



# Universidade Federal do Pará

## **COESÃO E COERÊNCIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO REGULAR DA ESCOLA “LUIZ NUNES DIREITO”**

**Márcia Fernanda Falcão Pereira**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado na Graduação de Letras Libras e  
Língua Portuguesa.

Área de concentração: Ensino de Português L2

Orientador: Professor Eder Barbosa Cruz

Belém (PA)  
2015



**Universidade Federal do Pará  
Campus Universitário do Marajó - Soure  
Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas - FALEM**

**COESÃO E COERÊNCIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DE  
ALUNOS SURDOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO REGULAR DA ESCOLA  
“LUIZ NUNES DIREITO”**

**MÁRCIA FERNANDA FALCÃO PEREIRA**

**BELÉM/PA**

**2015**



## RESUMO

Este artigo apresenta um estudo de caso envolvendo três alunos surdos do 3º ano do Ensino Médio, da escola “Luiz Nunes Direito”, localizada no Conjunto Cidade Nova VI, no município de Ananindeua, no estado do Pará, no qual tivemos o objetivo de analisar o processo de produção de significados nos textos dos alunos surdos, através da observação de dois aspectos principais: (1) Coesão; e (2) Coerência. O processo de organização textual do surdo foi investigado dentro de autores como BENTES (2003); BROCHADO (2003); KOCH (1997); e SALLES et. al. (2004), os quais fornecerão a fundamentação teórica necessária para entendermos o processo de produção de significados nos textos dos alunos surdos, mais especificamente, no que diz respeito à coesão e à coerência. A partir da análise dos textos dos alunos surdos envolvidos nesta pesquisa, percebemos que apesar de a coesão estar afetada, a coerência permanece inalterada.

**Palavras-chave:** Surdez; Português L2; Coesão; Coerência.

## ABSTRACT

This article presents a case study involving three deaf students of the 3rd year of high school, from the school "Luiz Nunes Direito", located in Conjunto Cidade Nova VI in the town of Ananindeua in the state of Pará, in which we had analyzed the meaning production process in the texts of deaf students by observing two main aspects: (1) cohesion; and (2) coherence. The process of textual deaf organization was investigated in authors like BENTES (2003); BROCHADO (2003); KOCH (1997); and SALLES et. al. (2004), which provide the necessary theoretical basis for understanding the meanings of production process in the texts of deaf students, more specifically, with regard to cohesion and coherence. From the analysis of the texts of deaf students involved in this research, we realized that although the cohesion be affected, coherence remains unchanged.

**Keywords:** Deafness; Portuguese L2; Cohesion; Coherence.



## 1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo tem se discutido sobre a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares de ensino público (QUADROS, 1998; SKLIAR, 2012), mas o que se tem notado é a falta de formação específica dos docentes, na área da educação de surdos, principalmente, daqueles que estão atuando na área do ensino de Língua Portuguesa.

É preciso ter em conta que o sujeito surdo se constitui a partir de suas experiências visuais com o mundo que o rodeia. Além disso, no Brasil, é consenso que sua primeira língua (L1) seja de modalidade visuo-espacial: a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; e que sua segunda língua (L2) seja de modalidade oral: a Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que, muitos professores da área da linguística não estão preparados para lidar com os problemas da escrita principalmente do aluno surdo e desconhecem a L1 desses alunos e que possam relacionar em sala de aula ou que às vezes desconhece essa língua de sinais, tornando-se ainda mais difícil um aprendizado de uma segunda língua, já que por sua vez não possui nem mesmo a língua materna, ou seja, a primeira língua de contato imediato nas primeiras fases de contato com os pais.

As reflexões que culminaram na presente pesquisa surgiram a partir das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado junto aos alunos surdos do Ensino Médio da Rede Pública Regular de Ensino, no seu processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Observamos nesta pesquisa que aspectos relacionados à coesão textual, como: (1) o uso de conectivos da língua portuguesa; (2) concordância; (3) ortografia; e (4) pontuação; têm se constituído como uma das principais dificuldades dos alunos surdos, no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa L2, no Ensino Médio. Verificamos, ainda, os professores de português para surdos ainda precisam adaptar seu olhar para a coerência do texto dos surdos. Tal fato pode ser explicado pela carência de formação específica destes profissionais para atuarem junto aos alunos surdos.

O processo de organização textual do surdo será investigado dentro de autores como BENTES (2003); BROCHADO (2003); KOCH (1997); e SALLES et. al. (2004), os quais fornecerão a fundamentação teórica necessária para entendermos o processo de produção de significados nos textos dos alunos surdos, mais especificamente, no que diz respeito à coesão e à coerência.



## 2. OBJETIVO

Analisar o processo de produção de significados nos textos de três alunos surdos do 3º ano do Ensino Médio da Escola “Luiz Nunes Direito”, através da observação de dois aspectos principais: (1) Coesão; e (2) Coerência; levando em conta o conhecimento de mundo e linguístico de cada aluno.



### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1. CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA**

A presente pesquisa foi delineada como um estudo de caso com coleta de dados para conferir maior credibilidade aos resultados executados com rigor com utilização de fontes documentais, entrevistas e observações. Fundamentou-se em uma abordagem de pesquisa quantitativa e qualitativa. Sobre as abordagens, a primeira se caracteriza pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, já a segunda se trata de entender a natureza de um fenômeno social. Alguns autores não distinguem com clareza esses dois métodos, segundo GOODE e HATT (1973: 398): “A pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia entre estudos ‘qualitativos’ e ‘quantitativos’, ou entre ponto de vista ‘estatístico’. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade”.

No decorrer da pesquisa, houve uma seleção de dados, onde buscamos selecionar os três participantes da pesquisa pelo fato de que os três estavam cursando a fase final do Ensino Médio, e isso nos daria como uma resposta para o que foi aprendido durante toda fase escolar desses alunos no que se refere a disciplina de língua portuguesa.

Na pesquisa realizada, houve um roteiro de observações e uma coleta de dados através das redações feitas pelos alunos surdos implicados nesta pesquisa, levando em conta todo seu aprendizado no Ensino Médio e o uso da LIBRAS como grande influência para sua segunda língua na escrita.

