UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

Mônica de Gois Silva Barbosa

O MECANISMO DA COERÊNCIA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE SURDOS: FOCO NO VESTIBULAR 2011 DA UFS

São Cristóvão
2011

Mônica de Gois Silva Barbosa

O MECANISMO DA COERÊNCIA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE SURDOS: FOCO NO VESTIBULAR 2011 DA UFS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Leilane Ramos da Silva

São Cristóvão
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Barbosa, Mônica de Gois Silva
B238m O mecanismo da coerência na produção escrita de surdos : foco no vestibular 2011 da UFS / Mônica de Gois Silva Barbosa. – São Cristóvão, 2011.
127 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2011.

Orientador: Profª Drª Leilane Ramos da Silva.

1. Coesão (Linguística). 2. Língua brasileira de sinais. 3. Língua portuguesa. 4. Surdez. I. Título.

CDU 81’42:81’221.24

Mônica de Gois Silva Barbosa

O MECANISMO DA COERÊNCIA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE SURDOS: FOCO NO VESTIBULAR 2011 DA UFS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Leilane Ramos da Silva (orientadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Januacele Francisca da Costa (PPGL/UFAL)

_____

Prof.ª Dr.ª Raquel Meister Ko Freitag (NPGL/UFS)

São Cristóvão, 16 de dezembro de 2011.

DEDICATÓRIA

A minha mãe, Maria Augusta.

Ao meu pai, Edvaldo Tavares.

Ao meu esposo, Vagner Barbosa.

AGRADECIMENTOS

- A **Deus**, por me conceder inspiração, discernimento, inteligência e forças suficientes para concretização deste trabalho e por ter colocado em minha vida aqueles que me auxiliaram nesta tarefa, sem os quais sua realização seria inviável.
- À **Nossa Senhora**, **mãe de Deus**, pela intercessão em todos os momentos.
- Aos meus pais, **Edvaldo Tavares** e **Maria Augusta**, pelo exemplo de vida, carinho constante, apoio e incentivo incondicional.
- Ao meu esposo, **Vagner dos Santos Barbosa**, meu amado companheiro, que além do carinho, amor e paciência, foi meu grande incentivador e parceiro nesta caminhada.
- À minha filha **Verônica Barbosa**, ainda no meu ventre, mas já me proporcionando tanta felicidade.
- Aos meus irmãos, **Elisangela Maria, Edvânia, Edvaldo e Marcelo**, que sempre me apoiaram, me incentivaram e me deram a maior força para que eu me dedicasse aos estudos.
- À minha cunhada, **Luciblayne Tavares,**pelo incentivo e apoio em todos os momentos,eaos meus amados sobrinhos, **Gabriel, Matheus e Maria Luiza,** que sempre me concederam alegria em momentos cansativos deste percurso.
- À professora orientadora, Drª. **Leilane Ramos da Silva**, por ter acreditado em mim e no meu projeto, pela paciência, compreensão, transmissão de conhecimento e sabedoria na orientação do trabalho.
- À professora Drª. **Raquel MeisterKo. Freitag**, por compartilhar conhecimentos essenciais e valiosos a esta pesquisa.
- À professora Dr.ª **Januacele Francisca da Costa** pelas contribuições dadas.
- À professora Drª. **Geralda de Oliveira Santos Lima,** pela leitura cuidadosa deste trabalho e pelas contribuições fornecidas.
- Ao professor Dr. **Antônio Ponciano Bezerra,** pelas informações concedidas.
- À minha avó, **Maria daGloria**, e aos meus **tios e primos**, em especial à minha prima e amiga **Karine Paixão,**pela força e incentivo,e aos meus queridos afilhados **Rafael Paixão** e **Jaime Kauã Santos,** por me concederem momentos de alegria nessa caminhada.
- À família do meu esposo, em especial, à minha sogra, **Maria Geni Barbosa,** e a Dona **Geni Maria da Rocha,** que carinhosamente fizeram das suas casas minha casa,

proporcionando tranquilidade em momentos de estudo, por me apoiarem e incentivarem.

