



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ – SOURE  
LICENCIATURA PLENA EM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA**

**GIZELLE BARBOSA PANTOJA**

**AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS ESCRITO: COESÃO E COERÊNCIA NA  
CONSTRUÇÃO DE UM TEXTO DE UMA ALUNA SURDA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito de conclusão do curso de Graduação em Libras/Português 12<sup>o</sup> da Universidade Federal do Pará - Campus Soure.

Orientado pelo Prof. Msc. Francisco Antônio Cunha Filho

**SOURE  
2015**

**GIZELLE BARBOSA PANTOJA**

**AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS ESCRITO: COESÃO E COERÊNCIA NA  
CONSTRUÇÃO DE UM TEXTO DE UMA ALUNA SURDA**

**FRANCISCO ARIMIR CUNHA FILHO, Msc. (UEPA)**  
(ORIENTADOR)

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como pré-requisito de  
conclusão do curso de Graduação em Letras  
Libras/Português L2 da Universidade  
Federal do Pará- Campus-Soure.

Orientado pelo Prof. Msc. Francisco Arimir  
Cunha Filho

**Soure  
2015**

**GIZELLE BARBOSA PANTOJA**

**AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS ESCRITO: COESÃO E COERÊNCIA NA  
CONSTRUÇÃO DE UM TEXTO DE UMA ALUNA SURDA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**FRANCISCO ARIMIR ALVES CUNHA FILHO, Msc. (UFPA)  
(PRESIDENTE/ORIENTADOR)**

---

**WALDEMAR CARDOSO DOS SANTOS JÚNIOR, Msc (UFPA)**

---

**LUCIVAL FÁBIO RODRIGUES DA SILVA, Esp. (UFPA)**

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação de graduação primeiramente a Deus todo poderoso, que tornou possível este momento. Aos meus pais Paulo Ronaldo Farias Pantoja (*in memoriam*) e Ana Cleide Barbosa (*in memoriam*), pelo apoio e carinho ao longo da minha vida até a data de seu falecimento. E que, por ironia do destino não terão a oportunidade de participar deste momento tão gratificante e único em minha vida acadêmica. Ao meu amado esposo João Batista Bastos meu companheiro de todas as horas. Amo você amor. Que Deus abençoe sempre a nossa união. E a todos que participaram da realização deste sonho, a minha gratidão.

## AGRADECIMENTOS

A Deus cujo amor me guia e me protege.

À minha família, pais (*in memoriam*), tios (as), irmãs, marido que estiveram ao meu lado em todo o tempo, me dando carinho e força, gestos que foram imprescindíveis nas horas mais difíceis.

Ao meu professor orientador Francisco Arimir Filho que, com muita inteligência, paciência e conhecimento acadêmico sempre me ajudou com dedicação e competência.

Aos professores Waldemar Cardoso Junior, Lizete Sobral, Alexandre Maurício, Andrea Silveira. Ellem Formigosa, Lucival Silva, Huber Kline Lobato, Luizete Carliez e alunos da UFPA de Soure.

À minha querida amiga Marilene Moura que me acolheu no seu lar durante essa trajetória. Deus te abençoe sempre.

E aos meus amigos em especial ao amigo Thiago Baia, Adriana Moraes, Marcia Fernanda, Reginaldo Caires e Eliane Miranda que estiveram ao meu lado durante o percurso acadêmico.

## SÍNTESE

Este trabalho tem como objetivo investigar e analisar questões relacionadas à aquisição da língua portuguesa por alunos de uma escola pública para surdos. O estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa de natureza qualitativa. O corpus desta pesquisa é formado por dados produzidos em uma aula de Língua Portuguesa, disciplina obrigatória para os alunos da escola. Os pressupostos teóricos para a realização deste trabalho são baseados nas concepções de Vygotsky sobre a aquisição da linguagem e nos pressupostos teóricos de Skliar (1999a, 1999b) a respeito da aquisição da língua portuguesa por alunos com deficiência auditiva.

## EPÍGRAFE

“Respeitar a pessoa surda e sua condição e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal”

(Skliar)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar questões de coesão e coerência na produção escrita de uma aluna surda, estudante de uma escola pública e inclusiva que reside no município de Igarapé-Miri/PA. Esse estudo caracteriza-se como um estudo de *corpus* fundamentado em uma pesquisa qualitativa. O *corpus* dessa pesquisa constitui-se de uma carta produzida pela referida aluna em uma aula de Língua Portuguesa a partir de minhas observações no período de Estágio Supervisionado, disciplina obrigatória do curso de licenciatura em Libras e português/L2. Os pressupostos teóricos para a análise dos dados apoiaram-se, basicamente, nas concepções de Vygotsky sobre a aquisição da linguagem através da interação social, além dos pressupostos teóricos de Selinker (1972) sobre os processos de interlíngua. Além disso, para interpretação dos elementos constitutivos da textualidade, recorremos a Koch e Travaglia (1999a, 1999b) a respeito da coesão e coerência. Os resultados da análise na carta da aluna demonstraram, primeiramente, que a aluna se encontra em pleno desenvolvimento da aquisição da escrita, principalmente, a partir das contribuições que a escola tem feito, manifestando-se claramente um processo de interlíngua. Isso é evidente que, quando se olha para estabelecimento da coesão no processo de produção textual, a aluna ainda tem muito a avançar, pois em alguns momentos não utiliza adequadamente os recursos coesivos para enriquecer o texto informativamente. Porém, no tocante à coerência, este aspecto não foi comprometido, percebendo-se que a discente atende os critérios básicos para se fazer entender. E, por fim, concluímos que os surdos brasileiros estão inseridos em uma sociedade que usa a língua portuguesa na modalidade escrita como a mais valorizada, precisando eles munir-se desse conhecimento para estabelecer uma relação de interação com o meio social. Para isso, os professores de língua portuguesa para surdos devem estar atentos às questões de aprendizagens do sujeito surdo, e incluir em suas aulas conteúdos que valorizem a sua língua materna, e a partir dela desenvolver estratégias para desencadear no aprendiz surdo habilidades e competências para o seu manuseio do texto, atentando para o fenômeno da textualidade e seus traços caracterizadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA SURDOS, INTERLÍNGUA, AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, COESÃO E COERÊNCIA

## ABSTRACT

This paper has the purpose of describing and analyzing issues related to cohesion and coherence in the writing of a deaf student girl of public and democratic school who lives in the Igarapé-Miri/PA city. This research take the form of *corpus* method based on qualitative approach. The *corpus* is made by a letter produced by the mentioned student during the portuguese language's classes by the time of Supervised Training, compulsory discipline of the graduation in Libras e Portuguese as second language. The theoretical assumption in order to analyse the data come from the Vygotsky's thoughts about language acquisition through social interaction, besides of Selinker's (1972) theory on the interlanguage process. Moreover, in order to interpret the element that build the textuality, we use the writing of Koch e Travaglia (1999a, 1999b) related to cohesion and coherence. As result of the analysis, the girl's letter shows, first, she's developing her acquiring process of writing mainly by the school's help, expressing clearly a process of interlanguage. It easy to see that, when we look at the setting of cohesion at her writing, because sometimes she doesn't use properly the cohesive resources to enrich the text informatively. But, about the coherence, we don't see great faults, because she fulfill the basics requirements to make herself understand. Finally, we concluded that deaf brazilian students live in the society that uses writing genre of portuguese language as the most respect one, so they need to acquire this knowledge to establish interaction with social environment. Then, teacher of Portuguese to deaf ones must be aware to their matters of learning, including contents in the classes which valorize their mother tongue (sing language), developing strategies to initiate on them abilities and competence to handle the text, paying attention to the phenomenon of textuality and its features

KEYWORD: TEACHING OF WRITING IN PORTUGUESE TO DEAF ONES, INTERLANGUAGE, LANGUAGE ACQUISITION, COHESION AND COHERENCE.

## LISTA DE IMAGENS

Figura 01 - A carta.....	34
Figura 02 - Contextualização.....	35
Figura 03 - Pronome de tratamento.....	35
Figura 04 - Primeiro parágrafo.....	36
Figura 05 - Segundo parágrafo.....	36
Figura 06 - Felicidade.....	36
Figura 07 - Relação social.....	37
Figura 08 - Justificativa.....	37
Figura 09 - Argumentação boa.....	38
Figura 10 - Argumentação ruim.....	38
Figura 11 - Apelo.....	38
Figura 12 - Realidade atual da aluna.....	40
Figura 13 - Linearidade.....	41
Figura 14 - Coesão refencial.....	41
Figura 15 - Eu querer .....	41
Figura 16 - Cidade perigosa.....	43
Figura 17 - Bom e ruim.....	43
Figura 18 - Boa.....	44
Figura 19 - Ruim.....	44
Figura 20 - Cidade.....	44

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. CENAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....</b>	<b>15</b>
1.1. <b>Comportamentalismo e inatismo dialogam: explicações conflitantes....</b>	<b>16</b>
1.2. <b>A interação social: novas cenas de aquisição da linguagem.....</b>	<b>16</b>
1.3. <b>Cenas de aquisição da linguagem: foco sobre o sujeito surdo.....</b>	<b>18</b>
1.3.1. Aquisição de língua materna.....	18
1.3.2. Aquisição da língua de sinais.....	18
1.3.3. Aquisição de segunda língua.....	19
1.4. <b>Interlíngua.....</b>	<b>20</b>
<b>2. COERÊNCIA E COESÃO: EXCELÊNCIA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL.....</b>	<b>22</b>
2.1. <b>Linguística textual e texto.....</b>	<b>22</b>
2.2. <b>Coerência.....</b>	<b>23</b>
2.2.1. Elementos linguísticos.....	23
2.2.2. Conhecimento de mundo.....	24
2.2.3. Conhecimento compartilhado.....	24
2.2.4. Inferências.....	24
2.2.5. Fatores de contextualização.....	25
2.2.6. Situacionalidade.....	25
2.2.7. Informatividade.....	25
2.2.8. Focalização.....	25
2.2.9. Intertextualidade.....	25
2.2.10. Consistência e relevância.....	26
2.3. <b>Coesão: mecanismos e classificação.....</b>	<b>26</b>
2.3.1. Mecanismos.....	27
2.3.2. Classificação.....	27

2.3.2.1.	Coesão referencial.....	28
2.3.2.2.	Coesão sequencial.....	27
3.	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	30
3.1.	<b>Método e tratamento de dados</b> .....	30
3.2.	<b>O contexto de pesquisa</b> .....	30
3.3.	<b>Espaço escolar e aprendente surdo</b> .....	32
3.4.	<b>O sujeito aprendente</b> .....	33
3.5.	<b>Caracterização do <i>corpus</i></b> .....	33
3.5.1.	Descrição e análise da produção escrita no plano da coerência.....	35
3.5.1.1.	O plano da formalidade textual estabilizada pela escolha de um gênero textual.....	35
3.5.1.2.	O plano da polidez.....	37
3.5.1.3.	O plano da argumentação.....	37
3.5.1.4.	O plano do conhecimento de mundo.....	39
3.5.1.5.	O plano da continuidade ou linearidade.....	40
3.5.2.	Descrição e análise da produção escrita no plano da Coesão.....	41
3.5.2.1.	Coesão referencial.....	41
3.5.2.2.	Coesão sequencial.....	43
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	45
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	49
	<b>ANEXOS</b> .....	51

## INTRODUÇÃO

A educação de surdos em nosso país é um tema recente que vem buscando solidificar-se dentro das propostas para esse tipo de educação. Um dos primeiros marcos da educação de surdos no Brasil foi a fundação de uma escola especializada para trabalhar com surdos nos seus mais diversos aspectos, como clínico, terapêutico e educacional.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi o precursor tanto do ensino para surdos, quanto da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), língua que hoje é oficial dos surdos do Brasil através da que lei 10.436/2002 e do decreto que a regulamentou 5.626/2005. Porém, percebemos o quanto é difícil colocar em prática uma educação de qualidade para os sujeitos surdos.

As escolas no Município de Igarapé-Miri/ PA, quando iniciaram essa modalidade de ensino, tinham salas que trabalhavam somente alunos com todo o tipo de deficiência sem nenhum tipo de inclusão. Eram tratados como indivíduos sem perspectiva de crescimento educacional, em especial os surdos. Os profissionais que trabalhavam nessas salas não tinham nenhum tipo de qualificação para essa modalidade de ensino.

Hoje os alunos surdos podem contar com escolas inclusivas que atendem esse público, com intérpretes nas aulas da sala regular e com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde existe uma sala que atende esse aluno no contra turno da sala regular. O que faltam são profissionais para trabalhar nessas salas, pois se percebe que devido à falta de materiais adequados e qualificação profissional que atenda às necessidades específicas desses alunos, alguns trabalham a partir de suas experiências com os outros tipos de deficiência, e outros de maneira intuitiva.