Utilizei a aplicação de questionário com perguntas direcionadas e relacionadas à: (1) idade; (2) sexo; (3) nível de surdez; (4) uso de aparelho auditivo; (5) interação na escola; (6) interação na família; (7) compreensão da Língua Portuguesa; e (8) dificuldades na produção escrita. Após a entrevista, apliquei um instrumento avaliativo aos alunos surdos por meio do qual, eles elaboraram uma redação, na sala de apoio, todos separados uns dos outros.

#### **3.2. LÓCUS DA PESQUISA**

A presente pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental e Médio “Luiz Nunes Direito”, localizada no município de Ananindeua no Estado do Pará, sito Conjunto Cidade Nova IV, no Bairro do Coqueiro. A escolha da referida escola se deu em



virtude das experiências ali vivenciadas junto ao seu corpo técnico, durante as Atividades Curriculares *Estágio Supervisionado III* e *Estágio Supervisionado IV*, quando pudemos observar a realidade o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Vale ressaltar que a Escola “Luiz Nunes Direito”, é uma instituição pública de Ensino Regular, que atende alunos surdos e dispõe de uma Sala de Recursos Pedagógicos. É importante frisar que os alunos surdos dessa escola, apesar de disporem da sala de recursos, eles, até o presente momento, não dispõem de Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais. De acordo com a fala da diretora da instituição, isso se dá pela falta de profissionais desta área, no entanto, a gestão da escola que já teria tomado as providências cabíveis, com o intuito de que esta questão seja resolvida.

### **3.3. POPULAÇÃO**

Quanto à população envolvida nesta pesquisa, foram selecionados três alunos surdos do 3º ano do Ensino Médio: (a) um do sexo masculino; e (b) duas do sexo feminino. Além de um professor de Língua Portuguesa, pertencente ao corpo docente do nosso *Lócus* de pesquisa, o qual foi entrevistado e nos forneceu dados sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua da população envolvida na presente pesquisa.



## 4. REFERENCIAL TEÓRICO

### 4.1. SURDEZ E EDUCAÇÃO

A partir de uma concepção gerativista da linguagem (CHOMSKY, 1989), todo ser humano é inato para a linguagem. O ser humano possui, naturalmente, seu aparelho fonador completo, é provável que consiga falar naturalmente, respeitando todos seus estágios linguísticos, pois ao nascermos nos deparamos com uma linguagem que nos é naturalmente falada. O surdo não se diferencia do ouvinte quando se refere a seus estágios linguísticos, pois o surdo em sua natureza, também, usará de forma natural esses estágios, mas como esse surdo não possui uma linguagem oral, ele irá optar pela linguagem gestual já que é ausente de sons, portanto. Em *Educação Inclusiva, Linguagem e Mediação*, Lucia Reily aborda esta questão quando afirma que:

A criança aprende a falar naturalmente, porque se encontra imersa num mar de linguagem, onde sentidos são constituídos nas trocas entre interlocutores com níveis variados de competência linguística: outras crianças, adultos da família e adultos próximos ou mesmos desconhecidos. O domínio da língua se dá de forma contextualizada, em práticas significativas, não por meio de exercícios artificiais (REILY, 2006, p.89).

No contexto da surdez o domínio da língua, tal como relatado por REILY (2006), não se diferencia daqueles dos ouvintes, a única diferença estará na língua em questão, no caso dos ouvintes, o Português; e no caso dos surdos, a Libras. Segundo FERNANDES & CORREIA (2008, p.18) no processo de aquisição de linguagem “as crianças surdas começam a produzir sinais, mais ou menos na mesma idade em que as crianças ouvintes começam a falar e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguísticos referentes às línguas de naturais”.

Há muito tempo se tem discutido sobre o sistema educacional no Brasil, mas o que se tem questionado é a falta de preparação pedagógica das escolas regulares no que se diz respeito à educação especializada. Ao longo da história da educação dos surdos, podemos destacar três filosofias que serviram de base para o desenvolvimento das metodologias utilizadas junto aos surdos no seu processo de ensino e aprendizagem: (1) Oralismo; (2) Comunicação Total; e (3) Bilinguismo.



O Oralismo foi umas das técnicas usadas na educação de surdos durante um período onde os professores obrigavam esses alunos a falar, com o argumento de que eles pudessem ser inseridos no meio social através da língua oral e não por meios de sinais. Segundo ALMEIDA (2000), o princípio básico da filosofia oralista, é o de proporcionar ao surdo a oportunidade de se comunicar através da fala, assim poder-se-ia aproximá-lo e integrá-lo a comunidade ouvinte. Na perspectiva oralista, opta-se por reabilitar o surdo, considerando-se a surdez como um defeito a ser reparado. Nas metodologias empregadas a partir desta proposta, faz-se proveito do resíduo auditivo, através do uso de aparelhos (amplificadores auditivos) e de treinamentos que estimulam a oralidade.

A Comunicação Total pode ser entendida como um meio facilitador para o surdo ser inserido no meio linguístico que lhe rodeia, incluindo vários tipos de comunicação. De acordo com Ana Paula SANTANA (2007, p.180):

A comunicação total não exclui recursos e técnicas para estimulação auditiva – abrange a adaptação e amplificação sonora individual, a leitura labial, a oralização, a leitura e a escrita. Há completa liberdade para usar qualquer estratégia que permita o resgate da comunicação. Seja por meio da linguagem oral, seja pela língua de sinais, seja pela datilologia, seja pela combinação desses modos, deve-se priorizar a comunicação.

Desta forma, pode-se perceber que na Comunicação Total, vários tipos de comunicação, incluindo a língua de sinais, a leitura labial, o uso de aparelho auditivo, a oralização, entre outros métodos, foram utilizados com o intuito de incluir o surdo e de proporcionar o desenvolvimento de sua formação.

RAMPELOTTO (1993) faz uma análise de abordagens metodológicas usadas no ensino de surdos, investigando a compreensão de produções de textos por adolescentes surdos onde eram contadas e recontadas historias em língua de sinais e língua portuguesa escrita. As historias mais simples eram mais fáceis de serem lembradas e reproduzidas. O resultado disso foi a importância da língua de sinais na educação da criança surda e que o oralismo e o sistema bimodal foram um fracasso no desenvolvimento da competência linguística do estudante surdo.

