



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Instituto de Letras – IL**  
**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL**  
**Doutorado em Linguística**

**Descrição dos aspectos da construção da textualidade – referenciação e sequenciação – nas interlínguas de surdos aprendizes de português escrito: subsídios para a elaboração de proposta metodológica de ensino e aprendizagem de português como segunda língua**

**Janete Alves de Almeida**

Brasília-DF, setembro de 2023



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Instituto de Letras – IL**  
**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL**  
**Doutorado em Linguística**

**Janete Alves de Almeida**

**Descrição dos aspectos da construção da textualidade – referenciação e sequenciação – nas interlínguas de surdos aprendizes de português escrito: subsídios para a elaboração de proposta metodológica de ensino e aprendizagem de português como segunda língua**

Tese apresentada como parte do requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística à Banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB).

**Orientadora: Daniele Marcelle Grannier**

Brasília-DF, setembro de 2023

AA447d ALMEIDA, JANETE  
Descrição dos aspectos da construção da textualidade -  
referenciação e sequenciação - nas interlínguas de surdos  
aprendizes de português escrito: subsídios para a elaboração  
de proposta metodológica de ensino e aprendizagem de  
português como segunda língua / JANETE ALMEIDA; orientador  
Daniele Marcelle Grannier Grannier. -- Brasília, 2023.  
332 p.

Tese (Doutorado em Linguística) -- Universidade de  
Brasília, 2023.

1. interlínguas. 2. coesão textual. 3. surdos. I.  
Grannier, Daniele Marcelle Grannier, orient. II. Título.

**Janete Alves de Almeida**

**Descrição dos aspectos da construção da textualidade – referenciação e sequenciação – nas interlínguas de surdos aprendizes de português escrito: subsídios para a elaboração de proposta metodológica de ensino e aprendizagem de português como segunda língua**

Tese apresentada como parte do requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística à Banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB).

Aprovada em: 20/09/2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniele Marcelle Grannier**

Presidente – UnB/PPGL

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Edineide dos Santos Silva**

Membro Externo - UFAL

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Antunes de Souza**

Membro Externo - SEEDF

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rozana Reigota Naves**

Membro Interno – UnB/PPGL

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Virgínia Andrea Garrido Meirelles**

Suplente – UnB/LET

Dedico este trabalho a

Meu pai, Otaviano (*in memoriam*)

Minha mãe, Edit

Meu esposo, Claudio

Meus filhos João e Heloísa.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus por ter me dado sabedoria e força em todas as realizações da minha vida;

À minha orientadora Daniele Grannier, pela paciência e generosidade;

Aos meus pais Otaviano e Edit, que sempre me incentivaram a estudar;

Aos meus irmãos, Maria Aparecida, Noranei, Jorge, Joana, Junio, Rosinei, Fernando e Viviane, que sempre se fizeram presente nos momentos mais difíceis da minha vida;

Ao meu esposo Claudio, pelo companheirismo e pelo incentivo na realização de todos os meus propósitos;

Aos meus filhos João e Heloísa pela motivação que me dão para ser uma pessoa melhor a cada dia;

Aos meus sobrinhos Isabella, Bianca, Pedro Victor e Tomás Henrique pelo apoio me dado na concretização deste trabalho;

À amiga Alliny, pelas dicas preciosas sobre questões linguísticas da Libras;

Às professoras Mônica e Vânia, que tão gentilmente cederam suas aulas para que esta pesquisa fosse realizada.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – QR Code do filme *The pear stories*

Figura 2 – QR Code de *Dog's Life*, de Charles Chaplin

Figura 3 – QR Code do filme *The pear stories*

Figura 4 – QR Code do filme *Arte na praça*

Figura 5 – QR Code do filme *De mal*

Figura 6 – QR Code do filme *Jogo de palitos*

Figura 7 – Cartazes para a apresentação dos canais de comunicação

Figura 8 – Texto: Turma da Mônica em: Meu pratinho saudável – como montar o prato

Figura 9 – Cartaz utilizado para a identificação do verbo *dicendi*

Figura 10 – Atividade: Complete as lacunas com os verbos de *dizer* da história

Figura 11 – Cartaz para a apresentação da estrutura oracional “X falou para Y”

Figura 12 – Atividade: Complete as orações com os elementos ausentes

Figura 13 – Atividade: Faça a legenda do quadrinho, indicando o emissor e o receptor da mensagem

Figura 14 – Cartaz para a apresentação da transição do diálogo do quadrinho para o texto narrativo

Figura 15 – Texto: Turma da Mônica em: Meu pratinho saudável – como montar o prato. Abaixo há textos narrativos apostos.

Figura 16 – Atividade: Transcreva o diálogo dos balões para o texto narrativo – enfoque nas falas.

Figura 17 – Atividade: Transcreva os diálogos dos balões para o texto narrativo – enfoque nas falas e nos verbos *dicendi*

Figura 18 – Atividade: Transcreva a história dos balões para o texto narrativo – enfoque no interlocutor, no verbo *dicendi* e na fala.

Figura 19 – Atividade: Crie as falas dos balões e transcreva-as em forma de texto narrativo

Figura 20 – Gráfico: a relação entre a posição sintática do SN e o uso do artigo definido



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa

Quadro 2: Sistema interlinguístico básico de correferenciação

Quadro 3: Elementos coesivos referenciais e sequenciais

Quadro 4: A sequenciação no percurso de OS

Quadro 5: As correferenciações no percurso interlinguístico de OS

Quadro 6: A sequenciação no percurso de RV

Quadro 7: As correferenciações no percurso interlinguístico de RV

Quadro 8: A sequenciação no percurso de TD

Quadro 9: As correferenciações no percurso interlinguístico de TD

Quadro 10: A sequenciação no percurso de MZ

Quadro 11: As correferenciações no percurso interlinguístico de MZ

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

- AFL – Aprendiz Falante de Libras
- AL – Aparente Lacuna
- AP – Arte na Praça (coleta 7)
- BL – *Bullying* (coleta 9)
- CBM – Classe Bilíngue Mediada
- DAL/LAD – Dispositivo de Aquisição de Linguagem
- DC – Descrição de Cena (coleta 8)
- DD – Discurso Direto
- DL – Dog's Life (coleta 2)
- GU – Gramática universal
- HC – História do Cebolinha (coleta 5)
- HM – História da Magali (coleta 4)
- HQ – História em Quadrinhos
- JP – Jogo de Palitos (coleta 13)
- L1 – Primeira Língua
- L2 – Segunda Língua
- LE – Língua Estrangeira
- LM – Língua materna
- LT – Linguística textual
- ML – De Mal (coleta 11)
- MM – Mônica e Magali (coleta 12)
- PF1 – Pears Film (coleta 1)
- PF2 – Pears Film (coleta 6)
- PL2 – Português como Segunda Língua
- SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- TPP – Teoria dos Princípios e Parâmetros
- VE – Vida Escolar (coleta 3)
- VC – Vida cotidiana (coleta 10)

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

(Paulo Freire)

## RESUMO

Esta tese trata do processo de aprendizagem do português escrito por surdos falantes de Libras, no contexto escolar inclusivo. O objetivo geral deste estudo é a análise dos elementos que caracterizam a construção da textualidade das produções escritas por esses aprendizes, que incluiu a elaboração e a testagem de um material didático para o ensino de português-por-escrito para surdos. Para a elaboração do material didático, apoia-se nos trabalhos de (LONG, 1981); Doughty & Williams (1998). Para a metodologia de ensino de português escrito a surdos, seguimos as propostas de Grannier (2007) e de Grannier & Furquim-Freire da Silva (2004). Para o objetivo inicial e por meio da abordagem qualitativa, foram analisados os dados de um *corpus* composto de textos escritos por quatro participantes surdos profundos, sinalizadores de Libras, estudantes do Ensino Médio do Distrito Federal, enfocando os elementos que caracterizam a coerência e a coesão, próprios da situação interlinguística, em que duas línguas estão envolvidas: a Língua Portuguesa e a Libras. As interlínguas apresentadas retratam a evolução das gramáticas transitórias dos aprendizes que, durante o processo, criam regras interlinguísticas. Com base em levantamentos bibliográficos sobre a estrutura da Libras e da língua portuguesa, apresentam-se os resultados da análise dos dados coletados, sob duas perspectivas: (1) a identificação e a classificação das características coesivas presentes nos textos produzidos pelos aprendizes; e (2) a descrição do percurso interlinguístico de cada participante na aquisição dos elementos de coesão da Língua Portuguesa. Foram identificados até cinco níveis de estruturação do texto interlinguístico: o texto, o supertópico, a sequência textual, a construção coordenada ou subordinada e a oração. Na organização referencial e correferencial das interlínguas, foram apreendidas regras sintáticas relativas aos recursos coesivos interlinguísticos. Na caracterização do processo de aprendizagem, foram investigados três tipos de situações, a saber, (1) a transferência da primeira língua, a Libras; (2) as formas novas; e (3) a internalização de segunda língua, o português. A metodologia adotada foi um estudo longitudinal com registros de dados realizados em 13 encontros que aconteceram em intervalos de 20 dias. Tomando o texto como base da análise, a pesquisa ancora-se no pressuposto da existência de interlínguas, de acordo com Selinker (1972) e Gass e Selinker (2008), e no fundamento funcionalista de que a língua tem a função precípua de promover a interação, segundo Dik (1997). Adotam-se para o exame da Língua Portuguesa, os conceitos e as análises de Neves (1997); (2011) e (2019); Castilho (2016) e Koch (2009) e, para a Libras, as de Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004), Sabanai (2016), Araújo (2016) e Soares (2020).

**Palavras-chave:** coesão; interlínguas; produção textual; surdos; textualidade.

## ABSTRACT

The present thesis is about the learning process of written Portuguese by deaf people speakers of Libras in an inclusive school scenario. The main goal of this study is to assess the elements that characterize the construction of textuality in texts written by these learners, including the elaboration and testing of teaching material to teach written Portuguese to deaf people. The elaboration of such material relies on the work of (LONG, 1981); Doughty & Williams (1998). The methodology for teaching written Portuguese to deaf people was supported by the work of Grannier (2007) e de Grannier & Furquim-Freire da Silva (2004). To achieve the primary goal, a *corpus* made of texts written by four profoundly deaf participants, students at High School in *Distrito Federal* and speakers of Libras was assessed through a qualitative approach focused on the characterizing elements that make cohesion and coherence specific to the interlinguistic situation, in which two languages are involved: the Portuguese language and Libras. The interlanguages presented show the evolution of learners' transitory grammars that, during the process, create interlinguistic rules. Based on bibliographical research about the structure of both Libras and Portuguese Language, the results of such research are presented under two perspectives: (1) identification and classification of the cohesive characteristics present on the texts made by the learners and (2) tracking of the interlinguistic process of each participant while acquiring cohesion elements of Portuguese language. Up to five levels of interlinguistic structures were identified: the text, the supertopic, the textual sequence, the coordinated or subordinated construction and, lastly, the sentence. As for the learning process, three types of situations were assessed: (1) the transference of Libras, their first language, (2) new forms and (3) the knowledge acquired from Portuguese, their second language. The methodology applied was a longitudinal study over data registers collected within 11 meetings held every 20 days. Considering the text as the basis for the analysis, this research was grounded on the hypothesis of the existence of interlanguages according to Selinker (1972) and Gass and Selinker (2008), and on the functional fundament that the main goal of the language is to allow communication, according to Dik (1997). In order to assess the Portuguese language, the hypothesis of Neves (1997); (2011) and (2019); Castilho (2016) and Koch (2009) were applied. Concerning the Libras language, the hypothesis of Brito (1995), Quadros and Karnopp (2004), Sabanai (2016), Araújo (2016) and Soares (2020) were applied.

**Key words:** text production, deaf, interlanguages, textuality, cohesion.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – QUADRO TEÓRICO .....</b>	<b>23</b>
1.1 Aquisição, aprendizagem e ensino de línguas .....	23
1.1.1 Teorias sobre aquisição de língua .....	23
1.1.2 Teorias sobre aprendizagem e ensino de segunda língua .....	29
1.1.3 O desenvolvimento dos estudos de aprendizagem e aquisição de segunda língua .....	30
1.1.4 O processo de aprendizagem de segunda língua .....	41
1.1.4.1 Características comuns na aprendizagem de uma L2 .....	43
1.1.4.2 Padrões de desenvolvimento comuns aos aprendizes .....	49
1.2 Suporte teórico para análise linguística .....	53
1.2.1 Funcionalismo e Linguística Textual .....	53
1.2.2 Aspectos da Língua Portuguesa.....	68
1.2.2.1 Coesão referencial.....	69
1.2.2.2 A coesão sequencial.....	74
1.2.2.3 A conexão textual.....	77
1.2.2.4 As orações complexas .....	78
1.2.2.5 O sistema verbal .....	80
1.2.3 Aspectos da Libras .....	83
1.2.3.1 Os espaços .....	83
1.2.3.2 A construção do cenário nas narrativas .....	86
1.2.3.3 A representação do tempo .....	87
1.2.3.4 As categorias verbais de número e pessoa.....	88
1.2.4 Interlínguas .....	92
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA .....</b>	<b>97</b>
2.1 O contexto escolar e os participantes da pesquisa .....	97
2.1.1 A coleta de dados .....	99
2.1.2 Estudo longitudinal .....	104
2.2 O contexto de pesquisa .....	10
2.3 A pesquisa qualitativa .....	106
2.4 A evolução da metodologia diante da análise dos dados .....	107
2.5 A pesquisa-ação .....	109
2.5.1 A aplicação .....	110
2.5.1.1 O material didático e sua utilização.....	111
2.5.1.2 Procedimentos gerais adotados nas aulas .....	112
2.5.1.3 A aulas da pesquisa-ação .....	113
<b>CAPÍTULO 3 – A CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE NAS REDAÇÕES DOS AFLS .....</b>	<b>129</b>
3.1 Textualidade interlinguística Libras/português .....	131
3.1.1 Distinção das modalidades .....	132
3.1.2 Níveis de estrutura do discurso .....	134
3.1.3 A falta de marcas coesivas – as Aparentes Lacunas (ALs) .....	136
3.2 Os mecanismos interlinguísticos .....	137
3.2.1 Transferência de recursos coesivos da L1 .....	137
3.2.1.1 Sequenciação .....	138
3.2.1.2 Referenciação .....	142
3.2.2 Hipóteses provisórias – formas novas? .....	157

3.2.3 Internalização dos recursos linguísticos da L2 .....	163
3.2.3.1 Elementos coesivos referenciais .....	163
3.2.4.2 Elementos coesivos sequenciais .....	167
3.2.4.2.1 Ordenadores textuais.....	168
3.2.4.2.2 Ordenadores temporais .....	173
<b>CAPÍTULO 4 – O PERCURSO INDIVIDUAL DOS APRENDIZES .....</b>	<b>176</b>
4.1 As interlínguas dos aprendizes .....	176
4.1.1 OS .....	177
4.1.1.1 Sequenciação .....	177
4.1.1.1.1 Sequenciação por justaposição .....	178
4.1.1.1.2 Sequenciação realizada por conectivos entre orações .....	178
4.1.1.2 Referenciação .....	182
4.1.1.2.1 Referenciações de sujeito .....	182
4.1.1.2.2 Referenciação de complemento verbal .....	186
4.1.1.3 Correferenciação .....	188
4.1.1.3.1 Texto – fase inicial e pós-teste da pesquisa-ação .....	189
4.1.1.3.2 Texto 2 .....	191
4.1.1.3.3 Texto 3 – pós-teste final .....	192
4.1.1.4 Interlínguas .....	196
<b>4.1.2 RV .....</b>	<b>197</b>
<b>4.1.2.1 Sequenciação .....</b>	<b>197</b>
<b>4.1.2.1.1 Sequenciação por justaposição .....</b>	<b>197</b>
<b>4.1.2.1.2 Sequenciação realizada por conectivos entre orações .....</b>	<b>198</b>
<b>4.1.2.1.3 Sequenciação realizada pelo sequenciador que-dialogado .....</b>	<b>200</b>
<b>4.1.2.2 Referenciação .....</b>	<b>201</b>
<b>4.1.2.2.1 Referenciações de sujeito .....</b>	<b>202</b>
<b>4.1.2.2.2 Referenciação de complemento verbal .....</b>	<b>204</b>
<b>4.1.2.3 Correferenciação .....</b>	<b>206</b>
<b>4.1.2.3.1 Texto - fase inicial .....</b>	<b>207</b>
<b>4.1.2.3.2 Texto 2 - fase de transição .....</b>	<b>208</b>
<b>4.1.2.3.3 Texto 3 – fase final .....</b>	<b>210</b>
<b>4.1.2.4 Interlínguas .....</b>	<b>213</b>
4.1.3 TD .....	214
4.1.3.1 Sequenciação .....	214
4.1.3.1.1 Sequenciação por justaposição .....	215
4.1.3.1.2 Sequenciação realizada por conectivos entre orações .....	216
4.1.3.2 Referenciação .....	222
4.1.3.2.1 Referenciações de sujeito .....	222
4.1.3.2.2 Referenciação de complemento verbal .....	224
4.1.3.3 Correferenciação .....	226
4.1.3.3.1 Texto narrativo inicial .....	226
4.1.3.3.2 Texto do pós-teste da pesquisa-ação .....	228
4.1.3.3.3 Texto do pós-teste final .....	229
4.1.3.4 Interlínguas .....	233

4.1.4 MZ .....	233
4.1.4.1 Sequenciação .....	234
4.1.4.1.1 Sequenciação por justaposição .....	234
4.1.4.1.2 Sequenciação realizada por conectivos entre orações .....	235
4.1.4.1.3 Sequenciação realizada pelo sequenciador que-dialogado .....	238
4.1.4.1.4 Uso de conectivo entre sequências temáticas .....	240
4.1.4.2 Referenciação .....	241
4.1.4.2.1 Referenciações de sujeito .....	241
4.1.4.2.2 Referenciação de complemento verbal .....	243
4.1.4.3 Correferenciação .....	244
4.1.4.3.1 Texto – fase inicial .....	245
4.1.4.3.2 Texto – fase de transição .....	246
4.1.4.3.3 Texto – pós-teste final .....	248
4.1.4.4 Interlínguas .....	252
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>255</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>258</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>265</b>
Apêndice A – Entrevista .....	266
Apêndice B – Coleta de dados .....	271
Apêndice C – <i>Corpus</i> da pesquisa .....	282
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	321
<b>ANEXOS .....</b>	<b>323</b>
Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP .....	324
Anexo B – Declaração do Comitê de Ética .....	326
Anexo C – Aceite Institucional .....	329



## INTRODUÇÃO

Esta tese parte da convicção de que todo texto procura transmitir sentido e que os textos dos aprendizes surdos de português como segunda língua têm esse mesmo propósito.

A pesquisa trata do português escrito por surdos que se encontram no processo de aprendizagem do português escrito no contexto escolar inclusivo no Distrito Federal. O estudo tem como foco os elementos coesivos que caracterizam a construção da textualidade próprios da situação interlinguística, ou seja, uma situação em que duas línguas estão envolvidas, no caso, a língua portuguesa e a Libras.

A motivação para a escolha desse tema surgiu do trabalho que realizei como professora de surdos na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF). Iniciei o trabalho como professora de surdos no ano de 2001, na educação básica na função de alfabetizadora, a qual me proporcionou um contato mais próximo com os surdos.

Ao longo da minha carreira exerci diferentes funções na educação de surdos na SEEDF. Esse leque de possibilidades resulta das diferentes formações que tenho na área da educação. No ensino médio cursei o magistério que me possibilita ser uma professora alfabetizadora, na graduação fiz o curso de letras com habilitação para dar aulas de língua portuguesa e língua espanhola. Nas formações para professores, oferecidos pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento de Professores) fui habilitada a ser intérprete educacional. O contato com vários alunos surdos nas diferentes áreas de atuação, como se verá adiante, me permitiram tomar conhecimento das dificuldades encontradas por esses alunos em seus estudos de uma maneira mais ampla, normalmente, ocasionada pela dificuldade de entendimento de texto, decorrente de deficiências de conhecimento sobre a Língua Portuguesa. A aprendizagem da Língua Portuguesa pelo surdo, geralmente, é frustrante! De um lado, os alunos surdos têm dificuldade de entender os textos em português escrito; de outro lado, os professores têm dificuldade de entender o português escrito dos surdos.

Dessa experiência, surgiu em mim a necessidade de compreender por que a aprendizagem da Língua Portuguesa para o aprendiz surdo era tão árdua; e, ainda, o desejo de descobrir que caminhos pedagógicos e linguísticos teriam de percorrer para que o ensino de Língua Portuguesa para surdos se torne mais produtivo.

No intuito de melhor desenvolver a metodologia pedagógica em minhas aulas, procurei aprimoramento profissional, realizando cursos sobre o ensino de português escrito como segunda língua para surdos, ministrados pelas professoras Daniele Marcelle Grannier e Regina Furquim Freire da Silva em fóruns de extensão da Universidade de Brasília. Norteadas pelas orientações da professora Daniele, implementei, em uma turma exclusiva de alfabetização de surdos, atividades no contexto: “O ensino de português-por-escrito a surdos”.<sup>1</sup>.

Essa nova realidade profissional me motivou a retomar as atividades acadêmicas a ponto de, no meu mestrado, abordar essa temática, desenvolvendo uma dissertação intitulada: “A aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos”. (v. ALMEIDA, 2007).

Ao terminar o mestrado, fui convidada a trabalhar como intérprete educacional em Classes Bilíngues Mediadas (CBM)<sup>2</sup>, no Ensino Fundamental II. \Nessa modalidade de ensino, os alunos surdos assistem às aulas, com o auxílio de uma intérprete, em salas de alunos regulares (ouvintes).

Havia, na escola em que eu trabalhava, classes especiais com salas exclusivas para os surdos<sup>3</sup>. Percebi, então, a falta que a Língua Portuguesa fazia para esses alunos. Apesar dos esforços e da boa vontade, essa área de ensino ainda carecia de metodologia específica, e, por isso, muitos trabalhos pedagógicos ainda eram desenvolvidos intuitivamente.

Nesse período tive a oportunidade de iniciar uma pesquisa, dessa vez com alunos do Ensino Médio, sobre aspectos morfosintáticos das produções textuais dos surdos. O objetivo era fazer um levantamento das principais dificuldades do aprendiz surdo em estruturar um texto. Durante a coleta de dados, percebi que, em seu percurso escolar, o aprendiz surdo não alcançava um avanço significativo em suas produções textuais. Ao contrário, a estrutura do texto e os desvios na constituição das orações, eram similares ou bem próximas, entre os alunos do Ensino Fundamental II e os alunos do Ensino Médio, o que indicava uma possível estagnação no desenvolvimento do processo pedagógico de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

---

<sup>1</sup> As atividades desenvolvidas em minhas aulas fazem parte de exercícios praticados nas aulas de português escrito no fórum de extensão.

<sup>2</sup> CBM: Classes Bilíngues Mediadas – modalidade de ensino em que os alunos surdos assistem às aulas em turmas regulares (com alunos ouvintes) e há um intérprete para realizar a tradução para os alunos surdos.

<sup>3</sup> Classes especiais – modalidade de ensino em que o aluno surdo participa de classes exclusivamente para Alunos com Necessidades de Ensino Especial (ANEES), nesse caso com alunos surdos. Os professores dessas classes ministram suas aulas em Libras.

Retornei à função de intérprete educacional em Classes Bilíngues Mediadas, pois julguei que, exercendo essa função, teria uma visão mais ampla sobre o ensino-aprendizagem dos surdos. Eu fazia a tradução nas aulas compartilhadas pelos surdos com os alunos regulares, e, em turno contrário, oferecia atendimento pedagógico aos alunos surdos. Nos atendimentos mais individualizados, notei que as dificuldades na escrita, na leitura e na compreensão dos textos estavam relacionadas aos elementos funcionais que eles não entendiam. Essa observação me levou a pesquisar sobre os usos que os surdos faziam das palavras gramaticais em seus textos. Dessa fase, resultou um primeiro trabalho: “Os aspectos da estrutura morfossintática nas produções textuais dos surdos” (ALMEIDA, 2016)<sup>4</sup>, no qual descrevi as faltas e as inadequações quanto aos usos dos elementos coesivos nos textos dos surdos, o que corroborava os resultados apresentados nos trabalhos de Quadros (2006) e Araújo e Grannier (2014).

Resolvi, então, pesquisar a gramática que está por trás da produção textual do aprendiz surdo durante a sua aquisição do português, com foco no uso dos elementos funcionais, vinculada, agora, ao projeto da professora Daniele Marcelle Grannier, *Jornada linguística dos surdos da creche à universidade* (2007), o que resultou no trabalho: “O artigo definido como marcador de sujeito nas produções textuais dos surdos”<sup>5</sup> (ALMEIDA e GRANNIER, 2017). Nesse estudo, depreendemos que, nos textos dos aprendizes surdos, o uso do artigo definido do português em fases intermediárias da aquisição da língua: (1) marca a função sujeito; (2) é determinado por fatores sintáticos; e (3) pode ocorrer pronominalizado na função de sintagma nominal. Além disso, percebemos que a transferência da primeira língua (L1), estratégia de aprendizagem comum a aprendizes de uma nova língua, era um fator sobressalente na escrita do surdo.

O objetivo geral dessa pesquisa sobre o artigo definido foi, num primeiro momento, identificar quais elementos funcionais causavam dificuldade de uso para o aprendiz surdo. Como mencionado anteriormente, verificamos que os usos do artigo definido nas produções textuais dos surdos tinham funções que não correspondiam às da Língua Portuguesa. A partir desse estudo, constatamos que os elementos funcionais tinham, também, funções

---

<sup>4</sup> Trabalho apresentado no XXVII Congresso Internacional de Humanidades: Interculturalidade e Patrimônio e Contextos Americanos. Universidade de Brasília, 2016.

<sup>5</sup> O trabalho “O artigo definido como marcador de sujeito” foi apresentado em comunicação no VI SILMELP – Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa. Santarém, Portugal, 2017.

distintas na escrita do aprendiz surdo. Essa reflexão me motivou a pesquisar quais usos os aprendizes faziam dos elementos funcionais em seus textos e, conseqüentemente, como a textualidade se realizava. O propósito de realizar tal pesquisa foi relevante para a minha decisão sobre a realização de meu doutoramento.

Ao constatar que a maior dificuldade em compreender os textos dos surdos decorria das faltas de elementos funcionais que realizam a coesão referencial no texto, foi que delimito o objetivo de minha pesquisa para o doutorado.

Como resultado de nosso contato com os textos dos surdos, identificamos que vários fatores estão imbricados na construção da textualidade: os elementos contextuais do processamento do texto, as formas de representação do conhecimento de mundo e as do conhecimento linguístico.

Diante desse contexto interlinguístico específico formulei as seguintes questões de pesquisa, que direcionaram nossos estudos:

- Por que os leitores ouvintes falantes de Libras entendem melhor (do que os não falantes de Libras) os textos escritos por surdos que estão no processo de aprendizagem do português escrito como segunda língua?
- É possível recuperar a indicação das pessoas do discurso nos textos em português escrito dos aprendizes surdos?
- Quais regras regem a organização do texto de um aprendiz surdo, falante de Libras, durante o processo de aprendizagem de português como segunda língua?
- Como acontece o progresso do aprendiz de uma fase para a outra no processo de aprendizagem do português como segunda língua?

As especificidades linguísticas do aprendiz surdo levaram-nos a buscar na Linguística Textual (LT) um suporte para o entendimento da construção de sentidos no texto. Vários de seus pressupostos teóricos contribuíram para passar de uma fase para outra, em especial, o pressuposto de que, para além da ordenação sintática, a análise deve preocupar-se com o funcionamento do texto no processo comunicativo (MARCUSCHI, 2008). Com isso, pudemos observar que, embora, em um primeiro momento, o texto do aprendiz surdo se mostre confuso por conta da falta de elementos coesivos, quando se buscava a intenção comunicativa expressa no texto, ele podia revelar-se mais compreensível.

O desenvolvimento da atual pesquisa demonstrou-nos que o exame de dados mais complexos devia, então, se guiar por um novo prisma: o da compreensão do texto como um processo interativo. Como assinala Marcuschi (2008, p. 80): “O texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (co-autorias em vários níveis).”. No mesmo sentido, Dik (1997) afirma que a língua tem como premissa a interação, isto é, a produção de um texto envolve uma intenção comunicativa, a expressão de um sentido, conforme os princípios da teoria linguística desse teórico (DIK, 1997, p.3). Assim, buscamos o sentido pretendido nos textos produzidos pelos participantes da pesquisa, mesmo que à primeira vista esse sentido não fosse claro.

Inicialmente o objetivo geral da pesquisa foi fazer a descrição das interlínguas dos aprendizes. Mas no seu desenvolvimento, por uma questão da coleta de dados para a própria pesquisa, houve a necessidade de elaboração de material didático que acabou se configurando como uma proposta de metodologia de ensino e verificação da aprendizagem.

Assim, o objetivo geral deste estudo desdobrou-se em (a) descrever os fenômenos interlinguísticos dos aprendizes, demonstrando como a coesão textual da L1 e da L2 se articulam e evoluem em interlínguas no processo de aprendizagem do português como segunda língua e (b) testar uma proposta de metodologia de ensino e verificar como se deu o percurso de aprendizagem dos alunos.

Para atingir esses objetivos, foi necessário alcançar os seguintes objetivos específicos:

(a) realizar um levantamento bibliográfico sobre a estrutura da Libras, a fim de identificar nas interlínguas as possíveis transferências da L1 no que diz respeito à coesão textual;

(b) realizar um levantamento bibliográfico sobre a estrutura do português para reconhecer em que medida o conhecimento da língua-alvo foi sendo adquirido;

(c) identificar e classificar as características interlinguísticas coesivas presentes nos textos produzidos pelos aprendizes;

(d) analisar o percurso interlinguístico de cada participante na aquisição dos elementos de coesão da Língua Portuguesa;

(e) elaborar o material didático para a coleta de dados;

(f) identificar as interlínguas percorridas por cada aprendiz.

Fundamentada no pressuposto da gramática funcionalista de que a função precípua da língua é promover a interação, de acordo com Dik (1997) e baseando-se em Halliday e Hasan (1976) no que se refere aos conceitos de coesão textual, adota-se, para a Língua Portuguesa, os conceitos e as análises de Neves (1997), (2011) e (2019); Castilho (2016). A pesquisa também se apoia no pressuposto de que o texto é o objeto de estudo da Linguística Textual (LT) e toma como suporte para o exame das interlínguas as reflexões de Koch (2009) e Marcuschi (2012).

Com essa abordagem e especificamente sobre o português desses aprendizes, levamos em conta os estudos de Silva (2001), Guarinello (2007); Araújo e Grannier (2014) e Fernandez (2006, 2016). No levantamento dos estudos sobre a Libras, foram fundamentais os trabalhos de Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004), Sabanai (2016), Araújo (2016) e Soares (2020).

O conceito de interlíngua orientou a análise dos dados desta pesquisa. O termo foi cunhado por Selinker em 1972 e o conceito evoluiu em pesquisas posteriores, tais como as de Ellis (1997) e Gass & Selinker (2008).

Mesmo sendo o Funcionalismo a base teórica para a análise linguística desta pesquisa, adotam-se, no que se refere à aquisição de linguagem, considerações provenientes de outras teorias linguísticas, tendo-se em vista que uma grande parte dos estudos sobre a aquisição de língua se desenvolve no contexto da teoria Gerativa. O gerativismo defende que todo ser humano é dotado de uma capacidade cognitiva específica para adquirir língua. Assim, neste trabalho, leva-se em conta o postulado que defende ser a aquisição de linguagem uma capacidade inata do ser humano.

A tese se organiza em quatro capítulos: o primeiro apresenta as teorias de aquisição da linguagem segundo o Behaviorismo e o Inatismo, assim como o desenvolvimento dos estudos de ensino e aprendizagem de segunda língua; trata dos princípios basilares da Teoria Sociocultural, que tem influenciado algumas propostas de estudos atuais de aquisição de segunda língua. Esse capítulo também compartilha o quadro teórico de suporte para a análise

dos dados, alinhando as considerações sobre o Funcionalismo e os pressupostos teóricos da Linguística Textual (LT). Além disso, são reportados os aspectos linguísticos da Língua Portuguesa e da Libras relevantes para esta pesquisa. São trazidos igualmente os quadros teóricos relativos às interlínguas e às metodologias de ensino de segunda língua. O segundo capítulo trata da metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa. O terceiro e o quarto capítulos descrevem os resultados da análise: no terceiro são inventariados os tipos de elementos coesivos encontrados na produção linguística dos participantes da pesquisa; e, no quarto capítulo apresenta-se o desenvolvimento de seus percursos individuais, numa perspectiva metodológica longitudinal. Por fim, seguem-se as considerações finais, as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

Espera-se que este trabalho contribua para um melhor conhecimento da aquisição do português escrito por surdos falantes de Libras e para a fundamentação de materiais didáticos que promovam uma nova abordagem para o ensino de português como segunda língua a surdos.

## CAPÍTULO 1 – QUADRO TEÓRICO

Neste capítulo, apresentam-se os recortes teóricos que embasaram esta tese, subdivididos em duas partes: a primeira relativa à aquisição, à aprendizagem e ao ensino de línguas; e a segunda, sobre o suporte para a análise linguística.

### 1.1 Aquisição, aprendizagem e ensino de línguas

Nesta primeira parte, enfocam-se a aquisição, a aprendizagem e o ensino de línguas, em três seções: (a) teorias sobre aquisição de língua em geral, (b) teorias sobre aprendizagem e ensino de segunda língua, e (c) teorias sobre o processo de aprendizagem de segunda língua.

#### 1.1.1 Teorias sobre aquisição de língua

O processo de aquisição de segunda língua difere em muitos aspectos do processo de aquisição de primeira língua. Ao adquirir a língua materna<sup>6</sup>, a criança é exposta ao meio linguístico de maneira natural e a aquisição acontece de forma inconsciente e, aparentemente, com facilidade.

Na aquisição de uma segunda língua, dependendo da idade e das condições da aquisição, o aprendiz, em muitos momentos do processo, vale-se de recursos linguísticos e cognitivos utilizados conscientemente.

A distinção entre aquisição e aprendizagem foi proposta por Krashen (1985) que considerava **aquisição** o conhecimento da língua que acontece de forma não consciente, ou seja, no uso da língua, por meio da compreensão do *input*; e **aprendizagem** o conhecimento da língua que acontece de forma deliberada, muitas vezes por meio de estudo. Para Krashen, aquisição e aprendizagem não se relacionam, são processos independentes.

Entendemos que o processo inicial, de contato com a língua, mais consciente, principalmente em situação formal de sala de aula, pode ser denominado aprendizagem e que, à medida que o aprendiz vai internalizando o conhecimento da língua, pode-se falar em

---

<sup>6</sup> A Libras nem sempre é a língua materna do surdo, mas sempre é sua língua natural. Dada esta situação linguística, neste trabalho, opta-se por usar o termo língua natural como termo intercambiável com língua materna e o termo L1 em oposição à L2.



aquisição. Esse último processo ocorre independentemente de atenção consciente. Além disso, ao longo das diversas fases do processo, pode haver sobreposição de momentos com e sem atenção consciente.

Convém notar que o processo não é totalmente uniforme e linear, há avanços e recuos daí a necessidade de reforços, de aulas de reforço para a consolidação da aquisição. Por outro lado, diferentes estruturas e regularidades podem já ter sido adquiridas enquanto outras estão sendo aprendidas. Em vista disso, nas citações, usaremos os termos **aquisição** e **aprendizagem** de acordo com a denominação utilizada por cada autor.

Nesta pesquisa, entretanto, como os aprendizes surdos de PL2 encontram-se em situação de ensino formal, em sala de aula, optou-se pelo termo aprendizagem. Mas deve-se considerar que, na medida em que o conhecimento da L2 se internaliza e passa a ser “operacional”, pode-se dizer que há aquisição.

Quanto à relação entre ensino e aprendizagem de línguas, a história tem demonstrado que as metodologias de ensino de segunda língua geralmente fazem interface com a teoria de aquisição de linguagem em voga. O Behaviorismo influenciou e ainda tem sugerido metodologias para aquisição de segunda língua (v. Seção 1.1.2, Subseção a.). O Inatismo, por sua vez, norteou pesquisas de aquisição de L2 e foi seminal para a criação do conceito de interlíngua, o qual se mostra bastante fecundo nas pesquisas de L2. (v. Seção 1.1.2, Subseção b., assim, como a teoria Sociocultural, que tem sido retomada em algumas metodologias atuais de ensino de L2. (v. Seção 1.1.2, Subseção d.).

Se por um lado, a linguagem está atrelada à aquisição de conhecimento e, por outro, é o instrumento pelo qual o conhecimento se desenvolve, essa matéria é objeto de interesse de várias áreas de pesquisa, como a Psicologia e a Linguística, dentre outras, como se verá nas teorias behaviorista, inatista e sociocultural.

#### **(a) Behaviorismo**

Por ser a linguagem uma forma de conhecimento que impulsiona a cognição, algumas áreas de estudo da Psicologia tentaram explicar como a aquisição de linguagem se realiza. Dentre elas o Behaviorismo, que foi uma importante teoria de aquisição de conhecimento e de linguagem, a qual ainda influencia metodologias do ensino de Língua Materna (LM) e segunda Língua (L2).

A origem do Behaviorismo é atribuída ao psicólogo Watson que, em 1913, publicou o artigo “Psychology as the Behaviourist View’s It”. Nesse artigo ele faz considerações sobre as deficiências dos métodos de análise da Psicologia da época, de vertente filosófica, que sugeria a introspecção como método científico. Contrapondo-se a essa abordagem metodológica, Watson (1913) advoga que a Psicologia deve ser definida como ciência do comportamento: “É possível criar uma ciência natural do comportamento” (BAUM, 2005, p. 25).

Sob o enfoque comportamental, o Behaviorismo tem como premissa o princípio de aprendizagem por condicionamento, a qual tem origem nos estudos desenvolvidos pelo cientista russo Ivan Pavlov (1849 – 1936)<sup>7</sup> a quem é atribuído o fenômeno do condicionamento clássico.

Adotado para o ensino, esse enfoque, no âmbito da aprendizagem escolar, considera o aluno uma tábula rasa, um receptor de conhecimento. O processo de aprendizagem escolar se estabelece pela relação estímulo – resposta – reforço. O ambiente fornece o estímulo, a criança fornece a resposta (tanto pela compreensão como pela produção linguística) e é recompensada (reforço). Esse pressuposto de aprendizagem, baseado no tripé estímulo, resposta e reforço, também é direcionado ao comportamento verbal por Skinner, em sua obra *Verbal behaviour* (1957). Os pressupostos de Skinner refletem-se na área da aquisição de linguagem.

No campo da Linguística, o Behaviorismo é a doutrina adotada na proposta teórica de Bloomfield (1933). Anteriormente, B.F. Skinner (1957) havia explicado os fenômenos da comunicação linguística e do conhecimento na língua em termos de estímulos observáveis e respostas produzidas pelos falantes em situações específicas.

Entretanto, o pressuposto da aquisição de linguagem baseada no tripé estímulo – resposta – reforço – fundamento da teoria behaviorista – não consegue explicar a complexidade e a dinamicidade da aquisição de primeira língua pela criança. Assim, o conceito de comportamento verbal proposto por Skinner (1957) sofreu um grande impacto ao ser duramente criticado por Chomsky, no artigo “A review of B. F. Skinner’s verbal behaviour”,

---

<sup>7</sup> O termo condicionamento clássico encontra-se historicamente vinculado a Ivan Pavlov (1849-1936). O pesquisador Pavlov fez a grande descoberta do reflexo condicionado.

de 1959. A partir das ideias inatistas de Chomsky, novos conceitos nortearam as pesquisas de aquisição de linguagem.

### **(b) Inatismo**

O Inatismo se contrapõe ao Behaviorismo na explicação de como acontece o processo de aquisição de linguagem no ser humano, embora essas teorias concordem que qualquer criança que não tenha uma limitação cognitiva significativa, quando inserida em um ambiente linguístico, adquire uma língua.

Para a teoria Inatista, a linguagem é vista como um instrumento de representação de propriedades mentais. Nessa visão cognitivista, a linguagem é uma capacidade biológica do ser humano. A dotação genética que nos capacita a adquirir linguagem é a base da teoria Inatista.

O Inatismo postula que o ser humano é dotado de um dispositivo inato, denominado Gramática Universal (GU), que explica como a aquisição de um sistema tão complexo como a linguagem acontece. A GU é base inicial do conhecimento linguístico e possibilita ao ser humano aprender uma língua.

A teoria da gramática universal (GU) é afiliada ao campo da linguística gerativa chomskyana e, portanto, explica a aquisição de linguagem a partir de uma teoria linguística. Essa teoria se fundamenta em dois pilares. O primeiro consiste na Teoria dos Princípios e Parâmetros (TPP), segundo a qual o conhecimento linguístico internalizado é constituído por princípios, que são o estado inicial da linguagem inerente a todo ser humano e que contêm as leis universais referentes à linguagem, e os parâmetros, que resultam da experiência com o meio linguístico, responsáveis pelas variações encontradas nas línguas. Conforme afirma Chomsky:

A abordagem de Princípios e Parâmetros se baseia na ideia de que o estado inicial da faculdade de linguagem consiste em princípios invariantes e em um leque finito de escolhas quanto ao funcionamento do sistema inteiro. Uma língua particular é determinada fazendo-se essas escolhas de um modo específico. (CHOMSKY, 1998, p. 39).

O segundo pilar da teoria Inatista é o argumento da pobreza de estímulos, que tem como pressuposto o questionamento de como a criança aprende uma língua plena, sendo exposta a um *input* pobre (no sentido de não ser completo) e fragmentado, que são características da situação de fala.

As teorias Behaviorista e Inatista são consideradas basilares nos estudos sobre a aquisição de linguagem. Contudo, existe uma oposição fundamental entre as duas. A teoria Behaviorista preconiza que a aquisição de linguagem acontece por condicionamento, ou seja, formação de hábitos, enquanto a teoria Inatista postula que somos dotados de um mecanismo genético de aquisição da linguagem.

Embora a teoria behaviorista tenha alcançado grande repercussão nos estudos de aquisição de linguagem com Skinner (1957), e seus princípios de aprendizagem tenham influenciado métodos de ensino de primeira e segunda língua, tem-se retomado alguns fundamentos da teoria Sociocultural de Vygotsky (2001), em novas propostas de aquisição de linguagem.

### **(c) Teoria Sociocultural**

A teoria Sociocultural, proposta por Vygotsky, considera que os processos mais complexos (a capacidade de planejamento, a memória voluntária, a imaginação, etc.) e a aquisição de linguagem estão fortemente imbricados.

Segundo Vygotsky (2001), os processos voluntários mais complexos, como a capacidade de planejamento, a memória voluntária, a imaginação etc., não são inatos, são frutos da interação entre sujeito e sociedade. Por outro lado, os processos psicológicos elementares, como as reações automáticas, as ações reflexas e as associações simples, são consideradas de origem biológica e estão presentes nas crianças e nos animais.

Quanto à aquisição de linguagem, Vygotsky (2001) afirma “em um determinado ponto, ambas as linhas se cruzam, após o que o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual”. (VYGOTSKY, 2001, p. 134). Na medida em que a criança interioriza os padrões de comportamento fornecidos por seu grupo social, por meio da interação verbal, ela está também realizando a construção do pensamento. “O próprio problema do pensamento e da linguagem ultrapassa os limites metodológicos das ciências naturais e se transforma em questão central da psicologia histórica do homem, ou seja, da psicologia social.” (VYGOTSKY, 2001, p. 149). A teoria Sociocultural é um contraponto aos princípios da psicologia naturalista da época, que analisava a aprendizagem com base nos comportamentos observáveis.

Em sua Teoria Sociocultural de aprendizagem, Vygotsky (2001) deu especial atenção ao processo da construção da linguagem. Segundo o autor, a aquisição da linguagem está estreitamente vinculada à construção do pensamento e ambos são produtos da interação do homem com seu contexto cultural. Segundo Vygotsky, “O desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos *instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança.” (VYGOTSKY, 2001, p. 148, grifo nosso).

Dessa forma, a teoria Sociocultural considera que, na medida em que a criança interioriza os padrões de comportamento fornecidos por seu grupo social, por meio da interação verbal, ela está também realizando a construção do pensamento.

#### **(d) Aquisição de linguagem na teoria funcionalista**

Como vimos, o Behaviorismo defende que a língua é aprendida por condicionamento; o Inatismo postula a aquisição de linguagem em um processo mais cognitivista, numa perspectiva estritamente biológica; enquanto a teoria Sociocultural considera fundamental a interação entre sujeito e sociedade. Entretanto, outras teorias linguísticas apresentam reflexões sobre a aquisição da linguagem.

Como explana Dik (1997), as faculdades cognitivas de conhecimento e de linguagem estão imbricadas e quando articuladas aos processos interacionais e culturais realizam a aquisição de linguagem.

(...) certamente é muito mais atraente estudar a aquisição da linguagem à medida que ela se desenvolve na interação comunicativa entre a criança em amadurecimento e seu ambiente e atribuir aos fatores genéticos apenas aqueles princípios subjacentes que não podem ser adquiridos nessa interação.<sup>8</sup> (DIK, 1997, p. 6)

Nessa perspectiva encontra-se a abordagem linguística funcionalista. O Funcionalismo considera que a aquisição de linguagem depende de diversas condições que lhe permitem depreender o sistema linguístico a partir da língua em uso no seu contexto situacional. Conforme afirma Pezatti:

---

<sup>8</sup> (...) it is certainly much more attractive to study the acquisition of language as it develops in communicative interaction between the maturing child and its environment, and to attribute to genetic factors only those underlying principles which cannot be explained as acquired in this interaction. (DIK, 1997, p. 6)

A respeito da aquisição da linguagem e universais linguísticos, o enfoque funcionalista considera que a criança desenvolve o sistema linguístico subjacente ao uso, mediante exposição a um conjunto altamente estruturado de dados em contextos naturais. Segue-se daí que os universais devem ser explicados em termos de condições próprias dos objetivos da comunicação, da constituição psicológica e biológica dos falantes e do contexto situacional em que se usa a língua. (PEZZATI, 2009, p. 169).

Desse modo, “a aquisição da gramática pela criança é vista como guiada não por categorias abstratas, mas por estruturas de comunicação pragmática e semânticas, que interagem com as restrições ligadas à atuação, ou seja, à emissão da cadeia sonora”. (NEVES, 1997, p. 145).

Os estudos sobre aquisição de linguagem, no decorrer da História até os dias de hoje, têm influenciado metodologias de ensino de segunda língua (L2). Observa-se, assim, uma estreita interligação entre as teorias de aquisição de linguagem, a aprendizagem e o ensino de segunda língua.

### **1.1.2. Teorias sobre aprendizagem e ensino de segunda língua**

Os pesquisadores de aquisição de segunda língua (ELLIS, 1997; DULAY *et al.*, 1981; GASS & SELINKER, 2008) consideram que, por definição, a segunda língua é a língua adquirida após a aquisição da primeira língua. Para Ellis (1997, p. 3), aquisição de L2 é “um caminho em que a pessoa aprende uma língua diferente da língua mãe, dentro ou fora de uma sala de aula.” Dulay *et al.* (1981, p. 10) definem a aquisição de L2 como “um processo de aprendizagem de outra língua após a base da primeira ter sido adquirida, começando por volta dos cinco anos de idade e daí por diante”. Gass & Selinker (2008, p. 7), por seu lado, afirmam que “a aquisição de segunda língua se refere ao processo de aprendizagem de uma outra língua depois da língua materna ter sido aprendida”.

Conforme o contexto de aprendizagem, a aquisição de uma nova língua recebe as seguintes denominações, segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE). Santos Gargallo (2010) faz a distinção entre L2 e LE. Para a autora a aquisição de L2 “é aquela que cumpre uma função social e institucional na comunidade linguística em que se aprende.”<sup>9</sup> (SANTOS

---

<sup>9</sup> “aquella que cumpre uma función social e institucional em la comunidad linguística em que se aprende.” (SANTOS GARGALLO, 2010, p. 21). Tradução nossa.

GARGALLO, 2010, p. 21). Já a aquisição de LE é “aquela que se aprende em um contexto que não tem função social e institucional.”<sup>10</sup> (SANTOS GARGALLO, 2010, IBIDEM p. 21).

Língua adicional<sup>11</sup> é outro termo também utilizado para designar a aquisição de uma nova língua, se referindo à aquisição de qualquer língua que não seja a língua materna.

Embora haja na literatura tal variedade de termos para a aquisição de uma nova língua, neste trabalho será utilizado o termo segunda língua sempre que se fizer referência à aquisição ou aprendizagem de uma nova língua.

Ressalta-se que, no ensino de português como segunda língua a surdos, o termo segunda língua foi adotado a partir da aprovação da lei que estabelece o direito de uma educação bilíngue para os surdos.<sup>12</sup>

A aquisição de uma nova língua envolve um processo complexo e multidimensional, remetendo a várias áreas de pesquisa. Esse caráter de múltiplas perspectivas, oferecido pela matéria, tem provocado um dinamismo nas pesquisas de aquisição de L2. Por sua amplitude, encontram-se, hoje, muitas propostas teóricas que tentam descrever e explicar como acontece a aquisição da segunda língua pelo aprendiz.

### **1.1.3. O desenvolvimento dos estudos de aprendizagem e aquisição de segunda língua**

Muitos teóricos da área de aquisição de segunda língua estabelecem os anos de 1950 a 1960 como os de início dos estudos sobre essa área de aquisição de linguagem. Os autores Gass & Selinker (2008) e Ellis (2008) consideram que os estudos sobre aquisição de segunda língua têm marco inicial, como disciplina, na segunda metade da década de 1960. Há divergências sobre esse marco. Thomas (1988) e Block (2003) acreditam que o início da reflexão sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras data do início da década de 40, por

---

<sup>10</sup> “aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional”. (SANTOS GARGALLO, 2010, p. 21). Tradução nossa.

<sup>11</sup> Sobre o termo língua adicional, v. Schlatter & Garcez (2012).

<sup>12</sup> A aprovação do Decreto Federal n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabeleceu, entre outros assuntos, a obrigatoriedade das escolas possibilitarem aos alunos surdos uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda língua (planalto.gov.br, visto em 22 de abril de 2023)

ocasião da Segunda Guerra Mundial e do incentivo dos governantes mundiais ao ensino de língua estrangeira.

Esta pesquisa se inicia com a apreciação das propostas teóricas que surgiram a partir dos anos 1960, por ser a data reconhecida pelos estudiosos da área como marco de um estudo mais sistematizado da aquisição de segunda língua.

Nota-se que, nessa fase inicial, a reflexão sobre a aquisição de línguas origina-se no contexto de aprendizagem e do ensino de línguas estrangeiras. Por essa razão, esses estudos mesclam considerações relativas à aquisição de novas línguas com questões de ensino, tais como métodos e recursos para a prática em sala de aula.

As abordagens de ensino de L2, encontram-se estreitamente vinculadas aos pressupostos teóricos da aquisição de linguagem, como se verá nas abordagens metodológicas descritas a seguir: (a) abordagem behaviorista-estruturalista; (b) o inatismo e sua influência no ensino de segunda língua; (c) abordagem comunicativa no ensino de segunda língua; (d) abordagem sociocultural na aquisição de segunda língua; e (e) abordagem conexionista.

#### **(a) Abordagem behaviorista-estruturalista**

As teorias e os modelos de aquisição de segunda língua frequentemente apresentam princípios e procedimentos concernentes à aquisição de linguagem, anteriores ao período mencionado, que nem sempre estão explícitos, mas que podem ser observados nas atividades metodológicas de ensino. Vários modelos de ensino e aprendizagem e, também, estudos de aquisição de segunda língua, se pautaram nos princípios behavioristas. Aponta-se o trabalho de Lado como representante desse modelo de ensino e aprendizagem e como o autor da proposta da análise contrastiva direcionou o ensino de segunda língua por muito tempo.

Os primeiros estudos de aquisição de segunda língua foram influenciados pela teoria Behaviorista, dominante no campo da psicologia da aprendizagem na época. Conforme relatam Gass & Selinker (2008, p. 95, tradução nossa), “A noção de linguagem como hábito era subjacente em muitos trabalhos nas décadas de 1950 e 1960. A aprendizagem de uma segunda



língua era vista como o desenvolvimento de um novo conjunto de hábitos.”<sup>13</sup> Sobre a influência do Behaviorismo na segunda língua, Ellis (1997, p. 31) afirma:

Acreditava-se que todo comportamento, incluindo o tipo de comportamento complexo encontrado na aquisição de linguagem poderia ser explicado em termos de hábitos; o aprendizado ocorreria quando os aprendizes tivessem a oportunidade de praticar a resposta correta para um dado estímulo. Os aprendizes imitavam modelos de linguagem correta.<sup>14</sup> (tradução nossa).

Esses fundamentos nortearam as práticas de ensino e aprendizagem. É nesse contexto de aprendizagem, vinculada ao condicionamento de hábitos, que Lado, em seu livro *Linguistics across cultures* (1957), escreve sobre os princípios da análise contrastiva. O autor propõe que a comparação entre os idiomas pode prever os problemas que os aprendizes poderão ter na aprendizagem de uma nova língua.

Dessa forma, era objetivo da análise contrastiva fazer a comparação entre a primeira língua do aprendiz e a língua a ser adquirida. Comparavam-se as estruturas das duas línguas com a finalidade de descobrir as similaridades e as diferenças entre as línguas para que se pudesse prever em que áreas o aprendiz encontraria mais facilidades ou dificuldades para aprender. Sobre o assunto Dulay *et al* (1981, p. 97)<sup>15</sup> esclarecem:

A linguística acreditava que uma comparação entre a L1 e a L2 de um aprendiz – análise contrastiva – revelaria áreas de dificuldade para aprendizes de segunda língua, fornecendo, portanto, para professores e desenvolvedores de materiais de ensino de segunda língua, diretrizes específicas para o planejamento de aulas. (tradução nossa).

Em 1964, Lado publica o livro *Language teaching: a scientific approach*, em que apresenta novas técnicas de ensino relacionadas à “teoria de aprendizagem de língua”. Nessa obra, o autor destaca que aprendizagem de línguas envolve a habilidade de usar as suas estruturas em situação de comunicação:

Defendemos o objetivo de aprender uma língua estrangeira como a habilidade de usá-la, compreender seus significados e conotações em termos da língua e da cultura alvo e a habilidade de compreender a fala e a escrita dos nativos da cultura alvo, tanto em

---

<sup>13</sup> “Underlying much work in the 1950 and 1960 was the notion of language as habit. Second language learning was seen as the development of a new set of habits.”

<sup>14</sup> “It was believed that all behavior, including the kind of complex behavior found in language acquisition, could be explained in terms of habits. Learning took place when learners had the opportunity to practice making the correct response to a given stimulus. Learners imitated models of correct language.”

<sup>15</sup> “Linguistic thought a comparison of a learner’s L1 and L2 – contrastive analysis – should reveal areas of difficulty for L2 students, thereby providing teachers and developers of L2 materials with specific guidelines for lessons planning.”

termos de seus significados como também de suas grandes ideias e realizações. Essa definição exclui a necessidade de aprender a agir como um nativo, mas inclui a de entender o que o nativo quis dizer quando ele diz e age de uma forma específica. Isso inclui a necessidade de conhecer que interpretação o nativo dará quando lhe é dito que alguém agiu de uma forma específica. (LADO, 1964, p. 25 *apud* PAIVA, 2014, p. 18).

Essas premissas enfatizam o uso da fala. Paiva (2014, p. 19) ressalta que Lado também destaca a importância de alguns construtos da Psicologia, como atenção, consciência, vontade, motivação, memória, função monitora (capacidade de detectar os próprios erros), estímulo e resposta, diferenças individuais e habilidades.

As orientações de Lado (1964) sobre ensino e aprendizagem são claramente de natureza behaviorista-estruturalista. Mas observa-se que ele já levava em conta aspectos da aprendizagem que viriam a ser sistematizados posteriormente, por Krashen (1985), como o monitor. (v. Seção 1.1.2, Subseção b).

É importante salientar que o Behaviorismo é uma teoria de aprendizagem da Psicologia e o Estruturalismo é a corrente fundadora da Linguística, conforme esclarece Ramos (2014, p.135).

Comprendemos, então, que o Behaviorismo é a teoria da psicologia que, conjuntamente ao estruturalismo linguístico, sobretudo de Bloomfield, fornece os princípios de cognição e de análise que fundamentam a abordagem que concebe a língua apenas como sistema, como estrutura a ser apreendida por metodologia de repetição.

Os estudos de análise contrastiva se desenvolveram sob dois pontos de vista denominados: versão *forte*, na qual se acreditava que era possível fazer a previsão sobre a aprendizagem e até mesmo sobre o sucesso do aprendiz, com base na comparação das duas línguas envolvidas, a L1 e L2; e a versão *fraca*, que se baseava na observação dos erros dos aprendizes e levava em conta esses erros para demonstrar as diferenças entre a L1 e L2. Sobre a primeira versão, comenta Johnson (2004, p. 22):

De acordo com a versão *forte*, é possível predizer *a priori* (isto é, antecipadamente) todas as áreas de dificuldade na aprendizagem de segunda língua. As estruturas gramaticais que não existem na segunda língua adquirida, mas existem na primeira língua do aprendiz causarão dificuldade na aprendizagem<sup>16</sup> (tradução nossa).

---

<sup>16</sup> “According to the strong version, it is possible to predict *a priori* (that is, in advance) all of the areas of difficulty in learning a second language. The grammatical structures that do not exist in the acquired second language but exist in the learner’s first language will cause difficulty in learning.”

Sobre a versão *fraca*, Johnson (2004, p. 23, tradução nossa) afirma: “A versão *fraca* exige do linguista apenas que ele use o melhor conhecimento linguístico disponível para ele, a fim de explicar as diferenças observadas na aprendizagem de segunda língua”<sup>17</sup>.

Contra-pondo-se aos princípios da análise contrastiva, Pit Corder (1967), em seu artigo “The significance of learner’s errors”, propõe uma nova visão para os erros encontrados nas produções dos aprendizes. O autor argumenta que os erros são parte do processo de aquisição e não devem ser vistos como falhas nesse processo, e, sim, como uma hipótese de uso formulada pelo aprendiz num determinado estágio de aprendizagem.

Com base nesse ponto de vista, na década de 1970, os erros dos aprendizes começaram a ser vistos sob uma nova perspectiva, a cognitivista. Essa mudança foi influenciada pelo pressuposto de Selinker (1972), que considerou a *transferência da língua* uma característica dos processos mentais necessária para a aprendizagem de segunda língua. Sob essa nova visão, os erros passaram a ser considerados parte do processo cognitivo.

Outros modelos de ensino também se desenvolveram sob a orientação de teorias behaviorista-estruturalistas. Embora as metodologias de ensino de segunda língua nem sempre se filiem, formalmente, à determinada teoria de aprendizagem ou escola linguística, podem-se perceber aspectos desses campos de conhecimento implícitos em abordagens de aprendizagem e nos modelos de ensino (v. Seção 1.1.2, Subseção e.).

Apesar da concepção limitada dessa abordagem, não se pode negar a sua importância para o ensino de língua, pois o que se vinha praticando era uma pedagogia ora pautada no equivocado processo de tradução de estruturas, ora somente em preceitos do que conhecemos por Gramática Tradicional, que, como já sabemos, não reflete a amplitude do complexo e variado universo de qualquer língua em uso (RAMOS, 2014, p. 134).

Registre-se, também, que as influências do Behaviorismo se refletem, ocasionalmente, em modelos de aquisição atuais, como o conexionismo. (v. Seção 1.1.2, Subseção e.).

---

<sup>17</sup> “The weak version requires of linguist only that he use the best linguistic knowledge available to him in order to account for observed differences in second language learning.”

## (b) O Inatismo e sua influência no ensino de segunda língua

Em contraposição às ideias da teoria Behaviorista, surgiu a hipótese da Gramática Universal, postulada por Chomsky em sua teoria Inatista, a qual não influenciou diretamente metodologias de ensino de língua, conforme declara Ramos (2014):

As ideias de Chomsky, diferentemente das de cunho comportamentalista, não contribuíram diretamente para o surgimento de uma abordagem em contexto de ensino de L2/LE, mas o conceito de competência linguística foi seminal para o surgimento de outro que motivou a emergência da famosa Abordagem Comunicativa, que imperou nos anos 70 e ainda encontra muitos adeptos nos dias atuais (RAMOS, 2014, p. 139).

Embora não tenha havido propostas de ensino fundamentadas na teoria Inatista, a hipótese da gramática universal impulsionou muitas pesquisas de teóricos da área de aquisição de segunda língua, como, por exemplo, o modelo de aquisição de segunda língua de Krashen (1985), que se apoiou no pressuposto da GU para a aquisição da linguagem.

Em Dulay *et al.* (1981, p. 46), os autores descrevem um modelo de processamento interno em que apresentam os seguintes componentes do processo de aquisição de L2: (1) filtro; (2) identificação com o grupo social; (3) organizador; e (4) monitor.

Em 1985, Krashen reedita o modelo proposto no livro *Language 2* (1981) e aprofunda o modelo de aquisição de L2, baseado no que denomina *hipótese do input*. Nessa nova proposta, Krashen acrescenta a distinção entre *aquisição* e *aprendizagem* e retira a *identificação com o grupo social* dos componentes do processo mental de aquisição. A hipótese do *input*, posteriormente denominada o modelo monitor, proposto por Krashen, é representada da seguinte maneira:

(1) aquisição x aprendizagem – a aquisição é um processo que acontece em ambiente natural, que se passa no subconsciente e resulta no conhecimento da língua; já a aprendizagem é um processo formal que resulta num conhecimento explícito das propriedades gramaticais da língua;

(2) ordem natural – a aquisição das regras de uma língua acontece em uma ordem previsível e não depende da ordem como as regras são ensinadas na sala de aula;

(3) monitor – é parte do sistema interno do aprendiz que funciona como uma espécie de editor que faz as correções do *output*;

(4) *input*<sup>18</sup> – é a compreensão das estruturas linguísticas oferecidas pelo ambiente em que o aprendiz está inserido.

(5) filtro afetivo – é um bloqueio afetivo que impede o aprendiz de utilizar plenamente o *input*. Esse bloqueio tem como causas a pouca motivação, a insegurança, a ansiedade e a baixa autoestima do aprendiz.

Assim, na aquisição da segunda língua, segundo Krashen (1985), é preciso que a mensagem recebida do *input* seja compreensível; o filtro afetivo deve estar baixo para que haja conexão do *input* com o Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL), ou LAD, em inglês.

Embora a hipótese do *input* tenha recebido várias críticas, muitos estudos foram realizados a partir da proposta de Krashen.

Outros autores de estudos de aquisição da linguagem, como Gass & Selinker, também consideram a proposta da GU como mecanismo para a aquisição da língua e, por extensão, para a aquisição da L2. Para Gass & Selinker (2008, p. 160, tradução nossa) “A suposição de que a GU seja a força-guia orientadora na aquisição da linguagem pela criança foi mantida por muito tempo, mas apenas nas duas últimas décadas tem sido aplicada à aquisição de segunda língua.”<sup>19</sup>

Como vimos, a partir das novas orientações de pesquisa sob um viés cognitivista, Corder sugere uma nova forma de analisar os “erros” nas produções dos aprendizes de L2. Selinker (1972) propõe que, na aquisição de segunda língua, os aprendizes constroem interlínguas. O conceito de interlíngua apresenta-se, ainda, produtivo e é tomada como base a análise dos dados coletados para esta pesquisa.

---

<sup>18</sup> Krashen (1985) argumenta que a aquisição acontece se o *input* for compreensível: quando a mensagem é compreendida, a língua é adquirida de forma simples.

<sup>19</sup> “The assumption that UG is the guiding force of children language acquisition has long been maintained by many, but only in the past two decades has been applied to second language acquisition.”

Alguns pesquisadores rejeitam o pressuposto de competência de língua de Chomsky (1959). Dell Hymes (1972) apresenta um novo conceito de competência de língua. Ele propõe que o falante deve adquirir a competência comunicativa.

### **(c) Abordagem comunicativa no ensino de segunda língua**

A abordagem comunicativa no ensino de segunda língua baseia-se nos pressupostos de Hymes (1972) sobre a competência comunicativa. Para Hymes, a competência não se restringe ao conhecimento das regras gramaticais, ela se revela no conhecimento sobre o uso da língua nos diferentes contextos sociais. Ele afirma: “conhecer as sentenças não só gramaticalmente, mas também apropriadamente, ele ou ela adquire competências quando fala ou não e, também, o que falar, com quem falar, quando, onde e de que forma.”<sup>20</sup> (HYMES, 1972, p. 277, tradução nossa).

Na aplicação ao ensino de segunda língua, os autores Canale e Swain (1980) desenvolveram um modelo de ensino a partir da perspectiva da competência comunicativa. Apresenta-se, aqui, o modelo de competência comunicativa para o ensino de segunda língua proposto por Canale e Swain (1980).

Esses autores (CANALE e SWAIN, 1980) propõem o modelo de competência comunicativa composto por quatro componentes básicos: competência gramatical, competência estratégica, competência sociolinguística e competência discursiva.

De um lado, eles definem assim as competências gramatical e estratégica:

(1) Competência gramatical – “conhecimento dos itens lexicais e das regras de morfologia, sintaxe e semântica da gramática da sentença e fonologia.”<sup>21</sup> (CANALE e SWAIN, 1980, p. 29, tradução nossa).

(2) Competência estratégica – “estratégias comunicativas verbais e não verbais que podem ser usadas nas ações para compensar as quebras na comunicação devido a variáveis

---

<sup>20</sup> Knowledge of sentences is not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak or not, and also, what to talk about, with whom, when, where in what manner.”

<sup>21</sup> “Knowledge of lexical items and rules of morphology, syntax, and sentence-grammar semantics, and phonology.”

de *performance* ou insuficiência de desempenho.”<sup>22</sup> (CANALE e SWAIN, 1980, p. 30, tradução nossa).

Por outro lado, as competências sociolinguística e discursiva representam os conhecimentos dos aprendizes:

(3) Competência sociolinguística – domínio das regras de uso da língua.

(4) Competência discursiva – aquisição da coesão e da coerência em um texto.

Objetivando inserir o aprendiz num contexto de uso da língua, os modelos de comunicação procuravam retratar situações sociais de uso da fala. Conforme afirma Ramos (2014, p. 142):

Surgiram os livros didáticos fundamentados na ideia de que a comunicação era a meta a ser atingida e, por isso mesmo, verificou-se uma recorrência a textos que espelhavam situações possíveis de uso daquela língua, como apresentações pessoais, identificações em recepções de hotéis, situações em restaurantes etc.

Entretanto, mesmo com o foco nas situações discursivas e sociais, a aprendizagem das estruturas gramaticais era muitas vezes realizada por exercícios de associação ou repetição, demonstrando uma influência da abordagem Behaviorista-estruturalista.

Embora a abordagem comunicativa seja reconhecidamente um avanço por conceber a língua além das estruturas sintáticas, a maioria das atividades contempladas em livros de língua estrangeira espelha técnicas de Abordagem Estruturalista, a começar pelo tratamento dado aos textos que, apesar de terem sido incluídos como recursos metodológicos, não são estudados como unidades de sentido (RAMOS, 2014, p. 142).

Nota-se, portanto, que, independentemente das teorias de aquisição subjacentes às propostas de ensino que se sucederam nesse período de 1960 até os dias atuais, as influências de princípios behavioristas foram observadas nos modelos de ensino.

Mais recentemente, o ensino de L2 retomou princípios interacionistas, trazendo novas propostas para o ensino de L2.

---

<sup>22</sup> “Verbal and non-verbal communication strategies that may be call into action to compensate for break downs in communication due to performance variables or to insufficient competence.”

#### (d) Abordagem sociocultural na aquisição de segunda língua

Apesar de a teoria Sociocultural ter sido proposta por Vygotsky nas primeiras décadas do século XX, apenas recentemente seus fundamentos têm sido referência nas pesquisas atuais de aquisição de segunda língua.

Johnson (2004, p. 170) propõe um modelo de aquisição de segunda língua denominado “Construindo um novo modelo de aquisição de segunda língua”<sup>23</sup>, baseado nas teorias de Vygotsky e Bakhtin que, segundo a autora, oferecem uma nova perspectiva para os estudos de aquisição de segunda língua.

A teoria de Vygotsky e Bakhtin é grande promessa para o campo da teoria e prática de segunda língua. A teoria Sociocultural de Vygotsky e o dialogismo de Bakhtin como uma epistemologia para a ciência humana oferece uma oportunidade única de “curar” o cisma que atualmente, separa o ambiente social do aprendiz de seu funcionamento mental.<sup>24</sup> (JOHNSON, 2004, p. 170, tradução nossa).

Esse processo dialético surge como nova alternativa para o desenvolvimento de modelos de aquisição de segunda língua. Segundo Johnson (2004, p. 170), “Eles nos permitem examinar o processo de aprendizagem de uma perspectiva holística em que duas partes, aparentemente, opostas da existência humana, mental e social, fundem-se numa relação dialética”<sup>25</sup>

Johnson (2004, p. 171-173) esclarece que sua proposta de aquisição de segunda língua envolve alguns pressupostos vygotkianos, sintetizados da seguinte maneira: (1) o ambiente social não é apenas um recurso para o *input* do aprendiz; (2) a interação interpessoal e intrapessoal conduz a uma fusão da *performance* e da competência linguística; (3) a refutação da asserção de que a aquisição de língua é um processo ao longo de uma trajetória mental predeterminada que não pode ser alterada, não importando o quanto o aprendiz é exposto à língua-alvo. No modelo sócio-cultural, a cognição e a interação se articulam para que a aquisição de linguagem se realize.

---

<sup>23</sup> Building a New Model of Second Language Acquisition.

<sup>24</sup> “Vygotsky’s theory holds great promise for a field of second language theory and practice. Vygotsky’s SCT, combined with Bakhtin’s dialogismo, as an epistemology for human Science offers the field of second language acquisition a unique opportunity to “heal” the schism that currently separates the learner’s social environment from his or her mental functioning.”

<sup>25</sup> “They allow us to examine learning processes from a holistic perspective in which the two seemingly opposite parts of human existence, mental and social, merge together in a dialectic relation.”



### (e) Abordagem conexionista

A aquisição de segunda língua é uma área de pesquisa que tem sido amplamente estudada e apresenta muitas teorias e modelos de aquisição. Recentemente, a proposta conexionista oferece um modelo baseado nas redes de conexões neurais representadas artificialmente.

Nos estudos sobre aquisição de linguagem, o conexionismo procura explicar como acontece a aquisição por meio das representações mentais. Os conexionistas consideram que as informações são distribuídas pelas várias camadas do cérebro, que servem para as funções linguísticas e não linguísticas.

O conexionismo propõe um estudo da mente que recorre à modelação de fenômenos mentais por meio de redes neurais artificiais, semelhantes às de um computador. Como descreve Ferreira Júnior (2005, p. 238):

Uma rede conexionista é formada, basicamente, por unidades (numa analogia com nossos neurônios) interligadas umas às outras através de conexões (analogia com sinapses), um enfoque, portanto, fortemente apoiado na neurofisiologia humana. O processamento dessa rede é totalmente distribuído em paralelo (daí o termo sinônimo de rede PDP, ou seja, processamento distribuído em paralelo). Modelos conexionistas, com uma arquitetura interna como a descrita acima, são construídos na forma de programas de computador. Uma vez em funcionamento, o sistema estabelece processos de regulação entre unidades que compõem a rede (na forma de ajuste das forças/pesos conexão, provocando, assim, a estruturação do sistema. O conhecimento da rede está justamente nas forças/pesos definidos localmente entre unidades (*i.e.*, através da constante ativação ou inibição destas). Assim, surge um desempenho baseado em padrões de ativação entre unidades da rede, padrões estes que estabelecem configurações específicas a cada ativação.

