação, Movimento e Expressão não-manuais. Cada parâmetro, portanto, possui um conceito diferente como:

### Configuração das mãos (CM)

São formas que as mãos se configuram para a realização dos sinais, que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante que podem ser mão direita ou mão esquerda, ou ainda as duas mãos configuradas simultaneamente.

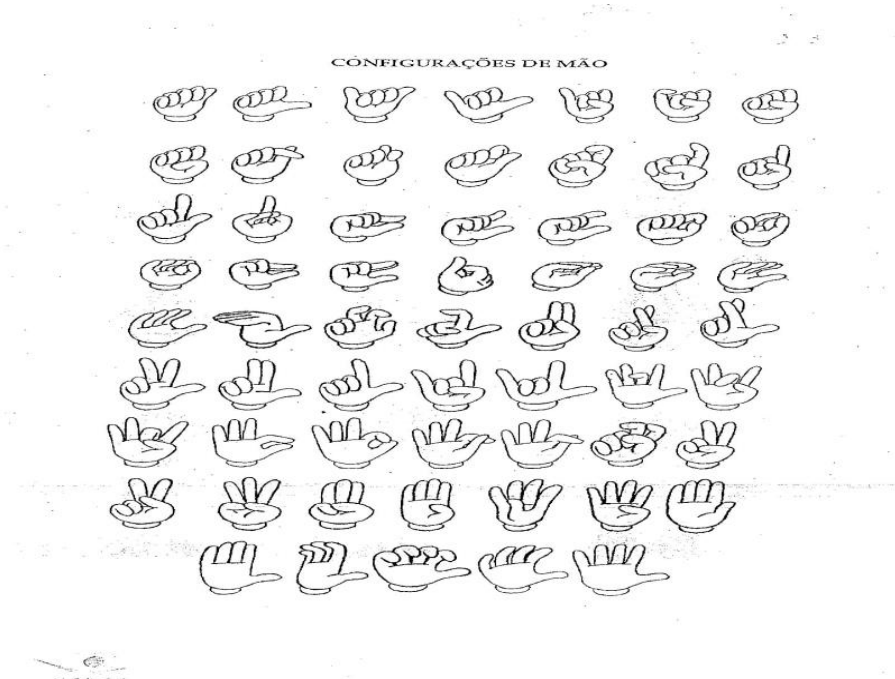


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

### Locação (L)

É o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal (a frente do emissor). Como ilustra a figura.



Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

## Movimento(M)

Segundo Klima e Bellugi 1970 citado por Quadros e Karnopp (2004), o movimento é um parâmetro complexo que pode envolver diversas formas e direções, como movimentos internos da mão, do pulso e os movimentos direcionais no espaço.

Nesse sentido, alguns pesquisadores apontam que as variações no movimento têm um valor significativo na Língua Brasileira de Sinais, pois a depender da mudança do movimento, pode-se mudar todo o significado do sinal, a exemplo disso, estão alguns nomes e verbos como: cadeira, sentar, telefone telefonar, pente pentear e etc que mudando apenas o movimento passa-se da categoria gramatical de nomes para categoria de verbos ou vice-versa ou marcar a direcionalidade do verbo. O quadro a seguir mostra a categoria de movimento.

<b>Categorias do parâmetro movimento na língua de sinais brasileira (Ferreira-Brito, 1990)</b>	
TIPO	<p><i>Contorno ou forma geométrica:</i> retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular, pontual</p> <p><i>Interação:</i> alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado</p> <p><i>Contato:</i> de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar</p> <p><i>Torcedura do pulso:</i> rotação, com refreamento</p> <p><i>Dobramento do pulso:</i> para cima, para baixo</p> <p><i>Interno das mãos:</i> abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/gradativo)</p>
DIRECIONALIDADE	<p>Direcional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Unidirecional:</i> para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para a lateral superior esquerda, para a lateral superior direita, para específico ponto referencial</li> <li>- <i>Bidirecional:</i> para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda</li> </ul> <p>Não-direcional</p>
MANEIRA	<p>Qualidade, tensão e velocidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contínuo</li> <li>- de retenção</li> <li>- refreado</li> </ul>
FREQÜÊNCIA	<p>Repetição</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- simples</li> <li>- repetido</li> </ul>

### Orientação da mão (Or)

A orientação da mão segundo Quadros e Karnopp (2004) é a posição e a direção da palma da mão na hora de realizar o sinal. Nesse sentido, Brito (1995) enumera seis tipos de orientação da palma da mão na Língua Brasileira de Sinais: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para a esquerda. Como é possível observar na ilustração:



Figuras retiradas do livro de Quadros e Karnopp (2004)

### Expressão não-manuais (ENM)

Segundo Quadros e Karnopp (2004), as expressões não-manuais assumem um papel importante na Língua Brasileira de Sinais, pois o movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco “prestam-se a dois papéis nas Línguas de Sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais”. (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 60). Nesse sentido:

As expressões não manuais que têm função sintática marcam sentenças interrogativas sim – não, interrogativa QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco. As expressões não-manuais que constituem componentes lexicais marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto. (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 60).

Desse modo, as expressões não-manuais são as expressões faciais e corporais que os usuários da Libras realizam no momento da sinalização. Elas são de suma importância em algumas sinalizações, pois caso não realizem tais expressões, nos momentos dos discursos onde são necessários, pode comprometer a informação e ainda torna a frase agramatical.



Nesse sentido, Ferreira Brito e Langevin, citado por Quadros e Karnopp (2004) nos aponta as expressões não-manuais:

<b>Expressões não-manuais da língua de sinais brasileira</b> (Ferreira-Brito e Langevin, 1995)
<p><b>Rosto</b></p> <p><i>Parte superior</i></p> <p>sobrançelas franzidas olhos arregalados lance de olhos sobrançelas levantadas</p> <p><i>Parte inferior</i></p> <p>bochechas infladas bochechas contraídas lábios contraídos e projetados e sobrançelas franzidas correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha apenas bochecha direita inflada contração do lábio superior franzir do nariz</p>
<p><b>Cabeça</b></p> <p>balanceamento para frente e para trás (sim) balanceamento para os lados (não) inclinação para frente inclinação para o lado inclinação para trás</p>
<p><b>Rosto e cabeça</b></p> <p>cabeça projetada para a frente, olhos levemente cerrados, sobrançelas franzidas cabeça projetada para trás e olhos arregalados</p>
<p><b>Tronco</b></p> <p>para frente para trás balanceamento alternado dos ombros balanceamento simultâneo dos ombros balanceamento de um único ombro</p>

Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

## **b) Plano Morfológico**

A morfologia é o estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras. O morfema, unidade mínima com valor significativo é o objeto de estudo da morfologia.

Desse modo, segundo Quadros e Karnopp (2004), o processo derivacional e flexional são as duas áreas de investigação da morfologia tradicional. Na Língua Portuguesa a derivação detém-se ao estudo da formação de diferentes palavras com uma mesma base lexical, por exemplo 'sonhador' derivado de 'sonhar'. Já a flexão envolve o estudo dos processos que acrescentam informação gramatical à palavra que já existe como as categorias de: gênero, número, tempo, pessoa, caso e aspecto e no caso dos verbos acrescenta a categoria modo.

Na Língua Brasileira de Sinais há também, assim como na Língua Portuguesa, processos derivacionais e flexionais.

Entretanto, as línguas de sinais diferem das línguas orais no tipo de processos combinatórios que frequentemente criam palavras morfologicamente complexas. Para as línguas orais, palavras complexas são muitas vezes formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz. Nas línguas de sinais essas formas resultam frequentemente em processos concatenativos (ou seja, a combinação de vários elementos que compõem um sinal), quantos processos de incorporação de diferentes elementos dentro dos sinais. (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 87).

Nesse sentido, Quadros e Karnopp (2004) abordam a nominalização, a formação de compostos e a incorporação de numerais nos sinais como processos derivacionais da Língua Brasileira de Sinais:

### **Derivação (nominalização)**

A principal função da morfologia é a mudanças de uma palavra para outra classe gramatical, é o que ocorre no processo de derivação de nomes para verbos (ou vice-versa). Assim como no português em que pode formar nomes a partir de verbos pela adição de um sufixo, por exemplo, *programar* – *programador* ou pela mudança de acento (*fabrica* – *fábrica*), na Língua Brasileira de Sinais pode derivar nomes de verbos, simplesmente, pela mudança no tipo de movimento.

Conforme exemplo da figura a seguir.

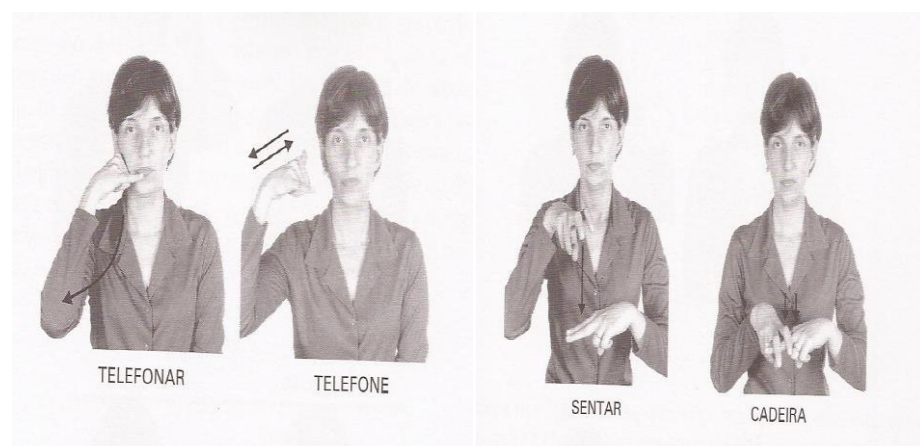


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

A partir da figura é possível observar que ocorre um processo de reduplicação, “semelhante à nominalização do português, em que na Língua Brasileira de Sinais repete-se o

morfema base (verbo) e tem-se como produto um nome” (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 101) e isso ocorrem simplesmente pela mudança no movimento na realização do sinal.

### Formação de compostos

Assim como na Língua Portuguesa, é comum a criação de novas palavras pelo processo de formação de nomes compostos como, por exemplo, *guarda-chuva*, *trem-de-ferro* etc. na Língua Brasileira de Sinais ocorre o mesmo processo. Através da junção de dois sinais forma-se um novo sinal com o significado totalmente diferente dos sinais que o formou. Como é possível observar no exemplo da figura a seguir.

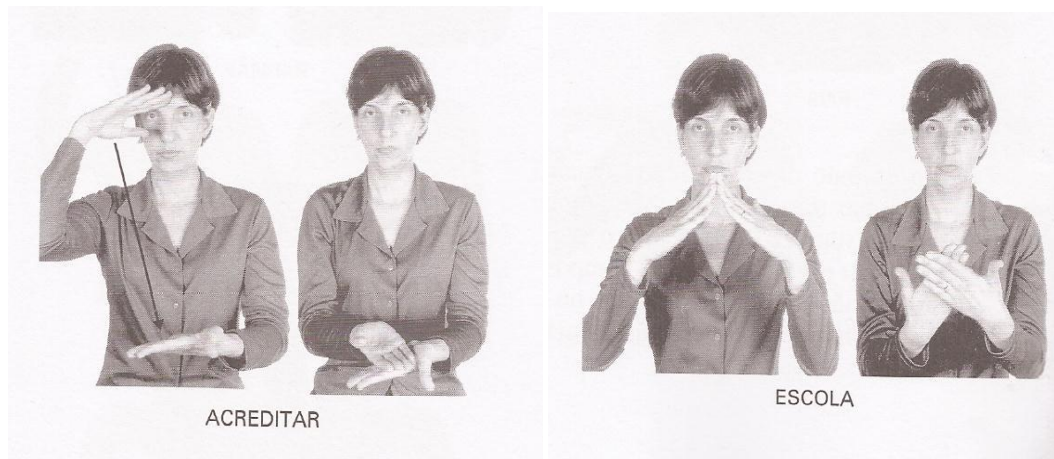


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Na primeira figura o sinal é formado por dois sinais: o primeiro sinal (saber) + o segundo sinal (estudar) = acreditar. Na segunda figura o sinal é formado por dois sinais: o primeiro sinal (casa) + o segundo sinal (estudar) = escola.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), esse distanciamento entre o significado do todo e o significado das partes é normal, tanto na Língua Portuguesa quanto na Língua Brasileira de Sinais, visto que isso é característico nas formas compostas pela própria função da nomeação.

### Incorporação de numeral

A incorporação do numeral ocorre quando o número é incorporado ao sinal, ou seja, sempre que for referir a quantidade de meses, dias, horas os números correspondentes aparecem no sinal, por exemplo:





Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

### Incorporação da negação

A incorporação da negação ocorre quando a negação é incorporada ao sinal, além disso, ela também é marcada pela expressão facial, por exemplo:



Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Além dos processos de derivação para a formação de palavras, existem também na Língua Brasileira de Sinais os processos de flexão. Segundo Ferreira (2010), Quadros e Karnopp (2004) a Libras se flexiona em pessoa, número, grau, tempo, modo e aspecto.

### Pessoa

Na Libras existem três pessoas no discurso tanto no singular quanto no plural, “na primeira pessoa, o indicador aponta para o peito do locutor; na segunda, para o interlocutor; as terceiras pessoas são representadas por pontos no espaço, estabelecidos durante o discurso, ou pela localização do referente presente” (FERREIRA, 2010, p. 47). Desse modo, as referências pessoais no verbo são mudadas pela flexão, como é possível observar na figura.



Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

### Número

A marca de número na Libras é expressa através do valor de singular, o dual, e o plural. Segundo Ferreira (2010), para expressar o valor de dual o sinal é repetido, pode também ocorrer a anteposição do número dois ou por um movimento semicircular para os dois referentes. Já a pluralidade é expressa pela repetição do sinal três ou mais vezes, pela anteposição indicando os números ou através dos movimentos semicircular abrangendo pessoas e objetos do discurso, como mostra a figura.

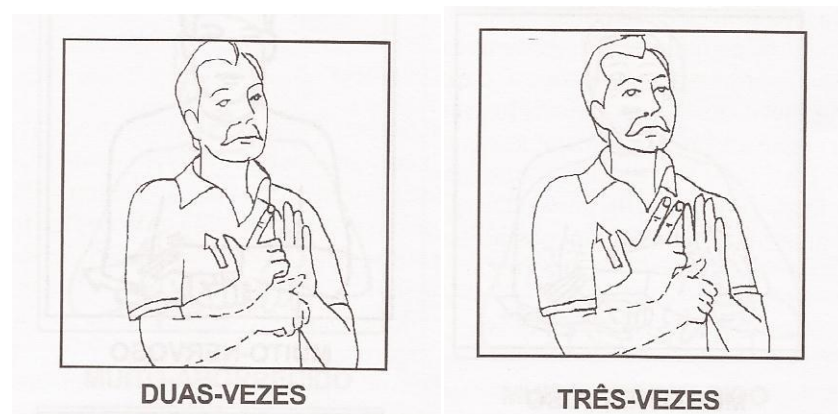


Figura retirada do livro de Ferreira (2010)

### Grau

De acordo com Ferreira (2010), o grau dos adjetivos é expresso de várias formas, estando relacionado com movimento e expressão facial na realização do sinal, por exemplo,

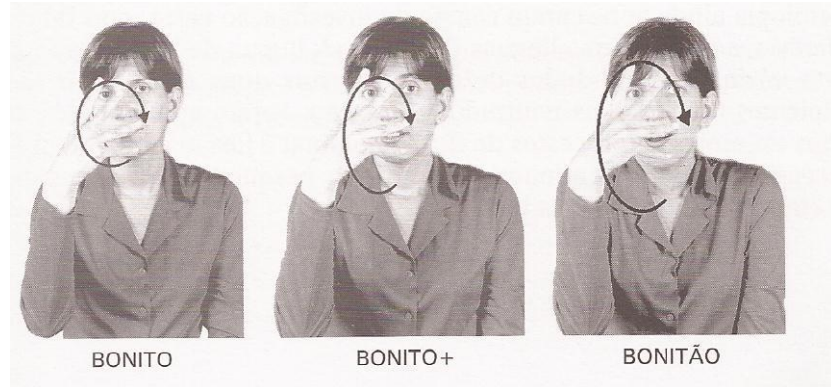


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Observa-se na figura que o sinal pode ser acrescido de três expressões faciais mudando o significado de bonito, mais bonito e bonitão.