Assim, a proposta do Bilinguismo tem se mostrado como a proposta mais adequada no ensino de pessoas surdas, uma vez que, ela compreende o surdo a partir de um modelo sócio-antropológico, no qual sua língua, sua cultura e sua identidade são levadas em conta. Além do mais, a proposta da Comunicação Total mostrou que a bimodalização Libras/Português não é possível, ela desencadeia perdas tanto na língua de sinais como na



língua oral. Vale ressaltar o que SANTANA (1996) postula acerca do desenvolvimento do bilinguismo no Brasil: “apesar de o bilinguismo ser amplamente difundido no Brasil, as experiências com educação bilíngue aqui ainda estão restritas pela dificuldade tanto de considerar a língua de sinais uma língua, quanto de encontrar profissionais e professores que saibam utilizá-la” (SANTANA, 1996, p.180). A este respeito, SKLIAR (2011: 25) afirma que:

As representações sobre a língua de sinais nas escolas levam a consequências dolorosas e problemáticas para e os próprios surdos. Trata-se, por um lado, de que essa língua não é a língua dos professores e profissionais ouvintes. Portanto, o problema não é a oposição entre língua oral e língua de sinais. Então, a questão deve ser revertida para a seguinte proposição: a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos. Não é o fato de que os surdos utilizam uma outra língua que deve ser discutido, mas o poder linguístico dos professores e o processo consequente de deseducação.

Assim sendo, no início da fase escolar, muitos alunos surdos, por muitas vezes, não são alfabetizados na sua primeira língua (língua de sinais) e por necessidade de comunicação estes optam por usar uma linguagem, geralmente caseira, onde a família passa a interagir e compreendê-los, já que geralmente desconhecem a LIBRAS como sua primeira língua e isso de certa forma poderá dificultar o aprendizado na iniciação da fase escolar, no processo de aquisição de uma segunda língua.

Atualmente, quando se fala de educação inclusiva para alunos surdos, logo se pensa em uma forma de incluir esse aluno, mas quando nos deparamos com a realidade dentro das escolas públicas outro quadro da realidade se mostra: a exclusão é evidente dentro do contexto escolar; os alunos surdos são excluídos porque não há interação entre eles os alunos e o corpo técnico da escola não está suficiente preparado para receber esse aluno. A falta de intérpretes contribui para esta exclusão, uma vez que, sem o auxílio deste profissional, não há elucidação das dúvidas dos alunos surdos e, tão pouco, comunicação entre o aluno surdo e professor ouvinte.



## 4.2. BILINGUISMO E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

De acordo com MEIRELLES & SPINILLO (2004 apud MOURA, 2000, p.132),

os surdos formam uma comunidade com cultura e língua próprias, e o bilinguismo permite, portanto, que o indivíduo não perca a sua identidade com esta comunidade através da língua de sinais; e ao mesmo tempo, permite que o surdo não se distancie da comunidade de ouvintes, ampliando assim seu universo de interação.

Em 1960, William Stokoe comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.30).

No Brasil, é somente no ano de 2002 que se reconhece o estatuto linguístico da língua de sinais através da Lei 10.236/02, ao mesmo tempo em que se assinala que esta não pode substituir o português em sua modalidade escrita. Em 2005, o decreto 5.626/05 vem regulamentar a Lei 10,236/02 assinalando que a educação de surdos no Brasil deva ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino de língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos. Ao nos depararmos com a legislação vigente, fica claro que se estabeleceu no Brasil, que a LIBRAS se constitui como a primeira língua dos surdos e que a sua segunda língua será a língua portuguesa na sua forma escrita, juntamente com suas funções sociais representadas no contexto brasileiro.

No que se refere ao Bilinguismo, SKLIAR (2011, p.25) apresenta sua opinião, da seguinte forma:

Não defino a educação bilíngue para surdos enquanto o desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir quando se fala de crianças e/ou adultos ouvintes. Refiro-me a uma dimensão psicológica da educação bilíngue, vale dizer, ao direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua Língua.

Pensamos que na perspectiva do Bilinguismo, o indivíduo surdo poderá optar qual língua utilizar, dependendo do contexto no qual ele estiver inserido, pois ele vive em um país cercado de ouvintes, e por esse motivo, o ele necessita inteiramente ampliar seu meio de comunicação, a fim de interagir com os demais integrantes da sociedade e fazer valer seu direito à cidadania.



A língua de sinais para o surdo é de extrema importância e a escrita é um importante meio de comunicação onde o surdo precisa e tem a necessidade de usá-la, pois em alguns casos precisam mostrar uma autonomia e, assim, poder competir com o mundo ouvinte, nesse caso a escrita é uma grande fonte de conhecimento. Marília SILVA (1999 apud, GROSJEAN, 1993, p.39): “as pessoas bilíngues, ao participarem de uma instancia interativa monolíngue, nunca desativam totalmente uma outra língua”. Isso se vê muito no caso dos surdos que usam como base sua língua materna (LIBRAS), no caso do Brasil. Para o surdo fazer uso da língua portuguesa na sua modalidade escrita é preciso ter um estudo voltado para esse aluno, pois certamente usará como base a sua língua materna como base para a produção escrita em língua portuguesa, por isso, talvez, a compreensão de seus textos seja dificultosa.

É importante destacar que uma educação que se propõe bilíngue depende da presença de professores aptos ao bilinguismo, sendo assim o professor poderá optar em aprender a língua de sinais e pôr em prática, desde muito cedo, o acesso das crianças surdas ao mundo bilíngue. Pensamos que para que haja uma educação de qualidade para um aluno surdo em uma instituição de ensino, é interessante que este aluno possa fazer uso de sua língua materna, ou seja, a Libras. Acreditamos, ainda, que a entrada da criança surda no contexto bilíngue lhe permitirá, também, acessar o mundo virtual e da tecnologia – o qual lhes cerca no momento atual, e do qual elas ficam alheias, muitas vezes, por questões de ordem linguística.