Segundo N. Ellis (2007, p. 85), na aquisição de segunda língua, “as abordagens conexionistas sobre aquisição de língua investigam as representações que podem surgir quando mecanismos simples de aprendizagem são expostos à evidência de linguagem complexa”.

O conexionismo tem sido considerado por alguns autores como uma nova versão do Behaviorismo, como se pode ver em N. Ellis (2007, p. 85):

O conexionismo é um novo Behaviorismo, os modelos conexionistas não conseguem explicar a criatividade e não dão atenção à representação interna, negam a influência de fatores sociais, ou aspectos motivacionais, ou, paradoxalmente – as crenças dos aprendizes, desejos, ou experiências de aprendizagem da língua na ASL.

Para esse autor, há semelhanças entre o modelo conexionista e o behaviorista no que se refere ao fato de a aprendizagem ser realizada por meio das associações e repetições.

#### 1.1.4 O processo de aprendizagem de segunda língua

Aprender uma segunda língua é um processo que envolve certa consciência e, muitas vezes, requer esforço do aprendiz. Contudo, o sucesso da aprendizagem vai depender, também, de fatores internos e externos que estejam intrinsecamente ligados à aquisição da nova língua. Os fatores internos podem estar relacionados a processos que se passam no subconsciente do aprendiz e, também, podem ser resultado de processos intencionais.

##### (a) Fatores internos

Dulay *et al.* (1981, p. 45) sugerem que há três processos internos envolvidos na aprendizagem da segunda língua. Dois deles estão no subconsciente e são assim denominados pelos autores: (1) filtro – refere-se aos fatores “afetivos”, como motivação, insegurança, ansiedade e baixa autoestima; (2) organizador – relaciona-se à parte da mente do aprendiz que trabalha subconscientemente para organizar o sistema da nova língua; e (3) monitor – refere-se ao processamento consciente da informação. Krashen reformulou os fatores internos na hipótese do *input*. (v. Seção 1.1.2, Subseção b.).

Ellis (1997, p. 5) amplia e reformula o que considera os fatores internos na aquisição da segunda língua. Para ele, os aprendizes possuem: (1) os mecanismos cognitivos que os tornam aptos a extraírem informações de L2 fornecidas pelo *input*; (2) o conhecimento da tarefa de aprender uma língua; (3) o conhecimento de mundo que os torna capazes de entender o *input* da L2; e (4) as estratégias de comunicação que os ajuda a fazer uso efetivo de seu conhecimento.

Além dos fatores internos, outros fatores também fazem parte do processo de aquisição, como se verá a seguir.

##### (b) Fatores externos

Alguns fatores externos também estão diretamente ligados ao processo de aquisição de segunda língua. O ambiente social influencia o aprendiz em seu desejo de adquirir a nova língua, como esclarece Ellis (1997): “uma coisa é aprender uma língua quando você

respeita e é respeitado pelo falante nativo. É inteiramente diferente quando você experiencia hostilidade do falante nativo ou quando você quer distância deles.”<sup>26</sup> (ELLIS, 1997, p. 5)

Embora a aquisição de uma nova língua tenha um componente consciente e intencional, o êxito do aprendiz depende também de fatores externos. Assim, Dulay *et al.* (1981) sugerem que a aquisição da segunda língua deve acontecer em um ambiente linguístico que ofereça condições que facilitem esse processo. Esses autores (*ibidem*, pp. 14-41) apresentam fatores que devem ser inerentes ao meio linguístico para que a aquisição de língua aconteça de forma mais natural. São os fatores macroambientais e os microambientais.

Os fatores macroambientais de Dulay *et al.* (1981) podem ser sintetizados da seguinte forma: (1) referem-se à naturalidade do ambiente, ou ao grau, em que o foco da comunicação está no seu conteúdo em vez de estar na sua forma linguística; (2) relacionam-se ao papel do aprendiz na comunicação, que acontece de três maneiras: (a) *one-way communication* – o aprendiz ouve (ou lê), mas não responde verbalmente; (b) *two-way communication* – o aprendiz ouve e responde, mas a resposta é não verbal ou não é na língua-alvo; (c) *full-way communication* – o aprendiz responde na língua-alvo; (3) relacionam-se à acessibilidade a referentes concretos – são assuntos ou eventos que estão sendo vistos, ouvidos ou sentidos enquanto estão sendo falados; (4) referem-se a modelos da língua-alvo – o aprendiz escolhe o modelo que afeta mais significativamente a qualidade da produção do seu discurso. As pesquisas indicam que os aprendizes escolhem preferencialmente seus pares como modelo, o que acontece da seguinte forma: os colegas em vez dos professores; os colegas em vez dos parentes, e os membros de seu grupo étnico em vez dos membros de outros grupos.

Quanto aos fatores microambientais, Dulay *et al.* (1981) indicam: (1) a saliência – que corresponde à facilidade com que uma estrutura é ouvida ou vista; (2) o *feedback* – ou seja, a resposta dada pelo ouvinte ou pelo leitor ao discurso do aprendiz; (3) a frequência do *input* – isto é, a frequência com que o aprendiz ouve ou lê dada estrutura.

---

<sup>26</sup> “it is one thing to learn a language when you respect and are respected by native speakers of the language. It is entirely diferente when you experience hostility from native speakers or when you wish to distance yourself for them. (ELLIS, 1997, p. 5)

Como vimos, os fatores internos e externos estão imbricados no processo de aquisição de L2. Outras características linguísticas são, também, comuns aos aprendizes no processo de aprendizagem.

As seções seguintes tratam dos fatores que influenciam o processo de aprendizagem de segunda língua: (1) características comuns na aprendizagem; e (2) padrões de desenvolvimento comuns aos aprendizes.

#### **1.1.4.1 Características comuns na aprendizagem de uma L2**

Além das características propriamente linguísticas, os aprendizes utilizam estratégias de comunicação universais, pois na aprendizagem de uma nova língua, há características que são comuns. Vários autores (DULAY, 1981; ELLIS, 1997; GASS & SELINKER, 2008; ORTEGA, 2009) apontam a transferência, a omissão e a supergeneralização como processos comuns aos aprendizes de segunda língua. Selinker (1972) já havia considerado a transferência e a supergeneralização como partes dos cinco processos mentais realizados pelos aprendizes.

A omissão e a supergeneralização são estratégias linguísticas que podem ser consideradas “erros”. O termo “erro” assume conotações variadas, dependendo da metodologia de pesquisa empregada. No ensino de línguas influenciado pelo Behaviorismo, os erros sinalizavam as diferenças linguísticas entre ambas as línguas L1 e L2, inseridas no processo de aprendizagem, causando, assim, sentenças malformadas na língua-alvo, o que, conseqüentemente, deveriam ser evitadas.

Na abordagem metodológica cognitivista, Corder (1967) defende que os erros evidenciam o processo gradual de aprendizagem de L2 pelos aprendizes e Selinker (1972) propõe que os erros são parte do processo de aquisição de língua e são produtos de processos mentais, como a transferência, as estratégias de comunicação e a overgeneralização.

Em pesquisas mais recentes, os estudiosos consideram as sentenças malformadas na língua L2 como parte do processo de aprendizagem em que o aprendiz formula hipóteses de usos, em intersistemas. Essa abordagem se insere na proposta cognitivista que tem como representantes os autores: Corder (1957), que propôs a análise de erros; e Selinker (1972), que sugere a construção de interlínguas.

A abordagem cognitivista se divide, então, em duas linhas teóricas: (a) na visão da análise de erros – que considera “os erros” como parte do processo de aquisição da nova língua; e (b) na visão da interlíngua – que considera a aquisição de uma nova língua um processo de construção de gramáticas transitórias, no qual os usos que não correspondem ao da língua-alvo não são tidos como “erros”.

#### (a) Na visão da análise de erros

Na visão da análise de erros, as estruturas linguísticas que não correspondem à da língua-alvo são consideradas “erros”. Mas, Corder (1967) já ponderava que os erros evidenciavam o desenvolvimento linguístico dos aprendizes no processo de aprendizagem, assim como acontece na aquisição da L1.

A proposta de análise de “erros” de Corder revelou-se uma área profícua para os estudos de aquisição de segunda língua e perdura em parte até a atualidade. Embora ele adote a proposta cognitivista, Selinker (1972) propõe uma nova perspectiva de abordagem dos erros. Para esse autor, os erros evidenciam as interlínguas dos aprendizes no seu processo de aquisição e são produto das estratégias de comunicação. Para Dulay *et al* (1981) “as pessoas não aprendem língua sem primeiro cometer erros sistematicamente.” (DULAY *et al*, 1981, p. 138)<sup>27</sup>.

Dulay *et al* (1981, pp. 146-193) esclarecem que os erros são comumente categorizados, na literatura, de acordo com: (a) a sua categoria linguística; (b) a estratégia de superfície que manifestam; (c) a análise comparativa; e (d) o efeito comunicativo que provocam.

(1) categoria linguística: os erros são classificados de acordo com cada componente da língua – fonológico, sintático, morfológico, semântico, lexical e discursivo ou o constituinte linguístico particular que o erro afeta.

(2) estratégia de superfície: identifica-se o processo cognitivo subjacente à reconstrução do aprendiz da nova língua, que se realiza em: **omissão** de fonemas gramaticais de itens que não contribuem muito para o significado das sentenças, como, por exemplo, *He hit car*, **adição**; marcação dupla de uma característica semântica quando apenas uma marcação é

---

<sup>27</sup> “People cannot learn language without first systematically committing errors.” (DULAY *et al*, 1981, p. 138).

requerida, como em *She didn't went back*; **regularização** que ocorre: (a) nos **usos de arquiformas** em que uma forma é usada no lugar de outras, como *woman* para *women*; (b) no uso de **duas ou mais formas em alternância aleatória**: *those dog/ this cats*; e (c) **itens em ordem errada** exigem uma inversão das regras de ordem de palavras que foram previamente adquiridos como em *What you are doing?*

(3) análise comparativa: a classificação dos erros baseia-se nas comparações entre a estrutura dos erros de L2 que podem ser de natureza interlinguística ou desenvolvimental. Os erros desenvolvimentais são similares aos que as crianças fazem ao aprender a L1 e os erros interlinguais são semelhantes em estrutura a uma frase ou sentença semanticamente equivalente na língua nativa do aprendiz.

(4) efeito comunicativo: lida com erros da perspectiva de seu efeito no ouvinte ou leitor. Essa categoria de erros se divide em: (a) erros que afetam a organização geral da sentença impedindo uma comunicação bem-sucedida – erros globais; e (b) erros que afetam um único elemento da sentença e que normalmente não impede a comunicação – erros locais.

Dulay *et al.* (1981, p. 156-159) apresentam, ainda, outros tipos de erros, relacionados ao que eles denominam *erros de adição*. Os autores definem esse tipo de erro como opostos das omissões; uma vez que se caracteriza pela presença de um item que não deve aparecer na sentença bem formada. Dulay *et al.* (*Ibidem*), observam que os erros de adição usualmente ocorrem nos estágios finais da aquisição da L2, quando o aprendiz já adquiriu algumas regras da língua-alvo.

Outros autores, assim como Ellis (1997) e Ortega (2009), consideram que as formas linguísticas encontradas nos dados dos aprendizes não devem ser avaliadas como negativas e positivas e, sim, como um processo de construção, pelos aprendizes, de gramáticas transitórias.

### **(b) Na visão interlinguística**

Além das características linguísticas propriamente ditas, existem estratégias cognitivas de comunicação que não têm a ver com a língua em si, mas com o processo de construção de regras provisórias da língua no percurso de aprendizagem. Nessa perspectiva cognitivista, o que se leva em conta são as gramáticas transitórias formuladas pelos aprendizes

– interlínguas – em que não há a categorização do produto dessas gramáticas em negativo e positivo. Ellis (1997) inclui alguns “erros” da visão anterior, mas sem considerá-los “erros”, mas, sim, como pistas de como as interlínguas dos aprendizes acontecem. O autor afirma que: “A descrição pode se concentrar nos tipos de erros que os alunos cometem e como esses erros mudam ao longo do tempo, ou pode identificar padrões de desenvolvimento, descrevendo os estágios na aquisição de características gramaticais.”<sup>28</sup> (ELLIS, 1997, p. 15).

Nas pesquisas que adotam essas abordagens metodológicas, os “erros” são entendidos como gramáticas transitórias que configuram as interlínguas.

Coerentemente com a visão de interlíngua, Ellis (1997) acentua que, “independentemente do tipo de erro, os aprendizes devem ser vistos como ativamente envolvidos na formação das ‘gramáticas’ que eles estão aprendendo. Os aprendizes ‘criam’ suas próprias regras.”<sup>29</sup> (ELLIS, 1997, p. 19). Surge, então, o reconhecimento das gramáticas transitórias, que caracterizam as interlínguas dos aprendizes.

Dentre as características comuns de aprendizagem, Ellis (1997, p. 60) considera as estratégias de comunicação como aspectos implícitos da interlíngua do aprendiz, que fazem parte da fase de planejamento. Esses mecanismos comunicativos são utilizados pelos aprendizes quando eles encontram dificuldade em dizer o que pretendem.

Ellis (1997) considera estratégias universais – comuns no discurso de todo aprendiz de L2 – as estratégias de comunicação e, ainda, a transferência, a supergeneralização e a omissão.

#### (1) Transferência

Para Ellis (1997, p. 15), a transferência pode ser entendida como a influência que a L1 do aprendiz exerce na aquisição da segunda língua. Nessa mesma linha, Ortega (2009, p. 31) afirma que “(...) o conhecimento de uma língua prévia é uma fonte importante de influência na aquisição da L2 e isso vale universalmente para todos os aprendizes de L2.”

---

<sup>28</sup> “The description may focus on the kinds of errors learners make and how these errors change over time, or it may identify developmental patterns by describing the stages in the acquisition of particular grammatical features.” (ELLIS, 1997, p. 15)

<sup>29</sup> “Irrespective of type error, however, learners are to be seen as actively involved in shaping the ‘grammars’ they are learning. Learners ‘create’ their own rules. (ELLIS, 1997, p. 19)

Para Ellis (1997), a transferência pode ser negativa ou positiva: “(...) A L1 do aprendiz é uma das fontes de erro em sua língua. Essa influência se refere a uma transferência negativa. Entretanto, em alguns casos, a L1 do aprendiz pode facilitar a aquisição da L2 (...) esse tipo de efeito é conhecido como transferência positiva.”<sup>30</sup> (ELLIS, 1997, p. 51, tradução nossa). De acordo com Dulay *et al.* (1981), muitos erros estão relacionados ao processo universal de transferência de L1 e, no caso, são avaliados como transferência negativa. Para Gass e Selinker (2008), o termo transferência se refere ao produto, embora implique um processo: “Existe um processo de transferência e não um processo negativo ou positivo de transferência”, ou seja, o processo é o mecanismo da transferência em si, e a avaliação como negativa ou positiva aplica-se ao produto.” (GASS & SELINKER, 2008, p. 90).

Ellis (1957, p. 52) esclarece que, na abordagem cognitivista, a transferência é redefinida dentro de uma estrutura cognitiva, a partir da proposta de interlínguas de Selinker (1972). O autor explica que o termo transferência fora, na abordagem Behaviorista, denominado “interferência”, porque exercia uma influência negativa na aquisição da L2.

Segundo Ellis (1997), em pesquisas atuais, o termo “transferência” tem sido substituído pelo termo “cross-linguistic influence”.

A transferência é mais uma metáfora para explicar a aquisição de L2. De certa forma é inadequada. Quando transferimos dinheiro, nós movemos de uma conta para outra, então uma transferência ocorre, geralmente não há perda de conhecimento da L1. Esse fato óbvio levou à sugestão de que um termo melhor para se referir aos efeitos da L1 poderia ser “cross-linguistic influence.”<sup>31</sup> (ELLIS, 1997, p. 54)

Mesmo assim, o termo transferência continua sendo muito utilizado. Vários autores (DULAY, 1981; ELLIS, 1997; GASS & SELINKER, 2008; ORTEGA, 2009) apontam a transferência de L1 como processo comum aos aprendizes de segunda língua.

Selinker (1972) considera que a transferência linguística faz parte dos cinco processos centrais da interlíngua: transferência de língua, transferência de treinamento,

---

<sup>30</sup> (...) the learner’s L1 is one of the source of error in learner language. This influence is referred to as **negative transfer**. However, in some cases, the learner’s L1 can facilitate L2 acquisition. (...) this type of effect is known as **positive transfer**. (Ellis, 1997, p. 51)

<sup>31</sup>“Transfer is yet another metaphor for explaining L2 acquisition. In some ways it is an inappropriate one. When transfer Money we move it out of one account and into another, so one transfer takes place there is usually no loss of L1 knowledge. This obvious fact has led to the suggestion that a better term for referring to the effects of the L1 might be ‘cross-linguistic influence.’” (ELLIS, 1997, p. 54)



estratégias de aprendizagem de segunda língua, estratégias de comunicação em segunda língua, supergeneralização do material linguístico da língua-alvo<sup>32</sup> (SELINKER, 1972, p. 209).

## (2) Supergeneralização

A supergeneralização é uma estratégia comum aos aprendizes. Conforme Ellis (1997, p. 19), os aprendizes supergeneralizam formas que eles acham fácil de aprender e de processar, como no uso de “*eated*” no lugar de “*ate*”, no inglês. Selinker (1972) classificou a supergeneralização como um dos cinco processos mentais dos aprendizes de L2. Para Dulay *et al* (1981, pp. 156- 163) a supergeneralização ocorre das seguintes formas:

(a) Marcações duplas – muitos erros de adição são descritos como falhas que excluem certos itens que são requeridos em algumas construções linguísticas, mas não são requeridas em outras. Por exemplo, na sentença em que o auxiliar acompanha o verbo principal, é o auxiliar, e não o verbo principal, que recebe a marcação de tempo. Os aprendizes que adquiriram a flexão verbal tanto para os auxiliares como para o verbo, muitas vezes, colocam a marcação em ambos, como em: *He doesn't knows my name*.

(b) Regularização – sempre quando existem as formas regular e irregular, na construção da língua, os aprendizes aplicam as regras usadas para a forma regular no lugar das usadas para a forma irregular. Por exemplo, o verbo *eat* não se torna *eated*, mas *ate*; o nome *sheep* é também *sheep* no plural, e não *sheeps*.

Os erros de regularização também são denominados *erros de formação*. Os erros de formação ainda incluem as: (a) arquiformas – a seleção de um dos itens da categoria para representar outros como, por exemplo, no uso de *that* para os demonstrativos adjetivos (*this, that, these and those*): *that dog, that dogs*; e (b) as formas alternativas – alternância livre de vários itens de uma categoria, como em: *those dog, this cat*.

Nota-se que o erro denominado *regularização*, descrito por Dulay *et al*. (1981, p. 157) se assemelha ao erro considerado *supergeneralização* por Ellis (1997, p. 19).

Para Selinker (1972, p. 215), a *transferência* e a *supergeneralização* são consideradas como partes dos processos centrais da aquisição de segunda língua.

---

<sup>32</sup> language transfer, transfer-of-training, strategies of second-language learning, strategies of second-language communication, overgeneralization of TL linguistic material

### (3) Omissão

Para Ellis (1997, p. 60), a omissão faz parte das estratégias de comunicação e ocorre nas seguintes situações, quando os aprendizes:

(1) evitam itens que consideram problemáticos, por exemplo, o verbo “make”, na aprendizagem do inglês;

(2) fazem um empréstimo de uma palavra da sua primeira língua, por exemplo, “worm” para ‘silkworm’;

(3) tentam parafrasear o significado da palavra ou até mesmo construir uma palavra inteiramente nova, como, por exemplo: “Picture place” para “art gallery”.

De acordo com Dulay *et al* (1981): “Os erros denominados *omissão* são caracterizados pela ausência de um item que deve aparecer na sentença bem formada.” (DULAY *et al.*, 1981, p. 154). Para Ellis (1997), “a *omissão* reflete a tentativa do aprendiz de simplificar a tarefa de aprender a L2 e pode ser entendida como a falta de um item necessário para que um enunciado seja considerado gramatical.” (ELLIS, 1997, p. 18).

#### **1.1.4.2 Padrões de desenvolvimento comuns aos aprendizes**

Segundo Ellis (1997, p. 20) e Dulay *et al.* (1981, p. 22), são aspectos comuns entre os aprendizes de segunda língua: (a) o período de silêncio; e (b) a ordem de aquisição, detalhados a seguir:

##### (a) Período de silêncio

Para Ellis (*Ibidem*, p. 20), os aprendizes não fazem a tentativa de dizer nada no começo, entretanto, eles podem aprender muito da língua apenas por ouvirem ou lerem. Dulay *et al.* (*Ibidem*, p. 22) afirmam que as crianças quase sempre observam para entender a língua antes de serem capazes de produzi-la.

##### (b) Ordem de aquisição

Ellis afirma que “alguns pesquisadores, argumentam que a ordem da precisão deve ser a mesma que a ordem da aquisição, que, quanto mais precisamente os aprendizes forem

capazes de usar um recurso específico, provavelmente, mais eles serão capazes de usar uma característica particular que tenham adquirido antes”.<sup>33</sup> (ELLIS, 1997, p. 21). Para Dulay *et al*, a ordem de aquisição da L2 é diferente da ordem de aquisição da L1, (DULAY,1981, p. 202). Os autores ressaltam que, embora não se possa determinar as razões específicas subjacentes às diferenças, em geral as de idade mental entre os aprendizes de primeira e os de segunda língua, provavelmente essas desempenham um papel importante.

Ellis considera importante o trabalho sobre padrões de desenvolvimento, porque sugere que alguns aspectos linguísticos (particularmente os gramaticais) sejam inerentemente mais fáceis de aprender do que outros (ELLIS, 1997, p. 25).

Como vimos, algumas estratégias comunicativas e de aprendizagem são universais no processo de aquisição de segunda língua. Por outro lado, existem também as variações individuais.

Embora a aquisição da segunda língua seja sistemática em alguns aspectos, existe uma variabilidade nesse processo de aquisição. Os aprendizes podem apresentar variações determinadas por fatores tais como: sociais, emocionais, cognitivos, entre outros.

Mas essa variabilidade também obedece a uma sistematicidade, conforme declara Ellis:

Os aprendizes têm acesso a duas ou mais formas linguísticas para realizar uma estrutura gramatical simples, mas eles não empregam uma estrutura arbitrariamente, em vez disso, suas escolhas são determinadas por uma variedade de fatores, tais como contexto linguístico, contexto situacional e disponibilidade de tempo de planejamento<sup>34</sup> (ELLIS, 1997, p. 28, tradução nossa).

A variabilidade, segundo Ellis (1997, p. 26-29), está relacionada a diferentes fatores que, embora sejam individuais, apresentam uma sistematicidade. Num primeiro conjunto de fatores, Ellis procura explicar as causas da variação por meio do: (a) contexto

---

<sup>33</sup> Some researchers then argue that the accuracy order must be the same as the order of acquisition on the grounds that the more accurately learners are able to use a particular feature the more likely they are have to acquired that feature early.

<sup>34</sup> Learners have access to two or more linguistic forms for realizing a single grammatical structure but they do not employ these arbitrarily, rather their choice is determined by a variety of factors such as linguistic context, the situational context, and availability of planning time.

oracional; (b) contexto situacional; (c) contexto psicológico; e (d) mapeamento de forma e função.

#### (1) Contexto oracional

Há variação do uso de sua L2 pelo aprendiz de acordo com o contexto oracional. Por exemplo, os aprendizes podem se comportar de maneiras diferentes conforme haja ou não um advérbio de frequência (ex.: “every day” or “usually”) que ocorra com um verbo ativo como “play”.

Nas sentenças que se referem ao tempo passado, que não têm um advérbio de frequência, eles são propensos a usar um marcador progressivo:

*George playing football. (= George played football all time.)*

Entretanto, nas sentenças com esse advérbio, eles são mais propensos a usar a forma-base do verbo.

*In Peru, George usually play football day. (= In Peru, George usually played football every day.)*

Nos exemplos citados, Ellis observa que uma forma linguística pode desencadear o uso de outra forma.

#### (2) Contexto situacional

Os aprendizes optam pela fala informal na conversa com os amigos, assim como os falantes nativos.

#### (3) Contexto psicológico

Os aprendizes tendem a usar mais adequadamente a língua-alvo quando têm tempo para planejar a fala.

#### (4) Mapeamento de forma e função

Os aprendizes constroem sistemas variados, tentando mapear uma forma particular numa função particular.

Quando não encontra explicação, Ellis considera que a variação é livre, ou seja, os aprendizes escolhem duas ou mais formas em variação livre. Por exemplo, um aprendiz produziu duas estruturas próximas entre si, no mesmo contexto, enquanto estava se dirigindo à mesma pessoa com o mesmo tempo de planejamento:

*No look my card.*

*Don't look my card.*

Ellis argumenta que é possível que a variação livre constitua um estágio da aquisição das estruturas gramaticais. Diferentes tipos de variação podem ser evidentes nos diferentes estágios de desenvolvimento (ELLIS, 1997, p. 29).

Além das variações, condicionadas ao sistema de interlínguas do aprendiz e apresentadas por Ellis, há outros tipos de variabilidade, são as variações que diferenciam um aprendiz do outro e se relacionam a efeitos da idade e da personalidade assim descritas por Dulay *et al.* (1981, p. 95).

Quanto aos efeitos da **idade**, Dulay *et al.* (1981, p. 95) apresentam vários fatores, que consideram plausíveis para as diferenças observadas no desenvolvimento linguístico das crianças e dos adultos aprendizes de L2. Entre os quais estão: **a biologia**, já que o cérebro do adulto é fundamentalmente diferente do cérebro da criança; **a cognição**, ou seja, a habilidade para formular hipóteses abstratas que é uma das principais determinantes das diferenças criança-adulto; **o afeto**, porque os adultos filtram mais informações disponíveis do que as crianças; e, ainda, **o ambiente de uso da linguagem (de adultos e crianças)**: as diferenças no ambiente da criança e no do adulto podem afetar o sucesso alcançado por cada um.

A respeito dos traços de personalidade, os autores afirmam que, em estudos realizados até agora sobre a aprendizagem de segunda língua, os traços de personalidade se relacionam ao nível de autoconfiança, ou seja, à tendência de ser extrovertido, que pode ser resultado de uma baixa ansiedade; e à capacidade de empatia que é a capacidade de compartilhar ideias e sentimentos de outras pessoas.

Os autores observam que cada uma das explicações mencionadas acima foca um aspecto da aquisição de linguagem. É mais provável que seja necessária a combinação de várias explicações para que os efeitos da idade na aquisição de segunda língua sejam entendidos.

Encerra-se, assim, a primeira parte dos recortes teóricos que embasaram esta tese sobre aquisição, aprendizagem e ensino de línguas. Passa-se, a seguir, para o suporte teórico da análise das interlínguas utilizadas pelos aprendizes surdos no processo de aquisição do português-por-escrito como segunda língua.

### **1.1.5. A metodologia de ensino de segunda língua**

Sobre o ensino de segunda língua, adotamos a abordagem interacionista de Ellis (1994) e o foco na forma de Long (1981) e de Doughty & Williams (1998).

A pesquisa-ação foi embasada na teoria interacionista cognitiva, descrita por Ellis (1994), segundo a qual o processo de aquisição de uma segunda língua é visto “como o produto da interação complexa entre o ambiente linguístico e os mecanismos cognitivos do aprendiz.”<sup>35</sup> (ELLIS, 1994, p. 243),

A metodologia de ensino adotada foi a do Foco na Forma (FonF), proposta inicialmente por Long (1981) e desenvolvida por ele e por outros pesquisadores nos anos que se seguiram, na qual o ensino de uma segunda língua, além de proporcionar um contato amplo com a língua, dentro de um contexto basicamente comunicativo, direciona a atenção e a prática em sala de aula para determinados aspectos linguísticos do input, principalmente para aqueles que passam mais despercebidos para o aprendiz. Com essa finalidade, foram utilizadas também estratégias visuais de intensificação do input como recurso didático (DOUGHTY e WILLIANS, 1998, p. 24).

A confecção dos materiais didáticos da pesquisa-ação foi direcionada pela premissa de Doughty e Williams (1998) que defende “O mais importante é ter em mente que o pressuposto fundamental do foco na instrução formal é que o significado e o uso já devem ser evidentes para o aluno no momento em que a atenção é atraída para o aparato linguístico necessário para transmitir o significado”.<sup>36</sup> (DOUGHTY e WILLIANS, 1998, p. 4)

---

<sup>35</sup> ... acquisition is seen as a product of complex interaction of linguistic environment and the learner's internal mechanisms. (Ellis, 1994, p. 243)

<sup>36</sup> “Most important, it should be kept in mind that the fundamental assumption of focus-on-form instruction is that meaning and use must be already be evident to the learner at the time that attention is drawn to the linguistic apparatus needed to get the meaning across”. (DOUGHTY e WILLIANS, 1998, p. 4)

Para a metodologia de ensino de português escrito a surdos, seguimos as propostas de português-por-escrito Grannier (2007) e de Grannier & Furquim-Freire da Silva (2004).

Orientamos-nos pela proposta de Grannier (2007) “A Jornada linguística do surdo da creche à universidade” — em que a autora identifica, para os surdos, uma jornada linguística que consiste em (1) aquisição natural da Libras no convívio com falantes de Libras (incluindo surdos, sempre que possível); (2) iniciação à escrita em português, correspondente a uma alfabetização, com metodologia exclusivamente visual e gestual, sem necessidade do uso de Libras (precedida idealmente pela iniciação à escrita em Libras) e (3) aprendizagem/aquisição do português-por-escrito.

Para fins didáticos, na redação dos textos de transição para o discurso direto, procuramos incluir a leitura de **textos autênticos** na programação das atividades a fim de proporcionar ao aluno a possibilidade de contato com a língua, sem restrições, tal como preconizado nas abordagens comunicativa e interacional.

Os textos selecionados e as atividades propostos aos aprendizes procuram evitar a comunicação em Libras entre os participantes da aula, incentivando o uso do português escrito. Prevaecem os textos autênticos, mas admite-se sua adaptação para o ensino da língua e, por fim, propõem-se atividades tradicionalmente banidas, como os exercícios de preenchimento de lacunas (mas, que, se utilizados com propósito e bom-senso, contêm desafios cognitivos e tornam-se mais complexos de forma gradual).

Por tratar-se de ensino de português-por-escrito a surdos numa primeira fase, foi necessário revisitar recursos dos métodos de base estruturalista (áudio-lingual e áudio-visual). Desses, lançou-se mão do uso de textos adaptados especialmente para fins didáticos (textos não autênticos)<sup>37</sup> e da gradação de tópicos selecionados, assim como de atividades apresentadas, dos mais simples para os mais complexos, exercitando o uso da língua em contextos delimitados em construções gramaticais específicas, com variação de vocabulário.

---

<sup>37</sup> Tomlinson (2001, p. 9 apud Antunes, 2018, p. 94) afirma que um texto autêntico é aquele “que não foi escrito com o objetivo de ensinar línguas”.

Com base nesse conjunto retirados de pressupostos teórico-metodológicos de várias correntes da Linguística Aplicada, de natureza estruturalista, comunicativa e interacional, foram elaborados os materiais e foram desenvolvidas as aulas da pesquisa-ação.

Além disso, também por tratar-se de ensino a aprendizes surdos, foi intencional a seleção de tipos variados de elementos comunicativos, como filmes mudos, desenhos animados, sequências de gravuras, fotos, desenhos, além de textos multimodais como as histórias em quadrinhos. No desenvolvimento das aulas, recorreu-se a recursos visuais complementares, tais como cartazes, a lousa, quadro de pregas, quadrinhos brancos individuais para a expressão dos alunos por escrito e atividades impressas (caderno de atividades).

Convém notar que, embora se objetivasse o uso máximo da língua escrita, em alguns momentos, tornou-se necessário usar a primeira língua dos aprendizes, a Libras, durante as aulas.

## **1.2 Suporte teórico para análise linguística**

Nesta segunda parte do capítulo, são tratadas inicialmente as teorias que dão suporte à pesquisa, a saber, o Funcionalismo e a Linguística Textual, que se combinam para a análise linguística propriamente dita dos dados. Em seguida, são relatados os levantamentos bibliográficos relativos às duas línguas envolvidas — a Língua Portuguesa e a Libras — e, por fim, apresenta-se a Teoria da Interlíngua, que embasa a definição do objeto desta pesquisa.

### **1.2.1. Funcionalismo e Linguística Textual**

Este trabalho leva em conta os conceitos de duas teorias, o Funcionalismo e a Linguística Textual. Para alguns autores, como Neves (2019), essas duas teorias se combinam quanto ao objeto de pesquisa.

Considero que qualquer dos temas que vêm sendo tratados na linguística do texto pode prestar-se à verificação de grandes pontos de harmonização entre gramática funcional e esses estudos (...) defendendo que a gramática funcional e linguística do texto se aliam no tratamento de processos de constituição do enunciado, ilustrando com a referenciação, extensivamente tratada nos trabalhos mais recentes de linguística de texto (NEVES, 2019, p. 27).



E é nesse sentido que procuramos combinar as premissas teóricas dessas duas vertentes da Linguística.

No que se refere ao **Funcionalismo**, várias correntes convergem para pontos paradigmáticos comuns, como explana Pezzati (2009): “A base epistemológica da linguística funcional considera a língua como um instrumento de interação social, com propósitos comunicativos, sendo as expressões linguísticas analisadas em circunstâncias efetivas de interação verbal.” (PEZZATI, 2009, p. 179)

Pode se dizer que, de maneira geral, o paradigma funcionalista se ampara nos seguintes pressupostos da língua: (a) a função interativa; (b) a não arbitrariedade da língua; (c) a cognição; (d) a função pragmática.

- (a) **a função interativa da língua.** O Funcionalismo entende a língua como um sistema permeado de significação que possui uma função interativa e um propósito comunicativo, sendo o produto, portanto, da necessidade de se cumprir certas funções comunicativas e interativas. De acordo com Dik (1997): “A língua em si é um instrumento de interação social (...) que não existe em si mesma como estrutura arbitrária (...), mas existe em virtude de ser usada para certos propósitos. Esses propósitos dizem respeito à interação social entre os seres humanos”. (DIK, 1997).
- (b) **a não arbitrariedade da língua,** defendida por Givón (1995), para quem: “A língua (e a gramática) não podem ser descritas como um sistema autônomo, já que a gramática não pode ser entendida sem referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação, aquisição e evolução.” (GIVÓN, 1995).
- (c) **a construção da linguagem** tem uma implicação **cognitiva**, que se manifesta nos elementos cognitivos de: analogia, memória, associação simbólica, associação transmodal: forma e função. (v. BYBEE, 2010)
- (d) o **componente pragmático** é basilar para o conhecimento da língua – a Pragmática e a Semântica estruturam a língua por meio de conceitos culturais. Para o Funcionalismo, a Pragmática representa o componente mais abrangente no interior do qual se devem estudar a Semântica e a Sintaxe, uma vez que “A língua tem um caráter social, sofre influências culturais (pragmática) e pressões do uso (dinâmica). (PEZZATI, 2009).

Adota-se, aqui, o conceito funcionalista de linguagem e assume-se, nesta tese, que a língua é o produto da atividade humana e existe por estar condicionada ao ato comunicativo para a promoção da interação. E, ainda, que esta é parte da cognição humana sendo, portanto, produto da imbricação entre os fatores cognitivos e interacionais.

Além da função básica de comunicação e interação, toda língua é um sistema integrado de função e forma, como afirma Payne (2006):

A linguagem também consiste em uma função e uma forma. O senso comum nos diz que a principal função da linguagem é ajudar as pessoas a se comunicarem. A forma consiste em gestos sonoros, ou outras variações físicas no ambiente capazes de serem percebidas por outras pessoas.<sup>38</sup> (PAYNE, 2006, p. 2).

A língua é estruturada, então, a partir do propósito comunicativo que se condiciona ao uso. A gramática funcionalista entende que a *forma* se sujeita à necessidade de cumprir certas *funções*.

A língua enquanto forma, estrutura ou padrão, é um conjunto de unidades (ou pontos idealizados nesse padrão) que se distribuem em níveis hierárquicos, identificados pelas oposições entre eles (...) A realização dessas unidades no enunciado está sujeita à variação de uso, que deve ser examinada em suas correlações com fatores linguísticos e extralinguísticos. (CASTILHO, 2016, p. 45).

Por outro lado, “O discurso nunca é observado sem a roupagem da gramática”. (NEVES, 2019, p. 25). Ele se organiza com base em um sistema linguístico. Logo, para que a comunicação seja efetiva, é preciso, então, que o falante tenha o conhecimento internalizado da gramática que regula dada língua.

Neves (2019) considera que “(...) é no entrecruzamento dos processos [do enunciado] ativados, e pela gramática organizados, que a interação discursiva compõe os textos.” (NEVES, 2019, p. 11). A relação entre forma e função é, assim, estabelecida, segundo Neves: “A posição funcionalista acentua as restrições funcionais sobre a forma gramatical, o ‘ajuste’ natural entre a estrutura de superfície do enunciado e a função da comunicação para a qual a gramática está destinada”. (NEVES, 1997, p. 145). A autora complementa:

Propondo que as gramáticas sejam tratadas como sistemas parcialmente autônomos (por isso, sistemas, com uma continuidade de existência) e parcialmente sensíveis a

---

<sup>38</sup> “Language also consists of a function and a form. Common sense tell us that the main function of language is to help people to communicate. The form consists of sounds gestures, or other physical variations in the environment capable of being perceived by other people.”

pressões externas (por isso, adaptáveis). Daí se vai à postulação de uma interação de forças internas, que entram em competição e que se resolvem no sistema: a gramática sofre pressões do uso exatamente por constituir uma estrutura cognitiva. Em outras palavras, a partir de núcleos nocionais a gramática é passível de acomodação sob pressões de ordem comunicativa. (NEVES, 2019, p. 24).

Diante de tais observações, entende-se que a língua se concretiza no uso da *forma* desempenhando uma *função*. Logo, os fatores linguísticos *forma* e *função* estão estreitamente interligados e são dependentes um do outro.

No que concerne à **Linguística Textual**, adota-se a premissa de que “a linguagem como sistema se materializa em texto.” (FUZER & CABRAL, 2014, p. 22). Para Halliday e Matthiessen (2004) o texto é “qualquer instância da língua, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que a conhece”. (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, pp. 4-5). Halliday e Hasan (1976) consideram que o falante da língua reconhece o que é um texto. “Sabemos, como regra geral, se dada espécime da nossa própria língua constitui ou não um texto.”<sup>39</sup> (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 1). Embora o texto possa ser entendido como qualquer unidade significativa, ele tem regras próprias de construção que o torna interpretável. “(...) isso sugere que existem fatores objetivos – deve haver características que são características de textos não encontradas de outra forma.”<sup>40</sup> (HALLIDAY e HASAN, 1976, p.1).

Um texto interpretável deve levar em conta as condições básicas para a sua construção: (a) os usos de elementos coesivos – manifestados na superfície do texto, por meio de conectivos e referências, como esclarece Marcuschi (2008); e (b) os elementos que constroem a coerência – decorrentes de “uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais.”, como explanam Koch e Travaglia (2018, p. 71).

Quanto aos elementos coesivos de referência, Halliday e Hasan (1976) afirmam que são eles: “Os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação.” (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 19). Esses recursos de coesão textual decorrem de

---

<sup>39</sup> “We know, as a general rule, whether any specimen of our language constitutes a TEXT or not.” (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 10).

<sup>40</sup> “This suggests that there are objective factors involved – there must be certain features which are characteristic of texts and not found otherwise and so there are.” (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 1)

mecanismos como: (1) referência; (2) substituição; (3) elipse; (4) conjunção e (5) coesão lexical.

Os autores esclarecem que a coesão pode ser intermediada por um desses cinco fatores, mas, em todos os casos, ela se fundamenta na relação de referenciação entre o termo *pressuponente* e o termo *pressuposto*. “Logo a coesão é um processo que sempre envolve um item apontando para outro” (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 19). Para os autores, o referente pode assumir duas posições em relação ao elemento coesivo, antes, como uma anáfora; e, depois, como uma catáfora.

No que se refere aos elementos que promovem a coerência, Koch e Travaglia (2018) afirmam que:

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (KOCH e TRAVAGLIA 2018, p.21).

É senso comum a assertiva de que a linguagem se constrói por meio de textos. Para Marcuschi (2008): “Todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade”. (MARCUSCHI, 2008, p. 22). Neves defende que: “O mais importante a destacar (...) é a proposta funcionalista de uma construção de sentido operando-se no fazer do texto, subordinando-se o exame das manifestações linguísticas ao cumprimento das funções linguísticas (...)” (NEVES, 2019, p. 27).

De modo geral, pode-se dizer que a língua se realiza em textos, os quais são concretizados por meio da gramática. Entende-se que há uma articulação dos fatores texto e gramática no funcionamento da língua. Como frisa Antunes (2005), “Não existe texto sem gramática nem existe gramática que não seja para que textos sejam possíveis.” (ANTUNES, 2005, p. 90). E como pontua Neves (2019): “Fica assentado que a língua é usada (e, portanto, organiza estruturas) a serviço das metas e intenções do falante (que são tomadas e realizadas em relação aos ouvintes), e é da organização dessas metas que emerge a ação (ou a realização de ações) discursiva.” (NEVES, 2019, p. 25). Ou, ainda, como vimos, “O discurso nunca é observado sem a roupagem da gramática”. (NEVES, 2019, p. 25). Assim, “A gramática não

tem uma finalidade em si mesma, mas para permitir o funcionamento da língua por parte dos falantes.” (MARCUSCHI, 2008, p. 56).

Na língua, texto e gramática são, portanto, fatores em interação. É a partir do texto que certas unidades da língua devem ser analisadas. Sobre esse assunto, Neves (2019) declara:

Uma gramática funcional faz, acima de tudo, a interpretação dos textos, que são considerados as unidades de uso – portanto, discursivo-interativas –, embora, obviamente, se vá à interpretação dos elementos que compõem as estruturas da língua, tendo em vista suas funções dentro de todo o sistema linguístico) e à interpretação do sistema (tendo em vista os componentes funcionais). (NEVES, 2019, p. 26).

Considerando a articulação entre esses fatores, pode-se afirmar que alguns temas linguísticos devem ser analisados a partir do texto, como acentua Neves: “Algumas classes de itens podem explicar-se nos limites da oração (...), mas os de outras só podem resolver-se no funcionamento discursivo-textual (por exemplo, a referenciação, uma instrução de busca que transcende os rígidos limites da estruturação sintática”. (NEVES, 2019, p. 15).

Essa mudança de perspectiva no objeto de estudo, concretiza-se com o surgimento das “gramáticas de texto”, que, segundo Fávero e Koch (2012), resultam da necessidade de explicar fenômenos linguísticos, não explicáveis apenas com o estudo de sentenças e enunciados. Tais como: a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido e indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros. A respeito desse tema, Neves (2019) esclarece:

O funcionamento de algumas classes de itens pode explicar-se nos limites da oração, por exemplo, mas o de outras só pode resolver-se no funcionamento discursivo-textual (por exemplo, a referenciação, uma instrução que transcende os rígidos limites da estruturação sintática. (NEVES, 2019, p. 15).

Na primeira fase de estudos, a Linguística Textual considerava o texto como a unidade linguística mais alta, superior à sentença, o que fez surgir a preocupação de se construir as gramáticas textuais.

Sobre essa nova perspectiva de pesquisa, Fávero e Koch (2012) explicam: “Sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas, sim, o texto, por serem os textos a forma

específica de manifestação da linguagem”. (FÁVERO e KOCH, 2012, p. 15). Para Dressler (1977), as gramáticas da frase excluem grande parte da Morfologia, Fonologia e Lexicografia. A Linguística Textual, por outro lado, abarca várias manifestações nos campos da Semântica, Pragmática e Sintaxe. Logo, para suprir a deficiência das gramáticas da frase, tal mudança fez-se necessária.

Na tentativa de articular-se com as propostas de análise de pesquisa do método estruturalista, a Linguística Textual adotou o método de análise frasal, ampliando-o para a análise de pares de frases, “análise transfrástica”. Todavia, essa tentativa de adaptação metodológica não obteve êxito e foi, portanto, abandonada.

Outra vertente de estudo, entende a Linguística Textual como uma nova orientação da Linguística, a partir da noção de texto, e, propõe o método descendente, assim descrito por Fávero e Koch (2012), “Inverte-se o método ascendente da frase para o texto, isto é, postula-se o método descendente, do texto para a frase e, desta, para as unidades menores. Por meio da segmentação, obtém-se, a partir da unidade mais altamente hierarquizada – o texto – as unidades menores que podem, então ser classificadas”. (FÁVERO e KOCH, 2012, p. 26). Entretanto, sobre esse método, as autoras advertem:

A segmentação e a classificação, operações fundamentais da linguística estrutural, só podem ser efetuadas como operações da linguística textual, se a função textual dos elementos individuais do texto não se perder, quer na segmentação, quer na classificação, já que o texto não é definível como simples sequência de cadeias significativas. (FÁVERO e KOCH, 2012, p. 27).

Logo, é preciso atentar-se para que, na segmentação, seja preservada a função textual dos itens estudados na análise gramatical. Esse cuidado é necessário para que não se incorra no equívoco de usar o texto apenas como pretexto para as análises frasais.

Sobre essa questão, Marcuschi (2012) adverte: “Caso analisemos um texto como foi feito na perspectiva de Harris, por exemplo, corremos o risco de não estar analisando o texto e, sim, agrupando elementos textuais em torno de categorias gramaticais como morfema, sintagma, etc.”. (MARCUSCHI, 2012, p. 30).

Ainda sob a influência das gramáticas estruturalistas, e, principalmente da gerativa, nos anos 1970, os estudos da Linguística Textual voltam-se para a reflexão dos princípios que constituem o texto em dada língua. As pesquisas linguísticas apoiam-se, então,

nos estudos das chamadas “gramáticas de texto” que, como vimos, surgem para dar conta de fenômenos linguísticos que só poderiam ser explicados dentro do texto ou com referência a um contexto situacional. A partir de 1980, as Teorias do Texto começam a ganhar espaço.

Nessa fase, as pesquisas com o texto se estendem para o contexto pragmático. Nesse novo campo de estudo, consideram-se particularmente relevantes as condições externas ao texto, tais como: os contextos da produção, da recepção e da interpretação do texto.

Assim, com o amadurecimento das reflexões sobre o texto no contexto de pesquisa, a Linguística Textual tem como proposta predominante o estudo da constituição do texto, como sintetiza Koch (2009):

Toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. Assim, passou-se a pesquisar o que faz com que o texto seja um texto, isto é, quais os elementos ou fatores responsáveis pela textualidade. (KOCH, 2009, p. 11)

A Linguística Textual se preocupa, então, em entender como a construção do texto é realizada. Sob esse ponto de vista de pesquisa, são levados em conta os fatores de produção, recepção e interpretação de textos.

Sobre o estudo com base no texto, Marcuschi (2012) pondera que, sendo o texto uma unidade comunicativa, a sua realização acontece tanto no nível do uso como no nível do sistema, e, ambos têm suas funções essenciais. (MARCUSCHI, 2012, p. 31). O autor propõe, então, que:

Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (MARCUSCHI, 2012, p. 33).

Devido à abrangência dos estudos norteados pela pesquisa com o texto, este tem sido conceituado sob diversos pontos de vista. Marcuschi (2012, pp. 22-30) apresenta definições de texto sob duas linhas, a que conceitua o texto com foco no sistema linguístico e a que o conceitua na perspectiva interacional, como ato comunicativo:

(a) partindo de critérios internos ao texto (olhando-o do ponto de vista imanente ao sistema linguístico); e

(b) partindo de critérios temáticos ou transcendentais ao sistema (considerando o texto como uma unidade de uso ou unidade comunicativa).

Na perspectiva da imanência ao sistema linguístico, o texto foi definido, de uma maneira geral, como “uma sequência coerente de sentenças”. Para Marcuschi, as teorias que trabalham nessa perspectiva, preocupam-se em desenvolver as “gramáticas de texto”, com foco nos seus aspectos sintáticos, dando pouca importância ao nível cognitivo-conceitual e ao pragmático.

Do ponto de vista dos critérios temáticos e transcendentais ao texto, considera-se, de acordo com Marcuschi (2012), a combinação de sentenças do texto em sua função comunicativa e não somente no domínio da estrutura linguística. Sob esse ponto de vista, o texto é definido como: “Uma sequência de elementos linguísticos escritos ou falados organizada como um todo, com base em algum critério qualquer (geralmente extralinguístico) resulta num texto”.

Sobre a perspectiva dos critérios temáticos e transcendentais ao texto, Marcuschi (2012) declara que o texto é visto de uma forma mais ampla, que vai além da ordenação sintática e preocupa-se com o seu funcionamento dentro do processo comunicativo.

O autor ainda explica que, nesse período da Linguística Textual, o texto não é considerado uma simples sequência coerente de sentenças e, sim, uma ocorrência comunicativa. Logo: “poderíamos dizer que o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa” (MARCUSCHI, 2012, p. 30).

Na intenção de unir pontos comuns das diferentes áreas de pesquisa da Linguística Textual, Marcuschi (2012) apresenta a seguinte definição: “proponho que se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais” (MARCUSCHI, 2012, p. 33).



Embora a investigação linguística com base no texto fundamente-se no pressuposto básico do escopo da pesquisa, os estudos nesse campo desenvolveram-se em linhas de pensamento distinta. As pesquisas sobre a estrutura oracional, segundo Halliday e Hasan (1976), conseguem:

Especificar um número limitado de possíveis estruturas tais como tipos de modificação, ou subordinação, transitividade ou estruturas modais e similar, que define as relações entre as partes, no texto, tem-se que mostrar, como as frases, que são estruturalmente independentes, se ligam através de características particulares da sua interpretação. (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 10).

No estudo sobre o texto, não é possível apontar, como na frase, as suas possibilidades estruturais. Logo, desenvolver pressupostos epistemológicos comuns a todos os campos de pesquisa que envolvem o texto como objeto de pesquisa é inviável. Nas palavras de Marcuschi (2012, p. 29):

(a) Embora desejável e aconselhável do ponto de vista do procedimento de elaboração de teorias científicas, parece impossível uma teoria formal e geral que permita a geração e explicação de todos os textos possíveis de uma dada língua; e

(b) Não é possível aplicar ao texto as mesmas categorias gramaticais que possuímos para o estudo da frase.

Os autores Fávero e Koch (2012) e Marcuschi (2012) compartilham da opinião de que especificações de estruturas possíveis dentro de uma área de estudo tão vasta, como a do texto, não são possíveis.

Para Halliday e Hasan (1976) “O texto não consiste de sentenças, ele é realizado por sentenças ou codificado nas sentenças. Se entendermos dessa maneira, não esperamos o mesmo tipo de integração estrutural entre as partes de um texto como encontramos em uma sentença ou oração, a unidade do texto é uma unidade de tipo diferente.” (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 2)

Fávero e Koch (2012) declaram, ainda, que “a linguística textual não deve ser caracterizada em termos de certos métodos ou modelos, mas, sim, do seu escopo, ou seja, dos tipos de objetos e de problemas que constituem o seu campo de estudo”. (FÁVERO e KOCH 2012, p. 23). Ainda sobre esse assunto, Marcuschi (2012) afirma que se:

Configura uma linha de investigação interdisciplinar dentro da linguística e como tal exige métodos e categorias de várias procedências. Basicamente, trata-se de processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o fenómeno texto. (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

Mas, o que é um texto? Como vimos, para Halliday e Hasan (1976) todo indivíduo, como regra geral, sabe se dada espécime em sua língua é ou não um texto, ressalvadas algumas incertezas. Fávero e Koch (2012), por sua vez, consideram que “todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente, linguística – em sentido amplo” (FÁVERO e KOCH, 2012, p. 19).

É noção firmada que as pessoas se comunicam por texto, “Todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade.” (MARCUSCHI, 2008, p. 22).

Embora a noção de texto seja inerente a todo falante de língua, o conhecimento do que é um texto, normalmente, se dá de forma intuitiva. Assim, conceituar o texto não é tarefa tão simples. Tal conceito varia conforme o ponto de vista e a abordagem de estudo de quem o conceitua.

Dessa forma, o conceito de texto, na Linguística Textual, sempre esteve condicionado ao escopo da pesquisa e aos pressupostos epistemológicos do método de estudo adotado. Logo, segundo Vilela e Koch (2001, pp. 452-453), o texto foi conceituado sob diversos pontos de vistas, em diferentes momentos da história da Linguística Textual, como:

- (a) unidade linguística (do sistema) superior à frase;
- (b) sucessão ou combinação de frases;
- (c) cadeia de pronominalizações ininterruptas;
- (d) cadeia de isotopias; e
- (e) complexo de proposições semânticas.

Sob as orientações de natureza pragmática, o texto é visto:

- (a) pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala;

(b) pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e

(c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade comunicativa, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase do processo global.

Sobre a perspectiva pragmática de estudo do texto, os autores esclarecem que: “o texto pode, pois, ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que se realiza por meio de processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e são postos em ação em situações concretas de interação social”. (VILELA e KOCH, 2001, p. 453). As autoras acrescentam que:

Deste ponto de vista, pode-se conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (VILELA e KOCH 2001, p. 454)

Nessa concepção, leva-se em conta aspectos da cognição e da interação e do meio em que se está inserido, entendendo que o conceito de texto implica o envolvimento de fatores cognitivos, linguísticos e interacionais. A articulação entre esses fatores possibilita a construção de um texto coerente.

Um texto coerente é aquele que possibilita ao interlocutor uma interpretação. A interpretabilidade (CHAROLLES, 1983)<sup>41</sup> do texto está estreitamente relacionada a fatores extralinguísticos: socioculturais e interpessoais, e, também, a elementos textuais formadores de uma unidade de sentido, como, por exemplo, os conectivos, os usos de pronomes e de sintagmas nominais definidos e indefinidos. Para Koch e Travaglia (2018):

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (KOCH e TRAVAGLIA, 2018, p. 21).

---

<sup>41</sup> Para Charolles (1983) a coerência textual está vinculada ao “princípio da interpretabilidade do discurso”.

O texto é uma unidade linguística de comunicação, e, por isso, tem como condição necessária ser interpretável, sendo os fatores externos (pragmáticos) e internos (linguísticos) que fundamentam a coerência textual.

A inteligibilidade do texto é promovida pela coesão textual que se realiza por recursos linguísticos na superfície do texto, e, também auxiliam na construção da coerência textual. Dessa forma, é tarefa da coerência e da coesão a construção da textualidade e da inteligibilidade textuais.

A coerência e a coesão se interrelacionam no texto de tal forma que se torna difícil estabelecer as fronteiras entre esses dois fatores, e, embora se trate de noções diferentes, em muitos momentos, foram considerados como fenômenos similares por muitos estudiosos. Atualmente, Koch (2009) relata que já há uma convergência de opiniões, de que coerência e coesão se referem a noções diferentes, entretanto, relacionadas: “são duas faces do mesmo fenômeno”. (KOCH, 1998, p. 61).

A coerência se relaciona ao sentido existente entre os elementos do texto, ou seja, a unidade e a continuidade de sentidos entre os elementos do texto. Para Beaugrande & Dresser (1981) e Marcuschi (1983), a coerência se constrói na continuidade de sentidos e dos conhecimentos ativados pelo texto.

Além disso, outros fatores estão implícitos na constituição da coerência textual. Para Koch e Travaglia (2018), “A construção da coerência decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais”. (KOCH e TRAVAGLIA, 2018, p. 71). Para os autores:

É a coerência que faz com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um texto, porque é a coerência, através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semântica e pragmáticas) entre os elementos da sequência (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos, etc.) permitindo construí-la e percebê-la, na recepção, como constituindo uma unidade significativa global”. (KOCH e TRAVAGLIA 2018, p. 71).

Visto que há fatores extra e intralinguísticos subjacentes ao processo de construção da coerência textual, Koch e Travaglia (2018, p. 21-43) a define por meio de seus traços e/ou aspectos, os quais apresentamos sintetizados a seguir:

- (a) o princípio de interpretabilidade está ligado à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação;
- (b) as relações estabelecidas no texto são semânticas e, também, pragmáticas;
- (c) a coesão conceitual cognitiva, presente nos elementos do texto, opera entre os usuários (produtor e receptor) e estabelece a continuidade textual;
- (d) a continuidade textual não é apenas do tipo lógico, mas depende, também, de fatores socioculturais interpessoais.

Condensam-se alguns aspectos basilares que estão envolvidos na construção da coerência textual: interpretabilidade, continuidade, interacionalidade e situacionalidade. No entanto, essa apresentação sumária visa apenas fornecer uma visão geral do que é coerência textual.

Ainda que haja uma estreita relação entre a coerência e a coesão textual, vimos que elas são recursos textuais distintos. A coerência é responsável pela continuidade dos sentidos do texto, a qual decorre de uma rede de fatores externos (pragmáticos) e internos (linguísticos) que fundamentam a coerência textual.

A coesão, por sua vez, se apresenta em traços manifestados na superfície do texto, cuja função é evidenciar determinadas relações de sentido, que se realizam, segundo Koch (2009), por palavras que têm a função de estabelecer relações textuais ou pelos seguintes mecanismos gramaticais de: oposição ou contraste; finalidade ou meta; consequência; localização temporal; explicação ou justificativa; adição de argumentos ou ideias. Logo, a coesão textual é um fator linguístico de natureza relacional.

Para Koch (2009, p. 18), “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequenciação que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Segundo Marcuschi (1983), a coesão é “uma espécie de semântica da sintaxe textual”. Halliday e Hasan (1976) consideram que: “a coesão ocorre onde a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”. (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 4).

A coesão textual é construída gramaticalmente, para que as relações de sentido se realizem, dessa forma, algumas categorias gramaticais exercem a função de conectores textuais. Como explicam Halliday e Hasan (1976):

Um amplo número de palavras diferentes e expressões ocorrem como expressão da conjunção, mas todas elas se enquadram em poucos conjuntos que representam tipos muito gerais de relação lógica. Logo o conceito de coesão é responsável pelas relações semânticas essenciais através da qual uma passagem da fala ou escrita é ativada para a função de texto. (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 13)<sup>42</sup>.

A coesão textual é de natureza semântica e se manifesta no texto, por meio de fatores linguísticos gramaticais e lexicais. Essa manifestação foi sintetizada por Halliday e Hasan (1976), sob a classificação dentro de um pequeno grupo de categorias distintas: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical. Na língua portuguesa, a coesão se manifesta, segundo Koch (2009), em mecanismos diversos, na referenciação e na sequenciação. (v. Seção 1.2.3.1).

Desse modo, a construção de um texto e de sua tessitura se fundamenta, entre outros fatores, nos recursos extra e intralinguísticos, manifestados na coerência e na coesão. Entretanto, é preciso salientar que nem sempre há convergência de opiniões sobre os fatores implicados na tessitura de um texto. Halliday e Hasan (1976) defendem que a tessitura se associa ao registro: “Um texto é a passagem de discurso coerente com estes dois aspectos: coerente com respeito ao contexto situacional, e, portanto, consiste no registro; e coerente com respeito a si mesmo e logo coesivo”<sup>43</sup> (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 23). Associada aos fatores de coesão:

A textura resulta da combinação de configurações semânticas de dois tipos: aquelas do registro e aquelas da coesão. O registro é um conjunto de configurações semânticas que é tipicamente associado com uma classe particular do contexto de situação e define a substância do texto. (...) Coesão não se refere ao que o texto significa, ela se refere a como o texto é construído como um edifício semântico. (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 26)<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> A very large number of different words and phrases occur as expressions of conjunction; but they all fall into a few sets representing very general types of logical relation. Thus the concept of cohesion accounts for the essential semantic relations whereby any passage of speech or writing is enable to function as text.

<sup>43</sup> A text is a passage of discourse which is coherent in these two regards: it is coherent whith respect to the context of situation, and therefore consistent in register; and it is coherent whith respect to itself, and therefore cohesive.

<sup>44</sup> Texture results from the combination of semantic configurations of two kinds: those of registers the set of semantic configuratiosn that is typically associated with a particular class of contexts of situation, and defines the substance of the text (...) Cohesion does not concern what a text means; it concerns how the text is constructed as a semantic edifice.

Para Halliday e Hasan a coesão textual é uma condição necessária para a criação da textualidade. Marcuschi (2012), por sua vez, considera que a coesão textual não é uma condição necessária. O autor defende que “a simples justaposição de eventos e situações em um texto pode ativar operações que recobrem ou criam relações de coerência”. (MARCUSCHI, 2012, *apud* KOCH, p. 17). Koch (2009) partilha da mesma opinião de Marcuschi e afirma que: “a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes linguísticos”. (KOCH, 2009, p. 17).

Conclui-se que a textualidade é construída a partir da articulação de diversos fatores linguísticos, indicados na superfície do texto; e extralinguísticos, tais como: a interpretabilidade, a continuidade, a interacionalidade e a situacionalidade.

Em suma, a linguística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (KOCH, 2009, p. 11).

Como vimos, a coerência não só se apresenta em marcas na superfície do texto, por meio da coesão, ela é evidenciada no todo do texto, na continuidade de sentidos criada pelos vários fatores linguísticos. Como assinala Marcuschi (2008):

Em certo sentido todos os textos são virtuais enquanto não se inserirem em algum contexto interpretativo. Só que essa virtualidade diz respeito a um dos aspectos, ou seja, sua compreensão efetiva. Esta só se dá numa determinada situação, já que todo sentido é situado. (MARCHUSCHI 2008, p.87).

Esses aspectos assinalados por Koch (2009) e Marcuschi (2008) dizem respeito à textualidade. A textualidade é um fator inerente à construção da textualização, a qual ocorre quando os aspectos linguísticos de textualidade estão presentes no texto, como declara Marcuschi (2008) “(...) podemos postular que um texto, enquanto unidade comunicativa, deve obedecer a um conjunto de critérios de textualização (esquematização e figuração), já que ele não é um conjunto aleatório de frases, nem é uma sequência em qualquer ordem”. MARCUSCHI (2008, p. 93).

A coesão textual, por sua vez, é um fator importante para a criação da coerência textual, mas não é indispensável.

## **1.2.2. Aspectos da Língua Portuguesa**

Com respeito à língua portuguesa, consideramos as descrições de Neves (1997; 2011; 2019) e de Castilho (2016), Koch (2009); Travaglia e Koch (2018); Vilela e Koch (2001); Fávero e Koch (2012) e Marcuschi (2008, 2012).

Neves (2011, p. 13) propõe uma análise dos usos reais da língua portuguesa a partir dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua em todos os níveis, desde o sintagma até o texto. Ela observa que, para se contemplar a língua em uso, dois pontos básicos devem ser levados em conta: (1) o texto como unidade maior de funcionamento; e (2) a multifuncionalidade dos itens.

Sobre a funcionalidade dos itens, a autora afirma que: “Considerando que o princípio da multifuncionalidade constitui a chave para uma interpretação funcional da linguagem, assenta-se que muitos dos constituintes de uma construção entrem em mais de uma configuração construcional.” (NEVES, 2011, p. 15).

Para Castilho, “A sintaxe funcional contextualiza a língua na situação interacional a que as estruturas se correlacionam, prestando mais atenção ao modo como ela se gramaticaliza.” (2016, p. 65).

Castilho (2016, p. 69) sugere uma análise de língua a partir da teoria multissistêmica funcionalista-cognitivista cujos pilares são: (1) a língua se fundamenta num aparato cognitivo; (2) a língua é uma competência comunicativa; (3) as estruturas linguísticas não são objetos autônomos; e (4) as estruturas linguísticas são multissistêmicas.

Por sua vez, Koch (2009) especifica que as relações semânticas estabelecidas pela coesão textual realizam-se por meio da referenciação e da sequenciação, com estratégias linguísticas variadas.

### **1.2.2.1. Coesão referencial**

Para Koch (2009), a coesão textual é construída sob duas grandes modalidades: “a coesão remissiva ou referencial (remissão ou referenciação) e a coesão sequencial (ou sequenciação).” (KOCH, 2009). A autora esclarece que estudiosos da área partilham da assertiva de que a coesão acontece em duas direções no texto: a que recupera elementos já



citados (referenciação) e a que promove a continuidade e/ou progressão do texto (sequenciação). Sobre esse tema, Koch (2009) afirma que:

Há concordância em admitir que muitos elementos estruturados do texto atuam como conectores além da fronteira da frase; ou, de maneira retroativa, sobre a informação anterior do contexto já enunciado (anafóricos), ou de maneira projetiva, sobre a informação a ser veiculada no contexto subsequente (catafóricos). (KOCH, 2009, p. 27).

A coesão remissiva ou referencial apresenta-se de diversas formas na Língua Portuguesa e é um dos recursos de continuidade discursiva apresentados por Koch, (2009) e Antunes (2005).

A coesão remissiva ou referencial, de acordo com Koch (2009), é estabelecida entre dois ou mais componentes da superfície do texto que remetem a um mesmo referente. Ela é realizada por meio de dois mecanismos básicos: a substituição e a reiteração:

(a) na substituição tem-se o uso de pronome, de verbo, de advérbio e de quantificadores, que substituem outros elementos do texto e, ainda, o  $\emptyset$  (zero), na elipse.

(b) na reiteração palavras como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais definidas e nominalizações fazem a referência por meio da repetição.

Para Antunes (2005), a coesão ocorre nos textos por recursos linguísticos variados que realizam a referenciação. A autora considera que “Os recursos coesivos são as operações concretas pelas quais os procedimentos se efetivam. São operações de repetir, de substituir, de usar palavras semanticamente próximas, de usar uma conjunção ou um outro tipo qualquer de conectivo.” (ANTUNES, 2005, p. 60).

As formas remissivas (ou referenciais) classificam-se, ainda, em gramaticais e lexicais. As formas gramaticais, por sua vez, classificam-se em livres e presas, que, aqui, estão descritas de acordo com Koch (2009, pp. 35-48).

#### **(a) Formas remissivas gramaticais presas**

As formas remissivas gramaticais presas pertencem ao paradigma dos determinantes, que são: (a) os artigos; (b) os pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos); e (c) os numerais cardinais e ordinais quando acompanhados de nome.

Para Neves (2011) e Castilho (2016), o artigo definido tem a propriedade semântica de elemento referencial realizada tanto pela exófora – referência situacional, quanto pela endófora – referência textual. E, ainda, pode ocorrer pela referência direta e pela referência indireta. Essas referências são, assim, exemplificadas, por Neves (2011, p. 39):

Na referência direta, o falante faz alusão a um elemento presente na situação de enunciação: *A égua tem arreios? Perguntou à criada.* (FR).

A referência indireta depende exclusivamente do conhecimento compartilhado entre falante e ouvinte, e os interlocutores sabem a que entidade se faz referência, apesar de ela não estar presente na situação de fala:  *Talvez os investidores tenham que o congresso possa, de repente, regulamentar a TV a cabo, restringindo a atuação dessas emergentes potências.*

Castilho (2016, p. 493) considera, ainda, que a referenciação por meio do artigo pode ocorrer pela identificação da descrição: “[a] identificabilidade e descrição definida dos referentes expressos por substantivos são as duas propriedades semânticas de base do artigo.” Assim o artigo definido:

(a) é usado sempre que o referente do sintagma nominal é representado como identificável pelo locutor: *na minha casa por exemplo... se come verdura... eu como ... minha mulher não come ... meus filhos adoram ... principalmente o guri.* (D2 POA 291).

(b) assinala que o referente do substantivo tem uma descrição definida de uso particularizante: *não... Recife é a maior cidade do mundo... porque é aqui que o Capibaribe se encontra com o Beberibe pra formar o oceano Atlântico*, ou uma descrição definida de uso generalizante, como o exemplo: *O cão é o melhor amigo dos homens.*

Para Castilho, a função referencial do artigo definido é vinculada à sua propriedade semântica e têm a função de destacar um item em particular. O autor declara que “As descrições definidas [...] têm procedências diferentes, mas, do ponto de vista de seu uso, são muito parecidas: todas destacam para fins de predicação um indivíduo em particular, isto é, uma pessoa, lugar, momento, período de tempo... ‘identificáveis’.” (CASTILHO, 2016, p. 493)

A respeito dos pronomes adjetivos, Neves (2011) e Castilho (2016) consideram os pronomes demonstrativos, possessivos, relativos como elementos que têm uma natureza fórica.

Os pronomes demonstrativos são palavras fónicas que fazem referência ao contexto, como se pode ver em: *Quando me davam um **texto**, eu já sabia como ia fazê-lo. Aí, AQUELE texto não me interessava.* (NEVES, 491, p. 491)

E, ainda, em situação do discurso, como em: *Eu lhe agradeço a presença **nESTA** mesa, **nESTA** ceia.* (NEVES, 2011, p. 491).

Para Castilho (2016), os demonstrativos podem funcionar como operadores de identidade e, no discurso, desempenham, na organização do texto, o papel de associar-se a outros dispositivos para assegurar a coesão textual, como se vê em:

*Quanto à aréola, apenas eu digo a vocês o seguinte: (...) **esta** aréola possui uma série de tubérculos, são tubérculos denominados de Morgagni. Tubérculos **esses** de Morgagni que, durante a gestação (...) **estes** tubérculos de Morgagni **eles** se hipertrofiam de uma maneira considerável (...). Então os tubérculos de Morgagni são **os mesmos** tubérculos de Montgomery (...). **Estes** tubérculos, (...) chegou-se à conclusão (...) que **estes** tubérculos nada mais são que glândula mamárias pequenas.* (EF AS 49). (CASTILHO, 2016, p. 496).

Sobre os pronomes possessivos, Castilho (2016) esclarece que “o substantivo remete a um referente, privativamente da P3, ao qual atribui o papel semântico de /possuído/, enquanto o possessivo remete a qualquer uma das pessoas gramaticais, atribuindo-lhe o traço de /possuidor/.” (CASTILHO, 2016, p. 504). Logo o possessivo é um operador dêitico que, segundo Castilho, seleciona dois escopos: um textual, referencial, e outro contextual, que são as pessoas do discurso.

Para Neves (2011) os pronomes possessivos realizam uma referência do pessoal do tipo bipessoal. “Isso significa que, quando se usa um possessivo como determinante do nome, há sempre uma 3ª pessoa (representada por um nome, ou substantivo) posta em relação com outra pessoa, que pode ser a 1ª, a 2ª ou a 3ª, sendo essa diferenciação marcada pela própria forma do possessivo.” (NEVES, 2011, p. 471).

A respeito do pronome relativo, Neves (2011, p. 365) afirma que o pronome relativo introduz uma oração de função adnominal, isto é, uma oração adjetiva, como em: *Mas a mulher que Aristófanes defende não tem direito à paixão.* (ACM)

A autora observa que, o pronome relativo ocupa, na oração em que ocorre (a oração adjetiva), a mesma posição que seria ocupada pelo constituinte que ele representa (“a mulher”).

Para Castilho (2016, pp. 268-269), o pronome relativo recebe funções argumentais ou de adjunção do verbo da sentença que ele encabeça, como se pode ver em:

- (a) O homem **que** comprou o livro veio trocá-lo. (pronome relativo sujeito)
- (b) O livro **que** o homem leu era uma droga. (pronome relativo objeto direto)
- (c) O homem a **quem** dei o livro está aí, querendo outro. (pronome relativo objeto indireto)
- (d) O livro **de que** lhe falei está bem guardado. O Brasil será o país com que sonhamos. (pronome relativo oblíquo)
- (e) O livro **cuja/ de que** a capa se estragou apareceu todo mofado. (pronome relativo adjunto adnominal)
- (f) Demoliram a casa **onde** nasci. (pronome relativo adjunto adverbial)

Quanto aos pronomes indefinidos e os numerais, Castilho (2016) e Neves (2011) explicam que essas categorias gramaticais não têm natureza fórica. Como quantificadores, os numerais são palavras não fóricas. E, ainda, de acordo com Neves, “os **pronomes indefinidos** são, em princípio, palavras não fóricas, isto é, não constituem itens com função de instruir a busca de recuperação semântica na situação ou no texto.” (NEVES, 2011, p. 533)

Para Castilho, a função discursiva dos quantificadores indefinidos é promover um caráter de indefinidade, imprecisão ao texto. (CASTILHO, 2016, p. 509). Neves, nessa mesma linha, afirma que; “A função discursiva marcada pela indefinição não diz respeito ao modo de recuperação da informação (na situação ou no contexto), pois tais elementos não têm natureza fórica. (NEVES, 2011, p. 533)

Além das formas remissivas gramaticais presas (que funcionam como determinantes), a coesão textual pode ainda ser estabelecida nas formas remissivas gramaticais livres (com itens gramaticais que assumem a função de núcleo do sintagma).