- À minha amiga **Alda Valeria**, que me apresentou a fascinante área da educação de surdos e por ter me encaminhado a ela, por acreditar em mim, motivando-me sempre.
- Aos meus instrutores de LIBRAS, **Liana Maynard, Fabio Oliveira, Emerson e Geraldo,** por terem me proporcionado o contato com a fascinante Língua Brasileira de Sinais.
- Aos meus amigos surdos, em especial **Edilaine, Vanessa, Jenniffer, Meiriane, Daniela, Liliane e Bruno**, pelos valiosos momentos compartilhados.
- A todos os **surdos** que tive a oportunidade de conviver durante esses anos, em especial aos **surdos de Itabaiana**, por me fazerem entender as diferenças existentes entre comunidade surda e comunidade ouvinte, e me permitirem mergulhar no maravilhoso mundo da surdez.
- Às minhas amigas **Alessandra Rezende, Edna Maria e Vania Santos**, pelos momentos e conhecimentos compartilhados, em especial, na sala de recursos.
- Aos amigos da **Escola Estadual Vicente Machado Menezes** (Itabaiana) e **Escola Estadual 11 de Agosto** (Aracaju), em especial, a **Alzenira Aquino,** pela motivação durante este percurso.
- Ao meu amigo **Denson André**, pelo incentivo e apoio durante esta caminhada.
- Aos **professores da Pós-Graduação em Letras**, pela contribuição dos ensinamentos recebidos.
- Aos **colegas do mestrado**, pois juntos trilhamos mais uma etapa importante de nossas vidas.
- À secretária do Núcleo de Pós Graduação em Letras, **Meyre**, pelo auxílio dado e pela prontidão com que sempre me atendeu.
- À **CCV-Coordenação de concurso vestibular**, em especial, ao professor **Manuel Leite,** pelo atendimento cordial e pela disponibilidade nas informações e redações concedidas.
- À **DIEESP**e ao **CAS**- Centro de Atendimento aos Surdos, em especial, a Talita Cavalcanti, pela disposição e pelas contribuições.
- Aos coordenadores das instituições **APADA** e **IPAESE**, pelas informações prestadas.
- Enfim, a todos que de alguma forma colaboraram para realização e finalização deste trabalho.

EPÍGRAFE

A língua de sinais, nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para a qual, na comunicação uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura. Para aqueles que não a entendem, é impossível perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão. Tampouco são capazes de avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. (LONG, 1910, apud, SACKS, 1998, p. 5)

RESUMO

A proposta de educação bilíngue para surdos tem suscitado indagações relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa para tais sujeitos. Pesquisadores têm ressaltadoque o processo de aprendizagem da escrita pelos surdos sinalizadores apresenta peculiaridades que precisam ser consideradas e analisadas no processo educacional.Dentre tais particularidades, tem-se observado que em suas produções escritas da Língua Portuguesa há marcas de interferências das línguas sinalizadas. À luz desse entendimento e tomando a escrita como objeto de estudo, são analisadas quatorze redações de candidatos surdos do Concurso Vestibular 2011 da Universidade Federal de Sergipe, com o intuito de examinar os aspectos coesivos e o sentido da produção textual, conforme a visão de Antunes (2005). Para dar conta dessa proposta, o presente estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Linguística Textual, a partir de Fávero e Koch (1998); Fávero (1999); Koch (1999 e 2004); Antunes (2005) e Marcuschi (2008). Examina-se também a interferência da LIBRAS na produção escrita do sujeito surdo baseando-se em Faria (2001), Brochado (2003), Quadros e Schmiedt (2006) e Skliar (2009). De modo geral, constatou-se que há nítidas interferências da LIBRAS que se manifestaram nos níveis ortográfico, morfossintático e semântico. Apesar dessa interferência, há empregos de procedimentos coesivos de repetição, de substituição e de seleção lexical.

Palavras-chave: Coesão. Escrita. LIBRAS. Língua Portuguesa. Surdez.