O advento da inclusão mostrou alguns problemas no ensino de língua portuguesa quanto aos textos produzidos por surdos que antes não recebiam a devida atenção. Esses problemas estão na órbita da coesão e da coerência. A problemática desse estudo visa compreender como o aluno surdo compreende a escrita e como se utiliza dos aspectos de coesão e coerência para suas produções textuais. Para isso, fomos motivados por nossa pergunta de pesquisa:

**Como se manifesta a textualidade da produção escrita de uma aluna surda a partir dos pressupostos de coesão e coerência oriundos da Linguística textual?**

Assim, interessamo-nos em buscar a partir do estágio supervisionado I e II, no ensino fundamental observações da produção textual da aluna, nos despertando a pesquisar sobre

questões de coesão e coerência em textos escritos de sujeitos surdos. E quais as dificuldades encontradas por professores na ministração de aulas que envolvam o sujeito surdo e respeitem suas características individuais.

Além disso temos também objetivos específicos bem determinados:

- Perceber como é ensinado a produção escrita na escola;
- Como os aspectos ligados a coerência se manifestam na escrita da aluna surda;
- Observar os recursos coesivos que a aluna já domina para estabelecer a coerência textual;
- Entender como a aluna lida com a língua portuguesa a partir da ideia de interlíngua.

Esta pesquisa tem como base os estudos de Vygotsky e a perspectiva da interação social, que entende que a aquisição da linguagem ocorre a partir da interação do sujeito com o meio social onde está inserido. Abordaremos também, os estudos de interlíngua defendidos por Selinker. Além disso, utilizamo-nos das concepções de coesão e coerência sob o ponto de vista de Koch.

A pesquisa que empreendemos aqui tem os contornos de uma pesquisa de *corpus* peculiar ao método empreendido pela Linguística de Texto. O contexto que originou esse trabalho advém das atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado I e II, do Curso de LIBRAS PL2, da Universidade Federal do Pará, no período do segundo semestre de 2013. Escolhemos experienciar essa etapa de formação docente em uma escola da zona urbana de Igarapé-Miri, no estado do Pará, chamada Aristóteles Emiliano de Castro, com uma turma do 7º ano do ensino fundamental, mais especificamente com uma aluna surda do quadro de discentes da turma. O *corpus* deste estudo advém de uma carta produzida por essa aluna em uma aula de português cujo tema era pronome de tratamento.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo aborda as diferentes formas de aquisição da linguagem, principalmente a perspectiva interacionista, como também aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa na sua modalidade escrita por pessoas surdas. O segundo capítulo trata dos processos de interlíngua presentes na maioria dos textos de pessoas surdas que utilizam a Libras, como também os processos de coesão e coerência. O terceiro capítulo contém os procedimentos metodológicos, como ocorreram os processos de coleta de dados, a escolha do participante e o *corpus* da pesquisa; e também a

análise dos dados coletados sob as concepções de coesão e coerência. E por fim, as considerações finais tratam de nossas avaliações nesse processo de pesquisa.

Ao final dos processos de análise percebeu-se que a aluna detém conhecimentos formais que podem auxiliá-la no trabalho com outros textos baseados nos dados estruturais que já possui deste gênero. E quanto mais ela praticar a escrita de produção textual, mais ela se tornará competente para avançar no domínio de outros gêneros expressos na superfície textual. O domínio de conhecimento de mundo, que é um dos fatores essenciais para a contextualização da interação segundo os princípios de coerência, foi bem atendido pela aluna, e contribuiu para todos os outros fatores de coerência.

No princípio de coesão, a aluna deixou um pouco a desejar no sentido de não se utilizar adequadamente do léxico da língua portuguesa para fazer suas inferências, referências e a ligação das estruturas sintáticas do seu texto.

## 1. CENAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Pesquisar a aquisição da linguagem significa entender como adquirimos nossa língua materna ou uma segunda língua, e até mesmo a linguagem escrita. As primeiras pesquisas sobre a aquisição da linguagem surgiram no ano de 1926, quando diferentes grupos de filósofos e linguistas começaram a reunir amostras significativas que descrevesse como o conhecimento é adquirido. Essas amostras foram coletadas através de relatórios diários feitos por esses pesquisadores analisando os processos de aquisição de linguagem em seus próprios filhos. Esse tipo de pesquisa passou a ser classificada, como pesquisa longitudinal, que compreende-se em relatórios feitos em forma de diários, e diga-se de passagem, começou com o trabalho desses diaristas. A partir das amostras coletadas no ano citado, surgiram várias vertentes sobre a aquisição da linguagem, cada uma com sua maneira diferente de perceber esse processo, que ocorre na *aquisição de língua materna*, *aquisição de segunda língua* e *aquisição da escrita*, que trataremos mais à frente.

Entre essas abordagens, estão os que acreditam que a aquisição é inata, ou seja, que já vem com o ser humano desde o seu nascimento (inatistas), e os defendem que a aquisição depende do meio interacional da criança, onde, se apreende significado através da interação com o meio ambiente e o meio social em que está inserida (interacionistas).

Vamos analisar brevemente, como ocorre a aquisição da linguagem nessas diferentes definições, e principalmente nas definições da interação social de Vygotsky.

### 1.1 Comportamentalismo e inatismo dialogam: explicações conflitantes

Um dos trabalhos que deram início as definições sobre a aquisição da linguagem é o de Skinner, o mais bem conceituado da perspectiva estruturalista comportamentalista sobre a linguagem. Em 1957, ele publica uma obra importante sobre o processo de aquisição da língua pela criança, defendendo que todo comportamento, inclusive a linguagem, só pode acontecer através de uma série de estímulos e respostas, que estão na base da estrutura do comportamento. Porém, seus trabalhos foram considerados um tanto simplistas, porque faltava observar e explicar, de forma analítica, os mecanismos que fazem parte do processo da fala, não apenas pelo que é observável, mas pelo que realmente está por de trás de todo esse procedimento.

Não concordando com as definições do behaviorismo de Skinner, o inatista Chomsky obteve suas próprias conclusões sobre o tema e disse: “A aquisição da Língua se assemelha com o crescimento dos órgãos em geral; é algo que acontece com a criança e não algo que a criança faz” (Chomsky, 1998, p.23). Segundo o pensamento chomskyano, o menor já nasce com a mente capaz de aprender diferentes manifestações de linguagens a partir dos *inputs*

linguísticos que lhe são colocados e pode desenvolver qualquer língua natural do ser humano, ou seja, já nasce com uma gramática internalizada (GU) e os enunciados que o falante nativo produz são manifestações da faculdade da linguagem.

Para os inatistas, o infante não depende de estímulos de outras pessoas ou da interação social para receber o processo de aquisição da linguagem, o mesmo sendo exposto, por pouco tempo, em um ambiente cheio de frases incompletas, é capaz de dominar um conjunto de regras complexas que fazem parte da gramática internalizada do falante.

## **1.2 A interação social: novas cenas de aquisição da linguagem**

Em contraposição a essas perspectivas, surge uma nova explicação para aquisição. Seu teórico precursor é Lev Semionovitch Vygotsky, um psicólogo russo que deu origem aos estudos sobre a aquisição da linguagem através da interação do indivíduo com o meio. Segundo ele, a criança quando nasce é imersa em um universo que é concebido de linguagens, e aos poucos vai se apropriando das linguagens que estão na relação dialógica entre ela (falante) e seu interlocutor. A participação de um adulto como interlocutor possibilita a criança aprimorar seus níveis linguísticos, de maneira que fiquem parecidos com os do adulto.

A linguagem humana, segundo Vygotsky, tem dois percursos: filogenético e ontogenético, que são capazes de explicar analiticamente, o processo de aquisição de linguagem. O percurso filogenético acontece quando o ser humano, ainda em seus dois primeiros anos de vida, libera seus primeiros estágios notórios de fala, o que o autor chama de fase pré-intelectual, quando pensamento e fala ainda não estão unidos, como afirma Vygotsky (2001, pp. 129-130),

O grito, o balbucio e até as primeiras palavras da criança não são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas estágios pré-intelectuais. Não têm nada em comum com o desenvolvimento do pensamento.

Esse percurso é importante para o surgimento da fase posterior, a ontogenética. O contato com os outros seres humanos de nível linguístico superior possibilita a sua inserção na cultura e costumes do grupo que pertence. O percurso ontogenético caracteriza-se pela reestruturação do sistema psicológico da criança, ou seja, o momento em que a linguagem e o pensamento se encontram para tornar a fala intelectualizada. A fala, nesse percurso, não será apenas palavras soltas, mais palavras dotadas de significado constituído pelo pensamento verbal. Nesse momento a própria criança “[...] necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar”

(Vygotsky, 2001, p. 131). E tudo isso é o resultado da relação que a criança estabelece inicialmente com um ser humano com experiências linguísticas maiores que as suas.

Observou-se, porém, que a mãe tem uma forma mais sensível e simples de falar com seus filhos, diferente da estrutura sintática utilizada por outros adultos. Isso levou a estudos sobre a fala natural das crianças em um processo de interação com seus pais e em especial com as mães. Conclui-se que a simplicidade da fala materna<sup>1</sup> ou de outra pessoa que represente essa figura possibilita a criança entender o que se está falando. Ou seja, a sentença quanto mais simples for maior será o nível de compreensão e sua participação na interação, o que promoverá também um avanço linguístico (SNOW, 1977; MARATSOS, 1983).

Para Vygotsky, esses níveis de complexidade da fala materna relacionam-se a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal)<sup>2</sup>. Em um convívio familiar a criança é mediada pela mãe, que possui um nível mais elevado, para avançar do seu nível de desenvolvimento real, para um potencial.

Vygotsky acredita que, por volta dos dois anos de idade, a fala e o pensamento se unem para formar uma nova forma de comportamento e a criança começa a perceber que todas as coisas têm um nome, um signo e um significado, “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala”. (VYGOTSKY, 2001, p. 5) Então, podemos observar que as experiências obtidas nos ambientes linguísticos são de suma importância para a aquisição da linguagem. A essas experiências damos o nome de *input*. O *input* linguístico vem ser, nessa perspectiva, “toda experiência proporcionada pelo uso que os demais fazem da linguagem em suas interações e, especialmente, ao comunicar-se com o próprio sujeito, é sua principal fonte de informação sobre a própria linguagem, sobre a cultura, e sobre o papel da linguagem na cultura” (LUQUE & VILLA, 1995, p. 157). O *input* depende do nível linguístico da criança, se a criança está em um estágio linguístico elevado o seu *input* deve acompanhar este estágio, e vice-versa.

---

<sup>1</sup> Motherese é um tipo de fala que possui um *input* linguístico característico da fala das mães ou de uma outra pessoa que assuma essa posição, fazendo com que seus níveis linguísticos sejam incorporados aos da criança, tornando- os seus próprios modelos de fala (PINE, 1994). Faz-se importante que a criança nos seus primeiros meses de vida tenha esse tipo de fala em seu ambiente linguístico, pois, falas com estruturas complexas dificultam o entendimento da criança e causam problemas no desenvolvimento da linguagem.

<sup>2</sup> Conceito elaborado por Vygotsky que entende que a criança a partir do desenvolvimento que já detém se credencia a dar passos em direção a um comportamento cada vez mais elaborado. Trata-se, portanto, de um potencial que pode ser alcançado dentro das condições reais em que a criança vive.

### 1.3 Cenas de aquisição da linguagem: foco sobre o sujeito surdo

A linguagem pode ser observada em diferentes aspectos, estudaremos brevemente três deles, que fazem parte do processo de aquisição da linguagem em pessoas com deficiência auditiva. São eles: a) *Aquisição de língua materna*; b) *Aquisição da língua de sinais*; c) *Aquisição de segunda língua*.

#### 1.3.1 Aquisição de língua materna

A aquisição de língua materna em crianças surdas depende de seu ambiente linguístico, ou seja, depende se a criança surda é filha de pais ouvintes ou de pais surdos, este último no Brasil soma-se apenas 10% do total.

No início ela receberá *input* linguístico igual ao de uma criança ouvinte, seu choro, seu balbucio e outras comunicações básicas entre o adulto e o bebê, depois as manifestações linguísticas começam a desaparecer. As crianças surdas que são filhas de pais surdos adquirem com mais facilidade a língua de sinais, pois essa é a língua que se estabelecerá no seu ambiente familiar. É o mesmo processo que ocorre com a criança ouvinte e a língua oral, ela vai adquirir a língua que é praticada no ambiente onde está. Já as crianças surdas filhas de pais ouvintes deparam-se com um problema maior, principalmente, quando a surdez é profunda, pois, seu processo de aquisição será muito diferente. Mas, como podem ter acesso a uma língua oral se não podem ouvir? Quando essa situação linguística acontece, a aquisição deve ser planejada pelos pais ouvintes, e estes têm que estar cientes que será um processo longo e trabalhoso (MARCHESI, 2004, p. 178).

Deve-se considerar também, a importância dos gestos para esse processo, pois, os pais que tem filhos surdos, na sua maioria, não sabem a língua de sinais praticada pela comunidade surda. Então, os gestos simbólicos se fazem de suma importância para que a criança possa ter alguma relação com o mundo que a rodeia, assim declara Ana Paula Santana em seu livro *Surdez e linguagem*; “Para fugir do isolamento social resultante da ausência de língua, a criança surda usa gestos, icônicos e indicativos, a fim de comunicar-se com os ouvintes.” (SANTANA, 2007, p. 79).

#### 1.3.2 Aquisição da língua de sinais

Os estudos sobre a aquisição de linguagens por crianças surdas na LIBRAS além de pouco divulgado é recente, pois começou a pouco, após 1960, com os trabalhos de William

Stokoe que analisou a *American Sign Language* (ASL), e percebeu que a língua de sinais se enquadrava, em sua maioria, aos requisitos propostos pela linguística para as línguas orais<sup>3</sup>.