### **(b) As formas remissivas gramaticais livres**

As formas remissivas gramaticais livres não acompanham um nome dentro de um grupo nominal. Elas fazem remissão, anafórica ou catafórica a um ou mais constituintes do texto. São elas: pronomes pessoais de 3ª pessoa; e os pronomes substantivos que se subdividem em pronomes substantivos: (a) demonstrativos; (b) possessivos; (c) indefinidos; (d) interrogativos; (e) relativos.

Para Neves (2011, p. 452), o pronome pessoal tem natureza fórica e possui um traço categorial que lhe capacita a fazer a referência de pessoa. Para a autora, o pronome pessoal tem duas funções básicas: (a) função interacional: representar na sentença os papéis do discurso (...); (b) função textual: garantir a continuidade do texto. (NEVES, 2011, p. 452)

Koch (2009) cita a elipse como outra forma de referenciação remissiva gramatical bastante comum. A elipse consiste na remissão que pode ser realizada pela substituição por ( $\emptyset$ ), como no exemplo: *Os convidados chegaram atrasados. ( $\emptyset$ ) Tinham errado o caminho e custaram a encontrar alguém que os orientasse.*

A coesão referencial por formas gramaticais pode, ainda, ser estabelecida por: (a) numerais, cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários; (b) advérbios pronominais – lá, aí, ali, aqui, onde; (c) expressões adverbiais do tipo: acima, abaixo, a seguir, assim, desse modo, etc.

### **(c) Formas remissivas lexicais**

As formas remissivas lexicais, para Koch (2009, pp.49-50), indicam a conexão que possui um significado extensional, ou seja, designam referentes extralinguísticos que podem ser representados por nominalizações, e, podem ser:

Nomes deverbais – por meio das quais se remete à predicação realizada pelo verbo e argumentos da oração anterior: *Os grevistas paralisaram todas as atividades da fábrica. A **paralisação** durou uma semana.*

(b) expressões sinônimas ou quase-sinônimas, nomes genéricos, hiperônimos ou indicadores de classe.

Além dos mecanismos de referenciação, citados anteriormente, a coesão textual também é obtida pela sequenciação. Isso quer dizer que todos os recursos linguísticos que constroem a coesão são intermediados pela remissão ou pela coesão sequencial, que se realizam em procedimentos linguísticos diversos, citados na seção seguinte.

#### 1.2.2.2. A coesão sequencial

Segundo Koch (2009), “a coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir”. (KOCH, 2009, p. 53). Assim, fazem parte dos elementos de sequenciação, na descrição de Koch (2009, pp. 62-66):

(a) a manutenção temática – uso de termos pertencentes a um mesmo campo lexical. (contiguidade semântica ou “colocação”, segundo HALLIDAY & HASAN, 1976);

(b) a justaposição que pode se dar com ou sem o uso de elementos de sequenciação<sup>45</sup>.

(c) a progressão temática que remete à articulação *tema* (tópico, dado) /*rema* (foco, comentário, novo).

Além dos procedimentos de sequenciação já citados, a coesão sequencial se manifesta no texto em outros vários recursos e pode ser realizada em diferentes níveis discursivos: (1) inter-frástico; (2) parafrástico; (3) inter-sequencial; e (4) conversacional, conforme descreve Koch (2009, pp. 53-71):

No nível **inter-frástico**, a progressão se faz por meio de sucessivos encadeamentos, assinalados por uma série de marcas linguísticas por meio das quais se estabelecem, entre enunciados que compõem o texto, determinados tipos de relação, como, por exemplo:

---

<sup>45</sup> Justaposição com usos de elementos de sequenciação, para Koch, “Na justaposição usam-se partículas sequenciadoras que podem ser temporais (referindo-se ao tempo do “mundo real”, ou ordenadoras continuativas de enunciados ou sequenciais textuais, quando dizem respeito à linearidade e à ordenação de partes do texto. (KOCH, 2009, p. 48).

(a) *se* que estabelece uma relação de implicação entre um antecessor e um consequente;

(b) *e, bem, como, também*, que somam argumentos a favor de determinada conclusão;

(c) *ainda que, no entanto*, que introduzem uma restrição, oposição ou contraste com relação ao que se disse anteriormente;

(d) *pois*, que apresenta uma justificativa ou explicação sobre ato de fala anterior;

(e) *sejam... sejam*, *como*, que introduzem uma especificação e/ou exemplificação; e

(f) *ou*, que introduz uma alternativa.

No nível **inter-sequencial**, a sequenciação se estabelece entre sequências textuais ou episódios narrativos. A continuidade é indicada por marcadores de situação ou ordenação tempo-espço e indicadores de ordenação textual.

1 – (...) ***muitos anos depois***, *os dois se encontraram casualmente numa galeria de arte e o antigo amor pareceu renascer (...)*

2 – (...) ***mais além, do lado esquerdo***, *avistava-se um extenso matagal...*

3 – *Tratarei, **primeiramente**, da origem do termo; a seguir, falarei de sua evolução histórica; **finalmente**, exemplificarei seu emprego atual.*

No nível **conversacional**, a sequenciação ocorre com os marcadores de vários tipos que se situam em inter ou intra-turnos e assinalam introdução, mudança ou quebra do tópico.

*Parece que nossas autoridades econômicas não estão se entendendo muito bem. **A propósito/ Por falar nisso**, o que você me diz do novo choque econômico?*

*Você tem razão, a garota que passou é bonita mesmo. **Mas voltando ao assunto**, quando é que você vai me entregar o trabalho?*

Quanto à referenciação realizada pela flexão verbal, Marcuschi (2003) explica que “os marcadores verbais formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência ou recorrência. Não contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam-no no contexto geral, particular ou pessoal da conversação.” (MARCUSCHI, 2003, p. 62).

Outras formas de referenciação e/ou sequenciação, tal como a sequenciação parafrástica se realiza por meio de: (1) recorrência de termos; (2) recorrência de estruturas – paralelismo sintático; (3) recorrência de conteúdos semânticos – paráfrase; recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais; recorrência de tempo e aspecto: a atitude comunicativa, a perspectiva e o relevo. (KOCH, 2009, p. 57). Esse tipo de sequenciação não foi encontrada nos dados desta pesquisa.

### **1.2.2.3. A conexão textual**

A coesão textual, de acordo com Castilho (2016), pode ser, ainda, realizada pela conexão textual manifestada na referência e na foricidade. Segundo o autor, “Denomina-se referenciação a função pela qual um signo linguístico representa quaisquer entidades do mundo extralinguístico, reais ou imaginários.” (CASTILHO, 2016, p. 126). Para o mesmo autor, a foricidade pode ser entendida como uma “remissão”, “A foricidade representa um segundo conhecimento da coisa, sendo que o primeiro conhecimento é dado pelos processos de referência ou designação, e dêixis ou localização.” (CASTILHO, 2016, p. 126).

A foricidade difere da referenciação, porque a primeira só poder ser realizada lexicalmente, como esclarece Castilho (2016): “(...) a foricidade não dispõe de uma codificação flexional, e sim de determinadas palavras.” (CASTILHO, 2016, p. 126).

As palavras fóricas estão em referenciações anafóricas e catafóricas. Isso porque, como explica Castilho, a progressão textual acontece em duas direções:

Cabe, ainda, ressaltar que um texto não se constrói como continuidade progressiva linear, somando elementos novos com outros já postos em etapas anteriores, como se o texto fosse processado numa soma progressiva de partes. O processamento textual se dá numa oscilação entre dois movimentos: um para frente (projetivo) e outro para trás (retrospectivo), representáveis parcialmente pela catáfora e anáfora. Além disso, há movimentos abruptos, há fusões, alusões etc. (CASTILHO 2016, p. 126).



Assim, na referência anafórica, um item lexical realiza a retomada de um elemento já mencionado; e na referência catafórica uma palavra antecipa uma referência fórica.

Para Neves (2011), as palavras que estabelecem a referência – que realizam uma relação semântica textual – são: os pronomes pessoal de 3ª pessoa, os pronomes possessivos, os pronomes demonstrativos e os artigos definidos. A autora esclarece que: “Dessas palavras de referenciação textual se diz que são endofóricas, isto é, que fazem referência a elementos que estão dentro do texto.” (NEVES, 2011, p. 390). Essas categorias referenciais são, assim, definidas pela autora:

Esses elementos podem ter seu estatuto determinado dentro das estruturas da oração ou dentro de subestrutura dela (caso das preposições, das conjunções subordinadoras e das conjunções coordenadoras), além de poder determinar-se fora da estrutura oracional, ou seja, no âmbito textual (no caso das conjunções coordenadoras). (NEVES, 2011, p. 601).

A coesão referencial realiza-se, em alguns casos, por palavras que desempenham uma relação semântica. Neves (2011) afirma que algumas palavras pertencem à esfera semântica das relações e processos e atuam na junção dos elementos do discurso.

Para Castilho (2016), as palavras que atuam como elementos coesivos referenciais e realizam a conexão textual podem ser gramaticalizadas como preposições e conjunções. “Essas classes ligam palavras e sentenças, com a diferença de que as preposições, como classe igualmente predicadora, atribuem ao seu escopo traços de lugar, tempo, entre outros, propriedade não exercida pelas conjunções.” (CASTILHO, 2016, p. 133)

A conjunção, por sua vez, apresenta as características básicas dos conectivos, o valor fórico (o qual realiza a retomada do que foi dito e anuncia as enunciações seguintes e o valor dêitico), indicando onde situam as proposições no tempo discursivo e apresenta, também, a particularidade de conectar com orações. (CASTILHO, 2016).

As conexões textuais apresentam-se, primordialmente, na construção de orações complexas – nas quais estabelecem relações discursivas variadas conforme se verá a seguir.

#### 1.2.2.4. As orações complexas

Para Castilho (2016), as orações complexas coordenadas e subordinadas representam expansões de uma sentença simples. Elas são subdivididas em dois grupos.

O primeiro grupo é denominado *coordenação* ou *independência*, no qual se pode observar dois tipos de relações: (a) a justaposição – uma oração se apõe à outra, sem qualquer nexos conjuncional; e (b) a coordenação – uma oração se coordena à outra por meio de nexos conjuncionais. As orações complexas coordenadas apresentam nexos que indicam adição, adversidade e alternativa. As coordenadas **aditivas**, sinalizadas pela conjunção *e*, que, segundo Neves (2011, p. 740), coordenam segmentos que unem elementos que compõem uma palavra, constituintes dos sintagmas, sintagmas e sentenças; as coordenadas **adversativas**, que, para Neves (2011, p. 755), são marcadas pela conjunção *mas*, indicam uma relação de desigualdade entre os segmentos coordenados, daí a não recursividade dessa conjunção que se restringe a dois segmentos; as coordenadas **alternativas** que, conforme Neves (2011, p. 771), marcam a disjunção ou alternância entre o elemento coordenado e o elemento anterior – a disjunção pode ser inclusiva ou exclusiva.

O segundo grupo das orações complexas, para Castilho (2016), é o que aborda a subordinação ou dependência. Nesse grupo, estão:

(i) as orações complexas encaixadas em um constituinte que geram os seguintes tipos de dependência:

(ii) encaixamento em um sintagma verbal – tornando-se um dos seus argumentos, são as orações substantivas.

(iii) encaixamento em um sintagma nominal – estabelecendo uma relação de adjunção, são as orações adjetivas ou relativas e ainda sentenças complexas em adjunção, sem o encaixamento, são as orações adverbiais.

Logo, os tipos de relações de subordinação são: as substantivas (que são argumentais), as adjetivas e as adverbiais (que são adjuncionais).” (CASTILHO, 2016).

Neste estudo, para a análise e a descrição dos dados, será utilizada basicamente a nomenclatura tradicional dos estudos estruturalistas e funcionalistas, mas com alguma

reserva, tendo em vista que as funções dos elementos da Língua Portuguesa nem sempre estão plenamente consolidadas nas interlínguas examinadas.

A análise de Neves (2011) e Castilho (2016) sobre os conectivos tem um caráter funcional ao salientar as relações semânticas envolvidas nos usos dos conectivos na organização interacional do texto, além de apresentar os tipos de conexões possíveis na estrutura da Língua Portuguesa.

Adota-se, nesta pesquisa, as análises linguísticas de Neves (2011, 2019) e Castilho (2016) para a análise e a descrição das interlínguas encontradas nas produções textuais dos surdos, pois proporcionam uma análise das formas em sua multifuncionalidade nos *inputs* que o surdo recebe ao longo do processo de aquisição.

Embora o verbo seja uma categoria gramatical responsável por estabelecer a coesão textual na Língua Portuguesa, os dados demonstram que, nas interlínguas dos aprendizes falantes de Libras (AFLs), o sistema verbal ainda não foi internalizado. Por isso esta pesquisa não vai se aprofundar na descrição do sistema verbal da Língua Portuguesa, mas, apresentar um rápido paralelo sobre as características básicas dos sistemas verbais da Língua Portuguesa e da Libras.

#### **1.2.2.5. O sistema verbal**

O evento comunicativo se constrói pela simbolização de cenas, ou seja, são representações de “mundos”, os quais são apenas modelos mentais, isto é, não têm necessariamente uma correspondência com fatos reais. “A comunicação se refere, pois, a estados, eventos, indivíduos que fazem parte do mundo construído no discurso, não importado a existência, ou não, das coisas desse mundo no mundo real.” (NEVES, 2019, p. 80). Para Payne (2006):

O mundo da mensagem pode ser pensado como cenas imaginárias compartilhadas sendo elaboradas em qualquer situação em que as pessoas estejam se comunicando. Esse mundo, em grande parte, corresponde aproximadamente ao “mundo real” (seja

o que for que isso seja), mas, também, pode ser inteiramente fictício, abstrato e hipotético<sup>46</sup>. (PAYNE, 2006, p. 104).

O evento comunicativo fundamenta-se, portanto, na construção imaginária das experiências de mundos. Os eventos retratados no discurso são situados em um tempo e em um espaço. Para a representação de tempo das experiências de mundo, o falante utiliza estruturas gramaticais que assinalam precisamente as formas temporais de que se necessita no evento comunicativo.

Para se entender o tempo no discurso, linguistas são consensuais em reconhecer a necessidade de se fazer a interpretação semântica do tempo verbal. Coroa (2005, p. 17) defende que, para uma interpretação adequada dos tempos do discurso, é preciso entender as noções semânticas do conceito de tempo que estão nas formas verbais. Consideramos que é necessário reconhecer as categorias gramaticais de tempo, que se articulam nas estruturas gramaticais e produzem o evento comunicativo.

Por outro lado, não é apenas o verbo que expressa o tempo no discurso. “Línguas há em que o conceito temporal e as formas gramaticais que o expressam são indicadas por palavras diferentes.” (COROA, 2005, p. 21). Logo, a função de indicar a temporalidade não está universalmente ligada à categoria do verbo. Além disso, o conceito de tempo pode ser representado em outras formas gramaticais, como explicitam Vilela e Koch (2001):

Embora o tempo, como categoria gramatical, seja um instrumento mais importante para exprimir as relações temporais, a temporalidade pode ser expressa também por meios lexicais, como nomes, cujo denotado seja o “tempo” (milênio, século, ano) integrados em grupos preposicionados equivalentes a advérbios de tempo, adjetivos que no significado lexical configuram “tempo” (antigo, novo, atual, moderno, recente) e advérbios formados com base nestes adjetivos (antigamente, recentemente), advérbios de tempo (hoje, ontem, amanhã), subordinadas temporais e outros processos gramaticais. (VILELA e KOCH, 2001, p. 165)

Conclui-se, então, que a interpretação entre a expressão de tempo e a organização comunicativa da sentença é uma tarefa complexa que acontece na sobreposição dos diferentes sistemas: (1) as categorias gramaticais próprias do verbo (tempo, aspecto, modo, pessoa e número); (2) os elementos gramaticais (advérbios, conjunções, numerais e adjetivo)

---

<sup>46</sup> “The message world can be thought of as shared imaginary scenes being elaborated in any situation in which people are communicating. This world many correspond more or less closely to the “real world” (whatever that is), but may be entirely fictitious, abstract, or hypothetical.” (PAYNE, 2006, p. 104).

que expressam temporalidade; e (3) as pistas do contexto, encontradas tanto no cotexto quanto no contexto extralinguístico. Quanto às marcas cotextuais, Ilari (2020) afirma que:

Graças à possibilidade de utilizar na localização cronológica de eventos, informações fornecidas no interior do mesmo texto, a interpretação temporal das sentenças assume um caráter coesivo típico, ao lado de outros fenômenos coesivos mais comumente reconhecidos como tais, como a referência ou a elipse. Por esse mecanismo, informações necessárias à interpretação de uma sentença contextualizada devem ser buscadas nas sentenças anteriores, numa direção que os estudiosos da coesão textual qualificam de anafórica. São possíveis, embora raros, casos de textos em que as informações temporais relevantes devem ser buscadas nas sentenças que seguem (na direção conhecida como “catafórica”). Disso é exemplo a narrativa. (ILARI, 2020, p. 27).

O tempo discursivo se constrói em um contexto de fatores linguístico e extralinguístico e se condiciona a fatores de diversas ordens. Dessa maneira, o tempo é expresso linguisticamente, também, nas formas verbais, dentre outros recursos linguísticos.

### **As categorias verbais na Língua Portuguesa**

As propriedades gramaticais do verbo, na Língua Portuguesa, manifestam-se sob as categorias de modo, tempo, pessoa, número, aspecto e voz.<sup>47</sup>

#### **(1) modo**

Os verbos da Língua Portuguesa são representados sintaticamente sob três modos distintos: (a) o indicativo que caracteriza as sentenças asseverativas e, também, as interrogativas; (b) o subjuntivo que predomina em sentenças subordinadas; e (c) o imperativo que ocorre em sentenças simples.

#### **(2) tempo**

Castilho (2016) define o tempo nas línguas como “uma propriedade da predicação cuja interpretação tem de ser remetida à situação de fala. É assim que se pode representar a anterioridade, a simultaneidade e a posterioridade. (...) O tempo também depende da noção de intervalo ou de duração entre ponto e outro. (CASTILHO, 2016, p. 418).

Para a análise da expressão de tempo na Língua Portuguesa, adota-se neste trabalho a proposta de Ilari (2020, p. 82) que entende que “A localização no tempo dos atos,

---

<sup>47</sup> Das categorias verbais, *voz verbal* e *aspecto*, não serão realizadas as descrições neste trabalho, por se tratar de uma manifestação linguística que não ocorre nos dados.

estados e processos expressos pelas sentenças da língua é basicamente o resultado de uma construção. Essa construção envolve os morfemas verbais, os auxiliares, os adjuntos e, eventualmente, informações que buscamos em lugares bem determinados do contexto. Numa interação, descobrimos que certos aspectos da língua funcionam “como um cálculo”.

Essa escolha é motivada pelo fato de que, como se verá, o sistema verbal da Língua Portuguesa não foi apreendido pelos participantes da pesquisa, de modo que não houve a coesão textual realizada marcada pela flexão verbal. Dessa forma, verificar-se-á quais fatores, além da flexão morfológica, determinaram a construção do tempo nos dados.

### **(3) pessoa e número**

Em português a categoria verbal de pessoa sinaliza a pessoa do discurso e geralmente está indicada na desinência verbal. A categoria de número, por sua vez, marca o singular e o plural da pessoa discursiva. (CASTILHO, 2016, p. 441)

#### **1.2.3. Aspectos da Libras**

Nesta Seção apresentam-se os aspectos concernentes às pessoas gramaticais na Libras, que envolvem: (1) os espaços; (2) a construção do cenário nas narrativas; e (3) a apresentação do tempo na Libras, (4) as categorias verbais de número e pessoa.

Por ser uma língua visual-espacial, a Língua Brasileira de Sinais estabelece, em grande parte, as referências às pessoas gramaticais por meio de sua indicação nos espaços. A referenciação discursiva é realizada pela marcação dêitica que serve de base para as referências pronominais, conforme explica Brito (1995): “Uma (...) característica das línguas de sinais é o uso muito frequente da dêixis que, no seu sentido mais “puro”, é apenas referencial (...) Os dêiticos são usados frequentemente, em Libras, para referirem e co-referirem.” (BRITO, 1995, p. 116). A marcação de pessoa discursiva com base na dêixis e no uso do espaço é um recurso linguístico que fundamenta a construção dos referentes discursivos na Libras.

Nas considerações sobre a Libras, adotam-se as descrições de Brito (1995); Araújo (2016); Quadros & Karnoop (2004); Quadros (1995); Sabanai (2016) e Soares 2020.

### 1.2.3.1. Os espaços

Liddell (2000), no seu estudo sobre a American Sign Language (ASL), propôs três tipos específicos de espaços usados na ASL: o real, o *token* e o sub-rogado. Araújo (2016, p. 36) afirma que a Língua Brasileira de Sinais apresenta os três tipos específicos de espaços, propostos por Liddell.

O espaço real, segundo Lidell, é tudo que se percebe como real na cena discursiva, “Eu uso o termo real para me referir ao espaço mental que é a concepção do indivíduo sobre o que é fisicamente real em seu cotidiano, diretamente perceptível no seu ambiente físico.” (LIDELL, 1995, p. 23).

O espaço *token* caracteriza-se pela encenação do discurso, em um espaço reduzido à frente do sinalizador, cuja realização acontece apenas pelo uso das mãos do sinalizante. “O espaço que o token preenche é limitado ao tamanho do espaço físico à frente do sinalizante, no qual as mãos se localizam durante a realização dos sinais.” (LIDDELL, 1995, p. 33).

E o espaço sub-rogado caracteriza-se pela encenação do sinalizador que assume os papéis dos personagens do discurso. Sobre esse espaço Lidell (1995) esclarece: “Usa-se o termo pra descrever um tipo de entidade invisível em seu tamanho natural muitas vezes referida pelos signatários da ASL (LIDELL, 1995, p. 23).

Para Araújo (2016), a escolha de uso de cada espaço decorre de necessidades discursivas, tais como: (1) mudanças de pessoas – normalmente, usa-se o espaço sub-rogado; e (2) inserção de locativos no enunciado, normalmente, usa-se o espaço *token*.

A referência a personagens ou objetos presentes na cena discursiva acontece no espaço real, nesse caso, ela é indicada no local em que os personagens ou objetos encontram-se de fato.

Nas línguas de sinais, a marcação do referente é indicada em um espaço determinado dentro um cenário delimitado à frente do sinalizador. Para a referenciação a personagens reais dentro da narrativa, os espaços são estabelecidos de forma não totalmente arbitrária, isso porque, “o sinalizador procurará associar o local real do referente ao local no espaço.” (QUADROS 1995, p. 51).

Os espaços são usados, também, para realizar a marcação referencial de personagens e objetos ausentes na cena discursiva. Os personagens e objetos não presentes no discurso são marcados nos espaços de forma arbitrária: “(...) quando se trata de referentes ausentes do discurso, há uma necessidade bem maior de definir claramente esses referentes no espaço para que não haja problemas na identificação dos *loc*.” (QUADROS, 1995, p. 4). Para a referência a entidades abstratas, o referente será situado em um espaço arbitrário, “Os *loc* serão arbitrários com referentes abstratos (por ex. parlamentarismo e presidencialismo).” (QUADROS, 1995, p. 51).

Logo, a referenciação discursiva sempre se realiza por meio do estabelecimento de qualquer tipo de entidade em um espaço localizado no cenário discursivo. Essa referência pode ser retomada quantas vezes forem necessárias na realização da continuidade discursiva.

Na língua de sinais brasileira, os sinalizadores estabelecem os referentes associados à localização no espaço, sendo que tais referentes podem estar fisicamente presentes ou não. Depois de serem introduzidos no espaço, os pontos específicos podem ser referidos posteriormente no discurso. (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 127).

Para mencionar novamente um referente, ou seja, realizar a correferenciação, o sinalizante volta a indicar o local onde este personagem está situado. De acordo com Araújo, esse retorno é realizado da seguinte forma: “A referência anafórica requer que o sinalizante aponte (olhe ou gire o corpo) para o local previamente estabelecido no espaço, esse ponto no espaço passa a se referir àquele nome, mesmo que depois outros sinais sejam introduzidos no discurso”. (ARAÚJO, 2016, p. 69).

A correferenciação anafórica pode ser realizada, também, por usos de pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos e ainda pela apontação, como enfatiza Brito (1995):

Co-referência em Libras é um fenômeno bastante complexo porque pode ser realizado através do uso de pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos, como nas línguas orais, mas também através do uso do termo comparativo, da mudança de posição do corpo, do uso de classificadores e, até mesmo, do uso de olhadelas. (BRITO, 1995, p. 116).

Uma vez situado em determinado espaço, o personagem ou objeto não pode ser trocado de local a fim de se evitar a ambiguidade de referenciação.

É, também, uma forma de referenciar o uso do **corpo como sujeito**, (SABANAI, 2016, p. 65). Depois de indicado o personagem, o sinalizador, usa o próprio corpo como sujeito,



marcando, assim, a correferência ao personagem nas predicções que se seguem, que têm o mesmo correferente (até ocorrer uma mudança de foco). Trata-se de uma correferência não explicitada por sinais manuais ou formas não manuais, o que dificulta sua transferência para a Língua Portuguesa.

Soares (2020), em seu estudo<sup>48</sup>, esclarece que a marcação não manual das referências de sujeito pode ser realizada pelo *role shift*: “O role shift é um recurso gramatical produtivo nas línguas de sinais e é usado por meio da marcação no espaço por meio do posicionamento do corpo; movimento da face; expressões faciais” (SOARES, 2020, p. 95). O autor acrescenta: “Quando o sinalizante aplica o role shift, ele funciona como referente ao longo de todo o período no qual é mantido. Pode ser mantido intrasentencialmente ou intersentencialmente”. (SOARES, 2020, p. 95).

Somadas a essas formas de referenciação, na Libras existe a possibilidade da **correferência manual nominal**. Quando há uma mudança de personagem, nos casos de uma distância maior separar a correferência do referente inicial (assim como no português), o narrador utiliza o sinal manual – o nome próprio do personagem – que na Libras é realizada com a apresentação de uma característica sobressalente no personagem – esse recurso é utilizado com a finalidade de deixar a referência mais explícita. Sabanai (2016) esclarece:

As características mais marcantes desse personagem central da história, o CAVANHAQUE e o BIGODE, são descritas na introdução do personagem (...) as características associadas ao HOMEM permitem, mais adiante, que a narradora utilize uma ou outra dessas características para fazer referências anafóricas a esse personagem (...) uma característica marcante BIGODE é usada para a referência anafórica (retomar o personagem na narrativa). (SABANAI, 2016, p. 58).

Além dos usos dos espaços, são fatores constituintes da marcação referencial no discurso as Expressões Não Manuais (ENMs) – expressões faciais ou movimento do resto do corpo.

### 1.2.3.2. A construção do cenário nas narrativas

Outro aspecto gramatical, relevante na construção da referenciação na Libras, é a **construção do cenário** – o espaço em que se introduz os personagens de uma história, e,

---

<sup>48</sup> Os mecanismos de coesão gramatical e lexical em Língua Brasileira de Sinais (Libras), 2020.

também, elementos locativos de relevância para a narrativa – no qual estão situados os elementos da narrativa que serão objetos das referências anafóricas. Sabanai (2016) afirma que: “A construção do cenário é um tipo de componente característico das línguas de sinais, essencial para a referência anafórica dos argumentos nas orações que seguem”. (SABANAI, 2016, p. VII).

A continuidade do texto se realiza com os elementos da narrativa apontados no cenário introdutor da história. É a partir dos personagens e elementos situados no cenário, que as referências pronominais são construídas.

A narrativa depende sintaticamente dos elementos “situados no cenário” para as manifestações anafóricas. Assim, na narrativa, as relações sintáticas dos sujeitos e dos objetos flexionados nos verbos passam a ser indicadas por morfemas que se referem a características marcantes dos personagens ou dos objetos físicos colocados no cenário, seja por meio de formas reduzidas dos sinais, seja por meio de classificadores... As características do cenário comuns aos atos de fala baseiam-se na estrutura interna de seus predicados, de natureza existencial, o que os distingue da narrativa propriamente dita, que se caracteriza pela presença de verbos de ação. (SABANAI, 2016, p. 56-57)

Além de realizar a referência, os usos dos espaços, nas línguas de sinais, indicam também as relações sintáticas e a marcação temporal. Logo, o espaço é um fator linguístico básico para a construção discursiva.

O tempo na Libras é construído no plano sintático e por meio de referência no espaço. Logo, os espaços são também indicadores dos tempos verbais, como se pode ver na seção seguinte.

### **1.2.3.3. A representação do tempo**

A indicação de tempo na Libras realiza-se no plano sintático que, articulando-se com os locativos temporais, situam os eventos temporalmente. “Se o sinalizador quiser descrever um evento passado e quiser contar algo relacionado a tal evento, ele estabelecerá um local no espaço havendo relação entre os participantes, o tempo e o evento no local real.” (QUADROS 1995, p. 57).

Felipe (2007) afirma que “o tempo na Libras é marcado sintaticamente por meio de advérbios de tempo que indicam o presente: HOJE, AGORA; o passado: ONTEM, ANTEONTEM; e o futuro: AMANHÃ.” (FELIPE 2007, p. 69).

Brito (1995) propõe que os usos de itens lexicais são situados em uma linha temporal imaginária que realiza a representação do tempo discursivo. Assim, “O tempo em Libras é constituído numa linha temporal a partir das coordenadas: passado (atrás); presente (no plano do corpo) e futuro (na frente)”. (BRITO, 1995). A indicação do tempo é, então, marcada pelo uso de sinais que designam tempo.

Em Libras, as referências de presente, passado e futuro são expressas por sinais executados ao longo de uma linha horizontal traçada pelo movimento e pela locação dos sinais mais próximos à orelha e ao queixo. A referência de futuro é feita pelo movimento do sinal para a frente; na referência de passado, o movimento do sinal se dá para trás, ao longo dessa linha. Os sinais para os tempos presente (AGORA, HOJE) e neutro (ANO, SEMANA, DIA, NOITE) são feitos no centro desta linha, bem em frente ao corpo do enunciador. (BRITO, 1995, p. 248).

Em resumo, os sinais que não incluem apontação referem-se ao presente, normalmente são realizados à frente do enunciador. Os sinais de futuro incluem apontação à frente da linha do tempo e os sinais de passado incluem apontação direcionada atrás do enunciador.

Observa-se, assim, que, para a marcação do tempo externo ao evento na Libras, o verbo não tem a propriedade de indicar a representação temporal. O verbo, na Libras, tem, entretanto, a propriedade de marcação de pessoa do discurso. Como se verá a seguir.

#### **1.2.3.4. As categorias verbais de número e pessoa**

Quanto à manifestação de número e pessoa verbais na Libras, Brito (1995) explica que os verbos direcionais (com concordância) o sujeito e o objeto são sempre marcados.

Eles manifestam as flexões de pessoa e número nos pontos inicial e final do movimento, isto é: “Os mecanismos gramaticais das línguas de sinais muitas vezes são baseados na simultaneidade [...] os verbos multidirecionais apresentam flexão para pessoa e número através da direção do movimento.” (BRITO, 1995).

As pessoas pronominais na Libras, segundo Felipe (2007), são assim sistematizadas:

- Primeira pessoa do singular – EU (dedo indicador apontado para o enunciador);

- Primeira pessoa do plural – NÓS - 2, NÓS - 3 e NÓS - 4, TOD@ (mão indicando a quantidade dois, três e quatro apontando para as pessoas que fazem parte da 1ª pessoa do plural, no caso de tod@ o dedo indicador apontando todas as pessoas inclusive o enunciador).
- Segunda pessoa do singular – VOCÊ (dedo indicador apontado para o interlocutor).
- Segunda pessoa do plural: VOCÊ - 2, VOCÊ - 3, VOCÊ - 4, VOCÊ -TOD@: (mão indicando a quantidade dois, três, quatro, apontando para os interlocutores, no caso de tod@ o dedo indicador apontando para todas as pessoas).
- Terceira pessoa do singular – EL@: (apontação com o indicador para a 3ª pessoa).
- Terceira pessoa do plural – EL@ -2, EL@ - 3, EL@ - 4, EL@ - GRUPO, EL@ - TOD@: (mão indicando a quantidade dois, três, quatro, apontando para a terceira pessoa do discurso).

Quadros e Karnoop (2004) argumentam que a marcação das pessoas do discurso na Libras é realizada pela função dêitica. Nos casos dos verbos com concordância, a marcação é também apontada pelo parâmetro direcionalidade.

Qualquer referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço da sinalização (espaço definido na frente do corpo do sinalizador), observando várias restrições. (Quadros & Karnoop, 2004, p. 127).

Os exemplos a seguir demonstram que a marcação de pessoa está vinculada ao verbo, a direcionalidade realiza essa marcação.

1ENTREGAR2 “Eu te entrego”

2ENTREGAR1 “Tu me entregas”

Quadros e Karnoop (2004) atestam que são numerosas as possibilidades de estabelecimento de referentes, dependendo apenas de quanto a memória humana for capaz de recuperar a referência e diz que: “Todos os referentes estabelecidos no espaço ficam à disposição só para serem referidos novamente” (QUADROS e KARNOPP, 2004). A autora explica que o estabelecimento de referentes no espaço pode ser feito, também, pelo uso de sinais classificadores em determinado local espacial.

### **(a) Classificação dos verbos**

Nas línguas de sinais, a marcação de pessoa pode estar ou não atrelada ao verbo. Os verbos com concordância apresentam sujeito e objeto indicados no verbo e, em alguns casos (em verbos com incorporações), sujeito e objeto nulos. Já os verbos sem concordância apresentam os argumentos expressos lexicalmente. As classificações verbais propostas por Felipe (2007), Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004) serão expostas a seguir.

Felipe classifica os verbos basicamente em dois tipos, verbos sem concordância e verbos com concordância.

### **(b) Verbos sem concordância**

(1) Verbos sem concordância – são verbos que ficam numa forma verbal neutra que expressa somente o evento. Como indicam os exemplos:

- (a) EU TRABALHAR FENEIS “Eu trabalho na FENEIS”;
- (b) EL@ TRABALHAR FENEIS “Ele/a trabalha na FENEIS”;
- (c) EL@+ TRABALHAR FENEIS “Eles/as trabalham na FENEIS”;

(2) Verbos com concordância – são verbos que apresentam a indicação de pessoa, esses verbos são subdivididos em:

(a) Verbos que possuem concordância número-pessoal propriamente dita. Nesses verbos a marcação de pessoa é feita por meio da orientação da mão. O ponto inicial indica o sujeito e o final, o objeto, como pode ser visto nos exemplos a seguir (segundo convenção de transcrição da Libras, 1s – 1ª pessoa do singular), 2s – 2ª pessoa do singular).

1SPERGUNTAR2s “Eu pergunto você”;

2sPERGUNTAR1s “Você me pergunta”;

3sPERGUNTAR1s “Ela me pergunta”.

(b) Verbos com classificadores<sup>49</sup> – Esses verbos pertencem a uma categoria e recebem marcas específicas para opor as propriedades animado/inanimado e humano/não humano, distinguindo PESSOA, ANIMAL ou COISA e dependem da configuração da mão. Esses verbos possuem concordância de gênero gramatical, são chamados de verbos classificadores, porque, por meio da classificação, concordam com o sujeito ou objeto da frase.

---

<sup>49</sup> Ferreira Brito (1997) afirma que na Libras os classificadores são configurações de mãos, que, relacionados a coisa, pessoa e animal, funcionam como marcadores de concordância.

Felipe (2007) se utiliza dos exemplos dos verbos CAIR, ANDAR/MOVER que, dependendo do sujeito da frase, terá uma configuração específica indicando a pessoa, a coisa ou o animal:

Exemplos:

Pessoa CAIR “pessoa cai”

Animal ANDAR/MOVER “animal anda”

Coisa-redonda CAIR “coisa-redonda cai”

(c) Verbos que indicam localização – esses verbos constituem uma categoria própria da Libras, que recebe marcas para indicar “lugares” de início e fim de uma ação. Portanto, o ponto de articulação marca a localização. Como alguns desses verbos também pertencem à classe dos classificadores, podem receber duas marcas: locativo e gênero.

Exemplos:

(1) CABEÇA k ATIRAR k. “Ele atirou na sua cabeça”.

(2) MESA COPO k objeto-arredondado COLOCAR K “Eu coloco o copo na mesa”.

Felipe (2007) conclui suas contribuições, numa esquematização do sistema de concordância verbal na Libras, da seguinte maneira:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. concordância número-pessoal = parâmetro orientação</li><li>2. concordância de gênero e número = parâmetro configuração de mão</li><li>3. concordância de lugar = parâmetro ponto de articulação</li></ol> |
|--|

Os verbos com concordância são denominados por Brito (1995) de verbos direcionais. Para a autora “Esses verbos são realizados em espaço neutro, o locutor pode indicar sem ambiguidades o sujeito e o objeto, não necessitando de um sinal nominal explícito. Seu significado representa uma ação ou direção definida do movimento que vai da ‘fonte’ até o ‘objetivo’.” (BRITO, 1995).

São duas as subclasses de verbos direcionais:

(a) a primeira subclasse é aquela em que o ponto inicial do movimento do sinal verbal marca o sujeito e o ponto final marca o objeto direto, o objeto indireto e o locativo:

DAR – 1s DAR3s COPO “Eu dou copo para ela”.

(b) a segunda subclasse é a dos verbos **reversíveis** cujo movimento tem ponto inicial que marca o objeto direto, o objeto indireto ou o locativo e um ponto final que marca o sujeito.

1 PEGAR3 “Eu peguei aquilo ou aquilo foi pego por mim”.

LIVRO3 TIRAR “Eu tirei o livro dela/dele ou o livro foi tirado dela”.

2 CONVIDAR1 “Eu te convidei ou você foi convidado por você”

1CONVIDAR2 “Você me convidou ou eu fui convidado por você”.

A autora argumenta que: “Talvez estes verbos direcionais possam ser melhor explicados pela semântica, posto que são transparentes na expressão de direcionalidade.” (BRITO, 1995).

Os verbos sem concordância são classificados por Brito (1995) como não-direcionais, os quais apresentam as seguintes subclasses:

(a) Verbos “ancorados no corpo”. São verbos cujos sinais são feitos em contato ou muito próximo do corpo. São em geral verbos de estado/cognitivos, emotivos ou experienciais. Tais como: PENSAR, ENTENDER, ODIAR, COMER. Estes verbos não são flexionados por isso a ordem pode ser SVO ou OSV, sendo a última um caso de topicalização.

(b) Verbos que incorporam o objeto. Cada um desses tem uma forma de citação específica, mas, quando incorporam o objeto, um ou mais parâmetros mudam em função das especificidades dos parâmetros sinal-objeto incorporado.

COMER/COMER MAÇÃ;

BEBER/BEBER CAFÉ/BEBER PINGA.

### (c) **Verbos com concordância**

Para Quadros:

os verbos nas línguas de sinais se dividem em pelo menos duas classes: os verbos sem concordância e os verbos com concordância. Os primeiros são aqueles que exigem argumentos explícitos, uma vez que não há marca alguma no verbo com os argumentos da frase (TER, FALAR, AMAR, CONHECER). Por outro lado, os verbos com concordância estão associados a marcações não-manuais e ao movimento direcional (DIZER, ENTREGAR, AJUDAR, REMETER). (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 156).

As autoras convergem na opinião de que os estudos sobre o sistema verbal da Libras requerem pesquisas mais aprofundadas, ou seja, essas descrições não conseguem abranger toda a complexidade que o sistema verbal da Libras apresenta.

O objetivo da descrição do sistema verbal da Libras foi mostrar como esse sistema se baseia em oposições semânticas e estruturais distintas do sistema de oposições das flexões verbais do português.

Como nesta tese o objetivo é apresentar a análise das interlínguas utilizadas pelos aprendizes surdos no processo de aquisição do português L2, a seguir, será feito um breve histórico da evolução do conceito de interlínguas.

#### **1.2.4. Interlínguas**

O ensino-aprendizagem de segunda língua e de línguas estrangeiras vêm sendo objeto de estudo científico há várias décadas. Assim, sucederam-se diversos enfoques, os quais culminaram no conceito de interlíngua.

Contrapondo-se à teoria behaviorista e à metodologia de ensino áudio-lingual, prevalentes na época, Pit Corder (1967) propõe que, na aquisição de segunda língua, o aprendiz comete erros similares aos erros desenvolvimentais das crianças ao aprender a L1, sugerindo que esses erros fazem parte naturalmente do processo de aquisição de uma L2 também. Nas palavras do autor:

Ninguém espera que a criança aprendendo sua língua materna para produzir nos primeiros estágios apenas formas que na forma adulta estão corretas. Eu interpreto seus enunciados incorretos como sendo a evidência que ele está em processo de adquirir língua e de fato, para quem tenta descrever seu conhecimento da língua em algum ponto de seu desenvolvimento, é o erro que fornece uma evidência importante. (CORDER, 1967, p. 165).<sup>50</sup>  
(...)

Logo, eu proponho como hipótese de trabalho que pelo menos algumas estratégias adotadas pelo aprendiz de segunda língua são substancialmente as mesmas daquelas pelas quais a primeira língua é adquirida. Tal proposta não implica que o curso ou a

---

<sup>50</sup> “We can now turn to the consideration of errors made by learners. When a two year old child produces an utterance such as “This mummy chair” we do not normally call this deviant, ill-formed, faulty, incorrect or whatever. We do not regard it as an error in any sense at all, but rather as a normal childlike communication which provides evidence of the state of this linguistic development at that moment.” (CORDER, 1967, p. 165).



seqüência de aprendizagem seja a mesma em ambos os casos. (CORDER, 1967, p. 165).<sup>51</sup>

A partir dessas considerações, a pesquisa de aquisição de L2, orienta-se pela abordagem metodológica cognitivista. Essa nova forma de analisar os erros nas produções de aprendizes de L2, se desenvolverá para o que hoje chamamos interlínguas, a partir da proposta de Selinker (1972).

A análise das interlínguas resulta da evolução da Linguística Aplicada ao ensino de segunda língua e dos estudos sobre aquisição de línguas em geral.

Ao longo da história, os estudos sobre a aquisição de segunda língua têm-se apoiado nas premissas teóricas pertencentes à aquisição de conhecimento e de linguagem proeminentes na época. Logo, em muitos momentos, as pesquisas e, também, o ensino de segunda língua fizeram interface com as teorias linguísticas e psicológicas vigentes.

Nos anos 1960, avançam as pesquisas linguísticas na área de aquisição de segunda língua, momento em que emerge a teoria cognitivista de aquisição de linguagem, proposta por Chomsky (1959). As pesquisas de segunda língua têm, assim, um novo direcionamento, impulsionado por Pit Corder (1967), que, sob a luz da teoria de aquisição de linguagem inatista, propõe uma nova abordagem de pesquisa de segunda língua em uma perspectiva cognitivista.

Em seu artigo, *The significance of learner's errors* (CORDER, 1967), o autor defende que os “erros” cometidos pelos aprendizes de segunda língua não devem ser vistos como a transferência do sistema linguístico da L1 para a L2 – como sugeria a Análise Contrastiva (AC) –, mas como o reflexo da aquisição do aprendiz naquele momento. Corder considera que “O erro do aprendiz fornece evidências do sistema da língua que ele está usando.” (CORDER, 1967, p. 165). Essa nova visão sobre os “erros” é seminal para as novas propostas de pesquisa de aquisição de L2, em que o processo cognitivo de aprendizagem é o foco dos estudos.

---

<sup>51</sup> I propose therefore as a working hypothesis that some at least strategies adopted by the learner of a second language are substantially the same as those by which a first language is acquired. Such a proposal does not imply that the course or sequence of learnings is the same in both case.

O autor pondera que os aprendizes de uma nova língua cometem dois tipos de erros: (1) os erros de desempenho ou ‘deslizes’ no desempenho; e (2) os erros de competência ou ‘erros’, produto da ‘competência transicional’ do aprendiz. Para ele, apenas os erros de competência devem ser levados em conta na pesquisa de aquisição de língua, pois sinalizam esse processo.

Alinhado à perspectiva da linguística cognitiva, Selinker (1972) defende: “Nós precisamos entender claramente as estruturas psicolinguísticas e os processos subjacentes ‘tentativa de desempenho significativo’ na segunda língua.” (SELINKER, 1972a, p. 210). O autor explica que, na aquisição de uma nova língua, o aprendiz constrói um sistema gramatical configurado em intersistemas – interlínguas – que estão entre a gramática da L1 e L2. Contudo, esse sistema criado é autônomo.

As interlínguas, descritas por Selinker, podem ser entendidas como um contínuo das gramáticas transitórias entre a L1 e a L2, percorridas pelo aprendiz que, assim, pode ser configurada:

$$\text{int } x \rightarrow \text{int } x + 1 \rightarrow \text{int } x + 2 \rightarrow \text{int } x + 3 \dots \text{int } x + n$$

A letra “x” representa a interlíngua do aprendiz naquele momento; os números +1, +2, +3 ... indicam a interlíngua que se estabelece provisoriamente ao ter contato com um novo *input*, a partir da interlíngua da fase anterior.

As interlínguas são, portanto, gramáticas transitórias, resultado da formulação de hipótese gramatical pelos aprendizes para acomodar os elementos do *input* que podem ou não se adequar à gramática anterior, ou seja, nesse trajeto, na tentativa de aprender a nova língua, o aprendiz formula hipóteses de usos da língua-alvo, as quais se baseiam no conhecimento da L1 e na interação informal e/ou formal com os dados da língua a ser aprendida.

Já em 1969, Nemser havia proposto a existência dos sistemas aproximativos – sucessivos estágios transitórios – no processo de aquisição de segunda língua. Esses sistemas são assim conceituados pelo autor:

A fala de um aprendiz [...] é estruturalmente organizada, apresentando a ordem e a coesão de um sistema, embora sofra frequentemente mudanças com uma rapidez

atípica e seja sujeita a reorganizações radicais devido à intrusão massiva de novos elementos ao longo do aprendizado. Assim, a fala do aprendiz deveria ser estudada não somente com referência à L1 e à L2, mas com base em suas características próprias.<sup>52</sup> (NEMSER, 1969, p. 3, tradução nossa).

Em síntese, na aquisição da nova língua “os erros” fazem parte da competência linguística do aprendiz em determinado momento de sua aquisição e refletem a trajetória dessa aquisição.

Apoiados na premissa de que as interlínguas são intersistemas que representam um momento do processo de aquisição, com “caraterísticas próprias”, Gass & Selinker (2008) definem as interlínguas como “um sistema criado pelo aprendiz”.

Esse conceito valida a fala do aprendiz, não como um sistema deficitário, isto é, uma língua recheada de erros aleatórios, mas um sistema próprio, com sua própria estrutura. Esse sistema é composto por numerosos elementos, entre os quais predominam os provenientes da L1 e da L2. Há também elementos que não têm origem na L1, nem na L2. Estes últimos são denominados novas formas e são a essência empírica da interlíngua.<sup>53</sup> (GASS; SELINKER, 2008, p. 14, tradução nossa).

Em consonância com a proposta de Selinker, Ellis, argumenta que “Os aprendizes constroem um sistema linguístico abstrato com regras em que estão implícitas a compreensão e a produção da segunda língua. Esse sistema de regras é visto com uma ‘gramática mental’ que se refere à interlíngua<sup>54</sup>. (ELLIS, 1997, p. 33). Consolidando, assim, o entendimento de que as interlínguas correspondem a gramáticas transitórias internalizadas pelo aprendiz que se substituem ao longo do processo e são a base da produção linguística em cada fase da aprendizagem.

O conceito de interlíngua apresenta-se produtivo nos dias atuais e será tomado como base para a análise dos dados coletados para esta pesquisa.

---

<sup>52</sup> The speech of a learner [...] is structurally organized, manifesting the order and cohesiveness of a system, although one frequently changing with the atypical rapidity and subject to radical reorganization through the massive intrusion of new elements as learning proceeds. As such, learner speech should be studied not only by reference to L<sub>S</sub> and L<sub>T</sub> but in its own terms as well.

<sup>53</sup> This concept validates learners' speech, not as a deficit system, that is, a language filled with random error, but as a system of its own with its own structure. This system is composed of numerous elements, not the least of which are elements from the NL and the TL. There are also elements in the IL that do not have their origin in either the NL or the TL. These latter are called new forms and are the empirical evidence of interlanguage.

<sup>54</sup> The learner constructs a system of abstract linguistic rules which underlies comprehension and production of the L2. This system of rules is viewed as a ‘mental grammar’ and is referred to as ‘interlanguage’.

## **Considerações sobre o capítulo**

O presente capítulo retrata o panorama histórico de aquisição, aprendizagem e ensino de línguas e apresenta as influências linguísticas das teorias de primeira língua sobre o ensino de segunda língua. Esse quadro histórico tem o objetivo de mostrar para o leitor os caminhos pelos quais o ensino de segunda língua pode ser percorrido. E, ainda, apresentar a vertente teórica na qual se encaixa a presente pesquisa.

Considerando o contexto interlinguístico em que duas línguas estão envolvidas no processo de aprendizagem, foi fundamental, na construção da análise dos dados, o conceito de interlíngua descritas por Selinker, cuja proposta fundamenta-se na construção de gramáticas transitórias entre a L1 e a L2, no processo de aquisição de uma segunda língua pelo aprendiz.

Também foram relevantes, para o arcabouço teórico, a consideração dos aspectos linguísticos comuns aos aprendizes de segunda língua, que nos mostraram como o processo de aprendizagem é construído a partir de estratégias cognitivas, tais como transferência, omissão e supergeneralização, dentre outros.

As premissas da linguística textual direcionaram as análises para o foco na interpretação do texto como uma atividade cooperativa em que o leitor entende a coerência e percebe a coesão textual pela percepção dos fatores contextuais que as promovem.

Por se tratar de um contexto interlinguístico, considerou-se relevante a apresentação dos aspectos linguísticos a serem examinados nos dados, nas duas línguas: Libras e língua portuguesa.

## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA**

Neste capítulo, expõem-se as bases procedurais nas quais se insere o trabalho, no âmbito da pesquisa qualitativa. Apresentam-se os participantes da pesquisa, o contexto escolar e os procedimentos adotados para a geração de dados; expõem-se, ainda, o tipo de estudo desenvolvido, o contexto de pesquisa, a evolução da metodologia diante da análise dos dados e, por fim, relata-se como foi aplicada uma pesquisa-ação, realizada ao longo da coleta de dados.

Convém registrar que foi solicitado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (UnB) a autorização para a realização do estudo (v. autorização no anexo A).<sup>55</sup>

### **2.1. O contexto escolar e os participantes da pesquisa**

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal, em aulas cedidas pela professora regente da sala de português como segunda língua para surdos.

Os participantes estudam em salas de aulas denominadas Classe Bilíngue Mediada (CBM) e assistem às aulas das várias disciplinas, com exceção das de português, em salas bilíngues mediadas. Essas classes são constituídas, em sua maioria, de alunos regulares e de um pequeno grupo de alunos surdos (no máximo 8 alunos). Nas salas de aula CBM, há uma intérprete de Libras/ português/ Libras responsável pela comunicação com os alunos.

As aulas de Língua Portuguesa são ministradas em sala exclusiva, com metodologia de português como segunda língua, para os alunos surdos. Nessa sala, o número de alunos é reduzido, podendo ter no máximo 10 alunos. O objetivo das aulas é o ensino do

---

<sup>55</sup> Note-se que, na seleção para o doutorado, o projeto de pesquisa foi intitulado “A análise dos usos dos elementos funcionais nas produções textuais em português escrito pelos surdos” e, somente com o avanço da pesquisa, o título foi modificado e resultou em “Descrição dos aspectos da construção da textualidade — referência e sequenciação — nas interlínguas de surdos aprendizes de português escrito: subsídios para a elaboração de proposta metodológica de ensino e aprendizagem de português como segunda língua”. Por essa razão, na autorização de pesquisa, emitida pelo Comitê de Ética em Pesquisa consta o título inicial.

português escrito. A presente pesquisa foi realizada na referida sala de ensino de português como segunda língua.

Os participantes da pesquisa são alunos surdos profundos, sinalizadores de Libras e filhos de pais ouvintes, que atendiam aos seguintes critérios de seleção para participação na pesquisa: (1) não utilizar prótese auditiva; (2) ter diagnóstico audiométrico que comprovasse a surdez profunda bilateral; (3) ser sinalizante de Libras como primeira língua.

Passamos a nos referir aos participantes das pesquisas como Aprendizes Falantes de Libras (AFL) por enfocarmos sua questão linguística e não sua condição de surdo.

Os participantes da pesquisa, cujo perfil é apresentado a seguir, foram identificados pelas iniciais OS, RV, TD e MZ.

#### **Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa**

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Usa Libras a partir de</b>
OS	22	Feminino	ao entrar na escola
RV	18	Masculino	5 anos
TD	18	Masculino	ao entrar na escola
MZ	21	Masculino	desde os primeiros anos de idade

**Fonte:** a autora

A participante OS mora com os pais. Em casa não utiliza muito a Libras, pois os pais sabem apenas alguns sinais elementares. Em sala de aula OS é pouco comunicativa, mas consegue se comunicar com os colegas de sala por meio da Libras. Não se sabe a causa de sua surdez.

O participante RV comunica-se, em casa, em Libras, pois seus pais têm algum conhecimento da Língua de Sinais. Em sala de aula, RV comunica-se bem, em Libras, com os colegas. A surdez de RV foi causada por uma meningite adquirida aos 11 meses de idade.

O participante TD mora com os avós e estes não usam a Libras. Em casa TD se comunica por gestos. Na escola, se comunica com os colegas em Libras. TD nasceu surdo, a avó acredita que isso ocorreu por causa de problemas durante a gravidez.

Apenas o participante MZ usa Libras com mais frequência em casa, visto que sua mãe é intérprete de Libras e incentiva a família a fazer uso da língua. MZ participa de movimentos voltados para pessoas surdas, inclusive, na igreja em que participa já foi convidado para ser instrutor de Libras. A mãe do participante MZ identificou a sua surdez quando ele tinha 1 ano de idade. Ela não sabe explicar se a surdez é genética ou adquirida.

Os AFLs da pesquisa OS e TD relataram que, na família, se comunicam pouco em Libras. O uso da língua de sinais é mais frequente quando estão com os colegas surdos. Isso normalmente acontece em ambiente escolar e, por vezes, em igrejas.

Observa-se, assim, que não há um nivelamento dos participantes da pesquisa, no que concerne a proficiência em Libras. Há dois grupos distintos: um de nível mais básico e outro de nível mais avançado. Verificou-se que o participante MZ é proficiente em sua língua natural. Os participantes OS, RV, TD apresentam níveis distintos de conhecimento da Língua de Sinais em níveis mais básicos. Também, na Língua Portuguesa, identificaram-se níveis variados de aprendizagem entre os participantes desta pesquisa.

Devido ao foco inicial deste trabalho, predominaram os textos narrativos, mas, houve duas atividades não previstas no projeto que foram incorporadas ao conjunto de coletas (VE-3 e VC-10), as quais consistem em questionários sobre atividades do dia a dia dos participantes da pesquisa. Juntaram-se, também, ao *corpus* duas outras redações: a primeira, uma descrição de cena a partir de uma gravura sobre o futebol (DC-8); e a segunda, um relato pessoal sobre o *bullying* (BL-9). Essas redações se desviaram do tipo de texto narrativo pretendido e das coletas (VE-3); (VC-10) e (BL-9) resultaram redações de natureza pessoal. As quatro coletas, num total de treze, foram mantidas no *corpus* porque permitiram uma análise mais ampla dos pronomes pessoais.

Observou-se, durante a análise dos dados, a necessidade de, em futuras pesquisas, realizar uma anamnese mais detalhada sobre o nível de proficiência em Libras e uma avaliação inicial mais apurada sobre o conhecimento do português escrito.

### **2.1.1. A coleta de dados**

A coleta de dados consistiu em produções textuais realizadas na presença da pesquisadora. A escrita dos textos foi provocada por elementos motivadores, apresentados em

treze momentos, com intervalos de 20 dias a um mês – esta periodicidade oportuniza a pesquisadora observar o desenvolvimento do aprendiz em um espaço de tempo razoável para o seu crescimento e, por outro lado, não tão longo.

Para a seleção dos textos e instrumentos motivadores buscou-se variar os gêneros textuais, dando preferência aos multimodais com ênfase visual: imagens, sequências de gravuras, filmes, roteiro dirigidos.

Além disso, foram utilizados as HQ para o trabalho com o tópico específico do discurso direto e para a elaboração de propostas de atividades visando a prática desse tópico.

As coletas HM-4, HC-5 e MM-12 tiveram como elemento motivador sequência de gravuras de personagens da turma da Mônica; e, na coleta DC-8, os alunos foram convidados a realizarem a descrição de uma gravura sobre futebol. Nas coletas PF1-1; DL-2; PF2-6; AP-7; ML-11 e JP-13, foram apresentados vídeos curtos. Como vimos, as coletas VE-3 e VC-10 foram motivadas por questionários e, para a coleta BL-9, foi apresentado o tema *bullying* que levou à produção de um relato pessoal.

(1) A primeira coleta (PF1-1) foi um pré-teste, que teve como roteiro motivador o filme, de curta metragem, *The pear stories* (CHAFE, 1975, com duração de 5'54''), que foi visto coletivamente pelos participantes. Depois de assistirem ao filme, foram orientados a fazer um relato escrito sobre o que viram, individualmente.

**Figura 1 – QR Code do filme *The pear stories***



**Fonte:** CHAFE (1975), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bRNSTxTpG7U>

(2) Na segunda coleta (DL-2), os alunos foram convidados a assistirem a um filme, do cinema mudo, de Charles Chaplin, com duração de 2'15''.



**Figura 2 – QR Code de Dog's Life, de Charles Chaplin**



**Fonte:** <https://youtu.be/IhmmoyxD8As>

Foi proposto aos participantes da pesquisa que contassem o que tinha se passado na história.

(3) Na terceira coleta (VE-3), os alunos foram convidados a responderem um estudo dirigido sobre o tema *Vida escolar* (v. Apêndice: B).

(4) Na quarta coleta (HM-4), foi sugerido aos alunos a criação de uma história baseada nas cenas da gravura, a partir da observação dessa sequência de gravuras sobre a Magali, (v. Apêndice: B),

(5) Na quinta coleta (HC-5), os alunos criaram uma história a partir da observação de uma sequência de gravuras sobre o Cebolinha (v. Apêndice: B).

(6) Na sexta coleta (PF2-6), foi sugerido aos alunos que eles vissem novamente o filme: *The pears film* e foi solicitado que escrevessem sobre o filme. Essa coleta teve também a finalidade de verificar a aprendizagem do discurso direto pelos participantes da pesquisa, constituindo um primeiro pós-teste da pesquisa-ação que eles participaram.

**Figura 3 – QR Code do filme *The pear stories***



**Fonte:** CHAFE (1975), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bRNSTxTpG7U>

(7) Na sétima coleta (AP-6), foi reproduzido um trecho do filme da turma da Mônica *Arte na praça*, com 1'21'' de duração. Na sequência, os alunos redigiram o que viram no filme.

**Figura 4 – QR Code do filme *Arte na praça***



Fonte: <https://youtu.be/KPNrnch8tRg>

(8) A oitava coleta (DC-8) foi motivada pela ilustração de uma cena cujo tema era *Futebol*, (v. Apêndice: B). Os participantes da pesquisa foram convidados a descrever a cena retratada na gravura.

(9) Na nona coleta (BL-9), realizou-se uma discussão sobre o tema *bullying*, motivada pela leitura de uma reportagem sobre um fato ocorrido na escola em que os participantes estudam. Após a conversa sobre o tema, foi sugerido aos alunos que escrevessem sobre os danos que o *bullying* pode causar nas pessoas.

(10) Na décima primeira coleta (VC-10), a proposta de redação consistiu na resposta a um estudo dirigido sobre *A vida cotidiana*, (v. Apêndice: B).

(11) Na décima primeira coleta (ML-11), os alunos assistiram ao filme em desenho animado da turma da Mônica *De mal*, com 0'49'' de duração (v. figura 5), sendo proposto a eles que contassem o que havia acontecido no filme.

(12) Na décima segunda coleta (MM-12), propôs-se aos alunos que contassem o que estava acontecendo nas cenas de uma sequência de gravuras (v. Anexo: B).

(13) Na décima terceira coleta (JP-13), os alunos assistiram ao filme *Jogo de palitos* da turma da Mônica, um desenho animado, com 0'43'' de duração – e foi-lhes solicitado que relatassem o que viram no filme (v. figura 6).

**Figura 5 – QR Code do filme *De mal***



**Fonte:** <https://youtu.be/kWWyWppU71Q>

**Figura 6 – QR Code do filme *Jogo de palitos***



**Fonte:** <https://youtu.be/wtUqyYW1Afw>

Entre cada coleta, a pesquisadora desenvolveu o projeto de pesquisa-ação, em aulas cedidas pela professora regente. (v. Seção: 2.5).

Seguindo o princípio de que o ambiente natural é fonte ideal dos dados em uma coleta, utiliza-se uma metodologia de produção de texto dentro do próprio contexto escolar dos participantes da pesquisa, o que os motiva a escreverem sobre situações variadas, incluindo as de seu dia a dia na escola. Dessa forma, as amostras textuais coletadas para a pesquisa são fontes para a observação, a interpretação, a análise e a descrição e cumprem o papel de revelar os aspectos gramaticais presentes nos textos escritos pelos surdos.

Ellis (1997) sugere que, na aquisição de L2, a maneira principal de se pesquisar é por meio de amostras originadas de um ambiente em que a língua esteja em uso.

Uma forma de fazer isso é coletar amostras da língua do aprendiz. A língua que os aprendizes produzem quando eles são chamados a usar a L2 falada ou escrita – e analisá-las cuidadosamente. Essas amostras que dão evidências do que os aprendizes sabem sobre a língua que estão tentando aprender (a língua-alvo). Se as amostras são

coletadas em diferentes momentos pode ser possível também descobrir como o conhecimento do aprendiz se desenvolve gradualmente. (ELLIS, 1997, p. 4)<sup>56</sup>.

O autor recomenda que as amostras sejam coletadas em diferentes períodos de tempo, para que seja possível saber como o conhecimento se desenvolve gradualmente, isto é, em perspectiva longitudinal.

### **2.1.2. Estudo longitudinal**

Para que se pudesse descrever o desenvolvimento gradual dos participantes surdos aprendizes do português escrito, optou-se, nesta pesquisa, por um estudo longitudinal. A duração do estudo longitudinal, conforme sugerem Dulay *et al.* (1981, p. 245), “se apoia no fato de que a coleta de dados representa o discurso atual do aprendiz que se desenvolve por um período de tempo. A ordem obtida pode refletir a verdadeira ordem de aquisição do sujeito”.

O estudo longitudinal foi legitimado por Roger Brown (1973). Ele argumenta que uma rica amostra de um pequeno número de sujeitos revelaria tanto, se não mais, sobre as tendências universais na aquisição de linguagem do que o uso de um *corpora* de fala escassa de um grande número de sujeitos (BROWN, 1973 *apud* DULAY *et al.*, 1981, p. 245).

O estudo longitudinal se caracteriza por ser uma pesquisa que se realiza com uma duração mais longa e com uma quantidade menor de participantes. Brown (1973) sugere uma duração entre 4 a 8 meses, com uma frequência de entrevistas que pode variar entre uma vez por semana e uma vez por mês. Para ele, não há padronização de uma quantidade específica de número de questões nas entrevistas ou roteiros de pesquisa, nem na duração da sua aplicação. Entretanto, quanto maior for a amostra e a frequência da coleta de dados e quanto mais se estender o período de estudo, mais rica será a base de dados. A variação nos parâmetros de extensão do roteiro de pesquisa, na periodicidade da aplicação das entrevistas e na duração da pesquisa pode ser fruto de decisões do pesquisador, mas, também, pode estar relacionada às limitações e às condições de execução da pesquisa.

---

<sup>56</sup> “One way of doing this is by collecting samples of the language that learners produce when they are called on to use na L2 in speech or writing – and analyse them carefully. These samples provide evidence of what the learners know about the language they are trying to learn the target language). If samples are collected at different points in time it may be also be possible to find out how learners’ knowledge gradually develops.”

Para este estudo, a vantagem dessa metodologia é que ela possibilita percorrer o desenvolvimento gradual do aprendiz na aquisição da língua em um período mais longo, o que permite descrever o contínuo percorrido pelo aprendiz na aprendizagem do fenômeno linguístico que é o objeto desta pesquisa.

Foi possível coletar dados de quatro AFLs no período de um ano com coletas realizadas a cada 20 dias, aproximadamente, o que permite comparações no desenvolvimento dos aprendizes.

## **2.2. O contexto de pesquisa**

A comunicação corriqueira dos participantes da pesquisa se realiza, normalmente, pela fala ou por gestos. Dessa forma, a imersão em língua escrita acontece apenas em situações extraordinárias. Na prática, o *input* do português escrito se restringe, na maioria das vezes, principalmente para os surdos, ao ensino oferecido na escola.

Para alguns deles, esse contato com a língua escrita pode acontecer, também, ocasionalmente, em conversas pelo WhatsApp e, ainda, circunstancialmente, na observação das formas de escrita que os rodeiam em rótulos, cartazes etc. Deduz-se daí que o *input* a que o surdo é exposto, na Língua Portuguesa escrita, não é abundante, ou seja, o surdo não está imerso em um contexto de aquisição da língua escrita, condição essencial para que ela seja adquirida, pois ela tem características próprias que a torna distinta da língua falada em vários aspectos. Por outro lado, a língua escrita se assemelha à língua falada na sua função de ser interativa. Como acentua Marcuschi: “Creio que, ao se enfatizar o ensino da escrita, não se deve ignorar a fala, pois a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa oral e do monólogo, pra citar alguns.” (MARCUSCHI, 2008, p. 53).

Na análise da língua escrita dos surdos, alguns fatores devem ser levados em conta, tais como: (a) o contexto interlinguístico que envolve duas línguas de modalidades distintas e (b) a intensidade de *input* a que o aprendiz surdo está exposto.

Esses fatores resultam, muitas vezes, em textos de difícil compreensão, nos quais nem sempre é possível entender o que foi escrito pelo surdo. Por vezes, é necessário conhecer o contexto que motivou a sua produção de texto.

Assim, para compreender o que foi escrito, muitas vezes, foi necessário recorrer ao contexto de produção da coleta, a fim de fornecer uma possível interpretação da intenção dos participantes da pesquisa. Por essa razão, torna-se bastante difícil apresentar uma tradução segura dos enunciados sem recorrer a informações contextuais, de modo que, junto ao texto, oferecemos uma tradução livre, que pode ser encontrada em seguida a todos os textos coletados, no Apêndice C, e que ocorre em nota, no decorrer da tese, quando necessário, para uma consulta rápida.

Além da tradução, apresenta-se uma reescrita do texto, como base para o desenvolvimento da descrição dos dados, por dois motivos: (1) para indicar elementos funcionais ou lexicais depreendidos na análise, que são incluídos entre colchetes; e (2) para eliminar ruídos que podem interferir na leitura e na discussão dos dados. Na reescrita, essas palavras são corrigidas de acordo com a grafia da língua-alvo e são destacadas por sublinhado.

Para se descrever a aquisição de uma segunda língua, alguns pesquisadores consideram que existe uma ordem natural. Esse campo de estudo apresenta muitos pontos de divergência. Nesta pesquisa, não se considera a ordem natural, e, sim, o percurso que o aprendiz percorre para que seu texto seja comunicativo, interpretável.

Dessa forma, as interlínguas são classificadas conforme o aprendiz vai se distanciando da transferência da estrutura discursiva da Libras na construção de seus textos e vai se aproximando da estrutura discursiva da Língua Portuguesa – estágio em que ele começa a interagir melhor com o leitor/ouvinte.

### **2.3. A pesquisa qualitativa**

A pesquisa qualitativa se caracteriza por considerar relevantes o processo, a qualificação e suas possíveis interpretações dos dados, além de incluir, também, a relação entre o sujeito pesquisador e o objeto como fundamental na avaliação do resultado. Como afirma Bortoni-Ricardo, a ação do pesquisador como intérprete dos elementos observáveis não é neutra:

Seguindo o paradigma interpretativista, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um reator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

O foco nesse tipo de pesquisa qualitativa está no processo e não apenas no resultado. Para Ludke & Menga (1986, p. 12), “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. Para Bauer & Gaskell (2002, p. 22), “A pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft*”. Godoy (1995, p. 58) considera que a pesquisa qualitativa abrange a apresentação de elementos descritivos e não tem um interesse mais direto em estatística, mas, sim, na compreensão dos fenômenos segundo as perspectivas do sujeito. Godoy (*Ibidem*) aponta as principais características de uma pesquisa qualitativa:

1- o ambiente é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o principal instrumento, pois possui caráter descritivo e é por meio deste que se materializa;

2- o processo é o foco principal de abordagem, e não o resultado do produto; a análise dos dados é realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos;

3- a preocupação maior se dá com a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

À luz desse modelo, esta pesquisa tem por base o recorte metodológico da pesquisa qualitativa, em que o foco é a descrição e a interpretação dos dados pelo pesquisador, considerado o contexto da pesquisa.

É interessante ressaltar que, mesmo com uma metodologia qualitativa que visava depreender os sistemas interlinguísticos pelos quais passaram os aprendizes, houve uma transformação do olhar da pesquisadora ao longo do processo de análise dos dados, pois eles foram direcionando o percurso metodológico a ser tomado.

#### **2.4. A evolução da metodologia diante da análise dos dados**

A metodologia foi evoluindo num diálogo com o quadro teórico: os dados é que foram conduzindo o *o que* e o *como* seguir com a pesquisa. Num primeiro momento, optou-se pela análise de frase por frase, esse procedimento embasou-se na premissa que há gramáticas implícitas nas interlínguas. O objetivo foi identificar as gramáticas interlinguísticas articuladas nas construções coordenadas e subordinadas. Buscou-se inicialmente fazer o levantamento dos

erros e acertos encontrados nas produções textuais dos surdos com o objetivo de depreender as gramáticas em uso em cada interlíngua identificando as regras subjacentes às regularidades interlinguísticas apresentadas nos textos analisados, para depois fazer a análise das estruturas sintáticas e depreender a gramática. Devido às dificuldades de interpretação dos textos e diante da pouca ocorrência de elementos funcionais, esses procedimentos deram poucos resultados.

Foi necessário, então, depreender o sentido dos textos, identificar que fatores linguísticos e interacionais estavam imbricados na construção textual. Sentiu-se, então, a necessidade de novas abordagens metodológicas de pesquisa. A adoção das premissas da linguística textual deu um novo direcionamento às análises.

Contrastando com as dificuldades iniciais para a análise dos textos dos alunos, observamos que era possível recuperar a continuidade temática por meio de pistas dadas pela coesão lexical. Assim, percebemos as vantagens de uma abordagem textual para depreender o sentido dos textos em análise. Esse recurso mostrou-se bastante produtivo, pois a progressão temática, realizada predominantemente pelo léxico, permitia entender razoavelmente o texto, mesmo que ainda houvesse algumas lacunas na sua interpretação.

Na análise da interlíngua do aprendiz surdo de português como segunda língua, infere-se que os elementos coesivos referenciais, como, por exemplo, a expressão de referência às pessoas do discurso, ficam eclipsadas pela dificuldade de transferir uma substância física (posição do corpo ou olhar) para outra substância física: letras, sílabas, palavras. Entender essa conjugação foi crucial para a interpretação dos textos dos aprendizes surdos.