### Tempo

Na Língua Brasileira de Sinais, o tempo é flexionado a partir de locativos temporais manifestando relações espaciais, por exemplo, o presente é realizado em frente ao locutor, o futuro próximo é também realizado em frente ao locutor com um movimento curto, o futuro distante se afasta mais do corpo do locutor para frente e apresenta um movimento amplo. O passado é realizado por um movimento sobre o ombro atingindo o espaço anterior ao ouvido e o passado distante é expresso por um movimento amplo que se estende posterior as costas.

### Verbo

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), os verbos na Língua Brasileira de Sinais são divididos em três tipos:

Verbos simples (não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos), por exemplo:

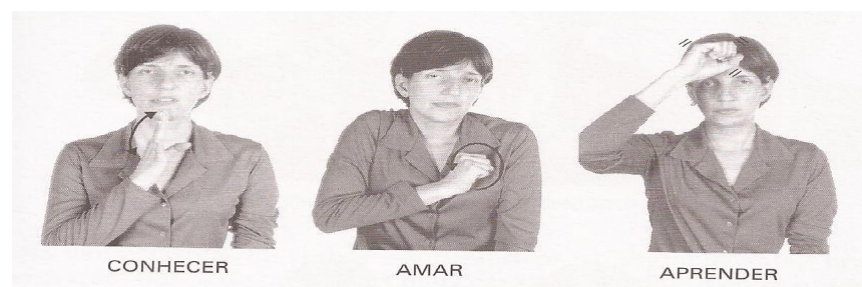


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Verbos com concordância (flexionam em pessoa, número e aspecto, mas não incorporam afixos locativos), como mostra a figura:

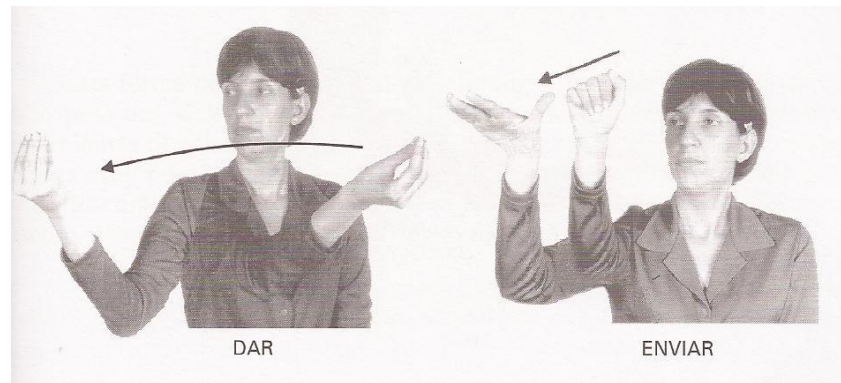


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Verbos espaciais (verbos que têm afixos locativos)

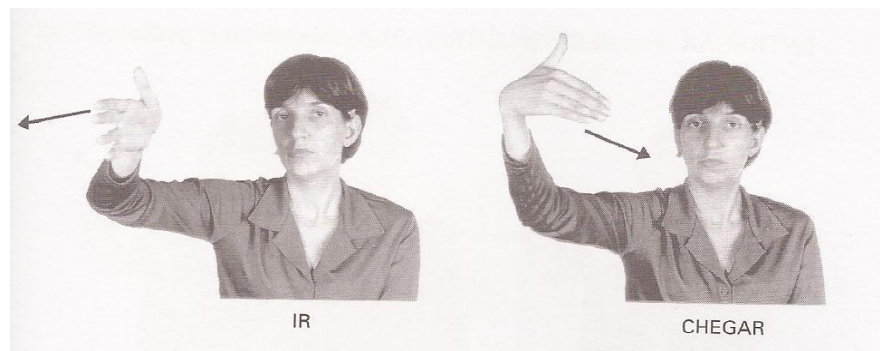


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

### c) Plano Sintático

A sintaxe estuda a organização das palavras no enunciado e as relações que as sentenças estabelecem entre si. Na Língua Portuguesa, por exemplo: *As praias estão cada vez mais poluídas.*

*As praias:* sintaticamente assumem papel de sujeito, ou seja, termo pelo qual o restante da oração diz algo. *Estão cada vez mais poluídas:* sintaticamente assume papel de predicado, ou seja, termo que contém verbo e informa algo sobre o sujeito.

Já na Libras diferente do português, segundo Quadros e Karnopp (2004), “analisar alguns aspectos da sintaxe de uma Língua de Sinais requer “enxergar” esse sistema que é visuoespacial e não oral-auditivo”. (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 127).



Desse modo, segundo as autoras a sintaxe da Libras é uma sintaxe espacial, visto que é no espaço em que os sinais são realizados. O estabelecimento nominal o uso do sistema pronominal são fundamentais para as relações sintáticas, nesse sentido qualquer informação no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização sendo utilizadas várias estratégias espaciais, como: Fazer o sinal em um local particular;



Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Direcionar a cabeça e os olhos em direção a uma localização com o sinal;

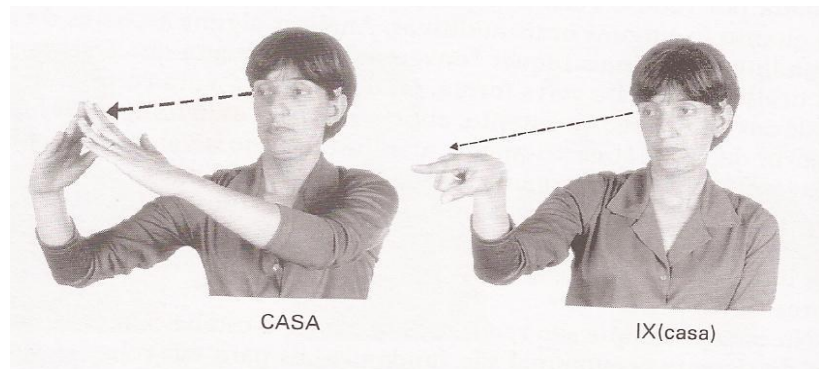


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Usar a apontação antes do sinal de um referente específico;

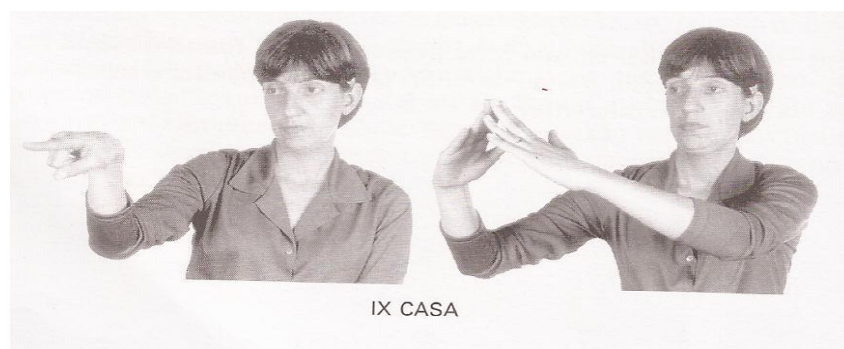


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Usar um pronome numa localização particular;



Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Usar um classificador e

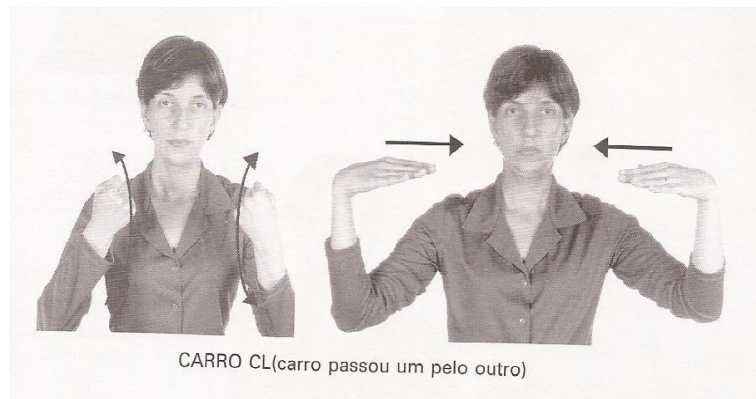


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Usar um verbo direcional.



Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Além do espaço, o uso de expressões faciais e a estrutura da frase na Língua Brasileira de Sinais são dois aspectos também relacionados à sintaxe.

Segundo Quadros, Pizzio e Rezende (2007), as expressões faciais são utilizadas em todas as línguas humanas, visto que através delas podemos expressar emoções, sentimentos, intenções para nosso interlocutor, assim elas fazem parte da comunicação humana, mas na Língua de Sinais elas assumem papel fundamental.

Nesse sentido, as expressões faciais podem ser separadas em dois grandes grupos: as expressões afetivas e as expressões gramaticais. As primeiras são comuns em toda língua humana, visto que são utilizadas para expressar (alegria, tristeza, raiva entre outros). Já as expressões gramaticais, são específicas das Línguas de Sinais em determinados contextos, assim no nível da sintaxe, essas expressões “são responsáveis por indicar determinados tipos de construções, como sentenças negativas, interrogativas, afirmativas e construções com tópico e com foco”. (QUADROS, PIZZIO, REZENDE, 2007, p. 6).

### **Negação (neg)**

Uma sentença negativa é aquela que possui um elemento negativo explícito no enunciado, por exemplo, na Língua Portuguesa quando se quer negar algo, normalmente a marca de negação vem explícita pelo termo “não”, ou por palavras sinônimas a essa. Já na Língua Brasileira de Sinais a marca de negação pode ocorrer de duas formas: como o movimento da cabeça para os lados indicando a negação, ou as expressões faciais de negação como modificação da boca (abaixamento dos cantos da boca ou arredondamento dos lábios), sempre associada ao abaixamento das sobrancelhas e ao leve abaixamento da cabeça, visto que as expressões faciais são obrigatórias para marcar a negação na Língua Brasileira de Sinais. Como mostra a figura a seguir:

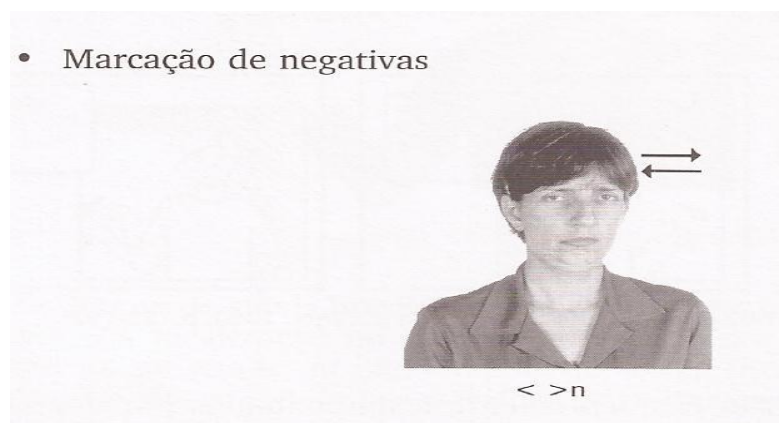


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

### **Afirmativa**

Ao contrário das sentenças negativas as afirmativas são sentenças que expressam ideias afirmativas. Na Língua Brasileira de Sinais são utilizados movimentos para cima e para baixo com a cabeça indicando afirmação.

### **Interrogativa**

As sentenças interrogativas são aquelas que são formuladas com a intenção de obter alguma informação desconhecida ou não, na Língua Portuguesa, quase sempre, utiliza-se do ponto de interrogação para fazer esses tipos de sentenças, Já na Língua Brasileira de Sinais, dependendo da pergunta que está sendo feita utiliza-se de várias expressões faciais para marcar a interrogação, como: uma pequena elevação da cabeça, acompanhado do franzir da testa; leve abaixamento da cabeça, acompanhado da elevação das sobrancelhas e lábios comprimidos, olhos mais fechados e testa franzida e leve inclinação dos ombros para um lado ou para trás, como é possível observar na figura:



Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

### **Construções com tópico e foco**

As construções com tópico e foco, como os próprios nomes revelam são construções que são topicalizadas e focalizadas na Língua Brasileira de Sinais, ou seja, elas são enfatizadas ou destacadas, e isso ocorre através das expressões faciais, como aborda Quadros e Karnopp (2004), “o tópico é o tema do discurso que apresenta uma ênfase especial posicionando no início da frase e seguindo de comentários a respeito desse tema” (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 148). E “as construções com foco são aquelas que apresentam constituintes duplicados dentro da mesma oração. Essas “cópias” ocorrem quando



o constituinte é enfatizado, mas de forma diferente da ênfase dada aos tópicos”. (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 152)

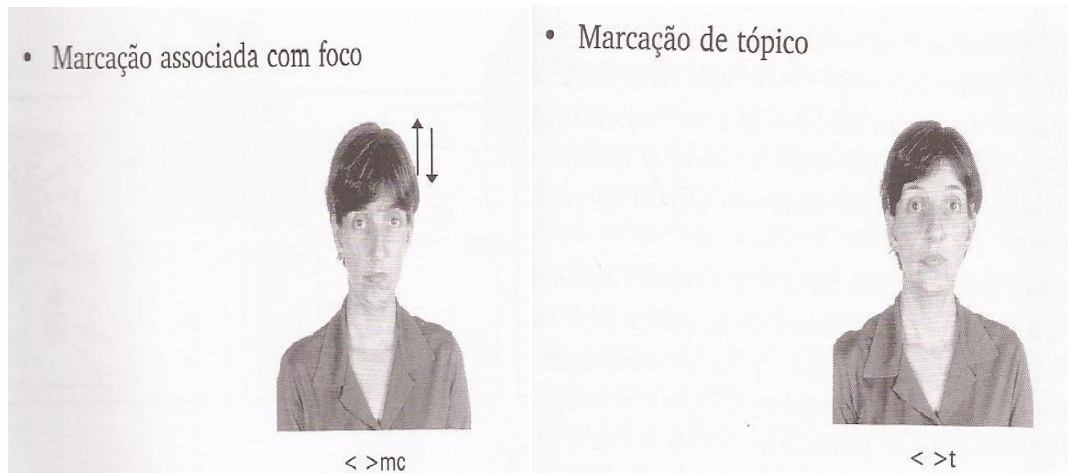


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Outro aspecto relacionado à sintaxe da Língua Brasileira de Sinais é a estrutura da frase, segundo Quadros e Karnopp (2004), apesar de que a Língua Brasileira de Sinais apresenta uma flexibilidade na organização na estrutura da frase, a mesma dispõe como ordem básica: Sujeito, Verbo e Objeto. Assim, essa ordem será sempre gramatical, como é possível observar na figura.