A aquisição da língua de sinais por crianças surdas é igual ao processo da aquisição da língua oral por crianças ouvintes. Isto é, quando a criança surda for filha de pais surdos, a aquisição será de maneira espontânea, se seus *inputs* forem adequados os resultados serão considerados normais, semelhante aos de uma criança ouvinte que se encontrar no mesmo estágio<sup>4</sup>.

Estudos com crianças surdas e crianças ouvintes comprovam que quanto mais cedo a criança surda entrar em contato com a língua de sinais cedo serão quebradas as barreiras que impedem a comunicação entre ela e os ouvintes. (SANTANA, 2007)

Para que a criança participe da aquisição da língua de sinais precocemente, é necessário que o diagnóstico seja feito o mais breve possível, possibilitando o seu contato com a língua de sinais ainda bebê. Caso o contrário, essa aquisição ocorrerá tardiamente, implicando em atrasos maturativos na língua de sinais<sup>5</sup>. Quadros (2005) ressalta a necessidade dos pais ouvintes e de seus filhos surdos terem acesso à língua de sinais precocemente, pois a partir desta compreensão, as crianças surdas precisam desfrutar do encontro surdo-surdo. Os pais ouvintes precisam descobrir a essência deste mundo visual-espacial e conhecer a língua de sinais.

Conforme apontado pela autora, trata-se aqui de uma perspectiva bilíngue, ou seja, conviver com duas línguas já que o sujeito surdo, além de dominar a LIBRAS, terá de conviver com a modalidade escrita em vários momentos de sua vida. Vejamos mais a esse respeito a seguir.

### 1.3.3 Aquisição de segunda língua

Para alguns estudiosos como Lacerda (1996), a língua de sinais é a mais ajustada para a comunicação entre pessoas surdas por valorizar o canal viso-gestual; e a criança surda ao

---

<sup>3</sup> Destacou em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros distintos: o local (onde se realiza o sinal), a configuração das mãos e o movimento das mãos. Depois vieram outros pesquisadores e estudaram a estrutura linguística da Libras, como Brito (1993) e Quadros (1997).

<sup>4</sup> O balbucio, tanto em crianças surdas quanto em ouvintes, até uma certa idade, ocorre em duas formas: o silábico (combinações que fazem parte do sistema fonético da língua de sinais) e o gestual (sem organizações internas) (PETTITO; MARANTETTE, 1991).

<sup>5</sup> Há pais que não concordam que a língua de sinais seja considerada como a língua dos surdos, pois querem que os filhos falem como os ouvintes.

sinalizar desenvolve competências linguísticas que lhe servirão para aprender a língua do grupo ouvinte majoritário, como segunda língua. A aquisição da língua de sinais (L1), como vimos anteriormente, deve acontecer, principalmente, num espaço de interação familiar, ou quando possível, com membros da comunidade surda. Em contrapartida, a linguagem escrita (L2) ocorre em outro ambiente linguístico, que pode ser a sala de aula, baseando-se nas habilidades linguísticas adquiridas da L1. Sobre isso Salles (2004, p. 17) afirma:

[...] deve considerar, sempre que possível, a importância da língua de sinais como um instrumento no ensino do português. Recomenda-se que, ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue.

Sobre o processo de aquisição de língua portuguesa como L2 para surdos, os desafios são muitos, haja vista que o ensino de LP para alunos com surdez muitas vezes é encarado da mesma forma que para alunos ouvintes, sem nenhuma preocupação com o modo de percepção de mundo diferente. Quadros Ressalta (2006, p. 23):

[...] atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português

A apropriação de uma segunda língua (L2) é um processo constituído por etapas de aprendizagem. Essas etapas reveladoras de estágios de apropriação por parte do surdo se denomina interlíngua (IL). A interlíngua, termo criado por Selinker (1972), se refere ao sistema linguístico-discursivo intermediário, criado pelo aprendente, entre L1 e L2. Vejamos a seguir, um pouco mais sobre o fato.

#### **1.4 Interlíngua**

Todos sabemos as dificuldades em difícil adquirir uma segunda língua. Os estudos da interlíngua começaram com as pesquisas da *transferência linguística* em que os aprendizes de uma determinada língua estrangeira tendem a transferir dados de sua língua materna para a língua estrangeira. Esse sistema de transferência embasou estudos sobre a Análise

Constrativa, e mais tarde, sobre os estudos de interlíngua. A linha de pensamento que vamos utilizar nessa pesquisa, para discorrer sobre a interlíngua, é a defendida por Selinker.

A interlíngua consiste em: “gramáticas mentais provisórias que o aprendiz vai construindo no percurso de seu desenvolvimento até atingir a competência em L2” (SELINKER, 1972, *apud* MEC/SEESP, 2002). Selinker também declara que a interlíngua (IL) se caracteriza por etapas ou estágios de aprendizagem que fazem parte do processo de aquisição de uma segunda língua (L2). É um sistema que apresenta traços da língua materna e da língua que se pretende adquirir.

Antes, professores que trabalhavam com o ensino do português L2 acreditavam na eliminação dos erros feitos a partir da tentativa de suposições que norteiam as regras da L1, ou nas regras já aprendidas de L2. Hoje, os erros são considerados como parte do sistema de interlíngua. Essa perspectiva teve seus primeiros escritos nos trabalhos de Corder (1967), que vê o erro como marca do sistema linguístico que o aprendiz usa em um dado momento, e enfatiza a importância desse erro para sua evolução na aprendizagem da língua alvo.

No caso de aprendizes surdos, que usam, como (L1), a Língua Brasileira de Sinais, e desejam apropriar-se da escrita do Português como segunda língua, o episódio torna-se mais complexo, dado que ambas são línguas de modalidades diferentes, ou seja, uma é espaço-visual, e a outra é oral-auditiva<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Em anexo encontra-se uma listagem bem detalhada de possíveis manifestações da interlíngua no processo de aprendizagem do português escrito.

## 2. COERÊNCIA E COESÃO: EXCELÊNCIA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo abordaremos questões de coerência e coesão para o sucesso das produções textuais de pessoas que usam a língua portuguesa para as suas diversas manifestações de linguagem. Ressaltaremos de início a importância da Linguística do Texto para essas produções, em seguida descreveremos a coerência e a coesão sob as concepções de Ingedore Koch.

### 2.1 Linguística textual e texto

Na área da Linguística Textual, o texto apresenta diversos entendimentos. Ora ele é uma partícula linguística que se encontra em uma posição superior a frase, como uma série de combinações de frases e proposições semânticas; ora, como um fenômeno psíquico, resultado de procedimentos mentais; ou mesmo como conjunto de atos da fala, um produto de práticas sociais. Ele também é considerado por essa última corrente como uma unidade consciente de sentido oral ou escrito, que envolve o desenvolvimento de mecanismos de ação e escolhas de métodos apropriados para a prática dos objetivos. Para Koch, o texto:

se constitui enquanto tal, no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido" (KOCH, 2001, p. 25).

Esse sentido, segundo Koch (2001), não está no texto, ele se constrói a partir dele, dependendo do conhecimento de mundo que cada participante tenha no evento da produção textual. Por isso, um texto ele pode ter vários significados, independentemente da época em que foi escrito. Pois, cada leitor processa maneiras diferentes o mesmo texto<sup>7</sup>.

A construção do sentido pelo texto demanda combinações dos sistemas de armazenagem do nosso conhecimento, precisando ser ativados pela rede neural humana de natureza cognitiva. Com o isso o leitor se permite levantar suposições sobre o significado do texto. São processos rápidos, executados pelo cérebro, que nos fazem entender o texto.

---

<sup>7</sup> Na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados pelo Ministério da Educação (MEC), o texto é um instrumento importante e fundamental das práticas sociais, e essencial para a aquisição de novos conhecimentos e materialização da escrita, para a ludicidade, para a ampliação do raciocínio, da argumentação e como promotor do prazer estético. Embora os PCNs não abranjam direções para o ensino do português como segunda língua, os profissionais que trabalham nessa área, podem adotar essas concepções, sem desmerecer os outros aspectos relevantes.

Essas ações de busca de sentido se iniciam pelo próprio texto, na forma de pistas que se referem à disposição dos elementos que cooperam para a estrutura material do texto; depois fatores sociointeracionais que se voltam para as reações dos interlocutores no momento da interação verbal, e estão envolvidas nos atos de fala (KOCH & TRAVAGLIA 1999). Enfim, esses elementos, quando interagem entre si garantem a qualidade do texto, são classificados como coerência e coesão textual, que são responsáveis tanto pela organização da superfície textual (coesão), quanto pela construção dos sentidos (coerência) que o texto permita que se estabeleça.

## 2.2 Coerência

A interpretabilidade é um dos fatores determinantes da coerência de um texto. Esse princípio envolve mecanismos de ordem cognitiva, interacional e linguística. As ideias apresentadas no texto precisam estar correlacionadas logicamente a um contexto, para estabelecer o sentido entre as estruturas de superfície. Segundo Koch e Travaglia (1999) a coerência se perfaz pelo cruzamento de elementos linguísticos e do conhecimento de mundo do interlocutor armazenados em sua memória. A compreensão do texto gera um compartilhamento de conhecimento mútuo entre o autor e os possíveis leitores. Então, segundo Koch e Travaglia (2003, p. 21), a coerência

faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada a inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e a capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois, a coerência é global.

Portanto, Koch e Travaglia (2003) enfatizam que a coerência tem a ver com a qualidade do texto, ou seja, um texto bem formulado é aquele que possui termos da interlocução comunicativa, que permite o estabelecimento não só do sentido que o autor propôs, mas, vários outros sentidos constituídos pelos diferentes receptores.

Trataremos agora, de maneira sucinta, dos fatores de coerência, de ordem: linguística, discursiva, cognitiva, culturais e interacionais, segundo Koch e Travaglia (2003).

### 2.2.1 Elementos linguísticos

Os elementos linguísticos de um texto são importantes para se estabelecer a coerência do texto, pois, esses elementos ajudam a ativar os conhecimentos armazenados na memória, e

servem como um ponto de partida para a formulação de inferências, de retomada do que já foi dito etc. Pois, não é possível compreender o significado de um texto, apenas com base nas palavras que compõem a estruturação sintática.

### 2.2.2 Conhecimento de mundo

Adquirimos nosso conhecimento de mundo, através de nossas experiências no mundo em que vivemos. E só daremos sentidos ao que lemos, se aquele conhecimento gerado pelo autor fizer parte do que conhecemos. Essas experiências com o mundo, ficam armazenadas em nossa memória, divididas em blocos, chamados de *modelos cognitivos*, onde, os principais são:

- a) Frames: conjuntos de conhecimentos guardados em nossa memória sob um certo "rótulo", sem nenhuma ordem entre eles; ex.: festa de aniversário (bolo, presente, balões, doces, etc.), páscoa (coelho, chocolate, ovos de páscoa, etc.);
- b) Esquemas: conjuntos de conhecimentos armazenados em sequência temporal ou causal; ex.: rotina de trabalho, fazer o almoço;
- c) Planos: conjuntos de conhecimentos sobre como agir para atingir uma meta, um objetivo; ex.: passar no vestibular;
- d) Scripts: conjuntos de conhecimentos sobre o modo de agir e falar em determinada cultura; ex.: entrevista de emprego;
- e) Superestruturas ou esquemas textuais: conjunto de conhecimentos de vários tipos de texto, que são obtidos à medida que temos contato com esses textos e os comparamos uns com os outros; ex.: contos, fábulas, charges, etc.

### 2.2.3 Conhecimento compartilhado

A importância do conhecimento partilhado para a construção do sentido acontece quando as informações velhas da memória vão sendo adicionadas por informações novas. Com isso, um texto não pode somente ter informações novas e, tão pouco, somente informações velhas, pois, lhe faltaria base para o processo significativo do texto, podendo se tornar redundante, sem preencher a proposta comunicativa do texto.

### 2.2.4 Inferências

É o processo pelo qual o leitor estabelece uma relação implícita entre dois elementos do texto para sua melhor compreensão. Cabe ao receptor a capacidade para atingir os diversos níveis implícitos de um texto para uma compreensão profunda do que se ouve ou se lê.

#### 2.2.5 Fatores de contextualização

São aqueles que incorporam junto ao texto uma determinada situação comunicativa que, segundo Marcuschi (1983), podem ser de dois tipos: os contextualizadores, que ajudam a situar o texto como a data, o local, etc., e os prospectivos, que permitem que o leitor crie expectativas sobre o conteúdo do texto.

#### 2.2.6 Situacionalidade

É outro fator responsável pelo sentido, e atua em duas direções: a) da situação para o texto onde determina-se o grau que a situação comunicativa interfere no estabelecimento de sentido do texto; b) do texto para a situação – que ocorre ao formular a ideia de um texto, onde o autor recria o mundo a partir de seus objetivos para aquele texto, e o mundo criado por ele, não é uma cópia do mundo real, mas sim, o olhar do produtor a partir de determinadas intenções.