As transferências, em certas interlínguas, revelaram o uso da estrutura discursiva da Língua de Sinais. Essa estrutura, própria de uma língua visual-espacial, adotada para uma língua de base oral-auditiva afeta sobremaneira a coesão textual, deixando os textos, na maioria das vezes, ininteligíveis. A falta de uso dos elementos funcionais próprios da Língua Portuguesa, nos dados, está condicionada, portanto, a sua natureza interlinguística, em que se mesclam duas línguas de modalidades distintas.

Busca-se descrever toda a produção textual, com seus “erros” e “acertos”, porque o objetivo é a depreensão das gramáticas em uso em cada interlíngua e, ainda, identificar as regras subjacentes às regularidades interlinguísticas apresentadas nos textos analisados nesta pesquisa.



É importante salientar que a análise não considerou a questão da referenciação morfológica verbal. Isso porque, observou-se nos dados que alguns aprendizes usam formas cristalizadas para indicar as diferentes pessoas do discurso. Embora, por vezes, a flexão verbal corresponda à pessoa do discurso, esse uso não parece intencional, pois, uma mesma forma verbal é usada em contextos distintos de indicação da pessoa do discurso, ou seja, para as diferentes pessoas do discurso, o aprendiz utiliza a mesma forma verbal.

Ademais, mesmo nos textos de aprendizes que usam algumas formas verbais correspondentes aos usos da língua-alvo, essas ocorrem com usos que não correspondem aos da língua-alvo. Essa variação de usos demonstra que, por um lado, houve avanços na aquisição do sistema verbal da Língua Portuguesa e, por outro lado, que o sistema não foi plenamente internalizado pelos participantes da pesquisa.

Os diferentes usos da forma verbal – correspondentes e não correspondentes aos da língua-alvo – já mostram o início de um avanço das regras de correferência. Esse ponto não vai ser discutido na análise dos dados, pois a complexidade do assunto requer um estudo específico, à parte. Por outro lado, não considerar a coesão referencial morfológica na flexão verbal não causa prejuízo à análise, uma vez que tem como foco os recursos linguísticos que realizam a coesão nos textos dos aprendizes; e, tanto na língua de sinais, quanto na Língua Portuguesa, a coesão textual pode ser realizada por recursos linguísticos de várias ordens, sendo a flexão verbal apenas mais um desses recursos.

## **2.5. A pesquisa-ação**

O termo pesquisa-ação foi cunhado por Kurt Lewin em 1946, cujo propósito era promover a integração de minorias étnicas à sociedade norte-americana. Atualmente a pesquisa-ação se caracteriza como uma metodologia de intervenção e desenvolvimento de grupos, organizações e comunidades. Para Thiollent, (1985), a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda com a resolução de um problema coletivo, no qual todos os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. (THIOLLENT, 1985 *apud* GIL, 2019, p. 380).

A pesquisa-ação aqui proposta fundamenta-se no conceito de interlíngua de Selinker (1972), numa abordagem cognitivista na qual se postula que a interlíngua é um processo cognitivo realizado pelo aprendiz na aprendizagem<sup>57</sup> de uma nova língua.

A partir da primeira coleta de dados, que se constitui em um pré-teste para a pesquisa, verificou-se que os participantes da pesquisa utilizavam pouquíssimos elementos correferenciais, em especial a falta de pronomes e de verbos *dicendi* nos diálogos. A partir da observação desses dados implementou-se, com os participantes da pesquisa, uma pesquisa-ação que visava a aprendizagem do discurso direto.

Nessa pesquisa-ação foram ministradas aulas que tinham o objetivo de ensinar a estrutura do discurso direto em textos narrativos em português escrito. Optou-se pelo gênero textual História em Quadrinhos (HQ) no desenvolvimento das aulas por ser um texto autêntico<sup>58</sup> e por proporcionar uma comunicação com bom apoio imagético. Por meio desse recurso textual, trabalhou-se a transição do diálogo do quadrinho para o texto narrativo.

Na primeira fase, a pesquisa-ação teve uma duração aproximada de dois meses e as aulas foram ministradas semanalmente em ambiente de sala exclusiva destinada ao ensino de português como segunda língua para surdos. Essas aulas aconteceram entre as coletas VE-3 e PF2-6, esta última representando o pós-teste.

Embora alguns AFLs tivessem apresentado um avanço na aprendizagem da construção do discurso direto, sentiu-se a necessidade de estender a pesquisa-ação, após esses dois meses, como forma de oferecer um reforço aos aprendizes que encontraram alguma dificuldade de aprendizagem. Assim, em um momento posterior, houve a continuação da pesquisa-ação, que serviu de reforço de aprendizagem. O desenvolvimento dessa segunda fase da pesquisa-ação se deu a partir da coleta AP-7 e se estendeu até a 12ª coleta, ocorrendo junto com as coletas de dados para esta pesquisa. A última coleta constitui o pós-teste final, para a comparação dos avanços no percurso de cada AFL.

---

<sup>57</sup> Adotamos, aqui, o termo aquisição/aprendizagem por considerar que nas interlínguas do aprendiz esses processos muitas vezes se sobrepõem nas diversas situações de uso.

<sup>58</sup> Tomlinson (2001, p. 9 *apud* ANTUNES, 2018, p. 94) afirma que um texto autêntico é aquele “que não foi escrito com o objetivo de ensinar línguas”.

### 2.5.1. A aplicação

No processo de pesquisa-ação, utilizou-se a metodologia foco-na-forma (LONG 1998, p. 22). Nessa abordagem a atenção à forma gramatical acontece levando em conta a função precípua da língua, o ato comunicativo. Como explica Long (1998): “aumentar a compreensibilidade do *input* sem negar aos alunos o acesso a formas gramaticais desconhecidas da L2 (que tende a ocorrer em ‘simplificações’) e fornecer informações importantes sobre as relações de função e forma da L2”<sup>59</sup>. (LONG & ROBINSON, 1998, p. 23). Foram utilizadas também estratégias visuais de intensificação do *input* (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998, p. 24), como recurso didático.

Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, desenvolveram-se os materiais para as aulas relativas à pesquisa-ação, realizadas pela própria pesquisadora.

#### 2.5.1.1. O material didático e sua utilização

Na elaboração do material didático, como vimos, foram utilizadas histórias em quadrinhos como recurso textual básico para se trabalhar a transição do diálogo para o discurso direto (DD) em narrativas. Deu-se preferência a textos desse gênero por apresentarem linguagem visual fortemente comunicativa e por serem autênticos.

O gênero textual utilizado contempla a situação inicial da intenção de comunicação do aprendiz: os diálogos entre personagens de uma história que servirão de base para a narrativa que introduz o discurso direto.

Para o desenvolvimento das aulas foram utilizados dois textos (com adaptações mínimas): “Turma da Mônica em: Meu pratinho saudável – como montar o prato”. (Disponível em: <https://www.portalrosachoque.com.br/>) e “Turma da Mônica em: Meu pratinho saudável – lanche”. (Disponível em: <https://www.portalrosachoque.com.br/>)

Para a compreensão da estrutura discursiva do gênero textual trabalhado, realizou-se inicialmente, em atividade coletiva, o exame dos aspectos linguísticos que o

---

<sup>59</sup> Increase input comprehensibility without denying learners access to unknown L2 and grammatical forms, as tends to occur through “simplifications” (LONG & ROSS, 1997), and provide important information about L2 form – function relationships. (LONG & ROBINSON, 1998, p. 23)

caracteriza, a saber: (1) identificação dos elementos narrativos dos quadrinhos: título e cena introdutória, “falas do narrador”, “balões”; (2) funções e características dos balões presentes na história; (3) outros elementos que podem estar contidos nas imagens, tais como, sons e onomatopeias, movimentação, gestos e expressões faciais dos personagens,

Para o reconhecimento das funções de outros elementos que também fazem parte da comunicação, os diferentes canais que podem ser utilizados para a emissão da mensagem em línguas oral-auditiva e em línguas visual-espacial, a professora recorreu a cartazes. (V. Figura 7).

**Figura 7 – Cartazes para a apresentação dos canais de comunicação**



Fonte: elaborado pela autora

Para a aprendizagem dos aspectos linguísticos próprios das narrativas, utilizou-se o texto com legenda, textos narrativos apostos ao quadrinho e, também, exercícios graduados sobre os aspectos linguísticos do texto narrativo.

O processo de pesquisa-ação desenvolveu-se em aulas que privilegiaram a interação entre: (1) os aprendizes; (2) os aprendizes e a professora; e (3) o aprendiz e o texto. O material didático de apoio às aulas da pesquisa-ação recorreu a estratégias visuais (cartazes e atividades ricas em imagens) e ao realce das formas em análise (intensificação do *input*), propiciando as práticas dos usos dessas formas nos contextos comunicativos correspondentes, por meio, inicialmente, do preenchimento de lacunas.

### **2.5.1.2. Procedimentos gerais adotados nas aulas**

A realização das aulas referentes à pesquisa-ação desenvolveu-se em três etapas divididas da seguinte forma: (a) na etapa 1, as atividades foram realizadas sempre de forma coletiva; (b) na etapa 2, os alunos realizaram as atividades individualmente, contando, entretanto, com o auxílio da professora na execução das mesmas; e (c) na etapa 3, atividades complementares de transposição de diálogos para o texto narrativo foram realizadas com o auxílio da professora.

### **2.5.1.3. A aulas da pesquisa-ação**

As atividades que enfocaram os aspectos linguísticos referentes aos elementos do discurso direto foram desenvolvidas sempre a partir de uma história em quadrinhos em que já se havia realizado inicialmente a leitura e a compreensão do texto.

#### **Etapa 1**

Na primeira etapa, se trabalhou a compreensão dos textos e o reconhecimento dos elementos que constituem a narrativa, como os personagens, os espaços e os eventos textuais. Buscou-se, ainda, explorar o conhecimento linguístico do vocabulário.

Em um primeiro momento, que denominamos fase de aquecimento, a professora explorou, por meio de conversa com os alunos, o contexto da história. Ela pediu a eles que lessem o título e teceu comentários e perguntas sobre o texto. Em seguida a professora chamou a atenção dos alunos para observar os aspectos visuais que davam pistas do contexto da história, tais como: locais em que a história se passa, movimentos, expressões faciais etc. A professora realizou, então, a exploração do vocabulário do texto, perguntando aos alunos sobre os nomes dos personagens e antecipou algumas palavras do vocabulário que são menos familiares, sempre as registrando na lousa ou em tiras. Esse trabalho prévio teve como objetivo verificar a compreensão geral dos alunos e, por outro lado, prepará-los para que pudessem ler sozinhos.

É importante salientar que esse diálogo de reconhecimento do texto acontece em Libras. Não se trata, entretanto, da tradução do texto, pois esta causaria ao aluno desmotivação para lê-lo.

A partir do trabalho de compreensão do texto, iniciou-se as atividades de identificação dos aspectos linguísticos em foco: os elementos do discurso direto e a sua transposição para o texto narrativo. Depois dessa fase, os alunos realizaram a leitura individual. Seguiram-se, então, as atividades que estavam voltadas para a prática do foco na forma que eram direcionadas aos aspectos linguísticos concernentes aos usos dos elementos do discurso direto: (a) verbos *dicendi*; (b) interlocutores; e (c) fala. Para se trabalhar esses elementos discursivos foram desenvolvidas as seguintes atividades: preenchimento de lacunas com o verbo *dicendi*; preenchimento de lacunas com os elementos da oração; transição das falas dos balões para o texto narrativo; preenchimento do texto utilizando os elementos que faltam: o verbo *dicendi*, a fala e o receptor, quando houver; transcrição dos diálogos dos quadrinhos para o texto narrativo; criação de um diálogo nos balões; e transcrição da narrativa em forma de texto.

A apropriação pelo aprendiz da estrutura de apresentação dos diálogos e de seus elementos se fez progressivamente, por meio do preenchimento das lacunas e finalmente da redação completa do texto, como se verá adiante nas atividades.

Nessa primeira etapa, a intermediação da professora, na prática das atividades com foco na forma, aconteceu inicialmente para a demonstração, por meio de exemplos, do foco no uso do discurso direto e de como é representado na escrita.

A realização conjunta das atividades na primeira etapa tem como objetivo fazer com que o aluno se torne mais seguro para realizar as atividades da etapa 2.

Essa primeira etapa consistiu de seis aulas, detalhadas a seguir.

**Aula 1** – Leitura do texto e comentários em Libras, para a sua compreensão.<sup>60</sup>

Apresentação do texto (sem transição em texto narrativo) para a leitura e a compreensão das histórias em quadrinhos. (v. Figura 8).

### **Figura 8: Turma da Mônica em: Meu pratinho saudável – como montar o prato**

---

<sup>60</sup> Nota-se que a compreensão é comentada em Libras, pois nessa fase os alunos ainda estão adquirindo os elementos básicos do português-por-escrito e não há o recurso e a utilização de aplicativos para a comunicação em português-por-escrito.



**Fonte:** Turma da Mônica em: meu pratinho saudável – como montar o prato. Disponível em: <https://www.portalrosachoque.com.br/>. (adaptado)

Para a verificação da compreensão do texto, trabalharam-se os elementos contextuais envolvidos na narrativa, a partir de comentários direcionados pelas perguntas em Libras: o que sugere o título? O que seria montar o prato? Que alimentos são colocados em um prato para um almoço ou um jantar? E de que nos alimentamos nos lanches? Qual a refeição que os personagens estão fazendo?

A professora registrou os nomes dos alimentos citados pelos alunos e, em tabelas diferentes, fez a lista dos alimentos que podem fazer parte do lanche e os que podem fazer parte do almoço ou jantar. A professora conduziu essa atividade oralmente para o reconhecimento dos nomes dos alimentos. Foi sugerido que essas listas de alimentos permanecessem registradas para possíveis consultas durante a realização das atividades.

Os comentários sobre o texto se estenderam a outros elementos contextuais, como, por exemplo: Qual é o tema da história? Em que ambiente acontece a história? Quem

são os personagens? São conhecidos? Em seguida escreveu-se, em cartazes ou tiras, o registro das palavras e das expressões a serem utilizadas em português.

Ainda como forma de explorar a identificação do vocabulário, foram apresentadas as palavras e expressões tiradas do texto (“amiguinha”, “o pai da Mônica”, “a mãe da Mônica”, “o que se põe no prato do almoço?”, “vamos montar o prato”) misturadas com nomes e expressões que não estavam na história, para que os alunos apontassem os nomes e as expressões que faziam parte da história.

Esse primeiro trabalho teve o objetivo de verificar a compreensão dos alunos sobre o vocabulário do texto. Observaram-se, também, outras marcas textuais que indicam o contexto da história: a onomatopéia *ding dong*, as imagens que indicam as ações e as expressões dos personagens. Depois dos comentários, os alunos leram o texto em silêncio. A professora não o traduziu por completo, mas ajudou na definição de apenas uma ou outra palavra.

Ainda na aula 1, deu-se início a identificação de aspectos linguísticos referentes aos elementos do discurso direto. Após a leitura e a compreensão desses textos pelos aprendizes, e dos comentários em Libras sobre eles, foram utilizados cartazes com a reprodução da história em quadrinhos trabalhada para a identificação de verbos *dicendi*, em uma atividade conjunta (alunos e professora), por meio de grifos, nos cartazes com a história. (v. Figura 9). Uma lista dos verbos *dicendi* a serem usados nas atividades ficou exposta em um quadro na sala: falou, perguntou, respondeu, etc.

**Figura 9 – Cartaz utilizado para a identificação do verbo *dicendi***



Mônica **falou** para Magali: “O almoço está pronto”.

**Fonte:** Turma da Mônica em: meu pratinho saudável – como montar o prato. Disponível em: <https://www.portalrosachoque.com.br/>. (adaptado)



Em seguida, desenvolveram-se as atividades com foco na forma, já iniciadas com o cartaz para a identificação do verbo *dicendi*. Para a prática do uso do verbo *dicendi*, realizou-se a atividade de preenchimento das orações com a forma adequada. (v. Figura 10).

**Figura 10 – Atividade 1: Complete as lacunas com os verbos de dizer da história**

COMO MONTAR O PRATO

QUE LEGAL, FILHA!  
SERÁ QUE TEMOS COMIDA SUFICIENTE?  
CHAMEI A MAGALI PRA ALMOÇAR COM A GENTE!

A Mônica ..... para seus pais: "Eu chamei a Magali para almoçar com a gente!" A mãe da Mônica ..... "Que legal, filha! e o pai da Mônica ..... "Será que temos comida o suficiente?"

DING DONG  
DEVE SER ELA!

OI, AMIGA!  
CHEGOU NA HORA!

QUE CHEIRINHO BOM!  
O ALMOÇO ESTÁ PRONTO!

A campainha tocou. A Mônica foi abrir a porta e .....: "Deve ser ela!"  
A Magali entrou e .....: "Oi, amiga" E a Mônica .....: "Chegou na hora!"  
A Magali .....: "Que cheirinho bom! E a Mônica.....: "O almoço está pronto!"

**Fonte:** Turma da Mônica em: meu pratinho saudável – como montar o prato. Disponível em: <https://www.portalrosaque.com.br/>. (adaptado)

Nessa atividade os alunos tinham o texto e os verbos *dicendi* à disposição, ou seja, a atividade permitiria a cópia, em caso de dúvida, pois o objetivo é a prática da língua e não deve ser um teste de conhecimentos nessa fase inicial do processo de aprendizagem. Essa tarefa encerrou a primeira aula.

## Aula 2 – Prática das palavras e expressões do texto

Na segunda aula, foram retomados, de forma mais breve, os comentários sobre o texto, que enfocavam tanto o contexto da história quanto o reconhecimento de palavras e expressões linguísticas presentes no texto. Para essa conversa, utilizaram-se as tiras com os nomes e expressões que ficaram afixadas na parede.

Depois da revisão da compreensão do texto e de seu vocabulário, recorreu-se novamente ao cartaz da história para o reconhecimento dos verbos *dicendi* identificados na aula anterior.

Após a revisão dos aspectos textuais e linguísticos trabalhados anteriormente, deu-se seguimento à identificação de outros elementos do discurso direto. Enfocou-se a estrutura oracional “X falou para Y”. Para a apresentação da estrutura oracional (básica) do discurso direto “X falou para Y” foram utilizados cartazes com diálogos de cenas da história e realizou-se, coletivamente, o preenchimento dos elementos ausentes nas orações da atividade proposta. (ver Figura 11).

**Figura 11 – Cartaz para a apresentação da estrutura oracional “X falou para Y”.**



**Fonte:** Turma da Mônica em: meu pratinho saudável – como montar o prato. Disponível em: <https://www.portalrosachoque.com.br/>. (adaptado)

Em seguida, propôs-se atividade (v. Figura 12) que se desdobra em várias etapas. Inicialmente, requer-se o preenchimento de dois elementos do discurso direto emissor e receptor, enquanto a fala e a sua direção (preposição para) são mantidas, visto que a importância de se distinguir quem fala e quem se fala é natural também para o surdo (e essa distinção é expressa também em Libras), sendo, portanto, um passo mais acessível para a aprendizagem da estrutura “X falou para Y”.

**Figura 12 – Complete as orações com os elementos ausentes**

<p>..... falou para .....</p> <p>..... falou .....</p> <p>.....</p>	<p>..... respondeu para.....</p> <p>.....respondeu.....</p> <p>.....</p>

**Fonte:** Turma da Mônica em: meu pratinho saudável – como montar o prato. Disponível em: <https://www.portalrosachoque.com.br/>. (adaptado)

Nota-se que a atividade foi ampliada com outro verbo na construção, mas mantendo-se a estrutura básica e a proposta de preenchimento apenas dos nomes do emissor e do receptor, objetivando a consolidação do conhecimento da estrutura e a ampliação do vocabulário.

A atividade seguinte propõe a prática da produção completa da estrutura oracional “X falou para Y”, nas legendas que introduzem os quadrinhos. (v. Figura 13).

**Figura 13 – Atividade: Faça a legenda do quadrinho, indicando o emissor e o receptor da mensagem**







**Fonte:** Turma da Mônica em: meu pratinho saudável – como montar o prato. Disponível em: <https://www.portalrosachoque.com.br/>. (adaptado).

A professora pode recorrer aos demais quadrinhos da história para intensificar a aprendizagem de como se estrutura a oração “X falou para Y”. É importante que se utilize as variações do verbo *dicendi*: respondeu, disse etc.

Quando a estrutura oracional “X falou para Y” já estava consolidada, apresentou-se aos alunos a maneira como se realiza a transposição de um diálogo para um texto narrativo. Para isso, a professora utilizou cartaz de uma cena da história em quadrinhos.

### **Aula 3** – Transição do diálogo para o texto narrativo

Nessa aula foi utilizado um cartaz (v. Figura 14) para a apresentação do quadrinho que suporta o preparo da transição do diálogo para o texto narrativo.

**Figura 14 – Cartaz para a apresentação da transição do diálogo do quadrinho para o texto narrativo**



**Fonte:** Turma da Mônica em: meu pratinho saudável – como montar o prato. Disponível em: <https://www.portalrosachoque.com.br/>. (adaptado).

Para as atividades desenvolvidas nessa aula, procedeu-se, igualmente, de forma gradativa, com ênfase, inicialmente, do uso do travessão ou das aspas para introduzir ou assinalar uma fala. Os demais elementos de pontuação foram destacados de acordo com os usos convencionados. Recorreu-se ao uso de cartazes para a apresentação de como realizar a transposição dos diálogos dos balões para o texto narrativo. (v. Figura 14).

A professora utilizou outra cena da história e juntamente com os alunos realizaram a transposição das falas do diálogo para o texto narrativo. Concluída a atividade, os alunos registraram sua produção em uma folha com a ilustração da cena trabalhada.

Em seguida foram apresentadas as histórias em quadrinhos (com os diálogos transpostos para a narrativa em texto), sendo realizada a leitura dos textos narrativos, observando-se as suas correspondências com os quadrinhos. (v. Figura 15).

Figura 15: Turma da Mônica em: Meu pratinho saudável – como montar o prato.

Abaixo há textos narrativos apostos




Fonte: Turma da Mônica em: meu pratinho saudável – como montar o prato. Disponível em: <https://www.portalrosaque.com.br/>. (adaptado)

Nota-se que para cada quadrinho do texto original fez-se uma transposição dos elementos das histórias para a narrativa com discurso direto, a qual foi acrescentada em forma de pequenos textos narrativos apostos aos quadrinhos, em forma de legenda.

#### Aula 4 – Transcrição das falas dos balões para o texto narrativo


Nessa aula, na qual se utilizou a primeira página da história (v. Figura 16) para a prática da língua propriamente dita, o foco foi a passagem das falas dos balões para o texto narrativo e tratou-se, também, da colocação dos sinais de pontuação que introduzem, sinalizam e caracterizam a fala.

Figura 16 – Atividade: Transcreva o diálogo dos balões para o texto narrativo



**TURMA DA Mônica**

COMO MONTAR O PRATO




OH

QUE LEGAL, FILHA!

SERÁ QUE TEMOS COMIDA SUFICIENTE?


CHAMEI A MAGALI PRA ALMOÇAR COM A GENTE!

A Mônica falou para seus pais: "Eu chamei a Magali para almoçar com a gente!" A mãe da Mônica disse "Que legal, filha!" e o pai da Mônica comentou "Será que temos comida o suficiente?"




DING DONG

DEVE SER ELA!



OI, AMIGA!

CHEGOU NA HORA!



QUE CHEIRINHO BOM!

O ALMOÇO ESTÁ PRONTO!

A campainha tocou. A Mônica foi abrir a porta e falou:.....

.....

.....

A Magali entrou e disse:.....

e a Mônica falou:.....

.....

A Magali comentou:.....

e a Mônica falou:.....

.....




**Fonte:** Turma da Mônica em: meu pratinho saudável – como montar o prato. Disponível em: <https://www.portalrosachoque.com.br/>. (adaptado)

A atividade desta aula propõe ao aprendiz a transposição das falas dos balões para o texto narrativo. A indicação do emissor está expressa na atividade e o aluno deve identificar o autor da fala e escrever em texto narrativo a fala que a ele se refere. (v. Figura 17).

A atividade que encerrou a sequência do ensino do discurso direto enfocou a passagem do texto do gênero história em quadrinhos para o texto puramente narrativo, sem imagens, mostrando a equivalência entre os dois, conforme o cartaz utilizado em aula.



**Figura 17 – Atividade: Transcreva os diálogos dos balões para o texto narrativo**

<p>A Mônica falou para seus pais:</p>  <p>A Mônica..... ..... .....A mãe da Mônica..... ..... .....</p>	<p>A mãe da Mônica falou a Magali</p>  <p>A mãe da Mônica..... ..... .....A Mônica..... ..... .....</p>	<p>A Magali perguntou para a Mônica</p>  <p>A Magali..... ..... .....A a Mônica..... ..... .....</p>
--	--	---

Fonte: Turma da Mônica em: meu pratinho saudável – como montar o prato. Disponível em: <https://www.portalosachoque.com.br/>. (adaptado)

**Aula 5 – Transcrição da história em texto narrativo**

Para a atividade dessa aula, foi reapresentada apenas a parte inicial da história, contendo o quadrinho do título e o primeiro quadrinho. (v. Figura 18).

Foi proposta a produção da estrutura completa do discurso direto, a qual foi realizada passo a passo juntamente com o professor e alunos. Na sequência, os alunos registraram o texto narrativo em suas folhas contendo a história em quadrinho. As atividades que compõem a fase de registro de toda a história em quadrinhos para o texto narrativo. O professor e aluno fazem a transposição de toda a estrutura do diálogo apresentado na história em quadrinho. Essa prática tem o objetivo de preparar o aluno para a atividade seguinte.



Figura 18 – atividade: Transcreva a história dos balões para o texto narrativo

	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Fonte: Turma da Mônica em: meu pratinho saudável – como montar o prato. Disponível em: <https://www.portalrosaque.com.br/>. (adaptado)

**Aula 6** – Criação de um diálogo nos balões e transcrição da narrativa em forma de texto

Essa aula visa a preparação da produção de texto propriamente dita. Para a realização dessa atividade, a professora recorreu a um cartaz com as mesmas imagens, mas com os balões vazios (v. Figura 19). A atividade propõe a criação de novas falas da história para a história em quadrinhos coletivamente. Os alunos copiaram essas falas em suas folhas (que são similares ao cartaz). Em seguida, foi realizada, também, coletivamente a transposição da história para o texto narrativo e os alunos copiaram o texto em suas folhas.

**Figura 19 – Atividade: Crie as falas dos balões e transcreva-as em forma de texto narrativo**

Fonte: Turma da Mônica em: meu pratinho saudável – como montar o prato. Disponível em: <https://www.portalrosachoque.com.br/>. (adaptado)

Na segunda etapa, a professora trabalhou a leitura e a compreensão de uma nova história em quadrinhos usando os mesmos passos utilizados na primeira história. A partir daí, os alunos realizaram as atividades individualmente. No entanto, a professora estava todo o tempo orientando-os.

### **Etapa 2 – Realização das atividades individualmente**

Essa etapa foi realizada em quatro aulas com atividades análogas às da Etapa 1, com base em uma nova história em quadrinhos. Inicialmente, na prática de atividades com foco na forma, a intermediação da professora limitou-se à revisão do uso do discurso direto e de como ele é representado na escrita, por meio de alguns exemplos. Nessa nova fase, os alunos foram realizando as atividades com mais independência e, por vezes, individualmente.

A partir daí a intermediação da professora consistiu no acompanhamento da produção dos alunos por meio de comentários sobre acertos e inadequações na produção dos alunos e quais seriam as formas adequadas (com possíveis variações em cada caso).

Ao final dessa etapa foi realizada a coleta PF2, representando um pós-teste para a pesquisa-ação. Como o desempenho no pós-teste dos participantes foi heterogêneo, as duas etapas da pesquisa-ação foram repetidas com novas histórias em quadrinhos, como revisão e reforço.

### **Etapa 3 – Atividades complementares**

Além disso, foram propostas atividades complementares da prática da transposição de diálogos em texto narrativo, baseadas em cenas de desenhos animados ou filmes de curtíssima duração (cerca de 1 minuto), desenvolvidas em duas aulas.

Na primeira aula, a atividade foi realizada coletivamente. Depois de assistir ao filme, selecionou-se o trecho a ser examinado e reviu-se um diálogo. A professora lembrou a estrutura para a colocação de todos os elementos do discurso direto e essa narrativa foi registrada pelos alunos em uma folha com uma imagem da cena.

Na aula seguinte, assistiu-se a um novo filme, destacando um novo diálogo, que, depois de revisto, cena por cena, e comentado em Libras, serviu de base para o aluno escrever a narrativa individualmente, em folha com uma imagem da cena. A professora acompanhou todo o processo de realização da atividade, estando à disposição para as possíveis solicitações dos alunos tais como: repetir a cena do filme; esclarecer algum ponto de dúvida, etc.

Os textos individuais que resultaram dessa última atividade (coleta JP-13) constituíram o último pós-teste da pesquisa como um todo.

Assim, seguindo os preceitos metodológicos aqui expostos, as coletas de dados foram realizadas antes, durante e depois da pesquisa-ação.

### **CAPÍTULO 3 – A CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE NAS REDAÇÕES DOS AFLS**

Considerando o texto como escopo da pesquisa de acordo com os princípios metodológicos da Linguística Textual, apresentam-se, neste capítulo, os aspectos das interlínguas que determinam a coesão, promovem a coerência e realizam assim a textualidade, nas produções em português escrito de aprendizes falantes de Libras (AFLs). Enfoca-se, para esse fim, nos textos dos AFLs, a realização da construção das coesões referencial e sequencial.

Inicialmente, são feitas algumas considerações gerais sobre as particularidades da textualidade produzida em interlínguas que envolvem duas línguas de modalidades distintas: uma gestual-visual e a outra oral-auditiva.

A partir dessas colocações, ainda neste capítulo, são analisadas as regularidades apreendidas nas interlínguas registradas no processo de aprendizagem dos participantes da pesquisa.<sup>61</sup>

Para a análise textual, é fundamental o pressuposto de Koch sobre referenciação textual. Como vimos no capítulo de revisão da literatura (Capítulo 1), Koch define que “A noção de elemento de referência é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”. (KOCH, 2009, p. 31). Dessa forma, o elemento que faz alusão direta aos fatores externos ao texto é denominado pela autora de “elemento de referência ou referente textual” e o seu correferente “forma referencial ou remissiva”.

Adotam-se os pressupostos teóricos e terminológicos da Linguística Textual segundo Koch (1989); (2009); Fávero e Koch (2012); Travaglia e Koch (2018) e Vilela e Koch (2001) e, a descrição dos dados apoia-se nos conceitos e na terminologia das descrições gramaticais do Funcionalismo, segundo Neves (1997, 2011, 2019) e Castilho (2016). A apresentação da descrição e da análise da coesão textual é realizada segundo a proposta de Koch (2009, p. 67) que defende a realização da coesão textual em duas grandes modalidades: a coesão referencial e a coesão sequencial.

No intuito de esclarecer alguns fenômenos interlinguísticos que julgamos estarem relacionados à transferência da primeira língua, sempre que oportuno e paralelamente

---

<sup>61</sup> Posteriormente, no Capítulo 4, será apresentada a evolução das interlínguas individuais dos participantes no que concerne à aprendizagem dos elementos coesivos referenciais textuais.

à análise dos dados, recorre-se a resultados de estudos da Libras, segundo Brito (1995), Quadros (1995), Sabanai (2016); Araújo (2016) e Soares (2020).

Como se viu no Capítulo 2, os AFLs da pesquisa são alunos surdos profundos, aprendizes do português escrito como segunda língua em uma escola inclusiva de ensino médio. A coleta de dados acontece, portanto, em um contexto interlinguístico de aprendizagem.

No início da coleta de dados, os participantes encontravam-se em níveis distintos de aprendizagem. As interlínguas identificadas abrangem desde um nível básico (construídos apenas com nomes e verbos) até um nível mais avançado, com textos mais complexos e uso de elementos coesivos que correspondem em grande parte a usos da língua-alvo.

Percebe-se que os aprendizes de níveis mais básicos têm dificuldade em escrever algumas palavras. Por isso, fizemos algumas correções ortográficas para retirar os ruídos superficiais que pudessem interferir na leitura dos dados. Encontram-se no Apêndice C os textos originais, as reescritas e as traduções livres para que possam ser comparados.

Outro fator de heterogeneidade deve-se ao tipo de texto produzido em consequência dos diferentes elementos motivadores utilizados na proposta das atividades. Como mencionado no Capítulo 2, aos textos narrativos, elaborados para a pesquisa, agregaram-se quatro outras produções textuais: dois questionários direcionados a respostas pessoais (VE-3 e VC-10); um relato pessoal sobre o *bullying* (BL-9) e uma descrição de cena a partir de uma gravura (DC-8).

O presente capítulo está dividido em duas subseções: (1) A textualidade interlinguística Libras/português, com os subtópicos: (a) distinção das modalidades, (b) níveis de estrutura do discurso, e (c) a falta de marcas coesivas; e (2) os mecanismos interlinguísticos utilizados pelos aprendizes no percurso de aprendizagem, subdivididos de acordo com a evolução de suas características: (a) transferência de recursos coesivos da L1 (v. 3.2.1.), (b) formas novas (v. 3.2.2.), e (c) internalização de aspectos da L2 (v. 3.2.3).

### 3.1. Textualidade interlinguística Libras/português

O português e a Libras são línguas de modalidades distintas e, por isso manifestam a coesão textual por meio de recursos muito diferentes, o que afeta grandemente a produção e, conseqüentemente, o entendimento dos textos interlinguísticos dos AFLs.

A coesão textual, na Língua Portuguesa escrita, é produzida e recuperada linearmente, numa só dimensão; enquanto na Libras, o ato discursivo acontece de forma multidimensional no espaço e no tempo.

Decorre daí, a necessidade de levar em consideração, na análise de texto do AFL, a situação interlinguística da produção textual em que estão imbricadas as duas modalidades de língua, a Libras, gestual-visual; e a Língua Portuguesa, oral-auditiva.

Por outro lado, nessa situação interlinguística, assume especial relevância a proposta de Koch (2009), de que “a coerência, responsável pela continuidade dos sentidos no texto, não se apresenta (...) como mero traço dos textos, mas como resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional” (KOCH, 2009, p. 17).

Para a autora os elementos coesivos têm uma função relevante na construção da coerência, entretanto, não são indispensáveis. Sua opinião converge com a de Marcuschi (2012) que explica que “a coesão não é uma condição suficiente e nem necessária para que a coerência se realize” (MARCUSCHI, 2012). Para o autor, em certos casos, “a simples justaposição de eventos e situações em um texto pode ativar operações que recobrem ou criam relações de coerência”. (MARCUSCHI, 2012).

Nesses casos, “a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes linguísticos”. (MARCUSCHI, 2012). Segundo o autor, a falta dos elementos coesivos, nessas situações, é intencional e outros recursos textuais darão conta de expressar a coerência e a coesão textuais.

Embora a falta de elementos coesivos nos textos dos AFLs não seja intencional, mas decorrente da própria situação interlinguística, esse dado observado por Marcuschi é importante para a análise desses textos e guiou-nos em relação ao modo de abordá-los.

Dessa maneira e com essa perspectiva, passa-se a considerar as transferências da Libras, não expressas nos textos produzidos pelos AFLs, como mais um fator nessa rede complexa criadora de coerência em suas interlínguas na medida em que as transferências não expressas em português podem ser recuperadas pelo contexto que sinaliza a referência.

Constatou-se que os aprendizes desconhecem como realizar a transferência dos recursos coesivos da Libras. Observou-se, ainda, que, no caso dos pronomes pessoais, os elementos coesivos de referência faltavam nas interlínguas dos AFLs, nas posições onde deveria haver a referência ou a correferência em português, mas que havia algumas pistas sutis que permitiam recuperar a maioria delas.

A análise dos dados permitiu evidenciar que os textos dos aprendizes apresentam, também, alguma coerência devido à sequenciação lexical e à testagem de hipóteses que utilizam mecanismos de coesão interlinguísticos inovadores.

Esse hibridismo do texto interlinguístico tem resultado em aspectos linguísticos peculiares, presentes nos vários níveis de interlíngua analisados, identificados principalmente nos níveis mais básicos de conhecimento do português escrito.

### 3.1.1. Distinção das modalidades

Cada língua apresenta formas próprias para a realização das relações coesivas textuais. Entre a Língua Portuguesa e a Libras essas diferenças são acentuadas por serem línguas de modalidades diferentes.

Como vimos no Capítulo 1, na Língua Portuguesa, a construção da textualidade se faz com (1) referência que se realiza por meio de nomes próprios, de sintagmas nominais (que têm o substantivo como núcleo), de pronomes, e também por meio da flexão de verbos e nomes; e (2) outros mecanismos – como, por exemplo, os usos de conectivos – que promovem a sequenciação do texto.

Sendo a Libras uma língua estruturada na modalidade gestual-visual e o português uma língua oral-auditiva, a qual se apresenta para o aprendiz surdo na forma escrita, a questão da transferência da L1 para a L2 no processo de aquisição adquire aspectos pouco estudados até o momento.

Os elementos funcionais particulares de uma língua muitas vezes não apresentam correspondências evidentes nem mesmo entre línguas orais. Entre línguas de modalidades diferentes, as correspondências são ainda menos evidentes. Assim, nas escolas, o ensino e a aprendizagem têm focado principalmente o léxico, em detrimento dos elementos gramaticais.

Por essa razão, na análise da interlíngua do aprendiz surdo de português como segunda língua, infere-se que os elementos coesivos referenciais, como, por exemplo, a expressão de referência às pessoas do discurso, ficam ocultas pela dificuldade de transferir uma substância física (posição do corpo ou olhar, por exemplo) para outra substância física: letras, sílabas, palavras. Entender essa conjugação das estruturas foi crucial para a interpretação dos textos dos aprendizes surdos.

Demonstra-se, na descrição dos dados, que a falta de uso dos elementos de referenciação nos textos está condicionada à natureza interlinguística, em que se mesclam duas línguas de modalidades diferentes, ou seja, os aprendizes, muitas vezes realizam a transferência da estrutura discursiva da Libras para seus textos escritos em Língua Portuguesa.

As transferências em certas interlínguas revelaram o uso da estrutura discursiva da Língua de Sinais. Essa estrutura, própria de uma língua visual-espacial, adotada para uma língua de base oral-auditiva afeta sobremaneira a coesão textual, deixando os textos, na maioria das vezes, ininteligíveis. A falta de uso dos elementos funcionais próprios da Língua Portuguesa, nos dados, está condicionada, portanto, à natureza interlinguística dos dados, em que se mesclam duas línguas de modalidades distintas.

A Libras apresenta uma estrutura discursiva construída com recursos linguísticos visuais associados aos usos do espaço, como explica Araújo (2013): “O sinalizador pode, por exemplo, representar situações da narrativa, assumir as atitudes de um personagem, marcar pontos no espaço, estabelecendo assim os personagens de uma narrativa e também as pessoas do discurso” (ARAÚJO, 2013, p. 19), passando a referir-se aos personagens por meio dessas localizações no espaço.

Observou-se, nas interlínguas mais básicas, que há transferência da Libras (língua gestual-visual) no português escrito dos AFLs (língua de base oral-auditiva). Entretanto, alguns aspectos linguísticos da L1, a Libras, não são transferidos para as interlínguas, como,



por exemplo, algumas expressões não manuais. Conforme salienta Soares (2020), “em línguas de modalidades gestual-visual, parâmetros linguísticos como as expressões não-manuais e paralinguísticos, como a prosódia, contribuem para o estabelecimento de relações coesivas”. (SOARES, 2020, p. 163).

Por não estarem internalizadas, ainda, na interlíngua, as formas coesivas usadas na língua-alvo para as marcações de tais referências, a transferência revela-se sutil e indiretamente, resultando em uma dificuldade para o leitor ouvinte de perceber a coesão referencial nos textos do surdo.

Decorrem daí as várias lacunas presentes nas interlínguas do AFL. Na análise dessas interlínguas, é necessário considerar, portanto, os dados como resultantes de uma gramática transitória em que se sobrepõem o conhecimento da Libras e o do português.

### 3.1.2. Níveis de estrutura do discurso

A análise da coesão textual, nos dados, inicia-se pelo foco na estrutura do discurso como um todo. Na análise das interlínguas, foram identificados até seis níveis de estruturação do texto: o discurso, o supertópico/introdução, a sequência textual, a construção temática, a oração e o sintagma.

#### (a) Discurso e texto

Entende-se que **discurso** e **texto** são a maior unidade de sentido na comunicação. Mesmo considerando essa característica, o discurso ou texto pode se manifestar em apenas uma oração ou palavra, desde que contextualizada. Assim como Marcuschi (2008), consideramos que “Não é interessante distinguir rigidamente entre texto e discurso, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo”. (MARCUSCHI, 2008, p. 81).

Nas interlínguas, cada produção textual coletada constitui a maior unidade na comunicação escrita do AFL.

#### (b) Supertópico/introdução

Trata-se de uma estrutura que inicia as narrativas, transferida parcialmente da Libras, a qual corresponde aproximadamente a uma construção do cenário (SABANAI, 2016)

da Libras e a uma introdução de narrativa na língua-alvo, caracterizando-se, na interlíngua, por ser composta de uma ou mais construções temáticas, nas quais os argumentos são referidos plenamente.

(c) Sequência textual ou tópico discursivo

Em uma narrativa, as sequências textuais correspondem aproximadamente a um parágrafo ou tópico discursivo da Língua Portuguesa – segundo Koch é: “aquilo sobre o que se fala” (KOCH, 1992). É definido na interlíngua como uma construção simples ou uma sequência de construções composta de uma ou mais construções simples de uma ou mais construções coordenadas, ou, ainda, contendo uma construção com subordinação.

Na análise de textos mais complexos, as sequências textuais são reescritas em diferentes parágrafos para maior clareza na descrição.

(d) Construção temática

Para as relações entre as orações nas interlínguas, adotamos o termo construção, usado por Neves (2011). Nas interlínguas, essas construções podem ser constituídas por uma ou mais orações coordenadas, com ou sem conectivos. Foram encontradas também estruturas oracionais adjetivas, subordinadas a um núcleo sintagmático, de modo que também ocorrem construções de caráter subordinado.

Na descrição dos dados, a mudança de uma construção para outra, dentro de uma mesma sequência, é assinalada por barras duplas (/ /).

(e) Oração

O termo oração será usado nas interlínguas, assim como nas outras línguas, para designar a estrutura discursiva constituída de apenas uma predicação.

Para indicar a separação entre orações usa-se a barra simples (/).

(f) Sintagma

Assim como na Língua Portuguesa, o termo sintagma é utilizado para referir-se aos constituintes de uma oração nas interlínguas. Um sintagma pode ser composto por uma ou mais palavras e pode incluir uma oração subordinada adjetiva.

### 3.1.3. A falta de marcas coesivas – as Aparentes Lacunas (ALs)

Como vimos, nas interlínguas dos AFLs, a predominância de palavras lexicais é um dos aspectos sobressalentes dos textos, como atestam vários autores, entre eles, Brochado (2003) que afirma serem características desses textos o uso predominante de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos) e, ainda, o uso inadequado dos elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção), nas interlínguas (BROCHADO, 2003). Nesse sentido, o trabalho de Araújo & Grannier (2014) corrobora essas afirmações, segundo as quais a grande dificuldade de ouvintes compreenderem os textos dos surdos se dá pela falta de palavras funcionais nas suas produções. (ARAÚJO e GRANNIER, 2014, p. 118).

Em um primeiro momento da análise, consideramos que os dados coletados confirmavam as pesquisas dessas autoras. Um exame mais detido revelou que, dentre os elementos funcionais, os que mais fazem falta nos textos dos AFLs são os de **coesão referencial**.

Para um leitor não falante de Libras, a falta de elementos de coesão referencial perturba sobremaneira a compreensão, como se pode ver no dado a seguir:

#### (1) Texto DL (RV-2)

*Eu<sup>62</sup> ver quer comer todo muito gostoso quer mais homem ver sala compar muito bom Blz.*

Inserindo os elementos “que faltam”, podemos reescrever esse texto da seguinte maneira<sup>63</sup>.

*Eu ver quer comer todo muito gostoso / [eu] quer mais // homem ver sala / [ele] comprar / [ele] [fala] muito Bom blz.*

Essa reescrita é viável, em parte, porque a coleta de muitos dados foi motivada por filmes. Assim, foi possível confirmar, de acordo com as ações dos personagens no filme, em que pontos dos textos produzidos deveria haver a marcação de referências e correferências.

A análise dos dados revelou que, nos pontos onde “faltam elementos correferenciais”, na maioria das vezes, há Aparentes Lacunas (ALs), porque as interlínguas

---

<sup>62</sup> “Eu” referindo-se à 3ª pessoa, corresponde ao uso do *corpo como sujeito* no espaço sub-rogado.

<sup>63</sup> Lembrando que, na reescrita, são também corrigidos erros de grafia que podem interferir na leitura do texto (indicados com sublinhado), à exceção das flexões verbais.

examinadas têm um sistema de referenciação e correferenciação que passa despercebido para o leitor ouvinte. Trata-se de um sistema de regras do sistema interlinguístico básico de correferenciação (v. 3.2.1.2), que supre as informações referentes aos sujeitos e complementos verbais sem utilizar, no entanto, na maioria das vezes, pronomes ou outros recursos explícitos de correferência. Isso se deve, em parte, ao fato de os AFLs não terem aprendido a correspondência entre a maneira de fazer a correferenciação em Libras e o uso dos pronomes pessoais em português. Assim, consideramos que esses pronomes e outros recursos correferenciais estão latentes nas interlínguas, o que se confirma pela regularidade do sistema identificado e pela facilidade com que os aprendizes internalizaram, durante o processo da pesquisa-ação, a necessidade do preenchimento das lacunas com os elementos coesivos referenciais próprios da Língua Portuguesa.

Apresenta-se, a seguir, a análise dos recursos próprios das interlínguas examinadas que, nos textos dos aprendizes, ou contribuem para a realização da coesão textual, como no caso da sequenciação lexical, ou se manifestam sutil e indiretamente nas regras referentes ao que denominamos ALs, como se verá nas próximas seções.

### **3.2. Os mecanismos interlinguísticos**

Os aspectos das gramáticas interlinguísticas subjacentes à construção de texto e, mais especificamente, os mecanismos de sequenciação e de referência textual são descritos apontando os usos (1) que são decorrentes da transferência da primeira língua, a Libras (3.2.1.); (2) que constituem formas novas, isto é, um sistema criado pelo aprendiz, com regras essencialmente interlinguísticas (3.2.2.); e (3) que correspondem ao conhecimento adquirido da segunda língua (3.2.3.).

#### **3.2.1. Transferência de recursos coesivos da L1**

Os mecanismos interlinguísticos aqui apresentados ocorrem com base na **transferência de recursos coesivos da L1** para as interlínguas examinadas.

Aponta-se, aqui, a transferência dos mecanismos linguísticos que realizam a progressão temática do texto. Nos dados foram depreendidos dois tipos de mecanismos: a coesão proporcionada (1) pela sequenciação e (2) pela referenciação.

### 3.2.1.1. Sequenciação

A sequenciação textual, de acordo com (KOCH, 2009, p. 53), diz respeito aos diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas que realizam a progressão do texto. No texto dos AFLs, a sequenciação é realizada predominantemente pela semântica do campo lexical.

#### (a) Sequenciação lexical

Nas interlínguas mais iniciais, representadas pelo dado (2), em análise nesta Seção, observa-se uma predominância de itens lexicais e, embora a falta dos elementos coesivos prejudique bastante a interpretação do texto, a sequência lógica das ações possibilita a apreensão básica da mensagem. Logo, nessa interlíngua, a coerência textual é realizada pelo campo lexical – a construção dos textos é feita basicamente com nomes e verbos.

#### (2) Texto PF1 (RV-1)

*o homem viva pera pega tudo vai casa comer muito gostoso.*

Reescrita

*o homem viu pera pega tudo vai casa comer muito gostoso.*

Por essa razão, nesta pesquisa, para os textos das coletas iniciais, a interpretação baseia-se essencialmente na apreensão da coerência realizada pelo campo lexical. O encadeamento das ações é apreendido por sua coerência com o conhecimento de mundo compartilhado pelo escritor e o leitor.

Nesse sentido, a sequenciação foi estabelecida. Isso porque a sequência de ações obedece a uma ordem natural de acontecimentos: ver, pegar, ir para casa e comer muito gostoso. De certa forma, “o que é dito em um ponto se liga ao que foi dito noutro ponto, anteriormente e subsequentemente.” (ANTUNES, 2005, p. 46), ainda que seja exclusivamente o léxico a estabelecer essa relação semântica. O conhecimento de mundo do AFL possibilita que a coesão sequencial seja realizada em seus textos.

A coerência pode ser estabelecida, porque, como frisa Antunes (2005): “O conhecimento dos esquemas de organização da realidade, dos episódios, em nosso dia a dia, o chamado conhecimento de mundo, é um princípio organizador dos conceitos e constitui uma

base bastante significativa para muitas das associações que se fazem relevantes em um texto.” (ANTUNES, 2005, p. 136).

Assim, nessa interlíngua, concluímos que a construção da coerência é realizada predominantemente pela relação semântica proporcionada pelo campo lexical.

### **(b) Justaposição das construções coordenadas**

A maioria das sequências textuais (ou cenas) dos textos são constituídas por justaposição de construções simples ou coordenadas, sem conectivos. Há poucas construções com subordinação.

Todos os participantes, em interlínguas das primeiras coletas, constroem os textos com construções justapostas, sem conectivos, como se pode ver no dado 3. Nessas coletas iniciais, apenas o participante TD, em algumas sequências textuais, usa o termo **depois** com função de sequenciador discursivo, como no dado 4.

#### **(3) Texto HM (RV-4)**

*O homem está pensando quero carro bolota jogou poço ir casa está espera fulfuro //a mulher está pensando boneca bolota jogou poço os fulfuro faz namarda // A mulher está pensando não jogou bolota quero rouba ir compor boneca.*

Na reescrita, temos algumas correções de erros visuais, para *fulfuro* e *namarda*:

*O homem está pensando quero corra bolota / [ele] jogou / [ele] Ir casa está espera futuro. A mulher está pensando boneca / [ela] bolota jogou os futuro faz namarda. A mulher está pensando / não jogou bolota / [ela] quero [boneca] / [ela] rouba [bolota] / [ela] ir comprar boneca.*

Como se vê, nesse dado, não há conectivos oracionais nem preposições.

Nas primeiras coletas, apenas TD utiliza um elemento conectivo com função sequenciadora, como se pode ver a seguir.

#### **(4) Excerto do texto AP (TD-7)**

*A Marina anda chamar a Mônica depois anda o passeio o arte. // **Depois** chegou encontrar o Cebolinha fiz o quadro na Mônica. // Monica está raiva O cebolinha o desenho na Mônica.*

Reescrita

*A Marina anda chamar a Mônica. / depois [elas]anda o passeio o arte. Depois [elas] chegou / [elas] encontrar o Cebolinha / [que] fiz o quadro<sub>2</sub> na Mônica. / Monica está raiva // O cebolinha<sub>1</sub> o [ele<sub>1</sub>] desenho [ele<sub>2</sub>] na Mônica.*

### **(c) Uso do que-dialogado**

Um recurso linguístico muito usado na Libras é a inserção de uma pergunta após um enunciado, cuja função é promover a continuidade discursiva. Nas interlínguas dos AFLs (excetuando-se a de TD), esse uso é transferido por meio do **que** interrogativo como sequenciador discursivo, o qual passamos a denominar **que-dialogado**, para diferenciá-lo do **que** pronome ou advérbio interrogativo, empregado de acordo com seu uso na Língua Portuguesa.

Quadros (2004), na análise da Libras, denomina esse recurso de continuidade textual “interrogativas eco” e, sugere: “Em português, estas interrogativas [eco] seriam equivalentes ao seguinte exemplo: João quer... o que mesmo?”. (QUADROS, 2004, p. 188).

O **que-dialogado** pode ser traduzido por **que** ou **quem** e é encontrado mais claramente nos textos de MZ, com a função de fazer a conexão entre uma declaração e um detalhamento ou uma justificativa dessa declaração ou, ainda, para introduzir o complemento de um verbo.

Esse recurso pode ocorrer (a) precedendo uma oração ou apenas um verbo (neste caso, ele tem a função de introduzir seu complemento), como nos dados 5 e 6; ou (b) depois de um verbo, sendo que nessa situação predominam os verbos *dicendi*, como em 7, onde estão destacados em negrito.

#### (5) Excertos do texto DC (MZ - 8)

*O time do Brasil é famoso **que** fazer um gol e bater o bola no campo e o futebol é mais importante. (...) e ver do futebol **que** vencer a seleção de país*

O detalhamento sobre a declaração inicial *o time do Brasil é famoso*, seguida do desenvolvimento *ele fazer o gol* e, também *ver do futebol*, é questionado em *[o] que vemos [?]* e respondido em *a seleção do país*.

#### (6) Texto PF2 (OS-6)

*Os menino o trabalho arvore com boné. menino muito manga bicicleta **que** mão menimos olha vi menina caiu indo menino eu obg. eles nada. Tudo indo.*

## Reescrita

*Os menino, o [homem] trabalho árvore com boné // menino [tem] muito manga bicicleta // **que** mão[dos] meninos // [ele] olha / [ele] vi menina / [ele] caiu / [ele] indo menino eu obg // eles nada. [eles] // tudo indo.*

Esse texto requer uma análise detalhada, que será apresentada em 3.2.1.2 na seção “Uso do supertópico”. Aqui o dado ilustra o uso do **que-dialogado** para marcar a transição entre a apresentação dos personagens e o início da narração dos eventos propriamente dita. Corresponde a uma pergunta: “aconteceu o quê?”.

### (7) Excerto do texto PF2 (MZ - 6)

*o menino **falou que** obrigado todos os meninos*

## Reescrita

*O menino<sub>1</sub> falou que obrigado todos os meninos.*

Aqui temos uma das frequentes ocorrências de **que** depois de verbos *dicendi*. O questionamento [*o*] *que* [?] refere-se diretamente ao complemento verbal do verbo falar, que é expresso em seguida.

O questionamento pode referir-se ao complemento de um verbo *dicendi*, como em (7), correspondendo a “falou o quê?”, ou a uma ação em geral, como em (6), que pode ser interpretado como “o que aconteceu?”

Há, entretanto, variações, pois encontram-se ocorrências de **que** também antes de verbos *dicendi*, como em (8), aparentemente um simples interrogativo “o que ele pensou?”.

### (8) Excerto do texto HC (MZ - 5)

*ele foi de perto **que pensou** tenho o encontrar é ela*

É comum a variação nas regras interlinguísticas, pois elas refletem a testagem de hipóteses sobre aspectos da língua-alvo, que podem se confirmar ou não ao longo do processo de aprendizagem.

A identificação do **que-dialogado** nem sempre é clara. Nos textos dos demais participantes da pesquisa e em alguns textos de OS, é difícil distinguir esse uso dialogado de



outras ocorrências de **que**: algumas, resultado de hipóteses provisórias aparentemente não relacionadas nem à L1 nem à L2 e que foram abandonadas ainda durante o período da pesquisa, que examinaremos em 3.2.2 e outras, já internalizados de acordo com as regras da Língua Portuguesa, que veremos em 3.2.3.

Embora o **que** discursivo entre sequências temáticas não seja possível em português e só ocorra entre as orações, os dados interlinguísticos demonstram que nessa fase, o que-dialogado é utilizado pelo aprendiz indistintamente entre orações, entre sequências e dentro de uma mesma oração, para introduzir um complemento verbal.

Segundo Alliny de Matos Ferraz Andrade (comunicação pessoal), esse uso não existe em Libras e pode ser um desenvolvimento interlinguístico dos aprendizes surdos com base na Libras das professoras que sofre transferência do português sinalizado, que utilizam o sinal O\_QUÊ? para chamar a atenção dos alunos ao introduzir explicações, como a de um conceito novo.

#### **(d) Construções subordinadas**

O único tipo de subordinação depreendido dos dados ocorre em uma sequência em que uma oração apresenta um complemento verbal que funciona também como sujeito da oração seguinte. Dessa forma, esse item ou sintagma tem dupla função e faz a conexão entre as duas orações, subordinando a oração seguinte à precedente. Embora esse tipo de subordinação, adjetiva, nas interlínguas como também na Língua Portuguesa, caracterize um recurso de sequenciação, convém notar que implica também a correferenciação e faz parte do sistema de regras depreendido. Por esse motivo, este tópico será desenvolvido na Seção 3.2.1.2.

#### **3.2.1.2. Referenciação**

Os mecanismos de referenciação identificados como transferência da Libras nas interlínguas analisadas são de várias ordens, desde o uso de pronomes de 1ª pessoa nos relatos pessoais (que corresponde ao uso da Língua Portuguesa), passando pela referenciação exofórica na apresentação dos personagens nas narrativas – possivelmente uma transferência do espaço real da Libras na presença de elementos motivadores com imagens, no qual uma 3ª pessoa, humana ou não, é referida por apontação –, até as regras de correferenciação especiais das interlínguas como veremos a seguir.

### (a) Transferência discursiva incompleta da Libras

Na interlíngua que se apresenta a seguir, o aprendiz transfere a estrutura discursiva de forma incompleta e adaptada, na qual se combinam a “construção do cenário” da Libras (SABANAI, 2016) e uma regra de *role shift* (SOARES, 2020, p. 95) da Libras.

A construção do cenário na Libras é descrita por Sabanai (2016) como um supertópico, no qual as primeiras orações têm todos os argumentos da grade argumental e estes servirão de base para as correferências anafóricas das orações seguintes – nas quais o argumento externo e/ou interno é correferido frequentemente por elementos não manuais. Na maioria das interlínguas documentadas aqui, esses elementos, que também corresponderiam a elementos coesivos referenciais da Língua Portuguesa, não encontram expressão e consideramos que estão latentes, isto é, encontram-se subentendidos nas ALs, como argumentam Grannier e Almeida (2023): “Desse modo, há uma coesão pretendida, que denominamos latente, por não ser expressa por meio dos elementos usuais da língua-alvo”. (GRANNIER e ALMEIDA, 2023).

Como vimos, na Libras, os elementos que realizam a correferenciação dos personagens acontecem por apontação, nominalização e por elementos não-manuais, ou seja, a correferência se dá explicitamente, embora de forma sutil. Os aprendizes, no entanto, não têm conhecimento de como realizar a transferência desses itens presentes na Libras para a Língua Portuguesa. Por isso, os textos dos aprendizes apresentam muitas ALs.

Também, na Libras, ocorre uma correferenciação nominal, definida por Soares (2020) como *role shift*. Trata-se do uso da referência nominal quando há alternância de papéis dos personagens, ou seja, o *role shift*. Sempre que se indica um novo personagem, a sua referenciação será feita nominalmente. Por outro lado, quando nas orações seguintes há a permanência do mesmo sujeito-tema, o elemento lexical será substituído por um elemento não manual: “O *role shift* (...) é usado por meio da marcação no espaço por meio do posicionamento do corpo; movimento da face; expressões faciais<sup>64</sup>. Quando o sinalizante aplica o *role shift*, ele funciona como referente ao longo de todo o período no qual é mantido”. (SOARES, 2020, p. 95).

---

<sup>64</sup> Nota-se que Sabanai acrescenta a essas possibilidades o uso do corpo como sujeito (v. cap. 1).

Na interlíngua, isso se reflete e é ampliado no sistema interlinguístico, como se verá na seção seguinte.

### (a) Sistema interlinguístico básico de correferenciação

Assim como acontece na narrativa em Libras, o aprendiz inicia seu texto interlinguístico, com uma cena que cria o contexto para o desenrolar das ações da narrativa. Essa cena introdutória refere-se aos personagens principais e suas características físicas ou suas ações típicas, correspondendo à estrutura discursiva da Libras. Na Libras, esses elementos da grade argumental são referidos explicitamente no supertópico. E dessas referências dependem as correferências que ocorrem na narração dos eventos, o que acontece também nas interlínguas, embora nem sempre o supertópico seja bem caracterizado, podendo restringir-se a apenas uma ou duas orações ou podendo adquirir características de uma introdução na Língua Portuguesa.

A transferência do supertópico nas interlínguas ocorre nos textos de três dos participantes da pesquisa ao longo de todo o processo. Não se observa o uso do supertópico nos textos de TD.

Em fase bem inicial, temos o dado (9), de OS.

#### (9) Texto PF2 (OS-6)

*Os menino o trabalho arvore com boné. menino muito manga bicicleta. que mão menimos olha vi menina caiu indo menino eu obg. eles nada. tudo indo.*

#### Reescrita

*Os menino, o [homem] trabalho árvore com boné // menino [tem] muito manga bicicleta // **que** mão[dos] meninos // [ele] olha / [ele] vi menina / [ele] caiu / [ele] indo menino eu obg // eles nada. [eles] // tudo indo.*

Na reescrita desse dado, podemos observar que há uma apresentação dos personagens, com suas características individuais em [havia] os menino, [havia] o [homem]trabalho[ando] [numa] árvore com boné, [havia] menino muita manga bicicleta, o que constitui uma transferência do supertópico para o texto.

A transferência do **que-dialogado** (v. Seção 3.2.1., Subseção (c)), como vimos nesse dado, marca a transição entre a apresentação dos personagens e o início da narração dos eventos propriamente dita e corresponde a uma pergunta: “aconteceu o quê?”.

Nessa transferência do supertópico, os três personagens principais estão referidos: o grupo de meninos em *os meninos*, o *[homem] trabaho (...)* com *boné* e o *menino muita manga bicicleta*.

Nas predicções que seguem essa introdução, entretanto, diferentemente dos demais participantes da pesquisa, OS apresenta uma inversão da ordem dos sujeitos (e da sequência de ações), de modo que “os meninos dão uma mão” resulta em *[dão] mão meninos* e “o menino olha a menina vai indo e cai” resulta em ALs catafóricas, com o referente ao final *[ele] olha [ele] vi menina [ele] caiu [ele] indo menino*.

A transferência da estrutura do supertópico e das correferências que ele desencadeia é encontrada de forma mais completa nos textos interlinguísticos dos aprendizes que estão em um nível mais avançado. Nesses, o uso do supertópico corresponde a uma introdução do texto narrativo, já compartilhando uma estruturação do texto mais próxima da língua-alvo. No dado a seguir, pode-se identificar uma estruturação do texto em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

(10) Texto PF1 (MZ-1)

*O menino a anda procuro a árvore // homem arruma carrinho de mesa bom // outro procuro maçã // o menino anda a bicicleta os olhos ver tem muito maçã pegar um roubou embora ando rápido ver a menina bicicleta // O menino cair em bicicleta / os meninos ajudar o menino // estou bem arrumar carrinho de mesa ótimo obrigado os meninos de nada embora beleza // O homem ver procuro faltou um maçã problema ver os meninos bem maçã embora.*

A transferência do supertópico expressa-se nas três sequências iniciais *O menino a anda procuro a árvore // homem arruma carrinho de mesa bom // outro procuro maçã*, nas quais são introduzidos os três personagens principais *o menino* e *o homem* e o *outro (homem)* com suas ações características. Nota-se que há uma introdução ao personagem **outro (homem)**, entretanto, esse personagem é mencionado apenas nessa introdução. Possivelmente, refere-se a um outro personagem, um homem que passa pelo local, puxando uma cabra e vai embora.

Apresenta-se a seguir uma reescrita do texto, com o preenchimento das ALs e uma paragrafação, para uma melhor visualização da estrutura do texto, na qual é possível identificar (a) uma introdução constituída por uma sequência textual; (b) um desenvolvimento, com duas sequências textuais; e (c) uma conclusão, com uma única sequência.

(a) *O menino a anda procuro a árvore // Homem arruma carrinho de mesa bom // Outro procuro maçã*

(b) *O menino anda a bicicleta /os olhos ver tem muito maçã / [ele] pegar um [maçã] / [ele] roubou [a maçã] / [ele] [vai] embora / [ele] anda rápido / [ele] ver a menina bicicleta / O menino cair em bicicleta // Os meninos ajudar o menino // [que][fala] estou bem / [ele] arrumar carrinho de mesa / [ele][fala] ótimo obrigado // Os meninos [falam]de nada / [eles] [vão] embora / [eles] [dizem] beleza.*

(c) *O homem o ver procuro / faltou um maçã / [ele] [pensa] problema / [ele] ver os meninos bem maçã // [eles] [vão] embora.*

Com respeito à grade argumental, observa-se que, na introdução/supertópico, todas as posições de sujeito e as de complementos verbais, quando cabem, estão referidas plenamente e elas serão correferidas ao longo da narração dos eventos, de acordo com as regras de mudança de sujeito-tema, de correferência ao sujeito-tema (ALs) e de correferência ao complemento verbal (ALs), como veremos nas próximas seções.

### **(i) Regras de correferência ao sujeito**

A regra de *role shift* da Libras aparece transferida de certa forma nas interlínguas em uma regra, segundo a qual, numa sequência textual, sempre que há mudança de sujeito-tema ele é explicitado nominalmente, mesmo que sejam personagens já mencionados. Isso se explica por não haver expressões correferenciais explícitas, ou seja, onde há correferências em Libras, nas interlínguas, há ALs. E o seu corolário: não havendo mudança de sujeito-tema, as ALs correspondem à correferência ao sujeito expresso precedentemente.

Embora essa regra produza situações semelhantes a elipses, bastante comuns no português, a regularidade com que ela se aplica nas interlínguas analisadas aponta para uma situação interlinguística própria.

## A regra de explicitação nominal na mudança de sujeito

A regra pode ser verificada nos dados (11) do excerto do texto PF1 (MZ-1) e no dado (12).

(11) Excerto do texto PF1 (MZ - 1)

*O menino a anda procuro a árvore Homem arruma carrinho de mesa bom Outro procuro maçã  
O menino anda a bicicleta os olhos ver tem muito maçã pegar um roubou embora anda rápido ver a menina  
bicicleta*

### Reescrita

*O menino a anda procuro a árvore // Homem arruma carrinho de mesa bom // Outro procuro  
maçã // O menino anda a bicicleta /os olhos ver tem muito maçã / [ele] pegar um [maçã] / [ele] roubou [a maçã]  
/ [ele] [vai] embora / [ele] anda rápido / [ele] ver a menina bicicleta*

(12) Excerto do texto PF2 (RV-6)

*menino ver quero pegou muitas um maçã bicicleta / ver menina muita lindo biciclo muito dia //  
pessoa ver veio ajudos maçã // menina ir par casa*

### Reescrita

*Menino<sub>1</sub> ver [maçã] / quero [ela] / [ele<sub>1</sub>] pegou muitas um maçã bicicleta / [ele<sub>1</sub>] ver menina  
muita lindo bicicleta // muito dia pessoa ver veio ajudou [ele<sub>1</sub>] [pegar] maçã, // menina ir para casa*

Nesses dados, o sujeito é explicitado no início da construção, mas nas predicções seguintes as correferências não estão explícitas, correspondendo a ALs, como se pode ver na reescrita *[ele<sub>1</sub>] quero pegou muitas um maçã<sub>2</sub> bicicleta / [ele<sub>1</sub>] ver menina muita lindo biciclo*. Também na oração *ver menina muita lindo bicicleta muito dia*, a correferência está latente na AL, por se tratar do mesmo sujeito-tema da referência inicial.

Na construção seguinte, como se trata de um novo sujeito-tema, a referência é explicitada: *pessoa ver veio ajudos maçã* e, nessa mesma construção, como não há mudança de sujeito-tema as orações seguintes não apresentam correferência explícita, podendo-se indicar as ALs na reescrita *pessoa<sub>1</sub> ver [ela<sub>2</sub>][ela<sub>1</sub>] veio [ela<sub>1</sub>] ajudos maçã<sub>2</sub>*.

Na oração *menina ir para casa*, a referenciação nominal acontece por se tratar também de um novo sujeito-tema (a correferência sendo a *o menino* ou *a menina*, o que não

fica claro nesse dado; mas, de acordo com a sequência das ações no filme, trata-se do menino da bicicleta, sujeito da primeira construção do dado).

No dado que segue (reproduzido de (1)), verifica-se, também, a regra de explicitação na mudança do sujeito.

(13) Texto DL (RV-2)

*Eu ver quer comer todo muito gostoso quer mais // homem ver sala comprar muito bom Blz.*

Reescrita

*Eu ver [tudo] quer comer todo muito gostoso / [eu] quer mais // homem ver sala / [ele] comprar / [ele] [fala] muito Bom blz.*

O texto contém duas construções, a primeira com o sujeito **eu** e a segunda com o sujeito **homem**. Se considerarmos as ALs nas posições de coesão referencial, numa perspectiva interlinguística, em que há sobreposição das duas línguas, o texto se apresenta mais coerente, como se pode observar na seguinte reescrita, com o preenchimento dessas lacunas.

*Eu ver [tudo] quer comer todo muito gostoso / [eu] quer mais // homem ver sala / [ele] comprar / [ele] [fala] muito Bom blz.<sup>65</sup>*

Observa-se que o sujeito está explícito na primeira oração da primeira construção e corresponde às ALs nas demais orações da construção. Na construção seguinte, há mudança de sujeito e, conseqüentemente, ocorre sua explicitação na primeira oração: *homem*. Nas demais orações, o sujeito é mantido, mas não explicitado, ocorrendo ALs.

No dado seguinte, embora possa haver aparentemente uma mudança, verifica-se outro caso de manutenção da correferência ao sujeito.

---

<sup>65</sup> Convém ressaltar que, o uso sistemático dos pronomes *[ele]* ou *[ela]* quando se reescreve o dado tem a finalidade de apontar os espaços em que na Libras, há uma correferência e, para o AFLs, na interlíngua, essa correferência está latente. Como se sabe, em um português mais fluente, não haveria necessidade de tantas repetições dos pronomes **ele (a)**. Em alguns casos, as correferências seriam realizadas, também, pela marcação morfológica verbal e, ainda pelo uso de conectivos conjuntivos aditivos. Além disso, o contexto permitiria elipses e o todo seria expresso de forma mais enxuta com conectivos e sinais de pontuação.

(14) Excerto do Texto PF1 (MZ-1)

*o menino anda a bicicleta os olhos ver tem muito maçã pegar um roubou embora ando rápido ver a menina bicicleta*

Embora haja uma mudança de sujeito em *os olhos*, o tema permanece no mesmo referente – o possuidor de *olhos* – em toda a sequência: *anda de bicicleta, os olhos ver tem muita maçã*,

*[ele] pegar um [maçã] / [ele] roubou [a maçã] / [ele] [vai] embora / [ele] anda rápido / [ele] ver a menina bicicleta*

Observa-se, assim, que se o novo sujeito interposto é um elemento possuído pelo sujeito, como no caso, **os olhos**, a regra de explicitação do sujeito não se aplica por não se tratar de mudança de sujeito-tema. Sendo assim, a correferência não é explicitada, mas ela se mantém, por meio de uma AL correferente ao sujeito da primeira oração.

Entretanto, como veremos a seguir, é necessário considerar uma situação especial no caso de haver na oração precedente a intervenção de um complemento verbal.

### **A regra de explicitação nominal do sujeito-tema, mediante intervenção de complemento verbal**

A regra de explicitação nominal pode se aplicar também para desfazer uma possível ambiguidade, mesmo quando há manutenção da correferência ao sujeito inicial da construção, como é possível observar no dado (13), no qual intervém o complemento verbal com o traço semântico [+humano] *a menina bicicleta*. Nesse caso, é necessário retomar o sujeito *o menino* para indicar a manutenção da correferência.

(15) Excerto do Texto PF1 (MZ-1)

*o menino anda a bicicleta os olhos ver tem muito maçã pegar um roubou embora ando rápido ver a menina bicicleta O menino cair em bicicleta*

Percebe-se que, dessa forma, o dado (6) constitui uma única construção temática complexa, composta de orações coordenadas, na qual o sujeito *o menino* se mantém em todas as orações, como pode ser observado na seguinte reescrita.