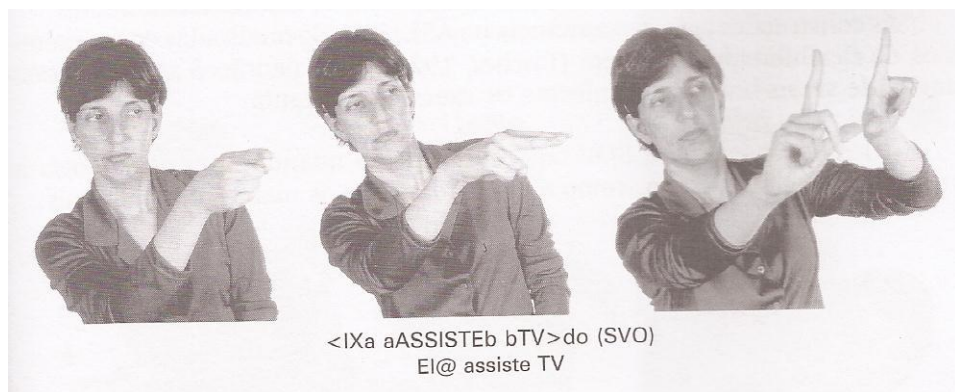


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Além disso, de acordo com Quadros e Karnopp (2004), as demais ordens: OSV, SOV, VOS são estruturas que também ocorrem na Língua Brasileira de Sinais, mas para a realização dessas construções serão necessários alguns requisitos como: marcações não-

manuais, a direção do olhar, do corpo, a expressão facial e a construção com tópico e foco, desse modo, essas marcações são obrigatórias em ordem que não apresentam a ordem básica de sujeito, verbo e objeto, pois caso contrário a frase ficará agramatical, já em estrutura que apresenta: sujeito, verbo e objeto tais elementos são opcionais.

#### **d) Plano Semântico- Pragmático**

A semântica e a pragmática são as áreas da linguística que estudam o significado do signo linguístico, ou seja, elas “estudam os conceitos que construímos em nossas mentes quando estamos diante de um signo linguístico, seja ele uma palavra, uma sentença ou um texto”. (MCCLEARY, VIOTTI, 2009, p. 4).

Desse modo, o significado de uma expressão linguística está fortemente associado ao contexto de uso da língua e ao conhecimento de mundo formado pelos usuários a partir dos conceitos mentais.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), na Língua de Sinais Brasileira “os níveis semântico e pragmático são os estudos dos significados individuais de um sinal, do agrupamento de frases, e descrevem a significação dos sinais no contexto e no discurso”. (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 135).

Nesse sentido, o contexto no momento da sinalização é de grande importância para compreender os significados dos sinais, visto que a depender dele o mesmo sinal apresentará significados diferentes. Por exemplo:



Sábado

Laranja

Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Como é possível observar o sinal de sábado e laranja apresentam a mesma configuração de mão, o mesmo ponto de articulação e o mesmo movimento, desse modo, é o contexto que vai possibilitar ao usuário identificar seu significado. O mesmo acontece com as formas pronominais; através da apontação os significados se tornam diferentes, como mostra na figura:

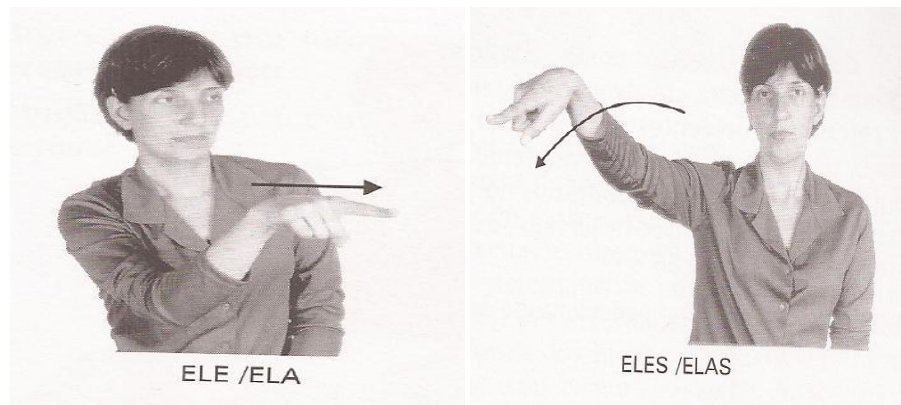


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Além disso, no plano semântico-pragmático da Língua Brasileira de Sinais “o sinal é flexionado de acordo com as expressões faciais. A expressão facial pode ser a mesma, mas a frase sinalizada muda de significado”. (CAMPELLO, 2011, p. 140).

No caso da derivação em que nomes são derivados de verbos (vice-versa), os mesmos apresentam significados diferentes, por exemplo:



Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Nota-se que o significado do sinal da primeira figura é diferente do nome derivado. Do mesmo modo, ocorre no processo de composição de dois sinais para criar um novo sinal, os mesmos também vão apresentar diferentes significados:

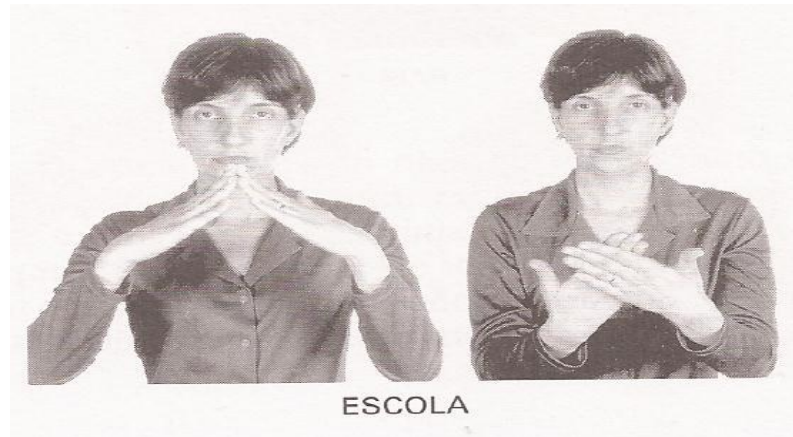


Figura retirada do livro de Quadros e Karnopp (2004)

Observa-se que houve a composição de dois sinais: casa e estudar tendo como resultado: escola, nesse sentido, nota-se que o significado dos sinais iniciais e o final apresentam significados totalmente diferentes.

### 3.3 O PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OS SURDOS

De acordo com o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, as instituições federais devem: “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras e também de Língua Portuguesa, como segunda língua para os surdos”. (ARTIGO 14, DO DECRETO Nº 5.626).

Desse modo, o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para os surdos ocorre pelo fato de os mesmos utilizarem uma língua espaço-visual, no caso do Brasil a Libras, que se apresenta diferente da língua majoritária do país, já que essa é uma língua oral-auditiva e os surdos não possuem da audição. Desse modo, eles ficam impedidos de adquirir essa língua na modalidade oral.

Nesse contexto, aprender a ler e escrever para os surdos tornou-se uma questão obrigatória, já que eles vivem no país, no caso o Brasil em que a língua majoritária é o português e essa se apresenta diferente da sua língua natural. Desse modo, eles precisam da apropriação dessa língua na modalidade escrita para estarem inseridos ao meio social, já que vivem em uma sociedade que pensa, relaciona e comunica em português. Como aponta Salles et al (2004):

Tendo em vista que, embora os surdos não tenham o português como língua materna, estão inseridos, em boa parte dessa cultura linguística: os nomes das ruas, das praças, das lojas, a propaganda, o extrato bancário, o cartão de crédito, de aniversário, de natal, constituem uma pequena parte do grande universo que são as práticas sociais. (SALLES et al, 2004, p.21).

Diante disso, o não acesso a essa língua pode implicar a sua exclusão. Além disso, a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelos surdos lhes proporcionará a comunicação com os ouvintes não usuários da Libras.

No entanto, os surdos brasileiros apresentam muitas dificuldades no processo de apropriação dos mecanismos de coesão do português escrito, pois a língua que os mesmos possuem como legítima, no caso a Libras, não é a mesma que utilizam na escrita. Assim, eles possuem como segunda língua o Português na modalidade escrita, o qual apresenta um sistema totalmente diferente da sua língua natural. Já que a Libras é uma língua espaço-visual e o português escrito oral-auditivo apresentando assim diferenças.

De acordo com Santos (2009), assim como todas as línguas naturais apresentam os componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos permitindo aos seus usuários uma comunicação perfeita, a Libras também obedece aos mesmos princípios, porém, apresenta regras específicas para a formação e combinação dos elementos, formando, assim, sua própria gramática.

No plano semântico-pragmático “na Libras, o uso do espaço serve a propósitos gramaticais e semântico-pragmáticos, isto é, resulta em significados semânticos (por exemplo: os pronomes pessoais) e pragmáticos (as características contextuais codificadas nas formas pronominais) (SANTOS, 2009 p. 85). Ao contrário do português que não precisa desse espaço físico para que os usuários entendam as classificações dos nomes pessoais.

Como ocorre com línguas distintas, o significado de um sinal pode não corresponder exatamente ao de uma palavra equivalente em português, visto que existem sinais com vários significados, e o contexto vai ser muito importante para que se compreenda o significado

desses sinais (cf. SANTOS, 2009). Pode ocorrer também que apenas um sinal em Libras corresponda a duas palavras em Português, ou vice-versa.

Outro aspecto que dificulta a apropriação dos surdos nos mecanismos de coesão no português escrito é que, às vezes, existem alguns mecanismos de construções textuais no português que estão voltadas para o sistema oral-auditivo (ritmos, pontuação, acentuação, intensidade e outros), enquanto, na Libras os surdos utilizam das expressões faciais e corporais para marcar essas categorias. “Por isso para perceber se uma frase em Libras está na forma afirmativa, exclamativa, interrogativa, negativa ou imperativa, precisa-se estar atento às expressões faciais e corporais, que são feitas simultaneamente com certos sinais ou com toda a frase”. (FELIPE, 1997 p.107).

A Libras também se diferencia do Português no que se refere à “ordem das palavras ou dos constituintes, há diferença porque o Português é uma língua de base sujeito-predicado enquanto que a LIBRAS é uma língua do tipo tópico-comentário” (BRITO, 1997, p. 55). Ou seja, na Libras, na maioria das vezes, a informação dada é topicalizada, por exemplo: Mamão, eu não gosto! Percebe-se nessa frase que topicalizou a palavra “manga” e depois adicionou um comentário, por isso, segundo Brito (1997), a Libras é uma língua do tipo tópico-comentário.

Segundo Santos (2009), nota-se também que “na escrita dos surdos brasileiros é comum a omissão ou utilização inadequada dos artigos, visto que em Libras eles não existem” (SANTOS, 2011, p. 96). Também é comum a “ausência de preposições, conjunções e verbos de ligação, já que na LIBRAS estes elementos apresentam-se, na maioria das vezes, incorporados à estrutura dos sinais”. (SANTOS, 2009, p.96).

Além disso, os verbos se configuram de forma diferente, pois “embora, na LIBRAS, existam as flexões de tempo, modo e pessoa verbal, elas não ocorrem na estrutura do verbo; por isso, há uma tendência de os surdos brasileiros apresentarem, na escrita, os verbos em sua forma infinitiva”. (SANTOS, 2009, p. 96).

Assim, nota-se que, além de os surdos possuírem uma língua diferente do sistema escrito, o que dificulta o processo de apropriação da escrita, no que se refere aos aspectos de coesão do Português, as práticas pedagógicas, o fato de a maioria dos surdos serem filhos de pais ouvintes e de que muitos surdos adentram na escola sem língua tendem a complicar ainda mais esse processo.

Segundo Silva (2001), observa-se que os maiores problemas da educação dos surdos referem-se ao modo como os professores concebem a língua e como desenvolvem as atividades de leitura e escrita, visto que em muitas práticas escolares, o ensino da escrita, tanto para os ouvintes como para surdos, está voltado para a compreensão do significado da palavra escrita sem que haja uma preocupação com a função social da mesma.

Este fato acarreta inúmeras complicações. Esses indivíduos mesmo estando vários anos na instituição escolar, desconhecem a função social da produção escrita e não conseguem perceber que, para produzir um texto, não basta a justaposição de palavras ou sentenças soltas, mas que ele exige operações complexas, como a de manipular recursos para articular, de forma coesa e adequada, de modo a produzir sentido. (SILVA, 2001, p.46).

Em conformidade com Silva (2001), Santos (2009) aponta que o processo de apropriação da escrita é um processo extremamente complexo, pois exige do sujeito

Tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua, quanto a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem. Desse modo, é um processo através do qual o indivíduo (seja surdo ou ouvinte) reflete a respeito dos fatores do próprio sistema de escrita. (SANTOS, 2009, p. 87).

No caso dos surdos, essas questões são ainda mais agravantes, pois “o surdo é pertencente a uma minoria linguística e cultural, que utiliza de outra modalidade de linguagem”. (SILVA, 2001, p.45), o que acaba dificultando ainda mais o processo de apropriação da escrita do Português.

Outra questão que dificulta bastante na apropriação dos surdos na escrita do português (se não a principal) é o fato de que muitos surdos brasileiros não possuem a Libras como língua natural. Eles chegam à escola sem língua, pois são impossibilitados de adquirir a língua oral-auditiva de sua família por não possuir a audição e não tiveram acesso a sua língua natural: a Libras. Desse modo, a aprendizagem de uma segunda língua com a ausência da primeira fica quase que impossível.

Nesse contexto, será de suma importância que os surdos adquiram a Libras como primeira língua, já que essa possibilitará ao sujeito surdo um melhor desempenho no processo de aprendizagem do português escrito. Foi o que comprovou Sampaio (2007) em sua pesquisa de mestrado:

Observamos nas análises que quem teve acesso à língua de sinais mais cedo conseguiu um desenvolvimento melhor na escrita, tanto em relação à riqueza



de conteúdo quanto no tamanho dos textos. Aline por exemplo, aprendeu a LIBRAS no 1º ano de vida e foi para nós o sujeito que teve melhor produção escrita. (SAMPAIO, 2007, p. 83).

Além disso, “outra situação referente aos problemas da educação do aluno surdo seria a falta de condições ambientais, importantes para facilitar o acesso desses indivíduos ao “mundo letrado” (SILVA, 2001, p. 44) e a falta do apoio familiar, visto que “a motivação familiar é fundamental no processo de aquisição de uma língua de sinais pelo surdo, o que conseqüentemente facilitará a aprendizagem da escrita de uma língua oral-auditiva”. (SANTOS, 2009, p. 200).

Mas, muitas vezes, não é isso que acontece, pois muitos surdos são filhos de pais ouvintes e esses, na maioria das vezes, assumem uma postura preconceituosa diante da surdez e acabam por não incentivar seus filhos a adquirir a Libras (às vezes por falta de conhecimento da existência dessa língua, ou por acreditarem que a surdez é uma questão patológica).

Associado a essa questão, existem ainda outros pais que buscam de alguma forma incentivar seus filhos surdos no processo de aquisição da Libras. Porém, na maioria das vezes, os mesmos se deparam com um grande entrave na comunicação, pois não encontram interlocutores nos meios sociais em que convivem, já que a grande maioria dos ouvintes não sabe sua língua. Fato esse que às vezes, levam os “surdos” a abandonar sua língua e buscar se enquadrar na língua oral-auditiva majoritária, através de aparelho auditivo, de oralização, leitura labial e até implante coclear (intervenção cirúrgica que visa a reabilitação da audição).