#### 2.2.7 Informatividade

Diz respeito ao grau de previsibilidade das informações do texto, ou seja, quanto maior for a expectativa para as informações nele contidas, menos informativo ele será; se for redundante, também perde informatividade; se tiver, além das informações contidas, algo inesperado, exigindo do leitor esforço para decodificar, ele terá grau de informatividade elevado.

#### 2.2.8 Focalização

Refere-se à concentração do produtor e receptor. Ou seja, o produtor fornece detalhes ao receptor, daquilo que está focalizando, de maneira que ambos ajam como se estivessem focalizados semelhantemente. A focalização relaciona-se diretamente com conhecimento de mundo e de conhecimento partilhado.

#### 2.2.9 Intertextualidade

Para processarmos cognitivamente um texto, às vezes, precisamos recorrer ao conhecimento de outros tipos de texto para estabelecermos coerência no texto. A intertextualidade pode ser de forma ou de conteúdo.

A intertextualidade de forma acontece quando o autor repete trechos ou estilos de determinado autor, ou de gênero textual. No que diz respeito ao conteúdo, os textos dialogam uns com os outros explícita ou implicitamente. Vejamos: no primeiro caso, o texto apresenta as fontes no próprio texto; na intertextualidade implícita o leitor não tem indicação da fonte, e o mesmo terá que ter os conhecimentos necessários para captar o significado implícito que o autor pretende compartilhar.

#### 2.2.10 Consistência e relevância

O fator de consistência exige que haja uma concordância entre os enunciados do texto, ou seja, que não sejam contraditórios, que possam ser verdadeiros. Já a relevância requer que um conjunto de enunciados seja relevante para o tópico em questão, sempre falando do mesmo assunto dentro daquele tópico subjacente.

Então, como vimos acima, todos esses fatores de coerência contribuem para a linearidade do texto. Isso significa, que a coerência se relaciona com a coesão do texto para que se estabeleça uma ligação lógica entre os elementos constituintes do corpo do texto. Pois um texto que não apresenta continuidade de sentido, é considerado como um texto incoerente (GONÇALVES, 2003).

#### 2.3 Coesão: mecanismos e classificação

A coesão textual segundo Koch (2004) é a tessitura do texto, que através de elementos ou mecanismos coesivos como pronomes, advérbios, preposição e outros, vão tecendo a superfície do texto até que estes constituintes fiquem interligados formando estruturas dotadas de significados.

Halliday e Hassam (1976 apud KOCH, 2004, p. 16), comentam que a coesão é “um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto”, e mencionam que a coesão ocorre “quando 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”.

Esses autores consideram que a coesão é integrante do sistema linguístico, e que apesar de se tratar de uma relação semântica, ela é efetivada através do sistema léxico-gramatical. Para eles, a coesão estabelece relações de sentidos ao conectar uma sentença com outras que já foram citadas no texto. Como se todos esses elementos formassem elos para criar o texto. Marcuschi (1983 apud KOCH, 2004, p. 16), menciona os elementos de coesão como “aquele que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto”, ou seja, são todos os elementos que tem por finalidade ligar as frases e as palavras umas nas outras.

Quando essa ligação linguística significativa, entre os elementos, é assegurada, aí está ocorrendo o que a corrente da Linguística Textual chama de coesão.

### 2.3.1 Mecanismos

Halliday e Hassam (1976 apud KOCH, 2004) citam cinco mecanismos de coesão. Vejamos:

- 1- Referência- são itens da língua que não podem ser interpretados por si mesmos semanticamente, mas retomam outros itens, já mencionados, do texto que são necessários para sua compreensão. Quando a remissão é feita por um elemento que está fora do texto, a referência é exofórica; quando o elemento está dentro do próprio texto é endofórica.
- 2- Substituição- incide na colocação de um elemento no lugar de outros, a fim de substituir um termo ou até mesmo um período inteiro.
- 3- Elipse- ocorre quando se omite um elemento ou todo enunciado, mas que pode ser facilmente recuperado pelo contexto.
- 4- Conjunção- é o tipo de relação semântica que ocorre especificamente entre elementos ou entre orações dentro do texto.
- 5- Coesão lexical- é adquirida pelos mecanismos de reiteração, onde se repete o mesmo item lexical ou através de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos; e colocação, que se refere ao uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo.

### 2.3.2 Classificação

### 2.3.2.1 Coesão referencial

Koch (2004, p. 31) chama de coesão referencial “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”. Ainda segundo a autora, a ideia de referência “pode ser representada por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo o enunciado”, e pode ser feita “para trás e para frente”, ou seja, antes do que pretende ser dito ou depois do que já foi dito, constituindo uma anáfora ou uma catáfora.

As referências podem ser de duas formas: gramatical ou lexical. As formas gramaticais fornecem ao leitor apenas instruções de conexão, como por exemplo, as concordâncias, e podem ser presas ou livres: a primeira relaciona-se a um nome e concorda com ele em número e gênero, antecedendo possíveis modificadores dentro do grupo nominal, ex.: artigos, pronomes, numerais etc.; por sua vez, a segunda não acompanha o nome, mas são usadas para fazer referências anafóricas e catafóricas, a um ou mais elementos dentro do texto. Por outro lado, temos as formas lexicais que tem significado intencional, e fazem referência a algo no mundo extralinguístico, ex.: hiperônimos, sinônimos, nomes genéricos, etc. (KOCH, 2004)

### 2.3.2.2 Coesão sequencial

A coesão sequencial ou sequenciação é a segunda grande modalidade de coesão textual. Refere-se ao processo que ocorre entre enunciados, parágrafos e sequências textuais, para gerar relações semânticas durante a progressão do texto (KOCH, 2004).

Koch (2004, p. 53) fala de dois tipos de sequenciação “frástica” e “parafrástica”. Sequenciação frástica ocorre quando a progressão de um texto gera encadeamentos contínuos identificados por marcas linguísticas que se constituem entre os enunciados do texto, possibilitando que o texto fique objetivo, sem rodeios. Na coesão sequencial frástica existem alguns mecanismos que segundo Koch (2004, p. 62), “se constituem em fatores que de coesão textual na medida em que garantem a manutenção do tema” e são chamados de procedimentos de manutenção temática, “o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto” denominam-se encadeamento, e pode ser por justaposição (firma-se com ou sem elementos sequenciadores) ou conexão (conjunções, advérbios sentenciais e outras palavras de ligação).

A sequenciação parafrástica incide na utilização de procedimentos de recorrência no progresso do texto, marcado por recursos linguísticos que tornam o texto monótono, pesado. São procedimentos de recorrência: *recorrência de termos* é a repetição de um mesmo elemento lexical: ex. e o trem corria, corria, corria...; *recorrências de estruturas* é a utilização da mesma estrutura sintática com itens lexicais diferentes: ex. nosso céu tem mais estrela, nossas várzeas tem mais flores, nossos bosques tem mais vida, nossa vida mais amores (Gonçalves Dias); *recorrência de conteúdo* é quando um mesmo conteúdo semântico apresenta-se sob estruturas diferentes; *recorrência de recursos fonológicos* é uma variante como igualdade de metro, ritmo, rima, assonâncias, etc.; *recorrência de tempo* tem função coesiva quando se refere a um comentário ou relato de perspectiva retrospectiva, prospectiva ou zero, no primeiro ou no segundo plano. (KOCH. 2004).

Então, sobre o uso dos mecanismos de coesão, podemos concluir, segundo Charolles (1986 apud Koch, 2004, p. 77) que:

O uso dos mecanismos coesivos tem por função facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelos usuários. Por essa razão, seu uso inadequado pode dificultar a compreensão do texto [...] se isso acontecer [...] o texto parecerá destituído de sequencialidade, [...], e, portanto, construção da coerência pelo leitor/ouvinte.

A sequenciação parafrástica incide na utilização de procedimentos de recorrência no progresso do texto, marcado por recursos linguísticos que tornam o texto monótono, pesado. São procedimentos de recorrência: *recorrência de termos* é a repetição de um mesmo elemento lexical: ex. e o trem corria, corria, corria...; *recorrências de estruturas* é a utilização da mesma estrutura sintática com itens lexicais diferentes: ex. nosso céu tem mais estrela, nossas várzeas tem mais flores, nossos bosques tem mais vida, nossa vida mais amores (Gonçalves Dias); *recorrência de conteúdo* é quando um mesmo conteúdo semântico apresenta-se sob estruturas diferentes; *recorrência de recursos fonológicos* é uma variante como igualdade de metro, ritmo, rima, assonâncias, etc.; *recorrência de tempo* tem função coesiva quando se refere a um comentário ou relato de perspectiva retrospectiva, prospectiva ou zero, no primeiro ou no segundo plano. (KOCH. 2004).

Então, sobre o uso dos mecanismos de coesão, podemos concluir, segundo Charolles (1986 apud Koch, 2004, p. 77) que:

O uso dos mecanismos coesivos tem por função facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelos usuários. Por essa razão, seu uso inadequado pode dificultar a compreensão do texto [...] se isso acontecer [...] o texto parecerá destituído de sequencialidade, [...], e, portanto, construção da coerência pelo leitor/ouvinte.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

O capítulo que se desenrola a seguir dá conta de nosso fazer investigativo, explicitando, num primeiro momento, questões ligadas ao método aplicado e a forma como lidamos com os dados detectados em nosso *corpus*. Num segundo momento, procedemos com o processo de descrição e análise dos dados, enfocando os aspectos da textualidade, coesão e coerência, bem como, atentando para momentos de manifestação da interlíngua.

#### 3.1 Método e tratamento de dados

Adotamos um modelo de pesquisa peculiar à linguística textual que é denominada pesquisa de *corpus*. Segundo Perini (2009), esse tipo de investigação parte do princípio de que o pesquisador no momento de coleta dos dados não constrói o seu objeto como é comum em pesquisas na área de ciência humanas, em que objeto de estudo é constituído de vários elementos que lhe dão forma. O que coletamos não sofreu nenhuma alteração nem foi adicionado por nós qualquer outro elemento que lhe fuja a sua formatação original.

Apesar de uma aparente tendência positivista na determinação do *corpus*, nossa maneira de tratar os dados toma outro contorno, mais flexível. Queremos dizer com isso que o modo como lidamos com os elementos abstraídos de nosso objeto sofrem descrição e análise sob um enfoque qualitativo. Esse enfoque leva em consideração a intuição e o olhar do pesquisador que pode contribuir grandemente para o sucesso dos resultados advindos da pesquisa. Como entendemos que o fenômeno textual, que numa observação descuidada não o percebe assim, é deveras complexo onde componentes de origens variadas interagem para dar forma a um produto aparentemente acabado, o referido tratamento se justifica.

Richardson (1999, p. 80) entende o fato acima da mesma maneira, ao dizer que: “Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

Depois de contextualizar essa coleta, resolvemos dividir a descrição e análise em dois eixos, que se justificam pelo fato de, organizadamente, trazer maior trafegabilidade entre as informações, facilitando nosso estudo e maior entendimento para aqueles interessados nesse tipo de pesquisa. Primeiramente, descrevemos e analisamos a coerência na produção escrita da aula surda. Em seguida, fazemos o mesmo para aspectos ligados à coesão, atendado para momentos de manifestação da interlíngua.

#### 3.2 O contexto de pesquisa

O *corpus* estudado advém de uma realidade escolar, na forma de uma carta produzida por uma aluna surda que atende pelo nome de Aurea<sup>8</sup>, que estuda no 7º ano do ensino fundamental, em uma escola da zona urbana de Igarapé-Miri, no estado do Pará, chamada Aristóteles Emiliano de Castro.

Destaco que a motivação inicial e coleta deste material se deu ao realizar atividade de estágio na referida escola, no segundo semestre de 2013, por demanda da disciplina Estágio supervisionado I e II, do Curso de LIBRAS PL2, da Universidade Federal do Pará, onde sou aluna da graduação. Pude, então, observar a produção textual da aluna, me despertando a pesquisar sobre questões de coesão e coerência em textos escritos de sujeitos surdos.

As aulas de língua portuguesa que acompanhei durante o estágio eram duas vezes na semana, quinta e sexta-feira, com três horas-aula cada dia. Na quinta-feira, as aulas eram mais teóricas, e, na sexta-feira praticas, com exercícios sobre o assunto estudado na aula anterior. A professora trabalhava com frequência os gêneros textuais, e, de acordo com tema da aula, aplicava um gênero para exercitar a escrita dos alunos. Também, trabalhava com o livro didático, principalmente recomendando atividades para os alunos fazerem em casa. Ressalto que a docente dominava o básico de Libras, dificultando a comunicação com os alunos surdos que havia na turma.

O texto foi coletado ao acompanhar uma das aulas de língua portuguesa, cujo tema era pronomes de tratamento. A coleta aconteceu durante o estágio, onde a professora pediu que os alunos exercitassem o conteúdo estudado escrevendo uma carta endereçada ao prefeito da cidade, pedindo o que quisessem. Embora a carta fosse apenas para fins de exercícios, os alunos escreveram as cartas como se fossem destinadas ao prefeito da cidade. Muitos alunos não atentaram para a situação de violência que a cidade vivia. A aluna, por sua vez, pediu segurança e melhorias para a rua onde mora.