*O menino anda a bicicleta /os olhos ver tem muito maçã / [ele] pegar um [maçã] / [ele] roubou [a maçã] / [ele] [vai] embora / [ele] anda rápido / [ele] ver a menina bicicleta / O menino cair em bicicleta*



A estrutura discursiva dos textos descritos nesta seção é reflexo da coesão referencial transferida de forma incompleta da Libras que, nessa fase inicial de interlíngua, predomina nos textos.

Considera-se, portanto, que há uma coesão não explicitada na interlíngua, mas latente para o aprendiz, pela transferência parcial dos recursos coesivos da Libras, que são pouco perceptíveis para o leitor usuário de português. Já um leitor que sabe Libras consegue recuperar melhor os elementos latentes e entende melhor o texto.

### (ii) A regra de correferência a complementos verbais

Da mesma maneira que as ALs representam uma regra de correferência ao sujeito-tema, um complemento verbal pode ser correferido por uma AL.

#### Correferência anafórica

Numa construção coordenada com um mesmo complemento verbal, este pode ser mencionado na primeira predicação e os demais verbos que também requerem esse complemento ocorrem sem a explicitação desse complemento, ou seja, ocorrem ALs, como se pode ver no dado a seguir.

(16) Texto PF1 (RV-1)

*o homem viva pera pega tudo vai casa comer muito gostoso pessoa quero pago agora.*

Reescrita

*o homem viu pera<sub>1</sub> / [ele] pega tudo [ele] vai casa / [ele] comer [ela<sub>1</sub>] muito gostoso // pessoa<sub>2</sub> quero [ela<sub>1</sub>] / [ela<sub>2</sub>] pego [ela<sub>1</sub>] agora.*

Nota-se que a correferência à *pera*, atravessa as duas construções temáticas, os sujeitos-temas mudam, mas o complemento verbal permanece o mesmo, o que indica uma ligação entre as construções que estão justapostas, podendo ser interpretadas como uma só sequência textual. Sob a perspectiva da transferência da Libras, pode-se dizer que o supertópico *o homem viva pera<sub>2</sub>* rege o sujeito-tema principal e os complementos verbais e, mesmo havendo a introdução de um novo personagem *pessoa*, com uma mudança do sujeito-tema, o complemento verbal permanece o mesmo.

No dado (17), um enunciado mais próximo da língua-alvo, já há uma rara referência pessoal na flexão do verbo, em *vamos* iniciando uma nova construção, mas a correferência ao complemento verbal *a minha arte* é feita ainda com uma AL.

(17) Excerto do texto AP (MZ-7)

*A Marina respondeu: “– sim, eu queria mostrar com você para minha arte. e vamos levar lá na rua.*

Reescrita

*A Marina respondeu: “– sim, eu queria mostrar com você para minha arte. e vamos levar [ela] lá na rua.*

Um caso especial de correferenciação anafórica verifica-se nas construções subordinadas, nas quais o sujeito da oração inicial dessa construção é correferente anafórico do complemento verbal da oração precedente, de modo que esse complemento verbal possui dupla função sintática, como se vê a seguir.

Em todas as ocorrências, a dupla função corresponde, na Língua Portuguesa, a um pronome relativo na função de sujeito da oração adjetiva, sendo, na interlíngua, correferente ao item da oração precedente na qual este desempenha a função de complemento verbal, como nos seguintes exemplos.

(18) Excerto do texto 28A (MZ, HM)

*Ele ficar de dinheiro é moeda na coloca*

Reescrita

*Ele ficar de dinheiro // [que] é moeda na coloca.*

Na primeira oração, *dinheiro* é o complemento verbal de *ficar* e o sujeito de *é moeda*, de modo que uma tradução para o português seria “Ele ficou com o dinheiro, que é uma moeda que ele coloca (no poço)”.

Podemos observar essa mesma dupla função nos sintagmas *o Cebolinha* e *esse menina*, nos dados (19) e em (20), respectivamente.

(19) Excerto do texto AP (TD-7)

*depois chegou encontrar o **Cebolinha** fiz o quadro na Mônica*

Reescrita

*Depois [elas] chegou / [elas] encontrar o **Cebolinha** / [que] fiz o quadro<sub>2</sub> na Mônica. /*

(20) Excerto do texto PF2 (MZ-6)

*Mas ele se apaixonado **esse menina** tá na bicicleta,*

Reescrita

*Mas ele se apaixonado **esse menina** [que] tá na bicicleta,*

A subordinação com função adjetiva, ao mesmo tempo que consolida a sequenciação, requer uma correferenciação, ainda latente nos dados acima, nas ALs [que]. No Capítulo 4, veremos como alguns dos AFLs avançam no preenchimento dessas lacunas.

### **Correferenciação catafórica**

É recorrente nas interlínguas o uso de uma sequência de verbos sem seus devidos complementos verbais, cuja indicação ocorre na última predicação, caracterizando correferenciação catafórica, como nos dados a seguir. Elas acontecem por meio de pronomes e pelas indicações das ALs.

(a) Pronomes

O pronome **isso** é um dos poucos pronomes que ocorrem em correferência catafórica, como também em português.

(21) Texto DC (RV-8)

*Os pessoas ver é ele já gogool!! O ele homem não pagou bola jg perder, o Eles é narrador o Ele falou isso é nome: Marcos muito melhor.*

Reescrita

*Os pessoas ver é ele // [elas][falam] já [fez]gool!! // O ele homem não pegou bola / [ele] jogo perder, // o Eles é narrador // o Ele falou **isso** é nome: Marcos muito melhor.*

(b) Aparentes lacunas

(22) Excerto do texto PF2 (RV-6)

*O homem pagou tem muitos maça, menino ver quero pagou muitas um maço bicicalo ver menina muita lindo biciclo muito dia pessoa ver vio ajudos maça, menina rir par casa*

Reescrita

*O homem pegou [elas<sub>1</sub>] tem muitos **maça<sub>1</sub>**, // Menino<sub>2</sub> ver [ela<sub>1</sub>] / quero [ela<sub>1</sub>] / [ele<sub>2</sub>] pegou muitas um maçã bicicleta / [ele<sub>2</sub>] ver menina muita lindo bicicleta // muito dia pessoa ver [ele<sub>2</sub>] veio ajudou [ele<sub>2</sub>] [pegar] **maça<sub>1</sub>**, // menina ir para casa*

No Quadro 2, adiante, sintetizamos o sistema de referenciação examinado nesta seção, com suas diferentes regras de correferenciação.

### Quadro 2 – Sistema interlinguístico básico de correferenciação

Tipo de construção		Referente		Correferente	
S	Coordenada	S diferentes →		Novo S é explicitado	
		S se mantêm	Sem interv. CV	Sujeito correferente = AL	
			Com interv. CV	Sujeito correferente = explicitado	
CV	Subordinada	CV com dupla função		Novo S (= CV) = AL	
	Coordenada	Explicitado		CV correferente = AL	Anafórico Catafórico

Fonte: elaborado pela autora

Os fatores que determinam a necessidade de explicitação ou não de um sujeito correferente nas interlínguas em análise são: o tipo de construção em que o referente e o correferente se encontram – coordenada ou subordinada–; e, nesta, a presença de um CV com o traço semântico [+humano] com ou sem dupla função sintática.

1ª regra – quando há mudança de sujeito numa construção, o novo sujeito será explicitado.

Corolário: quando não há mudança de sujeito, as correferências não são explicitadas, correspondendo às ALs.

Sub-regra: quando há intervenção de CV, mesmo havendo manutenção do mesmo sujeito, o novo sujeito é explicitado.

2ª regra – numa construção com subordinação, quando a construção anterior termina em CV [+ humano], se o sujeito da construção seguinte, for correferente a esse CV, ou seja, havendo dupla função sintática, ele não será explicitado, ocorrendo uma AL, que equivale ao pronome relativo **que** em português.

3ª regra – em orações coordenadas, a correferência anafórica ou catafórica a um CV não é explicitada, correspondendo a uma AL.

A seguir, detalham-se algumas especificidades da aplicação das regras de correferência, que constituem hipóteses transitórias, transferidas ou não da Libras.

### **(b) Especificidades da aplicação das regras**

As ocorrências do pronome **eu** pela terceira pessoa, nas interlínguas, muitas vezes, são decorrentes da transferência do uso do corpo como sujeito, recurso linguístico utilizado na narrativa em Libras, no espaço sub-rogado, no qual o narrador assume o papel de um e de outro personagem, alternadamente. Nas interlínguas, esse uso da 1ª pessoa em lugar da 3ª pessoa, pode ser observado nos dados (23), repetido de (1), e (24).

(23) Excerto do texto DL (RV-2)

*Eu ver quer comer todo muito gostoso quer mais*

Reescrita

*Eu ver [tudo] [eu] quer comer tudo muito gostoso / [eu] quer mais*

Apesar de se tratar de um texto narrativo, em que o protagonista é um homem, este não é referido na forma de uma 3ª pessoa, mas, sim, por um pronome de 1ª pessoa, **eu**, o que indica a transferência do uso do corpo como sujeito da Libras para a interlíngua.

Outra ocorrência da 1ª pessoa pela 3ª pode ser observada em destaque no dado (6), reproduzido aqui em (24).

(24) Texto PF2 (OS-6)

*Os menino o trabalho arvore com bore. menino muito manga bicilante. que mão menimos olha vi menina caiu indo menino **eu** obg. eles nada. Tudo indo.*

## Reescrita

*Os menino, o [homem] trabalho árvore com boné // menino [tem] muito manga bicicleta // que mão[dos] meninos // [ele] olha / [ele] vi menina / [ele] caiu / [ele] indo menino **eu** obg // eles nada. [eles] // tudo indo.*

O narrador no texto, assim como o sinalizador na Libras, assume o papel do personagem. Por isso, a forma **eu obg.**, na 1ª pessoa, em lugar de: **ele obg.**

Nota-se que nas orações com verbos *dicendi*, as regras se aplicam da mesma maneira. Observa-se, dessa forma, que os aprendizes realizam a transferência discursiva da Libras também no discurso direto, com sua adaptação para as regras interlinguísticas do sistema básico de correferenciação. Assim, as últimas predicacões – *obg* e *nada* –, representam as suas falas.

### (ii) Construção de diálogo no discurso direto – ALs para os verbos *dicendi*

Como vimos, a referenciação na narrativa em língua de sinais é realizada pela marcação do personagem no espaço e, também, por uma posição corporal (à direita ou à esquerda, adotada para cada personagem).

Antes da pesquisa-ação, os diálogos escritos pelos participantes eram construídos apenas com as falas dos personagens, uma transferência da Libras, na qual a reprodução de diálogos é feita diretamente no espaço sub-rogado, com o corpo como *sujeito*, representando também o *ato de falar*. Desse modo, essas informações expressas na Libras de forma não manual não aparecem na interlíngua, restando apenas a fala (ou verbiagem) dos personagens, como ocorre no dado (25).

(25) Excerto do texto PF1 (MZ-1)

*Os meninos ajudar o menino estou bem arrumar carrinho de mesa ótimo obrigado Os meninos de nada embora beleza*

## Reescrita

*Os meninos ajudar o menino (1) / [que] **[diz]** estou bem (2) / [ele] arrumar carrinho de mesa (3) / [ele] **[diz]** ótimo (4) [ele] **[diz]** obrigado (5) / Os meninos **[dizem]** de nada (6) / [eles] [vão] embora (7) / [eles] **[dizem]** beleza (8)*

Pode-se observar que todos os verbos *dicendi*, indicados pelo corpo na Libras e, por isso latentes na interlíngua, estão representados por ALs.

Além disso, nesse dado, pode-se observar a aplicação do sistema de correferenciação exposto acima: da oração (1) para a (2), houve mudança de sujeito, mas, não houve explicitação do sujeito em (2) devido ao fato de o complemento verbal da oração anterior ter dupla função. De (2) para (3), de (3) para (4) e de (4) para (5) o sujeito-tema continua o mesmo, por isso, não é explicitado. De (5) para (6) há nova mudança de sujeito e nova explicitação em (6). Nas demais predicções, o sujeito permanece o mesmo da oração (6).

### (iii) Uso de *um* e *uma* como *boia*

Segundo Lidell (2003), “os sinalizantes usam uma lista de *boias* para fazer associações de um até cinco entidades”.<sup>66</sup> (LIDELL 2003, p. 223).

Na Libras, Soares (2020) também identificou a presença de *boias*.

Alguns dados desta pesquisa sugerem o uso de **um(a)** como um correferenciador *boia* também nas interlínguas de alguns dos AFLs, como no exemplo (26).

(26) Excerto do texto HM (OS - 2)

*Eu sou monica. Porque o muito feliz com gosta urso. uma falar vou saudade lindo urso. A Magali falar muito bom picolé bombom.*

#### Reescrita

*Eu sou monica. / Porque o muito feliz com [ela/eu] gosta urso. // **uma** falar vou saudade lindo urso. // A Magali falar muito bom picolé bombom.*

A forma **uma** parece assumir uma função enumerativa, como *boia*, no trecho **uma** *falar vou saudade lindo urso. A Magali falar muito bom picolé bombom*, constituído por duas construções, nas quais OS associa os dois últimos quadrinhos do elemento motivador, utilizando o verbo **falar** como item que cria o paralelismo, *uma* como o primeiro elemento da associação e *A Magali* como o segundo.

---

<sup>66</sup> Signers use list buoys for making associations from one to five entities. (Tradução nossa)

Convém notar que embora *uma* inicie um paralelismo e pressuponha um segundo elemento, como em português, não tem caráter numeral nem indefinido na interlíngua porque refere-se a uma pessoa específica, a Mônica e, além disso, a segunda personagem não aparece referida anteriormente.

Outra análise seria interpretar no uso de *uma* a transferência do classificador de pessoa, muito comum na Libras, que pode ser associado pelo aprendiz ao numeral e, daí, sua nominalização. Como veremos na Seção 3.2.3 (b), essa nominalização, baseada na forma “numeral/artigo indefinido” do português, é comum na função de sujeito ou de complemento verbal em várias orações das interlínguas para representar o classificador de pessoa, mesmo quando independe de enumeração.

### 3.2.2. Hipóteses provisórias – formas novas?

Segundo Gass e Selinker (2008), as formas novas “são a essência empírica da interlíngua” e não têm relação nem com a L1, nem com a L2 (GASS; SELINKER, 2008, p. 14). São também hipóteses provisórias que vão sendo abandonadas à medida que novos *inputs* não as confirmam.

Nesta pesquisa, identificamos usos que independem do sistema de referência da Libras e, também, do sistema de referência da Língua Portuguesa. No entanto, esses usos utilizam formas – apenas no sentido mais físico do termo – da Língua Portuguesa. Além disso, não foi possível identificar alguma transferência da Libras em seus usos. Quanto a seu significado ou a sua função, são novas formas no sentido utilizado por Gass e Selinker.

Em comunicações anteriores e em Grannier e Almeida (2023) referimo-nos a elas como formas novas, embora tenhamos utilizado o termo da gramática da Língua Portuguesa, como, por exemplo, em “o artigo definido como marcador de sujeito”. Entretanto, essa análise se baseou no fato de o artigo definido ter traços semânticos e uma função que não se verificam nas ocorrências das interlínguas (porque seus usos não correspondem aos usos do português). Além disso, tampouco se verifica nas interlínguas uma oposição entre o traço [+definido] e [-definido] nas ocorrências das formas **o** e **a** vs. **um** e **uma**. Por essa razão, optamos nesta tese pela referência às formas sem os termos que as identificam na gramática da Língua Portuguesa.



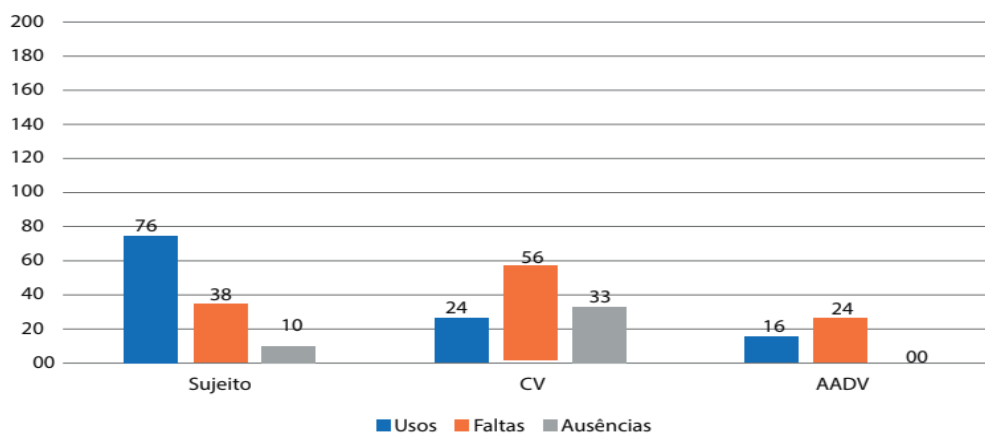
Por outro lado, na Libras, segundo os estudos de Brito (1995); Felipe (2000) Quadros & Karnopp (2004), o artigo é uma categoria gramatical inexistente.

Assim, identificamos as seguintes formas novas (ou hipóteses provisórias independentes da L1 e da L2): (a) o marcador de sujeito **o** e **a**; (b) o uso nominal de **o** em várias funções, inclusive na de sujeito; e (c) o uso relativo de **porque**.

#### (a) O marcador de sujeito *o* e *a*

Uma comunicação preliminar e parcial dessa análise foi apresentada no VI *Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP)* (ALMEIDA e GRANNIER, 2017)<sup>67</sup>, no qual se depreendeu a função de marcador de sujeito, considerando a evidência da alta porcentagem de ocorrências em sintagmas com função de sujeito e de sua pequena porcentagem em sintagmas com outras funções sintáticas, como se pode ver na Figura a seguir.

**Figura 20 – Gráfico: a relação entre a posição sintática do SN e o uso do artigo definido**



**Fonte:** Almeida e Grannier (2017)

Nota-se que a maior quantidade de usos do artigo definido foi verificada em SN na função de sujeito. Constatou-se, anteriormente, que as *ausências* e *faltas* do artigo ocorrem mais na posição de complemento verbal, o que indica a relevância da posição sintática na consolidação da aquisição do uso do artigo definido.

<sup>67</sup> Comunicação apresentada ao VI Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP), em outubro de 2017, com o título: “A análise do artigo definido na interlíngua dos surdos como subsídio para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de português-por-escrito como segunda língua, em Santarém, Portugal.

O marcador de sujeito é um dos aspectos linguísticos encontrados nas interlínguas dos AFLs desta pesquisa, o que corrobora a análise anterior. Verificou-se que essas ocorrências predominam nos dados daqueles que estão em um nível mais básico ou em fases iniciais de interlínguas. Os AFLs que avançam na aprendizagem começam a usar as formas **o** e **a** também em sintagmas de complemento verbal, eliminando a hipótese inicial da função de marcador de sujeito. Os dois exemplos a seguir ilustram as situações que deram origem à hipótese: os sujeitos são marcados com as formas **o** e **as**, respectivamente, e os complementos verbais sem marcas.

(27) Excerto do texto PF1 (RV-1)

*o homem viva pera pega tudo vai casa*

Reescrita

*o homem viu pera<sub>1</sub> / [ele] pega tudo [ele] vai casa*

(28) Excerto do texto AP (OS-7)

*As minha amiga porque casa com falar menino*

**(b) Nominalização de o, a e um**

No texto que segue, observa-se que **o**, **a** e **um** estão na função de núcleo do sintagma e realizam a referenciação na posição de sujeito e na posição de complemento verbal.

(29) Texto DL (MZ-2)

*Ele fica o dormi no rua vi o homem comida ficou rua ele quer vi o comida um rouba a partiu O homem vi meu comida rouba procuro não problema ele já comida muito bem.*

Reescrita

*Ele<sub>1</sub> fica no rua /o<sub>1</sub> dormi, [ele<sub>1</sub>] vi o homem<sub>2</sub> comida<sub>3</sub> // [ele<sub>2</sub>] ficou rua Ele<sub>1</sub> quer [a comida] / [ele<sub>1</sub>] vi o comida / Um<sub>1</sub> rouba a<sub>3</sub> / [ele<sub>1</sub>] partiu O homem<sub>2</sub> vi seu comida / [ele<sub>1</sub>] rouba // [ele<sub>2</sub>] [que] procuro [ela<sub>3</sub>] [ele<sub>2</sub>] [pensa] não [tem] problema. Ele<sub>2</sub> já [tinha] comida muito bem.*

No texto, há referência a dois personagens do filme: **ele**, um homem e **homem**, outro homem. O personagem **ele** é apresentado na oração: **Ele fica** e é correferido por **o** em **o dormi na rua**, o que pode ser traduzido como ‘ele fica dormindo na rua’. As correferências seguintes são feitas com **ele** em **[ele<sub>1</sub>] vi o homem<sub>2</sub> comida<sub>3</sub> [que] ficou rua**; **ele<sub>1</sub> quer vi o comida**; **[ele<sub>1</sub>] partiu**; **[ele<sub>1</sub>] rouba** e com **um** em **um<sub>1</sub> rouba a<sub>3</sub>**. O personagem **homem** também

é correferido por *O homem* e no possessivo *meu* em *O homem<sub>2</sub> vi meu<sub>2</sub> comido* (com a mudança para o uso do corpo como sujeito no possessivo) e por *ele* em *[ele<sub>2</sub>] procuro* e em *não problema ele<sub>2</sub> já comido muito bem*.

Dessa maneira, nesse dado, pode-se observar os usos de **o** e **um** como sujeitos e de **a** como complemento verbal.

As nominalizações ocorrem mais frequentemente na função de complemento verbal e podem representar também uma dupla função, quando articulam uma subordinação.

(30) Excerto do texto ML (TD-11)

*Depois a mônica e a Magali andar brincar com bola pra joga ficou a mônica empurrou a bate de Magali esta barriga ficou raiva.*

Reescrita

*Depois a Mônica<sub>1</sub> e a Magali<sub>2</sub> andar brincar com bola<sub>3</sub> / pra [elas] joga [bola] ficou // a Mônica empurrou a<sub>3</sub> / [que] bate de Magali esta barriga // [ela<sub>2</sub>] ficou raiva.*

Poderíamos considerar outra análise, na qual **a**, referindo-se à **bola**, teria uma dupla função, a de complemento de **empurrar** e a de sujeito de **bater**.

Embora as ALs em orações subordinadas apresentem geralmente o traço [+humano], como no dado (31), deve-se considerar a hipótese de um complemento [-humano] poder somar duas funções, como em (30).

Em (31), **o** ocorre na função de complemento de **viu**, e de sujeito de **cair**.

(31) Excerto do texto PF2 (TD-6)

*O menino andar o bicicleta depois cair, os meninos três viu o cair depois ajudar o bicicleta e pera.*

Reescrita

*O menino andar o bicicleta / depois [ele] cair, // os meninos três viu o // [que] cair // depois ajudar o bicicleta e pera.*

É interessante notar que a primeira correferência a *O menino* é uma AL na função de sujeito e a segunda, na função de complemento verbal (com dupla função), toma a forma **o**.

Em algumas ocorrências, **um** tem um caráter numeral, fazendo correferência a um indivíduo pertencente a um grupo, como no exemplo (32) no qual *pessoa fusbol* é o referente aos jogadores de futebol e **um** é um deles.

(32) Excerto do texto DC (OS-8)

*pessoa fusbol muito que mais minho grade quadro indo vi para um vem bola gool aquela*

Reescrita

*pessoa futebol muito que mais minha grade quadro // [ele] indo / [ele] vi // para **um** vem bola gool aquela*

Embora o texto e o próprio excerto apresentem vários elementos de difícil análise, a função de **um** é bastante clara.

O mesmo valor numeral e correferencial ocorre no exemplo a seguir, onde se destaca o **um**.

(33) Excerto do texto PF1 (MZ-1)

*O menino anda a bicicleta os olhos ver tem muito maça pegar **um** roubou embora anda rápido ver a menina bicicleta*

Reescrita

*O menino anda a bicicleta os olhos ver tem muito maça [ele] pegar **um** [ele] roubou [ela] [ele] [vai] embora [ele] anda rápido [ele] ver a menina bicicleta*

A hipótese da nominalização de **o**, **a** e **um** eventualmente pode ser questionada pois esses usos são mais frequentes na função de complemento verbal, o que levanta a hipótese alternativa de essas formas poderem ter sido desencadeadas por um *input* mais formal, nos textos escolares, nos quais o uso dos pronomes no caso oblíquo pode ter ocorrido. Seria o caso de investigar se, de fato, os textos escolares constituem *inputs* mais impactantes na aquisição dos elementos coesivos do que as formas mais coloquiais acessíveis nas redes sociais e na internet em geral.

Vale notar também que, diferentemente do uso do artigo definido como marcador de sujeito, que ocorre apenas em dados de aprendizes em um nível mais básico, a nominalização do artigo definido ocorre nos dados dos AFLs que estão desde um nível mais básico até os que se encontram em um nível mais avançado de aprendizagem.

É interessante notar que os participantes que realizam a correferenciação por meio do artigo definido não realizam o artigo definido como marcador de sujeito, exceto o participante OS que utiliza o artigo definido como marcador de sujeito e, ainda, na forma nominalizada do artigo definido.

Esses usos das formas dos artigos da Língua Portuguesa nas interlínguas indicam uma situação em que concorrem várias hipóteses transitórias nas interlínguas dos AFLs e requerem mais investigação.

### (c) Uso relativo de **porque**

A palavra **porque** tem função equivalente à do pronome relativo **que** da Língua Portuguesa em (34), (35) e (36).

(34) Excerto do texto HM (OS-4)

*Eu sou monica. **Porque** o muito feliz com gosta urso.*

O uso do **porque** nesse dado introduz uma adjetivação referente a **Mônica**: “Essa é a Mônica que está muito feliz porque gosta de urso.”

(35) Excerto do texto PF2 (OS-6)

*As minha amiga **porque** casa com falar menino (...)*

Aqui também, o **porque** conectaria o sintagma nominal inicial a uma adjetivação “As amigas que foram à casa do menino foram falar com ele”.

(36) Excerto do texto DC (OS-8)

*Os homens, **porque** estou fusbol indo com rápido*

Da mesma maneira, neste dado a correspondência em português revela uma adjetivação: “Os homens que estão no futebol (os jogadores) estão indo rápido”.

A partir da coleta 5, entretanto, OS deixa de usar **porque** como introdutor de uma oração adjetiva, abandonando, aparentemente essa hipótese. Nas coletas seguintes, seu uso de **porque** se consolida na função explicativa.

Diante de novos *inputs*, as hipóteses transitórias vão sendo descartadas e as interlínguas caminham para a internalização das regras gramaticais da língua-alvo. Alguns

participantes da pesquisa já utilizam com bastante regularidade os elementos coesivos referenciais do português que não ocorrem nas primeiras coletas.

### 3.2.3. Internalização dos recursos linguísticos da L2

Na medida em que os usos dos elementos coesivos nas interlínguas correspondem com bastante regularidade aos do português, pode-se dizer que as regras da língua-alvo estão sendo internalizadas. Nas coletas que se seguiram à pesquisa-alvo, observou-se um uso mais frequente de elementos coesivos referenciais e também dos sequenciais.

#### 3.2.3.1. Elementos coesivos referenciais

Há um avanço na correferenciação por meio de pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos e de alguns usos do pronome **que**.

##### (a) Pronomes pessoais

A correferenciação realizada pelo pronome pessoal **ele/ela** e a repetição da forma nominal é a que ocorre em maior quantidade e com uso correspondente ao da língua-alvo. Observam-se poucas ALs nas coletas finais, como a seguir.

(37) Excerto do texto AP (RV-7)

*monico falou:*

*– você fezen aqui marina eu não fezen Arte, ele é do Cebolinha tem fezel isso.*

Reescrita

*Mônica falou: – você fez aqui marina [Marina] // eu não fiz Arte, ele é do Cebolinha / [que] tem fez isso.*

A única AL desse dado corresponde ao segundo elemento de uma dupla função, que na língua-alvo seria preenchida por um pronome relativo.

No texto a seguir, de MZ, as correferenciações na função de sujeito são realizadas por pronomes e esses também começam a ocorrer na função de complemento verbal (destacados em negrito no texto). Os usos do pronome **ele/ela** correspondem ao uso da língua-alvo, inclusive na forma preposicionada **dele/ dela**, substituindo as antigas ALs.

(38) Texto PF2 (MZ-6)

*O homem arrumou a árvore de maçã e pegou a maçã para árvore e guardado o cesto por maçã. o menino está andando de bicicleta só passear a ver na árvore e encontrou a árvore esse cesto da maçã. **Ele** vai pegar o cesto da maçã, e correndo com a bicicleta. Mas **ele** se apaixonado esse menina tá na bicicleta, **ele** só vê a menina. e depois caiu a bicicleta e também o cesto da maçã. Os meninos ajudamos **ele** e arrumar o cesto da maçã, também limpou a roupa **dela**. O menino falou que obrigado todos os meninos. mas os meninos pegou o bone **dela** gritou o menino... **Ele** perguntou que é o seu bone? o menino respondeu para **eles**: esse é meu boné sim. ahh dá o bone para o menino. **Ele** dá os três maçãs e para os meninos. **Eles** estavam indo no lugar. O homem vê que tem quantos o cesto só dois, mas faltou um cesto, o homem pensou que quem roubou meu cesto*

Reescrita

*O homem arrumou a árvore de maçã / e [ele] pegou a maçã para árvore / e guardado o cesto por maçã. // O menino está andando de bicicleta / [ele] só passear a ver na árvore / e encontrou a árvore esse cesto da maçã, / ele vai pegar o cesto da maçã, / e [ele] [sai] correndo com a bicicleta. / Mas ele se apaixonado esse menina [que] tá na bicicleta, / ele só vê a menina e depois caiu a bicicleta // e também [caiu] o cesto da maçã. // Os meninos<sub>2</sub> ajudamos ele<sub>1</sub> / e [eles] arrumar o cesto da maçã, / também limpou a roupa dela. // O menino<sub>1</sub> falou que obrigado todos os meninos. / Mas os meninos pegou o bone dele<sub>1</sub>, / [eles<sub>2</sub>] gritou o menino... / Ele<sub>2</sub> perguntou que é o seu bone?*

*o menino respondeu para eles: // esse é meu boné sim. / [ele<sub>2</sub>] [fala] ahh [ele<sub>2</sub>] dá o bone para o menino.*

*Ele<sub>1</sub> dá os três maçãs e para os meninos.*

*Eles estavam indo no lugar. // O homem vê que tem quantos o cesto só dois, / mas faltou um cesto, / o homem pensou que quem roubou meu cesto*

Esse texto foi produzido como o pós-teste da pesquisa-ação. Após as aulas da pesquisa-ação, houve grande avanço do aprendiz MZ nos usos dos elementos coesivos próprios da L2, em suas produções textuais, como se verá em seu percurso individual no Capítulo 4.

**(d) Pronomes demonstrativos**

Os pronomes **essa** e **isso** fazem a correferenciação anafórica e catafórica de complementos verbais, como em (39) e (40).

(39) Excertos do texto AP (RV-7)

*– marina sim vamo fazem Arte, ver essa é Arte aqui*

Reescrita

– marina sim vamos fazer Arte, // [Mônica] ver **essa** é Arte aqui

(...)

– você fezen aqui marina eu não fezen Arte, ele é do Cebolinha tem fezel isso.

Reescrita

– você fez aqui marina [Marina] // eu não fiz Arte, ele é do Cebolinha / [que]tem fez **isso**.

É possível que esses dois demonstrativos tenham um caráter dêitico, exofórico, considerando-se o elemento motivador, uma história em quadrinhos. De qualquer modo, são pronomes demonstrativos.

(40) Excerto do texto AP (MZ-7)

A Mônica está assistindo essa arte que uma feia, e fazer **essa** é você  
fizei **essa**? e ficou nervosa.

A Marina respondeu: – não é **essa**, outra arte pra quem.

O Cebolinha falou: – A Mônica é feia kkk. e **essa** arte não tem perfeita kkk.

Reescrita

A Mônica está assistindo essa arte que uma feia, e fazer **essa** é você  
fizei **essa**? e ficou nervosa.

A Marina respondeu: – não é **essa**, outra arte pra quem.

O Cebolinha falou: – A Mônica é feia kkk. e **essa** arte não tem perfeita kkk.

MZ usa o pronome **essa**, para realizar a referência tanto na função pronominal em *fazer **essa*** e em *não é **essa***, como na função adjetiva ***essa** arte*.

No dado (41), o pronome demonstrativo ocorre em uma correferência catafórica, um uso excepcional, nos dados desta pesquisa.

(41) Excerto do texto DC (RV-8)

o eles é narrador o ele falou **isso** é nome: **Marcas muito melhor**.

Reescrita

o Eles é narrador // o Ele falou **isso** é nome: Marcos **muito melhor**.



(e) **Possessivos**

Os possessivos ocorrem principalmente em função adjetiva nas interlínguas em análise. Mesmo assim, contém um elemento correferencial, geralmente anafórico.

(f) **Pronomes *que* relativo e *que* interrogativo**

Nos dados que seguem, os usos do **que** têm funções correspondentes aos da Língua Portuguesa.

A palavra **que** assume a função de pronome relativo, na construção subordinada a seguir. Esse, entretanto é o único uso do **que** em construções subordinadas que corresponde ao uso da Língua Portuguesa e ocorre em um nível mais avançado de aprendizagem.

(42) Excerto do texto AP (MZ-7)

*A Mônica está assistindo essa arte que uma feia, e fazer essa é você fez essa? e ficou nervosa.*

Reescrita

*A Mônica está assistindo essa arte **que** [é] uma feia, / e [ela] [perguntou] [quem] fazer essa é você fez essa? / e [ela] ficou nervosa.*

Em (43), na função interrogativa equivalente à do português, o **que** ocorre na fala *oi marina **que** quero*, a qual pode ser traduzida por “Oi, Marina, o que você quer?” e na fala seguinte, por “**o que** você faz aqui?”.

(43) Excerto do texto AP (RV-7)

*– oi marina que quero*

Reescrita

*– oi marina (**o que**) quero*

(44) Excerto do texto AP (MZ-7)

*– o que fazer aqui? é mostrar para arte.*

(g) **A palavra outro**

Nas interlínguas documentadas, há algumas ocorrências da palavra **outro(a)**, geralmente em função pronominal, devido à elipse do núcleo sintagmático (ou a uma AL), como

em (45) e (46). Em função adjetiva, **outro** aparece apenas em um texto de MZ, de acordo com o uso da Língua Portuguesa, indicando a internalização de sua função (v. (47)).

- (45) Excerto do texto JP (TD-13)  
*agora outra o palitos deu para Mônica*

Reescrita

*agora **outra** [brincadeira] o palitos [ele] deu [palitos] para Mônica*

- (46) Excerto do texto PF1 (MZ-1)  
*O menino a anda procuro a árvore homem arruma carrinho de mesa bom outro procuro maçã*

Reescrita

*O menino<sub>1</sub> a anda[ele<sub>1</sub>] procuro a árvore // Homem<sub>2</sub> arruma carrinho de mesa bom // Outro [homem<sub>3</sub>] procuro maçã*

Na função adjetiva, há duas ocorrências nos dados desta pesquisa, no texto DC (MZ-8) como se vê a seguir.

- (47) Excerto do texto DC (MZ-8)  
*Esse TV só ficou no globo e ver do futebol que vencer a seleção de país e também outro futebol, e ter contra ou ganhado o campeão, quando chegou o gol e o time começavam a gritar um gol é mais importante. Por exemplo, essa seleção brasileiro, fez um gol e vencer o Alemanha ou outro país. Mas é simples. no futebol do Brasil ficava muito feliz.*

Reescrita

*Esse TV só ficou no globo / e ver do futebol / que vencer a seleção de país e também **outro** futebol, / e ter contra ou ganhado o campeão,*

*quando chegou o gol / e o time começavam a gritar um gol é mais importante. / Por exemplo, essa seleção brasileira, fez um gol / e vencer o Alemanha ou [vencer] **outro** país. / Mas é simples. / no futebol do Brasil ficava muito feliz.*

### 3.2.3.2. Elementos coesivos sequenciais

Na construção da narração ou para realizar a ligação entre as sequências textuais, normalmente são usados elementos de coesão. Segundo Koch (2009), eles podem funcionar como “marcadores de episódios na narrativa (ordenadores temporais), de segmentos de uma

descrição (ordenadores espaciais) ou como indicadores de ordenação textual”. (KOCH, 2009, p. 67).

Os usos que indicam uma internalização desses elementos na direção da língua-alvo, acontecem, em sua maioria, nos textos dos aprendizes que se encontram em níveis mais avançados.

Conjunções e preposições são recursos linguísticos presentes em algumas interlínguas e realizam a sequenciação do texto. No que diz respeito às preposições, houve pouco avanço na sua internalização. Esses elementos são os que se consolidam mais tardiamente no processo de aquisição de uma segunda língua, mesmo no caso de a L1 e a L2 serem línguas orais.

Nas interlínguas a classificação desses elementos nem sempre é clara e depende da análise da recorrência de cada elemento para a apreensão de suas características funcionais e semânticas. Como os usos variam e nem sempre estão consolidados, optamos por nos referir a eles diretamente e a discutir seus usos particulares sempre que couber.

#### 3.2.3.2.1. Ordenadores textuais

As sequenciações explícitas são realizadas pela maioria dos AFLs, com as palavras **e**, **também**, **mas**, **porque**, **para**, **agora**, **depois**, **quando**, **então** e **se (si)**. Todas essas palavras têm uma correspondência em sinais na Libras.

##### (a) *e / também / e também*

Os elementos coesivos **e** e **também** são frequentes nas interlínguas. Na Libras, as conjunções aditivas, de acordo com Soares (2020), são “demonstradas pelo deslocamento ou transferência do tronco do sinalizante durante a sua produção enunciativa e/ou uso de boias e ritmo da sinalização para a marcação sintática”. (SOARES, 2020, p. 164). O autor acrescenta que a conjunção **também** é usada na Libras para expressar uma ideia de adição, “(...) o emprego do **também**, estabelecendo relação de adição entre as partes do estatuto léxico-gramatical correspondente”. (SOARES, 2020, p. 120).

O conectivo de uso mais frequente é **e**, como se vê nos dados (48) e (49). Neste pode-se ver igualmente um dos dois usos encontrado nos dados de **e também**.

(48) Excerto do texto ML (OS-11)

*As minha amiga aqui to brincar com ela e a monica briançar balança*

Reescrita

*As minha amiga aqui to brincar com ela // e a Mônica brincar balança*

(49) Excerto do texto PF2 (MZ-6)

*ele só vê a menina e depois caiu a bicicleta e **também** o cesto da maçã*

Reescrita

*ele só vê a menina e depois caiu a bicicleta // e **também** [caiu] o cesto da maçã.*

É de MZ, também, o outro uso de *e também*, no texto DC.

(50) Excerto do texto DC (MZ-8)

*Que vencer a seleção de país e também outro futebol, e ter contra ou ganhado o campeão,*

Reescrita

*que vencer a seleção de país e **também** outro futebol,*

(51) Excerto do texto ML (OS-11)

*As minha amiga aqui to brincar com ela e a monica briançar balança*

Reescrita

*As minha amiga aqui to brincar com ela // e a Mônica brincar balança*

Por sua vez, *também* ocorre várias vezes nos dados, e é exemplificado em (52).

(52) Excerto do texto VC (RV-10)

*Eu gosta viajo que é no Para **também** gosto muito miso na Goiania.*

Reescrita

*Eu gosta viajo que é no Para também / [eu] gosto muito amigo na Goiania.*

**(b) mas**

Nas interlínguas, o *mas* ocorre apenas 12 vezes, distribuídos em textos de RV, TD e MZ, todos da coleta 6 em diante. Na Libras, segundo Soares, o *mas* é usado para assinalar um contraste de ideias. “O uso marcado de MAS se deu como conjunção adversativa, em que

o sentido indicou contraste, estabelecendo relação entre as partes do texto ou, como já citado, assumiu-se como sequenciador de ideias pela coesão gramatical”. (SOARES, 2020, p. 111).

A seguir, exemplos de ocorrência de **mas** nos textos interlinguísticos dos AFLs (negrito nosso).

(53) Excerto do texto DC (MZ-8)

*Por exemplo, essa seleção brasileiro fez um gol e vencer o Alemanha ou outro país. **Mas** é simples no futebol do Brasil ficava muito feliz.*

Reescrita

*Por exemplo, essa seleção brasileira, fez um gol / e vencer o Alemanha ou [vencer] outro país. / **Mas** é simples. / no futebol do Brasil ficava muito feliz.*

(54) Excerto do texto ML (RV-11)

*Ei... Magali quero com amiga sempe **mas** eu Mônica fazem errda tode.*

Reescrita

*Ei... Magali quero com amiga sempre, / **mas** eu Mônica fiz tudo errado*

(55) Excerto do texto PF2 (MZ-1)

***Mas** ele se apaixonado esse menina tá na bicicleta (...) O menino falou que obrigado todos os meninos. **Mas** os meninos pegou o bone dele, gritou o menino... Ele perguntou que é o seu bone? Eles estavam indo no lugar. (...) O homem vê que tem quantos o cesto só dois, **mas** faltou um cesto, o homem pensou que quem roubou meu cesto*

Reescrita

***Mas** ele se apaixonado esse menina [que] tá na bicicleta, (...) **Mas** os meninos pegou o bone dele<sub>1</sub>, / [eles<sub>2</sub>] gritou o menino... / Ele<sub>2</sub> perguntou que é o seu bone? Eles estavam indo no lugar. // (...) O homem vê que tem quantos o cesto só dois, / **mas** faltou um cesto, / o homem pensou que quem roubou meu cesto*

(c) **porque**

Os usos de **porque** nas interlínguas, em geral, correspondem aos usos apontados por Soares na Libras. O autor explica que a conjunção causal é bastante comum nos dados de sua pesquisa sobre a língua de sinais brasileira, pois expressa uma relação lógico-semântica de consequência por meio das conjunções POR CAUSA, PORQUE e COMO. (SOARES, 2020, p. 126).

Nas interlínguas dos AFLs, o **porque** explicativo apresenta um número maior de ocorrências. Foi encontrada apenas uma ocorrência de **por causa**, no dado a seguir.

(56) Excerto do texto ML (MZ-11)

*a Mônica bate de volêi com a Magali, **Por causa** de forte e doer, Mas precisa descansar da Magali é fraco.*

Reescrita

*a Mônica bate de volêi com a Magali, **Por causa** de forte e doer, / Mas precisa descansar da Magali / [que] é fraco.*

Quanto ao **porque**, na maioria das vezes, corresponde ao uso explicativo do português, como se vê nos seguintes exemplos.

(57) Excerto do texto BL (TD-9)

*Eu já sofre muito bullying sempre todo dia **pq** ficou eu to raivo muito triste pra os pessoas mais muito bobogam também esta problema com bullying. **Porque** eu não gosto provocar o bullying. Si esta nervosa e não falava para ninguém **porque** tinha vergonha.*

Reescrita

*Eu já sofre muito bullying sempre todo dia / **porque** ficou / eu to raiva muito triste pra os pessoas // mais [elas] [são] muito bobogam também // [eu] está problema com bullying. **Porque** eu não gosto provocar o bullying / si [eu] está nervosa e / não [eu] falava para ninguém / **porque** [eu] tinha vergonha.*

(58) Excerto do texto ML (RV-11)

*As Magali quero come todo ver tem vido Mônica quê quero vamo com bola Magali não quero com bola **pq** [jogamos]muito dia*

Reescrita

*As Magali quero come todo / ver tem vindo Mônica // [que] [fala] [o quê] quero vamos com bola // Magali [fala] não quero com bola / **porque** muito dia*

(59) Excertos do texto VE (OS-3)

*Eu dormi ideias amor bjos... sim **porque** é muito gosta TV filme*

Reescrita

*Eu dormi [tive] ideias amor bjos... sim **porque** é [eu]muito gosta TV filme*

Uma dessas funções aparece exclusivamente em textos de OS. É importante lembrar que OS já usava elementos funcionais na primeira coleta. Todavia, ao lado de um uso explicativo OS tem outra hipótese concorrente, a de *porque* como pronome relativo a um sintagma nominal, como introdutor de uma oração adjetiva. v. Seção 4.1.1.1.2. subseção (c)).

#### (a) Para

Em Soares (2020) não há menção aos usos de **para** na Libras. Em nossos dados, encontramos o conectivo *para* para indicar finalidade, como em português. São exemplos desse uso os dados seguintes.

(60) Excerto do texto HM (OS-4)

*O cebolinha gosto carro muito brincar para feliz muito bom.*

Reescrita

*(Havia) O cebolinha / o gosto carro / [ele] muito brincar. Para feliz / [ele] [fala] muito bom.*

(61) Excerto do texto ML (TD-11)

*Depois a Mônica voltar sua amiga pra desculpa nós pra sempre com amigas.*

Reescrita

*Depois a Mônica voltar sua amiga pra desculpa / [ela<sub>2</sub>] [diz] nós pra sempre com amigas.*

#### (b) Se (si)

Na Língua Portuguesa, o conectivo utilizado é o **se**, que ocorre apenas uma vez em um texto de TD.

(62) Excerto do texto BL (TD-11)

*(...) também esta problema com bullying porque eu não gosto provocar o bullying. Si esta nervosa e não falava para ninguém porque tinha vergonha.*

Reescrita

*Porque eu não gosto provocar o bullying si esta nervosa e não falava para ninguém porque tinha vergonha.*

Na Libras, o sinal da conjunção **se** é a junção da datilologia de “s” e de “i”, um empréstimo do português. TD usa a conjunção **si**, tal qual sinalizada em Libras.

### 3.2.3.2.2. Ordenadores temporais

Quanto aos ordenadores temporais, Soares (2020) relata que na Libras, “as relações de tempo (...) também incidem no léxico-gramatical com vínculo das orações no discurso (...) como significado de sucessão (quando um evento sequencia o outro) e simultaneidade (quando eventos/ atividades podem coocorrer).” (SOARES, 2020, p. 131).

Nas interlínguas vários desses ordenadores se revelam internalizados, correspondendo aos usos da Língua Portuguesa.

#### (c) *quando*

A coocorrência de eventos é indicada por *quando*, em uso idêntico ao do português.

(63) Excerto do texto DC (MZ - 8)

(...) *quando* chegou o gol e o time começavam a gritar

Reescrita

*quando* chegou o gol / e o time começavam a gritar

Em português, o dado corresponderia a “Quando aconteceu o gol, o time começou a gritar”.

#### (d) **Depois**

O ordenador temporal por excelência das narrativas nas interlínguas dos AFLs é *depois*, que assinala a sucessão de eventos.

(64) Texto ML (TD-11)

*A Mônica e a Magali andar pra passear com conservar vamos brincar gangorra **depois** Magali ficou caiu o gangorra. Magali ficou raiva **depois** o outra brincar com balanço **depois** pluar com forte É outra vamos brincar com afundar pra a monica empurrar a Magali está jardim **Depois** a mônica e a Magali andar brincar com bola pra joga ficou a mônica empurrou a bate de Magali esta barriga ficou raiva É ficou a Magali e Mônica conversar pra brigar você muito mais forte **Depois** Ela foi pra sozinha pegou a bola **depois** empurrar o bola com pedra A Mônica ficou pensei o sonha ficou Magali tem acontecer pra muito errado minha culpa **Depois** a Mônica voltar sua amiga pra desculpa nós pra sempre com amigas.*

Reescrita



A Mônica e a Magali andar pra passear com conversar // [Mônica ou Magali] [fala] vamos brincar gangorra / **depois** Magali ficou caiu o gangorra.

Magali<sub>1</sub> ficou raiva / **depois** o [ela] outra brincar com balanço / **depois** [ela] pular com forte. / É outra [brincadeira] [ela<sub>1</sub>] [fala] vamos brincar com afundar // pra a Mônica empurrar a Magali / [que] está jardim.

**Depois** a Mônica e a Magali andar brincar com bola / pra [elas] joga [bola] ficou // a Mônica empurrou a [bola] / [que] bate de Magali esta barriga // [ela<sub>1</sub>] ficou raiva.

É ficou a Magali e Mônica<sub>2</sub> conversar pra brigar // [Ela<sub>2</sub>] [pensa] você muito mais forte. / **Depois** Ela<sub>2</sub> foi pra sozinha / [ela<sub>2</sub>] pegou a bola / **depois** empurrar o bola com pedra.

A Mônica ficou pensei / o [ela<sub>2</sub>] sonha “ficou Magali tem acontecer pra muito errado minha culpa.” / **Depois** a Mônica voltar sua amiga pra desculpa / [ela<sub>2</sub>] [diz] nós pra sempre com amigas.

TD usa a palavra **depois** para realizar a sequenciação dos eventos da narrativa. O conectivo inter-sequencial usado por TD se resume a palavra **depois**. Vale ressaltar que esse conectivo de sequenciação pode também ser usado na Libras, e que a palavra **depois** tem um sinal manual correspondente na Libras.

### (e) **Agora**

#### (65) Excerto do texto JP (TD-13)

A Mônica ficou furiosa muito gritou lá Cebolinha agora otra o palitos deu para Mônica depois o Cebolinha espetar a bunda a Mônica ficou nervosa depois as brigas com bater lá Cebolinha depois a Mônica pegou o cortei o cabelo do Cebolinha Agora a Magali ficou rindo.

#### Reescrita

A Mônica ficou furiosa muito [ela<sub>1</sub>] gritou lá Cebolinha **agora** otra [brincadeira] o palitos [ele] deu [palitos] para Mônica depois o Cebolinha espetar a bunda a Mônica [que] ficou nervosa depois as brigas com [ela<sub>1</sub>] bater lá Cebolinha depois a Mônica pegou o [cabelo ou Cebolinha] cortei o cabelo do Cebolinha **Agora** a Magali ficou rindo.

#### (66) Excerto do texto PF1 (RV-1)

o homem viva pera pega tudo vai casa comer muito gostoso pessão quero pago **agora**.

#### Reescrita

o homem viu pera<sub>1</sub> / [ele] pega tudo [ele] vai casa / [ele] comer [ela<sub>1</sub>] muito gostoso // pessoa<sub>2</sub> quero [ela<sub>1</sub>] / [ela<sub>2</sub>] pego [ela<sub>1</sub>] **agora**.

Os itens apresentados no Quadro 3 são uma compilação das características observadas nas interlínguas dos AFLs nesta pesquisa e são a base para a descrição dos percursos de cada AFL no Capítulo 4.

**Quadro 3 – Elementos coesivos referenciais e sequenciais**

Transferência de recursos coesivos da L1	Sequenciação	1. Sequenciação lexical	
		2. Justaposição de orações coordenadas	
		3. <u>Que-dialogado</u>	
		4. Dupla função de um item na subordinação	
	Referenciação	5. Sistema interlinguístico básico de coreferenciação	(a) explicitação na mudança de S
			(b) ALs na manutenção de S
			(c) explicitação de S / interv. CV
			(d) coreferência a CV = AL
			(e) dupla função = novo S = AL
		6. Especificidades	(a) 1ª e 2ª p. por 3ª
(b) verbos <i>dicendi</i> = ALs			
(c) <i>um(a)</i> como boia			
Formas novas		7. Marcador de S <i>o</i> e <i>a</i>	
		8. Nominalização de <i>o</i> , <i>a</i> e <i>um</i>	
		9. Uso de <i>porque</i> como pronome relativo	
Internalização de aspectos da L2	Referenciação	10. Pronomes pessoais	
		11. Demonstrativos	
		12. Possessivos	
		13. Pronome <b>que</b> interrogativo	
	14. Pronome <b>que</b> relativo		
	Sequenciação	15. Ordenadores textuais: <i>e</i> , <i>e também</i> , <i>também</i> , <i>mas</i> , <i>porque</i> , <i>se</i>	
		16. Ordenadores temporais: <i>depois</i> , <i>quando</i> , <i>agora</i>	

**Fonte:** elaborado pela autora

## **CAPÍTULO 4 – O PERCURSO INDIVIDUAL DOS APRENDIZES**

Neste capítulo apresentam-se os elementos coesivos, no período observado, que demonstram o percurso dos aprendizes do português escrito como segunda língua.

Como vimos no Capítulo 2, o percurso de aprendizagem de cada AFL da pesquisa é apresentado em um recorte longitudinal, de acordo com a proposta de Roger Brown (1973). Essa metodologia permite acompanhar o desenvolvimento gradual do aprendiz na aquisição da língua em um período mais longo.

Devido aos diferentes níveis de conhecimento anterior do português escrito que os AFLs apresentavam, há uma diferença importante nas interlínguas dos aprendizes já nos primeiros textos coletados. Além disso, devido possivelmente aos diferentes níveis de seu conhecimento da Libras, entre outros fatores<sup>68</sup>, que não foi possível investigar para esta pesquisa, os participantes da pesquisa desenvolveram percursos com algumas diferenças notáveis.

A análise dos dados nos permitiu observar várias determinantes que interferem na compreensão do texto dos AFLs, dentre as quais, a sequenciação e a correferenciação são objetos de nossa pesquisa.

Dessa maneira, nosso principal objetivo, como mencionado na introdução deste trabalho, é demonstrar como a coesão textual da L1 e da L2 se articulam e evoluem em interlínguas no processo de aprendizagem do português como segunda língua.

### **4. 1. As interlínguas dos aprendizes**

A apresentação das interlínguas parte dos dados dos AFLs que se encontram em estágios interlinguísticos que refletem mais a transferência da L1, até aqueles que indicam a internalização de recursos linguísticos próprios da Língua Portuguesa.

Desse modo, o percurso de cada participante é descrito na seguinte ordem: OS, RV, TD e MZ e os recursos interlinguísticos são apresentados conforme a seguinte disposição:

---

<sup>68</sup> Os aprendizes podem apresentar variações determinadas por fatores sociais, emocionais, cognitivos, entre outros.

(1) sequenciações das orações; (2) referenciações, (3) evolução das correferenciações; e (4) recursos interlinguísticos envolvidos na textualidade dos dados, a partir da análise de texto em três momentos diferentes.

Vale lembrar que, nas reescrituras dos dados, conforme realizado no Capítulo 3, fazemos o uso sistemático dos pronomes latentes [*ele*] ou [*ela*] com a finalidade de apontar as correferenciações subjacentes nas interlínguas.

Na descrição do percurso de cada participante, utilizaremos para a referência aos aspectos identificados em seus textos, o inventário de pontos examinados no Capítulo 3.

#### **4.1.1. OS**

OS participou de 10 das 13 coletas. Seu primeiro texto foi a coleta 3 (VE), em que os demais participantes já tinham produzido as coletas 1 – *Pears film* (pré-teste) e 2 – *Dog's life*. Dessa forma, a primeira coleta OS correspondeu à terceira coleta dos demais AFLs, o estudo dirigido (VE). OS realizou a coleta 4 – História da Magali (HM) e não participou da quinta coleta, História do Cebolinha (HC) e, por isso foi na sua terceira que ele produziu o texto *Pears Film 2*, que consistiu na sexta coleta e primeiro pós-teste para os demais participantes. A partir da sétima coleta, OS executou todas as coletas conjuntamente com os demais participantes.

OS utiliza alguns recursos interlinguísticos comuns a todos os AFLs para realizar a sequenciação, a referenciação e a correferenciação textuais. Passa-se a seguir a descrever os recursos de coesão textual utilizados por OS em seu percurso de interlínguas. Ao final, avalia-se se houve mudança de interlíngua durante esse período.

##### **4.1.1.1. Sequenciação**

Embora se observe, já nas primeiras coletas, os usos de conectivos entre as orações, a sequenciação é realizada predominantemente pelas orações justapostas. Além desses recursos, OS utiliza também o **que-dialogado**.

#### 4.1.1.1.1. Sequenciação por justaposição

A sequenciação realizada pelas orações justapostas ocorrem em todas as coletas. Os dados a seguir exemplificam esses usos.

(67) Excerto do texto VE (OS-3)

*Eu escolar onibuns vem chogou escola.*

Reescrita

*Eu escolar ônibus vem / [eu] chegou escola.*

(68) Excerto do texto HM (OS-4)

*O cebolinha o gosto carro muito brincar.*

Reescrita

*(Havia) O cebolinha / o gosto carro / [ele] muito brincar.*

#### 4.1.1.1.2. Sequenciação realizada por conectivos entre orações

Como mencionado, OS já usa conectivos entre as orações. No decorrer da pesquisa, como os textos vão ficando mais complexos, observa-se um aumento de orações com conectivos, mas há ainda numerosas orações justapostas. Observa-se, nos exemplos seguintes, os usos dos conectivos **e**, **para**, **que** e **porque**.

##### (a) Conectivos e

O conectivo **e** é usado para ligar orações e, também, dois termos de um sintagma.

(69) Excerto do texto DC (OS-8)

*para um vem bola gool aquela e muito minino fusbol minha falor jogos Os jogos pessoas minino vi quadro que gratou goool.*

Reescrita

*para um vem bola gool aquela / e muito menino futebol minha falar jogos*

*Os jogos pessoas minino vi quadro que [eles] gritou goool.*

(70) Excerto do texto ML (OS-11)

*As minha amiga aqui to brincar com ela / e a monica briançar balança falar ravia pra é Magali.*

Reescrita

*As minha amiga aqui to brincar com ela // e a Mônica brincar balança [ela] falar raiva pra é Magali*

(71) Excerto do texto BL (OS-9)

*Eu e um muito to triste elas minha amigas três que ir eu já respeito vcs pessoas haha.*

Reescrita

*Eu e um muito to triste // elas minha amigas três que rir / [elas] [falam] eu já respeito vcs pessoas haha.*

*Elas amigas e falso vcs //eu triste com /que é pessoas escola indo chegou sala aula/[elas] to brinco ficou todo // e eles menino gosto / [eles] fala gostei libras.*

### **(b) Conectivo *para***

Nos textos de OS, o conectivo **para** é utilizado para indicar finalidade.

(72) Excerto do texto HM (OS-4)

*O cebolinha o gosto carro muito brincar. Para feliz muito bom.*

Reescrita

*(Havia) O cebolinha / o gosto carro / [ele] muito brincar. **Para** feliz / [ele] [fala] muito bom.*

### **(c) Conectivos *porque* / *que relativo* / *que-dialogado***

OS tem várias hipóteses concorrentes a respeito da função desses conectivos: a função explicativa, a relativa e a do que-dialogado.

(a) O conectivo **porque** tem uso na **função explicativa** nos exemplos a seguir.

(73) Excerto do texto VE (OS-3)

*Não, porque não gosto.*

Reescrita

*não, **porque** não gosto*

(74) Excerto do texto VC (OS-10)

*meu muito gosto comer, porque é o gosto mais amor chocolate VC*

Reescrita

*meu (eu) muito gosto comer [chocolate], / **porque** é o gosto mais amor chocolate.*

(75) Excerto do HM (OS - 4)

*Eu sou monica. Porque o muito feliz com gosta urso. uma falar vou saudade lindo urso.*

Reescrita

*Eu sou monica. / **Porque** o muito feliz com [ela/eu] gosta urso. // uma falar vou saudade lindo urso. // A Magali falar muito bom picolé bombom.*

(b) O **porque**, com a função de **que** relativo, ocorrem nas coletas AP (OS-7); DC (OS-8) e VC (OS-10). Na coleta VE (OS-3), no entanto, o **porque** é usado como um conectivo explicativo.

(76) Excerto do texto AP (OS - 7)

*As minha amiga porque casa com falar menino ravia que quadro com minha fala amiga.*

Reescrita

*As minha amiga **porque** (que) [vão] casa com falar menino / [ela][fala] raiva que (porque) quadro com minha fala amiga.*

(77) Excerto do texto DC (OS - 8)

*Os homens, porque estou fusbol indo com rapido pessoa fusbol muito que mais minho grade quadro*

Reescrita

*Os homens, **porque** (que) estou futebol indo com rápido // pessoa futebol muito que mais minha grade quadro*

(c) Excepcionalmente, há um uso de **que** como pronome relativo **que** em:

(78) Excerto do texto BL (OS-9)

*Eu e um muito to triste elas minha amigas três que ir eu já repeito vcs pessoas haha.*

Reescrita

*Eu e um muito to triste // elas minha amigas três **que** rir / [elas] [falam] eu já respeito vcs pessoas haha.*

(d) O sequenciador discursivo **que-dialogado**, ocorre a partir da coleta PF2 (OS-6).

(79) Texto PF2 (OS-6)

*Os menino, o trabalho arvore com bore menino muito manga bicilante que mão menimos olha vi menina caiu indo menino eu obg eles nada. tudo indo.*

Reescrita

*Os menino, o [homem] trabalho árvore com boné // menino [tem] muito manga bicicleta // **que** (o que aconteceu) mão[dos] meninos // [ele] olha / [ele] vi menina / [ele] caiu / [ele] indo menino eu obg // eles nada. / [eles] tudo indo.*

O quadro seguinte apresenta o percurso de OS na construção da sequenciação em seus textos.

Quadro 4 – A sequenciação no percurso de OS

Sequenciação		Coleta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
		Texto	PF1	DL	VE	HM	HC	PF2	AP	DC	BL	VC	ML	MM	JP
Justaposição			-	-	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x
Entre orações	c. aditivos		-	-			-				x		x		
	c. para		-	-		x	-					x			
	c. porque		-	-	x		-			x		x			
	<b>que</b> relativo		-	-			-				x				
Entre sequências temáticas	c. <i>que-dialogado</i>		-	-		x	-	x	x	x	x	x		x	
	c. <i>que-dialogado</i>		-	-			-	x							

Fonte: a autora.

Observa-se no quadro que a sequenciação textual nos textos de OS é realizada basicamente pela justaposição entre as orações, presente em todos os dados. Os usos dos conectivos **e**, **para** e **porque** / **que** / **que-dialogado** são esparsos e ocorrem em algumas orações. Dentre esses conectivos, a palavra **porque** é o conectivo mais usado e tem variação entre a função de introduzir uma oração adjetiva em AP (OS-7) e DC (OS-8) e de conectivo explicativo em HM (OS-4) e VC (OS-10) e, ainda, de **que-dialogado** em VC (OS-10). Já a



forma **que**, como **que-dialogado**, ocorre em várias coletas. A palavra **para** é usada, já na coleta 4 (HM) como um conectivo oracional que expressa finalidade. Quanto ao conectivo **e**, seu uso ocorre apenas em duas coletas finais.

Nas duas últimas coletas, há uma redução dos usos dos conectivos. Dessa forma, as orações justapostas que acontecem em todas as coletas, são mais frequentes, também, nas coletas finais.

#### 4.1.1.2. Referenciação

As referenciações são realizadas majoritariamente por nome e, em menor quantidade, por pronomes de 1ª e de 3ª pessoas.

##### 4.1.1.2.1. Referenciações de sujeito

Na posição de sujeito predominam as referenciações nominais que ocorrem em todas as coletas e são realizadas por nomes e pelos pronomes de 1ª e de 3ª pessoas.

###### (a) Referenciação nominal

São exemplos de referenciação nominal os sintagmas destacados em negrito nos exemplos a seguir.

(80) Excerto do texto PF2 (OS-6)

*Os menino, o trabalho arvore com bore menino muito manga bicilante que mão menimos olha vi menina caiu indo menino eu obg eles nada. tudo indo.*

Reescrita

*Os **menino**, o [homem] trabalho árvore com boné // **menino** [tem] muito manga bicicleta // que mão[dos] meninos // [ele] olha / [ele] vi menina / [ele] caiu / [ele] indo menino eu obg // eles nada. [eles] // tudo indo.*

(81) Excerto do texto ML (OS-11)

*As minha amiga aqui to brincar com ela e a monica briançar balança falar ravia pra é Magali forte indo to monica [fala] vamos to brincar jogando ela Magali pode normal com afunda.*

Reescrita

As minha **amiga** aqui to brincar com ela // e a **Mônica** brincar balança [ela] falar **raiva** pra é **Magali** // [que] [é] forte // indo to monica [ela] [fala] vamos to brincar jogando // ela Magali [fala] pode [brincar] normal com afunda //

(82) Excerto do texto MM (OS-12)

As Magali indo susto aquela é Mônica esta ver muito bom livro Magali susto há é Monica assusta medo.

Reescrita

As Magali indo susto aquela é Mônica // [Mônica] esta ver muito bom livro // Magali susto [ela] há é // **Mônica** assusta medo.

**(b) Referenciação pelos pronomes eu (meu/minha), ele(s) e ela(s), você(s)**

As referenciações com o pronome de 1ª pessoa ocorrem, em menor quantidade, com usos que representam o uso do espaço sub-rogado em (83) e para referenciação própria, exemplificada no dado (84), no qual também ocorre uma forma de 2ª pessoa: **vcs**.

(83) Texto PF2 (OS-6)

Os menino, o trabalho arvore com bore menino muito manga bicilante que mão menimos olha vi menina caiu indo menino eu obg eles nada. tudo indo.

Reescrita

Os menino, o [homem] trabalho árvore com boné // menino [tem] muito manga bicicleta // que mão[dos] meninos // [ele] olha / [ele] vi menina / [ele] caiu / [ele] indo menino **eu** obg // **eles** nada. [eles] // **tudo** indo.

A referenciação de 1ª pessoa é feita também pela nominalização do pronome possessivo, como se pode ver em:

(84) Excerto do texto VC (OS-10)

minha gostei muito vc filme.

Reescrita

**minha** (eu) gostei muito vc / [e] [gosto] [do] filme.

(...)

meu muito gosto comer, porque é o gosto mais amor chocolate.

### Reescrita

*meu (eu) muito gosto comer [ele<sub>1</sub>], / porque é o gosto mais amor chocolate<sub>1</sub>.*

No dado (23) acima, observa-se um uso de pronome de 3ª pessoa: *eles* e nos dados a seguir, há outras ocorrências de pronome de 3ª pessoa: *ela* em (85) e, mais adiante, *elas* e *eles*.

(85) Excerto do texto AP (OS-7)

*Os menino falar ravia ela minha quadro vem de to casa. que cebolinha que ravia fala feia ela minha.*

### Reescrita

*Os menino falar [ela] raiva **ela** minha (dela) quadro // vem de to casa. que cebolinha / que raiva [ele] fala feia **ela** minha.*

(86) Excerto do texto BL (OS-9)

*Eu e um muito to triste **elas** minha amigas três que ir eu já respeito vcs pessoas haha.*

***Elas** amigas e falso vcs eu triste com que é pessoas escola indo chegou sala aula to brinco ficou todo e **eles** menino gosto fala gostei libras.<sup>69</sup>*

*Eu e um muito to triste // **elas** minha amigas três que rir / [elas] [falam] **eu** já respeito vcs pessoas haha.*

***Elas** amigas e falso vcs // eu triste com /que é pessoas escola indo chegou sala aula/[elas] to brinco ficou todo // e **eles** menino gosto / [eles] fala gostei libras.*

É interessante notar que, nos exemplos acima, OS utiliza frequentemente os pronomes pessoais como determinantes, precedendo um nome, como em *elas minha amigas três*, *Elas amigas*, *vcs pessoas*, *eles menino*. Por outro lado, ele utiliza também o inverso, o determinante **o** e **um**, nominalizados como núcleo de sintagma (ao lado de outros usos como determinante), o que demonstra uma variação nas hipóteses provisórias concorrentes sobre a distinção entre a função de determinante e de núcleo de sintagma nominal.

### (c) Referenciação pela nominalização do *o* e do *um* (a)

---

<sup>69</sup> 'Eu estou triste. Elas, as outras amigas, estão rindo e falaram: "eu já respeito vocês". Mas elas estavam rindo. Eu falei: "vocês são falsas". Depois eu falei: "Eu estou triste com as pessoas da escola que chegaram na minha sala de aula." Elas ficam brincando. Os meninos gostam e [eles] falam: "gostei de Libras".'

A referenciação na posição de sujeito pode ser realizada pela nominalização das formas **o** e **um**.

(87) Texto HM (OS-4)

*O cebolinha o gosto carro muito brincar. Para feliz muito bom. Eu sou monica. Porque<sup>70</sup> o muito feliz com gosta urso. uma falar vou saudade lindo urso. A Magali falar muito bom picolé bombom.*

Reescrita

*(Havia) O cebolinha / o gosto carro / [ele] muito brincar. Para feliz / [ele] [fala] muito bom. // Eu sou monica. / Porque o muito feliz com [ela/eu] gosta urso. // **uma** falar vou saudade lindo urso. // A Magali falar muito bom picolé bombom.*

(88) Excerto do texto DC (OS-8)

*Os homens, porque estou fusbol indo com rápido (...) indo vi para um vem bola goal aquela e muito minino fusbol minha falar.*

Reescrita

*Os homens, porque (que) estou fusbol indo com rápido (...) [ele] indo / [ele] vi // para **um** vem bola goal aquela / e muito menino fusbol minha falar jogos*

Nota-se que em (88) a palavra **um** assume uma função duplicada como complemento verbal e sujeito.

A palavra **um** tem uso menos comum em (89).

(89) Excerto do texto BL (OS-9)

*Eu e um muito to triste elas minha amigas três que ir eu já repeito vcs pessoas haha.*

Reescrita

*Eu e **um** muito to triste // elas minha amigas três que rir / [elas] [falam] eu já respeito vcs pessoas haha.*

O uso de **um**, nesse caso, representa a transferência da Libras, uma referência a estar sozinha.

---

<sup>70</sup> A palavra **porque** é usado por OS, em algumas interlínguas, com a mesma função do **que** interrogativo. No entanto, a palavra **porque** realiza a continuidade discursiva a partir de sintagma e a palavra **que** a partir de uma oração.

#### 4.1.1.2.2. Referenciação de complemento verbal

As referências nominais, são maioria, também, na posição de complemento verbal e ocorrem em todas as coletas.

##### (a) Referenciação nominal

Na posição de complemento verbal, há uma predominância das referências nominais.

##### (90) Excerto do texto HM (OS-4)

*O cebolinha o gosto carro muito brincar. (...) Eu sou monica. Porque o muito feliz com gosta urso. (...) A Magali falar muito bom picolé bombom.*

##### Reescrita

*(Havia) O cebolinha / o gosto **carro** / [ele] muito brincar. (...) Eu sou **monica**. / Porque o muito feliz com [ela/eu] gosta **urso**. (...) A Magali falar muito bom **picolé bombom**.*

##### (91) Excerto do texto DC (OS-8)

*Os homens, porque estou fusbol indo com rapido pessoa fusbol muito que mais minho grade quadro indo vi para um vem bola gool aquela e muito minino fusbol minha falor jogos Os jogos pessoas minino vi quadro que gratou goool.*

##### Reescrita

*Os homens, porque (que) estou **futebol** indo com **rápido** // pessoa **futebol** muito que mais **minha grade** quadro // [ele] indo / [ele] vi // para um vem **bola** gool aquela / e muito **menino futebol** minha **falar** jogos*

*Os jogos pessoas minino vi **quadro** que [eles] **gritou goool**.*

##### (92) Excerto do texto JP (OS-13)

*As minha amigas vamos to brincadeiro palitos ela monica pra palitos com saiu ele cebolinha to brincar bola emprar vc (...) ela monica fala vc burra chato (...) mônica gritar parar chato vou briga matar vc o cebolinha medo ando corri brigar cortei ela monica brincar ceu cabelo.*

##### Reescrita

*As minha amigas [falaram] vamos to **brincadeira palitos** // ela **Mônica** pra palitos com saiu // ele cebolinha to brincar bola / [ele] **empurrar** vc (...) ela **Mônica** fala vc **burra chato** (...) Mônica gritar parar **chato** / [eu] vou briga matar vc // o cebolinha [está] [com] medo / [ele] ando [ele] corri // [ela] brigar / [ela] cortei / ela **Mônica** brincar **seu cabelo**.*

## (b) Referenciação pronominal

Os pronomes ocorrem em quase todas as coletas. Os pronomes de 3ª pessoa são mais frequentes do que os pronomes de 1ª e 2ª pessoas.