Desse modo, todas essas questões dificultam no processo de aprendizagem dos surdos no português escrito e levam os surdos a não utilizarem os mesmos recursos linguísticos utilizados por uma falante do português.

Portanto, é bastante questionador dizer que os textos de surdos não possuem sentidos, pois os mesmos ao escreverem representam em sua escrita a sua língua natural, a Libras, sendo essa diferente do Português no que se refere aos aspectos de coerência e coesão.

Diante da problemática que envolve a aprendizagem da escrita do português pelos surdos, a escola juntamente com o professor desses sujeitos, segundo Salles et al (2004) precisam compreender que o sucesso da produção da escrita pelo surdo depende dos inputs em que os alunos estão expostos. Desse modo, quanto mais os alunos surdos forem inseridos em contextos variados e extralinguísticos melhor será o resultado. Pois:



O argumento de que o aluno surdo tem muita dificuldade de ler faz com que os professores evitem a atividade e, assim, a leitura vai se tornando cada vez mais rara, limitando-se a textos pequenos, facilitados tanto semântica quanto sintaticamente, empobrecidos e, muitas vezes, não adaptados aos interesses dos alunos. (SAMPAIO, 2008, p. 9).

Segundo Salles et al (2004), o ato de ler precede o ato de escrever, portanto a concepção de leitura precisa ser entendida pelos professores de surdos como um processo que envolve primeiramente uma leitura de mundo para posterior a leitura da palavra. Freire (1989). Já que muitas vezes entende-se o processo de leitura como um processo de decifrar códigos. Sendo assim, a leitura é de fundamental importância para a aprendizagem da escrita e no caso dos surdos o professor deve reconhecer a importância da Libras como instrumento no ensino do português, pois caso contrário, será inviável o ensino de uma segunda língua (português escrito) para o surdo, com a ausência da primeira língua (Libras). Já que o indivíduo organiza seu pensamento a partir de sua língua. Vygotsky (1998).

Nesse sentido, Antunes (2003), também aborda que a escrita e a leitura é um processo constante de interação, pois a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que decodificação dos sinais gráficos. Nesse sentido, a leitura é um processo de construção do leitor em interação com escritor, onde aquele, além de decodificar o que ali está escrito atribui-lhe um significado. E é através dessa interação verbal escrita, essa atividade de acesso ao conhecimento, que o sujeito adquire novos saberes e acessa o uso formal da língua.

De acordo com Salles et al (2004), o professor precisa está atento para conduzir o aprendiz a cumprir etapas que envolvem aspectos microestruturais e macroestruturais na estrutura do texto, ou seja, o texto não se constitui apenas com elementos formais, mas também por elementos que extrapolam sua forma. Nesse sentido, o professor precisa adotar a concepção que propõe o terceiro momento da Linguística Textual, onde o texto e o contexto ganha fundamental importância.

É, portanto na concepção de língua e de texto defendida pela Linguística Textual que deve pautar o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o ensino da escrita. Uma concepção que possibilita ver a língua de uma forma mais ampliada, considerando a sua capacidade de agente social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, segundo Salles et al (2004), apontam que o texto é um instrumento importante para a aquisição da escrita e deve ser percebido como instrumento fundamental nas e das práticas sociais.

Desse modo, o texto escrito é ferramenta básica de comunicação entre surdos e ouvintes, assim o ensino de textos em português para surdos requer a articulação dessas práticas em atividades contextualizadas.

Em conformidade com Marcuschi (2008), Antunes (2003) ressalta também a importância de se trabalhar o contexto, ou seja, os conhecimentos pragmáticos presentes no texto, isto é, entendê-lo a partir de elementos externos, conhecimentos prévios. Vê-se, portanto a necessidade de se trabalhar com textos que façam parte do contexto sócio cultural do aluno, para que o mesmo possa compreendê-los mais facilmente. E que estes textos sejam autênticos e reais (revistas, panfletos cartazes, livros etc.) e não um monte de frases desconexas.

O mesmo deve ocorrer com o trabalho gramatical, esse deve ocorrer de forma contextualizada, partindo de textos e fatos reais das manifestações linguísticas, priorizando quando possível, os textos dos próprios alunos, ou do professor, assim possibilitará aos sujeitos relacionar a leitura com a escrita de modo a significar melhor os elementos que estão decodificando.

Além disso, a escola juntamente com o professor de Língua Portuguesa precisa, repensar as metodologias adotadas no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo no português escrito, visto que

A prática pedagógica poderá em muito contribuir para o processo da construção da escrita pela criança surda, desde que, sejam consideradas as peculiaridades intrínsecas neste processo. Dizendo melhor, se for considerada a especificidade do processo vivido pela criança surda que tem o canal visual, a via privilegiada para apreensão da realidade. (OLIVEIRA, 2009, p. 69).

Pois, observa-se que muitos professores têm os ouvintes como referência e acabam por generalizar esse processo, adotando as mesmas metodologias para surdos e ouvintes, esquecendo que esses dois indivíduos percebem o mundo de forma diferente, visto que enquanto os ouvintes percebem o mundo pelo auditivo e o visual, os surdos são totalmente visuais. Nesse sentido,

Uma criança surda inserida em um meio cultural voltado para a finalidade da apreensão visual, desfrutará de maiores chances de êxito no seu processo

educativo. Em contrapartida, se o contexto educacional tiver como ênfase os aspectos sonoros para a transmissão de conhecimento, o contexto pedagógico assim configurado, não oferecerá as respostas educacionais indispensáveis para o êxito da aprendizagem. (OLIVEIRA, 2009, p. 69).

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para os surdos precisa ser adaptado a essa realidade. Como por exemplo, ao planejar uma aula os professores precisam estar atentos a variados recursos visuais que chamem a atenção desses alunos, e não utilizar apenas recursos apropriados para sujeitos ouvintes, pois os surdos não conseguem estabelecer nenhuma unidade de sentido e acabam desmotivando desse processo, levando muitas vezes, esses sujeitos ao processo de evasão.

Nesse sentido, um procedimento essencial é que a escola faça o diagnóstico das necessidades educacionais do aluno surdo, a fim de orientar suas ações. Ao mesmo tempo, é necessário desenvolver um amplo intercâmbio de informações e experiências entre profissionais e interessados nesta questão, incluindo-se primordialmente a própria comunidade surda e sua família a fim de ampliar o conhecimento da realidade do surdo, na busca do entendimento de sua complexa situação linguística e (multi) cultural. (SALLES et al, 2004, p. 127).

Para que o processo de ensino e aprendizagem do português escrito desses indivíduos ocorra de forma mais eficiente.

#### 3.4 A COESÃO TEXTUAL EM TEXTOS ESCRITOS EM PORTUGUÊS POR SUJEITOS SURDOS EM ALGUMAS PESQUISAS REALIZADAS.

Como já foi abordado anteriormente, com o surgimento da Linguística Textual, o texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e compreendido como um processo resultante das operações comunicativas nos quais vários critérios estão envolvidos, dentre eles, a coerência e coesão, que são de grande relevância para garantir a textualização.

Segundo Koch (2009), a coesão trata dos processos de referenciação e sequenciação responsável em garantir a tessitura textual, e “a coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados [...]” (2008, p. 121).

Nesse sentido, entende-se por coesão os elementos formais da Língua Portuguesa em que o indivíduo tem a sua disposição na hora de formular um texto, ou seja, são os elementos

que, na maioria das vezes, estão ligados a estrutura gramatical da língua, ou a elementos de boa formação textual.

Já a coerência entendida como os elementos que extrapolam a estrutura textual, pois ao produzir um texto vários critérios estão envolvidos para que o sentido seja garantido, desde o critério de coesão, a outros critérios exteriores ao texto.

Desse modo, o debate sobre as produções textuais dos surdos tem suscitado um campo de bastante interesse nos estudos linguísticos, muitos apóiam na idéia de que os textos de alunos surdos por não possuir os mesmos recursos linguísticos utilizados por falantes do português, já que eles se apóiam na Libras como língua de referência, acreditam-se portanto, que esses textos não possuem elementos coesivos.

Segundo Salles et al (2004), a visão que os ouvintes possuem diante da escrita dos surdos é de estranhamento e isso decorre, pois o ouvinte que desconhece a realidade dos surdos supõe que o surdo tem uma escrita de sua língua natural, quando ele possui uma escrita de outra língua diferente da sua.

Diante disso, Sampaio (2008) realizou uma pesquisa com uma jovem de 13 anos, com surdez profunda cursando a 4ª série do ensino fundamental com o objetivo de ver como essa escrita se processa, especificamente no que se refere aos mecanismos de coesão textual, com a finalidade de compreender as especificidades desse processo numa escrita que tem como referência não a oralidade, mas a Língua de Sinais.

A partir dessa pesquisa a autora, aponta que a escrita desse sujeito de um modo geral, apresenta algumas inadequações no emprego da gramática tradicional como: o uso inadequado ou omissão das preposições, conjunções, artigos, pronomes e advérbios; inconsistência de tempo e modo verbal; há ausência de passivas; flexão inadequada de gênero em artigos e adjetivos. As frases utilizadas pelo sujeito são frases curtas e simples.

Mas, segundo a autora esses desvios apresentados na escrita do sujeito não interferem na compreensão dos textos, eles apresentam coesão e coerência, pois foi possível a construção de sentido no texto. Já que o texto dispõe também do uso adequado de vários recursos linguísticos da língua portuguesa como: dos pronomes pessoais, possessivos (coesão referencial); advérbios de intensidade e tempo, conjunções (coesão sequencial); uso adequado de concordância verbal, além de outros recursos linguísticos bastante complexos da gramática portuguesa.

Salles et al (2004), também realizou uma pesquisa em textos produzidos por dois surdos e foi possível perceber que esses indivíduos apesar de apresentar em sua escrita alguns desvios da Língua Portuguesa, os mesmos utilizam corretamente de vários recursos linguísticos da gramática portuguesa dispondo dos fatores de coerência e coesão.

Nesse sentido, também aborda Sampaio (2007):

A fim de fazer uma análise comparativa com estudos existentes na literatura a respeito de produções textuais de alunos surdos, enumeram-se também os aspectos que são observados em relação ao uso da gramática. Nos textos de modo geral, percebe-se que, embora existam algumas inadequações no uso da norma culta ou mesma na linguagem escrita, estas não interferem na compreensão dos textos, eles apresentam coerência e coesão (conexão, nexo, lógica), pois foi possível a construção de sentidos em todos eles. (SAMPAIO, 2007, p. 83).

Para Salles Et al (2004), as inadequações utilizadas pelos surdos na escrita do português ocorre tanto para surdos quanto para ouvintes em uma mesma situação de aprendizagem de uma segunda língua, visto que realizou-se uma pesquisa com textos de falantes tailandês e holandês, aprendizes do português como segunda língua e foi possível perceber uma grande dificuldade no processo de apropriação dos recursos linguísticos da Língua Portuguesa. E no caso dos surdos essa questão é bem mais complexa, pois as línguas envolvidas nesse processo apresentam canais perceptíveis totalmente diferentes, ou seja, a sua língua natural, a Libras, é espaço-visual e a segunda língua na qual está aprendendo, o português escrito, é oral-auditivo.

Meirelles e Spinillo (2004) realizaram uma pesquisa com quarenta surdos adolescentes cursando da 5ª a 7ª série do ensino fundamental com objetivo de analisar a coesão textual e a estrutura narrativa presente nessas escritas e segundo os autores foi possível perceber que os sujeitos investigados apresentam dificuldades da utilização dos recursos coesivos, visto que em geral as histórias eram curtas e simples, assim como já apontaram Sampaio (2008) e Salles eT al (2004), o uso de conjunções, preposições, pronomes possessivos, demonstrativos eram bastante limitado, problemas de flexão de verbos e na estruturação de textos narrativos, os textos em sua grande maioria, não obedece à estrutura com início, meio e fim.

No entanto, elas abordam que é preciso levar em conta que talvez tais dificuldades (para além da utilização de outra língua de referência: a Libras) se dar pelo fato da não inserção desses sujeitos tanto em casa quanto na escola a variados gêneros textuais, pois “surdos com um alto nível de contanto com textos diversos (...) sejam mais competentes na produção de

textos coesos, articulados e coerentes do que surdos com um contato restrito com textos.” (MEIRELLES, SPINILLO, 2004, p. 11).

Portanto, diante do que vem apontando as pesquisas realizadas sobre a escrita de surdos é possível notar que o fato de esses sujeitos utilizarem uma segunda língua na escrita diferente da sua língua natural, já é de se esperar que suas produções não dispusessem dos mesmos recursos utilizados pelos ouvintes que utilizam na oralidade e na escrita a mesma língua, mais apesar disso, a escrita dos surdos apresentam recursos coesivos, às vezes um pouco limitados, mas sendo possível ao leitor estabelecer unidade de sentido.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de analisar se os textos do sujeito surdo investigado possuem coesão sequencial por conexão é que esse trabalho foi realizado.

Nesse sentido, a presente pesquisa trata-se de uma pesquisa de campo - estudo de caso - “pois seu objetivo é o estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente” (MARTINS, 2008, p. 9), ou seja, é um tipo de pesquisa que tem por objetivo analisar textos de apenas um sujeito.

Para Martins (2008), o estudo de caso trata-se de uma “investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro do seu contexto real (pesquisa naturalista), onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar um caso concreto”. (MARTINS, 2008, p. 9).

Além disso, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa nas análises dos dados, já que segundo Martins (2008), toda estratégia de pesquisa por meio de um estudo de caso requer uma abordagem qualitativa.

Diferentemente de uma abordagem quantitativa que se interessa pela quantificação dos dados analisados, a abordagem qualitativa “tem o seu caráter interpretativo, construtivista e naturalista” (SANDÍN, 2010, p. 126), ou seja, busca a interpretação dos dados em seu ambiente natural, desenvolvendo assim, um corpo organizado de conhecimentos.

Diante de tais perspectivas é que se realizou o presente estudo. Desse modo, o espaço escolhido para a realização da pesquisa foi uma Universidade Pública do Brasil. O fato de escolher esse espaço se deu pela falta de sujeitos usuários da Libras como língua natural e do português escrito como segunda língua em escolas do município onde está situada a Universidade.

Nesse sentido, participou da pesquisa um sujeito: Surda, filha de pais ouvintes, Professora de uma Universidade Pública do Brasil, usuária da Língua Brasileira de Sinais como língua natural e do português escrito como segunda língua.

Os procedimentos adotados na pesquisa foram: a coleta de quatro textos narrativos. Para a coleta de dados foram adotados os seguintes procedimentos: a pesquisadora foi até o sujeito investigado e informou sobre o estudo, como houve a aceitação por parte do informante, desse

modo, foi apresentado um documento de consentimento livre e esclarecimento para que a mesma assinasse.

Posteriormente, a pesquisadora sugeriu para o sujeito que escrevesse alguns textos, mas a mesma pediu que sugerisse temas, sendo assim, o investigador sugeriu os seguintes temas “ser surdo”, “experiência escolar”, “única professora Surda na Universidade onde atua”, “dificuldades enfrentadas quando foi morar na cidade onde está situada a Universidade”, “como se deu o processo de aquisição da Libras”, “quais as dificuldades na escrita do português escrito” e “como estar o movimento Surdo no Brasil” para que o sujeito produzisse os textos baseados em tais temas.