Segundo PIEDADE (1999, p.42), outra situação que chama muita a atenção é a falta de condições ambientais para o aluno surdo, é preciso que este aluno esteja inteiramente ligado a um processo de interação com os demais, portanto não se espere que o aluno fale para que depois venha escrever, é preciso que haja um meio facilitador de aprendizagem, de uma maneira onde a leitura e escrita sejam prazerosas para o aluno surdo. Vemos, ainda, que muitos profissionais da área educacional estão “presos” aos conteúdos repassados pela escola para que cumpram sempre o que for ditado e isso causa um nó na educação, mostrando assim que a educação está ligada a uma linha, e que essa linha não pode ser modificada de forma que facilite o aprendizado. Marília PIEDADE (1999 Apud FRANCHI, 1988, p.39) sugere que “as atividades escolares nas séries iniciais deveriam ser voltadas às atividades linguísticas e epilinguísticas, mas o que se observa é uma temática voltada para o concreto sem visões



amplas e possibilidades totalmente fechadas, sem deixar que o aluno interaja de forma significativa no seu processo educacional”.

No contexto do bilinguismo, a disciplina *Língua Portuguesa* é uma das mais discutidas no que diz respeito aos métodos e técnicas a serem utilizadas com os alunos surdos, já que se trata de uma língua oral-auditiva que será ensinada a pessoas que não ouvem. De acordo com QUADROS (1997) a língua portuguesa deverá ser ensinada aos surdos com bases no ensino de uma segunda língua, e a Libras, língua materna do surdo, deverá mediar este processo de ensino e aprendizagem.

É interessante destacar que o indivíduo surdo adquire uma modalidade de linguagem que se constitui, totalmente, de maneira visual ou viso-gestual. Portanto, isso pode significar uma maior dificuldade no processo de aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo, pois o mesmo tomará como referência, para a aprendizagem da língua áudio-oral, os parâmetros linguísticos de sua língua materna, ou seja, uma língua visuo-espacial. PERLIN (1998) fala sobre a surdez de forma a esclarecer que surdo é surdo em relação à experiência visual e que esses indivíduos organizam seu pensamento e linguagem de ordem visual e por isso tem características que podem ser inatingíveis aos ouvintes. Desta forma, percebermos na produção do aluno surdo uma forma de escrita “atípica” e, portanto, permeada por uma coesão textual diferenciada daquela dos ouvintes. Por isso, coadunamos com o pensamento de Marília PIEDADE (1999 apud SOUZA, 1999, p.147), quando este diz que:

A escrita da pessoa surda reflete, em certa medida, os conhecimentos que possui, ou não, da comunidade ouvinte. Ou, o quanto a escrita tem função na sua vida, ou ainda reflete o próprio sucesso de alfabetização a que foi submetida. Nesse contexto, o ensino da língua portuguesa é frequentemente levado a termo como uma língua morta, pois ao ensinar apenas substantivos, adjetivos, advérbios na produção de textos, esquece-se de considerar uma premissa básica: o intercâmbio entre o papel do autor e do leitor para esse aprendizado.

MEIRELLES & SPINILLO (2004 apud GÓES, 1996, p.133) concluiu que, ao mesmo havendo passado por um longo período de escolarização, os surdos apresentam dificuldades com a escrita, dificuldades essas decorrentes do uso restrito da linguagem escrita por essa população em seu cotidiano. A língua escrita é um fator primordial a qualquer ser humano que está inserido no meio social, pois é nela que o indivíduo terá como estabelecer um convívio mais aproximado junto com o ouvinte.



Acreditamos que seja de suma importância que a criança surda interaja para que seu processo de aprendizagem na língua portuguesa seja mais eficaz, mas isso seria melhor se a criança surda fosse alfabetizada na sua língua materna, ou seja, a língua de sinais. Ler e escrever em língua portuguesa é um processo complexo que exige uma competência gramatical e comunicativa da criança para que haja um bom desenvolvimento de tais habilidades. As crianças precisam internalizar a língua, primeiro, para, em seguida, atribuir um sentido e significado a leitura e a escrita. O aluno surdo não tem a mesma percepção do que se produz e do que se vê produzido pelo seu interlocutor, por isso explorar uma produção própria é de extrema importância para esse aluno.

É preciso refletir sobre as dificuldades que tem o surdo em aprender a sua segunda língua. É necessário considerar que podemos estar tratando com um indivíduo analfabeto que está no processo de aprendizagem de uma segunda língua, sem sequer ter adquirido uma primeira língua; ou com um surdo de nascença, que nunca teve acesso a língua portuguesa, e agora precisa aprendê-la.

No que se refere à coesão e coerência, essas duas diferenças estruturais entre a língua de sinais e orais, interfere muito na sua produção textual escrita em português, a ligação entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos e de organizar as sequências do pensamento, com a ausência desses, muitos acreditam que o texto de um aluno surdo não tem coerência. Nos textos de alunos surdos pode-se observar que muitos deles apresentam problemas de forma, conexões inadequadas, a troca do plural pelo singular entre outros, como também problemas com conectivos e preposições como as concessivas e condicionais.

Pelos motivos supracitados, é preciso que os docentes utilizem de alguns instrumentos para que o aluno chegue à compreensão de uma língua, oferecendo-lhes algo que chame a atenção desses alunos em sala como, por exemplo, palavras desconhecidas do seu vocabulário, leituras que possam instigar a curiosidade pelo desfecho de alguma história e até mesmo que os mesmos opinem sobre os assuntos trabalhados, mas sempre usando as duas línguas como fator principal.



### 4.3. COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAL: UM OLHAR SOBRE A ESCRITA DO SURDO

A construção de sentidos no texto do aluno surdo vem sendo muito discutida na área do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Marília PIEDADE (1999 apud KOCH 1997, p. 51) aponta que KOCH usa a metáfora do iceberg para esclarecer sobre o sentido textual. Para avaliar um texto, é necessário que se leve em conta todos os aspectos sobre os sentidos textuais: “para chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso de vários recursos a vários sistemas de conhecimentos e ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais”. O sentido do texto não está apenas na superfície exposta do produto observável. Nessa ótica o indivíduo surdo faz parte dessa realidade.

Coesão e coerência são temáticas frequentes nas discussões acerca da produção escrita de alunos surdos. No que se diz respeito à coesão, a autora KOCH (1997) evidencia esse fator primordial a um sentido textual. Para KOCH (1997, p.45) coesão é definida como “um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”.