Aproveitando-se de um momento conturbado na cidade, que vivia a constância de roubos e assassinatos em, praticamente, todos os bairros, incluindo praças e ruas sem segurança, a professora usou o gênero carta para que os alunos pudessem compartilhar os seus desejos para a cidade e para sua vida. Aurea, ao escrever sua carta, poderia ter pedido muitas

---

<sup>8</sup> Neste trabalho, a fim de manter preservada a identidade da referida aluna, optamos por utilizar o nome fictício Áurea. Em outros momentos do mesmo trabalho, poderemos chamá-la apenas por aluna ou ainda, aluna surda.

outras coisas, mas o que lhe incomodava naquele momento era justamente a situação violenta da cidade.

A própria aluna, alguns dias antes da feitura da carta, relatou ter presenciado uma cena de violência, que marcou sua vida, na forma de um homicídio ocorrido próximo de sua casa. Aurea relatou o fato a todos na escola, aparentando estar muito angustiada. Certamente esse contexto deve ter contribuído para que ela chegasse à conclusão que sua cidade não era um local de paz e segurança para morar, tolhendo sua liberdade de passear pelas ruas sem medo de que algo lhe aconteça.

### **3.3 Espaço escolar e aprendente surdo**

Apesar de ser uma escola de referência em educação de surdos da região, a acessibilidade na escola para esse público deixa bastante a desejar. Não há sequer placas indicando aos alunos surdos a localização dos ambientes da escola. Por exemplo, a sirene não é adaptada. Chegada a hora de momentos importantes do dia como intervalo, entrada e saída, os alunos surdos só percebiam pela movimentação dos outros alunos.

A relação entre os surdos e o professor regular ocorre de maneira superficial, porque a professora depende muito da intérprete para se comunicar com os alunos surdos. Além disso, existem alguns fatores que impossibilitam que o ensino seja de maior aproveitamento, como por exemplo, o número de alunos na sala de aula, que é superior ao que é permitido, e a falta de recursos para se trabalhar com os alunos surdos. Havia nessa escola a necessidade de se realizar cursos de Libras para todo o corpo docente da escola, já que 10% dos alunos que ocupam as vagas são surdos. Sendo assim, os surdos não precisariam se isolar do resto da turma e nem sofrer desrespeito por parte de alguns.

Felizmente o público surdo conta com o AEE/Surdez<sup>9</sup>, que funciona como uma sala de recursos no contra turno da aula regular com duração de 2hs. Os intérpretes que trabalham com os alunos na sala regular, também atuam com eles na sala de recursos. As aulas funcionam como um reforço do que foi ministrado no primeiro turno, inclusive as atividades recomendadas pela professora durante o horário regular só são realizadas no contra turno com os intérpretes na sala de recursos, ficando a entrega para o dia seguinte. As aulas neste espaço

---

<sup>9</sup> Atendimento Educacional Especializado para surdos. Previsto no decreto 5.626, cap. VI, visa trabalhar com alunos surdos, usuários ou não de Libras, no contra turno da aula regular e não poderá substituí-las. Os alunos devem ter atendimento unicamente em LIBRAS para todas as disciplinas, principalmente para o aprendizado da língua natural dos surdos e de português como segunda língua na modalidade escrita.

funcionam sempre em LIBRAS. Mas, os alunos têm dificuldades em relação ao conhecimento de alguns sinais, devido não dominarem bem a LIBRAS nas séries iniciais, levando os intérpretes a utilizar da técnica de datilologia, e depois o seu sinal correspondente, soma-se assim o conhecimento tanto da palavra em português quanto do sinal em LIBRAS.

### **3.4 O sujeito aprendente**

Aurea tem 17 anos, estuda no 7º ano do ensino fundamental de uma escola da zona urbana de Igarapé-Miri. É moradora desta cidade desde seu nascimento e vive com a mãe em uma casa situada em um dos bairros mais marcados pela violência da cidade. É de conhecimento da comunidade escolar a superproteção que a mãe estabelece com ela, justificada pela deficiência auditiva. A comunicação entre as duas é por meio das poucas palavras que Aurea oraliza e de sinais caseiros que elas desenvolveram durante o convívio familiar.

Sua surdez é profunda do lado esquerdo e moderada do lado direito, e por conta disso, pouco oraliza. Seu ambiente linguístico é todo oralista<sup>10</sup>, pois é filha de pais ouvintes que não têm contato com a comunidade surda e não sabem Libras. Seu contato com a língua de sinais aconteceu quando entrou na referida escola da pesquisa, a partir do 6º ano do ensino fundamental, antes tinha estudado apenas em escolas que não tinham nenhum trabalho com surdos, por conta disso, aprendeu pouco o português escrito e menos ainda a Libras.

A aluna surda no ambiente escolar é pouco comunicativa, devido a maioria dos alunos não saberem como se comunicar com ela<sup>11</sup>. Seu entrosamento se estabelece com os outros surdos que tem na escola e com os intérpretes. Quando essas pessoas não estão por perto, ela se isola dos outros alunos, possibilitando um descontentamento consigo mesma, por não poder fazer parte da situação comunicativa junto com os outros alunos. Por isso, que muitas vezes ela prefere a oralização ao invés da Língua de sinais, para poder interagir com os colegas de classe.

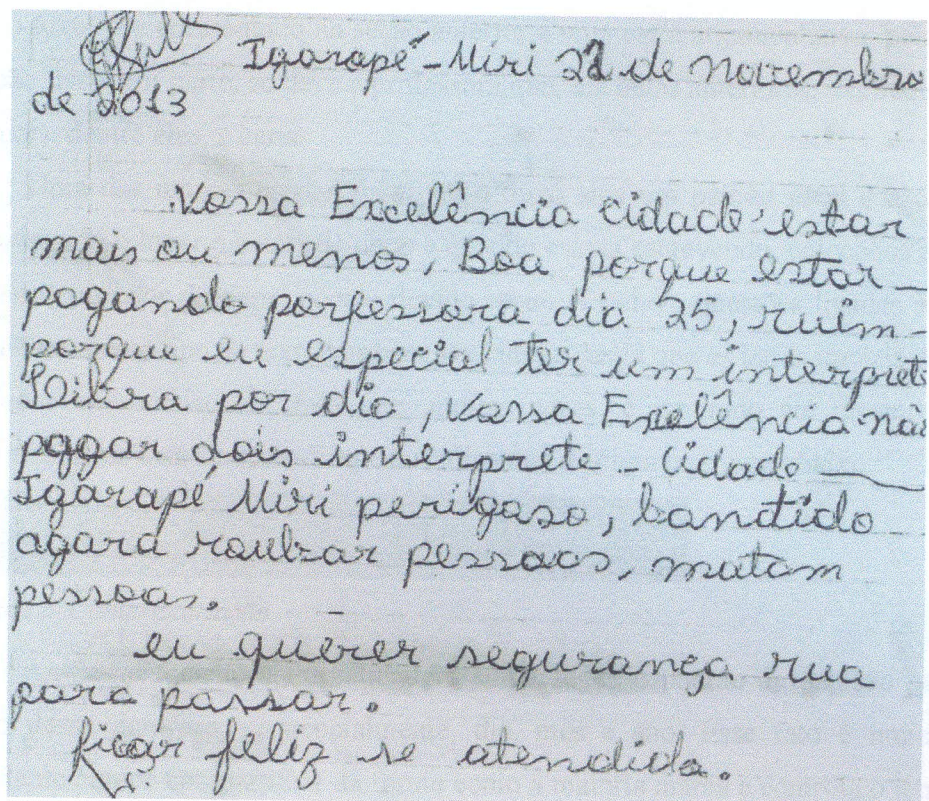
### **3.5 Caracterização do corpus**

---

<sup>10</sup> O oralismo foi uma das primeiras propostas para a educação de surdos no Brasil. Enfatiza a língua oral, em termos terapêuticos, permitindo que o surdo adquira a fala de maneira sistemática e formal. (QUADROS, 1977)

<sup>11</sup> Antes, quando a escola teve durante os seis meses do ano de 2012 a disciplina Libras no currículo da escola, os alunos que absorveram alguns sinais, ainda se arriscam a estabelecer alguma comunicação, mas, os que não fazem ideia de como essa língua funciona, agem sem se dar conta, com ações excludentes.

Conforme já mencionado, nosso *corpus* se faz de uma produção escrita em contexto escolar de uma aluna surda do sétimo ano do ensino fundamental. Visamos com isso verificar as marcas da textualidade, coesão e coerência, e como se manifesta a interferência linguística entre os dois códigos (português e LIBRAS). Apresentamos a seguir o texto da discente.



Igarapé - Miri 22 de novembro  
de 2013

Vossa Excelência cidade estar  
mais ou menos, Boa porque estar  
pagando professora dia 25, ruim  
porque eu especial ter um interprete  
Libra por dia, Vossa Excelência não  
pagar dois interprete - cidade  
Igarapé Miri perigoso, bandido  
agora roubar pessoas, matam  
pessoas.

eu querer segurança rua  
para passar.  
ficar feliz se atendida.

Igarapé-Miri 22 de novembro de 2013

Vossa Excelência cidade estar mais ou menos, Boa porque estar  
pagando professora dia 25, ruim porque eu especial ter um interprete  
Libra por dia, Vossa Excelência não pagar dois interprete cidade  
Igarapé Miri perigoso, bandido agora roubar pessoas, matam pessoas.

eu querer segurança rua para passar.

ficar feliz se atendida.

E. C. G

Figura 1: A carta

A partir de agora iniciamos a descrição e análise do material coletado sobre os dois enfoques supracitados, conforme se segue.

### 3.5.1 Descrição e análise da produção escrita no plano da coerência

#### 3.5.1.1 O plano da formalidade textual estabilizada pela escolha de um gênero textual

É possível perceber que a aluna, em sua produção, não escreve de qualquer maneira, como se fosse apenas um amontoado de palavras que, ficando a cargo do leitor, deveriam ser decodificadas, como se estas tivessem por si só a geração e construção do sentido. É inegável que o texto ora apresentado na seção anterior é uma carta argumentativa, pela sua estrutura e função. Isso, em parte, se deve a professora que, em aulas anteriores, explicou alguns gêneros textuais, dentre eles, a carta.

Uma das marcas usadas para que o texto siga um padrão ideal é a contextualização, demarcando o lugar e a data de onde e quando estava escrevendo, colocados apropriadamente na parte superior do papel com o devido recuo. Também questões ligadas à formalidade da língua para esse tipo de texto também são cumpridas já que as letras iniciais do município são grafadas em maiúsculas, fato que, muitas vezes, é ignorado até mesmo por estudantes ouvintes nesta fase de aprendizagem. Indicamos o acima na figura abaixo:

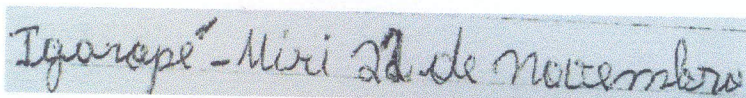
A photograph of a handwritten note on lined paper. The text is written in cursive and reads "Igaraapé - Miri 22 de novembro". The first part of the text is written on a separate line and is indented to the right.

Figura 2- Contextualização

Ainda no tocante à formalidade a surda segue o padrão de datação peculiar para um texto dessa natureza, sequencialmente, dia, mês e ano. Esse fato é indicador de que a estudante parece compartilhar da forma como a maioria marca e controla o tempo pelo uso de informações do calendário. Certamente, trata-se de marcas de coerência tanto no plano do conhecimento partilhado geral como no plano textual.

Outra demanda formal atendida pela aluna é fato de utilizar o pronome de tratamento no início do texto, com o recuo de linha certo e as iniciais das palavras em letras maiúsculas. Na segunda ocorrência do mesmo, a discente não esquece de grafar a palavra corretamente com o mesmo uso das maiúsculas, conforme segue:

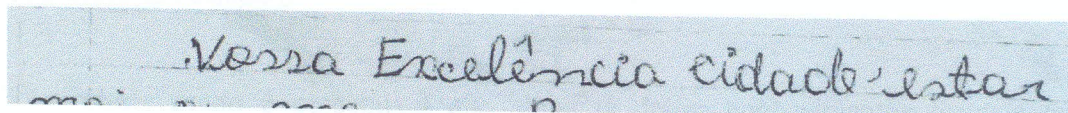
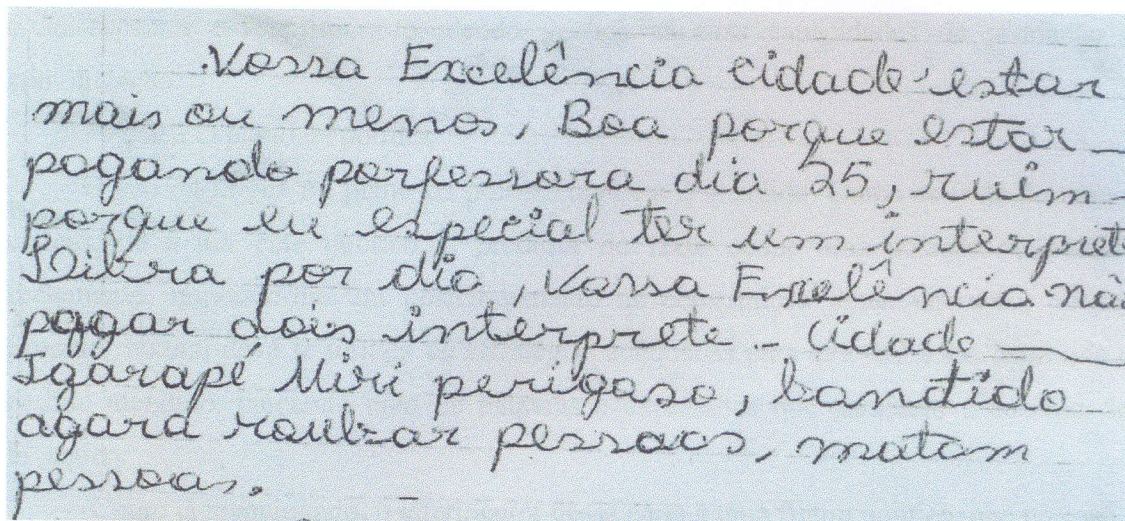
A photograph of a handwritten note on lined paper. The text is written in cursive and reads "Vossa Excelência cidadão estar". The text is written on a single line and is indented to the right.