Desse modo, o sujeito investigado produziu quatro textos, o primeiro texto foi produzido a partir dos temas: “ser Surdo”, “experiência escolar” e “dificuldades enfrentadas quando foi morar na cidade onde está situada a Universidade”. O segundo texto como o tema: “como se deu o processo de aquisição da Libras”. O terceiro texto como o tema: “quais as dificuldades na escrita do português” e o quarto texto com o tema: “como estar o movimento Surdo no Brasil”.

Também foi adotado como procedimento a aplicação de uma entrevista com o sujeito investigado sendo mediada por um intérprete de Língua Brasileira de Sinais, já que a pesquisadora não possui fluência em Libras. Essa entrevista teve como intuito traçar o perfil do sujeito e coletar informações acerca do processo de aquisição da Libras.

A entrevista foi realizada da seguinte forma: a pesquisadora foi lendo as perguntas para o intérprete de Língua Brasileira de Sinais e o mesmo traduzindo para a informante da pesquisa, conseqüentemente, a informante respondia em Libras para o intérprete de Libras e o mesmo traduzia oralmente para a pesquisadora.

Ademais, foi adotada a observação participante, ou seja, “o pesquisador observador torna-se parte integrante de uma estrutura social - Estudo de Caso -, e na relação face a face com os sujeitos da pesquisa realiza a coleta de dados e informações”. (MARTINS, 2008, p. 25).

Os dados foram analisados segundo a perspectiva da Linguística textual, quando propõe os critérios de textualidade, e dentre eles está a coesão, como critério de suma importância para garantir a interpretabilidade textual.

Desse modo, de acordo com Koch (2009), entende-se por coesão os elementos linguísticos presentes na superfície textual, com função “de criar, estabelecer e sinalizar os



laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados” (ANTUNES, 2005, p. 47), assim, reconhecer que um texto está coeso é reconhecer que nenhuma de suas partes estão soltas, fragmentadas, mas todas estão unidas entre si.

Nessa perspectiva, sobressai a questão da coesão sequencial por conexão. “Por conexão queremos referir aqui o recurso coesivo que se opera pelo uso dos conectores, o qual desempenha a função de promover a sequencialização de diferentes porções do texto” (ANTUNES, 2005, p. 141) e “a coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (...), diversos tipos de relações semânticas e / ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir”. (KOCH, 2009, p. 39).

Nesse sentido, a conexão se efetua, principalmente, por meio das conjunções e preposições presentes no texto. Segundo Antunes (2005), esses conectivos, especialmente as conjunções, assumem importante papel na estrutura textual, pois além de ligar ou articular segmentos, eles também cumprem a função de indicar a orientação discurso-argumentativo pretendida pelo autor do texto, portanto eles podem estabelecer diferentes relações semânticas, bem como de causa, condição, tempo, finalidade, explicação, comparação, oposição, adição, alternância e conclusão, dentre outras.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo será destinado para a apresentação e análise dos quatro textos que foram coletados para a pesquisa. Desse modo, no primeiro momento será apresentado o histórico do sujeito da pesquisa, visto que esse conhecimento contribuirá no processo de análise e compreensão dos textos, pois possibilitará ao pesquisador ter acesso a informações acerca do processo escolar e da vida do sujeito informante. No segundo momento, apresentará os textos produzidos pela informante e as respectivas análises e discussões acerca dos mecanismos de coesão sequencial por conexão presente nos textos do sujeito Surdo investigado. E por fim tecerá algumas considerações finais diante do estudo realizado.

### 5.1 HISTÓRICO DO SUJEITO DA PESQUISA

O sujeito investigado tem 33 anos, possui surdez profunda, não oraliza, faz parte da comunidade surda, se aceita enquanto Surdo, se reconhece como um ser diferente e não deficiente, é natural de Salvador, filha de pais ouvintes, usuária da Língua Brasileira de Sinais como língua natural e do português escrito como segunda língua, Professora de uma Universidade Pública do Brasil, possui Graduação em Licenciatura em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina e Pós-Graduação pela Faculdade Dom Pedro II.

Segundo o investigado logo quando seus pais descobriram a surdez procuraram métodos clínicos através de tratamentos com fonodólogos como meio de resolver o “problema” da surdez chegando até a lhe incentivar a utilizar de aparelhos auditivos, mas a mesma não adaptou-se com tais métodos.

Com relação a sua família, seus pais não são usuários da Língua Brasileira de Sinais, mas eles sempre lhe incentivaram em seus estudos, apesar dos mesmos terem no início da descoberta certo estranhamento diante da surdez.

A informante estudou em escola particular do ensino infantil até a quinta série e da sexta série ao terceiro ano do ensino médio na escola pública. Durante sua vida escolar ela

nunca teve a presença de interprete, só no período da graduação e agora no exercício da docência na Universidade Pública onde atua.

Segundo a informante ela aprendeu Libras quando tinha 11 anos de idade em uma escola particular em Salvador. Essa escola adotava uma proposta bilíngue para o ensino de crianças surdas. Com relação ao português escrito, a informante aborda que é uma tarefa muito difícil, visto que o português e a Libras são duas línguas com estrutura diferente o que acaba lhe causando uma grande confusão. Além disso, a informante aborda que primeiro ela “aprendeu” o português escrito, para depois, ou seja, aos 11 anos aprender a Libras, desse modo, o sujeito começou o processo de aprendizagem do português escrito, quando na verdade não tinha adquirido sua língua natural, a Libras, o que acabou dificultando ainda mais o processo.

## 5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir do terceiro momento da Linguística Textual o estudo do texto assume outra perspectiva, ou seja, anteriormente o texto era compreendido, apenas pelas relações interfrásticas e por uma gramática textual, agora passa a ser compreendido também por fenômenos que estão para além do texto, onde o contexto de produção e recepção ganha fundamental importância.

Nessa perspectiva, o texto para se constituir enquanto texto precisa obedecer a um conjunto de critérios de textualidade. Segundo Marcuschi (2008) esses critérios estão divididos em: conhecimentos linguísticos (coerência e a coesão) e conhecimentos de mundo (aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade).

A coesão é entendida como sendo os elementos linguísticos presentes na estrutura textual que tem a função de ligar um termo(s), orações, parágrafos a outro(s), possibilitando que todo o texto fique “amarrado” em uma espécie de “fio” e que nada fique solto, garantindo assim, a sua interpretabilidade. (Antunes, 2005).

Diante disso, e com o objetivo de analisar se o texto do sujeito surdo pesquisado possui coesão sequencial por conexão é que serão analisados e discutidos os quatro textos pesquisados.

Desse modo, serão adotados os seguintes critérios para as análises dos textos: primeiramente, serão expostos os textos completos produzidos pelo sujeito investigado, depois serão expostos trechos dos quatro textos para a análise dos conectivos por meio das preposições. Posteriormente, serão analisados os conectivos por meio das conjunções, desse modo, expõem-se trechos do primeiro texto - visto que esse se encontra muito extenso para a análise do texto corrido, já os textos dois, três e quatro serão analisados sem retirar trechos.

### **5.2.1 Textos produzidos pelo sujeito da pesquisa**

#### **TEXTO 1**

*Um pouco de história da minha vida eu explico o resumo, apresento eu nasci ser surda, moro em interior, portanto com minha mãe estava doente de minha gravidez o que aconteceu ser apenas uma surdez profunda e todo cérebro e corpo saúde bem. Ela estava muito preocupado e tristeza como fazer o que? não sabia nada nem informações. O Médico explicava as orientação informar ser importante sobre oralismo, fonoaudiologia e usei de aparelhos que era proibida de língua de sinais não existiu. Fui para fonoaudiologia, treinei minha boca e voz em falar e usei dois aparelhos. Ainda estava sentido emoção q horrível e odeio ser agressiva.*

*A escola de outros (regular e especial) estava complicados pois é não tinha adaptado os metodologias para as crianças surdas que eu não sabia nada, mas que sorte minha mãe era professora de pedagogia e me ensinou as matérias, leitura e escrever nas disciplinas de Português e Matemática e outros não. Todo abandonado.*

*Depois 11 anos no último na escola em particular para surdos e tem os qualidade de metodologias bem que eu aprendi coisas a crescer mais rápido e aquisição de linguagem como primeira língua que eu comecei 11 anos. Mas no passado antigo desde eu aprendi primeiro língua de Português e sofri dificuldade, eu aprendi todo e entendimento principalmente de língua de sinais é língua natural e mais prazer bem.*

*Meus irmãos sabiam os gestos que eu segui todo e aprender todos deles apenas gestos, brincadeira, bicicleta e na rua até eu estava sozinha ser capaz que tinha 12 anos, pois é antes a minha mãe me ensinou os propriedades para nas ruas, transito, nomes de ônibus nos locais,*

*ida e volta na escola que estava sozinha, até 14 anos que eu passei qualquer os locais, ate 18 anos eu viajava muito outros estados, boa experiência fazer coisas.*

*Eu já cheguei na cidade de XXXXXXXX pequena que eu já passei primeira lugar de concursada de professora de Libras assim mudar com minha vida reconhecer nova cidade. Mas aqui não tem acessibilidade, que infelizmente! A sociedade me achou estranho muito comigo, sou surda porque eu andei muito na rua, loja, restaurante e outros dentre. Eles falam mal ou duvida ou estranha e outro dentre sobre quem sou surda podia fazer todos e eles não conhecem nada os assuntos de comunidade surda, porque surdos escondem nas casas da família dependente demais, eu não. Mas eu mostrei uma postura ser capacidade depois já costumavam quase deles já sabem ou também não sabem, precisa dar informações ter movimento dos surdos da Amargosa.*

*Falta eu contato com os surdos, visitar na escola para surdos, pois eu estou ocupadíssimo, também eu não conheço um cidade de municipal de XXXXXXXX, ha pouco tempo se quem me apoio eu também apoio para surdos na escola e encontro dos surdos.*

## **TEXTO 2**

*Na escola particular para crianças surdas tem alfabetizar aos 4 séries, eram oralismo e língua de sinais são bilinguismo, primeira vez entrei na escola, ver as crianças surdas estavam brincadeira e falavam de língua de sinais que eu percebi ser quem eu sabia, pra mim, iguais a língua e comunicação visual em minha mente está aberta no mundo de silencia apenas o código, que infelizmente! não me explico optei por sentir, depois comecei contato com as crianças surdas, já aprendi apenas 2 dias, falava demais língua de sinais normalmente! Não existiam dificuldade de Libras para surdos, portanto apenas visualidade para entendimento, comunicação e linguagem na área de linguística de Libras e também minha família, parente e vizinhas de ouvintes não sabem nada falar língua de sinais e só gestos e escrever o português simples.*

## **TEXTO 3**

*É dificuldade que eu escrevo o português, minha mente de confusão como duas línguas misturas, não é fácil. Porque eu não tinha memória alguém as palavras, ou as frases de SVO*

*tem as regras, ou metáfora, ou outro dentre...tem significados vários, e também é pior de preposição é diferença de Libras.*

*Por exemplo:*

*Português: Tenho medo de aranhas.*

*Libras: ARANHA, MEDO+++ (expressão facial afetiva).*

*Pois é não tem as regras de preposição, como verbo de presente, passado e futuro diferente de libras tem respeitoso de cada. Repetido os todos dias eu estudava, estudei, estudo e estudarei, nunca parar e ler o português até o fim com minha vida, que paciência! Continuo aprender demais. Porque eu nasci ser surda profunda a ninguém aquisição de linguagem para minha cabeça tem memória, e primeira eu estudei o português escrita e depois eu tinha 11 anos que aprendi a língua de sinais. É errado tem certeza! Atenção para primeira como L1 é mais fluência de libras e depois segunda como L2 de língua portuguesa em boa qualidade, eles sabem duas línguas. Não era culpa no passado falta informações na escola ou família não me estimulou. Mas eu preciso usar português porque sou professora de Universidade e outros. E também no mundo ouvinte eu vivei e sempre entrei qualquer um lugar nas sociedade inclusão.*

#### **TEXTO 4**

*É grande ter movimentos surdos no Brasil, principalmente é forte na INES em rio de janeiro tem o caso de historia de educação dos surdos, depois função de associações de cada estado e também FENEIS, e outros dentre, os surdos sempre lutavam na comunidade surda e povo surdo o que acontecem as vários os jornais, noticias, livros, outro dentre, e também em discussões os propostas tem o Fórum Nacional dos Direitos Humanos Surdos, Organização de manifestações em defesa da educação de surdos e acessibilidade para surdos e outro dentre.*

*Só 4 anos e 4 anos de cada sempre voto os eleições para associações e FENEIS, e outro dentre, e surdos terem os voluntariamente para apoio nas comunidade surda. Em Bahia, surdos tem encontro de bate-papo no espaço, busca de experiência, jogos os bolas, festas, outro dentre....foi criado de associação – CESBA – Centro de surdos da Bahia há em 1979, os surdos são líderes de Sr. Paulo Pimentel (INES), Sr. José Tadeu, Sr. Milton Bezerra, Sr.*

*Klêber Borges, Sr. Marcelo Silveira e outros dentre e estimulam para fundação de novas Associações de Surdos.*

## **Análise do uso das preposições na escrita do português do sujeito investigado**

### **O uso da preposição “de”**

#### **TRECHOS DO TEXTO 1**

**Trecho 1:** *Um pouco de história da minha vida eu explico o resumo,(...)*

**Trecho 2:** *(...) e usei de aparelhos que era proibida de língua de sinais não existiu.*

**Trecho 3:** *A escola de outros (regular e especial) (...) minha mãe era professora de pedagogia e me ensinou as matérias, leitura e escrever nas disciplinas de Português e Matemática e outros (...).*

**Trecho 4:** *(...) tem os qualidade de metodologias (...) e aquisição de linguagem como primeira língua (...) eu aprendi primeiro língua de Português e sofri dificuldade, eu aprendi todo e entendimento principalmente de língua de sinais é língua natural e mais prazer bem.*

**Trecho 5:** *Eu já cheguei na cidade de Amargosa pequena que eu já passei primeira lugar de concursada de professora de Libras (...).*

**Trecho 6:** *(...) eles não conhecem nada os assuntos de comunidade surda.*

**Trecho 7:** *(...) também eu não conheço um cidade de municipal de Amargosa.*

#### **TRECHOS DO TEXTO 2**

**Trecho 1:** *(...) eram oralismo e língua de sinais são bilinguismo, primeira vez entrei na escola, ver as crianças surdas estavam brincadeira e falavam de língua de sinais (...) que minha mente está aberta no mundo de silencia (...), falava demais língua de sinais normalmente! Não existiam dificuldade de Libras para surdos, (...)*

**Trecho 2:** *(...) comunicação e linguagem na área de linguística de Libras e também minha família, parente e vizinhas de ouvintes não sabem nada falar língua de sinais e só gestos e escrever o português simples.*

### TRECHOS DO TEXTO 3

**Trecho 1:** *É dificuldade que eu escrevo o português, minha mente **de** confusão como duas línguas misturas, não é fácil. (...) as frases **de** SVO tem as regras, ou metáfora, ou outro dentre...tem significados vários, e também é pior **de** preposição é diferença de Libras.*

**Trecho 2:** *Pois é não tem as regras **de** preposição, como verbo de presente, passado e futuro diferente **de** libras tem respeitoso **de** cada. (...). Porque eu nasci ser surda profunda a ninguém aquisição **de** linguagem, (...).*

**Trecho 3:** *É errado tem certeza! Atenção para primeira como L1 é mais fluência **de** libras e depois segunda como L2 **de** língua portuguesa em boa qualidade, eles sabem duas línguas. (...) Mas eu preciso usar português porque sou professora **de** Universidade e outros.*

### TRECHOS DO TEXTO 4

**Trecho 1:** *(...) rio **de** janeiro tem o caso **de** historia **de** educação dos surdos, depois função **de** associações **de** cada estado e também FENEIS, e outros dentre (...), Organização **de** manifestações em defesa da educação **de** surdos (...).*

**Trecho 2:** *Só 4 anos e 4 anos **de** cada sempre voto os eleições (...) surdos tem encontro **de** bate-papo no espaço, busca **de** experiência, jogos os bolas, festas, outro dentre.....foi criado **de** associação – CESBA – Centro **de** surdos,(...) são líderes **de** Sr. Paulo Pimentel (INES), Sr. José Tadeu, Sr. Milton Bezerra, Sr. Klêber Borges, Sr. Marcelo Silveira e outros dentre e estimulam para fundação **de** novas Associações **de** Surdos.*

No texto 1, na maioria das vezes, a preposição “de” foi empregada adequadamente, exceto em alguns casos onde é possível notar o emprego da preposição “de” de forma equivocada, como na primeira frase do trecho 1 “um pouco **de** história da minha vida” nota-se que no lugar do conectivo “de” deveria ter colocado uma contração “da” o mesmo ocorre no trecho 6: “os assuntos **de** comunidade surda”. No trecho 3: “A escola **de** outros (regular e especial)” no lugar da preposição “de” seria a contração “dos”. No trecho 4: “tem os qualidade **de** metodologias” o emprego da preposição “de” está equivocada, visto que deveria ser empregue a contração “das” e no trecho 7: “não conheço um cidade **de** municipal



*de Amargosa*”, observa-se que o emprego da primeira preposição “*de*” seria a contração “*do*”.