(93) Excerto do texto VE (OS-3)

*Eu gosta vc professora Muito bom!*

Reescrita

*Eu gosta [de] vc professora [vc] [é]Muito bom*

É interessante notar que ao lado do pronome *vc*, ocorre o vocativo, *professora*, num uso totalmente correspondente ao do português.

(94) Excerto do texto AP (OS-7)

*Os menino falar ravia ela minha quadro vem de to casa. que cebolinha que ravia fala feia ela minha.*

Reescrita

*Os menino falar [ela] raiva **ela** minha quadro<sub>1</sub> dela // vem de to casa. que cebolinha / que raiva [ele] fala feia ela minha [ele<sub>1</sub>].*

Em (95) o pronome *ela* é referência exofórica ao quadro com a imagem da Mônica.

(95) Excerto do texto JP (OS-13)

*As minha amigas vamos to brincadeiro palitos ela monica pra palitos com saiu ele cebolinha to brincar bola emprar vc (...) ela monica fala vc burra chato ele cebolinha desculpe vou indo idade Magali vamos to brincar palitos ele monica pode o Cebolinha idade vou ceu palitos espetar ceu mônica gritar parar chato vou briga matar vc o cebolinha medo ando corri brigar cortei ela monica brincar ceu cabelo.*

Reescrita

*As minha amigas [falaram] vamos to brincadeira palitos // **ela Mônica** pra palitos com saiu // **ele cebolinha** to brincar bola / [ele] empurrar **vc monica** (...) **ela Mônica** [fala] vou palitos aff ravia muito // cebolinha ganhou [ele] falou desculpe*

***ela Mônica** fala vc burra chato // **ele cebolinha** desculpe vou indo idade // Magali [fala] vamos to brincar palitos **ele** // **Mônica** [fala] pode o // Cebolinha [fala] idade / [eu] vou seu palitos espetar seu // mônica*

*gritar parar chato / [eu] vou briga matar vc // o cebolinha [está] [com] medo / [ele] ando [ele] corri // [ela] brigar / [ela] cortei / ela Mônica brincar seu cabelo.*

Como se pode observar, as referências nominais são predominantes nas posições de sujeito e de complemento verbal. Quanto às referências pronominais há usos de 1ª pessoa pela 3ª pessoa, uma transferência da Libras e de 1ª pessoa para a referência própria. Nessa fase final, OS ainda mantém o uso dos pronomes de 3ª pessoa como determinantes em: *ela Mônica* e *ele cebolinha*. Nota-se que as referências são realizadas, também, por nominalizações de **um** e de **o**.

#### **4.1.1.3. Correferênciação**

Com base em três textos selecionados, identificam-se alguns avanços no percurso de OS no que diz respeito às correferências. Houve algum avanço na diminuição de ALs em favor de correferências explícitas, embora, nesse aspecto, outros avanços não se consolidaram, continuando em variação com hipóteses transitórias. Além disso, houve uma hipótese transitória especial que foi abandonada antes do final do percurso, como veremos adiante.

Os textos, nas coletas 3 (VE) e 10 (VC), são constituídos de orações simples, em resposta a um questionário direcionado a perguntas pessoais. Não se verificaram, portanto, correferências explícitas nesses dados. Ocorreram apenas poucas indicações de correferências por meio de ALS que apontavam o pronome *eu*.

Em uma primeira fase, nos textos VE (OS-3), HM (OS-4) e PF2 (OS-6), as correferências são feitas por ALs, nomes, pronomes e pelas nominalizações do **o**, do **um** e do pronome possessivo. As correferências indicadas por ALs vão dando lugar às correferências explicitadas.

No texto JP (OS-13), que sinaliza uma fase final e ocorre entre as coletas AP (OS-7) e JP (OS-13), a correferênciação é feita em grande parte nominalmente. Mesmo com o avanço das correferências marcadas, as indicações correferenciais pelas ALs se mantêm durante todo o percurso. Porém, nas coletas ML (OS-11) e MM (OS-12), OS começa a construir orações subordinadas em que a ALs indicam a correferênciação de sujeito da oração subordinada.

A partir das observações apresentadas, descreve-se a evolução na correferenciação de OS. E, ao longo da descrição, são apontados os aspectos da sequenciação e da referenciação que podem contribuir para definir esse percurso.

#### 4.1.1.3.1. Texto – fase inicial e pós-teste da pesquisa-ação

Em uma primeira fase das coletas VE (OS-3), HM (OS-4) e PF2 (OS-6), os textos de OS são de difícil interpretação por causa do grande número de ALs e, também, da alteração da ordem dos constituintes da oração, conforme a estrutura da Língua Portuguesa. Além disso, em alguns casos, a ordem dos eventos não segue uma estrutura cronológica nem lógica.

No texto HM (OS-4), que representa a fase em que a correferenciação é manifestada pelas regras vinculadas às ALs, OS começa a usar a **nominalização** do **o** e do **um** para realizar as correferenciações.

(96) Texto HM (OS-4)

*O cebolinha o gosto carro muito brincar. Para feliz muito bom. Eu sou monica. Porque<sup>71</sup> o muito feliz com gosta urso. uma falar vou saudade lindo urso. A Magali falar muito bom picolé bombom.*

Na reescrita, representam-se as ALs entre colchetes e verbos existenciais ou auxiliares que dão o sentido da frase da Libras são representados entre parênteses.

*(Havia) O cebolinha / o gosto carro / [ele] muito brincar. Para feliz / [ele] [fala] muito bom. // Eu sou monica. / Porque o muito feliz com [ela/eu] gosta urso. // uma falar vou saudade lindo urso. // A Magali falar muito bom picolé bombom.<sup>72</sup>*

A referenciação é realizada pelos nomes dos personagens e pelo pronome **eu** em um uso do corpo como sujeito, transferido da Libras. As correferenciações são indicadas por meio das ALs e, também, pela nominalização de **uma** e de **o**.

---

<sup>71</sup> A palavra **porque** é usado por OS, em algumas produções com a mesma função do **que-dialogado**. No entanto, a palavra **porque** realiza a continuidade discursiva a partir de sintagma e a palavra **que** a partir de uma oração.

<sup>72</sup> ‘O Cebolinha gosta de carro. Ele brinca muito de carro para ser feliz. Ele fala: “É muito bom brincar de carro.” A Mônica fala: “Eu sou Mônica e estou muito feliz porque eu gosto do urso.” e depois [ela] diz: “Estou com saudade do lindo urso.” A Magali fala: “Picolé e bombom é muito bom.”



Já nessa produção inicial, OS usa dois elementos de sequenciação, realizados por meio de palavra funcional **para**, expressando finalidade, da palavra **com**, na expressão cristalizada *feliz com* HM (OS-2) e *triste com* BL (OS-9).

Por outro lado, o fato de haver uma correferenciação a *Cebolinha* em *o gosto carro*, permite supor que *O cebolinha* está topicalizado, e possivelmente corresponda a um supertópico da Libras (*Havia*) *O cebolinha*, que estaria subjacente, e, de certa forma, latente na produção da interlíngua. Esta seria uma transferência parcial, talvez em razão do elemento motivador, em que o aprendiz pode referir-se a uma primeira figura e explicar o que vê nela, para depois tratar das demais figuras, pois na HQ há três quadrinhos em sequência: o do Cebolinha, depois o da Mônica e, por fim, o da Magali.

É interessante notar que o quadrinho da Magali foi “puxado” para fazer parte do que se diz do quadrinho da Mônica, pelo fato das duas personagens estarem unidas em uma sequência enumerativa, por meio do verbo **falar**: *uma falar vou saudade lindo urso. A Magali falar muito bom picolé bombom.*, de modo que **uma**, nesse caso possivelmente, corresponde a uma boia da Libras.

São notáveis também, nesse texto, a transferência do uso do corpo como sujeito em *Eu sou* e a forma verbal *sou*, assim como *vou*, que possivelmente são formas cristalizadas, aprendidas como um todo, visto que OS ainda não demonstra ter adquirido as flexões dos verbos regulares. Por isso, em *[ela/eu] gosta urso. // uma falar [ela/eu] vou saudade lindo urso* a correferência pode ser entendida como sendo ao **eu**, ou seja, à 3ª pessoa que ele indica.

Nas coletas VE (OS-3) e HM (OS-4) as correferenciações, são, ainda, predominantemente, indicadas pelas ALs. Na coleta PF2 (OS-6), OS já começa a realizar as correferenciações com pronomes, tanto na 1ª pessoa quanto na 3ª pessoa.

#### 4.1.1.3.2. Texto 2

(97) Texto PF2 (OS-6)

*Os menino, o trabalho arvore com bore menino muito manga bicilante que mão menimos olha vi menina caiu indo menino eu obg eles nada. tudo indo.*

Reescrita

*Os menino, o [homem] trabalho árvore com boné // menino [tem] muito manga bicicleta // que mão[dos] meninos // [ele] olha / [ele] vi menina / [ele] caiu / [ele] indo menino [que] [diz] eu obg // eles nada. [eles] // tudo indo.<sup>73</sup>*

OS começa sua história introduzindo os três personagens principais da história, conforme uma transferência da estrutura do supertópico da Libras. O primeiro, um grupo de meninos, em *Os menino*, O segundo, um homem que trabalha em uma árvore em *o trabalho arvore com boné* e, o terceiro, *menino muito manga*. Em seguida, ocorre o interrogativo **que-dialogado**, como um recurso de continuidade para narrar a ação dos meninos que dão uma mão ao menino da bicicleta.

Na construção seguinte, tem-se uma sequência de correferenciações catafóricas indicadas pelas ALs *[ele] olha [ele] vi menina [ele] caiu [ele] indo menino*.

O sujeito está na posição final das predicções precedentes ele tem, também, a função de sujeito da oração seguinte *caiu indo menino [menino] eu obg eles nada. tudo indo*. Para realizar a correferenciação de personagem que estão entre orações – no final da primeira oração e no começo da segunda oração – o sujeito não será explicitado novamente, ele terá a dupla função de sujeito das duas orações.

Convém destacar que, em *eu [fala] obg eles [respondem] nada*, OS faz uso da transferência do corpo como sujeito da Libras, resultando em uma AL para o verbo *dicendi* e no uso de 1ª pessoa para a correferência ao personagem **menino**, de maneira que a elipse do verbo fica bastante clara e natural por ser um recurso também usado na língua-alvo.

OS apresenta, neste e em outros textos, mudanças na ordem de constituintes da oração ou na sequência lógica dos fatos, responsáveis pela coerência. Assim, essas inversões podem confundir o leitor, como na oração *mão menimos*, na qual o sujeito *meninos* ocorre posposto à predicção *[dão] [a] mão*. A ordem dos fatos, de acordo com o filme, é (2) o menino olha a menina, (1) o menino vai indo (3) o menino cai e (4) os meninos dão uma mão ao menino.

---

<sup>73</sup> “Havia um grupo de meninos, havia um homem de boné que trabalhava na árvore, havia um menino na bicicleta com muitas mangas. Havia uns meninos o que eles dão a mão para menino que estava na bicicleta. O menino da bicicleta estava olhando a menina e caiu. O menino disse ‘obrigado’, eles (os meninos) disseram ‘de nada’ e todos foram embora.”

No texto, a ordem aparece com inversões, na ordem (4) *que mão meninos (2) olha vi menina (3) caiu (1) indo menino.*

#### 4.1.1.3.3. Texto 3 – pós-teste final

Embora ainda haja indicações correferenciais e de verbos *dicendi* por meio de ALs, o texto final registra uma evolução na correferenciação nominal, principalmente na posição de sujeito. É neste texto também que OS começa construir orações subordinadas nas quais a correferenciação é indicada por AL (dupla função sintática).

(98) Texto JP (OS-13)

*As minha amigas vamos to brincadeiro palitos ela monica pra palitos com saiu ele cebolinha to brincar bola emprar vc monica falar nervoso parar com não to brincar monicar só vou calma Magali falar nada aff vix ela monica vou palitos aff ravia muito cebolinha ganhou falou desculpe ela monica fala vc burra chato ele cebolinha desculpe vou indo idade Magali vamos to brincar palitos ele monica pode o Cebolinha idade vou ceu palitos espetar ceu mônica gritar parar chato vou briga matar vc o cebolinha medo ando corri brigar cortei ela monica brincar ceu cabelo.*

#### Reescrita

*As minha amigas [falaram] vamos to brincadeira palitos // ela Mônica pra palitos com saiu // ele cebolinha to brincar bola / [ele] empurrar vc monica / [que] falar nervoso parar com não to brincar / Mônica [disse] só vou calma // Magali falar nada aff vix // ela Mônica [fala] vou palitos aff ravia muito // cebolinha ganhou [ele] falou desculpe // ela Mônica fala vc burra chato // ele cebolinha desculpe vou indo idade // Magali [fala] vamos to brincar palitos ele // Mônica [fala] pode o // Cebolinha [fala] idade / [eu] vou seu palitos espetar seu // mônica gritar parar chato / [eu] vou briga matar vc // o cebolinha [está] [com] medo / [ele] ando [ele] corri // [ela] brigar / [ela] cortei / ela Mônica brincar seu cabelo.<sup>74</sup>*

A transferência do espaço sub-rogado aparece entremeado com o texto sempre que o narrador assume o papel do Cebolinha ou da Mônica e fala diretamente a outro personagem, o que se revela pelo uso das formas pronominais *vc* e *seu*.

<sup>74</sup> ‘As amigas estão brincando de jogar palito. A Mônica pegou os palitos. O Cebolinha está brincando de bola e fala: “vou empurrar a bola em você”. Mônica fica nervosa e fala: “Para, não estou brincando”. Cebolinha fala: “Mônica eu só vou.... calma!”. A Magali não fala nada, apenas: “aff! Vixe!” A Mônica fala para o Cebolinha: “vou ganhar de você nos palitos, aff! Estou com muita raiva!” Cebolinha ganhou da Mônica no jogo de palitos. Ele falou: “Desculpa”. A Mônica falou: “você é burro e chato. O Cebolinha disse: “Desculpa, eu já vou indo. Magali falou: “Vamos brincar com palitos? Mônica fala: “Oh.... Cebolinha pode...” O Cebolinha fala: “Vou te espetar com os palitos”. A Mônica fala: “Vou brigar e matar você.” O Cebolinha corre da briga. A Mônica, de brincadeira, corta o cabelo do Cebolinha.’

As referências são realizadas por sintagmas nominais semelhantes aos da língua-alvo, como *As minha amigas*, ou *Mônica*, ou são estruturados com pronome acompanhado do nome do personagem, como *ela monica* e *ele cebolinha to brincar bola*. Curiosamente, o pronome **ela** não é usado com a personagem Magali

As correferências anafóricas de sujeito são feitas predominantemente pela reiteração dos nomes dos personagens.

Há poucas correferências de sujeitos feitas simplesmente com o pronome ele/ela. Estas estão sempre acompanhadas pelo nome do personagem *ela monica*, *ele cebolinha*. Na posição de complemento verbal, entretanto, há uma correferência realizada por pronome em *Magali vamos to brincar palitos ele*.

Há, ainda, correferências anafóricas de sujeito indicadas pelas ALs e observa-se uma correferência catafórica de sujeito indicada por ALs em *[ela] brigar [ela] cortei ela monica brincar seu cabelo*.

A correferência na oração subordinada é indicada pela AL no uso de um termo lexical com dupla função sintática, como se vê em *[ele] empurar vc monica [que] falar nervoso parar com não to brincar*.

Observa-se um maior uso das correferências nominais, indicadas na posição de sujeito para delimitar as construções temáticas. Na posição de complemento verbal também houve um aumento das correferências nominais. Dessa forma, as indicações da correferência pelas ALs são reduzidas, o que indica um certo avanço. Outros progressos notáveis referem-se à construção lógica dos eventos e à ordem dos constituintes mais próxima da língua-alvo.

Nota-se, ainda, uma diminuição nos usos dos conectivos, que, neste caso, não causa grande prejuízo à clareza da informação, mas também não indica avanço.

Quanto à ordem das palavras, houve um progresso, mas ainda se observam alterações que prejudicam a clareza do texto, como na oração *[ela] brigar [ela] cortei ela Mônica brincar seu cabelo* que corresponderia a “Ela brincou e brigou: ‘Vou cortar seu cabelo’”.

No quadro a seguir, apresenta-se um levantamento dos elementos correferenciais em todo o percurso de OS.

Na coordenada horizontal estão numeradas as coletas, da 1ª a 13ª, acompanhadas das siglas que indicam os elementos motivadores utilizados em cada uma: 1 – *Pears film* (PF1); 2 – *Dog's life* (DL); 3 – vida escolar (VE); 4 – História da Magali (HM); 5 – História do Cebolinha (HC); 6 – *Pears film* (PF2); 7 – Arte na praça (AP); 8 – Descrição de cena (DC); 9 – *Bullying* (BL); 10 – Vida cotidiana (VC); 11 – De mal (ML); 12 – Mônica e Magali (MM) e 13 – Jogo de palitos (JP).

Na coordenada vertical são indicados de (a) a (p) os elementos coesivos que realizam a correferenciação nos textos dos AFLs: (a) correferenciação de sujeito por nome; (b) correferenciação de sujeito por pronomes de 1ª e 2ª pessoas; (c) correferenciação de sujeito por pronome de 3ª pessoa (ele/ela/eles/elas); (d) correferenciação de sujeito por nominalizações de o/a/um; (e) correferenciação de sujeito por pronome possessivo; (f) correferenciação de complemento verbal por nomes; (g) correferenciação de complemento verbal por pronomes de 3ª pessoa; (h) correferenciação de complemento verbal pela nominalização de o/a/um/seu; (i) correferenciação de sujeito pela indicação das ALs; (j) correferenciação de sujeito pela indicação das ALs; (k) correferenciação das orações subordinadas indicadas pelas ALs; (l) correferenciação das orações subordinadas por nomes; (m) correferenciação das orações subordinadas por pronomes de 3ª pessoa; (n) correferenciação das orações subordinadas pelo pronome relativo **que**; (o) verbo *dicendi* por ALs; (p) verbo *dicendi* explicitado.

**Quadro 5 – As correferências no percurso interlinguístico de OS**

	Coleta Texto		1 PF1	2 DL	3 VE	4 HM	5 HC	6 PF2	7 AP	8 DC	9 BL	10 VC	11 ML	12 MM	13 JP
	Correferências														
a	S com nomes		-	-	x	x	-	x	x	x	x		x	x	x
b	S pron 1ª e 2ª p		-	-	x	x	-	x			x				
c	S pron de 3ª p	ele/ela/eles	-	-			-	x	x		x	x	x	x	x
d		o/a/um	-	-	x	x	-	x				x		x	
e	Possessivo		-	-	x		-					x	x		x
f	CV com nomes		-	-	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x
g	CV com pron	3ª pessoa	-	-			-		x					x	
h		o/a/um/seu					x	-			x				
i	S com ALs		-	-	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x
j	CV com ALs		-	-			-								
k	S de oração subordinada (dupla função N)	com ALs	-	-			-							x	x
l		com nomes	-	-			-								
m		com pron 3ª	-	-			-								
n		com <b>que</b> rel	-	-			-								
o	Verbo <i>dicendi</i> indicado por ALs		-	-			-	x	x		x	x	x	x	x
p	Verbo <i>dicendi</i> explícito		-	-	x	x	-		x	x	x		x	x	x

Fonte: a autora.

Como mencionado, não houve correferências explícitas nas coletas VE (OS-3) e VC (OS-10). Assim, as correferências nominais e pronominais nas funções de sujeito e de complemento verbal ocorrem a partir da coleta HM (OS-4), no entanto, se mantêm as indicações correferenciais pelas ALs. Já na coleta 4 (HM), as correferências de sujeito e de complemento verbal são explicitadas por pronomes de 1ª e 2ª pessoas e pela nominalização das formas **o** e **um**.

Nas coletas ML (OS-11) e MM (OS-12) encontram-se ALs indicando a referência entre orações subordinadas assinalando uma oração adjetiva.

Grande parte das ALs na posição de sujeito são referentes aos interlocutores do discurso direto. Na maioria dos dados, há indicações explícitas do verbo *dicendi* e há, também, indicações do verbo *dicendi* por meio de ALs.

Nota-se que, mesmo nas coletas em que o verbo *dicendi* é indicado por ALs, há também a indicação deste de forma explícita. Apenas nas coletas PF2 (OS-6) e VC (OS-10) não há usos explícitos do verbo *dicendi*.

#### **4.1.1.4. Interlínguas**

Não se identifica um marco que delimite interlínguas no percurso de OS. É um percurso com evolução lenta, sem grandes saltos. Os avanços assinalados ocorrem bastante esparsos, o que não permite definir momentos marcantes de passagem de uma interlíngua a outra.

OS encerra esse percurso com muita variação entre as correferências indicadas pelas ALs e as indicadas por nomes e pronomes. Na coleta final, contudo, há um pequeno progresso na quantidade das correferências realizadas nominalmente.

Embora, ainda na última coleta, outros aspectos linguísticos continuem comprometendo a clareza do texto de OS, o texto final apresenta uma ordem de palavras que se aproxima mais da estrutura da Língua Portuguesa.

#### 4.1.2. RV

RV participou de 11 das 13 coletas propostas. Ele não realizou as coletas de número 5 “História do Cebolinha” (HC) e 9 “Bullying” (BL). Assim, ele realizou o pré-teste, o pós-teste e o pós-teste final e esteve presente em todas as aulas da pesquisa-ação.

A sequenciação, no início da pesquisa, ocorre apenas com orações justapostas. A partir da coleta AP (RV-7), ela é realizada também pelas orações com conectivos. As referências são feitas predominantemente por nomes durante todo o percurso. No decorrer das coletas, entretanto, há um aumento das referências pronominais. Quanto às correferências, nas primeiras coletas, elas são indicadas exclusivamente pela regra das ALs. Nas coletas intermediárias, observa-se um aumento das correferências explicitadas.

Ao final da descrição dos dados, apresenta-se uma avaliação das mudanças de interlínguas ocorridas durante o percurso.

##### 4.1.2.1. Sequenciação

Em todas as coletas, RV realiza a sequenciação por meio da justaposição. Em apenas 4 delas, ele usa conectivos oracionais.

###### 4.1.2.1.1 Sequenciação por justaposição

A sequenciação é realizada basicamente pela justaposição nos textos de RV, como demonstram os seguintes exemplos.

(99) Excerto do texto PF1 (RV-1)

*o homem viva pera pega tudo vai casa comer muito gostoso pessão quero pago agora.*

Reescrita

*o homem viu pera<sub>1</sub> / [ele] pega tudo [ele] vai casa / [ele] comer [ela<sub>1</sub>] muito gostoso // pessoa<sub>2</sub> quero [ela<sub>1</sub>] / [ela<sub>2</sub>] pego [ela<sub>1</sub>] agora.*

(100) Texto JP (RV-13)

*A Mônica falou: –“vamo jogos com varetas”, a Magali respondeu:” – quero com jogos”a mônica disse: “– agora comçe. “– Cebolinha de bola com jogos emprrou com Mônica varetas cai, a Mônica falou: “– Para... com mim o Cebolinha responde: “vamos ... com jogos, de bola ..., a Mônica falou: “ui ... para*



*fala com mim você vão agora...” Cebolinha responde: “achim”, a Mônica responde: “você vão paga varetas agora”, a Mônica respondeu “ai... de varetas com quebrou “eu quero mermo, Magali falou: kkkkk.*

#### Reescrita

*A Mônica falou: – “vamos jogar com varetas”, // a Magali respondeu: – “quero com jogos” // a Mônica disse: “– agora começa. // “– Cebolinha de bola com jogos empurrou com Mônica // varetas cai, // a Mônica falou: “– Para... com mim // o Cebolinha responde: “vamos ... com jogos, de bola ..., // a Mônica falou: “ui ... para fala com mim você vão agora...” // Cebolinha responde: “achim”, // a Mônica responde: “você vão pega varetas agora”, // a Mônica respondeu “ai... de varetas com quebrou // “eu quero mermo, /Magali falou: kkkkk.*

#### 4.1.2.1.2 Sequenciação realizada por conectivos entre orações

Além da justaposição, a sequenciação é feita pelo **que-dialogado** e pelos conectivos **e**, **também**, **mas** e **porque (pq)**, na função de interrogativo. Nota-se que o **e** ocorre entre orações e sintagmas. Além disso, convém registrar que o **para** aparece, mas nunca em função de conectivo oracional. Os conectivos surgem sempre entre orações e nunca entre construções temáticas.

#### (a) Conectivos **e** e **também**

A partir da coleta AP (RV-6), RV começa a usar conectivos aditivos entre as orações e no interior de sintagmas nominais. Esses conectivos são utilizados, também, nas coletas VC (RV-10) e ML (RV-11), como exemplificado em (3) e (4) e (5).

#### (101) Excerto do texto AP (RV-7)

*– marina sim vamo fazem Arte, ver essa é Arte aqui*

*pericio do monico ei você i vê qui Arte.*

#### Reescrita

*– marina sim vamos fazer Arte, // [Mônica] ver essa é Arte aqui*

*[narrador] perigo a mônica // ei você e vê aqui Arte.*

#### (102) Excertos do texto VC (RV-10)

*Eu gosta viajo que é no Para também [eu] gosto muito miso na Goiania.*

#### Reescrita

*Eu gosto viajo que é no Para **também** / [eu] gosto muito amigo na Goiania.*

(...)

*Eu faluo no aniversario de família e comigo.*

Reescrita

*Eu faluo no aniversario de família e comigo.*

(103) Excerto do texto ML (RV-11)

*Mônica também não quero com ela todo dia.*

Reescrita

*Mônica [fala] **também** não quero com ela todo dia*

(b) **Conectivo *mas***

Encontraram-se usos do conectivo adversativo **mas** nas coletas VC (RV-10) e ML (RV-11).

(104) Excerto do texto VC (RV-10)

*Eu gosto trabalhar mas futuos não [eu] Sei go isos.*

Reescrita

*Eu gosto [de] trabalhar / **mas** futuro não Sei agora isso.*

(105) Excerto do texto ML (RV-11)

*Ei... Magali quero com amiga semper, mas eu Mônica fesm errda tode*

Reescrita

*[Mônica] [fala] Ei... Magali quero com amiga sempre, / **mas** eu Mônica fiz tudo errado*

(c) **Conectivo *porque***

Observou-se o uso do conectivo **porque** em função explicativa na coleta ML (RV-11).

(106) Excerto do texto ML (RV-11)

*As Magali quero come todo ver tem vido Mônica quê quero vamo com bola Magali não quero com bola **pq** muito dia*

## Reescrita

*As Magali quero come todo / ver tem vindo Mônica // [que] [fala] quê quero vamos com bola // Magali [fala] não quero com bola / porque muito dia // Mônica [fala] também não quero com ela todo dia*

### 4.1.2.1.3. Sequenciação realizada pelo sequenciador que-dialogado

A sequenciação é, também, realizada pelo sequenciador discursivo **que-dialogado**, transferência da Libras.

Excerto do texto AP (RV-7)

*monica falou: – onde vam quile, porque só pessoa ver muito bonito arte:*

Que seria: A Mônica falou: Onde vão aquelas, que são pessoas que só querem ver a arte muito bonita.

(107) Excerto do texto VC (RV-10)

*Eu gosta viajo que é no Para também gosto muito miso na Goiania.<sup>75</sup>*

## Reescrita

*Eu gosta viajo **que** é no Para também / [eu] gosto muito amigo na Goiania.*

A palavra **que** introduz a pergunta “viajar para onde?” que motivará a afirmação seguinte sobre os lugares.

Os usos do **que** nas coletas ML (RV-11) e MM (RV-12) são pronomes interrogativos. Não têm, portanto, a função de sequenciador discursivo.

A sequenciação dos AFLs ocorre predominantemente pela justaposição das orações e geralmente há um pequeno avanço nos usos dos conectivos. No entanto, observa-se no texto RV-7 um avanço, mais tímido, no uso dos conectivos, como se verá na Seção 4.1.2.3.2.

Apresenta-se, no quadro 6 uma síntese do desenvolvimento de RV no que diz respeito à sequenciação textual.

---

<sup>75</sup> ‘Eu gosto de viajar para o Pará e, também, gosto muito dos amigos em Goiânia.’

Quadro 6 – A sequenciação no percurso de RV

Coleta Texto		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
		PF1	DL	VE	HM	HC	PF2	AP	DC	BL	VC	ML	MM	JP
Sequenciação														
Justaposição		x	x	x	x	-	x	x	x	-	x	x	x	x
Entre orações	c. aditivos					-		x		-	x			
	c. <i>mas</i>					-				-	x	x		
	c. <i>porque</i>					-		x		-		x		
	que-dialogado					-				-	x			

Fonte: a autora.

Nota-se um progresso significativo no uso do diálogo. Nesse texto RV já usa os sinais gráficos próprios da representação escrita de diálogos, aprendidos durante a pesquisa: a fala da personagem **Marina** é indicada com os dois pontos e a fala da personagem **Mônica** é indicada pelo verbo *dicendi* e por dois pontos. Salienta-se que nessa coleta, os alunos foram orientados a construírem um diálogo. Os usos de conectivos ocorrem mais frequentemente a partir da coleta AP (7). A coleta VC (10) assinala também um avanço na sequenciação textual de RV: além de usar os conectivos aditivos, ele começa a usar o conectivo **mas** e, também, o **que-dialogado**. Os usos dos conectivos no percurso de RV ainda são esparsos e contribuem pouco para a construção sequencial.

#### 4.1.2.2. Referenciação

As referenciações são realizadas por nomes e por pronomes nas posições de sujeito e de complemento verbal.

##### 4.1.2.2.1. Referenciações de sujeito

Na posição de sujeito, as referenciações pronominais ocorrem com os pronomes de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> pessoas. Suas ocorrências são em menor quantidade que as referenciações nominais.

##### (a) Referenciação nominal

Nos dados seguintes PF1 (RV-1), HM (RV-4), PF2 (RV-6), MM (RV-12), a referenciação é predominantemente nominal. Como se pode observar em:

(108) Excerto do texto PF1 (RV-1)

*o homem viva pera (...) pessão quero pago agora.*

Reescrita

*o **homem** viu pera<sub>1</sub> (...) **pessoa**<sub>2</sub> quero [ela<sub>1</sub>] / [ela<sub>2</sub>] **pego** [ela<sub>1</sub>] agora.*

(109) Texto PF2 (RV-6)

*O homem pagou tem muitos maça, menino ver quero pagou muitas um maço bicicalo ver menina muita lindo biciclo muito dia pessoa ver vio ajudos maça, menina rir par casa.*

Reescrita

*O **homem** **pegou** [Ela<sub>1</sub>] tem muitos maça<sub>1</sub>, // **Menino**<sub>1</sub> ver [ela<sub>1</sub>] / quero [ela<sub>1</sub>] / [ele<sub>1</sub>] **pegou** muitas um **maça** **bicicleta** / [ele<sub>1</sub>] ver menina muita lindo bicicleta // muito dia **pessoa** ver [ele<sub>1</sub>] **veio** **ajudou** [ele<sub>1</sub>] [pegar] maça<sub>1</sub>, // **menina** **ir para** casa*

(b) Referenciação pelo pronome *eu* e *você*

As referenciações são feitas por nomes e por pronomes de 1ª e 2ª pessoas, como demonstram os exemplos a seguir.

Convém salientar que, apenas em VE (RV-3), o uso da 1ª pessoa corresponde de fato a uma referência ao autor. Em alguns dados, como, por exemplo, em DL (RV-2), a 1ª pessoa resulta da transferência do corpo como sujeito da Libras. Já no dado (110), os usos dos pronomes de 1ª e 2ª pessoas no discurso direto estão em conformidade com os da Língua Portuguesa.

(110) Excerto VE (RV-3)

*minha pai vai com carro.*

Reescrita

*[eu] e **minha** pai vai com carro.*

(111) Excerto do texto DL (RV-2)

*Eu ver quer comer todo muito gostoso quer mais homem ver sala compar muito Bom blz.*

Reescrita

***Eu** ver [tudo] [eu] quer comer **tudo** muito gostoso / [eu] quer mais // homem ver sala / [ele] comprar / [ele] [fala] muito Bom blz.*

(112) Excerto AP (RV-7)

*marina: você quero com Arte. (...) ele é do Cebolinha tem fezel isso. (...) monica falou:*

*– sim vamo com Arte, Só muito eu gosto. (...) Eu fezel sim mis pessao vêr, do monica pare fala pessao você feia.<sup>76</sup>*

Reescrita

*Marina: **você** quero com Arte. (...) Mônica falou: – sim vamos com Arte, / Só muito **eu** gosto (...) **eu** não fiz Arte, ele é do Cebolinha / [que]tem fez isso. Cebolinha falou: **Eu** fiz sim mas pessoa ver, / do Mônica pare fala pessoa **você** feia.*

Nota-se, no dado seguinte, que em **eu Mônica fesm errda**, o uso da primeira pessoa é acompanhado do nome do personagem, o que indica provavelmente a necessidade de desambiguação.

(113) Excerto do texto ML (RV-11)

*eu Mônica fesm errda tode<sup>77</sup>*

Reescrita

*eu Mônica fiz tudo errado*

(d) Referenciações pelo pronome **ele**

No dado DC (RV-8), a referência é feita por nomes e pelo pronome **ele**, uma referência exofórica à imagem contida na gravura motivadora da produção textual, na qual um jogador aparece fazendo um gol.

(114) Texto DC (RV-8)

*Os pessoas ver é ele já gogoll!! O ele homem não pagou bola jg perder, o Eles é narrador o Ele folou isso é nome: Marcos muito melhor.*

Reescrita

*Os pessoas ver é **ele** // [elas][falam] já [fez]gool!! // O ele homem não pegou bola / [ele] jogo perder, // o **Eles** é narrador // o Ele falou isso é nome: Marcos muito melhor.*

<sup>76</sup> ‘Marina: “Quero ver a arte.” (...) ela é do Cebolinha.” (...) Mônica falou: “Sim, vamos ver a arte, eu gosto muito.” (...) “Eu fiz sim.” Outras pessoas viram arte. Cebolinha disse: “Pare de falar das pessoas você é feia.”’

<sup>77</sup> ‘Mas eu estou errada em tudo.’

A referência exofórica é também observada no nome do personagem *Marcos* – escrito na camisa do jogador, na gravura.

Há, ainda, referências exofóricas com pronomes de 3ª pessoa acompanhadas de **o** como marcador de sujeito em *O ele homem não pagou bola jg perder*, **o** Eles é narrador *o Ele falou isso*.

#### 4.1.2.2.2. Referenciação de complemento verbal

Também na posição de complemento verbal, as referências são realizadas por nomes e pronomes.

##### (a) Referenciação com nome

Na posição de complemento verbal, as referências com nomes ocorrem em quase todos os dados, como exemplificado a seguir.

##### (115) Excerto do texto PF2 (RV-6)

*menino ver quero pagou muitas um maço bicicalo ver menina muita lindo.*

##### Reescrita

*Menino ver [ela] / quero [ela] / [ele] pegou muitas um maçã bicicleta / [ele] ver **menina** muita lindo bicicleta*

##### (116) Excerto do texto JP (RV-13)

*A Mônica falou: – “vamo jogos com varetas”, a Magali respondeu: – “quero com jogos” // a mônica disse: – agora começe. – Cebolinha de bola com jogos empurrou com Mônica varetas cai, a Mônica falou: – Para... com mim o Cebolinha responde: “vamos ... com jogos, de bola (...)*

##### Reescrita

*A Mônica falou: – “vamos jogar com varetas”, // a Magali respondeu: – “quero com jogos” // a Mônica disse: – agora começa. // “– Cebolinha de **bola** com jogos empurrou com **Mônica** // varetas cai, // a Mônica falou: – Para... com mim // o Cebolinha responde: “vamos ... com jogos, de **bola***

##### (b) Referenciação com pronome

As referências são realizadas, também, pelos pronomes **todo**; **isso** e **comigo**, como se pode constatar em:

(117) Texto DL (RV-2)

*Eu ver quer comer todo muito gostoso quer mais homem ver sala comprar muito Bom blz.*

Reescrita

*Eu ver [tudo] [eu] quer comer **tudo** muito gostoso / [eu] quer mais // homem ver sala / [ele] comprar / [ele] [fala] muito Bom blz.*

(118) Excerto do texto AP (RV-7)

*monico falou:*

*– você fezen aqui marina eu não fezen Arte, ele é do Cebolinha tem fezel isso.*

Reescrita

*Mônica falou: – você fez aqui marina [Marina] // eu não fiz Arte, ele é do Cebolinha / [que]tem fez isso.*

(119) Excerto do texto VC (RV-10)

*Eu faluo no aniversario de família e comigo.*

Reescrita

*Eu faluo no aniversario de família e **comigo**.*

#### 4.1.2.3. Correferenciação

O percurso de interlínguas de RV apresenta evolução no que diz respeito ao preenchimento das ALs.

Com base em três textos selecionados, identificam-se três fases no percurso de RV no que diz respeito às correferenciações.

Em uma primeira fase das coletas, a correferenciação é indicada exclusivamente pelas regras relativas às ALs, que passam a ser preenchidas por nomes ou pronomes em coletas posteriores, em correferenciações explicitadas tanto na função de S e de CV.

A fase de transição, representada pelas coletas PF2 (RV-6), AP (RV-7) e DC (RV-8), é apresentada na análise do texto AP (RV-7), adiante. Nessa coleta surgem a correferenciação em orações subordinadas (dupla função) e os usos dos elementos do discurso direto.



O terceiro texto demonstra que esses aspectos em processo de consolidação estão, ainda, competindo com outras hipóteses transitórias. São apontados, também, os aspectos da sequenciação e da referenciação que podem contribuir para definir esse percurso.

Apresenta-se a seguir uma análise dos textos que indicam, de forma mais clara, a evolução do AFL. Cada texto é mostrado tal como foi escrito pelo participante, reescrito e traduzido.

#### 4.1.2.3.1. Texto - fase inicial

Nas quatro primeiras coletas, representadas no dado (24), a correferenciação é manifestada pelas regras vinculadas às ALs, como se vê nas formas destacadas em negrito.

(120) Texto PF1 (RV-1)

*o homem viva pera pega tudo vai casa comer muito gostoso pessão quero pago agora.*

Reescrita

*o homem viu pera<sub>1</sub> / [ele] pega tudo [ele] vai casa / [ele] comer [ela<sub>1</sub>] muito gostoso // pessoa<sub>2</sub> quero [ela<sub>1</sub>] / [ela<sub>2</sub>] pego [ela<sub>1</sub>] agora.<sup>78</sup>*

As ALs destacadas preenchem todas as correferenciações de S e CV. Os substantivos **homem**, **pera**, **casa**, **gostoso**, **pessoa** e o pronome **tudo** que ocorrem no texto são referenciações

Outro aspecto da construção da textualidade, no texto de RV se verifica na introdução da narrativa que é construída à semelhança de um supertópico da Libras, em que há a construção de um cenário. Os elementos da narrativa que se seguem são correferenciados anaforicamente à oração *o homem viu pera* de acordo com a regra das ALs. O desenvolvimento da história, dessa forma, resulta construído apenas com predicacões à exceção de **tudo** em **pega** / **tudo vai casa** / **comer** *muito gostoso*. Na segunda construção, um novo personagem é referenciado **pessoa**, seguido pelas predicacões referentes a suas ações, **pessoa<sub>1</sub> quero** [ele<sub>1</sub>] / [ela<sub>2</sub>] **pego** *agora*.

---

<sup>78</sup> ‘O homem viu a pera. Ele pegou tudo e foi para casa. Ele comeu (a pera) e achou muito gostosa. Uma pessoa quis a pera e pegou ela agora.’

#### 4.1.2.3.2. Texto 2 – fase de transição

No dado (54) as ALs começam a ser preenchidas por correferências explicitadas por nomes, pronomes pessoais e demonstrativos.

(121) Texto AP (RV-7)

*Marina Ei monica*

*monica falou:*

*– oi marina que quero.*

*marina: você quero com Arte.*

*monica falou:*

*– sim vamo com Arte, Só muito eu gosto.*

*marina ahh lgael.*

*monica falou:*

*– onde vam quile, porque só pessõa ver muito bonito arte:*

*– marina sim vamo fazem Arte, ver essa é Arte aqui*

*pericio do monico ei você i vê qui<sup>79</sup> Arte.*

*monico falou:*

*– você fezen aqui marina eu não fezen Arte, ele é do Cebolinha tem fezel isso.*

*Cebolinha falou:*

*Eu fezel sim mis pessão vêr, do monica pare fala pessão você feia.*

**Reescrita**

*Marina Ei Mônica*

*Mônica falou: – oi marina que quero.*

*marina: você quero com Arte.*

*Mônica falou: – sim vamos com Arte, / Só muito eu gosto.*

*marina ahh legal*

---

<sup>79</sup> Entende-se que a palavra **qui**, neste dado apresenta um erro visual e significa **aqui**.

*Mônica falou: – onde vão aquele, / porque só pessoa ver muito bonito arte:*

*– marina sim vamos fazer Arte, // [Mônica] ver essa é Arte aqui*

*[narrador] perigo a mônica // ei você e vê aqui Arte.*

*Mônica falou: – você fez aqui marina [Marina] // eu não fiz Arte, ele é do Cebolinha / [que]tem fez isso.*

*Cebolinha falou: Eu fiz sim mas pessoa ver, / do Mônica pare fala pessoa você feia.<sup>80</sup>*

Observa-se, nesta fase intermediária, o surgimento da correferenciação de sujeito e de complemento verbal realizada pelos nomes **Mônica**, **marina**, **Arte**, **Cebolinha**, **pessoa** e pelos pronomes **eu**, **aquele**, **essa**, **você**, **ele** e **isso**.

Além disso, RV usa também a 1ª e a 2ª pessoas na sua referência e correferência própria, falas dos personagens. Isso não representa necessariamente um avanço nesse momento. É provável que ele já conhecesse esses usos. Mas, como nas coletas anteriores não houve uma provocação para a escrita em forma de diálogo, as ausências se justificam por causa do tipo de texto.

Nota-se que na oração *perigo da Mônica ei você e vê aqui Arte* não há a indicação do falante, a qual é feita por uma AL, o que permite que seja interpretada como o fluxo de pensamento do narrador ‘Perigo, a Mônica! Em seguida tem-se a fala da Mônica: “Ei você aí vê **aqui** Arte? Esse uso é comum na Língua Portuguesa. Mas a falta de marcação gráfica dos referentes do discurso direto dificulta a apreensão do sentido pelo leitor.

RV começa a construir orações subordinadas nas quais a correferenciação de sujeito é indicada por AL como se pode ver em *Mônica falou: – você fez aqui marina [que][disse] eu não fiz Arte, ele é do Cebolinha [que] tem fez isso.*

---

<sup>80</sup> “Marina: ‘Ei, Mônica!’

Mônica falou: ‘O que você quer?’

Marina: ‘Quero ver a arte.’

Mônica falou: ‘Sim, vamos ver a arte, eu gosto muito.’

Marina: ‘Ah! Legal!’

Mônica falou: ‘Onde vão aqueles?’ ‘As pessoas vão ver a arte que é muito bonita?’

Marina: ‘Sim vão fazer arte, olha essa arte aqui.’

Perigo! A Mônica falou: ‘Ei você ...’ ela viu a arte.

A Mônica perguntou: ‘Marina, você que fez essa aqui.’ A Marina respondeu: ‘Eu não fiz essa arte, ela é do Cebolinha.’

Cebolinha falou: ‘Eu fiz sim.’ Outras pessoas viram arte. Cebolinha disse: ‘Pare de falar, você é uma pessoa você feia.’”

As correferenciações pronominais de 3ª pessoa na função de sujeito começam a ser usadas na coleta PF2 (RV-6). Nota-se os usos adequados da 1ª e 3ª pessoas nas mudanças de turno. Na posição de complemento verbal, as correferenciações pronominais ocorrem com os pronomes **todos**, **isso**, **ele** e **comigo**.

As formas “que” e “porque” são usadas em funções variadas: (1) na função de pronome interrogativo – *oi marina que quero*; (2) como conectivo explicativo – *onde vam quile, porque só pessõa ver muito bonito arte*; e (3) que-dialogado *Eu gosta viajo que é no Para também [eu] gosto muito amigo na Goiania*. No uso das forma “que” e “porque”, RV encontra-se diante de uma situação complexa da língua-alvo e ainda está com várias hipóteses provisórias concorrentes.

Esse texto indica um avanço do AFL no uso do discurso direto tanto na indicação dos interlocutores quanto na explicitação dos verbos *dicendi falou*. Curiosamente, ele só usa os verbos *dicendi* nas falas da Marina e do Cebolinha e deixa as ALs nas falas da Marina.

No texto que segue, as referenciações de sujeito e de complemento verbal são realizadas por nomes e pronomes tanto nas posições de sujeito quanto na de complemento verbal.

#### 4.1.2.3.3. Texto 3 – fase final

(122) Texto JP (RV-13)

*A Mônica falou: – “vamo jogos com varetas”, a Magali respondeu:” – quero com jogos” a mônica disse: “– agora comçe. “– Cebolinha de bola com jogos emprrou com Mônica varetas cai, a Mônica falou: “– Para... com mim o Cebolinha responde: “vamos ... com jogos, de bola ..., a Mônica falou: “ui ... para fala com mim você vão agora...” Cebolinha responde: “achim”, a Mônica responde: “você vão paga varetas agora”, a Mônica respondeu “ai... de varetas com quebrou” “eu quero mermo, Magali falou: kkkkk*

#### Reescrita

*A Mônica falou: – “vamos jogar com varetas”, // a Magali respondeu: – “quero com jogos” // a Mônica disse: “– agora começa. // “– Cebolinha de bola com jogos empurrou com Mônica // varetas cai, // a Mônica falou: “– Para... com mim // o Cebolinha responde: “vamos ... com jogos, de bola ..., // a Mônica falou: “ui ... para fala com mim você vão agora...”// Cebolinha responde: “achim”, //a Mônica responde: “você vão*

*pega varetas agora”, // a Mônica respondeu “ai... de varetas com quebrou //“eu quero mermo, /Magali falou: kkkkk.<sup>81</sup>*

Este texto representa uma fase de consolidação dos preenchimentos das ALs, assim como, da realização do discurso direto. Todas as marcações gráficas do discurso direto estão assinaladas e os verbos *dicendi* e os interlocutores estão explícitos, como se vê no quadro 7.

Nota-se ainda, nesse texto, um aumento nos usos dos verbos *dicendi* em quantidade e variedade: **falar, responder, dizer**.

Assim o discurso direto se torna mais claro e mais fluido. No entanto, a sequenciação exclusivamente por justaposição o torna um tanto rígido devido à ausência de conectivos e de orações subordinadas por meio da dupla função.

Ao lado das correferências bem preenchidas, a pontuação e as marcas gráficas tornam o texto mais fluido e mais compreensível.

Esse avanço parcial na consolidação do progresso da fase de transição revela possivelmente a falta de reforços suficientes com novos *inputs* e práticas para esse aprendiz.

---

<sup>81</sup> “A Mônica falou: ‘Vamos jogar varetas?’. A Magali respondeu: ‘eu quero jogar’. A Mônica disse: ‘começa agora’. O Cebolinha jogava bola. A bola caiu e empurrou a Mônica e as varetas da Mônica caíram. A Mônica falou: ‘Para de mexer comigo’. O Cebolinha respondeu: ‘Vamos jogar bola?’ A Mônica falou: ‘Ui... para de falar comigo! Vai embora agora.’ O Cebolinha espirra: ‘Atchim’. A Mônica responde: ‘Você vai pegar varetas agora.’ Ela fala ‘Ai... as varetas quebraram.’ Mônica disse: ‘Eu quero mesmo [?]’. A Magali falou: kkkk”

Quadro 7 – As correferências no percurso interlinguístico de RV

Coleta Texto Correferências			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
			PF1	DL	VE	HM	HC	PF2	AP	DC	BL	VC	ML	MM	JP
a	S com nomes		x	x	x	x	-	x	x	x	-		x	x	x
b	S pron 1ª e 2ª p			x	x		-		x		-	x	x		x
c	S pron de 3ª p	ele/ela/eles					-		x	x	-	x		x	
d	Possessivo				x		-				-				
e	CV com nomes		x	x	x	x	-	x	x	x	-	x	x	x	x
f	CV com pron			x			-		x		-		x		
g	S com ALs		x	x	x	x	-	x		x	-	x			
h	CV com ALs		x			x	-	x			-				
i	S de oração subordinada (dupla função N)	com ALs					-		x	x	-		x		
j		com nomes					-				-				
k		com pron 3ª					-				-				
l		com <b>que</b> rel					-				-				
m	Verbo <i>dicendi</i> indicado por ALs			x			-				-		x	x	
n	Verbo <i>dicendi</i> explícito						-		x	x	-				x

Fonte: a autora.

Nas quatro primeiras coletas, a correferenciação nos textos de RV são indicadas por ALs e há apenas um uso esporádico de 1ª pessoa – corpo como sujeito na coleta DL (RV-2).

Na fase de transição (coletas de 6 a 8), há uma grande mudança nas correferenciações que começam a ser explicitadas nominalmente nas posições de sujeito e de complemento verbal.

As correferenciações pronominais na posição de sujeito ocorrem com menos frequência e se iniciam a partir da coleta 7 (AP). Na posição de complemento verbal, elas acontecem apenas na coleta 11 (ML).

Como vimos na sequenciação, é também na coleta AP (RV-7) que RV começa a usar os conectivos para construir a sequenciação (v. Quadro 7), o que corrobora a caracterização desse marco de transição.

Nessa fase ainda, na coleta 8, começam as correferenciações por meio de ALs nas orações subordinadas (um item lexical com dupla função sintática).

Quanto ao uso do verbo *dicendi*, nota-se uma variação entre o uso explicitado e a indicação por ALs, durante todo o percurso. É curioso observar, no entanto, que, nas coletas 11 (ML) e 12 (MM), os verbos *dicendi* são indicados pelas ALs. Na coleta 13, entretanto, há uma variedade de usos de verbo *dicendi* como *dizer*, *responder*, *falar* e não há mais ALs indicando os verbos *dicendi*.

#### **4.1.2.4. Interlínguas**

Nota-se que a transferência da referenciação discursiva da Libras, representada nas interlínguas pelas ALs (que indica estágios menos avançados), vai desaparecendo durante as aulas da pesquisa-ação e RV avança na explicitação das correferenciações de 3ª pessoa, realizadas principalmente com nome.

Dessa maneira, propõe-se que o percurso interlinguístico de RV pode ser agrupado em 2 interlínguas:

(a) uma 1ª interlíngua, representada nos textos PF1 (RV-1) ao PF2 (RV-6), nos quais se observa o uso da regra da ALs, tanto na manutenção do sujeito, como na correferência a complementos verbais.

(b) uma 2ª interlíngua, a partir do texto AP (RV-7), texto produzido durante a pesquisa-ação, a qual se caracteriza por não haver mais ALs nas orações simples, pois as correferências passam a ser realizadas por nomes ou pronomes, pelo uso de pronome demonstrativo e pela presença de orações subordinadas, ainda com ALs na posição de sujeito, apenas na dupla função do item lexical imediatamente precedente.

#### **4.1.3. TD**

O AFL TD participou de 10 das 13 coletas de dados. TD não participou da primeira nem da segunda coleta. Seu primeiro texto foi a coleta 3 (VE). A primeira coleta de TD correspondeu à terceira coleta dos demais AFLs. TD produziu um texto na coleta 4 – História da Magali (HM), mas não participou da quinta coleta, história do Cebolinha, HC. Assim, a sua terceira coleta, a produção do texto do *Pears film 2*, correspondeu à sexta coleta, que foi o primeiro pós-teste para os demais participantes. A partir da sétima coleta, TD participou de todas as outras com os demais participantes.

Os textos de TD refletem um percurso bastante homogêneo no que diz respeito à sequenciação, à referenciação e à correferenciação. Na sequenciação, já nas primeiras coletas, TD usa marcadores temporais e conectivos conjuntivos. A referenciação é realizada predominantemente por nomes e em menor quantidade por pronomes, embora ainda ocorram ALs. Essas características interlinguísticas permanecem durante toda a pesquisa. Ao final da descrição dos dados, avalia-se se há mudanças de interlínguas durante o percurso.

##### **4.1.3.1. Sequenciação**

Além do recurso à sequenciação lexical e lógica, a sequenciação textual é feita por orações justapostas e orações com conectivos, desde as primeiras coletas. Outros recursos, como o **que-dialogado**, não foram encontrados nos textos de TD.



#### 4.1.3.1.1 Sequenciação por justaposição

Já nas primeiras coletas, TD usa conectivos entre as orações ao lado de orações sem conectivos. Nos textos a seguir, há apenas orações conectadas por justaposição, como se pode observar pela separação com barras simples.

(123) Excerto do texto PF2 (TD-6)

*O homem a anda escada pego arvore de pera.*

*Depois o menino vi olhar o homem. O menino andor o bicicleta depois cair*

Reescrita

*O homem a anda escada / [ele] pego arvore de pera.*

*Depois o menino<sub>1</sub> vi olhar o homem. // O menino andor o bicicleta / depois [ele] cair*

(124) Texto AP (TD-7)

*A Marina anda chamar a Mônica. depois anda o passeio o arte.*

*Depois chegou encontrar o Cebolinha fiz o quadro na Mônica.*

*Monica está raiva O cebolinha o desenho na Mônica.<sup>82</sup>*

Reescrita

*A Marina anda chamar a Mônica. / depois [elas]anda o passeio o arte.*

*Depois [elas] chegou / [elas] encontrar o Cebolinha / [que] fiz o quadro<sub>2</sub> na Mônica. /*

*Monica está raiva // O cebolinha<sub>1</sub> o [ele<sub>1</sub>] desenho [ele<sub>2</sub>] na Mônica.*

Como se verá adiante, o uso da palavra **depois** como sequenciador discursivo é recorrente nos dados de TD.

---

<sup>82</sup> “A Marina anda e chama a Mônica. Depois elas andam. Elas vão passear e ver a arte. Depois elas chegam e encontram o Cebolinha. O Cebolinha tinha feito o quadro da Mônica. A Mônica fica com raiva do Cebolinha, porque ele fez o desenho.”

#### 4.1.3.1.2. Sequenciação realizada por conectivos entre orações

TD faz uso de conectivos para realizar a sequenciação textual. Os dados seguintes exemplificam esses usos.

##### (a) Conectivos *e* e *tbm* (*também*)

Os conectivos aditivos ocorrem em todo o percurso de TD, tanto entre as orações quanto em sintagmas.

##### (125) Excerto do texto VC (TD-10)

*Eu gosto muito as minhas amigas (os) tbm conversa o passear.*

##### Reescrita

*Eu gosto muito as minhas amigas [e] amigos / [eu] [gosto] **tbm** [de] conversa o passear.*

(...)

*Adorei!!! Eu muito amo o chamei minhas famílias e meus amigos, bora, bora pra combinar.*

##### Reescrita

*Adorei!!! Eu muito amo o [eu] chamei minhas famílias e meus amigos, / [e] [falei] bora, bora pra combinar.*

##### (126) Excerto do texto 31A (TD, JP)

*Depois di novo o cebolinha com atchim pra lá a Mônica lá muito nervoso e Mônica depois Magali vamos brincar o palitos deixe lá o Cebolinha.*

##### Reescrita

*Depois di novo o cebolinha com atchim [ela<sub>1</sub>] [fala] pra lá a Mônica lá muito nervoso e Mônica depois Magali [falou] vamos brincar o palitos deixe lá o Cebolinha.*

##### (127) Excerto do texto VC (TD-10)

*Eu muito amo pra cidade Natal, São Paulo, Paris, EUA e porte da galinha tbm muito passear, compra pra roupas e celula muito coisas variados.*

##### Reescrita

*Eu muito amo pra cidade Natal, São Paulo, Paris, EUA e porte da galinha / [eu] tbm muito passear, compra pra roupas e celular muito coisas variados.*

Os conectivos aditivos **e** e **também** são usados predominantemente entre sintagmas; entre as orações, a sequência de adições de orações, construções temáticas e sequências textuais são realizadas pela palavra **depois**.

**(b) Conectivos *mas***

Encontrou-se apenas dois usos do conectivo adversativo **mas/mais** nos dados.

(128) Excerto do texto VE (TD-3)

*Sim. Mas eu gostei talvez muito pra falar comigo com os amigos surdos e ouvir também com os professores.*

Reescrita

*Sim. **Mas** eu gostei talvez muito pra falar comigo com os amigos surdos e ouvintes / [e] [falar] também com os professores.*

(129) Excerto do texto HM (TD-4)

*O Cebolinha vontade deu o dinheiro mais não tem ganhou. Porque o Cebolinha vontade quero brinquedos para todos.*

Reescrita

*O Cebolinha vontade [ele] deu o dinheiro / mas [ele] não tem ganhou [ele<sub>1</sub>]. / Porque o Cebolinha vontade quero brinquedos<sub>1</sub> para todos.*

**(c) Conectivo *para***

O conectivo **para** é usado com ideia de finalidade. Observaram-se poucas ocorrências desse conectivo nos dados.

(130) Excerto do texto VE (TD-3)

*Eu pego lá ônibus pra depois chegou a escola.*

Reescrita

*Eu pego lá ônibus **pra** depois / [eu] chegou a escola.*

(131) Excerto do texto DC (TD-8)

*O marcos jogo o gooll pra congiseiu O goleira caiu pra chão.*

Reescrita

*O marcos joga o gooll **pra** [ele]conseguiu // O goleira caiu pra chão.*

Excepcionalmente, a palavra **para** pode ter a função de introduzir um complemento, como nos dados (132) e (133). Nota-se que em (132) há um deslocamento da introdução do beneficiário para o complemento direto (a ordem deveria ser “deu pera pra vocês”). De todo modo, esse uso indica uma internalização da regência do verbo **dar**. No caso de (133), há também um certo conhecimento de regência, que implica a ideia de finalidade, no sentido de que a raiva e a tristeza são dirigidas às pessoas.

(132) Excerto do texto PF2 (TD-6)

*O menino quer deu vocês pra pera.*

Reescrita

*O menino quer deu vocês **pra** pera.*

(133) Excerto do texto BL (TD-9)

*eu to raivo muito triste pra os pessoas mais muito bobogam.*

Reescrita

*eu to raiva muito triste pra os pessoas // mais [elas] [são] muito bobo também*

**(d) Conectivo *porque***

A palavra **porque** é usada em orações explicativas.

(134) Excerto do texto HM (TD-4)

*O Cebolinha vontade deu o dinheiro mais não tem ganhou. **Porque** o Cebolinha vontade quero brinquedos para todos.*

Reescrita

*O Cebolinha vontade [ele] deu o dinheiro / mais [ele] não tem ganhou [ele<sub>1</sub>]. / **Porque** o Cebolinha vontade quero brinquedos<sub>1</sub> para todos.*

(135) Excerto do texto MM (TD-12)

*A Mônica ficou raiva lá embaixo de árvore la amiga esta desculpa **porque** eu pra lá susta do Mônica*

Reescrita

*A Mônica ficou raiva lá embaixo de árvore / lá amiga está / [ela] [fala] desculpa **porque** eu pra lá susta do Mônica*

**(e) Conectivo si (se)**<sup>83</sup>

Há um uso do conectivo **se**, correspondente ao da Língua Portuguesa.

(136) Excerto do texto BL (TD-9)

*Porque eu não gosto provocar o bullying si esta nervosa e não falava para ninguém porque tinha vergonha.*

Reescrita

*Porque eu não gosto provocar o bullying / se [eu] está nervosa e / não [eu] falava para ninguém / porque [eu] tinha vergonha.*

**(f) Conectivo depois**

Desde a primeira coleta TD usa esse conectivo (v. exemplo (126)) e, como se pode ver no exemplo (137), seu uso é abundante.

(137) Texto ML (TD-11)

*A Mônica e a Magali andar pra passear com conservar vamos brincar gangorra*

*depois Magali ficou caiu o gangorra. Magali ficou raiva depois o outra brincar com balanço depois pluar com forte. É outra vamos brincar com afundar pra a monica empurrar a Magali está jardim.*

*Depois a mônica e a Magali andar brincar com bola pra joga ficou a mônica empurrou a bate de Magali esta barriga ficou raiva.*

*É ficou a Magali e Mônica conversar pra brigar você muito mais forte. Depois Ela foi pra sozinha pegou a bola depois empurrar o bola com pedra.”*

*A Mônica ficou pensei o sonha ficou Magali tem acontecer pra muito errado minha culpa.*

*Depois a Mônica voltar sua amiga pra desculpa nós pra sempre com amigas.*

Reescrita

*A Mônica e a Magali andar pra passear com conversar // [Mônica ou Magali] [fala] vamos brincar gangorra / **depois** Magali ficou caiu o gangorra.*

---

<sup>83</sup> O sinal de “se” em Libras é feito com a datilologia compactada do “s” e do “i”.

*Magali<sub>1</sub> ficou raiva / **depois** o [ela] outra brincar com balanço / depois [ela] pular com forte. / É outra [brincadeira] [ela<sub>1</sub>] [fala] vamos brincar com afundar // pra a Mônica empurrar a Magali / [que] está jardim.*

***Depois** a Mônica e a Magali andar brincar com bola / pra [elas] joga [bola] ficou // a Mônica empurrou a [bola] / [que] bate de Magali esta barriga // [ela<sub>1</sub>] ficou raiva.*

*É ficou a Magali e Mônica<sub>2</sub> conversar pra brigar // [Ela<sub>2</sub>] [pensa] você muito mais forte. / **Depois** Ela<sub>2</sub> foi pra sozinha / [ela<sub>2</sub>] pegou a bola / depois empurrar o bola com pedra.*

*A Mônica ficou pensei / o [ela<sub>2</sub>] sonha “ficou Magali tem acontecer pra muito errado minha culpa.” / **Depois** a Mônica voltar sua amiga pra desculpa / [ela<sub>2</sub>] [diz] nós pra sempre com amigas.*

A sequenciação entre as orações é realizada em todas as coletas pela justaposição de orações e pelo uso de conectivos. Entretanto, há um crescimento na variedade de conectivos utilizados nas últimas coletas.

No quadro seguinte, apresentam-se os usos dos conectivos nos textos de TD.

Quadro 8 – A sequenciação no percurso de TD

Coleta Texto		1 PF1	2 DL	3 VE	4 HM	5 HC	6 PF2	7 AP	8 DC	9 BL	10 VC	11 ML	12 MM	13 JP
Sequenciação														
Justaposição		-	-	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x
Entre orações	c. aditivos	-	-	x	x	-	x		x	x	x	x		x
	c. <i>mas</i>	-	-	x	x	-								
	c. <i>para</i>	-	-	x		-			x	x	x	x	x	x
	c. <i>porque</i>	-	-	x	x	-				x			x	
	c. se	-	-			-				x				
	c. <i>depois</i>	-	-			-	x	x				x	x	x
	c. agora						x							x
	c. de novo	-	-	x		-								
c. é assim													x	
Entre sequências textuais	c. depois	-	-			-	x	x				x		x
	c. porque	-	-			-				x				

Fonte: a autora.

Observam-se muitos usos de conectivos tanto em quantidade quanto em variedade. Por outro lado, verifica-se, que, em todas as coletas, há sequenciações por justaposição.

Os conectivos aditivos **e**, **mas**, **para** e **porque** ocorrem já nas primeiras coletas e são usadas durante toda a pesquisa. Deduz-se que esses conectivos são mais habituais para os AFLs, uma vez que eles foram encontrados nos textos de todos os participantes da pesquisa.

Os sequenciadores *depois* e *agora* começam a ser usados na coleta PF2 (TD-6). Nas últimas coletas, há um crescimento de usos dos conectivos, os quais são mais variados. Observa-se o uso de conectivos inéditos como **si (se)**, **agora**, e **é assim**.

#### **4.1.3.2. Referenciação**

As referenciações nas posições de sujeito e complemento verbal são realizadas por nomes e, também, por pronomes.

##### **4.1.3.2.1. Referenciações de sujeito**

Na posição de sujeito, as referenciações são feitas predominantemente por nomes.

###### **(a) Referenciação nominal**

À exceção da coleta VC (TD-10), todas as coletas de TD realizam referenciações nominais, como demonstram os exemplos.

(138) Texto HM (TD-4)

*O Cebolinha vontade deu o dinheiro mais não tem ganhou. Porque o Cebolinha vontade quero brinquedos para todos.*

*A Mônica ganhou um ursinho,*

*a magalinha estava pensado frutas e bombom muito gostos*

*como pra bom.*

Reescrita



*O Cebolinha vontade [ele<sub>1</sub>] deu o dinheiro / mais [ele] não tem ganhou [ele<sub>1</sub>]. / Porque o Cebolinha vontade quero brinquedos<sub>1</sub> para todos.*

*A Mônica ganhou um ursinho,*

*a Magali estava pensando frutas e bombom / [ela] muito gostos / [ela] como [eles] / como pra bom.*

(139) Texto DC (TD-8)

*O marcos jogo o gooll pra congiseiu O goleira caiu pra chão.*

*Os homens muito gritar pra goooll!!*

*O Marcos quer o ganhou o dinheiro, roupas e tênis.*

*Os pessoas futebol. muito vai não conseguiu pra zero.*

**Reescrita**

*O Marcos jogo o gooll pra [ele]conseguiu // O goleira caiu pra chão.*

*Os homens muito gritar pra goooll!!*

*O Marcos quer o [dinheiro], [roupas] e [tênis] / [ele] ganhou o dinheiro, roupas e tênis.//*

*Os pessoas futebol. muito vai [eles] não conseguiu [goal] pra zero.*

### **(b) Referência pronominal**

As referências são feitas também pelos pronomes de 1ª e 2ª pessoas, mas em menor quantidade que as nominais. A referência pronominal acontece nas coletas VE (TD-3); BL (TD-9); VC (TD-10) e MM (TD-12), exemplificadas em:

(140) Excerto do texto VE (TD-3)

*Sim. Mas eu gostei talvez muito pra falar comigo com os amigos surdos e ouvir também com os professores.*

**Reescrita**

*Sim. Mas eu gostei talvez muito pra falar comigo com os amigos surdos e ouvintes / [e] [falar] também com os professores.*

(141) Texto BL (TD-9)

*Eu já sofre muito bullying sempre todo dia pq ficou eu to raivo muito triste pra os pessoas mais muito bobogam também esta problema com bullying.*

*Porque eu não gosto provocar o bullying si esta nervosa e não falava para ninguém porque tinha vergonha. Ficou esqueci o tempo passa sempre melhor você é assim muito bonito.*

#### Reescrita

*Eu já sofre muito bullying sempre todo dia / porque ficou / **eu** to raiva muito triste pra os pessoas // mais [elas] [são] muito bobo também // [eu] está problema com bullying.*

*Porque **eu** não gosto provocar o bullying / si [eu] está nervosa e / não [eu] falava para ninguém / porque [eu] tinha vergonha. / Ficou [eu] esqueci // o tempo passa sempre melhor // [eu] [penso] **você** é assim muito bonito.*

#### 4.1.3.2.2. Referenciação de complemento verbal

Na posição de complemento verbal, as referenciações ocorrem majoritariamente com nomes em todas as coletas.

##### (a) Referenciação com nome

(142) Excerto do texto VE (TD-3)

*Eu pego lá ônibus pra depois chegou a escola.*

#### Reescrita

*Eu pego lá **ônibus** pra depois / [eu] chegou a escola.*

(...)

*Eu gosto mais muito amar os **professores, recurso de sala tbm matéria; Ingles, Português, História e Biologia ou PDI tbm PD2.***

#### Reescrita

*Eu gosto mais [de] muito amar os **professores, recurso de sala tbm matéria; Ingles, Português, História e Biologia ou PDI tbm PD2.***

(143) Texto HM (TD-4)

*O Cebolinha vontade deu o dinheiro mais não tem ganhou. Porque o Cebolinha vontade quero brinquedos para todos.*

*A Mônica ganhou um ursinho,*

*a magalinha estava pensado frutas e bombom muito gostos*

*como pra bom.*

### Reescrita

*O Cebolinha vontade [ele] deu o **dinheiro** / mais [ele] não tem ganhou [ele<sub>1</sub>]. / Porque o Cebolinha vontade quero **brinquedos**<sub>1</sub> para todos.*

*A Mônica ganhou um **ursinho**,*

*a Magali estava pensando **frutas e bombom** / [ela] muito gostos / [ela] como [eles] / como pra bom.*

#### (144) Excerto do texto JP (TD-13)

*A mônica e a Magali brincou pra palitos depois o Cebolinha jogou o bola, a Mônica empurrou a bola lá susto, ela ficou raivo também nervoso.*

### Reescrita

*A mônica<sub>1</sub> e a Magali brincou pra **palitos** depois o Cebolinha jogou o **bola**, a Mônica empurrou a bola lá [ela<sub>1</sub>] susto, ela ficou raivo também nervoso.*

#### (145) Referenciação com pronome

As referenciações pronominais são realizadas com os pronomes *todos* e *ninguém* e ocorrem nas coletas HM (TD-4) e BL (TD-9)

#### (146) Excerto do texto HM (TD-4)

*O Cebolinha vontade deu o dinheiro mais não tem ganhou. Porque o Cebolinha vontade quero brinquedos para todos.*

### Reescrita

*O Cebolinha vontade [ele] deu o dinheiro / mais [ele] não tem ganhou [ele<sub>1</sub>]. / Porque o Cebolinha vontade quero brinquedos<sub>1</sub> para **todos**.*

#### (147) Excerto do BL (TD-9)

*Porque eu não gosto provocar o bullying si esta nervosa e não falava para ninguém porque tinha vergonha.*

### Reescrita

*Porque eu não gosto provocar o bullying / si [eu] está nervosa e / não [eu] falava para **ninguém** / porque [eu] tinha vergonha.*

Quanto à sequenciação e a referenciação, no início da pesquisa, TD apresenta um estágio mais avançado que os demais AFLs. Observa-se, no entanto, que no decorrer da pesquisa, esses usos se estabilizam, ou seja, mantêm-se os aspectos linguísticos do início da coleta.

#### **4.1.3.3. Correferenciação**

A correferenciação no percurso interlinguístico de TD mostra-se bastante homogênea. Em quase todas as coletas, a correferenciação é realizada nominalmente tanto na posição de sujeito quanto na de complemento verbal e, em grande parte delas, observa-se uma variação com a correferenciação por meio das ALs e por meio de nominalizações de **o**, **a**, **um**.

Dessa forma, para TD os textos selecionados a seguir não representam fases distintas, pois seu percurso evolui lentamente apenas na quantidade dos elementos correferidos explicitamente em relação às ALs e no uso novo de subordinada por dupla função de um nome. Na explicitação dos elementos correferenciais, que foi surgindo em momentos diferentes, não há um conjunto de coletas que demonstrem uma mudança. Ao longo da descrição, são apontados os aspectos da sequenciação e da referenciação que podem contribuir para definir esse percurso.

Apresenta-se, a partir da análise dos textos seguintes, os aspectos linguísticos que promovem a textualidade nas redações de TD.

##### **4.1.3.3.1. Texto narrativo inicial**

Como o primeiro texto de TD é o da coleta 3 (VE), selecionamos o segundo texto (HM), de natureza narrativa para ilustrar o registro inicial da interlíngua de TD, permitindo assim uma melhor observação do seu desenvolvimento.

(148) Texto HM (TD-4)

*O Cebolinha vontade deu o dinheiro mais não tem ganhou. Porque o Cebolinha vontade quero brinquedos para todos.*

*A Mônica ganhou um ursinho,*

*a magalinha estava pensado frutas e bombom muito gostos*

como pra bom.

### Reescrita

*O Cebolinha vontade [ele] deu o dinheiro / mais [ele] não tem ganhou [ele<sub>1</sub>]. / Porque o Cebolinha vontade quero brinquedos<sub>1</sub> para todos.*

*A Mônica ganhou um ursinho,*

*a Magali estava pensando frutas e bombom / [ela] muito gostos [eles<sub>2</sub>] / [ela] como [eles<sub>2</sub>] / como [eles<sub>2</sub>] pra bom.<sup>84</sup>*

De acordo com o sistema de regras de correferenciação interlinguístico, as anáforas na posição de sujeito são realizadas explicitamente por nome quando há uma mudança de sujeito como em *Porque o Cebolinha vontade quero brinquedos para todos*; *A Mônica ganhou um ursinho* e *a Magali estava pensando frutas e bombom<sub>2</sub>* e são, também, indicadas pelas ALs em *O Cebolinha vontade [ele] deu o dinheiro mais [ele] não tem ganhou [brinquedos]* e *a magalinha estava pensado frutas e bombom [ela] muito gostos [ela] como [frutas e bombom] pra bom*.