KOCH (1997, p.46) divide a coesão por modalidade, uma por remissão, outra por sequenciação. KOCH divide as duas formas, sendo ela por: coesão por remissão o que é de alguma forma uma retomada aos referentes do principal ou temático. A autora define remissão por sequenciação onde é aquela que através da qual se faz o texto avançar, garantindo-se, porém uma continuidade dos sentidos, podendo ocorrer de forma na progressão do texto recorrências das mais diversas ordens.

No que se refere à coerência, a autora KOCH (1997: 52) defini-a como o que “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a construir, na mente interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”. Para KOCH (1997 apud KOCH & TRAVAGLIA, 1989 e 1990, p.52) “A coerência é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional”.

Quando se fala em escrita do aluno surdo, Marília SILVA (1999 apud D’Angeles 1993, p.3) relata: “A interferência da sintaxe da LIBRAS – a não correspondência direta, de um para um, entre os itens lexicais das duas línguas (e, eventualmente uma interferência não



bem sucedida dos interpretes de LIBRAS na construção dessas correspondências), a diferente estrutura lexical das duas línguas muitas vezes em português demanda, o emprego de duas ou mais palavras, e em libras pode vir expresso em apenas um sinal, e vice versa.

De acordo com SALLES et. al. (2004, p. 34) “uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar seqüencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa”. Outro fator importante destacado por SALLES et. al. (2004) é quanto à coerência. De acordo com estes autores, há um equívoco, quando se pensa que o texto dos surdos não apresenta coerência. Uma vez que, segundo SALLES et. al. (2004, p. 35), “embora coesão e coerência apresentem vínculos entre si, são fenômenos com aspectos distintos: a primeira diz respeito prioritariamente à forma, já a outra, ao aspecto semântico-lógico”.

É de suma importância que os professores tenham uma concepção clara sobre a língua de sinais dos alunos surdos e qual o seu nível de surdez, pois dependendo desse diagnóstico os textos produzidos, vão se apresentar como um monte de palavras soltas e ausência de conectores ou usados inadequadamente, por isso a compreensão tornar-se-á difícil. É necessário, também, observar que os processos de significação nos textos desses alunos sejam vistos como uma forma de organização linguística de cada um, e isso varia dependendo de como esses sujeitos organizam, por meio da escrita, os recursos expressivos e cognitivos de forma individual.



## 5. ANÁLISE DOS DADOS

A presente pesquisa foi desenvolvida no período de agosto a dezembro de 2014. Durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro foram feitas observações na escola dos alunos e no mês de dezembro, foram realizadas as entrevistas direcionadas e consecutivamente a elaboração das redações produzidas pelos alunos surdos do 3º ano do Ensino Médio. A produção redação foi estabelecida por um tema fixo e respeitando as normas da Língua Portuguesa e realizada na sala de recursos pedagógicos com apresentações de slides com imagens relacionadas ao tema proposto, os alunos surdos sentaram com uma distância mínima um dos outros e realizaram a atividade em um período de tempo de aproximadamente quarenta e cinco minutos.

O perfil da população envolvida nesta pesquisa foi construído através da análise dos dados coletados por meio de entrevista a partir das variáveis: (1) sexo; (2) idade; (3) modo de comunicação; (4) nível de surdez; (5) uso de aparelho auditivo; (6) compreensão da Língua Portuguesa; (7) dificuldade na produção escrita; (8) auxílio do professor na compreensão da Língua Portuguesa; (9) interação com alunos ouvintes em sala. O Quadro 1, abaixo ilustra o perfil mais detalhado de cada um dos sujeitos implicados na pesquisa.

PERFIL DOS ALUNOS SURDOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA					
Aluno	Sexo	Idade	Modo de Comunicação	Nível de Surdez	
B.O.	Feminino	18	Libras	Moderado	
A.S.	Feminino	18	Libras	Profundo	
W.B.	Masculino	20	Libras	Profundo	
Aluno	Uso de aparelho auditivo	Compreensão da Língua Portuguesa	Dificuldade na produção escrita	Auxílio do Professor na compreensão da Língua Portuguesa	Interação com alunos ouvintes em sala
B.O.	Não	Não	Sim	Razoável	Não
A.S.	Sim	Razoável	Razoável	Razoável	Não
W.B.	Não	Razoável	Sim	Sim	Não

**Quadro 1** – Perfil dos alunos surdos envolvidos na pesquisa.



O aluno W.B. tem 20 anos de idade, é surdo profundo, não possui aparelho auditivo, relata ter dificuldades em aprender Língua Portuguesa, mas que tem vontade de compreender, o aluno usa LIBRAS como meio de comunicação, mas faz uso de leitura labial, pois justifica a falta de conhecimentos que as pessoas têm em relação a LIBRAS. O aluno põe em questão a grande dificuldade na elaboração da redação e falta de interação dos alunos ouvintes com os demais surdos em classe.

A aluna B. O. tem 18 anos, com nível de surdez parcial do lado direito, não possui aparelho auditivo, possui atendimento especializado “dupla matricula”, se comunica através da LIBRAS e questiona a dificuldade de compreensão da Língua Portuguesa e elaboração de textos em sala de aula. A aluna percebe que, de fato, o professor de Língua Portuguesa se esforça ao máximo para que os alunos surdos compreendam o conteúdo repassado da disciplina, mas questiona sobre a falta de Tradutor/Intérprete de LIBRAS em sala, afirmando que sem o auxílio do interprete algumas palavras são de difícil compreensão, além da falta de interação dos alunos ouvintes com os surdos.

A aluna A.S. tem 18 anos e estuda na mesma escola dos outros dois alunos acima citados e na mesma sala do terceiro ano do ensino médio, a mesma possui atendimento especializado em contra turno, utiliza aparelho auditivo, mas utiliza a LIBRAS como forma principal de comunicação, relata que na família há outro caso de surdez (um primo), mas que mantém pouco contato e quando questionada sobre as disciplinas mais difíceis, a mesma declara que a leitura é uma das que mais lhe falta a compreensão, mas quando está portando o aparelho auditivo fica muito mais fácil e ainda reclama sobre a falta de interação com outros alunos ouvintes.