Já no texto 2, nota-se que o uso da preposição “*de*” em todos os momentos foi bem empregada. Com relação ao texto 3, assim como no texto 1, em vários momentos a preposição “*de*” foi empregada adequadamente, no entanto, em dois casos houve equívoco no emprego dessa preposição como é possível observar “*É dificuldade que eu escrevo o português, minha mente **de** confusão como duas línguas misturas*” o sujeito empregou a preposição “*de*” quando deveria empregar o verbo “*ficar*” o segundo caso ocorre na seguinte frase “*tem significados vários, e também é pior **de** preposição é diferença de Libras*” percebe-se que o emprego da preposição “*de*” está equivocada, visto que caberia o emprego do artigo “*a*”.

Assim, como nos outros textos, no texto 4 em quase todos os momentos do discurso a preposição “*de*” foi bem empregada, exceto em apenas três casos como, primeiro: “*em rio de janeiro tem o caso **de** historia de educação dos surdos,*” segundo caso: “*depois função **de** associações*” e terceiro caso: “*foi criado **de** associação – CESBA*”. No primeiro caso, percebe-se que o termo adequado para ser empregado seria a contração “*da*” e não a preposição “*de*”, no segundo caso deveria ser empregue a contração “*das*”, invés da preposição “*de*” empregada, e no terceiro caso, nota-se que o sujeito empregou a preposição “*de*” quando seria o artigo “*a*”.

### Uso das preposições “em”, “para”, “com”, “sobre”, “até” e “por”

#### TRECHOS DO TEXTO 1

**Trecho 1:** (...) *apresento eu nasci ser surda, moro em interior, portanto **com** minha mãe estava doente (...).*

**Trecho 2:** *O Médico explicava as orientação informar ser importante **sobre** oralismo,(...).*

**Trecho 3:** *Fui **para** fonoaudiologia, treinei minha boca e voz **em** falar e usei dois aparelhos.*

**Trecho 4:** (...) *não tinha adaptado os metodologias **para** as crianças surdas (...).*

**Trecho 5:** *Depois 11 anos no último na escola **em** particular **para** surdos (...).*

**Trecho 6:** *E na rua **até** eu estava sozinha ser capaz que tinha 12 anos, A minha mãe me ensinou os propriedades **para** nas ruas, transito, nomes de ônibus nos locais, ida e volta na*

*escola que estava sozinha, até 14 anos que eu passei qualquer os locais, até 18 anos eu viajava muito outros estados, boa experiência fazer coisas.*

**Trecho 7:** (...) assim mudar **com** minha vida reconhecer nova cidade.

**Trecho 8:** Eles falam mal ou duvida ou estranha e outro dentre **sobre** quem sou surda (...).

**Trecho 9:** Falta eu contato **com** os surdos, visitar na escola **para** surdos (...)

## TRECHOS DO TEXTO 2

**Trecho 1:** Na escola particular **para** crianças surdas tem alfabetizar aos 4 séries (...).

**Trecho 2:** (...) ser quem eu sabia, **pra** mim, iguais a língua e comunicação visual **em** minha mente está aberta (...).

**Trecho 3:** (...) não me explico optei **por** sentir, depois comecei contato **com** as crianças surdas, (...) Não existiam dificuldade de Libras **para** surdos, portanto apenas visualidade **para** entendimento, comunicação e linguagem (...)

## TRECHOS DO TEXTO 3

**Trecho 1:** (...) nunca parar e ler o português **até** o fim **com** minha vida, que paciência! (...)

**Trecho 2:** Porque eu nasci ser surda profunda a ninguém aquisição de linguagem **para** minha cabeça tem memória, (...).

## TRECHOS DO TEXTO 4

**Trecho 1:** (...) na INES **em** rio de janeiro tem o caso de historia de educação dos surdos, (...) e também **em** discussões os propostas tem o Fórum Nacional dos Direitos Humanos Surdos, Organização de manifestações **em** defesa da educação de surdos e acessibilidade **para** surdos e outro dentre.

**Trecho 2:** (...) eleições **para** associações e FENEIS, e outro dentre, e surdos terem os voluntariamente **para** apoio nas comunidade surda.

**Trecho 3:** **Em** Bahia, surdos tem encontro de bate-papo no espaço, (...) foi criado de associação – CESBA – Centro de surdos da Bahia há **em** 1979, (...) e estimulam **para** fundação de novas Associações de Surdos.

Além da preposição “de” a autora dos textos utiliza de outras preposições bastante utilizadas na Língua Portuguesa, como: “em”, “para”, “com”, “sobre”, “até” e “por”.

Com relação a preposição “em”, observa-se que nos textos ela foi pouca vezes empregada. No texto 1, foi empregada duas vezes, mais no entanto, nos dois casos seu emprego ocorreu de forma indevida como mostra as frases do trecho 3 e do 5 : “Fui para fonoaudiologia, treinei minha boca e voz **em** falar e usei dois aparelhos”, nota-se que a frase requer uma preposição “para” e não a que foi empregada, e no trecho 5: “Depois 11 anos no último na escola **em** particular para surdos”, não havia necessidade de empregar a preposição “em”. Já no texto 2, a preposição “em” foi empregada apenas uma vez de forma adequada e no texto 3, o sujeito não utilizou em nenhum momento essa preposição.

O texto que mais utilizou da preposição “em” foi o 4, nesse texto essa preposição apareceu em cinco momentos de forma bem empregada, exceto em apenas um caso em que foi empregada indevidamente, onde é possível observar “Em Bahia, surdos tem encontro de bate-papo”.

A preposição “para” apesar da autora utiliza em poucos momentos do discurso, ela aparece nos quatro textos sendo em sua maioria bem empregada, porém em algumas situações ela foi introduzida de forma equivocada, como mostra o segundo trecho do texto 4 “surdos terem os voluntariamente **para** apoio nas comunidade surda”, é possível perceber que o uso da preposição “para” é desnecessário. Além disso, no segundo trecho do texto 2, ocorre um fato curioso, a autora emprega a preposição “para” semelhante aos falantes da Língua Portuguesa em uma situação de informalidade, “ser quem eu sabia, **pra** mim, iguais a língua e comunicação visual”, o termo “pra mim” tem o mesmo sentido de “para mim”, porém está voltado para o nível informal e oral na Língua Portuguesa.

Assim, como as demais preposições já mencionadas, a preposição “com” foi pouco empregada nos quatro textos analisados. Desse modo, ela apareceu nos textos 1, 2 e 3, no texto 4 não houve o emprego da mesma. Nos três textos onde houve o emprego da conjunção “com”, na maioria das vezes, foi empregada adequadamente, excetos em dois casos: trecho 1 do primeiro texto, como é possível observar “portanto **com** minha mãe estava doente”, nota-se que essa frase requer uma conjunção “como” e não a preposição “com” que foi empregada, suponha-se que a autora do texto se confundiu no momento da escrita e esqueceu de colocar a vogal “o” e no primeiro trecho do texto 3 “ler o português até o fim **com** a minha

*vida*” a autora utilizou da conjunção “*com*” quando deveria utilizar no lugar desta a contração “*da*”.

As preposições “*sobre*”, “*até*” e “*por*” foram pouquíssimas vezes empregadas, sendo possível observar o emprego da preposição “*sobre*” apenas no texto 1 em dois casos, a preposição “*até*” nos textos 1 e 3 em três momentos. Já a preposição “*por*” apareceu apenas uma vez no texto 2. Desse modo, nota-se que apesar dessas preposições serem poucas vezes empregadas nos textos, as mesmas foram introduzidas nos textos de forma adequada.

Segundo Santos (2009), é comum na Língua Brasileira de Sinais a ausência de preposições e conjunções, já que na Libras esses conectivos apresentam, na maioria das vezes, incorporados à estrutura dos sinais.

Desse modo, é de se esperar que na escrita do português pelo Surdo esses mecanismos serem omitidos, já que o mesmo tem como referência sua língua natural, a libras, no entanto a partir da análise dos textos é possível observar que o sujeito investigado tem noção que na Língua Portuguesa esses conectivos faz-se necessário.

Assim, observa-se que com relação a preposição “*de*”, essa foi empregada nos quartos textos analisados, ou seja, foi introduzida nos vários momentos do discurso onde se fazia necessário o uso dessa preposição pela regra da Língua Portuguesa, apesar de em alguns momentos ser empregue de forma equivocada e desnecessária, mas na sua grande maioria o sujeito investigado utilizou de forma adequada esse conectivo. O mesmo ocorreu com o uso das preposições “*em*”, “*para*”, “*com*”, “*sobre*”, “*até*” e “*por*”, essas foram menos empregadas, mais em sua grande maioria foram empregadas adequadamente.

Também foi possível observar que dentre as preposições analisadas nos quatro textos, a preposição “*de*” foi a mais recorrente. Nota-se também que o sujeito investigado em muitos momentos tem dificuldade em empregar a preposição adequada, porém isso não interfere na compreensão dos textos.

## **Análise do uso das conjunções na escrita do português do sujeito investigado**

De acordo com Antunes (2005), as conjunções “não servem apenas para ‘ligar’, ou para ‘articular’ segmentos. O mais relevante é reconhecer que esses elementos também cumprem a função de indicar a orientação-argumentativa que o autor pretende emprestar a seu texto.” (ANTUNES, 2005, p. 144), bem como:

### **TRECHOS DO TEXTO 1**

#### **Relação de causalidade**

**Trecho 2:** *Ela estava muito preocupado e tristeza **como** fazer o que?*

Nota-se que o sujeito pesquisado utiliza da conjunção “*como*”, com o objetivo de ligar a oração principal a subordinada e que, além disso, como aborda Antunes (2005) o emprego dos conectivos, nesse caso, da conjunção “*como*”, expressa uma orientação discursiva, já que esse conectivo expõe que o questionamento, a dúvida de não saber o que fazer diante da surdez foi a causa da consequência da preocupação e da tristeza dita pela a autora.

#### **Relação de condicionalidade**

**Trechos 11:** *(...) se quem me apoio eu também apoio para surdos na escola e encontro dos surdos.*

Nesse trecho existe uma relação de condição expressa pela conjunção “*se*”, ou seja, a autora deixa claro que se ela encontrar apoio nas escolas, ela também apoiará pessoas interessadas sobre questões relacionadas à educação de surdos, portanto existe uma condição exposta.

### **Relação de temporalidade**

**Trecho 7:** *Depois 11 anos no último na escola em particular para surdos e tem os qualidade de metodologias bem que eu aprendi coisas a crescer mais rápido e aquisição de linguagem como primeira língua que eu comecei 11 anos. Mas no **passado antigo desde** eu aprendi primeiro língua de Português e sofri dificuldade (...)*

**Trecho 8:** *Meus irmãos sabiam os gestos que eu segui todo e aprender todos deles apenas gestos, brincadeira, bicicleta e na rua até eu estava sozinha ser capaz que tinha 12 anos, pois é **antes** a minha mãe me ensinou os propriedades para nas ruas, transito, nomes de ônibus nos locais, ida e volta na escola que estava sozinha, **até 14 anos** que eu passei qualquer os locais, **até 18 anos** eu viajava muito outros estados, boa experiência fazer coisas.*

**Trecho 10:** *Eles falam mal ou duvida ou estranha e outro dentre sobre quem sou surda podia fazer todos e eles não conhecem nada os assuntos de comunidade surda, porque surdos escondem nas casas da família dependente demais, eu não. Mas eu mostrei uma postura ser capacidade **depois** já costumavam quase deles já sabem ou também não sabem, precisa dar informações ter movimento dos surdos da Amargosa.*

**Trecho 11:** *(...) eu não conheço um cidade de municipal de Amargosa, **ha pouco tempo** se quem me apoio eu também apoio para surdos na escola e encontro dos surdos.*

A partir desses trechos é possível perceber que a autora relata os fatos mediante uma ordem temporal, ou seja, ela utiliza de alguns conectivos como: “*depois*”, “*desde*”, “*antes*”, “*até*” e da expressão “*há pouco tempo*” que expressa uma relação de temporalidade a medida que os fatos acontecem. Segundo Koch (2013), essa relação temporal pode ocorrer de vários tipos: simultâneo, anterior, posterior, contínuo e dentre outros.

Diante disso, nota-se que o sujeito investigado marca em seu texto um tempo simultâneo, anterior, posterior e contínuo, por exemplo, no trecho 7 e no 10 a autora utiliza o conectivo “*depois*”, marcando, desse modo, um tempo posterior aos fatos, e no trecho 11 ela utilizou da expressão “*há pouco tempo*” que marca a sequencia temporal aos fatos.

Já no trecho 8 utilizou-se do conectivo “*antes*” que expressa um tempo anterior aos acontecimentos narrados. Nesse mesmo trecho foi introduzido o conectivo “*até*” em dois momentos “*até aos 14 anos*” e “*até aos 18 anos*”, ou seja, isso quer dizer que por um bom

tempo de sua vida vários fatos ocorreram, marcando através dessas expressões um tempo contínuo.´

Também no trecho 7 utilizou-se da expressão “*no passado antigo desde*” querendo dizer que no passado antigo foi *quando* ela aprendeu primeiro a Língua Portuguesa, expressando assim, um tempo simultâneo, ou seja, o tempo exato do fato ocorrido.