RESUMÉ

L'éducation bilingue proposée aux personnes sourdes soulève des questions liées à l'enseignement du portugais à ces individus. Les chercheurs observent que le processus d'apprentissage de l'écriture à travers les drapeaux sourds présente des particularités qui doivent être examinées et analysées pendand ce processus. Parmi ces particularités, on observe que dans sa production écrite de la langue portugaise il y a des traces de l'interférence des langues des signes. À partir de cette compréhension et en prenant l'écriture comme un objet d'étude, nous avons analysé quatorze essais de candidats sourds du concours d'accès à l'université (vestibular) 2011 à l'Université Fédérale de Sergipe, ayant par but d'examiner les aspects de cohésion et de sens de la production textuelle, d'après la vision d'Antunes (2005). Pour rendre compte de cette proposition, cette étude est fondée sur les principes théoriques de la linguistique textuelle de Fávero et Koch (1998), Fávero (1999), Koch (1999 et 2004), Antunes (2005) et Marcuschi (2008) . Elle examine également l'ingérence de LBS dans la production écrite de l'objet sourds basé sur les théories de Faria (2001), Brochado (2003), Quadros et Schmiedt (2006) et Skliar (2009). D'une façon générale, on a constaté qu'il y a l'ingérence manifeste des LIBRAS démontré soit par l'orthographe, soit par la morphosyntaxiques et la sémantiques. Malgré cette interférence, il y a des emplois des procedures cohésifs de répétition, de remplacement et de sélection lexicale.

Mots-clés: Cohésion. Écriture. LIBRAS. Langue Portugaise. Surdité.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- CONVERSAR.....61
Figura 2- LER.....61
Figura 3- 1sAVISAR2s.....61
Figura 4- 2sAVISAR1s.....61
Figura 5- AMAR.....65
Figura 6- SÁBADO/LARANJA.....67
Figura 7- FALTAR (faltar pessoa/coisa).....67
Figura 8- FALTAR (estar ausente).....67
Figura 9- FALTAR (faltar ao encontro).....67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Classificação dos fatores de coesão (HALLIDAY E HASSAN, 1976).....48
Quadro 2- Classificação dos fatores de coesão (ANTUNES, 2005).....49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Interferências da LIBRAS.....71
Gráfico 2- Interferências por nível.....72
Gráfico 3- Reiteração: Repetição.....75
Gráfico 4- Reiteração: Substituição.....80
Gráfico 5- Associação: Seleção lexical.....84
Gráfico 6- Elementos de coesão.....95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Interferências da LIBRAS por redação.....70
Tabela 2- Emprego dos recursos de coesão por redação.....94

SUMÁRIO

RESUMO.....07

RESUMÉ.....08

LISTA DE FIGURAS.....09

LISTA DE QUADROS.....10

LISTA DE GRÁFICOS.....10

LISTA DE TABELAS.....10

SUMÁRIO.....11

INTRODUÇÃO.....12

CAPÍTULO 1: SURDEZ E EDUCAÇÃO.....16

1.1 UMA BREVE PASSAGEM PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS...16

1.2 UM SOBREVOO POR SERGIPE.....23

1.3 SURDEZ E BILINGUISMO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....28

1.4 A PRODUÇÃO ESCRITA DE SURDOS.....34

CAPÍTULO 2: LINGUÍSTICA TEXTUAL.....39

2.1 UMA BREVE REVISÃO DE CONCEITOS.....39

2.2 OS ELEMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO TEXTO: CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE.....42

2.3 A COESÃO TEXTUAL.....46

CAPÍTULO 3: A INTERFERÊNCIA DA LIBRAS E OS ELEMENTOS DE COESÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA DE SURDOS.....54

4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....54

4.2. ANÁLISE DO *CORPUS*.....55

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....97

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....103

APÊNDICES.....108

ANEXOS.....114

INTRODUÇÃO

A sociedade se defronta continuamente com inúmeras situações nas quais a escrita da língua está presente e tem relevância. Para o sujeito surdo, o texto escrito constitui uma ferramenta de comunicação entre ele e os ouvintes. Inseridos em comunidades majoritárias que têm como idiomas oficiais línguas de modalidade oral-auditiva, os surdos, que são minorias linguísticas, têm as línguas de sinais ou outras formas de sinalização[1], de modalidade gestual-visual, como primeira língua. Diante de tal situação, necessitam aprender o idioma do seu país de origem na modalidade escrita.