Outro foco de nossas entrevistas foi o professor da disciplina *Língua Portuguesa* dos alunos surdos envolvidos nesta pesquisa. Ele tem 50 anos, é formado em Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, leciona na Escola “Luiz Nunes Direito” há sete anos. O docente se sente, em parte, capacitado para repassar os conteúdos da disciplina, mas relata ser difícil na hora da aula, por isso tenta tirar as dúvidas dos alunos surdos depois do horário normal de aula. O professor enfatiza, ainda, a importância do profissional Tradutor/Intérprete de LIBRAS e de professores com formação em LIBRAS para atuarem na sala junto aos alunos surdos, e assim facilitar a compreensão desses alunos.

Vale ressaltar que os alunos observados durante o período da pesquisa estavam em fase final do Ensino Médio, por isso entendemos ser de extrema importância observá-los, pois acreditamos que tais alunos tiveram um grande período de aprendizagem durante o



Ensino Fundamental e Médio no que tange à disciplina *Língua Portuguesa* e, por isso, teríamos a chance de refletir sobre os fundamentos do ensino desta língua para o público surdo.



## 6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No intuito de melhor visualizar as produções dos alunos surdos envolvidos nesta pesquisa, optamos por fazer a transcrição de seus textos (Quadro 2; Quadro 3; e Quadro 4). É válido lembrar que, para o tipo de análise a que nos propomos, não devemos nos ater, apenas, aos elementos coesivos, e sim partir para uma compreensão global de cada produção escrita que será apresentada aqui. A compreensão global nos permitirá atingir o caráter informativo de cada um dos textos analisados nesta pesquisa: (1) Texto de W.B.; (2) Texto de A.S.; e (3) Texto de B.O..

### 6.1. O TEXTO DE W.B.

#### 6.1.1. COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO DE W.B.:

É difícil, as pessoas ainda não comeram desnutrição que não têm a ajuda para as pessoas, portanto muito fome com eles estavam com o fome tanto num lugar na comunidade também engolia, pois não tinha alimentos por eles muito sofreram é acontecer para eles já morreram, porém eles nem comem agora não é muito difícil, mas o governo não cumpriu.

Eles estão com o fome, é eles temes muitos miséria que nem alimentos também desnutrição, mas é precisa de saúde. A Família é o conceito o fome, tinha muito horrível os meninos e as meninas estão magros depois morrer na hora. É muito triste para um país da África excessos termos que tem problema dos outros coisas.

O aluno utiliza-se da palavra “desnutrição” para dar ênfase a fome em excesso durante seu texto. No decorrer de seu texto faz uma crítica ao governo pela ausência do poder público diante dessa emblemática que é a fome como tema do discurso principal. Cita também



o País da África que além de haver outros problemas ainda tem que lidar com mais o problema da fome.

### 6.1.2. ANÁLISE DO TEXTO DE W.B.:

1. *É difícil, as pessoas ainda não comeram desnutrição*
2. *que não têm a ajuda para as pessoas, portanto muito*
3. *fome com eles estavam com o fome tanto num lugar*
4. *na veracidade também engolia, pois não tinha alimentos*
5. *por eles muito sofreram é acontecer para eles já*
6. *morreram, porém eles nem comem agora não é muito*
7. *difícil, mas o governo não cumprim.*
8. *Eles estão com o fome, é eles temos muitos miséria*
9. *que nem alimentos também desnutrição, mas é precisa de*
10. *saúde. A Família é o comete o fome, tinha muito horrível*
11. *para alguém tanto os magros nem comeram, mas aqueles*
12. *os meninos e as meninas estão magras depois morrem*
13. *na hora. É muito para num país Africa excesso*
14. *termos que tem problema das outras coisas.*

**Quadro 2** – Transcrição do texto de W.B

No excerto (1), percebemos a influência da estrutura sintática da LIBRAS interferindo na sintaxe do português. No excerto (4) temos as formas *engolia* e *tinha* W.B. procura lançar mão de seu conhecimento sobre os tempos verbais, neste caso, ele usa o Pretérito Imperfeito dos verbos *engolir* e *ter*.

No decorrer do primeiro parágrafo, percebemos que W.B. faz uso de palavras um pouco mais elaboradas: (a) *desnutrição*, no excerto 1; e (b) *veracidade*<sup>1</sup>, no excerto (4). É interessante relatar que (a) e (b) são palavras oriundas da experiência com a atividade utilizada antes da produção do texto; as referidas palavras, citadas por W.B., estavam presentes nos slides sobre fome, que lhe foi apresentado anteriormente.

<sup>1</sup> Forma ortográfica adotada por W.B. para a palavra *voracidade*.



O excerto (7) nos chama atenção para *mas o governo não cumprim*, pelo fato de se tratar de uma informação que, aparentemente, estaria desconexa das demais informações do texto e, portanto, comprometendo a coerência do mesmo. Por isso, destacamos o conceito de coerência trazido por BENTES (2003, p.261) “a coerência depende de uma série de fatores, tais como recursos linguísticos, conhecimentos de mundo, papel social do leitor ou destinatário”. Além disso, BENTES (2003) afirma que “a coerência é um princípio de interpretabilidade, ou seja, o leitor deve recorrer às inferências durante o momento da leitura”. No caso dos textos produzidos pelos alunos surdos, este princípio precisa ser muito recorrente no momento de sua análise, já que, como mostrado anteriormente, dependendo de fatores como: (a) nível de surdez; (b) tipo de surdez; ou (c) fluência em LIBRAS; o domínio das palavras funcionais<sup>2</sup> será diferenciado. Assim, se temos a informação de que W.B., durante a atividade que precedeu a sua produção escrita, teve contato com um conteúdo que trazia informações sobre a negligência do governo em relação à miséria e a fome, fica claro que no excerto (7) W.B. faz uma crítica ao governo, mostrando que este é o responsável pela situação sobre a qual ele está relatando em seu texto – a fome no Brasil.