### **Relação de explicação**

**Trecho 6:** *A escola de outros (regular e especial) estava complicados pois é não tinha adaptado os metodologias para as crianças surdas que eu não sabia nada, (...)*

**Trecho 8:** *Meus irmãos sabiam os gestos que eu segui todo e aprender todos deles apenas gestos, brincadeira, bicicleta e na rua até eu estava sozinha ser capaz que tinha 12 anos, pois é antes a minha mãe me ensinou os propriedades para nas ruas, transito, nomes de ônibus nos locais,(...)*

**Trecho 9:** *(...) A sociedade me achou estranho muito comigo, sou surda porque eu andei muito na rua, loja, restaurante e outros dentre.*

**Trecho 10:** *Eles falam mal ou duvida ou estranha e outro dentre sobre quem sou surda podia fazer todos e eles não conhecem nada os assuntos de comunidade surda, porque surdos escondem nas casas da família dependente demais, eu não.(...)*

**Trecho 11:** *Falta eu contato com os surdos, visitar na escola para surdos, pois eu estou ocupadíssimo,(...).*

Segundo Antunes (2005), os conectivos por meio das conjunções podem estabelecer relação discursiva de explicação, o que é possível perceber nos trechos acima, visto que a autora utiliza dos conectivos “*pois*” e “*porque*” para estabelecer uma ligação entre as orações, garantindo assim a sequenciação dos fatos e introduz nos segmentos que se seguem uma explicação dos fatos narrados anteriormente.

Além disso, algo curioso ocorre no trecho 6, onde a autora utiliza da expressão “*pois é*”, visto que tal expressão é bastante comum aos falantes da Língua Portuguesa no nível da oralidade em uma conversa informal, com o intuito de confirmar o que foi dito pelo outro e também de dar o assunto como encerrado evitando prolongamento na conversa.

### **Relação de oposição (adversativa)**

**Trecho 6:** *A escola de outros (regular e especial) estava complicados pois é não tinha adaptado os metodologias para as crianças surdas que eu não sabia nada, **mas** que sorte minha mãe era professora de pedagogia e me ensinou as matérias, leitura e escrever nas disciplinas de Português e Matemática e outros não. Todo abandonado.*

**Trecho 7:** *Depois 11 anos no último na escola em particular para surdos e tem os qualidade de metodologias bem que eu aprendi coisas a crescer mais rápido e aquisição de linguagem como primeira língua que eu comecei 11 anos. **Mas** no passado antigo desde eu aprendi primeiro língua de Português e sofri dificuldade, (...)*

**Trecho 9:** *Eu já cheguei na cidade de Amargosa pequena que eu já passei primeira lugar de concursada de professora de Libras assim mudar com minha vida reconhecer nova cidade. **Mas** aqui não tem acessibilidade, que infelizmente!(...)*

**Trecho 10:** *Eles falam mal ou duvida ou estranha e outro dentre sobre quem sou surda podia fazer todos e eles não conhecem nada os assuntos de comunidade surda, porque surdos escondem nas casas da família dependente demais, eu não. **Mas** eu mostrei uma postura ser capacidade (...).*

Normalmente é comum as pessoas fazerem a maior confusão no uso do “*mas*” e do “*mais*”, na maioria das vezes, usam-se muito a conjunção “*mas*” com valor de soma, ou o “*mais*” com valor adversativo, dificilmente essas conjunções são empregadas com o valor no qual cada uma assume que é o “*mas*” com o valor adversativo, ou seja, contrário o que vinha sendo dito anteriormente e o “*mais*” com valor aditivo, ou seja, de soma entre termos, orações e parágrafos.

Diante disso, observa-se que diferente do que se esperava com o equívoco no uso da conjunção “*mas*” que é a de ser utilizada com o valor de soma, nota-se que nos trechos analisados o emprego dessa conjunção em todos os casos foi empregue adequadamente, visto que, o uso da conjunção “*mas*”, no discurso “mais do que ligar orações, sinaliza, em geral, uma direção argumentativa contaria àquela que vinha sendo apresentada” (ANTUNES, 2005, p. 144). O que é possível observar nos casos analisados em a conjunção “*mas*” tem a função de ligar as orações e, além disso, expressar uma informação contrária do que vinha sendo apresentada anteriormente.



Além disso, acredita-se que a autora utilizou a conjunção “*mas*” adequadamente em todos os momentos, visto que na Libras diferente das preposições e de algumas conjunções que são incorporadas na estrutura do sinal, a conjunção “*mas*” existe um sinal própria na Libras para essa conjunção, o que possivelmente, levou a autora empregar esse termo na Língua Portuguesa com o valor adequado na qual ele assume. Fato esse que a mesma poderia ter utilizado de outras conjunções do português como o mesmo valor como: *porém, no entanto, entretanto, apesar de, contudo...*mas não utilizou.

### **Relação de adição**

**Trecho 2:** *Ela estava muito preocupado e tristeza (...)*

**Trecho 3:** *O Médico explicava as orientação informar ser importante sobre oralismo, fonoaudiologia e usei de aparelhos que era proibida de língua de sinais não existiu.*

**Trecho 4:** *Fui para fonoaudiologia, treinei minha boca e voz em falar e usei dois aparelhos.*

**Trecho 5:** *Ainda estava sentido emoção q horrível e odeio ser agressiva.*

**Trecho 6:** *(...) minha mãe era professora de pedagogia e me ensinou as matérias, leitura e escrever nas disciplinas de Português e Matemática e outros não. Todo abandonado.*

**Trecho 7:** *Depois 11 anos no último na escola em particular para surdos e tem os qualidade de metodologias bem que eu aprendi coisas a crescer mais rápido e aquisição de linguagem como primeira língua (...) eu aprendi primeiro língua de Português e sofri dificuldade, eu aprendi todo e entendimento principalmente de língua de sinais é língua natural e mais prazer bem.*

**Trecho 8:** *Meus irmãos sabiam os gestos que eu segui todo e aprender todos deles apenas gestos, brincadeira, bicicleta e na rua até eu estava sozinha ser capaz que tinha 12 anos,(...) a minha mãe me ensinou os propriedades para nas ruas, transito, nomes de ônibus nos locais, ida e volta na escola que estava sozinha,(...).*

**Trecho 10:** *Eles falam mal ou duvida ou estranha e outro dentre sobre quem sou surda podia fazer todos e eles não conhecem nada os assuntos de comunidade surda,(...) depois já costumavam quase deles já sabem ou **também** não sabem, precisa dar informações ter movimento dos surdos da Amargosa.*

**Trecho 11:** *Falta eu contato com os surdos, visitar na escola para surdos, pois eu estou ocupadíssimo, **também** eu não conheço um cidade de municipal de Amargosa, ha pouco tempo se quem me apoio eu **também** apoio para surdos na escola e encontro dos surdos.*

A autora utiliza em vários momentos no primeiro texto conjunções que expressam relação de adição, desse modo, observa-se nos trechos acima essa veracidade. Segundo Antunes (2005) e Koch (2013), esse tipo de relação acontece quando mais um argumento é acrescentado a favor de uma determinada conclusão, sendo expresso através de algumas conjunções, o que é possível observar nos trechos analisados em que por meio das conjunções “e”, “*também*” e “*ainda*” a autora estabelece através desses conectivos uma relação aditiva, visto que uma nova informação é acrescentada a favor de um discurso já dito anteriormente.

Além disso, nota-se que as conjunções: “e”, “*também*” e “*ainda*” foram empregadas de forma adequada, estabelecendo sempre um valor aditivo em todos os momentos dos discursos onde foram empreguem.

### **Relação de alternância**

**Trecho 10:** *Eles falam mal **ou** duvida **ou** estranha e outro dentre sobre quem sou surda (...) eu mostrei uma postura ser capacidade depois já costumavam quase deles já sabem **ou** também não sabem, precisa dar informações ter movimento dos surdos da Amargosa.*

É possível observar que a autora estabelece nesses trechos através do conectivo “ou” uma relação de alternância exclusiva, visto que os elementos em alternância se excluem, ou seja, as alternativas não podem ser todas verdadeiras, como é possível observar nos trechos que “*Eles falam mal **ou** duvida **ou** estranha*” “*sabem **ou** também não sabem*”, nota-se que apenas uma alternativa é verdadeira.

### **Relação de conclusão**

**Trecho 1:** *Um pouco de história da minha vida eu explico o resumo, apresento eu nasci ser surda, moro em interior, **portanto** com minha mãe estava doente de minha gravidez o que aconteceu ser apenas uma surdez profunda e todo cérebro e corpo saúde bem.*

Como o próprio nome já revela a relação de conclusão acontece quando em um segmento se conclui fatos ou conceitos expressos no segmento anterior Antunes (2005), desse modo, observa-se que a autora utilizou da conjunção “*portanto*” com valor conclusivo, porém percebe-se que apesar do sujeito ter noção da necessidade do emprego de uma conjunção nessa frase, a mesma utilizou-se de uma conjunção inadequadamente, visto que no início do texto não se deve empregar uma conjunção com valor conclusivo como foi empregue.

Nesse sentido, a conjunção que deveria ser empregue seria a que expressasse valor explicativo, já que a autora começa a explicar o motivo pelo qual ela nasceu surda. Assim, a frase requer conjunções do tipo: *porque, pois...* todas com valor explicativo.

## TEXTO 2

*Na escola particular para crianças surdas tem alfabetizar aos 4 séries, eram oralismo e língua de sinais são bilinguismo, **primeira vez** entrei na escola, ver as crianças surdas estavam brincadeira e falavam de língua de sinais que eu percebi ser quem eu sabia, pra mim, iguais a língua e comunicação visual em minha mente está aberta no mundo de silencia apenas o código, que infelizmente! não me explico optei por sentir, **depois** comecei contato com as crianças surdas, já aprendi **apenas 2 dias**, falava demais língua de sinais normalmente! Não existiam dificuldade de Libras para surdos, **portanto** apenas visualidade para entendimento, comunicação e linguagem na área de linguística de Libras e **também** minha família, parente e vizinhas de ouvintes não sabem nada falar língua de sinais e só gestos e escrever o português simples.*

O sujeito inicia o texto abordando como se deu o processo de aquisição da Libras sendo possível perceber uma sequenciação dos fatos, ou seja, a autora possibilita ao leitor estabelecer uma ordem sequencial na forma como se deu esse processo.

Inicialmente, estabelece-se uma relação de adição acrescentando uma nova informação ao discurso anterior, como é possível observar: “*Na escola particular para crianças surdas tem alfabetizar aos 4 séries, eram oralismo e língua de sinais”*. Nota-se que uma informação nova “*língua de sinais*” foi acrescentada a informação anterior “*eram oralismo*” sendo

expressa tal adição pelo conectivo “e”. Além disso, em outros momentos do texto a autora também estabelece a mesma relação aditiva utilizando o conectivo: “e” e “e também”.

Posteriormente, existe uma ordem temporal que o enunciador percebeu para os acontecimentos informando ao leitor através de alguns conectivos (conjunções) ou termo, o tempo quando essa aprendizagem ocorreu como: “**primeira vez** entrei na escola, ver as crianças surdas estavam brincadeira e falavam de língua de sinais”, “**depois** comecei contato com as crianças surdas,” “já aprendi **apenas 2 dias**, falava demais língua de sinais normalmente!”, possibilitando assim, ao leitor estabelecer uma relação temporal dos acontecimentos .

Em um terceiro momento, o sujeito finaliza o texto estabelecendo uma relação de conclusão como é possível observar: *Não existiam dificuldade de Libras para surdos, **portanto** apenas visualidade para entendimento, comunicação e linguagem na área de linguística de Libras (...)*

Enfim, o texto analisado apresenta começo, meio e fim.

### TEXTO 3

*É dificuldade que eu escrevo o português, minha mente de confusão **como** duas línguas misturas, não é fácil. **Porque** eu não tinha memória alguém as palavras, **ou** as frases de SVO tem as regras, **ou** metáfora, **ou** outro dentre...tem significados vários, **e também** é pior de preposição é diferença de Libras.*

*Por exemplo:*

*Português: Tenho medo de aranhas.*

*Libras: ARANHA, MEDO+++ (expressão facial afetiva).*

***Pois** é não tem as regras de preposição, **como** verbo de presente, passado e futuro diferente de libras tem respeitoso de cada. Repetido os todos dias eu estudava, estudei, estudo e estudarei, nunca parar e ler o português **até o fim** com minha vida, que paciência! Continuo aprender demais. **Porque** eu nasci ser surda profunda a ninguém aquisição de linguagem para minha cabeça tem memória, e **primeira** eu estudei o português escrita e **depois** eu tinha 11 anos que aprendi a língua de sinais. É errado tem certeza! Atenção para **primeira como L1** é mais fluência de libras e **depois** segunda **como** L2 de língua portuguesa em boa qualidade, eles sabem duas línguas. Não era culpa no passado falta informações na escola*

*ou família não me estimulou. Mas eu preciso usar português porque sou professora de Universidade e outros. E também no mundo ouvinte eu vivi e sempre entrei qualquer um lugar nas sociedades inclusão.*

Assim, como no segundo texto em que apresenta vários recursos coesivos que garante a sequenciação dos fatos e o estabelecimento das relações discursivas constituindo assim, um texto coeso e coerente, é possível observar nesse texto, as mesmas estratégias utilizadas no texto anterior, visto que a autora através de alguns conectivos (conjunções) estabelece várias relações discursivas argumentativas como relações de: comparação, de explicação, de alternância, de adição, de temporalidade e de oposição (adversativa).

Segundo Koch (2013), a relação de comparação acontece quando através de alguns conectivos se estabelece uma comparação entre um termo comparante e um termo comparado, como mostra os exemplos do texto:

Ex 1: *É dificuldade que eu escrevo o português, minha mente de confusão como duas línguas misturas, não é fácil.*

Ex 2: (...) *não tem as regras de preposição, como verbo de presente, passado e futuro diferente de libras tem respeitoso de cada.*

Ex 3: (...) *É errado tem certeza! Atenção para primeira como L1 é mais fluência de libras e depois segunda como L2 de língua portuguesa (...).*

No entanto, observa que no exemplo 1 a autora utilizou a conjunção “como” de forma equivocada, já que a frase requer uma preposição “com”, pois percebe-se que a autora está falando da dificuldade de aprender o português escrito, pois a mente dela fica confusa com as duas línguas misturadas. Já nos demais casos a conjunção “como” foi empregada adequadamente expressando uma relação de comparação entre os termos.

A relação de explicação ocorre quando “um segmento tem a finalidade de explicar ou esclarecer um segmento anterior” (ANTUNES, 2055, p. 157), como é possível observar:

Ex 1: *Porque eu não tinha memória alguém as palavras, ou as frases de SVO tem as regras, ou metáfora, ou outro dentre...tem significados vários, (...).*

Ex 2: *Pois é não tem as regras de preposição, (...).*

Ex 3: *Porque eu nasci ser surda profunda a ninguém aquisição de linguagem (...).*

Ex 4: (...) *eu preciso usar português **porque** sou professora de Universidade e outros.*

Nesses casos as conjunções “*pois*” e “*porque*” foram empregadas com a finalidade de garantir a sequenciação dos acontecimentos e, além disso, estabelece uma orientação semântica discursiva de explicação.