Nota-se, que em *O Cebolinha vontade deu o dinheiro mais não tem ganhou. Porque o Cebolinha vontade quero brinquedos para todos*, TD recorre excepcionalmente à reiteração do nome para a correferenciação ao sujeito, mesmo quando há, neste caso, manutenção do sujeito da oração anterior.

Na posição de complemento verbal há correferência anafórica indicada pela AL em *a magalinha estava pensado frutas e bombom<sub>2</sub> [ela] muito gostos [eles<sub>2</sub>] [ela] como [eles<sub>2</sub>] pra bom* e correferência catafórica indicada pela AL em *mais [ele] não tem ganhou [eles<sub>1</sub>]. Porque o Cebolinha vontade quero **brinquedos** para todos*.

Convém registrar que as ALs de correferenciação ao sujeito em *O Cebolinha vontade [ele] deu o dinheiro mais [ele] não tem ganhou [eles<sub>1</sub>]* poderiam ser interpretadas como elipse pronominal, uso comum na Língua Portuguesa. Mas, outras ALs, como em *magalinha estava pensado frutas e bombom<sub>2</sub> [ela] muito gostos [eles<sub>2</sub>] [ela] como [eles<sub>2</sub>] pra bom* não

---

<sup>84</sup> “O Cebolinha está com vontade de ganhar os brinquedos. Ele deu o dinheiro, mas não ganhou. O cebolinha queria brinquedos para todos.  
A Mônica ganhou um ursinho.  
A Magali estava pensando em frutas e em bombons ela fala ‘Eu como por que é bom.’”

representam uma elipse pronominal. Diante desse fato, todas as indicações de correferências não explicitadas serão analisadas como AL.

Dessa forma, a correferência limita-se à reiteração nominal e às ALs, segundo o sistema interlinguístico básico de correferência.

#### 4.1.3.3.2. Texto do pós-teste da pesquisa-ação

Neste texto, TD apresenta formas variadas de correferência: (1) ALs; (2) uso de nomes; (3) nominalização do **o** e (4) uso de pronomes.

(149) Texto PF2 (TD-6)

*O homem a anda escada pego arvore de pera.*

*Depois o menino vi olhar o homem. O menino andar o bicicleta depois cair, os meninos três viu o cair depois ajudar o bicicleta e pera. O menino vi o chapéu depois agora fala gritou: o moço! Ele falo deu o chapéu pra o menino. Ele falo obrigado. O menino quer deu vocês pra pera.*

Reescrita

*O homem a anda escada / [ele] pego arvore de pera.*

*Depois o menino<sub>1</sub> vi olhar o homem. // O menino andar o bicicleta / depois [ele] cair, // os meninos três viu o // [que] cair // depois ajudar o bicicleta e pera. // O menino<sub>2</sub> vi o chapéu / depois agora [ele<sub>2</sub>] fala gritou: o moço! // Ele<sub>2</sub> falo deu o chapéu pra o menino. / Ele<sub>1</sub> falo obrigado. / O menino quer deu vocês pra pera.<sup>85</sup>*

Nesse texto, como no texto anterior, muitas das ALs anafóricas ao sujeito podem ser consideradas elipses das formas verbais, conforme o uso comum na Língua Portuguesa.

Nos demais casos, a correferência textual é realizada segundo as regras do sistema interlinguístico básico de correferência. Dessa maneira, em cada mudança de sujeito este é explicitado, e na oração seguinte ele é indicado pela AL. Nota-se, que, em *depois o menino vi [ele] olhar o homem. // O menino andar o bicicleta depois [ele] cair*, a indicação

---

<sup>85</sup> ‘O homem anda de escada. Ele pegou peras da árvore. Depois, o menino viu o homem. O menino estava andando de bicicleta e depois caiu. Três meninos viram o menino cair e ajudaram o menino colocar a pera na bicicleta. Um dos meninos viu o chapéu de depois gritou: “o moço!” O menino deu o chapéu para o menino que tinha caído o qual disse: “Obrigado.” O menino quis dar peras para os meninos.’

do complemento verbal pelo nome **o homem** faz com que o mesmo sujeito, **menino**, seja indicado nominalmente na oração seguinte *O menino andar o bicicleta depois [ele] cair.*

A correferenciação de sujeito por meio de pronome se inicia nessa coleta em *O menino vi o chapéu depois agora fala gritou: o moço! Ele falo deu o chapéu pra o menino. Ele falo obrigado.* Nota-se que o pronome **ele** refere-se a dois personagens distintos. O pronome **ele** da oração *Ele falo obrigado* é correferente de *O menino andar o bicicleta depois cair.* Dessa forma, há uma ambiguidade de referenciação no uso da correferenciação pronominal.

As correferenciações são realizadas por pronomes de 3ª e de 2ª pessoas em *O menino vi o chapéu depois agora fala gritou: o moço! Ele falo deu o chapéu pra o menino. Ele falo obrigado. O menino quer deu vocês pra pera.*

Há uma correferenciação de complemento verbal pela nominalização do **o** em *O menino andar o bicicleta depois cair, os meninos três viu o [que] cair depois ajudar o bicicleta e pera.* É nesse dado também que TD demonstra um primeiro uso da dupla função de um termo, articulada aqui pela nominalização do **o**, para subordinar a oração seguinte.

#### 4.1.3.3.3 Texto do pós-teste final

No texto da última coleta, TD continua utilizando as várias maneiras de fazer a correferenciação e continua apresentando orações subordinadas com dupla função de elemento articulador.

(150) Texto JP (TD-13)

*A mônica e a Magali brincou pra palitos depois o Cebolinha jogou o bola, a Mônica empurrou a bola lá susto, ela ficou raivo também nervoso.*

*Depois di novo o cebolinha com atchim pra lá a Mônica lá muito nervoso e Mônica depois Magali vamos brincar o palitos deixe lá o Cebolinha.*

*A Mônica ficou furiosa muito gritou lá Cebolinha agora otra o palitos deu para Mônica depois o Cebolinha espetar a bunda a Mônica ficou nervosa depois as brigas com bater lá Cebolinha depois a Mônica pegou o cortei o cabelo do Cebolinha Agora a Magali ficou rindo.*

#### Reescrita

*A mônica<sub>1</sub> e a Magali brincou pra palitos depois o Cebolinha jogou o bola, a Mônica empurrou a bola lá [ela<sub>1</sub>] susto, ela ficou raivo também nervoso.*

*Depois di novo o cebolinha com atchim pra lá a Mônica (está) lá muito nervoso / e Mônica depois Magali [falou] vamos brincar o palitos deixe lá o Cebolinha.*

*A Mônica ficou furiosa muito [ela<sub>1</sub>] gritou lá Cebolinha agora otra [brincadeira] o palitos [ele] deu [eles] para Mônica depois o Cebolinha espetar a bunda a Mônica [que] ficou nervosa depois as brigas com [ele] / [ela<sub>1</sub>] bater lá Cebolinha depois a Mônica pegou o [cabelo ou Cebolinha] cortei o cabelo do Cebolinha Agora a Magali ficou rindo.<sup>86</sup>*

As correferenciações são realizadas conforme o sistema interlinguístico básico de correferenciação: (1) as anáforas na posição de sujeito são realizadas por reiteração do nome quando há intervenção de um complemento verbal, como em *Cebolinha agora otra [brincadeira] o palitos [ele] deu [eles] para Mônica / depois o Cebolinha espetar a bunda a Mônica*; (2) por ALs quando há manutenção do mesmo referente, como em *a Mônica empurrou a bola lá [ela<sub>1</sub>] susto*; e (3) por pronomes de 3ª pessoa em *ela ficou raivo também nervoso* e por outros mecanismos como veremos a seguir.

A nominalização de *o* ocorre em *depois a Mônica pegou o / [ela] cortei o cabelo do Cebolinha*, uma correferência catafórica a *o cabelo* ou a *o Cebolinha*. Não fica claro qual é o correferente.

A dupla função ocorre na consrução *depois o Cebolinha espetar a bunda a Mônica / [que] ficou nervosa*, na qual *a Mônica* é complemento verbal e a AL *[que]* é sujeito da oração seguinte.

Nesses textos, verifica-se que as correferenciações nos textos de TD são feitas predominantemente por nomes, há algumas nominalizações correferenciais e poucas ocorrências de correferenciação pronominal. Por outro lado, permanecem várias correferenciação por ALs. Houve avanço e alguma consolidação no uso da dupla função de um item para articular uma subordinação. No entanto, observa-se que a aprendizagem da correferenciação é um sistema que ainda não está consolidado em nenhum ponto do percurso de TD, como se pode observar no quadro a seguir.

---

<sup>86</sup> “A Mônica e a Magali brincam de jogos de palitos. O Cebolinha joga a bola. Ele empurrou a bola lá na Mônica. Ela ficou com raiva e nervosa. Depois de novo, o Cebolinha faz atchim lá na Mônica. A Mônica está muito nervosa... Depois a Magali fala: ‘Vamos brincar de palitos, deixe o Cebolinha para lá.’ A Mônica estava furiosa e gritou muito: ‘Vai para lá, Cebolinha.’ Outra vez o Cebolinha chateia a Mônica, ele dá os palitos para a Mônica e depois espeta a bunda da Mônica com um dos palitos. A Mônica ficou nervosa e depois ela briga com ele. A Mônica pegou o (cabelo ou o Cebolinha) e bateu no Cebolinha e depois ela cortou o cabelo do Cebolinha. Agora a Magali ficou rindo.”



**Quadro 9 – As correferências no percurso interlinguístico de TD**

	Coleta Texto		1 PF1	2 DL	3 VE	4 HM	5 HC	6 PF2	7 AP	8 DC	9 BL	10 VC	11 ML	12 MM	13 JP
a	S com nomes		-	-	x	X	-	x	x	x	x		x	x	x
b	S pron 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> p		-	-	x		-				x	x		x	
c	S pron de 3 <sup>a</sup> p	ele/ela/eles	-	-			-	x					x		x
d		o/a/um	-	-			-	x		x		x	x		
e	Possessivo		-	-	x		-					x	x		
f	CV com nomes		-	-	x	X	-	x	x	x	x	x	x	x	x
g	CV com pron		-	-		X	-	x							
h	S com ALs		-	-	x	X	-	x	x	x	x		x	x	x
i	CV com ALs		-	-		X	-			x					x
j	S de oração subordinada (dupla função N)	com ALs	-	-			-		x				x		x
k		com nomes	-	-			-								
l		com pron 3 <sup>a</sup>	-	-			-								
m		Nom. do <b>o</b>	-	-			-	x							
n		com <b>que</b> rel	-	-			-								
o	Verbo <i>dicendi</i> indicado por ALs		-	-		X	-	x	x				x	x	x
p	Verbo <i>dicendi</i> explícito		-	-			-	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: a autora.

Nesse quadro, pode-se também observar que há indicação de uma mudança na qualidade da interlíngua de TD a partir da coleta 6 (PF-2).

Nas coletas iniciais, VE (TD-3) e HM (TD-4) TD já demonstra, em variação com ALs, a explicitação de nomes e pronomes na função de sujeito e de nomes na de complemento verbal, de acordo com o sistema interlinguístico básico de correferenciação.

Na coleta PF2, o texto de TD demonstra um crescimento em vários aspectos: (1) nos usos dos elementos correferenciais nominais e pronominais nas posições de sujeito e de complemento verbal; (2) na quantidade de correferenciações explícitas; (3) no recurso às nominalizações do **o** e do **a**; (4) na construção de orações subordinadas; e (5) na explicitação dos verbos *dicendi*.

No percurso de TD, chama a atenção uma certa fluidez de seu texto em geral, devido a outros aspectos de coesão como: o uso de sequenciadores, a regularidade no uso de artigos definidos e a presença de várias flexões verbais, bastante correspondentes aos usos da Língua Portuguesa. Além disso, há o fato de muitas de suas ALs serem muito próximas de elipses próprias da Língua Portuguesa. Infelizmente, a anamnese disponível de TD não permite explicar essas características, pois não há informações sobre seu percurso anterior à pesquisa, tanto na aquisição da Libras quanto no seu contato com a Língua Portuguesa, seja na escola ou no convívio por escrito com falantes da língua.

#### **4.1.3.4. Interlínguas**

Apesar de seus textos se apresentarem bastante homogêneos ao longo de todo o percurso, uma observação mais detalhada permite identificar um conjunto de avanços de TD a partir das coletas PF2 (TD-6) e AP (TD-7), principalmente no que concerne às correferenciações.

Assim, pode-se delimitar duas interlínguas em seu percurso: uma, na fase inicial, representada por suas duas primeiras coletas e a outra, representada pelo restante das coletas.

#### 4.1.4. MZ

O AFL MZ participou de todas as coletas de dados. Dessa forma, ele realizou o pré-teste, o primeiro pós-teste, acompanhou as aulas da pesquisa-ação e realizou o pós-teste final.

MZ apresenta um percurso interlinguístico com progressões de várias ordens na sequenciação e no sistema de referenciação em geral e, em especial, nos elementos tratados na pesquisa-ação, como os recursos coesivos e os verbos *dicendi* (falar, gritar, perguntar, responder). Além disso, MZ apresentou avanços nos usos de possessivos (*seu, meu*, que se opõem adequadamente nas falas dos personagens) e pronomes em sintagmas preposicionados (*dele, dela*).

Dessa maneira, observa-se um avanço na aprendizagem dos recursos coesivos textuais pelo AFL. Nas seções que se seguem, descreve-se o percurso de MZ na aquisição da sequenciação, da referenciação e da correferenciação textuais e, ao final, avalia-se se houve mudança de interlíngua durante o percurso.

##### 4.1.4.1. Sequenciação

Quanto à sequenciação, nas primeiras coletas, observa-se que não há conectivo para estabelecer a relação semântica entre as orações. Mais adiante, surgem novas maneiras de realizar a sequenciação.

##### 4.1.4.1.1. Sequenciação por justaposição

A sequenciação se realiza pela justaposição e pelas sequências lógica e lexical, como se pode ver nos seguintes dados.

(151) Excerto do texto PF1 (MZ-1)

*O menino a anda procuro a árvore Homem arruma carrinho de mesa bom (...) O menino anda a bicicleta os olhos ver tem muito maça /pegar um roubou embora anda rápido ver a menina bicicleta.*

### Reescrita

*O menino<sub>1</sub> a anda[ele<sub>1</sub>] procuro a árvore // Homem<sub>2</sub> arruma carrinho de mesa bom // Outro [homem<sub>3</sub>] procuro maçã // O menino anda a bicicleta /os olhos ver tem muito maçã / [ele] pegar um [maçã] / [ele] roubou [a maçã] / [ele] [vai] embora / [ele] anda rápido / [ele] ver a menina bicicleta.*

Esse texto relata uma sucessão de ações que corresponde à sequência do filme motivador.

#### (152) Texto DL (MZ-2)

*Ele fica no rua o dormi, vi o homem comido ficou rua Ele quer vi o comido Um rouba a partiu O homem vi meu comido rouba procuro não problema. Ele já comido muito bem.*

### Reescrita

*Ele<sub>1</sub> fica no rua /o<sub>1</sub> dormi, [ele<sub>1</sub>] vi o homem<sub>2</sub> comida // [ele<sub>2</sub>] ficou rua Ele<sub>1</sub> quer [a comida] / [ele<sub>1</sub>] vi o comida / Um<sub>1</sub> rouba a (comida) / [ele<sub>1</sub>] partiu O homem<sub>2</sub> vi seu comida / [ele<sub>1</sub>] rouba // [ele<sub>2</sub>] [que] procuro [comida] [ele<sub>2</sub>] [pensa] não [tem] problema. Ele<sub>1</sub> já [tinha] comida muito bem.*

No decorrer da pesquisa, a sequenciação por justaposição vai diminuindo progressivamente. MZ começa a usar palavras gramaticais e elementos conjuntivos.

#### 4.1.4.1.2. Sequenciação realizada por conectivos entre orações

A sequenciação é realizada por conectivos entre as orações.

##### (a) Conectivos *e*, *e também* e *também*

A partir da coleta PF2 (MZ-6), como se pode ver nos exemplos a seguir, MZ começa a usar os conectivos aditivos, tanto em orações como em sintagmas nominais. O **e** é usado em todas as coletas, à exceção da coleta MM (MZ-12), o **e também** começa a ser usado nas coletas PF2 (MZ-6) e DC (MZ-8) e o **também** nas coletas PF2 (MZ-6) e BL (MZ-9).

#### (153) Excerto do texto PF2 (MZ-6)

*O menino está andando de bicicleta só passear a ver na árvore e encontrou a árvore esse cesto da maçã, ele vai pegar o cesto da maçã, e correndo com a bicicleta. Mas ele se apaixonado esse menina tá na bicicleta, ele só vê a menina e depois caiu a bicicleta e também o cesto da maçã.*

### Reescrita

*O menino está andando de bicicleta / [ele] só passear a ver na árvore e / encontrou a árvore esse cesto da maçã, / ele vai pegar o cesto da maçã, e / [ele] [sai] correndo com a bicicleta. / Mas ele se apaixonado esse menina [que] tá na bicicleta, / ele só vê a menina e depois caiu a bicicleta // e também [caiu] o cesto da maçã.*

Nota-se que, nesse dado, o **e** conecta orações, mas o **e também** na oração *ele só vê a menina e depois caiu a bicicleta* **e também** o cesto da maçã conecta sintagma nominais.

(154) Excerto do texto ML (MZ-11)

*A Mônica comeu de toda melância e precisa uma meia de melância para dar a Magali, que pode ser amiga é importante.*

### Reescrita

*A Mônica comeu de toda melancia / e precisa uma meia de melancia para dar a Magali, / que pode ser amiga é importante.*

### (b) Conectivo *mas*

Também é a partir da coleta PF2 (MZ-6) que MZ começa a realizar a argumentação adversativa, como se vê no dado seguinte.

(155) Excerto do texto PF2 (MZ-6)

*O menino está andando de bicicleta só passear a ver na árvore e encontrou a árvore esse cesto da maçã, ele vai pegar o cesto da maçã, e correndo com a bicicleta. Mas ele se apaixonado esse menina tá na bicicleta, ele só vê a menina e depois caiu a bicicleta e também o cesto da maçã.*

### Reescrita

*O menino está andando de bicicleta / [ele] só passear a ver na árvore / e encontrou a árvore esse cesto da maçã, / ele vai pegar o cesto da maçã, / e [ele] [sai] correndo com a bicicleta. / **Mas** ele se apaixonado esse menina [que] tá na bicicleta, / ele só vê a menina e depois caiu a bicicleta // e também [caiu] o cesto da maçã*

(156) Excerto do texto BL (MZ-9)

*O bullying do sofrido para as pessoas por difícil que essa gente ameaçar com as pessoas na escola e muitas pessoas sempre sofrendo. Mas precisam obedecer no lei por o bullying é importante que tem respeitado a gente.*

## Reescrita

*O bullying dá sofrido para as pessoas / por difícil que essa gente ameaçar com as pessoas na escola / e muitas pessoas sempre sofrendo. / Mas [elas] precisam obedecer no lei / por o bullying é importante / que [elas]tem respeitado a gente.*

### (c) Conectivo *para*

A palavra **para**, como conectivo oracional, começa a ser usada na coleta HM (MZ-4) para expressar finalidade, como se pode ver no dado a seguir. Esse uso ocorre também nas coletas ML (MZ-11) e MM (MZ-12).

(157) Excerto do texto HM (MZ-4)

*A Magali ficando querer pra sorvete*

## Reescrita

*A Magali ficando querer pra sorvete*

### (d) Conectivo *por causa*

Observou-se, ainda, no dado ML (MZ-11) a conexão expressa pela conjunção **por causa**.

(158) Excerto do texto ML (MZ-11)

*A Mônica brincando com a Magali para sempre no parque, a Mônica bate de volêi com a Magali, Por causa de forte e doer, Mas precisa descansar da Magali é fraco.*

## Reescrita

*A Mônica brincando com a Magali para sempre no parque, / a Mônica bate de volêi com a Magali, / Por causa de forte e doer, / Mas precisa descansar da Magali / [que] é fraco.*

#### 4.1.4.1.3. Sequenciação realizada pelo sequenciador **que-dialogado**

A sequenciação textual é feita, ainda, pela transferência do sequenciador discursivo **que-dialogado**, recurso linguístico comum na Libras, como apontam os exemplos. Esse recurso linguístico surge na coleta PF2 (MZ-6) e é bastante recorrente nos textos.

(159) Excerto do texto PF2 (MZ-6)

*O homem vê que tem quantos o cesto só dois, mas faltou um cesto, o homem pensou que quem roubou meu cesto.*

*O homem vê **que** tem quantos o cesto só dois, / mas faltou um cesto, / o homem pensou **que** quem roubou meu cesto*

O **que** realiza as perguntas que darão continuidade à narrativa: “vê o que?”, “pensou o que?”

(160) Excerto do texto BL (MZ - 9)

*O bullying do sofrido para as pessoas por difícil que essa gente ameaçar com as pessoas na escola e muitas pessoas sempre sofrendo.*

Reescrita

*O bullying dá sofrido para as pessoas / por difícil que essa gente ameaçar com as pessoas na escola / e muitas pessoas sempre sofrendo.*

A pergunta realizada com o **que-dialogado**, “o que é difícil?” promove a sequenciação textual.

Como se vê, há um avanço nos recursos relativos à sequenciação: nas primeiras coletas de PF1 (MZ-1) à HC (MZ-5) a sequenciação é feita exclusivamente por orações justapostas. MZ começa a usar conectivos entre as orações na coleta PF2 (MZ-6).

No quadro a seguir, pode-se observar uma síntese do desenvolvimento de MZ quanto à sequenciação.

Quadro 10 – A sequenciação no percurso de MZ

Sequenciação \ Coleta Texto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	PF1	DL	VE	HM	HC	PF2	AP	DC	BL	VC	ML	MM	JP
Justaposição	x	x	x	x	x	x			x			x	x
Entre orações	c. aditivos			x			x	x	x	x	x		x
	c. <i>mas</i>						x		x	x	x		x
	c. <i>para</i>				x	x	x		x	x	x	x	x
	c. <i>por causa</i>										x		
	c. <i>que-dialogado</i>				x	x	x		x	x		x	x
	c. <i>mas</i>						x		x				





#### 4.1.4.1.4. Uso de conectivo entre sequências temáticas

Como se vê no Quadro 10 os usos de conectivos entre as orações foram aumentando significativamente. Na coleta PF2 (MZ-6) os conectivos começam a ser usados, também, entre as sequências temáticas como se pode constatar nos exemplos seguintes.

(161) Excerto do texto PF2 (MZ-6)

*Os meninos ajudamos ele e arrumar o cesto da maçã, também limpou a roupa dela. O menino falou que obrigado todos os meninos. Mas os meninos pegou o bone dele, gritou o menino... Ele perguntou que é o seu bone?*

Reescrita

*Os meninos<sub>2</sub> ajudamos ele<sub>1</sub> / e [eles] arrumar o cesto da maçã, / também limpou a roupa dela. // O menino<sub>1</sub> falou que obrigado todos os meninos. / **Mas** os meninos pegou o bone dele<sub>1</sub>, / [eles<sub>2</sub>] gritou o menino... / Ele<sub>2</sub> perguntou que é o seu bone?*

(162) Excerto do texto DC (MZ-8)

*Esse TV só ficou no globo e ver do futebol que vencer a seleção de país e também outro futebol, e ter contra ou ganhado o campeão, // quando chegou o gol e o time começavam a gritar um gol é mais importante. Por exemplo, essa seleção brasileiro, fez um gol e vencer o Alemanha ou outro país. Mas é simples. no futebol do Brasil ficava muito feliz.*

Reescrita

*Esse TV só ficou no globo / e ver do futebol / que vencer a seleção de país e também outro futebol, / e ter contra ou ganhado o campeão,*

***quando** chegou o gol / e o time começavam a gritar um gol é mais importante. / Por exemplo, essa seleção brasileira, fez um gol / e vencer o Alemanha ou [vencer] outro país. / Mas é simples. / no futebol do Brasil ficava muito feliz.*

#### 4.1.4.2. Referenciação

Apresentam-se, nesta seção, as referenciações de sujeito e de complemento verbal.

#### 4.1.4.2.1. Referenciações de sujeito

As referenciações na posição de sujeito são realizadas, em sua maioria, por nomes desde as primeiras coletas até as coletas finais, como se vê em:

##### (a) Referência nominal

(163) Excerto do texto PF1 (MZ-1)

*O menino a anda procuro a árvore Homem arruma carrinho de mesa bom Outro procuro maçã.*

Reescrita

*O **menino**<sub>1</sub> a anda[*ele*<sub>1</sub>] procuro a árvore // **Homem**<sub>2</sub> arruma carrinho de mesa bom // Outro [*homem*<sub>3</sub>] procuro maçã*

(164) Excerto do texto HM (MZ-4)

*Quadrinho o primeiro: O Cebolinha está ficando o sonho quero o carro (...)*

*Quadrinho o segundo: A Mônica ficando sonhar o adoro urso de comprar. (...)*

*Quadrinho o terço: A Magali ficando querer pra sorvete (...)*

Reescrita

*Quadrinho o primeiro: O **Cebolinha** está ficando o sonho quero o carro / Ele ficar de dinheiro / [que] é moeda na coloca.*

*Quadrinho o segundo: A **Mônica** ficando sonhar / o adoro urso de comprar.*

*Quadrinho o terceiro: A **Magali** ficando querer pra sorvete e / [ela] [fala] muito adoro tem ficar pra casa muito sorvete / tem o (sorvete) todo de geladeira tá bom.*

(165) Excerto do texto JP (MZ-13)

*A Magali e a Mônica estamos jogando no jogo de palitos (...) O Cebolinha bateu bola para a Mônica perdeu no jogo de Palitos!*

Reescrita

*A **Magali** e a **Mônica** estamos jogando no jogo de palitos, (...) O **Cebolinha** bateu bola para a Mônica / [que] perdeu no jogo de Palitos!*

##### (b) Referência pelo pronome eu

As referências nominais não ocorrem nas coletas VE (MZ-3) e VC (MZ-10), devido à natureza da coleta, um questionário que direciona para uma resposta pessoal.

(166) Excerto do texto VC (MZ-10)

*Sim, eu gosto de ir em Rio de Janeiro e Brasília, e passear em qualquer lugar é bom.*

Reescrita

*Sim, eu gosto de ir em Rio de Janeiro e Brasília, / e passear em qualquer lugar é bom.*

Além das referências de sujeito em 1ª pessoa nas coletas VE (MZ-3) e VC (MZ-10), a referência pronominal ocorre também na coleta HC (MZ-5), na 3ª pessoa.

#### (c) Referências pelo pronome ele

(167) Texto HC (MZ-5)

*Ele está brincando é normal do passear, Ele vai procurar um o lugar de qualquer lá na casa ou rua.*

Reescrita

*Ele está brincando é normal do passear, / Ele vai procurar um o lugar de qualquer lá na casa ou rua.*

A referência exofórica em 3ª pessoa é um uso incomum tanto na Língua Portuguesa quanto na Libras. Considera-se que esse uso decorre da utilização da imagem contida no material motivador da proposta de redação.

#### 4.1.4.2.2. Referenciação de complemento verbal

Na posição de complemento verbal, as referências são feitas predominantemente por nomes e correm em quase todas as coletas.

#### (a) Referenciação com nome

(168) Texto DL (MZ-2)

*Ele fica no rua o dormi, vi o homem comido ficou rua Ele quer vi o comido Um rouba a partiu O homem vi meu comido rouba procuro não problema. Ele já comido muito bem*

Reescrita

*Ele<sub>1</sub> fica no rua /o<sub>1</sub> dormi, [ele<sub>1</sub>] vi o **homem<sub>2</sub> comida** // [ele<sub>2</sub>] ficou rua Ele<sub>1</sub> quer [a comida] / [ele<sub>1</sub>] vi o **comida** / Um<sub>1</sub> rouba a (comida) / [ele<sub>1</sub>] partiu O homem<sub>2</sub> vi seu **comida** / [ele<sub>1</sub>] rouba // [ele<sub>2</sub>] [que] procuro [comida] [ele<sub>2</sub>] [pensa] não [tem] problema. Ele<sub>1</sub> já [tinha] **comida** muito bem.*

(169) Excerto do texto ML (MZ-11)

*A Mônica brincando com a Magali para sempre no parque, a Mônica bate de volêi com a Magali, Por causa de forte e doer, Mas precisa descansar da Magali é fraco*

Reescrita

*A Mônica brincando com a **Magali** para sempre no parque, / a Mônica bate de volêi com a Magali, / Por causa de forte e doer, / Mas precisa descansar da Magali / [que] é fraco*

(170) Referenciação com pronome

As referenciações na posição de complemento são também realizadas pelos pronomes **isso**, **ocê** e **eu**, como se pode perceber nos exemplos a seguir:

(171) Excerto do texto HC (MZ-5)

*Ela está falando que é isso o bola.*

Reescrita

*Ela está falando que é **isso** o bola.*

(172) Excerto do texto AP (MZ-7)

*A Marina respondeu: “– sim, eu queria mostrar com você para minha arte. e vamos levar lá na rua. (...) A Mônica respondeu: – Eu ficou nervosa e vou betar você.*

Reescrita

*A Marina respondeu: “– sim, eu queria mostrar com **você** para minha arte. / e vamos levar lá na rua. (...) A Mônica respondeu: – Eu ficou nervosa e / [eu] vou bater **você**.*

(173) Excerto do texto JP (MZ-13)

*A Magali e a Mônica estamos jogando no jogo de palitos, se a Magali falou que ganhar o vencer para a Mônica ou eu.*

Reescrita

*A Magali e a Mônica estamos jogando no jogo de palitos, // se a Magali falou que ganhar o vencer para a Mônica ou **eu**.*

Além das referências em foco – de sujeito e de complemento verbal – observa-se que nos adjuntos adverbiais também ocorre a referência realizada por nomes, como em (24).

(174) Excerto do texto PF1 (MZ-1)

*O menino cair em **bicicleta***

Como visto, as referências, em sua maioria, são realizadas nominalmente na evolução de interlínguas no percurso de MZ, no que se refere às funções de sujeito e de complemento verbal.

#### **4.1.4.3. Correferência**

Quanto à correferência, como se verá no Quadro 11, MZ alcança um progresso significativo nos usos dos elementos coesivos.

Em uma primeira fase de interlínguas, a correferência se manifesta exclusivamente pelas regras vinculadas às ALs. Observa-se, ainda, a transferência do supertópico da Libras na construção da estrutura da narrativa do texto.

Na fase de transição, que se manifesta nas coletas PF1 (MZ-1) e HC (MZ-5), aqui, apresentada no texto PF1 (MZ-1) as correferências são indicadas pelas ALs, pelos pronomes e pela nominalização do **o** e do **um**.

Em uma fase final, a maioria das correferências são explicitadas nominalmente nas posições de sujeito e complemento verbal e algumas correferências de sujeito são realizadas por pronome. Verificou-se a indicação correferencial por ALs, em oração subordinada.

Ao longo da descrição, são apontados os aspectos da sequenciação e da referência que podem contribuir para definir as interlínguas desse percurso.

Apresenta-se a seguir uma análise dos textos que indicam, de forma mais clara, a evolução do AFL.

#### 4.1.4.3.1. Texto – fase inicial

(175) Texto PF1 (MZ-1)

*O menino a anda procuro a árvore Homem arruma carrinho de mesa bom Outro procuro maçã O menino anda a bicicleta os olhos ver tem muito maçã pegar um roubou embora anda rápido ver a menina bicicleta O menino cair em bicicleta Os meninos ajudar o menino estou bem arrumar carrinho de mesa ótimo obrigado Os meninos de nada embora beleza. O homem o ver procuro faltou um maçã problema ver os meninos bem maçã embora.*

#### Reescrita

*O menino<sub>1</sub> a anda[ele<sub>1</sub>] procuro a árvore // Homem<sub>2</sub> arruma carrinho de mesa bom // Outro [homem<sub>3</sub>] procuro maçã // O menino anda a bicicleta /os olhos ver tem muito maçã / [ele] pegar um [maçã] / [ele] roubou [a maçã] / [ele] [vai] embora / [ele] anda rápido / [ele] ver a menina bicicleta / O menino cair em bicicleta // Os meninos ajudar o menino // [que][fala] estou bem / [ele] arrumar carrinho de mesa / [ele][fala] ótimo obrigado // Os meninos [falam]de nada / [eles] [vão] embora / [eles] [dizem] beleza. // O homem o ver procuro / faltou um maçã / [ele] [pensa] problema / [ele] ver os meninos bem maçã // [eles] [vão] embora.<sup>87</sup>*

Como se pode observar na reescrita, a correferenciação anafórica de sujeito e de complemento verbal é indicada pelas ALs.

No discurso direto, as ALs fazem a indicação dos interlocutores e do verbo *dicendi*, no trecho:

*Os meninos ajudar o menino [que] [fala] estou bem [ele] arrumar carrinho de mesa / [ele][fala] ótimo obrigado Os meninos [falam]de nada (...) [eles] [dizem] beleza; O homem o ver procuro faltou um maçã / [ele] [pensa] problema.*

Observa-se, ainda, a transferência do supertópico da Libras na construção da estrutura da narrativa do texto, na sequência introdutória dos personagens: *O menino a anda procuro a árvore Homem arruma carrinho de mesa bom Outro procuro maçã.*

Dessa maneira, a correferenciação, nessa fase de interlíngua, decorre dos seguintes recursos coesivos: (1) a explicitação dos personagens e de suas ações no início do

---

<sup>87</sup> “Um menino andava e procurava a árvore. Um homem arrumava um carrinho de manga. Outro homem procurava maçãs. O menino andava de bicicleta, seus olhos viram que tinha muitas maçãs. Ele pegou a maçã, ele roubou um carrinho de maçã e foi embora. Ele andou rápido e viu uma menina de bicicleta. O menino caiu da bicicleta. Uns meninos ajudaram o menino que caiu da bicicleta, e ele falou: ‘Eu estou bem.’, arrumou seu carrinho de maçã e disse: ‘Ficou ótimo!’”, voltou-se para os meninos e disse: “obrigado!” Os meninos responderam: “de nada”, foram embora e disseram: ‘beleza.’ O homem olhou e procurou, faltava um carrinho de maçã. O homem falou: ‘Isso é um problema’ e logo o homem viu os meninos andando bem alegres com umas maçãs e indo embora.”

texto; (2) as orações seguintes construídas apenas com as predicções; e (3) a correferênciação por reiteração quando há mudança de personagem.

Como visto, já nas primeiras coletas, há correferências realizadas por nomes, ainda que em menor quantidade do que a indicação correferencial pelas ALs. Na posição de sujeito, elas ocorrem em *O menino anda a bicicleta Homem arruma carrinho de mesa bom Outro (homem) procuro maçã (...) O menino cair em bicicleta. (...) Os meninos ajudar o menino (...) Os meninos de nada embora beleza. (...) Homem arruma carrinho de mesa bom (...) O homem o ver procuro faltou um maçã.*

Na posição de complemento verbal, tem-se os seguintes exemplos de correferênciação: *O menino anda a bicicleta os olhos ver tem muito maçã pegar um roubou embora anda rápido ver a menina bicicleta (...) O homem o ver procuro faltou um maçã.*

Nota-se que, embora haja apenas um uso da palavra **outro**, ela faz correferência à palavra **homem**, ou seja, há um **outro (homem)**.

Também, nos adjuntos adverbiais, as correferências são realizadas nominalmente em *O menino anda a bicicleta (...) O menino cair em bicicleta.*

#### 4.1.4.3.2. – Texto – fase de transição

A coleta PF2 (MZ-6) – o pós-teste da pesquisa-ação – é um marco no avanço de MZ em vários aspectos linguísticos. A partir desse texto, MZ começa a utilizar a correferênciação explícita nas orações e no discurso direto. No plano morfológico e sintático, já há usos correspondentes à Língua Portuguesa tais como os elementos coesivos ensinados na pesquisa-ação e usos dos verbos *dicendi*. (*falar, gritar, perguntar, responder*, usos de possessivos (*seu, meu*) e de pronomes em sintagmas preposicionados (*dele, dela*). Os textos seguintes apresentam essa evolução.

(176) Texto PF2 (MZ-6)

*O homem arrumou a árvore de maçã e pegou a maçã para árvore e guardado o cesto por maçã. O menino está andando de bicicleta só passear a ver na árvore e encontrou a árvore esse cesto da maçã, ele vai pegar o cesto da maçã, e correndo com a bicicleta. Mas ele se apaixonado esse menina tá na bicicleta, ele só vê a menina e depois caiu a bicicleta e também o cesto da maçã. Os meninos ajudamos ele e arrumar o cesto da*

maça, também limpou a roupa dela. O menino falou que obrigado todos os meninos. Mas os meninos pegou o bone dele, gritou o menino... Ele perguntou que é o seu bone?

*o menino respondeu para eles: esse é meu boné sim. ahh dá o bone para o menino.*

*Ele dá os três maçãs e para os meninos.*

*Eles estavam indo no lugar. O homem vê que tem quantos o cesto só dois, mas faltou um cesto, o homem pensou que quem roubou meu cesto.*

### Reescrita

*O homem arrumou a árvore de maçã / e [ele] pegou a maçã para árvore / e guardado o cesto por maçã. // O menino está andando de bicicleta / [ele] só passear a ver na árvore / e encontrou a árvore esse cesto da maçã, / ele vai pegar o cesto da maçã, / e [ele] [sai] correndo com a bicicleta. / Mas ele se apaixonado esse menina [que] tá na bicicleta, / ele só vê a menina e depois caiu a bicicleta // e também [caiu] o cesto da maçã. // Os meninos<sub>2</sub> ajudamos ele<sub>1</sub> / e [eles] arrumar o cesto da maçã, / também limpou a roupa dela. // O menino<sub>1</sub> falou que obrigado todos os meninos. / Mas os meninos pegou o bone dele<sub>1</sub>, / [eles<sub>2</sub>] gritou o menino... / Ele<sub>2</sub> perguntou que é o seu bone?*

*o menino respondeu para eles: // esse é meu boné sim. / [ele<sub>2</sub>] [fala] ahh [ele<sub>2</sub>] dá o bone para o menino.*

*Ele<sub>1</sub> dá os três maçãs e para os meninos.*

*Eles estavam indo no lugar. // O homem vê que tem quantos o cesto só dois, mas faltou um cesto, o homem pensou que quem roubou meu cesto.<sup>88</sup>*

Como se pode ver na reescrita, a grande maioria da correferenciação ao sujeito é nominal, ao lado de algumas correferenciações pronominais e de algumas ALs.

Na posição de complemento verbal a correferenciação é feita por nome e, ainda, por pronomes. mas, estes, em menor quantidade, como em *Os meninos ajudamos ele (...)* *O menino falou que obrigado todos os meninos* e *o menino respondeu para eles*.

---

<sup>88</sup> “Um homem arrumava as maçãs da árvore, ele pegava as maçãs da árvore e guardava nos cestos de pôr maçãs. Um menino estava andando de bicicleta, estava só passeando e via as árvores e encontrou uma árvore com os cestos de maçã. Ele pegou um cesto de maçã e saiu correndo de bicicleta. Mas ele ficou apaixonado por uma menina de bicicleta que ele viu. Ele ficou olhando a menina e caiu da bicicleta. O cesto de maçãs também caiu. Uns meninos o ajudaram a arrumar o carrinho de maçãs e limparam a roupa dele também. O menino falou para os meninos: ‘Obrigado’. Um dos meninos pegou o boné do menino e gritou: ‘menino, esse boné é seu?’ O menino respondeu para ele: ‘Esse é meu boné sim’. O menino com o boné disse: ‘Ah!’ e deu o boné para ele. O menino, então dá três maçãs para os meninos. Os meninos estavam indo embora. O homem que arrumava as árvores olha, e diz: ‘Só tem dois cestos, falta um cesto’. O homem pensou: ‘Quem roubou meu cesto’.”



MZ já usa o conectivo **e** dando lugar a uma elipse da correferenciação pronominal de 3ª pessoa em *O homem arrumou a árvore de maçã e pegou a maçã para arvore e guardado o cesto por maçã; ele vai pegar o cesto da maçã, e correndo com a bicicleta e Os meninos ajudamos ele e arrumar o cesto da maçã, também limpou a roupa dela.* Nesta última construção, ele utiliza igualmente o conectivo **também**.

Observe que MZ usa a correferenciação na função de possessivo em: *Os meninos ajudamos ele e arrumar o cesto da maçã, também limpou a roupa dela. O menino falou que obrigado todos os meninos. Mas os meninos pegou o bone dele, gritou o menino...*

Nesse dado, encontrou-se apenas uma correferenciação indicada por ALs no discurso direto: *o menino respondeu para eles: esse é meu boné sim. [ele] [fala] ahh [ele] dá o bone para o menino.*

Também na construção subordinada, a AL indica o sujeito correferente da oração subordinada: *Mas ele se apaixonado esse menina [que] tá na bicicleta.*

Somado ao avanço observado, verifica-se, na coleta AP (MZ-7), que MZ assimilou a estrutura da representação do diálogo por escrito, empregando todas as marcações próprias do discurso direto.

#### 4.1.4.3.3. Texto – pós-teste final

A última coleta descrita a seguir, apresenta os diversos aspectos linguísticos assimilados por MZ durante a pesquisa, registrando, assim, sua evolução.

(177) Texto JP (MZ-13)

*A Magali e a Mônica estamos jogando no jogo de palitos, se a Magali falou que ganhar o vencer para a Mônica ou eu. O Cebolinha bateu bola para a Mônica perdeu no jogo de Palitos!*

*O Cebolinha respondeu: “vamos lá jogar?”, A Mônica não quer brincar com ele, só querer com a Magali no jogo de Palitos, O Cebolinha quer provocar com a Mônica, A Mônica falou que “ele gritou de mim só para sustar.” A Magali estava rindo por provocada de Mônica. O Cebolinha tentou a correr pra casa, Mas ela já bateu do Cebolinha.<sup>89</sup>*

---

<sup>89</sup> “A Magali e a Mônica estão jogando o jogo de palitos. A Magali falou: ‘Eu ou a Mônica vai ganhar o jogo’. O Cebolinha estava jogando bola, a bola caiu na Mônica e a Mônica perdeu no jogo de palitos. O Cebolinha só queria

## Reescrita

*A Magali e a Mônica estamos jogando no jogo de palitos, // se a Magali falou que ganhar o vencer para a Mônica ou eu.*

*O Cebolinha bateu bola para a Mônica / [que] perdeu no jogo de Palitos! / O Cebolinha respondeu: “vamos lá jogar?”*,

*A Mônica não quer brincar com ele, / só querer com a Magali no jogo de Palitos,*

*O Cebolinha quer provocar com a Mônica, / A Mônica falou que “ele gritou de mim só para sustar.”*

*A Magali estava rindo por provocada de Mônica.*

*O Cebolinha tentou a correr pra casa, // Mas ela já bateu do Cebolinha.<sup>90</sup>*

Nesse texto, na posição de sujeito, já não há correferências indicadas por ALs. A maioria das correferências são explicitadas nominalmente e algumas correferências de sujeito são realizadas por pronome, como em *O Cebolinha quer provocar com a Mônica, A Mônica falou que “ele gritou de mim só para sustar.”*; *A Magali estava rindo por provocada de Mônica<sub>1</sub>. O Cebolinha tentou a correr pra casa, Mas ela<sub>1</sub> já bateu do Cebolinha.*

Nota-se que, na última coleta, MZ explicita todas as correferências, diferentemente dos textos anteriores, nos quais, nesse mesmo contexto, elas seriam indicadas pelas ALs.

Na posição de complemento verbal, as correferências também são explicitadas por nomes e, também, por pronomes: *O Cebolinha respondeu: “vamos lá jogar?”*, *A Mônica não quer brincar com ele, só querer com a Magali no jogo de Palitos.*

Apenas na oração subordinada, ocorre a indicação correferencial por ALs: *O Cebolinha bateu bola para a Mônica [que] perdeu no jogo de Palitos!*

---

provocar a Mônica. A Mônica falou: ‘Você gritou só para me assustar!’ A Magali estava rindo da provocação à Mônica. O Cebolinha tentou correr para casa. Mas, a Mônica já tinha conseguido bater nele.’

<sup>90</sup> “A Magali e a Mônica estão jogando o jogo de palitos. A Magali falou: ‘Eu ou a Mônica vai ganhar o jogo’. O Cebolinha estava jogando bola, a bola caiu na Mônica e a Mônica perdeu no jogo de palitos. O Cebolinha só queria provocar a Mônica. A Mônica falou: ‘Você gritou só para me assustar!’ A Magali estava rindo da provocação à Mônica. O Cebolinha tentou correr para casa. Mas, a Mônica já tinha conseguido bater nele.”

Por outro lado, nesse texto, pela primeira vez, ocorre o preenchimento do sujeito da oração subordinada pela repetição do nome referido no complemento verbal da oração anterior em *O Cebolinha quer provocar com a Mônica, A Mônica falou que “ele gritou de mim só para sustar*. Esse fato indica que MZ começa a perceber que a AL que correspondia à dupla-função precisa ser preenchida explicitamente.

Em outro dado, de coleta bastante anterior (v. exemplo (35)), observa-se que MZ parece usar o pronome **que** em função referencial, como pronome relativo:

(178) Excerto do texto AP (MZ-7)

*A Marina respondeu: – Obrigada!, e mostrou a arte. pegar na minha arte.*

*A Mônica está assistindo essa arte **que** uma feia, e fazer essa é você*

*fazei essa? e ficou nervosa.*

Verifica-se, nos textos, que a correferenciação é realizada predominantemente por nomes e pronomes, tanto nas posições de sujeito quanto nas de complemento verbal. Além disso, já nas coletas intermediárias, MZ começa a usar o conectivo **que** em lugar do pronome de 3ª pessoa, ou seja, ele já realiza a elipse pronominal. Destacam-se, ainda, os usos da correferenciação de 3ª pessoa na função de possessivo.

MZ já usa orações subordinadas, em que as correferenciações são indicadas por ALs, mas também começa a construir orações subordinadas em que a correferenciação é indicada por nome/ou pelo pronome relativo **que**.

Como se pode ver no quadro a seguir, MZ demonstra grande avanço na aprendizagem de diferentes formas de correferenciações na língua portuguesa.

Quadro 11 – As correferências no percurso interlinguístico de MZ

	Coleta Texto Correferenciações		1 PF1	2 DL	3 VE	4 HM	5 HC	6 PF2	7 AP	8 DC	9 BL	10 VC	11 ML	12 MM	13 JP
a	S com nomes		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
b	S pron 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> p				x				x			x			x
c	S pron de 3 <sup>a</sup> p	ele/ela/eles		x		x	x	x						x	x
d		o/a/um		x		x	x	x							
e	Possessivo			x				x	x			x			
f	CV com nomes		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
g	CV com pron					x	x	x	x						x
h	S com ALs		x	x		x	x			x		x			
i	CV com ALs		x	x	x	x				x	x				
j	S de oração subordinada (dupla função N)	com ALs				x		x		x			x	x	x
k		com nomes													x
l		com pron 3 <sup>a</sup>													
m		com <b>que</b> rel													
n	Verbo <i>dicendi</i> indicado por ALs		x			x		x	x						
o	Verbo <i>dicendi</i> explícito						x	x	x	x		x	x		x

Fonte: a autora.

Nos primeiros textos de MZ, na posição de sujeito, há uma quantidade maior de correferências indicadas pelas ALs. No decorrer da pesquisa, entretanto, as ALs vão diminuindo à proporção que as correferências nominais e pronominais – *linha h* – vão preenchendo esses espaços. Dessa forma, nas quatro últimas coletas, já não há mais a correferência indicadas por ALs na posição de sujeito, nas orações simples.

Na posição de complemento verbal, as indicações da correferência pelas ALs – *linha i* – são substituídas pela correferência explícita na quarta coleta – *linha f e g* –. Embora na coleta do pós-teste ainda haja variação na correferência indicada por ALs, observa-se uma diminuição considerável nesses usos, ou seja, nas coletas HM, PF2 (o pós-teste) e DC há apenas uma correferência de sujeito indicada pela AL, diferente das coletas iniciais PF1 e DL que apresentam respectivamente 12 e 6 usos. Esse fato, representa um avanço na aquisição do sistema referencial, próprio da Língua Portuguesa.

Sobre o discurso direto, apenas nas primeiras coletas PF1 (MZ-1) e HM (MZ-4), as ALs indicam o verbo *dicendi*. Na coleta HC (MZ-5), MZ começa a explicitar os verbos *dicendi*. Entretanto, nas coletas PF2 (MZ-6) e AP (MZ-7), há, ainda, uma variação entre o uso e o não uso do verbo *dicendi*, mas, a partir da coleta DC (MZ-8), os verbos *dicendi* passam a ser preenchidos. Nota-se que não há contextos de usos de verbo *dicendi* nas coletas DL (MZ-2); VE (MZ-3); BL (MZ-9) e MM (MZ-11).

#### 4.1.4.4. Interlínguas

O texto PF2 (MZ-6) marca o início de uma mudança nos usos dos conectivos sequenciais e, também, das correferências explicitadas por meio de nome e/ou pronome. Além disso, é a partir desse texto que MZ começa a usar (1) os verbos *dicendi* tratados na pesquisa-ação (*falar, gritar, perguntar e responder*); (2) os possessivos *seu, meu* e os (3) pronomes (*d)ele, (d)ela* em sintagmas preposicionados.

Assim, é possível propor que o percurso de MZ, ao longo de 11 meses observados, passa de uma primeira interlíngua caracterizada nas quatro primeiras coletas, para uma interlíngua mais avançada a partir das coletas (HC-5) e (PF2-6), nas quais a sua construção da textualidade tomou novo impulso.

## Considerações sobre o capítulo

Cada AFL realizou, de fato, um percurso individual, com particularidades próprias, mas também com elementos em comum, representados por aspectos interlinguísticos similares na construção da textualidade, principalmente no uso do sistema interlinguístico básico de correferenciação.

Os AFLs OS e TD apresentam um percurso bastante homogêneo, com relativamente poucas mudanças, cada um de acordo com seu nível inicial de conhecimento da Língua Portuguesa.

OS apresentou avanços esparsos nos usos dos elementos coesivos textuais, de modo que não há um marco que delimite interlínguas em um texto ou fase específica. No entanto, na comparação de seus primeiros textos com o último, verifica-se algum progresso na quantidade das correferenciações realizadas nominalmente e uma certa melhora na clareza do texto devido a uma ordem de palavras mais próxima da ordem própria da Língua Portuguesa.

Já os textos de TD, embora se apresentem bastante homogêneos, revelam avanços no que se refere às correferenciações, principalmente a partir das coletas PF2 (TD-6) e AP (TD-7), o que permite esboçar uma diferença entre interlínguas.

Essa distinção entre interlínguas é mais notável nos percursos de RV e MZ. Os dois participantes apresentam uma fase bem definida de transição de uma primeira para uma segunda interlíngua. Embora MZ tenha tido um desempenho final mais próximo da Língua Portuguesa do que RV, os dois passaram por processos semelhantes, de uma clara predominância da transferência da Libras e do uso do sistema interlinguístico básico de correferenciação, para a internalização de aspectos próprios da Língua Portuguesa.

A partir do texto AP (RV-7), RV diminui o uso das ALs em favor de nomes e pronomes e faz um novo avanço – a subordinação – por meio da dupla função de um item. Nota-se que, na posição de sujeito da oração subordinada, as ALs ainda ocorrem mais sistematicamente.

Na primeira interlíngua de MZ, as correferenciações são indicadas, em sua maioria, por ALs. A partir da coleta PF2 (6), a nova interlíngua se caracteriza por um conjunto

de avanços: correferenciações marcadas explicitamente, verbos *dicendi*, possessivos *seu*, *meu* e os pronomes *(d)ele*, *(d)ela* em sintagmas preposicionados.

É interessante notar que as mudanças de interlíngua ocorreram após a pesquisa-ação propriamente dita, em torno das coletas 6, do pós-teste (PF2), e 7 (AP). A coleta 6 foi o marco de uma nova interlíngua para MZ; para TD, a transição se estendeu nas duas coletas; e, para RV, a virada se deu na coleta 7 (AP).

Dentre os AFLs, MZ foi o que demonstrou maior aproveitamento na aprendizagem dos elementos coesivos textuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou depreender o sentido dos textos de alunos surdos, ou seja, a intenção comunicativa dos AFLs ao construírem seus textos. Os objetivos desta tese foram dois: (a) descrever os fenômenos interlinguísticos dos aprendizes surdos na aquisição do português escrito e (2) testar uma proposta de metodologia de ensino de PL2, verificando como se deu a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa teve como foco os elementos coesivos do português escrito pelos aprendizes falantes de Libras, levando em conta que o contexto interlinguístico envolve duas línguas de modalidades diferentes — a Libras e a Língua Portuguesa escrita.

Dessa maneira, a investigação do que está por trás da construção da textualidade nos levou a depreender um sistema de referência interlinguístico, que reflete a sobreposição das duas línguas, evidenciando que muitas correferências estão latentes ou invisíveis: são as aparentes lacunas (ALs) no português escrito dos AFLs. Assim, no que concerne à referência, predomina nas interlínguas um sistema próprio, no qual todas as correferências são indicadas direta ou indiretamente.

Procuramos responder às perguntas de pesquisa formuladas inicialmente. Sobre a maior facilidade que os leitores ouvintes falantes de Libras têm para entender os textos escritos por surdos, comparados aos não falantes de Libras, verificamos que isso se deve em grande parte ao fato de a coerência e a coesão serem feitas nas interlínguas justamente por essas ALs, que manifestam uma transferência parcial da estrutura discursiva da Libras.

Quanto à segunda questão — se é possível recuperar a indicação das pessoas do discurso nos textos em português escrito dos aprendizes surdos —, demonstramos que as regras do sistema de referência indicam sempre quais são as pessoas do discurso, de modo que, conhecendo essas regras, é possível identificar os sujeitos e os complementos verbais das orações.

Com respeito à terceira questão, sobre as regras que regem a organização do texto em português escrito pelos AFLs, concluímos que grande parte da coerência dos textos é construída pela sequenciação lexical e pela justaposição, juntamente com o sistema de referência interlinguístico. O uso de conectivos se desenvolve aos poucos e, na maioria das vezes, auxilia a construção da textualidade.



Finalizando as perguntas de pesquisa, sobre o progresso do aprendiz de uma fase para outra no processo de aprendizagem do português como segunda língua, pode-se dizer que o percurso de cada participante da pesquisa teve características particulares, possivelmente devidas às suas diferentes experiências com a Libras e com a Língua Portuguesa.

Entretanto, a pesquisa revelou também que todos os participantes apresentaram muitos elementos em comum, o que se explica pelo fato de a maioria desses elementos resultar da transferência de características da Libras.

Verificou-se que tanto os processos interlinguísticos de referenciação como os de sequenciação são caracterizados por aspectos linguísticos manifestados (1) pela transferência da L1, (2) por uso de formas novas e (3) pela internalização de aspectos da L2.

A transferência da L1 na sequenciação se caracteriza por (1) sequenciação lexical; (2) justaposição de orações coordenadas; (3) que-dialogado e (4) dupla função de um item na subordinação.

Na referenciação, a transferência da L1 acontece na organização de um **sistema interlinguístico básico de correferenciação** e também se manifesta em pontos específicos, tais como nos usos de (a) 1ª e 2ª p. por 3ª p.; (b) ALs no lugar de verbos *dicendi*; (c) *um(a)* como boia.

A evidência de que algumas regras interlinguísticas são bem estabelecidas no sistema básico de correferenciação interlinguístico é o fato de este operar sem falhas e estar presente em todas as interlínguas analisadas de todos os participantes. Nesse sistema, existem duas regras gerais quanto à correferência entre sujeitos de orações coordenadas: quando há mudança de sujeito, o novo sujeito será explicitado e quando não há mudança de sujeito, o novo sujeito não será explicitado, sendo que, neste caso, o correferente ao sujeito será uma AL. Há uma sub-regra nesse sistema, determinando que, quando há intervenção de CV, mesmo havendo manutenção do mesmo sujeito, o novo sujeito é explicitado. Por outro lado, a correferência anafórica ou catafórica a um CV não é explicitada, correspondendo a uma AL.

Já nas orações subordinadas o sistema interlinguístico básico de correferenciação indica que quando a construção anterior termina em CV [+ humano], esse termo assume dupla função sintática e sua correferenciação é realizada por uma AL, que equivale ao pronome relativo **que** em português.

A coesão textual nas interlínguas ocorre também pelo surgimento de formas novas, a saber, (a) o artigo definico como marcador de sujeito; (b) a nominalização de *o*, *a* e *um* e (c) o uso de *porque* como pronome relativo.

No processo de pesquisa observou-se que alguns aspectos linguísticos de referenciação da L2 foram internalizados pelos aprendizes, tais como, o uso dos pronomes: pessoais, demonstrativos, possessivo, **que** interrogativo e **que** relativo. Na sequenciação houve um avanço nos usos dos ordenadores textuais: *e*, *e também*, *também*, *mas*, *porque*, *se*. E, ainda dos ordenadores temporais: *depois*, *quando*, *agora*.

A internalização da gramática da Língua Portuguesa, contudo, não se completou no período observado. Um dos pontos que se destacaram nas interlínguas dos aprendizes foi a variação entre as hipóteses relativas aos usos do **que** e do **porque**. Esse certamente é um complexo de tópicos que requer materiais didáticos específicos para seu aprendizado. Assim como foi feito para a expressão da correferenciação, seria necessário que esses tópicos fossem ensinados passo a passo.

Quanto à pesquisa-ação, a metodologia adotada enquadra-se em uma abordagem interacional e levou em conta as propostas de Furquim Freire da Silva e Grannier para o ensino de português escrito a surdos. A partir daí, desenvolveu-se uma metodologia própria, na qual priorizou-se a adequação dos objetivos linguísticos propriamente ditos — ensino e prática do discurso direto — às particularidades do ensino a aprendizes surdos, com o amplo uso de recursos visuais.

A inserção da pesquisa-ação no projeto de pesquisa teve impacto no percurso de todos os AFLs. Embora os textos de OS não tenham apontado transições tão marcantes entre interlínguas quanto os dos demais participantes, houve um progresso lento, de modo que, ao final, seus textos apresentaram alguma melhora no que diz respeito à coerência e à coesão.

RV e MZ foram os aprendizes que tiveram progressos mais importantes. A comparação de seus textos iniciais e finais demonstra uma evolução tanto nos elementos sequenciadores como nos referenciais. MZ, especialmente, atinge um desempenho que inclui o uso de conectivos diversos, correferenciação por meio de pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos e pronomes em sintagmas preposicionados.

A análise e a interpretação dos dados foram realizadas no âmbito da pesquisa qualitativa, que considerou o contexto da produção dos textos. Entretanto, as circunstâncias nas quais se desenvolveu a pesquisa colocaram algumas pedras no caminho que não puderam ser contornadas: (1) a heterogeneidade do grupo de participantes disponível; (2) a pouca informação sobre a história da surdez de cada participante, sobre seu contato com a Libras e com a Língua Portuguesa.

Como os textos produzidos pelos AFLs revelaram pontos de difícil depreensão do sentido, sugere-se que, em pesquisas futuras, seja feita uma leitura junto com o autor, para que ele conte o que ele quis dizer no texto, após cada coleta. Essa leitura conjunta deverá ser, naturalmente, em Libras, e deve ser gravada, para permitir uma análise adequada.

A compreensão de como se realiza a textualidade nos textos de alunos surdos é um tema complexo. Em pesquisas futuras, seria interessante aprofundar alguns tópicos, para verificar, por exemplo, se o tipo de verbo ou se a alternância do tipo de espaço em uma oração na Libras influencia a variação entre ALs e determinadas explicitações dos correferentes.

Quanto à aplicação do conhecimento das características interlinguísticas resultante desta pesquisa à resolução de questões práticas, vemos duas possibilidades principais: por um lado, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a elaboração de materiais didáticos adequados ao ensino do português escrito como segunda língua a surdos; por outro, que a identificação das características que refletem mais a transferência da Libras e a daquelas que indicam uma internalização da gramática da Língua Portuguesa possa contribuir para a elaboração de testes de posicionamento dos alunos das escolas — *placement tests* — para a criação de classes mais homogêneas quanto ao conhecimento da Língua Portuguesa, independentemente da idade do aluno ou da série na qual ele se encontra.

No ensino, sugere-se uma metodologia dentro de um contexto comunicativo que proporcione um *input* significativo da língua como é efetivamente usada, partindo de textos autênticos e com foco nos elementos responsáveis por sua coesão e sua coerência, pois, como observa Antunes (2005), “não há como trabalhar o texto sem trabalhar a gramática”.

Esperamos também que a perspectiva interlinguística, em que se reconhece a provisoriabilidade e a regularidade da interlíngua que o aprendiz utiliza em determinado momento, possa trazer ao ensino de português escrito como segunda língua a surdos uma abordagem mais

positiva diante da produção decorrente dessa interlíngua. Espermos que, assim, se privilegie a observação e a valorização dos avanços, mesmos que parciais, pois os aparentes “acertos” e “erros” são a manifestação do processo interlinguístico, passos necessários em um percurso natural de aprendizagem e aquisição da língua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. A. *Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos*. Dissertação (Mestrado em Linguística). UnB, Brasília, 2007.

ALMEIDA, J. A. Aspectos da estrutura morfossintática do português nas produções textuais de surdos. In: XXVII Congresso Internacional de Humanidades: Interculturalidade e Patrimônio e Contextos Americanos. Universidade de Brasília, 2016.

ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo. Parábola Editorial, 2005.

ARAÚJO, M.N. de O. *Os espaços na Libras*. Tese (Doutorado em Linguística). UnB, Brasília, 2016.

ARAÚJO, M. N. de O. & GRANNIER, D. M. O que revelam as dificuldades na produção escrita dos surdos. In: SOUZA, L. *O ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade em diferentes perspectivas*. Curitiba: CRV, 2014.

BAUER, M. W. & GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUM, W. M. *Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. Trad. Maria Teresa Araújo Silva. et al. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccil/vil03/ato>> 2015. Acesso em 22 de agosto de 2023.

BRITO, L. F. 1993. *A integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BRITO, L. F. *Por uma gramática da Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias de língua brasileira de sinais*. Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

BROWN, R. *A First Language: The early stages*. London: George Allen & Unwin Ltd, 1973.

BYBEE (2010), J. *Language usage and cognition*. Cambridge University Press, 2010.

CAMARA, J. M. Jr. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes. 1972. Edição consultada: 2004.

CASTILHO, A. *Nova gramática do português brasileiro*. Editora Contexto. 2016.

CHOMSKY, N. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Trad. Lúcia Lobato, rev. Mark Ridd. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. *Sobre a natureza e a linguagem*, 2006

CORDER, S. P. The significance of learner's "errors". *International Review of applied linguistic*, 5: 161-9, 1967.

Coroa, M. L. M. S. *O tempo nos verbos do português*. Parábola. São Paulo, 2005.

DIK, S. C. The theory of functional grammar. *Part 1: The structure of the clause*. By Kees Hengeveld – 2<sup>nd</sup> rev. ed. 1997.

DOUGHTY, C., & WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998.

DULAY, H.; BURT, M. & KRASHEN, S. *Language 2*. New York: Oxford University Press, 1981.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. *The second language acquisition*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

FÁVERO, L.L. & KOCH, I.V. *Linguística textual: introdução*. – 10ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA JÚNIOR, F.G. Uma interlíngua conexcionista. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, n.2, p. 231-247, 2005.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GASS, M. S. & SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. 3<sup>rd</sup> ed. Routledge, 2008.

GIVÓN, T. *Theory of functional grammar*. 2. Ed. By K. HENGVELD. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997.

GODOY A. S. Introdução à linguística qualitativa e suas possibilidades. *In: Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, São Paulo, abr. 1995.

GRANNIER, D. M. & ALMEIDA, J. A. Da coesão invisível à referenciação explícita nas interlínguas de aprendizes. *Caderno de estudos linguísticos*, Campinas, v. 64, p.1-17 e022040, 2022.

GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. *In: KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2007. pp. 199-216.

GUARINELLO, A.C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HYMES, D. On communicative Competence. *In: Sociolinguistic*, edited by John B. Pride and Janet Holes, 269-93. Harmondsworth, U.K.: Penguin, 1972.

Ilari, R. *A expressão do tempo em português*. Editora contexto, São Paulo, 2020.

IVIC, I. Lev Semionovich Vygotsky. ISBN 978-85-7019-542-5. *Coleção Educadores*. MEC | Fundação Joaquim Nabuco/ Editora massangana. (2010/2020),

JOHNSON, M. A philosophy of second language acquisition. *Library of Congress Cataloging in Publication*, 2004. (Yale Languages Series).

KRASHEN, S. *The input hipotesys*. London: Longman.1985.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção do sentido*. 10ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto 1998/2018.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. 21ª ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2.ed., 3ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, I.V. e CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A.C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, G. V. & TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 18. Ed., 5ª reimpressão – São Paulo:

LADO, R. *Linguistic across cultures: Applied Linguistic for Language Teachers*. Ann Arbor. University of Michigan Press, 1957.

\_\_\_\_\_. *Language teaching: A scientific approach*. Nova York: McGraw. Hill, 1964.

LIDELL, S. K. Real, surrogate, and token space: grammatical consequences in ASL. In: Emmorey, K.; Reilly, J. (Eds.). *Language, gesture and space*. Hillsdale, Nj.: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

LONG & ROBINSON. Focus on form: theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C., & WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998.

LUCAS-CASTRO, C.D. O processo de escrita do aluno surdo na Educação Básica: as representações de um Sistema (in) coerente. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação Básica – modalidade Profissional – do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, 2019.



LUDKE & MENGA. Pesquisas em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* – São Paulo: Parábola Editorial, 1983/2012.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: parábola Editorial, 2008

NAME, C. Psicolinguística da aquisição de linguagem. In: MAIA. M. *Psicolinguística, psicolinguísticas*. São Paulo: Contexto, 2015.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. In: *ERIC*, U S Department of Health, Education & Welfare Office of Education. 1969. Documento disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED026639.pdf>.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. 2. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019.

ORTEGA, L. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education and Hachette UK Company, 2009.

PAIVA, V. L. M. de O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

PAYNE, T. E. *Exploring language structure: a student guide*. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

PEZZATI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2009.

QUADROS, R.M. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação de Mestrado. PUC-RS, 1995.

QUADROS, R. M. & SCHIMIEDT. M. L. P. *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAMOS, A. A. L. Teorias cognitivas e abordagens metodológicas no ensino de segunda língua (L2) e de língua estrangeira (LE). In: VIEIRA, J.A. e SILVA, F. C. O. *O que a distância revela: reflexões de professores e estudantes do curso de Letras*. Brasília: UnB, 2014.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e Conhecimento).

SABANAI, N. L. *Aspectos gramaticais e discursivos da narrativa na Libras*. Tese de Doutorado em Linguística – Universidade de Brasília, 2016.

SCHALATTER, M. & GARCEZ, P. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SALLES, H. M. M. L. *et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Vol. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTOS GARGALLO, I. *Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. 3ed. Madrod: Arco Libros, 2010.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 2 ed. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. Prefácio à edição brasileira de Isaac Nicolau Salum. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistic in Language Teaching – IRAL*, 1972. p. 209.

SILVA, M. P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus editora, 2001.

SWAIN, M. Communicative competence: some role of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. M. and madden Eds. *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 1985.

TOMASELLO, M. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Ed. rev. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, (1985)

VILELA, M. & KOCH, I. V. *Gramática da língua portuguesa*. Livraria Almedina – Coimbra, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e Pedagogia).

ZHAO, H. H. & TARONE, E. *Interlanguage: forty years later*. Edited by Zhao Hong Han and Elaine Tarone. p. cm. (Language Learning & Language Teaching), ISSN 1569-9471; v. 39.

# APÊNDICE

## **APÊNDICE A – ENTREVISTA**

Universidade de Brasília – UnB

PPGL – Programa de Pós-graduação em linguística

Pesquisadora – Janete Alves de Almeida

Esta entrevista é parte da pesquisa de aquisição do português escrito como segunda língua para surdos.

**1. Dados pessoais**

Nome \_\_\_\_\_

Nome do pai \_\_\_\_\_

Nome da mãe \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_\_

sexo: ( ) masculino ( ) feminino

**2. Sobre a surdez**

( ) leve ( ) moderada ( ) severa ( ) profunda

( ) unilateral ( ) bilateral

( ) usa prótese auditiva? ( ) sim ( ) não

( ) nasceu surdo ( ) tornou-se surdo com a idade de \_\_\_\_\_ anos.

( ) causa desconhecida ( ) causa genética hereditária

( ) adquirida por motivo de:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Qual foi o exame utilizado para o diagnóstico de surdez?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 3. Família

Há outras pessoas surdas na sua família?

( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo diga qual é o grau de parentesco

---

---

Há alguém na família que usa Libras para se comunicar com você?

( ) sim ( ) não

Se a resposta for negativa como você se comunica com seus familiares?

---

---

### 4. Escola

(a) Quando você entrou na escola?

---

---

(b) Participou da estimulação precoce?

---

---

(c) Em que escola foi alfabetizado? Os colegas eram surdos ou ouvintes?

---

---

---

(d) Em que escola você fez o ensino fundamental? Os colegas eram surdos ou ouvintes?

---

---

---

(e) Qual a escola que você estuda atualmente? Os colegas são surdos ou ouvintes?

---

---

**5. O que você costuma ler?**

- livros             histórias em quadrinhos     revistas  
 site da internet    e-mail                             facebook  
 whatsapp         mensagem de celular

**6. Sobre a comunicação**

(a) Quando você começou a ter contato com a Libras?

---

---

(b) Quais as dificuldades que você encontra para falar com ouvintes que não conhecem a Libras?

---

---

(c) Qual o contato diário que você tem com o surdo?

---

---

(d) E onde?

- em casa    na família    na escola    na igreja    outros

---

---

(e) Qual o seu conhecimento de Libras?

- muito bom    bom    pouco

(f) Qual o seu conhecimento de português?

- muito bom    bom    pouco



(g) Quais as modalidades de comunicação que você utiliza?

leitura labial  gestos  Libras  português oral  português escrito

(h) Quais são as modalidades de comunicação utilizadas pela família?

leitura labial  gestos  Libras  português oral  português escrito

### **7. Outras atividades**

Tem acompanhamento com fonoaudiólogo?

sim  não

---

---

---

Tem acompanhamento médico ou faz uso de medicação?

sim  não

---

---

---

Tem aulas particulares?

sim  não

Se sim. Aulas de quê?

---

---

---

---

## **APÊNDICE B – COLETA DE DADOS**

Coleta 1 – Filme: *The pear stories* (CHAFE, 1975), disponível em <http://pearstories.org>.

Escreva o que você entendeu do filme que assistiu.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Coleta 2** – Filme – do cinema mudo – de Charles Chaplin, *Dog's life*.

Escreva o que você entendeu do filme que assistiu.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Coleta 3**– Roteiro dirigido 1: Vida escolar (VE)

1 – Responda:

a- Como você vem para a escola?

---

---

---

Do que você mais gosta na escola?

---

---

---

Que atividades de lazer têm na sua escola? Qual você mais gosta?

---

---

---

Como é a sua convivência com os ouvintes?

---

---

---

Você sempre estudou nesta escola? Você sempre morou nesta cidade?

---

---

---

---

2 – Como era a sua vida antes de estudar nesta escola?