Além disso, verificamos no texto de W.B. alguns problemas de ordem ortográfica como: (a) difícil/difícil – excerto 1; (b) veracidade/voracidade – excerto 4; (c) difícil/difícil – excerto 7; (d) cumprim/cumpre – excerto 7; (e) precisa/preciso – excerto 9; (f) horrível/horrível – excerto 10; e (g) Africa/África – excerto 11. A partir do exposto, podemos perceber que em (a), (c), (f) e (g), a questão ortográfica está relacionada à acentuação gráfica, e como sabemos, para os ouvintes esta característica da Língua Portuguesa – uma língua áudio-oral –, é marcada a partir da pronúncia, e, portanto, por meio da fala. Assim, é possível entendermos esta dificuldade específica de W.B. com a sua segunda língua, pois ele é surdo, logo ele não tem acesso, de forma natural, à determinadas especificidades da Língua Portuguesa o que pode desencadear, como vimos, alguns problemas na sua escrita. Em (b), (d) e (e), percebemos que o problema ortográfico apresentado por W.B. diz respeito à grafia inadequada de algumas palavras, talvez, palavras das quais ele ainda esteja se apropriando como *voracidade*.

---

<sup>2</sup> “As palavras funcionais: os artigos, as preposições e as conjunções como os morfemas presos noutras línguas pertencem a conjuntos pequenos e fechados tendo posições chaves nas frases, mas tendo também significados esparsos e indeterminados. O trabalho lexical é principalmente feito com as chamadas palavras de conteúdo: os substantivos, os verbos e os modificadores, os quais pertencem a grandes conjuntos abertos e tem posições flexíveis na frase, mas significados mais determinados e mais ricos. Uma palavra de conteúdo é mais auto-suficiente e mais plausível de ser pronunciada isoladamente, ex: fogo, corra, terrível!, Do que uma palavra funcional: ‘o’, ‘ao’, ‘ao invés’, exceto quando se quer enfatizar um contraste.” (BEAUGRANDE, 1997, COSTA, 2001 apud, BROCHADO, 2003, p.142).



Percebemos, assim, que apesar dos problemas coesivos, após uma leitura global do texto de W.B. é possível depreender o sentido do mesmo, é possível compreender o que está sendo dito, e isto evidencia que a coerência não foi comprometida, vale, ainda, lembrar o que dizem SALLES et. al. (2004, p. 36) “o fato de o texto ser inteligível não significa que a estrutura superficial não deva ser reorganizada de acordo com as regras da língua em que está escrito”. Caberá ao professor de Português L2 para surdos, propiciar o acesso às possibilidades de reestruturação textual.

## 6.2. O TEXTO DE A.S.

### 6.2.1. COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO DE A.S.:

A África muito sofrimento, porque não tem comida, roupa, dinheiro, trabalhar muito difícil, as crianças muito fome, come no lixo, não tem água pouco. As pessoas já morte muitos mais, não tem médico, hospital, precisava cuidar a saúde muito boa. Família negra não tem trabalhar, fica o pobre, fome, água, saudável, nemédio etc...  
 posso ficar a doente muito perigos no lixo não boa.

No decorrer do texto a aluna justifica o sofrimento na África, ao falar da falta de coisas essenciais para a sobrevivência humana sem fugir da temática abordada, portanto, mantendo coerência no decorrer do seu texto.



### 6.2.2. ANÁLISE DO TEXTO DE A.S.:

1. *A África muito sofrimento, porque não tem comida, roupa*
2. *dinheiro, trabalhar muitos difícil, as crianças muitos fome, come no*
3. *lixo, não tem água pouco. As pessoas já morte muitos mais, não*
4. *tem médico, hospital, precisava cuidava a saúde muito boa. Família*
5. *negra não tem trabalhar, fica o pobre, fome, água, saudável, remédio etc..*
6. *muito difícil. As pessoas está fome come só lixo na rua, o lixo muito sujos*
7. *posso fica a doente muito perigos no lixo não boa.*

#### Quadro 3 – Transcrição do texto de A.S

No excerto (1), A.S. não usa o verbo *haver* ou *ter* no primeiro parágrafo da sua redação em *A África muito sofrimento*, mas expõe sua ideia de forma mais direta, sem se preocupar com o uso dos verbos.

No excerto (2) percebemos um problema de concordância de número entre *muitos* e *fome*. Porém, ainda no mesmo excerto, a concordância de número entre o artigo *as* e o substantivo *crianças* é feita conforme as normas da língua Portuguesa. Mais adiante, no mesmo excerto, há um problema de concordância verbal entre o sujeito *as crianças* – 3ª pessoas do plural –, e o verbo *come*, o qual a aluna surda flexiona na 3ª pessoa do singular – *come* (*as crianças muitos fome, come no lixo*).

No excerto (3), a aluna surda escreve *não tem água pouco*, neste trecho, fica evidente que a organização de ideias se passa no contexto da LIBRAS, marcando, portanto, a interferência desta língua na produção escrita de A.S..

No excerto (6) quando A.S. escreve *As pessoas está fome come só lixo na rua*, percebemos que há um problema de pontuação e concordância verbal entre o sujeito *as crianças* e os verbos *estar* e *comer* (em uma possível correção, teríamos: *As pessoas estão com fome, comem só lixo na rua*).

Verificamos que no excerto (6), a aluna usa o advérbio de intensidade *muito* no trecho *O lixo muito sujos* e no trecho *muito perigos* do excerto (7). Percebemos que A.S. ainda não domina o uso desta palavra funcional, mas que se esforça em usá-la na sua produção. Observamos, mais uma vez, a influência da LIBRAS na escrita de A.S. quando no



final do excerto (7) ela escreve *não boa*, para enfatizar o caráter negativo das informações que acabava de apresentar, percebemos que a sintaxe sob a qual ela construiu este trecho, é a da língua de sinais.

Após esta análise, percebemos que apesar dos problemas concernentes à coesão textual, após uma leitura global do texto de A.S. é possível depreender o sentido do mesmo, é possível compreender o que está sendo dito, e isto evidencia que a coerência do seu texto, assim como o de W.B., não foi comprometida.

### 6.3. O TEXTO DE B.O.

#### 6.3.1. COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO DE B.O.:

As pessoas sofrem falta por causa a fome no Brasil e no mundo, África muito horrível, as crianças mortes não tem a comida, mas o governo não ajuda na África, muito difícil precisa impermatante ajudar doações a comida para as pessoas pobres.