Na busca de alternativas para o ensino da Língua Portuguesa para surdos, muitas questões têm exigido atenção de pesquisadores. Constata-se que a criança ouvinte ao chegar à escola já possui um grande conhecimento acerca da sua língua materna, desenvolvendo-a de forma natural no seu dia-a-dia. Contudo, o mesmo não acontece com a criança surda, que tem como língua natural uma língua de sinais e ao chegar à escola deve aprender a língua do seu país na modalidade escrita. E, em muitos casos, como se trata de surdos filhos de pais ouvintes, chegam à escola também sem a aquisição da LIBRAS. Diante disso, estudiosos como Quadros (1997), (2006); Skliar (2004); Salles (2004); dentre outros, vêm refletindo sobre um ensino bilingue para pessoas surdas. Outros pesquisadores ainda têm se dedicado ao estudo da produção escrita desses educandos, com destaque para Brochado (2003), Faria (2001), visto que tal produção apresenta marcas da interlíngua.[2]

Entretanto, desconhecendo essa realidade bilíngue dos sujeitos surdos, a escrita deles tem sido considerada por educadores como uma escrita "anormal e diferente". Muitos professores questionam o nível de produção escrita desses alunos. Ela é analisada como se fosse primeira língua, desconsiderando as interferências da LIBRAS ou de outras formas de sinalização. Desse modo, não consideram a presença da interlíngua ao avaliar tais construções textuais.

Com base na literatura dessa área, algumas interferências podem ser evitadas se trabalhadas preventivamente. Para isso, faz-se necessária uma análise do contexto, um estudo minucioso sobre as particularidades encontradas na produção escrita do surdo e uma proposta efetiva de ensino de Língua Portuguesa que respeite a identidade surda e considere a LIBRAS

[1] Outras formas de sinalização se referem à comunicação gestual criada no ambiente familiar, não se tratando dos sinais da LIBRAS.

[2] Denominação utilizada para designar a língua de um falante não nativo. No caso da pessoa surda, trata-se de um texto em que se mesclam a da Língua Portuguesa e a da LIBRAS ou outras formas de sinalização.

como língua. Por isso, esta pesquisa trata de um assunto relevante, visto que a escrita do português é essencial para que o indivíduo surdo seja incluído em diversas situações sociais, pois ela está envolvida no seu dia-a-dia e faz parte do seu contexto educacional e social. Sobre isso comenta Salles (2004):

> Embora os surdos não tenham o português como língua materna, estão inseridos em boa parte dessa cultura linguística: os nomes das ruas, das praças, das lojas, a propaganda, o extrato bancário, o cartão de crédito, de aniversário, de natal, constituem apenas uma pequena parte do grande universo que são as práticas sociais fundadas no letramento. E o texto escrito é ferramenta básica de comunicação entre surdos e ouvintes. (SALLES, 2004, p. 25).

Através da aprendizagem do português escrito, o surdo terá acesso à informação e à comunicação. Não apenas nas instituições de ensino, o surdo necessitará produzir textos escritos, mas em várias situações sociais. Diante de tal importância, o estudo que aqui se apresenta permite analisar produções textuais produzidas por sujeitos surdos, proporcionando a ampliação do conhecimento sobre o assunto. A propósito disso, Sampaio (2007) adverte:

> Queremos enfatizar que poucos são os estudos que apresentam propostas para um desenvolvimento da escrita do surdo. Desta forma, muitos surdos continuam com dificuldades para aprender a ler e escrever e um grande número deles não têm acesso a práticas discursivas significativas que os levem a dominar a linguagem escrita. Diante disso ressaltamos a importância de pesquisas que façam um diagnóstico a respeito da estruturação dos textos dos surdos, abordando principalmente a coesão e a coerência.(2007, p. 77).

Diante da relevância do assunto e da escolha do objeto de estudo, a produção escrita de surdos, algumas questões foram levantadas neste trabalho: *Como a escrita de surdos, usuários da LIBRAS, apresenta-se em redações de vestibulares? De que forma ocorre a interferência da LIBRAS nos textos escritos? Como se empregam os elementos de coesão textual nessa escrita? Como se dá a construção de sentido nessas redações?* Essas são questões fundamentais que provocaram inquietações e nortearam o rumo da pesquisa cujo objetivo geral foi analisar redações de vestibular de estudantes surdos, focalizando os elementos de coesão textual presentes nessas produções, com o intuito de compreender as particularidades do processo de escrita em Língua Portuguesa por sujeitos surdos.