---

---

---

---



Coleta 4 – Sequência de gravuras sobre a Magali

Olhe o desenho e conte uma história



---

---

---

---

---

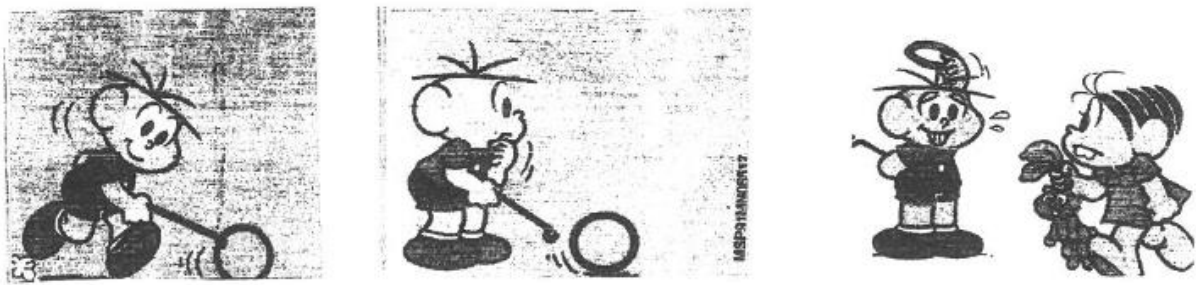
---

---

---

Coleta 5 – Sequência de gravuras sobre o Cebolinha

Olhe o desenho e conte uma história



---

---

---

---

---

---

---

---







Coleta 9 – Redação: “O bullying”

Escreva sobre os danos que o *bullying* pode causar nas pessoas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Coleta 10 – Roteiro dirigido 2: Vida cotidiana (VC)

1 – Responda:

a- Quais os lugares que você mais gosta de ir?

---

---

---

---

b- O que você faz nas suas horas livres?

---

---

---

---

c- Do que você mais gosta de comer? A que lugares costuma ir para comer?

---

---

---

d- Como você costuma comemorar o seu aniversário?

---

---

---

e- O que você fez nas últimas férias?

---

---

---

2 – Desenvolva estes temas:

a- Quando eu viajar para...

---

---

---

---

---

---

---

---

Se eu ganhasse na mega sena....

---

---

---

---

---

---

---

---





## **APÊNDICE C – *Corpus* da pesquisa**

Apresentam-se os textos que constituem o *corpus* da pesquisa. Cada dado é demonstrado, em duas formas, a primeira é a reprodução do texto como está no original e a segunda a sua tradução.

## OS

Texto VE (OS-1)

1 – Responda:

b- Como você vem para a escola?

R – *Eu escolar onibuns vem chogou escola.*

Reescrita

*Eu escolar onibuns vem [eu] chegou escola.*

‘Eu venho de ônibus escolar para escola.’

c- Do que você mais gosta na escola?

R – *Eu gosta vc professora Muito bom!*

Reescrita

*Eu gosta [de] vc professora [é]Muito bom*

‘Eu gosto de de você professora você é muito boa!’

d- Que atividades de lazer têm na sua escola? Qual você mais gosta?

R – *sim, gosto mais falas conversar aula surdos.*

Reescrita

*sim, [eu] gosto mais [de] falas conversar [na] aula [com] [os] surdos*

‘Sim, eu gosto mais de conversar com os surdos na aula dos surdos.’

e- Como é a sua convivência com os ouvintes?

R – *não, surdos aula com escola.*

Reescrita

*não, [só] [com] surdos aula com escola*

‘Não tenho convivência com ouvintes. Tenho convivência com surdos na escola.’

f- Você sempre estudou nesta escola? Você sempre morou nesta cidade?

R – *não, porque não gosto.*

Reescrita

*não, porque não gosto*

‘Não, porque não gosto desta escola.’

2 – Como era a sua vida antes de estudar nesta escola?

R – *As minha vida a sua antes não que escola.*

Reescrita

*As minha vida a sua antes [eu] não que escola.*

‘A minha vida antes eu não queria ir para escola.’

3 – Desenvolva

b- Quando eu terminar meus estudos...

R – *Eu trabalho sou gosta muito é cabelinho*

Reescrita

*Eu trabalho [eu] sou [eu] gosta muito é cabelinho*

‘Eu trabalho de cabelereira, eu sou cabelereira, gosto muito.’

c- Se eu passasse no vestibular para ...

R – *Eu dormi ideias amor bjos... sim porque é muito gosta TV filme.*

Reescrita

*Eu dormi ideias amor bjos... sim porque é [eu]muito gosta TV filme*

‘Eu dormi e tive ideias de amor e de beijos... Sim porque eu gosto muito de filme na TV.’

Texto HM (OS-4)

*O cebolinha o gosto carro muito brincar. Para feliz muito bom. Eu sou monica. Porque o muito feliz com gosta urso. uma falar vou saudade lindo urso. A Magali falar muito bom picolé bombom.*

Reescrita

*(Havia) O cebolinha / o gosto carro / [ele] muito brincar. Para feliz / [ele] [fala] muito bom. Eu sou monica. / Porque o muito feliz com [ela/eu] gosta urso. // uma falar [ela/eu] vou saudade lindo urso. A Magali falar muito bom picolé bombom.*

‘O Cebolinha gosta de carro. Ele brinca muito de carro para ser feliz. Ele fala: “É muito bom brincar de carro.” A Mônica fala: “Eu sou Mônica e estou muito feliz porque eu gosto do urso.” e depois diz: “Estou com saudade do lindo urso.” A Magali fala: “Picolé e bombom é muito bom.’

Texto PF2 (OS-6)

*Os menino, o trabalho arvore com bore menino muito manga bicilante que mão menimos olha vi menina caiu indo menino eu obg eles nada. tudo indo.*

Reescrita

*Os menino, o [homem] trabalho árvore com boné menino muito manga bicicleta // **que** mão meninos // [ele] olha / [ele] vi menina / [ele] caiu / [ele] indo menino // eu obg / eles nada. [eles] / tudo indo.*

‘Havia um grupo de meninos, havia um homem de boné que trabalhava na árvore, havia um menino na bicicleta com muitas mangas. Os meninos dão uma mão para menino que estava na bicicleta. O menino da bicicleta estava olhando a menina e caiu. O menino disse “obrigado”, eles (os meninos) disseram “de nada” e todos foram embora.’

Texto AP (OS-7)

*As minha amiga porque casa com falar menino ravia que quadro com minha fala amiga.*

*Os menino falar ravia ela minha quadro vem de to casa. que cebolinha que ravia fala feia ela minha.*

Reescrita



*As minha amiga porque casa com falar menino /[ela][fala] raiva que quadro com minha fala amiga. //*

*Os menino falar [ela] raiva ela minha quadro // vem de to casa. que cebolinha / que raiva [ele] fala feia ela minha.*

‘As amigas foram à casa do menino falar com ele. Uma das amigas falou que estava com raiva do quadro com a foto dela.

Os meninos falaram: “ela está com raiva do quadro com a foto dela. O Cebolinha vem de casa. Ele está com raiva e fala: “esse quadro feio é meu”.’

Texto DC (OS-8)

*Os homens, porque estou fusbol indo com rapido pessoa fusbol muito que mais minho grade quadro indo vi para um vem bola gool aquela e muito minino fusbol minha falor jogos*

*Os jogos pessoas minino vi quadro que gratou goool.*

Reescrita

*Os homens, porque estou futebol indo com rápido // pessoa futebol muito que mais minha grade quadro // [ele] indo / [ele] vi // para um vem bola gool aquela / e muito menino futebol minha falar jogos*

*Os jogos pessoas minino vi quadro que [eles] gritou goool.*

‘Os homens que estão no futebol estão indo rápido. O jogador<sup>91</sup> estava indo mais rápido até o nosso gol. Um jogador vem e faz gol naquela trave e muitos jogadores do meu time falam: “joga!”’

Texto BL (OS-9)

*Eu e um muito to triste elas minha amigas três que ir eu já repeito vcs pessoas haha.*

*Elas amigas e falso vcs eu triste com que é pessoas escola indo chegou sala aula to brinco ficou todo e eles menino gosto fala gostei libras.*

Reescrita

---

<sup>91</sup> Estratégia de uso de L2 – ver Ellis...

*Eu e um muito to triste // elas minha amigas três que rir / [elas] [falam] eu já respeito vcs pessoas haha.*

*Elas amigas e falso vcs //eu triste com /que é pessoas escola indo chegou sala aula/[elas] to brinco /ficou todo / e eles menino gosto / [eles] fala gostei libras.*

‘Eu e uma amiga estamos tristes. Elas, as outras amigas, estão rindo e falaram: “eu já respeito vocês”. Mas elas estavam rindo. Eu falei: “vocês são falsas”. Depois eu falei: “Eu estou triste com as pessoas da escola que chegaram na minha sala de aula.” Elas ficam brincando. Os meninos gostam e falam: “gostei de Libras”.’

Texto VC (OS-10)

1 – Responda:

f- Quais os lugares que você mais gosta de ir?

R – *Eu gosto muito minha amiga que mais feliz pra escola.*

Reescrita

*Eu gosto muito minha amiga que [eu] mais feliz pra escola.*

‘Eu gosto muito da minha amiga o que eu fico mais feliz na escola.’

g- O que você faz nas suas horas livres?

R – *minha gostei muito vc filme.*

Reescrita

***minha** (eu) gostei muito vc [e] [do] filme.*

‘Eu gostei muito de você e do filme.’

h- Do que você mais gosta de comer? A que lugares costuma ir para comer?

R – *meu muito gosto comer, porque é o gosto mais amor chocolate.*

Reescrita

***meu** (eu) muito gosto comer [chocolate], porque é o gosto mais amor chocolate.*

‘Eu gosto de comer chocolate, porque é mais gostoso. Eu amo chocolate.’

i- Como você costuma comemorar o seu aniversário?

R – *Em minha o seu feliz elas muito amigas pessoas.*

Reescrita

*Em minha [aniversário] o seu feliz elas muito amigas pessoas*

‘Em meu aniversário eu sou feliz, as pessoas são muito amigas.’

j- O que você fez nas últimas férias?

2 – Desenvolva estes temas:

b- Quando eu viajar para...

R – *As porque eu moro é são Paulo to muito comigo vai casal para casa elas futuro um férias minha amigas.*

Reescrita *As [amigas] [falam] porque eu moro é são Paulo to muito comigo vai casal para casa elas futuro [quero] um férias minha amigas.*

‘As amigas [falam] porque eu moro em são Paulo, um casal vai comigo para a casa delas. No futuro quero férias com minhas amigas.’

c- Se eu ganhasse na mega sena....

R – *Em muito gostei rico que muito com minha casa linda dinheiro Eu quero rico.*

Reescrita

*Em muito gostei [de] [ser]rico que [ter] muito com minha casa linda dinheiro Eu quero [ser]rico.*

‘Eu ia gostar de ser rico porque eu teria minha casa linda e dinheiro Eu quero ser rico.’

Texto ML (OS-11)

*As minha amiga aqui to brincar com ela e a monica briançar balança falar ravia pra é Magali forte indo to monica vamos to brincar jogando ela Magali pode normal com afunda*

*A Magali comer nada monica fala quera juntos vamos bincar ela com Monica falar descuple ela Magali normal.*

Reescrita

*As minha amiga aqui to brincar com ela // e a Mônica brincar balança [ela] falar raiva pra é Magali [que] forte // indo to monica [ela] [fala] vamos to brincar jogando // ela Magali [fala] pode [brincar] normal com afunda //*

*A Magali comer nada // monica fala quera juntos vamos brincar ela com // Monica falar desculpe // ela Magali [responde]normal.*

‘As amigas estão brincando aqui uma com a outra. A Mônica brinca de balançar. Ela fala: “Que raiva da Magali, ela é forte.” Mônica está vindo e pergunta: “vamos brincar de jogar?” Magali responde: “podemos brincar de afundar?” É normal...

A Magali não tinha comido nada. A Mônica fala para a Magali: “Você quer brincar juntas?” E diz para ela: “desculpa”. Magali responde: “normal”

Texto MM (OS-12)

*As Magali indo susto aquela é Mônica esta ver muito bom livro Magali susto há é Monica assusta medo to medo pra brava muito fome ela só to brincar ela monica susto to sair avores que o foi falou nada a Magali falar quero maçã avore comiga.*

Reescrita

*As Magali indo susto aquela é Mônica // [Mônica] esta ver muito bom livro // Magali susto [ela] há é // Mônica assusta medo[ela] [fala] to medo pra brava [Magali] [fala] muito fome ela só to brincar // ela Mônica susto [ela] to sair árvores que o[ela] foi falou nada // a Magali falar quero maçã árvore comiga.*

‘A Magali está indo assustar a Mônica. A Mônica está vendo um livro muito bom. A Magali assusta a Mônica: “há”. A Mônica se assusta e fica com medo. Ela fala: “estou com medo”. Ela fica brava. Magali fala: “Eu estou com muita fome, estava só brincando”. A Mônica sai assustada da árvore. Ela não fala nada. A Magali fala: “quero maçã da árvore amiga”.’

Texto JP (OS-13)

*As minha amigas vamos to brincadeiro palitos ela monica pra palitos com saiu ele cebolinha to brincar bola emprar vc monica falar nervoso parar com não to brincar monicar só vou calma Magali falar nada aff vix ela monica vou palitos aff ravia muito cebolinha ganhou falou descuple ela monica fala vc burra chato ele cebolinha descuple vou indo idade Magali vamos*

*to brincar palitos ele monica pode o Cebolinha idade vou ceu palitos espetar ceu mônica gritar parar chato vou briga matar vc o cebolinha medo ando corri brigar cortei ela monica brincar ceu cabelo.*

Reescrita

*As minha amigas [falaram] vamos to brincadeira palitos // ela Mônica pra palitos com saiu // ele cebolinha to brincar bola [ele] empurrar vc monica [Mônica] falar nervoso parar com não to brincar Mônica [disse] só vou calma // Magali falar nada aff vix ela Mônica [fala] vou palitos aff ravia muito // cebolinha ganhou [ele] falou desculpe // ela Mônica fala vc burra chato // ele cebolinha desculpe vou indo idade // Magali [fala] vamos to brincar palitos ele // Mônica [fala] pode o // Cebolinha [fala] idade [eu] vou seu palitos espetar seu // mônica gritar parar chato [eu] vou briga matar vc // o cebolinha [está] [com] medo [ele] ando [ele] corri // [ela] brigar [ela] cortei ela Mônica brincar seu cabelo.*

‘As amigas estão brincando de jogar palito. A Mônica pegou os palitos. O Cebolinha está brincando de bola e fala: “vou empurrar a bola em você”. Mônica fica nervosa e fala: “Para, não estou brincando”. Cebolinha fala: “Mônica eu só vou.... calma!”. A Magali não fala nada, apenas: “aff! Vixe!” A Mônica fala para o Cebolinha: “vou ganhar de você nos palitos, aff! Estou com muita raiva!” Cebolinha ganhou da Mônica no jogo de palitos. Ele falou: “Desculpa”. A Mônica falou: “você é burro e chato. O Cebolinha disse: “Desculpa, eu já vou indo. Magali falou: “Vamos brincar com palitos? Mônica fala: “Oh.... Cebolinha pode...” O Cebolinha fala: “Vou te espetar com os palitos”. A Mônica fala: “Vou brigar e matar você.” O Cebolinha corre da briga. A Mônica, de brincadeira, corta o cabelo do Cebolinha.’

## RV

### Texto PF1 (RV-1)

*o homem viva pera pega tudo vai casa comer muito gostoso pessoa quero pago agora.*

### Reescrita

*o homem viu pera<sub>1</sub> / [ele] pega tudo [ele] vai casa / [ele] comer [ela<sub>1</sub>] muito gostoso //  
pessoa<sub>2</sub> quero [ela<sub>1</sub>] / [ela<sub>2</sub>] pego [ela<sub>1</sub>] agora.*

‘O homem viu a pera. Ele pegou tudo e foi para casa. Ele comeu a pera e achou muito gostosa. Uma pessoa quis a pera e pegou ela agora.’

### Texto DL (RV-2)

*Eu ver quer comer todo muito gostoso quer mais homem ver sala comprar muito Bom blz.*

### Reescrita

*Eu ver quer comer todo muito gostoso / [eu] quer mais //  
homem ver sala / [ele] comprar / [ele] [fala] muito Bom blz.*

‘Eu vi e quero comer tudo é muito gostoso. Eu quero mais. O homem ver a sala e compra muito. Ele fala: “Isso é bom, beleza.”’

### Texto VE (RV-3)

1 – Responda:

a - Como você vem para a escola?

R – *minha pai vai com carro.*

### Reescrita

*[eu] e minha pai vai com carro.*

‘Vou de carro com meu pai.’

b-Do que você mais gosta na escola?

R – *Eu gosto feta.*

### Reescrita

*Eu gosto festa.*

‘Eu gosto de festa.’

d- Que atividades de lazer têm na sua escola? Qual você mais gosta?

R – *Minha namorada passeio muito dia tudo gosto.*

Reescrita

*Eu e namorada passeio muito dia tudo gosto.*

‘Eu gosto de passear com minha namorada muito, o dia todo.’

e- Como é a sua convivência com os ouvintes?

R – *Eu com amigo pessoas bem gosta legal brincar piada.*

Reescrita

*Eu com amigo pessoas bem gosta legal brincar piada.*

‘Eu gosto de brincar de piada com os amigos, é legal.’

f- Você sempre estudou nesta escola? Você sempre morou nesta cidade?

R – *E.C. 01, E.C. 21 tag.E. C 15 de ceilandia e cef 7 de ceilandia.*

Reescrita

*[Eu] [estudei] [na] E.C. 01, E.C. 21 tag.E. C 15 de ceilandia e cef 7 de ceilandia.*

‘Escola classe 01, Escola classe 15 de Ceilândia e Centro de Ensino Fundamental 7 de Ceilândia.’

2 – Como era a sua vida antes de estudar nesta escola?

R – *saudade cef 07*

Reescrita

*[Tenho] saudade [do] cef 07*

‘Sinto saudades do Centro de Ensino Fundamental 7 de Ceilândia.’

R- – Desenvolva

- a- Quando eu terminar meus estudos...
- b- Se eu passasse no vestibular para ...

Texto HM (RV-4)

*O homom está pensando quero corra boloha jogou Ir casa está espera fufuro. A hulher está pensando boneca boloha jogou os fufuro faz namarda A hulher está pensando não jogou boloha quero rouba ir compar bonica.*

*O homem está pensando quero carro Ele joga a moeda. Ele vai para casa e espera o futuro.*

Reescrita

*O homem está pensando quero corra bolota / [ele] jogou / [ele] Ir casa está espera futuro.*

*A mulher está pensando boneca / [ela] bolota jogou os futuro faz namorada.*

*A mulher está pensando / não jogou bolota / [ela] quero [boneca] / [ela] rouba [bolota] / [ela] ir comprar boneca.*

‘A mulher está pensando na boneca. Ela jogou a moeda. [?]

A outra mulher está pensando na boneca, mas não jogou a moeda. Ela pensou: “Eu quero a boneca”. Ela roubou as moedas e foi comprar a boneca.’

Texto PF2 (RV-6)

*O homem pagou tem muitos maça, menino ver quero pagou muitas um maço bicicalo ver menina muita lindo biciclo muito dia pessoa ver vio ajudos maça, menina rir par casa*

Reescrita

*O homem pegou tem muitos maça, //*

*Menino<sub>1</sub> ver [maçã] quero [ela] [ele] pegou muitas um maçã bicicleta [ele] ver menina muita lindo bicicleta//*

*muito dia pessoa ver veio ajudou [ele<sub>1</sub>] [da]maça, //*

*menina ir para casa*



‘O homem pegava maçãs, tinha muitas maçãs. O menino viu as maçãs. Ele quis as maçãs. Ele pegou uma das maçãs e colocou na bicicleta. Ele viu uma menina muito linda de bicicleta. Outras pessoas viram o menino e vieram ajudá-lo com as maçãs. A menina foi para casa.’

Texto AP (RV-7)

*Marina Ei monica*

*monica falou:*

*-oi marina que quero.*

*marina: você quero com Arte.*

*monica falou:*

*-sim vamo com Arte, Só muito eu gosto.*

*marina ahh lgael. (legal)*

*monica falou:*

*-onde vam quile, porque só pessõa ver muito bonito arte:*

*-marina sim vamo fazem Arte, ver essa é Arte aqui*

*pericio do monico ei você i vê qui Arte.*

*monico falou:*

*-você fezen aqui marina eu não fezen Arte, ele é do Cebolinha tem fezel isso.*

*Cebolinha falou:*

*Eu fezel sim mis pessãõ vêr, do monica pare fala pessoã você feia.*

Reescrita

*Marina Ei Mônica*

*Mônica falou: -oi marina que quero.*

*marina: você quero com Arte.*

*Mônica falou: -sim vamos com Arte, Só muito eu gosto.*

*marina ahh legal*

*Mônica falou: -onde vão aquele, porque só pessoa ver muito bonito arte:*

*-marina sim vamos fazer Arte, ver essa é Arte aqui*

*[narrador] perigo a mônica ei você e vê aqui Arte.*

*Mônica falou: -você fez aqui marina [Marina] eu não fiz Arte, ele é do Cebolinha [que]tem fez isso.*

*Cebolinha falou: Eu fiz sim mas pessoa ver, do Mônica pare fala pessoa você feia.*

‘Marina: “Ei, Mônica!”

Mônica falou: “O que você quer?”

Marina: “Quero ver a arte.”

Mônica falou: “Sim, vamos ver a arte, eu gosto muito.”

Marina: “Ah! Legal!”

Mônica falou: “Onde vão aqueles?” As pessoas vão ver a arte que é muito bonita?”

Marina: “Sim vão fazer arte, olha essa arte aqui.”

Perigo! A Mônica falou: “Ei você ...” ela viu a arte.

A Mônica perguntou: “Marina, você que fez essa aqui.” A Marina respondeu: “Eu não fiz essa arte, ela é do Cebolinha.”

Cebolinha falou: “Eu fiz sim.” Outras pessoas viram arte. Cebolinha disse: “Pare de falar das pessoas você é feia.”

Texto DC (RV-8)

*Os pessoas ver é ele já gogoll!! O ele homem não pagou bola jg perder, o Eles é narrador o Ele falou isso é nome: Marcas muito melhor.*

Reescrita

*Os pessoas ver é ele [ele] já [fez.]gool!!*

*O ele homem não pegou bola [ele] jogo perder,*

*o Eles é narrador o Ele falou isso é nome: Marcos muito melhor.*

‘As pessoas vêm ele. Elas falam: “Ele já fez o gooll, o homem não pegou a bola e perdeu o jogo.” Eles são os narradores. um deles falou isso: “O Marcos é muito melhor.”’

Texto VC (RV-10)

1 – Responda:

a- Quais os lugares que você mais gosta de ir?

R – *Sim, eu muito conhece pra pessoas, Eles têm muito pessoa de sufde?*

Reescrita

*Sim, eu muito conhece pra pessoas, Eles têm muito pessoa de sufde?*

‘Sim, eu gosto de [?] eu conheço muitas pessoas. Eles têm muitas pessoas que sufde?’

b- O que você faz nas suas horas livres?

R – *Eu tem de sempre passios no shopping Park só comprar goisas.*

Reescrita

*Eu tem de sempre passios no shopping Park só comprar goisas.*

‘Eu gosto sempre de passear no Park shopping só comprar coisas.’

c- Do que você mais gosta de comer? A que lugares costuma ir para comer?

R – *Sim, eu gosto todo.*

Reescrita

*Sim, eu gosto [de] tudo.*

‘Sim, eu gosto de tudo.’

d- Como você costuma comemorar o seu aniversário?

R – *Eu faluo no aniversario de família e comigo.*

Reescrita

*Eu faluo no aniversario de família e comigo.*

‘Eu falei no aniversário quero a família comigo.’

e- O que você fez nas últimas férias?

R – *Eu tanciro e fevereiro.*

Reescrita

*Eu [tenho] [em] janeiro e fevereiro.*

‘Eu tive férias em janeiro e fevereiro.’

2 – Desenvolva estes temas:

a- Quando eu viajar para...

R – *Eu gosta viajo que é no Para também gosto muito miso na Goiania.*

Reescrita

*Eu gosta viajo que é no Para também [eu] gosto muito amigo na Goiania.*

‘Eu gosto de viajar para o Pará e, também, gosto muito dos amigos em Goiânia.’

b- Se eu ganhasse na mega sena....

R – *Eu gosto trabalhar mas futuos não Sei go isos.*

Reescrita

*Eu gosto [de] trabalhar mas futuro não Sei agora isso.*

‘Eu gosto de trabalhar mas sobre o futuro eu não sei isso agora.’

Texto ML (RV-11)

*As Magali quero come todo ver tem vido Mônica quê quero vamo com bola Magali não quero com bola pq muito dia Mônica também não quero com ela todo dia Ei... Magali quero com amiga semper, mas eu Mônica fesm errda tode só eu tem muito forte então você é Magali fraco muita, quero com todo dia semper.*

Reescrita

*As Magali quero come todo / ver tem vindo Mônica // [que] [fala] quê quero vamos com bola // Magali [fala] não quero com bola / porque muito dia // Mônica [fala] também não quero com*

*ela todo dia / [Mônica] [fala] Ei... Magali quero com amiga sempre, / mas eu Mônica fiz tudo errado / só eu tem muito forte / então você é Magali fraco muita, / quero com todo dia sempre.*

‘A Magali quer comer tudo. Ela vê que a Mônica está vindo. A Mônica fala: “Vamos brincar de bola? Magali responde: “Não quero brincar com bola, porque já brincamos com bola muitos dias. A Mônica disse: “Eu também não quero com ela todo dia.” Mônica fala: “Ei... Magali, quero ser amiga sua sempre.” Mas eu estou errada em tudo (todas as brincadeiras). Eu sou muito forte e você é fraca. Quero brincar com você todo dia, sempre.’”

Texto MM (RV-12)

*Magali ver Ele tem uma monaci a Magali ei...a monaca ui... que fazer com mim da Magali quero come maçã por favor do momaci Ela lvo pagou maçã do Magali muita obrigado.*

Reescrita

*Magali ver Ele (árvore) tem uma maçã / a Magali [fala] ei... //a Mônica [fala] ui... que fazer com mim //*

*da [fala] Magali [Magali] quero come maçã por favor do maçã//*

*Ela levou pegou maçã do Magali / [Magali] [fala] muito obrigado.*

‘Magali vê a árvore que tem uma maçã. A Magali fala: “ei...”. A Mônica diz: “ui” O que você quer fazer comigo? Magali responde: “Eu quero comer uma maçã, me dá maçã, por favor!” A Mônica pegou a maçã e deu para a Magali. A Magali disse “muito obrigado”.’

Texto JP (RV-13)

*A Mônica falou: -“vamo jogos com varetas”, a Magali respondeu:”- quero com jogos”a mônica disse: “- agora comçe. “-Cebolinha de bola com jogos emprrou com Mônica varetas cai, a Mônica falou: “- Para... com mim o Cebolinha responde : “ vamos ... com jogos, de bola ..., a Mônica falou: “ui ... para fala com mim você vão agora...” Cebolinha responde: “achim”, a Mônica responde: “você vão paga varetas agora”, a Mônica respondeu “ai... de varetas com quebrou “eu quero mermo, Magali falou: kkkkk.*

Reescrita

*A Mônica falou: --“vamos jogos com varetas”, // a Magali respondeu:”- quero com jogos”// a Mônica disse: “- agora começa. //“-Cebolinha de bola com jogos empurrou com Mônica //*

varetas cai, // a Mônica falou: “- Para... com mim // o Cebolinha responde: “vamos ... com jogos, de bola ..., // a Mônica falou: “ui ... para fala com mim você vão agora...”// Cebolinha responde: “atchim”, //a Mônica responde: “você vão pega varetas agora”, // a Mônica respondeu “ai... de varetas com quebrou //“eu quero mermo, /Magali falou: kkkkk.

‘A Mônica falou: “Vamos jogar varetas?”. A Magali respondeu: “eu quero jogar”. A Mônica disse: “começa agora”. O Cebolinha jogava bola. A bola caiu e empurrou a Mônica e as varetas da Mônica caíram. A Mônica falou: “Para de mexer comigo”. O Cebolinha respondeu: “Vamos jogar bola?” A Mônica falou: “Ui... para de falar comigo! Vai embora agora.” O Cebolinha espirra: “Atchim”. A Mônica responde: “Você vai pegar varetas agora. Ela fala “Ai... as varetas quebraram.” Mônica disse: “Eu quero mesmo [?]”. A Magali falou: kkkk’

## TD

Texto VE (TD-1)

1 – Responda:

a- Como você vem para a escola?

R – *Eu pego lá ônibus pra depois chegou a escola.*

Reescrita

*Eu pego lá ônibus pra depois [eu] chegou a escola.*

‘Eu pego ônibus para ir à escola.’

b- Do que você mais gosta na escola?

R – *Eu gosto mais muito amar os professores, recurso de sala tbm matéria; Ingles, Português, História e Biologia ou PD1 tbm PD2.*

‘Eu gosto mais ... eu amo os professores, da sala de recurso, gosto também das matérias: inglês, português, história e biologia e, também, PD1 e PD2.’

c- Que atividades de lazer têm na sua escola? Qual você mais gosta?

R – *Sim. Gostei.*

‘Sim. Gostei.’

d- Como é a sua convivência com os ouvintes

R – *Sim, TBM dois 2 surdos e ouvir muito gostei amar o precisar o livros.*

Reescrita

*Sim, [eu][gosto] TBM [de] dois 2 surdos e ouvintes muito gostei amar o precisar o livros.*

‘Sim, também gosto dos dois surdos e do ouvinte. Amo os livros eu preciso dos livros.’

e- Você sempre estudou nesta escola? Você sempre morou nesta cidade?

R – *Não. Porque eu não gostei.*

‘Não. Porque eu não gostava.’

2- Como era a sua vida antes de estudar nesta escola?

R – *A minha vida mais muito sempre com escola.*

Reescrita *A minha vida mais muito [foi] sempre com escola*

‘A minha vida foi sempre na escola.’

3- Desenvolva

a- Quando eu terminar meus estudos...

R – *Eu gostei mais trabalhei curso unB e faculdade talvez mais difícil.*

‘Eu gosto de trabalhar. O curso na UnB ou a faculdade talvez seja mais difícil.’

b- Se eu passasse no vestibular para ...

R – *Sim. Mas eu gostei talvez muito pra falar comigo com os amigos surdos e ouvir também com os professores.*

Reescrita *Sim, também [convivo] [com] dois 2 surdos e ouvinte muito gostei amar o [eles] precisar o livros*

‘Sim. Mas ia gostar talvez para eu falar com os amigos surdos e ouvintes e, também, com os professores.’

Texto HM (TD-4)

*O Cebolinha vontade deu o dinheiro mais não tem ganhou. Porque o Cebolinha vontade quero brinquedos para todos.*

*A Mônica ganhou um ursinho,*

*a magalinha estava pensado frutas e bombom muito gostos*

*como pra bom.*

Reescrita

*O Cebolinha vontade [ele] deu o dinheiro /mais [ele] não tem ganhou [brinquedos]. / Porque o Cebolinha vontade quero brinquedos para todos.*

*A Mônica ganhou um ursinho,*

*a Magali estava pensando frutas e bombom / [ela] muito gostos/ [ela] como [frutas e bombom] / como pra bom.*



‘O Cebolinha está com vontade de ganhar os brinquedos. Ele deu o dinheiro, mas não ganhou. O cebolinha queria brinquedos para todos.

A Mônica ganhou um ursinho.

A Magali estava pensando em frutas e em bombons ela fala “Eu como por que é bom.’

Texto PF2 (TD-6)

*O homem a anda escada pego arvore de pera.*

*Depois o menino vi olhar o homem. O menino andor o bicicleta depois cair, os meninos três viu o cair depois ajudar o bicicleta e pera. O menino vi o chapéu depois agora fala gritou: o moço! Ele falo deu o chapéu pra o menino. Ele falo obrigado. O menino quer deu vocês pra pera.*

Reescrita

(...)

‘O homem anda de escada. Ele pegou peras da árvore. Depois, o menino viu o homem. O menino estava andando de bicicleta e depois caiu. Três meninos viram o menino cair e ajudaram o menino colocar a pera na bicicleta. Um dos meninos viu o chapéu de depois gritou: “o moço!” O menino deu o chapéu para o menino que tinha caído o qual disse: “Obrigado.” O menino quis dar peras para os meninos.’

Texto AP (TD-7)

*A Marina anda chamar a Mônica. depois anda o passeio o arte.*

*Depois chegou encontrar o Cebolinha fiz o quadro na Mônica.*

*Monica está raiva O cebolinha o desenho na Mônica.*

Reescrita

*A Marina anda chamar a Mônica. /depois [elas]anda o passeio o arte.*

*Depois [elas] chegou /[elas] encontrar o Cebolinha /[Cebolinha] fiz o quadro<sub>2</sub> na Mônica. /*

*Monica está raiva// O cebolinha<sub>1</sub> o [ele<sub>1</sub>] desenho [ele<sub>2</sub>] na Mônica.*

‘A Marina anda e chama a Mônica. Depois elas andam. Elas vão passear e ver a arte. Depois elas chegam e encontram o Cebolinha. O Cebolinha tinha feito o quadro da Mônica. A Mônica fica com raiva do Cebolinha, porque ele fez o desenho.’

Texto DC (TD-8)

*O Marcos jogou o gol pra conseguir O goleiro caiu pra chão.*

*Os homens muito gritar pra goool!!*

*O Marcos quer o dinheiro, roupas e tênis.*

*Os jogadores futebol. muito vai não conseguiu pra zero.*

Reescrita

*O Marcos jogou o gol pra [ele] conseguiu // O goleiro caiu pra chão. //*

*Os homens muito gritar pra goool!!!*

*O Marcos quer o [dinheiro], [roupas] e [tênis] / [ele] ganhou o dinheiro, roupas e tênis.//*

*Os jogadores futebol. muito vai [eles] não conseguiu [gol] pra zero.*

‘O Marcos jogou e conseguiu fazer o gol. O goleiro caiu no chão e não conseguiu pegar a bola. Os homens gritavam muito: “gooolll!” O Marcos quer dinheiro, roupas e tênis. Ele ganhou dinheiro, roupas e tênis. Muitos jogadores de futebol tentam fazer o gol, mas não conseguem e ficam com zero.’

Texto BL (TD-9)

*Eu já sofro muito bullying sempre todo dia pq ficou eu to raivo muito triste pra os pessoas mais muito bobogam também esta problema com bullying.*

*Porque eu não gosto provocar o bullying si esta nervosa e não falava para ninguém porque tinha vergonha. Ficou esqueci o tempo passa sempre melhor você é assim muito bonito.*

Reescrita

*Eu já sofro muito bullying sempre todo dia / porque ficou // eu to raiva muito triste pra os pessoas /mais [elas] [são] muito bobogam também // [eu] está problema com bullying.*

*Porque eu não gosto provocar o bullying / si [eu] está nervosa e / não [eu] falava para ninguém / porque [eu] tinha vergonha. / Ficou [eu] esqueci / o tempo passa sempre melhor / [eu] [penso] você é assim muito bonito.*

‘Eu sempre sofri muito com o bullying. Isso ficou em mim. Eu estou com muita raiva e triste com as pessoas, elas são muito bobas. Eu, também, tenho outro problema com bullying, eu não gosto de provocar o bullying. Se ficava nervoso, não falava nada para ninguém, porque eu tinha vergonha. Passou... eu esqueci, o tempo passa sempre para melhor. Agora eu penso: “Você é bonito assim como você é.”’

Texto VC (TD-10)

1 – Responda:

a- Quais os lugares que você mais gosta de ir?

R – *Eu gosto muito as minhas amigas (os) tbm conversa o passear.*

Reescrita

*Eu gosto muito as minhas amigas [e] amigos [gosto] **tbm** [de] conversa o passear.*

‘Eu gosto das minhas amigas e dos amigos também, conversamos e passeamos.’

b- O que você faz nas suas horas livres?

R – *Normal! Pode sou livre mais talvez tem mais perigos, eu não vontade o noite. só dia é tarde.*

Reescrita

*Normal! Pode [eu] sou livre mais talvez [ e noite] tem mais perigos, eu não vontade o noite. só dia é tarde.*

‘Coisas normais! Posso fazer sou livre. Mas talvez tenha mais perigo à noite. Por isso, não tenho vontade de sair à noite só dia de tarde.’

c- Do que você mais gosta de comer? A que lugares costuma ir para comer?

R – *Eu gosto mais comer coisas variado doces, bolos, salgados, brigadeiros e musse de maracuja.*

‘Eu gosto mais de comer coisas variadas doces, bolos, salgados, brigadeiros e mousse de maracujá.’

d- Como você costuma comemorar o seu aniversário?

R – *Adorei!!! Eu muito amo o chamei minhas famílias e meus amigos, bora, bora pra combinar.*

Reescrita

*Adorei!!! Eu muito amo [aniversário] o [eu] chamei minhas famílias e meus amigos, bora, bora pra combinar.*

‘Adorei!!! Eu, muitos anos chamei minha família e meus amigos: “bora, bora vamos combinar alguma coisa?”’

e- O que você fez nas últimas férias?

R – *Eu quero vontade férias. Eu vou morrer!!! AFF!*

Reescrita

*Eu quero [férias] [eu] [tenho] vontade férias. Eu vou morrer!!! AFF!*

‘Eu quero tenho vontade de tirar férias. Eu estou cansado! Vou morrer!!! Aff!’

2 – Desenvolva estes temas:

a- Quando eu viajar para...

R – *Eu muito amo pra cidade Natal, São Paulo, Paris, EUA e porte da galinha tbm muito passear, compra pra roupas e celula muito coisas variado.*

Reescrita

*Eu muito amo pra cidade Natal, São Paulo, Paris, EUA e porte da galinha [eu] tbm muito passear, compra pra roupas e celular muito coisas variados.*

‘Eu amo muito as cidades: Natal, São Paulo, Paris, EUA e Porto de galinhas. Também gosto muito de passear e comprar roupas, celular e muitas coisas variadas.’

b- Se eu ganhasse na mega sena....

R – *Eu quero vontade meus casa, o carro, piscina, festinha do pijama muito bom. Mas precisar vou trabalhar vontade dinheiro só meu!!! TAMBÉM quero vou vija pra o PARIS!*

Reescrita

(...)

‘Eu tenho vontade de ter minha casa com piscina e carro. Quero fazer festinha do pijama porque é muito bom. Mas vou precisar de trabalhar. Tenho vontade de ter o dinheiro só meu!!! TAMBÉM quero vou viajar para PARIS!’

Texto ML (TD-11)

*A Mônica e a Magali andar pra passear com conservar vamos brincar gangorra*

*depois Magali ficou caiu o gangorra. Magali ficou raiva depois o outra brincar com balanço depois pluar com forte. É outra vamos brincar com afundar pra a monica empurrar a Magali está jardim.*

*Depois a mônica e a Magali andar brincar com bola pra joga ficou a mônica empurrou a bate de Magali esta barriga ficou raiva.*

*É ficou a Magali e Mônica conversar pra brigar você muito mais forte. Depois Ela foi pra sozinha pegou a bola depois empurrar o bola com pedra.”.*

*A Mônica ficou pensei o sonha ficou Magali tem acontecer pra muito errado minha culpa.*

*Depois a Mônica voltar sua amiga pra desculpa nós pra sempre com amigas.*

Reescrita

*A Mônica e a Magali andar pra passear com conversar // [Mônica ou Magali] [fala] vamos brincar gangorra / depois Magali ficou caiu o gangorra.*

*Magali<sub>1</sub> ficou raiva / depois o [ela] outra brincar com balanço / depois [ela] pular com forte. / É outra [brincadeira] [ela<sub>1</sub>] [fala] vamos brincar com afundar // pra a Mônica empurrar a Magali // [Magali] está jardim.*

*Depois a Mônica e a Magali andar brincar com bola / pra [elas] joga [bola] ficou // a Mônica empurrou a [bola] / [a bola] bate de Magali esta barriga //[ela<sub>1</sub>] ficou raiva.*

*É ficou a Magali e Mônica<sub>2</sub> conversar pra brigar // [Ela<sub>2</sub>] [pensa] você muito mais forte. / Depois Ela<sub>2</sub> foi pra sozinha / [ela<sub>2</sub>] pegou a bola / depois empurrar o bola com pedra.*

*A Mônica ficou pensei / o [ela2] sonha “ficou Magali tem acontecer pra muito errado minha culpa.” / Depois a Mônica voltar sua amiga pra desculpa / [ela2] [diz] nós pra sempre com amigas.*

‘A Mônica e a Magali andam e passeiam e conversam. [?] fala: “Vamos brincar de gangorra?”. A Magali caiu da gangorra. Magali ficou com raiva e depois as duas foram brincar de outra brincadeira, balanço. Depois brincaram de pular forte. E mais outra brincadeira: [?] falou: “Vamos brincar de afundar?” A Mônica empurrou a Magali... A Magali agora está no jardim. O tempo passou... A Mônica e a Magali conversaram e brigaram. A Magali falou: “Você é muito mais forte.” Depois a Mônica, ficou sozinha pegou a bola e jogou na parede, a bola a empurrou. A Mônica ficou pensando na Magali: “Estão acontecendo coisas muito erradas e a culpa é minha.” Depois a Mônica voltou para falar com sua amiga: “Desculpa, quero que nós duas sejamos amigas para sempre.”’

Texto MM (TD-12)

*A Magali anda depois susto do Mônica está embaixo de árvore pra maçã*

*A Magali quer vontade comer da maçã com fome depois pedir a mão um maçã.*

*A Mônica ficou raiva lá embaixo de árvore la amiga esta desculpa porque eu pra lá susta do Mônica. É assim só brincando vamos nós amigas.*

Reescrita

*A Magali anda depois susto do Mônica / [ela] está embaixo de árvore pra maçã //*

*A Magali quer vontade comer da maçã / [ela] [está] com fome / depois [ela] pedir a mão um maçã.*

*A Mônica ficou raiva lá embaixo de árvore / lá amiga está / [ela] [fala] desculpa porque eu pra lá susta do Mônica / É assim só brincando vamos nós amigas; A Magali quer vontade comer da maçã com fome depois pedir a mão um maçã;*

‘A Magali andou e depois assustou a Mônica. A Mônica estava debaixo da árvore de maçã. A Magali está com vontade de comer maçã, ela está com fome. Depois a Magali estendeu a mão e pediu uma maçã. A Mônica estava com raiva, debaixo da árvore. A Magali fala: “Desculpa amiga, porque eu fui lá assustar você, eu estava só brincando, vamos nós duas, amiga.”’

Texto JP (TD-13)

*A mônica e a Magali brincou pra palitos depois o Cebolinha jogou o bola, a Mônica empurrou a bola lá susto, ela ficou raivo também nervoso.*

*Depois di novo o cebolinha com atchim pra lá a Mônica lá muito nervoso e Mônica depois Magali vamos brincar o palitos deixe lá o Cebolinha.*

*A Mônica ficou furiosa muito gritou lá Cebolinha agora otra o palitos deu para Mônica depois o Cebolinha espetar a bunda a Mônica ficou nervosa depois as brigas com bater lá Cebolinha depois a Mônica pegou o cortei o cabelo do Cebolinha Agora a Magali ficou rindo.*

Reescrita

*A mônica<sub>1</sub> e a Magali brincou pra palitos depois o Cebolinha jogou o bola, a Mônica empurrou a bola lá [ela<sub>1</sub>] susto, ela ficou raivo também nervoso.*

*Depois di novo o cebolinha com atchim [ela<sub>1</sub>] [fala] pra lá a Mônica lá muito nervoso e Mônica depois Magali [falou] vamos brincar o palitos deixe lá o Cebolinha.*

*A Mônica ficou furiosa muito [ela] gritou lá Cebolinha agora otra [brincadeira] o palitos [ele] deu [palitos] para Mônica depois o Cebolinha espetar a bunda a Mônica [Mônica] ficou nervosa depois as brigas com [ela<sub>1</sub>] bater lá Cebolinha depois a Mônica pegou o [cabelo] cortei o cabelo do Cebolinha Agora a Magali ficou rindo.*

‘A Mônica e a Magali brincam de jogos de palitos. O Cebolinha joga a bola. Ele empurrou a bola lá na Mônica. Ela ficou com raiva e nervosa. Depois de novo, o Cebolinha faz atchim lá na Mônica. A Mônica está muito nervosa. Depois a Magali fala: “Vamos brincar de palitos, deixe o Cebolinha para lá.” A Mônica estava furiosa e gritou muito: “Vai para lá, Cebolinha.” Outra vez o Cebolinha chateia a Mônica, ele dá os palitos para a Mônica e depois espeta a bunda da Mônica com um dos palitos. A Mônica ficou nervosa e depois começaram as brigas. A Mônica bateu no Cebolinha e depois ela cortou o cabelo do Cebolinha. Agora a Magali ficou rindo.’

## MZ

### Texto PF1 (MZ-1)

*O menino a anda procuro a árvore Homem arruma carrinho de mesa bom Outro procuro maçã  
O menino anda a bicicleta os olhos ver tem muito maçã pegar um roubou embora anda rápido  
ver a menina bicicleta O menino cair em bicicleta Os meninos ajudar o menino estou bem  
arrumar carrinho de mesa ótimo obrigado Os meninos de nada embora beleza. O homem o ver  
procuro faltou um maçã problema ver os meninos bem maçã embora.*

### Reescrita

*O menino a anda procuro a árvore*

*Homem arruma carrinho de mesa bom // Outro procuro maçã*

*O menino anda a bicicleta /os olhos ver tem muito maçã /[ele] pegar um [maçã] /[ele] roubou  
[a maçã] /[ele] [vai] embora /[ele] anda rápido/ [ele] ver a menina bicicleta*

*O menino cair em bicicleta*

*Os meninos ajudar o menino*

*[o menino] estou bem /[ele] arrumar carrinho de mesa /[ele][fala] ótimo obrigado*

*Os meninos [falam]de nada/ [eles] [vão] embora/ [eles] [dizem] beleza.*

*O homem o ver procuro faltou um maçã /[ele] [pensa] problema/ [ele] ver os meninos bem  
maçã // [eles] [vão] embora.*

‘Um menino andava e procurava a árvore. Um homem arrumava um carrinho de manga. Outro momento o homem procurou a maçã. O menino andava de bicicleta, seus olhos viram que tinha muita maçã. Ele pegou a maçã, ele roubou um carrinho de maçã e foi embora. Ele andou rápido e viu uma menina de bicicleta. O menino caiu da bicicleta. Uns meninos ajudaram o menino que caiu da bicicleta, e ele falou: “Eu estou bem.”, arrumou seu carrinho de maçã e disse: “Ficou ótimo!”, voltou-se para os meninos e disse: “obrigado!” Os meninos responderam: “de nada”, foram embora e disseram: “beleza.” O homem olhou e procurou faltava um carrinho de maçã. O homem falou: “Isso é um problema” e logo o homem viu os meninos andando bem alegres com umas maçãs e indo embora.’

### Texto DL (MZ-2)



*Ele fica no rua o dormi, vi o homem comido ficou rua Ele quer vi o comido Um rouba a partiu  
O homem vi meu comido rouba procuro não problema. Ele já comido muito bem.*

Reescrita

*Ele<sub>1</sub> fica no rua /o<sub>1</sub> dormi, [ele<sub>1</sub>] vi o homem<sub>2</sub> comida / [ele<sub>2</sub>] ficou rua*

*Ele<sub>1</sub> quer [a comida] / [ele<sub>1</sub>] vi o comida/ Um<sub>1</sub> rouba a (comida) / [ele<sub>1</sub>] partiu*

*O homem<sub>2</sub> vi seu comida/ [ele<sub>1</sub>] rouba [ele<sub>2</sub>] procuro [comida] não problema.*

*Ele<sub>1</sub> já comida muito bem.*

‘O menino ficou na rua. Ele dormiu e depois viu um homem que estava na rua e tinha comida. O menino queria a comida que ele viu. O menino roubou a comida e partiu. O homem procurou sua comida, alguém tinha roubado. Ele procurou a comida e não achou. Ele falou não tem problema.’

Texto VE (MZ-3)

1 – Responda:

a- Como você vem para a escola?

R – *ônibus de vem sempre*

‘Eu venho sempre de ônibus.’

b- Do que você mais gosta na escola?

R – *Eu gosto de Português.*

‘Eu gosto de Português.’

c- Que atividades de lazer têm na sua escola? Qual você mais gosta?

R – *Educação física de gosto no esporte tenho o futebol.*

‘Gosto de Educação física e o esporte que eu gosto é futebol.’

d- Como é a sua convivência com os ouvintes?

R – *O ouvinte gosto a comunicação.*

‘Gosto de me comunicar com o ouvinte.’

e- Você sempre estudou nesta escola? Você sempre morou nesta cidade?

R – *Ceilândia Sul de passado no estudo (escola classe 15) e (escola CEF 07) só.*

‘No passado estudei na Ceilândia Sul, na escola classe 15 e na escola CEF 07. Só.’

2- Como era a sua vida antes de estudar nesta escola?

R – *Eu tenho a aprendo no estudo quero de faculdade, hoje foi bom estuda de gosto.*

‘Eu aprendo com o estudo. Eu quero fazer faculdade. Para mim, hoje está bom porque eu gosto de estudar.’

3- Desenvolva

a- Quando eu terminar meus estudos...

R – *Queiro fazer a faculdade de UNB.*

‘Quero fazer faculdade na UnB.’

b- Se eu passasse no vestibular para ...

R – *fazer o UNB*

‘Eu faria faculdade na UnB.’

Texto HM (MZ-4)

*Quadrinho o primeiro: O Cebolinha está ficando o sonho quero o carro Ele ficar de dinheiro é moeda na coloca.*

*Quadrinho o segundo: A Mônica ficando sonhar o adoro urso de comprar.*

*Quadrinho o terça: A Magali ficando querer pra sorvete e muito adoro tem ficar pra casa muito sorvete tem o todo de geladeira tá bom.*

Reescrita

*Quadrinho o primeiro: O Cebolinha está ficando o sonho quero o carro/ Ele ficar de dinheiro / [o dinheiro] é moeda na [?] coloca.*

*Quadrinho o segundo: A Mônica ficando sonhar /o adoro urso de comprar.*

*Quadrinho o terceiro: A Magali ficando querendo pra sorvete e [ela] [fala] muito adoro tem ficar pra casa muito sorvete /tem o (sorvete) todo de geladeira tá bom.*

‘Primeiro quadrinho: O Cebolinha estava sonhando que queria o carro. Ele tinha um dinheiro que era moeda e ele coloca ...

Segundo quadrinho: A Mônica fica sonhando em comprar o urso.

Terceiro quadrinho: A Magali fica querendo o dinheiro para comprar sorvete. Ela diz: “Eu adoro sorvete tem muito sorvete em casa, ele está todo na geladeira.”

Texto HC (MZ-5)

*Ele está brincando é normal do passear, Ele vai procurar um o lugar de qualquer lá na casa ou rua.*

*Ela está pra aqui ficando no passeio com minha coelho a andar.*

*Ele foi de perto que pensou tenho o encontrar é ela. Ela está falando que é isso o bola. Ele pedir que desculpar só pensou.*

*Mônica: OK*

*Cebolinha: só pensou*

Reescrita

*Ele está brincando é normal do passear,/ Ele vai procurar um o lugar de qualquer lá na casa ou rua.*

*Ela está pra aqui ficando no passeio com minha coelho / a andar.*

*Ele foi de perto / que pensou tenho o encontrar é ela. / Ela está falando que é isso o bola./ Ele pedir / que desculpar só pensou.*

*Mônica: OK*

*Cebolinha: só pensou*

‘Ele está brincando e passeando normalmente. Ele vai procurar um lugar qualquer na rua ou em casa. A Mônica está aqui passeando com seu coelho. Ele foi perto e pensou: “Tenho que encontrá-la.” Ela perguntou para o Cebolinha: “O que é isso: uma bola?” O Cebolinha falou: “Desculpa, eu pensei...” A Mônica respondeu: “ok”.’

Texto PF2 (MZ-6)

*O homem arrumou a árvore de maçã e pegou a maçã para árvore e guardado o cesto por maçã. O menino está andando de bicicleta só passear a ver na árvore e encontrou a árvore esse cesto da maçã, ele vai pegar o cesto da maçã, e correndo com a bicicleta. Mas ele se apaixonado esse menina tá na bicicleta, ele só vê a menina e depois caiu a bicicleta e também o cesto da maçã. Os meninos ajudamos ele e arrumar o cesto da maçã, também limpou a roupa dela. O menino falou que obrigado todos os meninos. Mas os meninos pegou o bone dele, gritou o menino... Ele perguntou que é o seu bone?*

*o menino respondeu para eles: esse é meu boné sim. ah dá o bone para o menino.*

*Ele dá os três maçãs e para os meninos.*

*Eles estavam indo no lugar. O homem vê que tem quantos o cesto só dois, mas faltou um cesto, o homem pensou que quem roubou meu cesto.*

Reescrita

*O homem arrumou a árvore de maçã e [ele] pegou a maçã para árvore e [ele] guardado o cesto por maçã. O menino está andando de bicicleta só passear a ver na árvore e encontrou a árvore esse cesto da maçã, ele vai pegar o cesto da maçã, e [ele] [sai] correndo com a bicicleta. Mas ele se apaixonado esse menina [que] tá na bicicleta, ele só vê a menina e depois caiu a bicicleta e também o cesto da maçã. Os meninos ajudamos ele e [eles] arrumar o cesto da maçã, também limpou a roupa dela. O menino falou que obrigado todos os meninos. Mas os meninos pegou o bone dele, [eles] gritou o menino... Ele perguntou que é o seu bone?*

*o menino respondeu para eles: esse é meu boné sim. [ele] [fala] ah [ele] dá o bone para o menino.*

*Ele dá os três maçãs e para os meninos.*

*Eles estavam indo no lugar. O homem vê que tem quantos o cesto só dois, mas faltou um cesto, o homem pensou que quem roubou meu cesto*

‘Um homem arrumava as maçãs da árvore, ele pegava as maçãs da árvore e guardava nos cestos de pôr maçãs. Um menino estava andando de bicicleta, estava só passeando e via as árvores e encontrou uma árvore com os cestos de maçã. Ele pegou um cesto de maçã e saiu correndo de bicicleta. Mas ele ficou apaixonado por uma menina de bicicleta que ele viu. Ele ficou olhando

a menina e caiu da bicicleta. O cesto de maçãs também caiu. Uns meninos o ajudaram a arrumar o carrinho de maçãs e limpavam a roupa dele também. O menino falou para os meninos: “Obrigado”. Um dos meninos pegou o boné do menino e gritou: “menino, esse boné é seu? O menino respondeu para ele: “Esse é meu boné sim”. O menino com o boné disse: “Ah!” e deu o boné para ele. O menino, então dá três maçãs para os meninos.

Os meninos estavam indo embora. O homem que arrumava as árvores olha, e diz: “Só tem dois cestos, falta um cesto. O homem pensou: “Quem roubou meu cesto”.’

Texto AP (MZ-7)

*A Marina estava andando e encontrou a casa da Mônica.*

*A Mônica falou: - o que fazer aqui? é mostrar para arte.*

*A Marina respondeu: “-sim, eu queria mostrar com você para minha arte. e vamos levar lá na rua.*

*A Mônica falou: pode sim, vamos!*

*A Marina e a Mônica estamos andando e na rua.*

*A Marina ajudou a minha arte.*

*A Mônica falou: - sua arte é perfeita e parece aprender na estuda de arte.*

*A Marina respondeu: - Obrigada!, e mostrou a arte. pegar na minha arte.*

*A Mônica está assistindo essa arte que uma feia, e fazer essa é você  
fizei essa? e ficou nervosa.*

*A Marina respondeu: -não é essa, outra arte pra quem.*

*O Cebolinha falou: -A Mônica é feia kkk. e essa arte não tem perfeita kkk.*

*A Mônica respondeu: -Eu ficou nervosa e vou betar você.*

*O Cebolinha ficou medo pouco.*

Reescrita

*A Marina estava andando e [ela] encontrou a casa da Mônica.*

*A Mônica falou: - o que fazer aqui? é mostrar para arte.*

*A Marina respondeu: “-sim, eu queria mostrar com você para minha arte. e vamos levar lá na rua.*

*A Mônica falou: pode sim, vamos!*

*A Marina e a Mônica estamos andando e na rua.*

*A Marina ajudou a minha arte.*

*A Mônica falou: - sua arte é perfeita e parece aprender na estuda de arte.*

*A Marina respondeu: - Obrigada!, e [ela] mostrou a arte./ [ela] [falou] pegar na minha arte.*

*A Mônica<sub>1</sub> está assistindo essa arte<sub>2</sub> que uma feia, e [ela<sub>1</sub>] [pergunta] fazer essa<sub>2</sub> é você  
fizei essa? e [ela<sub>1</sub>] ficou nervosa.*

*A Marina respondeu: -não é essa, outra arte pra quem [fez].*

*O Cebolinha falou: -A Mônica é feia kkk. e essa arte não tem perfeita kkk.*

*A Mônica respondeu: -Eu ficou nervosa e [eu] vou bater você.*

*O Cebolinha ficou medo pouco.*

*‘A Marina estava andando e encontrou a Mônica em casa.*

*A Mônica falou: “O que você estava fazendo aqui? Você veio mostrar a sua arte.”*

*A Marina respondeu: “Sim, eu queria mostrar a minha arte para você. Vamos levar minha arte lá na rua?”*

*A Mônica falou: “Sim, vamos!”*

*A Marina e a Mônica foram andando na rua.*

*A Marina ajudou a carregar a arte.*

*A Mônica falou: “Sua arte é perfeita e parece que você aprendeu na escola de arte”.*

*A Marina respondeu: “Obrigada! Marina mostrou a arte e disse para a Mônica: “Pega a minha arte”.*

A Mônica está vendo uma arte que é feia. Ela pergunta para Marina: Você quem fez essa arte?  
E ficou nervosa.

A Marina respondeu: “Não fui eu quem fiz essa. Quem fez essa arte?”

O Cebolinha falou: -A Mônica é feia kkk. e a arte dela não é perfeita kkk.

A Mônica respondeu: -Eu fiquei nervosa e vou bater em você.

O Cebolinha ficou medo pouco.’

Texto DC (MZ-8)

*O time do Brasil é famoso que fazer um gol e bater o bola no campo e o futebol é mais importante.*

*Esse TV só ficou no globo e ver do futebol que vencer a seleção de país e também outro futebol, e ter contra ou ganhado o campeão, quando chegou o gol e o time começavam a gritar um gol é mais importante. Por exemplo, essa seleção brasileiro, fez um gol e vencer o Alemanha ou outro país. Mas é simples. no futebol do Brasil ficava muito feliz.*

Reescrita

*O time do Brasil é famoso que fazer um gol e [ele] bater o bola no campo e o futebol é mais importante.*

*Esse TV só ficou no globo e ver do futebol que vencer a seleção de país e também outro futebol, e ter contra ou ganhado o campeão,*

*quando chegou o gol e o time começavam a gritar um gol é mais importante. Por exemplo, essa seleção brasileira, fez um gol e vencer o Alemanha ou outro país. Mas é simples. no futebol do Brasil ficava muito feliz.*

‘O time do Brasil é famoso. Ele bate a bola no campo e faz um gol. O futebol é muito importante! A TV estava na globo e vimos o quê? A seleção vencer outro país. E, também, vencer e perder de outras seleções. Na hora do gol todos começaram a gritar: “A seleção fez um gol e venceu a Alemanha e, também, outros países”. Eles ficaram felizes com o futebol.’

Texto BL (MZ-9)

*O bullying do sofrido para as pessoas por difícil que essa gente ameaçar com as pessoas na escola e muitas pessoas sempre sofrendo. Mas precisam obedecer no lei por o bullying é importante que tem respeitado a gente.*

*A escola tem sofrido que é criança também adulta, é difícil, Para escola que tem importante na educação, pode conversar na pessoas normal. O brasil tem sofrido as pessoas é difícil que aprender com outra pessoa é bullying.*

*Uma educação precisa obedecer do lei no próprio governo e na escola por o importante de direito pessoal.*

Reescrita

*O bullying dá sofrido para as pessoas / por difícil que essa gente ameaçar com as pessoas na escola e / muitas pessoas sempre sofrendo. / Mas [elas] precisam obedecer no lei / por o bullying é importante que [elas]tem respeitado a gente.*

*A escola tem sofrido que é criança também adulta, / é difícil, Para escola que tem importante na educação, / pode conversar na pessoas normal. O brasil tem sofrido / as pessoas é difícil que aprender com outra pessoa é bullying.*

*Uma educação precisa obedecer do lei / no próprio governo e na escola por o importante de direito pessoal.*

‘O bullying traz sofrimento para as pessoas, é difícil. As pessoas que fazem bullying ameaçam pessoas na escola, e elas sofrem. Mas é preciso que as pessoas que causam o bullying obedçam à lei, porque é importante respeitarem todas as pessoas.

As crianças e, também, os adultos sofrem na escola. É difícil porque a escola ensina as pessoas terem a educação e o diálogo. O Brasil tem sofrido tem muitas pessoas difíceis e fazem bullying. Para ter educação é preciso obedecer a lei e respeitar o direito pessoal.’

Texto VC (MZ-10)

1 – Responda:

a- Quais os lugares que você mais gosta de ir?

R – *Sim, eu gosto de ir em Rio de Janeiro e Brasília, e passear em qualquer lugar é bom.*



‘Sim, eu gosto de ir ao Rio de Janeiro e Brasília, e também gosto de passear em qualquer lugar é bom.’

b- O que você faz nas suas horas livres?

R – *Mais ou menos, eu fico em casa, só na mesma hora e para passear.*

‘Fico em casa sozinho mais ou menos nas mesmas horas. Mas acho bom passear.’

c- Do que você mais gosta de comer? A que lugares costuma ir para comer?

R – *Eu acho que gosto de Mac Donaldo, às vezes fui no shopping e para comer na Mac Donalds.*

‘Eu gosto de Mac Donald, às vezes fui ao shopping para comer no Mac Donalds.’

d- Como você costuma comemorar o seu aniversário?

R – *Eu já fui no aniversário de família e amigo (a) só.*

‘Eu já fui ao aniversário de família com amigos e amigas e só.’

e- O que você fez nas últimas férias?

R – *Em janeiro até fevereiro é para ferias.*

‘Em janeiro até fevereiro são minhas férias.’

2 – Desenvolva estes temas:

a- Quando eu viajar para...

R – *Eu viajo em Paraíba e gosto esse lugar é perfeito e depois ir pro Rio de Janeiro, para passear. Eu passeio com a minha família no shopping ou festa.*

‘Eu viajo para a Paraíba e gosto desse lugar. Ele é perfeito. Depois vou para o Rio de Janeiro para passear. Eu também passeio com a minha família no shopping ou em festas.’

b- Se eu ganhasse na mega sena....

R – *No futuro, eu quero fazer na faculdade é bom e para trabalhar só penso do meu futuro com certeza, Mas eu preciso estudar é para melhor.*

‘No futuro, eu quero fazer faculdade. Faculdade é bom para trabalhar. Só penso no meu futuro com certeza. Mas eu preciso estudar para ter o melhor.’

Texto ML (MZ-11)

*A Mônica brincando com a Magali para sempre no parque, a Mônica bate de volêi com a Magali, Por causa de forte e doer, Mas precisa descansar da Magali é fraco. A Mônica pensou que aprender com a Magali para brincar, e felicidade é importante também outra vôlei. A Mônica comeu de toda melância e precisa uma meia de melância para dar a Magali, que pode ser amiga é importante.*

Reescrita

*A Mônica brincando com a Magali para sempre no parque, a Mônica bate de volêi com a Magali, Por causa de forte e doer, Mas precisa descansar da Magali [que] é fraco. A Mônica pensou que aprender com a Magali para brincar, e felicidade é importante também outra vôlei. A Mônica comeu de toda melancia e precisa uma meia de melancia para dar a Magali, que pode ser amiga é importante.*

‘A Mônica e a Magali sempre brincam no parque. A Mônica bate a bola para a Magali, porque a batida foi forte, doeu. A Magali precisa de descansar porque ela é fraca. A Mônica pensou: tenho que aprender a brincar com a Magali. A amizade é importante para ser feliz. Elas fizeram outra brincadeira de vôlei. A mônica tinha comido toda a melancia e precisava de metade de uma melancia para dar para a Magali. Porque ser amiga é importante.’

Texto MM (MZ-12)

*A Magali andou no passeio para encontrar a Mônica, ela está lendo de livro na árvore, a Magali quer que dar uma susta da Mônica, ela começava a grita por Mônica está sustando. A Mônica pulou na árvore, a Magali quer pedir uma maçã que a Mônica falou ok, para pegar uma maçã. A Mônica ia dar a maçã da Magali.*

Reescrita

*A Magali andou no passeio para encontrar a Mônica, ela está lendo de livro na árvore, a Magali quer que dar uma susta da Mônica, [que] ela começava a grita por Mônica está assustando.*

*A Mônica pulou na árvore,*

*a Magali quer pedir uma maçã que a Mônica falou ok, para pegar uma maçã. A Mônica ia dar a maçã da Magali.*

‘A Magali estava passeando e encontrou a Mônica. A Mônica estava lendo um livro na árvore. A Magali sentiu vontade de dar um susto na Mônica e começou a gritar para a Mônica. A Mônica se assustou e deu um pulo da árvore. A Magali queria só pedir uma maçã para a Mônica. A Mônica falou: “ok”. A Mônica deu a maçã para a Magali.’

Texto JP (MZ-13)

*A Magali e a Mônica estamos jogando no jogo de palitos, se a Magali falou que ganhar o vencer para a Mônica ou eu. O Cebolinha bateu bola para a Mônica perdeu no jogo de Palitos!*

*O Cebolinha respondeu: “vamos lá jogar?”, A Mônica não quer brincar com ele, só querer com a Magali no jogo de Palitos, O Cebolinha quer provocar com a Mônica, A Mônica falou que “ele gritou de mim só para sustar.” A Magali estava rindo por provocada de Mônica. O Cebolinha tentou a correr pra casa, Mas ela já bateu do Cebolinha.*

Reescrita

*A Magali e a Mônica estamos jogando no jogo de palitos, se a Magali falou que ganhar o vencer para a Mônica ou eu.*

*O Cebolinha bateu bola para a Mônica [que] perdeu no jogo de Palitos! O Cebolinha respondeu: “vamos lá jogar?”,*

*A Mônica não quer brincar com ele, só querer com a Magali no jogo de Palitos,*

*O Cebolinha quer provocar com a Mônica, A Mônica falou que “ele gritou de mim só para sustar.”*

*A Magali estava rindo por provocada de Mônica.*

*O Cebolinha tentou a correr pra casa, Mas ela já bateu do Cebolinha.*

‘A Magali e a Mônica estão jogando o jogo de palitos. A Magali falou: “Eu ou a Mônica vai ganhar o jogo”. O Cebolinha estava jogando bola, a bola caiu na Mônica e a Mônica perdeu no jogo de palitos. O Cebolinha só queria provocar a Mônica. A Mônica falou: “Você gritou só para me assustar!” A Magali estava rindo da provocação à Mônica. O Cebolinha tentou correr para casa. Mas, a Mônica já tinha conseguido bater nele.’

**APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**



**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Convidamos o (a) Senhor (a) a autorizar a participação voluntária de seu (sua) filho (a) na pesquisa *A análise dos usos dos elementos funcionais nas produções textuais em português escrito pelos surdos* sob a responsabilidade da pesquisadora *Janete Alves de Almeida*. O projeto pretende realizar uma análise com os estudantes do Centro de Ensino Médio 2 de Ceilândia, com o objetivo de investigar como os aprendizes surdos fazem uso dos elementos funcionais em seus textos.

O (a) senhor (a) e seu (sua) filho (a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome, bem como o nome de seu (sua) filho (a) não aparecerão, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a).

A participação de seu (sua) filho (a) se dará por meio de um coletas de produções textuais, realizadas durante as aulas de português como segunda língua. (PL2), onde será realizada a pesquisa.

A participação na pesquisa não implica em nenhum risco. O (a) Senhor (a) pode se recusar a autorizar (ou participar de qualquer procedimento), podendo seu (sua) filho (a) desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o (a) senhor (a) ou para seu (sua) filho (a). A participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de congressos científicos e em publicações posteriores, oferecendo à comunidade acadêmica mais uma contribuição para futuras pesquisas no contexto do Ensino Médio. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (061) 982940059 disponível inclusive para ligação a cobrar ou ainda, pelo e-mail [janete.alves@gmail.com](mailto:janete.alves@gmail.com).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS). As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br). Caso concorde em autorizar a participação de seu (sua) filho (a), pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor (a).

Eu, \_\_\_\_\_, responsável legal por \_\_\_\_\_ nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do (a) meu filho (a) como participante no Projeto de pesquisa “A análise dos usos dos elementos funcionais nas produções textuais em português escrito pelos surdos”.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome/ Assinatura

\_\_\_\_\_  
Janete Alves de Almeida

## **ANEXOS**

**ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A análise dos usos dos elementos funcionais nas produções textuais em português escrito dos surdos

**Pesquisador:** Janete Alves de Almeida

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 87029918.6.0000.5540

**Instituição Proponente:** Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DA NOTIFICAÇÃO**

**Tipo de Notificação:** Envio de Relatório Final

**Detalhe:**

**Justificativa:** Envio em anexo relatório de pesquisa de campo.

**Data do Envio:** 04/05/2020

**Situação da Notificação:** Parecer Consubstanciado Emitido

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.080.070

**Apresentação da Notificação:**

Trata-se de relatório final da pesquisa.

**Objetivo da Notificação:**

Trazer ao conhecimento deste CEP/CHS eventuais intercorrências durante a realização da pesquisa, bem como os meios adotados para sanar danos decorrentes da participação no estudo.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Não houve ocorrências imprevistas ou alterações metodológicas na execução do projeto de pesquisa. O benefício da pesquisa para os surdos é indireto, pois a pesquisa poderá contribuir para a qualificação de estratégias didáticas para o ensino do português como segunda língua para pessoas surdas.



## **ANEXO B – Declaração do Comitê de Ética**



## DECLARAÇÃO

Processo nº 23106.116574/2021-59

Interessado: Janete Alves de Almeida

O Projeto de Pesquisa "A análise dos usos dos elementos funcionais nas produções textuais em português escrito pelos surdos" (CAAE: 870299186600005540) está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares, conforme o parecer consubstanciado emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília no dia 09 de Novembro de 2018.

Ademais, cabe ressaltar que a Pesquisadora cumpriu a etapa de envio de relatório final da pesquisa, conforme consta no parecer consubstanciado emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília no dia 09 de Junho de 2020.

Atenciosamente,

André von Borries Lopes - Vice-coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília

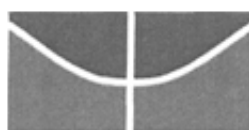


Documento assinado eletronicamente por André von Borries Lopes, Membro da Comissão - CEP/CHS, em 26/10/2021, às 12:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.unb.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 7308620 e o código CRC 6SFD7FD3.

## **ANEXO C – Aceite Institucional**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS — IL  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS

#### ACEITE INSTITUCIONAL

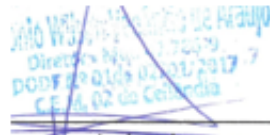
O Sr. Antônio Wilson Venâncio de Araújo, diretor do Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia, escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) está de acordo com a realização da pesquisa “ Os usos dos elementos funcionais nas produções textuais do português- por-escrito dos surdos”, de responsabilidade da pesquisadora Janete Alves de Almeida, estudante de doutorado, no Departamento de Pós-graduação em Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, realizada sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniele Marcelle Grannier, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CNS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização da coleta de dados de produções textuais escritas pelos alunos surdos, desta escola. A pesquisa terá a duração de seis meses, com previsão de início em abril de 2018 e término em outubro de 2018.

Eu, Antônio Wilson Venâncio de Araújo, diretor do Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 06 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_  
Nome do responsável pela instituição

Assina\*  e carimbo do respon\* 'vel pela  
ins\* 