Figura 3- Pronome de tratamento

Novamente a aluna demonstra entender que é preciso estruturar o texto, blocando as informações na forma de três parágrafos, mesmo não mui adequadamente no plano do conteúdo. Deve intuitivamente acreditar que a carta não pode se exceder na extensão do

parágrafo ou que não pode limitá-la a apenas um parágrafo. Porém, lhe foge o domínio de que todo início de parágrafo é obrigatório que a letra inicial deve ser maiúscula.

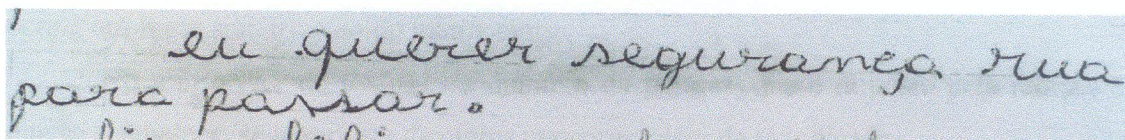
1º parágrafo:



Vossa Excelência cidade estar  
mais ou menos, Boa porque estar  
pagando professora dia 25, ruim  
porque eu especial ter um interprete  
Libera por dia, Vossa Excelência não  
pagar dois interprete. Cidade  
Igarapé Miri perigoso, bandido  
agora roubar pessoas, matam  
pessoas.

Figura 4: Primeiro parágrafo

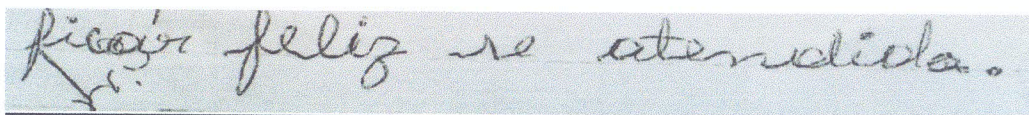
2º parágrafo:



eu querer segurança tua  
para passar.

Figura 5: Segundo parágrafo

3º parágrafo:



ficar feliz se atendida.

Figura 6: Felicidade

Finalmente, a aluna cumpre uma exigência capital nesse tipo de texto que é a assinatura, demonstrando novamente que tem uma representação razoável do gênero carta argumentativa, conforme se vê abaixo:

E. C. G<sup>12</sup>

Neste ponto é perceptível que aluna já detém conhecimentos formais que podem auxiliá-la a desenvolver outros textos baseados nos dados estruturais que já possui deste gênero. Quanto mais a prática de produção textual for exercitada, mais ela se tornará

---

<sup>12</sup> Para preservar a identidade da aluna optamos pelo método de abreviação.

competente para avançar no domínio de outros gêneros, expressos na superfície textual. Entendemos que esse processo retoma o conceito vygostkyano ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), em que o indivíduo parte de um certo ponto de desenvolvimento e se capacita em aprimorá-lo, dando ganhos as suas capacidades de produção e de comunicação.

#### 3.5.1.2 O plano da polidez

O uso da língua no plano da polidez também é atendido. Como se trata de uma carta endereçada a um ente público, o produtor do texto ocupa uma posição de pedinte ou reclamante, impondo-lhe um posicionamento na constituição dessa interação, ou seja, o produtor textual deve se utilizar de estratégias adequadas para que tenha sua carta lida e seu pedido atendido, lançando mão de palavras e expressões que garantam o sucesso de sua investida.

Como já mencionado, o interlocutor dessa carta é uma figura política, que no caso era o prefeito da cidade, merecedor de respeito. Primeiramente, a aluna usa em dois momentos o pronome de tratamento “Vossa Excelência”, mostrando que entende adequadamente que ocupa um lugar simétrico ao do interactante.

No transcorrer do texto, esse domínio da polidez, que é imposto pela relação social que se estabelece, se manifesta de outras maneiras, além da já indicada.

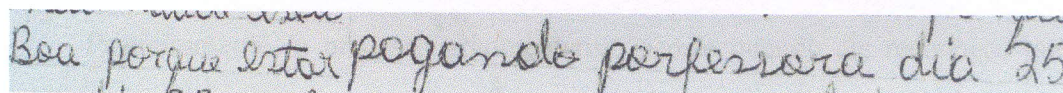
A photograph of a handwritten note on lined paper. The text is written in cursive and reads: "Boa porque está pagando professora dia 25".

Figura 7: Relação social

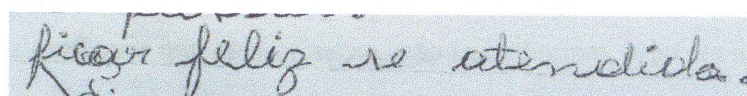
A photograph of a handwritten note on lined paper. The text is written in cursive and reads: "Risco feliz se atendida.".

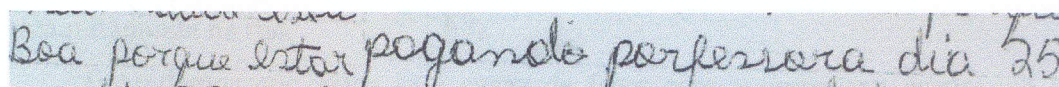
Figura 8: Justificativa

Identificamos nos dados ela entende que toda comunicação quer oral ou escrita demanda que os interlocutores se alinhem em posições sociais, assumindo posições que dependendo do contexto podem ser de igualdade entre as partes, ou de simetria. Isso é digno de nota, pois essas posições são mais sutis de serem percebidas quando a modalidade é escrita. Aluna indica com isso que a dinâmica interativa é dominada, sendo capaz de avançar nesse saber em texto de maior complexidade quando o papel do interactante não é bem explícito.

#### 3.5.1.3 O plano da argumentação

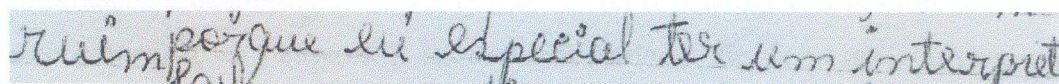
Quanto à argumentação, apesar de contar com poucos elementos coesivos, podemos afirmar que a aluna segue uma linha de argumentação que justifica o que quer. A carta produzida segue uma linha discursiva argumentativa onde seu objetivo principal é ver contemplado o pedido de segurança e melhorias para sua cidade, principalmente na rua onde mora.

Observe os trechos que marcam a argumentação usada por Aurea:



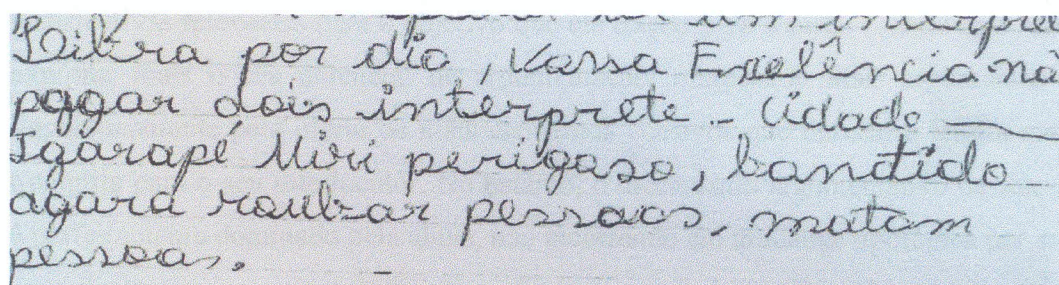
Boa porque estar pagando professora dia 25

Figura 9: Argumentação boa



Ruim porque eu especial ter um intérprete

Figura 10: Argumentação ruim



Piora por dia, Varsa Exelência não pagar dois intérprete - cidade Igarapé Miri perigoso, bandido agarda roubar pessoas, matam pessoas.

Figura 11: intérprete

Primeiramente, o processo argumentativo ocorre quando ela reconhece que algumas benfeitorias são realizadas, justificando sua opinião por dizer o que está bom, na forma do pagamento dos professores pago no dia certo. Isso a beneficia, pois a falta de remuneração significaria que os professores não trabalhariam, logo ela não estudaria.

Em segundo lugar, a argumentação prossegue no que é considerado ruim. Justifica sua avaliação negativa para com a administração pública, inicialmente classificando insuficiente a forma como é organizada a educação de surdo na cidade. Ela critica que o atendimento escolar ao surdo não é satisfatório com apenas um intérprete por dia, reclamando que suas necessidades seriam melhor atendidas se houvesse pagamento de dois intérpretes. Em seguida, prova que a gestão da cidade vai mal, pois não consegue controlar a violência que se manifesta com bandidos roubando as pessoas e cometendo assassinatos, o que faz com que o índice de violência cresça. E para ela essa situação é assustadora, uma vez que coisas que ela fazia com frequência, como passear na rua, não pode mais fazer, pela condição que a cidade se encontra.

A última argumentação vai no sentido de indicar claramente sua intenção no pedido por segurança já que só assim ficará feliz. Usa aqui um processo argumentativo pautado no fato de que a função do gestor público é fazer com os cidadãos da localidade tenham seus anseios atendidos, e a segurança é um fator primordial. É, portanto, obrigação do prefeito dar conta do problema de violência, e a aluna sabe que a autoridade investida precisa cumprir com suas obrigações, para que sua vida possa retomar a normalidade, por exemplo passear tranquilamente na rua.

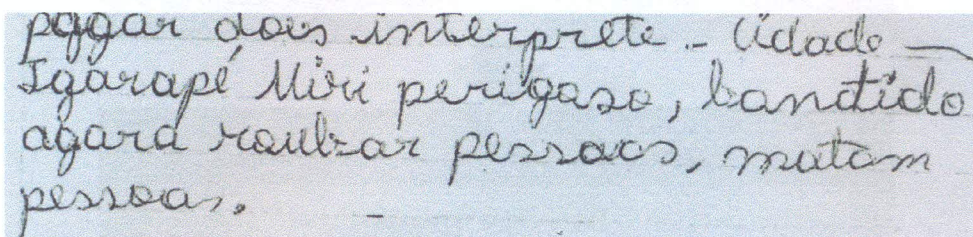
Entendemos que aluna já é capaz de fazer com a linguagem escrita um veículo de informação e manifestação do seu querer. Escrever para ela significa uma forma de externar suas preocupações e anseios. E faz isso sem perder o “fio da meada”, ou seja, o tempo todo ela focaliza o seu desejo, estabelecendo concordância entre as partes, fornecendo sempre justificativas relevantes para o objetivo que ela traçou para a carta. É certo que Aurea precisa explorar mais o seu potencial de argumentação, oferecendo mais argumentos ancorados linguisticamente pela oferta de mais elementos coesivos que deixem a leitura mais fluida e tranquila para o seu interlocutor. No entanto, o mecanismo argumentativo de tese-argumento é perfeitamente dominado pela aluna, não incorrendo em mudança tipológica por cambar para uma descrição inocente ou uma narração que geraria uma digressão na teia discursiva que pretende estabelecer. Isso é uma competência importante que se incrementada pode ajudá-la abarcar uma infinidade de gêneros que se pautam na dinâmica discursiva dissertativo-argumentativa, traduzindo-se numa produção de texto bem fundamentada no âmbito do dizer.

#### 3.5.1.4 O plano do conhecimento de mundo

No plano dos conhecimentos partilhados, Aurea está atenta às condições que a circundam. Prova disso é o reflexo da criminalidade da cidade no seu discurso. Pois, dias antes da produção da carta, ela passou por um trauma que a deixou inquieta. Um jovem foi assassinado próximo de sua casa. A rua toda entrou em desespero, muitos policiais pela rua trocando tiros com os marginais, e estes não foram capturados. A cidade toda estava em alerta. Por alguns dias foi decretado o toque de recolher, em que as pessoas precisavam estar atentas ao andar pela rua, e ao anoitecer não poderiam sair mais de suas casas. Isso nunca tinha lhe acontecido. Imagino que Aurea com os índices de violência elevados, se sentia refém dentro de sua própria casa, pois, agora não poderia mais sair para passear na rua, atividade que gostava de fazer com frequência.

Esses elementos que refletem o contexto da carta fazem parte do que na coerência se classifica como conhecimento de mundo, em que os conhecimentos que estão sendo utilizados

no texto ativam os que já estão armazenados na memória do leitor, para dar suporte a compreensão. Os apelos que enfatizam esse conhecimento são marcados nos trechos:



peggar dois interprete - cidade -  
Igarapé Miri perigoso, bandido  
agarda roubar pessoas, matam  
pessoas.