No texto também é estabelecido relação de alternância, como o próprio nome revela, é a possibilidade que o autor tem de apontar várias alternativas onde apenas uma é verdadeira. Tal relação é expressa pelo conectivo “*ou*”, por exemplo:

Ex 1: (...) *eu não tinha memória alguém as palavras, **ou** as frases de SVO tem as regras, **ou** metáfora, **ou** outro dentre...*

Ex 2: *Não era culpa no passado falta informações na escola **ou** família não me estimulou.*

Além disso, através de alguns conectivos se estabelece no texto relação de adição:

Ex 1: (...) ***e também** é pior de preposição é diferença de Libras.*

Ex 2: (...) *verbo de presente, passado **e** futuro (...).*

Ex 3: (...) *eu estudava, estudei, estudo **e** estudarei, nunca parar **e** ler o português (...).*

Ex 4: (...) *eu nasci ser surda profunda a ninguém aquisição de linguagem para minha cabeça tem memória, **e** primeira eu estudei o português escrita **e** depois eu tinha 11 anos que aprendi a língua de sinais. É errado tem certeza! Atenção para primeira como L1 é mais fluência de libras **e** depois segunda como L2 de língua portuguesa (...).*

Ex 5: (...) *eu preciso usar português porque sou professora de Universidade **e** outros. **E também** no mundo ouvinte eu vivei **e** sempre entrei qualquer um lugar nas sociedade inclusão.*

Também é possível perceber através dos conectivos: “*depois*”, “*primeiro*” e “*até o fim*” relações de temporalidade presente no texto analisado, como mostra nos exemplos:

Ex 1: (...) *ler o português **até o fim** com minha vida, que paciência!*

Ex 2: (...) ***primeira** eu estudei o português escrita **e depois** eu tinha 11 anos que aprendi a língua de sinais. É errado tem certeza! Atenção para **primeira** como L1 é mais fluência de libras **e depois** segunda como L2 de língua portuguesa (...).*

No primeiro exemplo é marcada uma relação de tempo contínuo, ou seja, a medida que o tempo for passando ela tem que ler o português. Já no segundo exemplo mostram três

relações temporais sendo marcadas, ou seja, um tempo anterior marcado pelo conectivo “primeira”, quer é o mesmo que dizer antes, um tempo posterior marcados pelo conectivo “depois” e um tempo pontual “eu tinha 11 anos”, quer dizer quando eu tinha 11 anos.

Por fim, a autora estabelece através do conectivo: “mas” uma relação de oposição adversativa, por exemplo:

Ex 1: (...) **Mas** eu preciso usar português porque sou professora de Universidade e outros.

A autora aborda que é difícil demais aprender o português escrito, mas ela precisa aprender porque é Professora da Universidade. Desse modo, percebe-se uma relação contrária do que vinha sendo dita, expressa pelo conectivo “mas”.

#### TEXTO 4

*É grande ter movimentos surdos no Brasil, principalmente é forte na INES em rio de janeiro tem o caso de historia de educação dos surdos, **depois** função de associações de cada estado e **também** FENEIS, e outros dentre, os surdos sempre lutavam na comunidade surda e povo surdo o que acontecem as vários os jornais, noticias, livros, outro dentre, e **também** em discussões os propostas tem o Fórum Nacional dos Direitos Humanos Surdos, Organização de manifestações em defesa da educação de surdos e acessibilidade para surdos e outro dentre.*

*Só 4 anos e 4 anos de cada sempre voto os eleições para associações e FENEIS, e outro dentre, e surdos terem os voluntariamente para apoio nas comunidade surda. Em Bahia, surdos tem encontro de bate-papo no espaço, busca de experiência, jogos os bolas, festas, outro dentre.....foi criado de associação – CESBA – Centro de surdos da Bahia há em 1979, os surdos são líderes de Sr. Paulo Pimentel (INES), Sr. José Tadeu, Sr. Milton Bezerra, Sr. Klêber Borges, Sr. Marcelo Silveira e outros dentre e estimulam para fundação de novas Associações de Surdos.*

Segundo Antunes (2005), a sequência temporal presente na estrutura textual ocorre conforme a ordem marcada dos acontecimentos narrados, desse modo, nota-se uma sequência temporal marcada nesse texto, ou seja, na primeira frase do texto a autora marca um tempo e um lugar onde começou os movimentos de surdos, no entanto, está marcado de forma

implícita sendo possível perceber isso, pelo conectivo “*depois*”, visto que, esse conectivo expõe que houve um acontecimento anterior, como é possível observar: “*É grande ter movimentos surdos no Brasil, principalmente é forte na INES em rio de janeiro tem o caso de historia de educação dos surdos, depois função de associações de cada estado e também FENEIS, e outros dentre (...)*”.

Nesse sentido, assim como aponta Koch (2009), no texto é marcado três tempos: um tempo pontal - marcado de forma implícita – quando iniciou os movimentos surdos lá na INES no Rio de Janeiro, um tempo posterior, “*depois função de associações de cada estado e também FENEIS, e outros dentre (...)*” e um tempo contínuo “*4 anos e 4 anos de cada sempre voto os eleições para associações e FENEIS, e outro dentre, (...)*”.

Além da sequência temporal marcada no texto, observa-se também em vários momentos a introdução de conectivos bem como: “*e*”, e “*e também*” que marca uma relação de adição, por exemplo: “*associações de cada estado e também FENEIS, e outros dentre, (...)*”.

Diante das análises realizadas, com relação ao emprego das conjunções, foi possível perceber que esses conectivos foram empregados nos textos com a função de ligar as partes do texto ao todo, além de marcar a relação semântica discursiva pretendida pela a autora do texto. Antunes (2005).

Além disso, as conjunções mais utilizadas foram as conjunções: “*mas*”, (que expressam relações de oposição); “*depois*”, “*antes*” (que expressam relações de temporalidade); e as conjunções “*e*” e “*e também*” (que expressam relações de adição). Acredita-se que o uso mais recorrentes das conjunções que expressam relações de oposição e tempo se deu pelo fato de na Libras existirem sinais específicos para esses conectivos - diferente de outros conectivos que são incorporados na estrutura dos sinais.

Também notou-se que as relações discursivas argumentativas estabelecidas nos textos foram a de: causalidade, condicionalidade, explicação, temporalidade, comparação, alternância, adição, oposição e conclusão. Desse modo, dentre as onze relações estabelecidas para serem analisadas, apenas as relações de conformidade e finalidade não foram empregadas nos textos analisados.

Portanto, em conformidade com Sampaio (2008), Mirelles e Spinillo (2004), em suas pesquisas, nota-se nos textos analisados que apesar dos mesmos apresentarem algumas inadequações da gramática portuguesa, bem como: o uso inadequado e equivocado de alguns conectivos, dentre outros, percebe-se que todos os textos pesquisados apresentam começo,



meio e fim sendo possível garantir ao leitor uma unidade de sentido, ou seja, as estratégias de apropriação dos mecanismos coesivos por conexão não interferem na compreensão dos textos, pois todos os textos se apresentam de forma coesa e coerente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o ensino de Libras e também de Língua Portuguesa, como segunda língua para os surdos deve ser ofertado, obrigatoriamente, desde a educação infantil.

Essa obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para os surdos ocorre pelo fato de os mesmos utilizarem a Libras como língua natural, que se apresenta diferente do português - língua majoritária do país - visto que essa é uma língua oral-auditiva e aquela espaço-visual.

Nesse sentido, como os surdos não podem adquirir o português na modalidade oral eles precisam adquirir o português escrito, visto que convivem em uma sociedade que pensa, relaciona, compete e comunica em português, sendo assim, o não acesso a essa língua pode acarretar algumas implicações.

No entanto, os surdos brasileiros apresentam muitas dificuldades no processo de apropriação dos mecanismos de coesão do português escrito, pois a língua que os mesmos possuem como natural, no caso a Libras, não é a mesma que utilizam na escrita.

Diante disso, foi que motivou-se este estudo, com o objetivo de analisar se a escrita do português do sujeito surdo possui coesão sequencial por conexão.

Nessa perspectiva, baseado no que propõe a Linguística Textual, “a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua inperpretabilidade”. (ANTUNES, 2005, p. 48).

Segundo Antunes (2005), a coesão sequencial por conexão ocorre por meio de alguns conectivos como as preposições e conjunções, dentre outros. Para ela esse tipo de coesão se diferencia dos outros, pois ela só ocorre em pontos determinados do texto, por exemplo, enquanto a coesão referencial acontece em qualquer ponto do texto a coesão sequencial por conexão só ocorre, sobretudo, entre orações, períodos e parágrafos, ou seja, em pontos bem específicos do texto.

Além disso, segundo a mesma, a coesão sequencial por conexão assume duplo papel na superfície textual: a de ligar termos, orações, períodos e parágrafos e a de garantir a orientação discursiva argumentativa pretendida pelo autor do texto.

Desse modo, notou-se que nos textos analisados “tudo vem em cadeia, encadeado, umas partes ligadas às outras, de maneira que nada fica solto e um segmento dá continuidade a outro” (ANTUNES, 2005, p. 46), e esse encadeamento ocorreu por meios dos conectivos (preposições, conjunções), dentre outros.

Nesse contexto, foi possível perceber a partir dos textos analisados que o sujeito investigado consegue utilizar em seus textos vários recursos coesivos por conexão com a função, assim como aponta Antunes (2005), de ligar as partes do texto ao todo e também através das conjunções estabelecer diversas relações discursivas argumentativas de: causalidade, condicionalidade, explicação, temporalidade, comparação, alternância, adição, oposição e conclusão pensadas para o texto.

Também identificou-se que dentre os conectivos utilizados a preposição “*de*” e as conjunções “*mas*” (relação adversativa), “*depois*” e “*antes*” (relação de temporalidade), “*e*” e “*e também*” (relação de adição) foram mais utilizadas.

A partir das análises realizadas, foi possível perceber algumas dificuldades apresentadas ao emprego de alguns conectivos, por exemplo, em muitos momentos era possível notar que a autora do texto tinha conhecimento ou noção que a frase necessitava do emprego de uma conjunção ou preposição, mas, as vezes, empregava o conectivo de forma inadequada, visto que era empregado um conectivo no qual não caberia, por exemplo, se empregava uma conjunção conclusiva quando a frase requeria uma conjunção explicativa ou empregava-se uma preposição “*de*” quando deveria ser empregue uma contração “*da*” ou um artigo “*a*” e outros casos semelhante.

Também em muitos momentos notou-se que o sujeito talvez com a preocupação de garantir a sequenciação dos fatos narrados acabava por utilizar de conectivos desnecessários, por exemplo, a conjunção “*e*” aditiva foi empregada em muitos momentos de forma desnecessária.

Diante disso, foi possível perceber na pesquisa o quanto o sujeito Surdo apresenta dificuldades no processo de apropriação do português escrito, visto que os textos mesmo se tratando de um sujeito que já possui nível superior esperava-se encontrar poucas inadequações

da Língua Portuguesa, porém não foi o que ocorreu, visto que várias inadequações foram identificadas.

No entanto, as inadequações apresentadas nos textos com relação a apropriação das estratégias de coesão sequencial por conexão não interferiram na compreensão dos mesmos, pois levando em consideração o contexto pelo qual foram produzidos os textos analisados – de um sujeito usuário da Língua Brasileira de Sinais como língua natural – nota-se que apesar de em alguns momentos a autora utilizar na escrita do português a referência que tem de sua língua natural, a Libras, os textos apresentam vários recursos coesivos por conexão expresso por algumas preposições e conjunções capazes de garantir a sequenciação dos fatos, a orientação discursivo-argumentativa pretendida pelo autor do texto o que, conseqüentemente, garante a interpretabilidade textual.

O estudo também possibilita a reflexão que “a prática pedagógica poderá em muito contribuir para o processo da construção da escrita pela criança surda”, (OLIVEIRA, 2009, p. 69), desde o momento em que tal prática adapte as metodologias a realidade visual do aluno surdo, visto que segundo a autora uma criança surda inserida em um contexto social em que dispõe de recursos visuais essa desfrutará de maiores chances de êxito no processo educacional.

Defende-se nesse estudo, que a concepção de texto e língua que deve ser adotada no processo de ensino e aprendizagem do português escrito para os surdos deve partir da concepção de que o texto não se constitui como uma estrutura simples e acabada, mas um evento comunicativo de constantes interações onde o contexto de produção e recepção é de fundamental importância. Marcuschi (2008).

Além disso, reconhece também a importância da Libras como elemento fundamental no processo de apropriação do português escrito.

Portanto, cabe a escola juntamente com os professores dos surdos buscarem meios metodológicos que vise tornar esse processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdo mais significativo, oferecendo, desse modo, melhores condições para que esses sujeitos utilizem cada vez mais, os recursos linguísticos disponível na Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português; Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_, Irandé. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BENTES, Anna Christina. Linguística. In: MUSSALIN, Fernanda. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: CORTEZ, 2003. V. 1.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em 28 de setembro 2014.

BRITO, Lucinda Ferreira. Língua Brasileira de Sinais – *Libras*. In: FERREIRA-BRITO, Lucinda et. al. *Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: SEESP, 1997. V. III (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4).

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Língua Brasileira de Sinais*. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2011.

CIPRO NETO, Pasquale. *Gramática da Língua Portuguesa*. In: INFANTE Ulisses. São Paulo: Scipione, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e Coerência textuais*. 7ª edição. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FELIPE, Tanya Amara. Introdução à Gramática da LIBRAS. In: FERREIRA-BRITO, Lucinda et. al. *Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: SEESP, 1997. V. III (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire São Paulo: Cortez, 1989.

GESSER, Audrei. *Libras? : Que língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda* / Audrei Gesser; - São Paulo : Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista*. 2 ed. São Paulo: Editora Plexus, 2002.

GUARINELO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo : Plexus, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. Trajetória da Linguística textual. Parte 1. In: \_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_, Ingedore Grunfield Villaça. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, Ingedore Grunfield Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2013.

LABORIT, Emmanuelle. *O vôo da Gaivota*. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, processos de produção textual. In: \_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compressão*. São Paulo: Parábola, 2008. P. 50-143.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEIRELLES, Viviany. SPINILLO, Alina Galvão. *Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos*. Estudos de Psicologia, 2004. UFP. Disponível em [www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22389.pdf](http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22389.pdf), acesso em 28 de setembro de 2014.

MCCLEARY, L; VIOTTI, E. *Semântica e Pragmática*. Material didático do curso de letras libras a Distância. Florianópolis: UFSC, 2009.

NOGUEIRA, Ana Ziner. *O ensino de língua portuguesa para surdos*. IN: *Práticas de ensino do português/* (Org.) Roza Palomanes e Angela Marina Bravin. - São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. *A escrita de aluno surdo: interface entre a libras e a língua portuguesa* / 2009 329 f.: II. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos* / Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. – Porto Alegre : Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_, Ronice Muller; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Língua Brasileira de Sinais II. Apostila do curso de Licenciatura em Letras/Libras na Modalidade a Distância*. Florianópolis, 2007. Disponível em < <http://www.libras.ufsc.br/>>.

SILVA, Maria da Conceição Fonseca. *Questões de linguagem gramática, texto e discurso*. Vitória da Conquista: Uesb, 2001.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. et al. *Ensino e aprendizagem de língua portuguesa para surdos: caminhos para uma prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2007. V.1 e 2.

SAMPAIO, Maria Janaina Alencar. *A construção de textos na escrita de surdos: estratégias do sujeito na transição entre sistemas lingüísticos*. 2007. 93 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras Linguagem e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/images/Janaina.pdf>, acesso em 28 de setembro 2014.

\_\_\_\_\_, Maria Janaina Alencar. *Os mecanismos de textualização no gênero redação escolar produzido por uma criança surda*. Revista Prolíngua, 2008. UFPB. Disponível em <http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/13404/7608>, acesso em 28 de setembro de 2014.

SANDÍN, Esteban Maria da Paz. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*; tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. *Marcas da Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em Língua Portuguesa*. 2009. 256 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.