Todo país muito difícil, as pessoas comem no lixo, não tem o dinheiro, alguma as pessoas comer feja no lixo, Caminhão ir no lixo, as pessoas pobres pegar no lixo apur comer.

A aluna deixa clara sua indignação com a existência da fome que assola tantas pessoas em todo país, inclusive na África onde o governo é ausente. B.O. deixa, ainda, a mensagem da importância das doações de alimentos para que pessoas pobres não precisem ir ao lixo para procurar comida.



### 6.3.2. ANÁLISE DO TEXTO DE B.O.:

1. *As pessoas sofrem falta por causa a fome no Brasil*
2. *e no mundo, África muito horrível, as crianças mortes*
3. *não tem a comida, mas o governo não ajuda na*
4. *Africa, muito difícil precisa impornatante ajudar doação*
5. *a comida para as pessoas pobres.*
6. *Todo país muito difícil, as pessoas comer no lixo,*
7. *não tem o dinheiro, alguma as pessoas comer joga no lixo,*
8. *caminhão ir no lixão, as pessoas pobres pegar no lixo*
9. *quer comer.*

**Quadro 4** – Transcrição do texto de B.O.

No excerto (1) a aluna surda usa o artigo definido *a*, em vez da preposição *da*, como observado no trecho *pessoas sofrem falta por causa a fome*. No excerto (2), B.O. ao se referir as crianças, utiliza no o substantivo *morte* no plural, no lugar do verbo *morrer* na 3ª pessoa do plural (*as crianças mortes*). É interessante perceber, que apesar de B.O. ter escolhido a classe de palavra inadequada (o substantivo em vez do verbo), ela já está consciente de que seja necessário fazer o acordo do complemento com o sujeito (sujeito plural – *as crianças*, logo o complemento também deverá está flexionado no plural – *mortes*).

Identificamos, também, a formação de cadeia coesiva<sup>3</sup>, do tipo cadeia por substituição, e verificamos que se trata de uma substituição por sinonímia, ou seja, temos uma substituição da matriz (*Brasil* – no excerto 1) por uma palavra com significado equivalente (*país* – no excerto 6). Nos excertos (6), (7) e (8), também observamos a influência da LIBRAS na escrita de A.S. quando ela escreve os verbos no infinitivo: *as pessoas comer no lixo*; *algumas pessoas comer joga no lixo*; e *as pessoas pobres pegar no lixo*.

Mais uma vez, percebemos que apesar dos problemas concernentes à coesão textual, após uma leitura global do texto de B.O., é possível depreender o sentido do mesmo, é possível compreender o que está sendo dito, e isto evidencia que a coerência do seu texto, assim como o de W.B. e o de A.S, não foi comprometida.

<sup>3</sup> De acordo com ANTUNES (1996), cadeia coesiva pode ser definida como o encadeamento de nexos semanticamente semelhantes que vão sendo empregados ao longo do texto.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo envolveu três alunos surdos do 3º ano do Ensino Médio da Escola de Ensino Regular “Luiz Nunes Direito”, e trouxe a proposta de um novo olhar sobre a escrita dos alunos surdos; e de que forma a produção escrita dos surdos pode ser analisada pelo professor de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que as produções analisadas durante este estudo, pertenciam a alunos em vias de conclusão do Ensino Médio e, no entanto, ficam evidentes as limitações quanto à estruturação do texto.

Nossas reflexões sobre as teorias direcionadas a coesão e coerência dentro dos textos desses alunos, nos faz pensar na formação do professor de português que vai atuar junto aos surdos; é preciso acrescentar que tal professor esteja qualificado para oferecer novas possibilidades de reestruturação de seus textos, já que a coerência, não tem sido comprometida.

É preciso esclarecer que devemos priorizar o conhecimento das pessoas surdas sempre respeitando sua cultura e identidade, e fazendo do espaço escolar um espaço acolhedor, que privilegie a integração e interação dos alunos surdos com os demais integrantes da escola. Desse modo, os surdos se sentirão familiarizados e capazes de interagir, propiciando seus conhecimentos e compreensão.

A partir da análise dos textos dos alunos surdos envolvidos nesta pesquisa, percebemos que o professor que trabalha o ensino de português precisa se desprender de ideias preconcebidas à respeito da produção escrita de alunos surdos, pois ficou claro, a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, que apesar de a coesão estar afetada, a coerência permanece inalterada. E a coerência é o sentido, a língua em uso, portanto, a comunicação.



## 8. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. I. C. I. *Aspectos da coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.
- BENTES, A. C.. *Linguística Textual*. In: MUSSALIN F. BENTES. A. C. (orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2003. vol. 1.
- BROCHADO, S. M. D. A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.
- GIL, A.. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KOCH, I. *O texto e a construção de sentidos*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- MEIRELLES, V. & SPINILLLO, A. *Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos*. Estudos de psicologia Universidade Federal de Pernambuco, 2004.
- MOKVA, A. & MENDES, V. *Interferência de Libras na produção textual do aluno surdo: Uma análise, uma proposta pedagógica*. Disponível: <file:///C:/Users/falem02/Desktop/Artigo%20-20%pedagogia.htm> data de acesso:15 de dezembro de 2014.
- QUADROS, R. & SCHMIEDT M. L. P. *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- SALLES, H. M. M. L. et. al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004. vol. 2.
- SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 5ed. São Paulo: Mediação, 2011.
- SANTOS, V. e MAEDA, R.. *Libras e língua portuguesa: A configuração do texto escrito pelo aluno surdo na perspectiva do bilinguismo*. Revista rascunhos culturais, Coxim Mato Grosso de Sul. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2011.
- REILY, L.. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. 2ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.



## TERMO DE ISENÇÃO DE RESPONSABILIDADE

Declaro, para todos os fins de direito e que se fizerem necessários, que isento completamente a Universidade Federal do Pará, o Campus Universitário do Marajó – Soure e o professor orientador de toda e qualquer responsabilidade pelo conteúdo e ideias expressas no presente Trabalho de Conclusão de Curso.

Estou ciente de que poderei responder administrativa, civil e criminalmente em caso de plágio comprovado.

Soure, 06 de março de 2015.

---

Márcia Fernanda Falcão Pereira