Figura 12: Realidade atual da aluna

O entendimento do que a autora está se referindo na carta, faz-se através do conhecimento de mundo compartilhado entre autor e receptor. Pois, a ideia central da violência da cidade é perceptível, tanto para quem faz parte daquela realidade, quanto para quem está fora do contexto social da autora. Ela fez uma espécie de relação entre o texto e o contexto onde se insere.

A aluna surda compartilha de conhecimentos da sua comunidade e os organiza adequadamente no plano mental o que evidencia que é capaz de tratar as informações adequadamente sem misturar aleatoriamente as coisas, suas ideias seguem uma lógica mútua. Já que para construir um texto é necessário que se parta de conhecimentos comuns, a aluna demonstra ter a capacidade organizar sua mente a partir das informações que circulam no meio social que reside. Isso evidencia que tem o potencial de angariar novos conhecimentos e montar esquemas mentais cada vez mais elaborados e complexos que dominam as temáticas humanas.

#### 3.5.1.5 O plano da continuidade ou linearidade

Todo o texto para ser coerente precisa ter linearidade, fluidez. As ideias devem estar interligadas logicamente. A quebra da continuidade do texto pode implicar na perda de sentido do que se está lendo. O texto da aluna surda apresenta uma sequência lógica, na medida em que ela, inicialmente, apresenta os argumentos, para enfim, chegar ao que se deseja, como se tudo fosse planejado por ela antes de materializar o seu pensamento sobre o papel.

O que se espera para o texto é atendido, não se percebe quebra no propósito comunicativo. É possível detectar do início, meio e fim do texto que se segue uma linha que em nenhum momento sofre interrupções inesperadas na forma de digressões. Todas as expectativas para esse tipo de texto se cumprem. Em nenhum momento a aluna muda de assunto que venha assim a comprometer a linearidade lógica do texto. Apresenta-se abaixo um roteiro simplificado de como a aluna teceu o fluxo informativo:

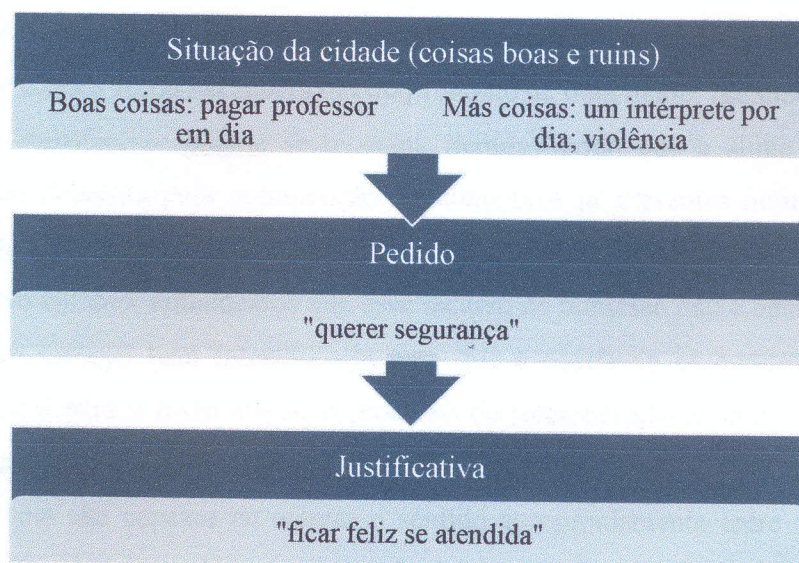


Figura 13: Linearidade

### 3.5.2 Descrição e análise da produção escrita no plano da Coesão

#### 3.5.2.1 Coesão referencial

Identifica-se no texto da aluna surda que além de se apropriar dos fatores de coerência analisados anteriormente, usados para dar ao leitor compreensão do sentido do texto, ela lança mão de alguns elementos coesivos para interligar as ideias até formar estruturas dotadas de significados. A primeira manifestação desse processo é o fato de a aluna lançar mão do processo de coesão referencial. Vejamos.

Podemos perceber que ela utiliza a coesão referencial nos trechos abaixo:

Vossa Excelência cidade estar  
 mais ou menos, Boa porque estar  
 pagando professora dia 25, ruim  
 porque eu especial ter um intérprete  
 libra por dia, Vossa Excelência não  
 pagar dois intérprete - cidade  
 Igarapé não perigoso, bandido

Figura 14: Coesão referencial

eu querer segurança sua  
 para passar.

Figura 15: Eu querer

Ao analisar os fragmentos acima, visando manter a coerência, verificamos que por meio de remissões a surda faz repetições do pronome de tratamento. Igualmente, o pronome pessoal eu e o substantivo cidade se repetem, demonstrando que a aluna se esforça a manter a temática debatida pela manutenção de elementos já presentes numa primeira tentativa de emissão de sentido.

No entanto, entendemos que esse recurso de remissão não é bem explorado, mesmo que haja um esforço bem intencionado para que a coerência se mantenha. Baseando-se numa excelência para o texto acima, o processo de referenciação é bem mais elaborado, evitando sempre que possíveis repetições de palavras já que o léxico oferece uma gama de termos outros que são capazes de manter o sentido apropriadamente entre as partes. Por exemplo, Vossa Excelência poderia no segundo momento ser substituído por Senhor, ou ainda, eu poderia, se adequadamente conjugado, ser omitido por elipse.

No tocante ao acima, acreditamos que isso é reflexo da prática de oralidade da Libras, onde as pessoas que utilizam essa língua não precisam usar de muitas palavras para se fazer entender, haja vista o contexto ajudar a preencher os vazios comunicativos que uma aparente insuficiência de termos possa causar. Esse fato indicado não tem a mesma aplicação para o âmbito da escrita, pois o contexto não é tão evidente, sendo necessário o produtor usar bem os recursos coesivos, para garantir o sentido que deseja transmitir. Ou seja, no papel é necessário que se use mais desses recursos, como porque nele não tem como se utilizar desses elementos contextuais, como, por exemplo o léxico e informações para esclarecer o sentido.

É possível associar ainda a pouca variabilidade e escassez de um léxico mais rico à influência da própria Libras na produção de texto escrito em língua portuguesa. A interferência entre os sistemas linguísticos é percebida, pois na língua primeira da surda não há a mesma disponibilidade de termos para designar um mesmo elemento referente. Um simples sinal é capaz de acumular vários vocábulos de mesmo significado da língua portuguesa que, nesta última, podem ser grafados por diversas palavras disponíveis no léxico (menina, garota, guria, pirralha etc.). Na produção em língua portuguesa, o texto do surdo poderá evidenciar pouco uso dos recursos vocabulares e principalmente o desgaste de um mesmo termo.

Outro caso de interlíngua é o verbo estar, ou seja, um surdo que é usuário da Libras (L1) e tem a aquisição do português escrito (L2) é natural que ele traga traços do sistema mais utiliza. No início vai ocorrer esse tipo de choque entre a sua L1 e sua L2. E este fato não está

presente apenas neste trecho, mas em outros. Vejamos: *eu ter; eu especial; não pagar; agora roubar; eu querer; ficar feliz*. Por exemplo:

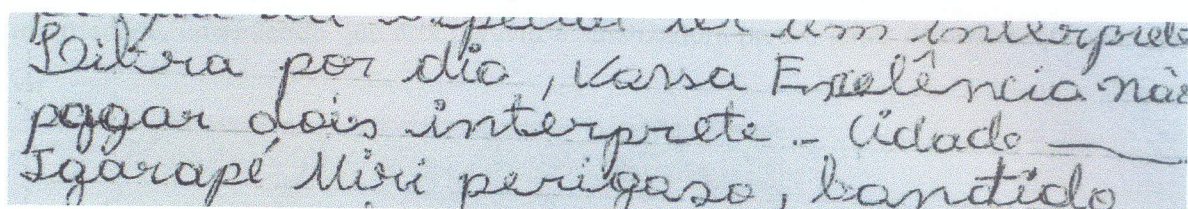


Figura 16: Cidade perigosa

No relato acima, evidenciou-se duas situações da falta de concordância, que no português escrito, faz parte do processo de coesão. Aqui estamos nos referindo a concordância nominal (CN): no primeiro temos CN de número, onde o substantivo não concorda com numeral dois, neste caso deveria flexionar com o acréscimo da morfema *s*; e na segunda CN de gênero, a palavra feminina cidade deveria exigir a concordância do adjetivo perigoso. Então ficaria assim: cidade Igarapé-Miri perigosa.

Partiremos agora para a coesão sequencial.

### 3.5.2.2 Coesão sequencial

Na carta, a aluna surda utiliza-se de poucos elementos sequenciais, porque não apresentou o uso de muitos conectivos que dessem encadeamento aos enunciados do texto. O texto é objetivo e sem rodeios, mas sofre com a ausência de termos essenciais para a conexão entre um enunciado e outro.

Analisaremos algumas manifestações de coesão sequencial.

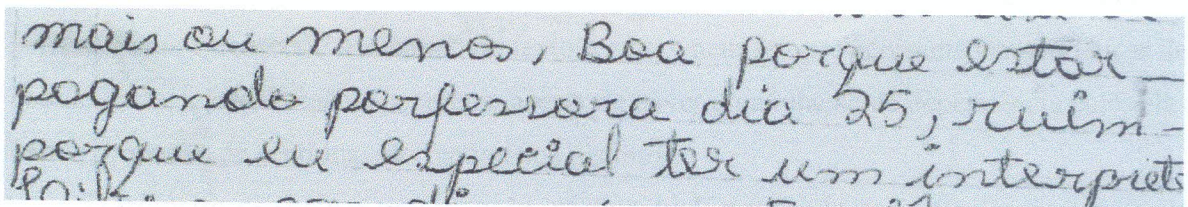


Figura 17: Bom e ruim

Analisando o conectivo porque, identificamos que ele é usado pela aluna como um elemento sequencial, indicando continuação do que está se propondo a argumentar. Nos dois casos de utilização do porque, Aurea sinaliza ao leitor a existência de uma argumentação, uma justificativa. Quando ela diz que a cidade está boa, ela usa o termo em destaque para permitir que o leitor se adiante em deduzir que a sequência discursiva a seguir se trata de uma justificativa ou motivo. A verificação desse conteúdo esperado é, de fato, confirmada no progredir do texto quando diz que os professores são pagos no dia 25. Igualmente, quando diz que a situação da cidade está ruim, também provoca no leitor a expectativa de receber uma

informação que justifique o que está ruim na cidade. E sua argumentação é “porque eu especial ter um interprete Libra por dia”. Deduzimos que a surda usa este conectivo com propriedade, entendendo que esta palavra é sinalizadora para o leitor deduzir o que está por vir.

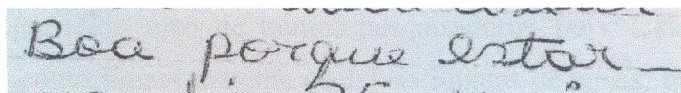


Figura 18: Boa

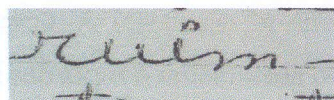


Figura 19: Ruim

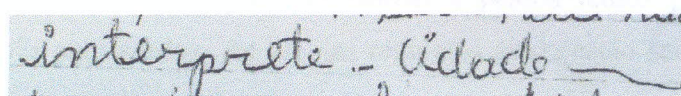


Figura 20: Cidade

Já na análise acima, percebemos que os traços servem para ela também como uma marca de continuação. Na língua portuguesa usa-se o traço para separação de sílabas ou quando uma palavra não cabe mais na mesma linha. Ela, porém, usa o traço para dar continuidade não a uma palavra em outra linha ou separar sílabas, mas o seguimento da sua ideia.

O que podemos concluir na análise de coesão referencial e sequencial no texto da aluna surda, é que, apesar da carta apresentar problemas quanto a sua forma, entendemos perfeitamente o conteúdo semântico do texto, embora nem sempre apresente características de coesão textual. Pois coesão e coerência apesar de haver uma relação de dependência entre elas para a produção de sentidos, são fenômenos distintos.

O primeiro estabelece uma relação microtextual, estudando as partículas geradoras de sentido; e o outro está na superfície macro do texto, responsável pelo significado semântico e lógico deste. E por causa disso, podem haver textos com coerência, mas sem elementos coesivos, por outro lado, não há textos sem coerência, sem sentido. Outra conclusão que podemos tirar desta análise diz respeito aos processos de interlíngua que estão muito presentes em seu discurso, interferindo na sua produção escrita. Porém, isso não impede que as regras de sua L2 não sejam cobradas em seus textos. E o professor precisa criar estratégias para a que essas falhas possam ser amenizadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua portuguesa (LP) na modalidade escrita como segunda língua para surdos tem sido foco de muitos pesquisadores, pois, mesmo que as comunidades surdas tenham como língua materna ou L1 as línguas de sinais, que no caso do Brasil é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), os surdos necessitam aprender a língua da comunidade majoritária. A legislação brasileira prevê que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” (Lei 10.436/02, BRASIL 2002).

O Brasil ainda está caminhando a passos lentos para a efetivação do ensino do português para surdos. As escolas regulares ainda estão sem profissionais qualificados para trabalhar com esse público.

Apesar da lei 10.436/2002 e do decreto 5.626/2005, garantirem o direito a uma educação pautada nos aspectos de ensino da Libras e da língua portuguesa na sua modalidade escrita para os surdos, percebemos que as instituições públicas não têm condições físicas e técnicas para desenvolver esse trabalho. As universidades ainda estão habilitando pessoas para o ensino do português como a segunda língua dos surdos, e os que já se encontram formados, não são, em números, suficientes para atender a demanda das pessoas que necessitam desse ensino.

Os surdos têm um histórico significativo de lutas para a defesa dos seus direitos e cada vez mais esse movimento vem ganhando força perante a sociedade. Uma prova disso é a luta das pessoas com deficiência auditiva pelas escolas bilíngues que já encontramos em alguns estados do Brasil, cujo modelo visa atender a criança surda e tornar acessível a ela as duas línguas (Libras e Português L2) no contexto escolar, tendo como base o respeito pela Língua Brasileira de Sinais como sendo a língua natural dos surdos (Quadros, 2008).

Na cidade onde o *corpus* dessa pesquisa se insere, existe um trabalho educacional com pessoas surdas, no entanto faltam recursos e iniciativa das escolas em aprimorar a qualidade do seu ensino. Em muitas delas não há no Projeto Político Pedagógico, um projeto ou atividade visando os alunos surdos que há na escola.

No estágio observou-se, além dessas deficiências do sistema mencionadas anteriormente, que as escolas não se preocupam com a sinalização da escola para situar o surdo nos ambientes que a escola possui ou até mesmo para deixá-lo mais livre. Os professores em sua maioria não sabem o que fazer com o(s) aluno(s) surdo(s) que tem. Jogam a responsabilidade para o intérprete.

Ao realizarmos o estágio em algumas dessas públicas de Igarapé-Miri/PA, percebemos que os professores estão ainda um pouco perdidos com as propostas da educação de surdos. Muitos não sabem o que fazer e nem por onde começar. Devido a isso, podemos entender que muitos estão em busca de uma fórmula pronta para desenvolver seus trabalhos. E sabemos que não é por esse caminho que as coisas andam.

Para que essa situação se torne diferente, além de dominar a língua da comunidade surda, o professor deve estar atento para os processos de aquisição da linguagem do aluno surdo, principalmente aquisição da segunda língua, o português escrito. A escola é o principal meio interacional da criança para aquisição de segunda língua, e deve lhe fornecer *inputs* adequados para esse aprendizado. Quando isso acontece, os ambientes linguísticos se tornam contextualizados e propiciam o desenvolvimento de produções textuais, que variam de acordo com o estágio de cada aluno.

Já foi provado que os sujeitos surdos têm capacidades que podem ser desenvolvidas através da interação entre aluno e professor, principalmente no que se refere a escrita do surdo no português, apesar das dificuldades que ele tem apresentado nas ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, de organizar sequencialmente o seu pensamento em estruturas coesivas na língua portuguesa. A coerência de suas ideias não é comprometida. Conseguem explicar compreensivelmente seus objetivos dentro da estrutura macro do texto.

A Linguística Textual corrobora para esse sentido no que diz respeito ao ato de produzir. Para o surdo, as produções textuais estão relacionadas aos *inputs* que ele recebe, ou seja, quanto mais informações do contexto linguístico ou extralinguístico o professor lhe propuser, mais sucesso o surdo terá em suas produções textuais.

As informações podem ser veiculadas através de pequenos textos, imagens ou gráficos, que segundo Salles (2004, p. 18) se constitui como “instrumento auxiliar de excelência”, por

que as habilidades visuais dos surdos são mais aguçadas que a dos ouvintes. O professor deve munir-se desses e de outros procedimentos para conduzir o seu aprendiz a excelência das suas produções: tais como aspectos macrotextuais (coerência) e microtextuais (coesão).

Devemos buscar novos conhecimentos, explorar novas possibilidades, testar as habilidades para que tenhamos um aprendiz surdo pronto para ser, de fato, inserido numa sociedade majoritária que domina a língua portuguesa. É certo que o sistema é fundamental para os recursos que serão utilizados nesse processo, mas, temos que fazer a nossa parte, enquanto educadores, possibilitando ao surdo aulas que valorizem sua língua materna e auxiliando-o no processo de aquisição do português escrito.

A Língua Brasileira de Sinais desempenha um papel importante no processo de aquisição do português escrito. Quando um surdo adquire a sua L2, ele leva em consideração alguns aspectos de sua L1, ou seja, se a L2 é o português e a L1 é a Libras, haverá interferências significativas entre uma e outra, esse processo denominado de interlíngua. O domínio da Libras ajuda o surdo a compreender as estruturas da outra língua em questão.

O texto que analisamos reflete em sentidos positivos essas questões, pois sendo aluna do sétimo ano do ensino fundamental, provou que domina saberes de formalidade textual, ao usar o gênero carta em sua estrutura correta subsidiando ela a explorar outros gêneros; polidez, que é manifestada quando ela reconhece sua relação assimétrica com o seu receptor, colocando-se como um pedinte; argumentação, cujo objetivo foi contemplado, tornando-se capaz de informar suas opiniões através da linguagem escrita; conhecimento de mundo, que é partilhado entre os interlocutores; continuidade, por seu texto não apresentar quebra de sentido, ou seja ele é um texto linear.

Por outro lado, apresenta carências quanto a forma. Ela não se apropria corretamente dos elementos de referência e de sequência, usados para tecer os enunciados do texto. Isso evidencia que nestes aspectos de coesão a L1 está mais presente no texto que a L2.

Estes pontos marcam a relevância deste trabalho.

É necessário que pensemos sobre a responsabilidade que assumimos com nossos alunos. Assumir esta responsabilidade não é tarefa fácil, pois vamos trabalhar com pessoas que dependerão da partilha de conhecimentos para adquirirem os seus. Cada professor deve criar estratégias de aprendizagens com seus alunos, levando em consideração as vivências que cada aluno trás para compartilhar em sala de aula. Não devemos negar o direito dos sujeitos surdos de terem acesso a essas regras que são impostas pela estrutura da Língua Portuguesa. Uma vez que, posteriormente ele vai ser cobrado por elas.

Sabendo-se que oficialmente a língua materna dos surdos brasileiros é a Libras e a segunda língua é o Português na modalidade escrita, muitos estudos voltados para a área da educação inclusiva em relação a surdez, vem sendo desenvolvidos, mas pouco se tem abordado sobre o processo de aquisição do português escrito e interlíngua de alunos com surdez. Desta forma essa pesquisa faz-se relevante por se tratar de uma pesquisa que busca verificar o processo de coesão e coerência em textos de alunos surdos. Pois a leitura tem grande papel numa sociedade em que a maioria das informações e maneiras de apreender o mundo acontecem através da linguagem escrita, e neste caso, o leitor é um elemento importante, pelo efeito que tem sua relação com o texto.

Esta pesquisa irá proporcionar aos futuros acadêmicos e profissionais da área da LIBRAS/Português L2 vantagens e benefícios, no qual auxiliá-lo-ão em dar continuidade a reflexão acerca do processo de interlíngua de textos de alunos surdos, uma vez que esses alunos estão inseridos em uma sociedade em que a escrita é fundamental para um bom desempenho como pessoa crítica e participativa. Desse modo, servindo como suporte para outros trabalhos sobre o tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição (2002). **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências.** Lei nº 10. 436, 24 de abril de 2002, Brasília, DF.
- BRASIL. Constituição (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 nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a pratica pedagógica/** Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- CHOMSKY, N. (1998). **Linguagem e mente: Pensamentos atuais sobre antigos problemas.** Brasília: Editora da UNB.
- CORDER, P. **The significance of learners errors.** In: IRAL 5, 1967.
- Desenvolvimento psicológico e educação/** organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palacios; trad. Fátima Murad- 2. Ed.- Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica /** Heloisa Maria Moreira Lima Salles... [et al]. \_ Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v.: il.\_\_(Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos)
- GONÇALVES, F. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** 2003, 16(1), pp. 29-40
- KOCH, I. V. & Travaglia, L. C. (1999a). **A coerência textual.** São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. & Travaglia, L. C. (1999b). **Texto e coerência.** São Paulo: Contexto
- \_\_\_\_\_. & Travaglia, L. C. **A coerência textual.** 15. ed. – São Paulo: Contexto, 2003
- KOCH, I. V. **A coesão textual.** 19. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.
- \_\_\_\_\_. 2001. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo, Contexto.
- LACERDA, C. B. F. de. “**Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos**”. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, tese de doutoramento, 1996.
- LUQUE, A. & VILLA, I. (1995). **Aquisição da linguagem.** Em C. Coll, J. Palacios & A Marchesi (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação** (Vol. 1, pp. 149-164). Porto Alegre: Artes Médicas.
- MARATSOS, M. (1983). Some current issues in the study of the acquisition of grammar. Em P. H. Mussen (Org.), **Handbook of child psychology: Cognitive development** (pp. 730-738, Vol. 3). New York: Willey.

- MARCUSCHI, L. A. (1983). **Linguística de texto**: Como é e como se faz. Série Debates 1. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais**.
- PERINI, Mário. **Linguística de corpus**: foco na pesquisa. São Paulo: Parábola, 2009.
- PETITTO, A.; MARENTETTE, P. **Babbling in the manual mode**: Evidence for ontogeny of language. Science. American Association for the Advancement of Science, v.251, p. 1937-1556, 1991.
- PINE, J. M. (1994). The language of primary caregivers. Em C. Gallaway & B. J. Richards (Orgs.), **Input and interaction in language acquisition** (pp. 15-37). London: Cambridge University Press.
- QUADROS, R. M. **Língua Brasileira de Sinais – estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_. O ‘bi’ em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Educação de surdos- A aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.
- SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.
- SELINKER, L. “**interlanguage**”. In: IRIAL, vol. x/3. Heidelberg: Julius Gross Verlag, 1972.
- SNOW, C. E. (1977). **The development of conversation between mothers and babies**. Journal of Child Language, 4, 1-22.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO

~~Jul~~ Igarapé - Miri 22 de Novembro  
de 2013

Vossa Excelência cidade estar  
mais ou menos, Boa porque estar  
pagando por ferraria dia 25, ruim  
porque eu especial ter um interprete  
Dobra por dia, Vossa Excelência não  
pagar dois interprete - Cidade -  
Igarapé Miri perigoso, bandido  
agora roubar pessoas, matam  
pessoas.

eu querer segurança sua  
para passar.

ficar feliz se atendida.

Os estágios de interlíngua em crianças surdas, levantados por BROCHADO (2003) são os seguintes:

INTERLÍNGUA 1 (IL1) "Neste estágio observa-se o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a linguagem escrita da Língua Portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por:

- predomínio de construções frasais sintéticas;
- estrutura gramatical de frase muito semelhante à Língua Brasileira de Sinais (L1), apresentando poucas características do Português (L2);
- aparecimento de construções de frases na ordem: sujeito, objeto e verbo;
- quantidade de construções tipo tópico-comentário;
- predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
- falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposições, conjunções);
- uso de verbos, preferencialmente no infinitivo;
- emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar) e, às vezes, uso incorreto;
- uso, em quantidade, de construções de frase tipo tópico-comentário, proporcionalmente maior no estágio inicial da apropriação da L2;
- falta de flexão dos substantivos no gênero, no número e no grau;
- pouca flexão verbal na pessoa, no tempo e no modo;
- falta de marcas morfológicas;
- uso de artigos, às vezes sem adequação;
- pouco emprego de preposição e/ou emprego, mas de forma inadequada;
- pouco uso de conjunções e uso sem consistência;
- estabelecimento de sentido ao texto."

INTERLÍNGUA 2 (IL2) "Neste estágio constata-se na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas lingüísticas da Libras e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Também neste estágio ocorre o emprego, muitas vezes desordenado, de constituintes da L1 e L2, como se pode notar:

- justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;
- estrutura da frase ora com características da Língua Brasileira de Sinais, ora com características gramaticais da frase do Português;
- frases e palavras justapostas confusas, que não têm efeito de sentido comunicativo;
- emprego de verbos flexionados, mas ainda também no infinitivo;

- emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
- às vezes, emprego correto de verbos de ligação;
- emprego de elementos funcionais, predominantemente de modo inadequado;
- emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que os acompanham;
- uso, nem sempre adequado, de algumas preposições;
- uso, nem sempre adequado, de conjunções;
- inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida;
- impossibilidade frequente de apreender o sentido do texto, parcial ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.”

INTERLÍNGUA 3 (IL3) “Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Este estágio é determinado pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem: sujeito, verbo e objeto (SVO) e de estruturas complexas, caracterizando-se pela apresentação de:

- estruturas frasais na ordem direta do Português;
- predomínio de estruturas frasais SVO;
- aparecimento maior de estruturas complexas;
- emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- uso de preposições com mais acerto;
- uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas), além das subordinativa condicional (se), causal e explicativa; (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
- flexão dos nomes, com consistência;
- flexão verbal, com maior adequação;
- marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
- emprego de verbos de ligação (ser, estar e ficar) com maior frequência e correção.”