Com os objetivos específicos deste estudo busca-se: 1) descrever os procedimentos e recursos de coesão empregados pelos candidatos surdos; 2) analisar a interferência da LIBRAS na produção escrita da Língua Portuguesa; 3) observar possíveis estratégias de construção de sentido nessas redações. Considera-se a hipótese de que a LIBRAS ou outras formas de sinalização interferem na produção escrita da Língua Portuguesa, havendo, assim, a

presença da interlíngua em tais produções. Isso intervém nos procedimentos de coesão utilizados, mas não deixa o texto privado de sentido.

Para constituição do trabalho foram analisadas redações de estudantes surdos, candidatos do concurso vestibular 2011 da UFS-Universidade Federal de Sergipe. Com o intuito de analisar produções com o mesmo tema e gênero textual, optou-se pela escolha de uma única instituição. Dessa forma, optou-se pela UFS por ser a maior instituição de nível superior do estado de Sergipe, comportando quatro *campi* - São Cristóvão, Itabaiana, Laranjeiras e Lagarto - visto considerar a importância de contemplar possíveis candidatos surdos de diversas regiões do estado.

Os pretendentes ao vestibular são alunos com o ensino médio concluído, capazes de documentar em suas produções o resultado de, no mínimo, onze anos de ensino de Língua Portuguesa. A amostra pesquisada corresponde a todas as redações de candidatos surdos, totalizando quatorze produções. Cada texto foi um objeto de investigação para um maior entendimento do aprendizado da escrita da Língua Portuguesa por aprendizes surdos.

A escolha do objeto de investigação deste estudo se deve a inquietações oriundas da convivência e do trabalho com alunos surdos, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até a vida adulta. Na experiência de ensino de Língua Portuguesa para surdos e na atuação em salas de recursos com o AEE-Atendimento Educacional Especializado às pessoas com surdez, convive-se diariamente com professores de surdos de diversas séries, e percebe-se a grande dificuldade deles em lidar com as questões ligadas à escrita dos alunos surdos em Língua Portuguesa. Isso tem gerado discussões frequentes entre educadores, suscitando reflexões sobre o assunto e provocando diversos questionamentos sobre essas produções.

Intenciona-se com esta análise que o leitor, ao se deparar com um texto produzido por uma pessoa surda, assuma uma atitude que considere a interferência da língua de sinais e que compreenda as especificidades da construção de um texto em segunda língua. Portanto, a presente pesquisa possibilita um conhecimento acerca das particularidades da produção escrita do alunado surdo. Isso contribuirá para o ensino de Língua Portuguesa para surdos ao passo em que trará resultados que podem contribuir para metodologia de ensino e formas adequadas de avaliação da escrita.

Para discutir todas as questões acima suscitadas, este estudo está sistematicamente desenvolvido obedecendo às seguintes etapas:

Capítulo 1: Surdez e educação – aborda as práticas educacionais desenvolvidas para alunos surdos, ao longo do tempo, com ênfase para as três tendências pedagógicas: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Com essa reflexão, pretende-se compreender as práticas atuais e suas consequências no aprendizado da escrita da Língua Portuguesa. Esse capítulo também apresentará reflexões sobre a visão patológica e cultural da surdez, e discussão sobre o espaço que deve ocupar a LIBRAS e a Língua Portuguesa no processo educacional da pessoa surda. Explana também sobre as particularidades da produção escrita de surdos.

Capítulo 2: Linguística Textual - versa sobre os pressupostos teóricos da Linguística textual, adotada nesta pesquisa como fundamentação para análise das produções textuais. Define termos importantes, dentre eles, o conceito de texto e explana sobre os elementos de textualidade, enfatizando o critério da coesão, com destaque para a disposição dada por Antunes (2005), a qual se adotou como categorias de análise desta pesquisa.

Capítulo 3: A interferência da LIBRAS e os elementos de coesão na produção escrita de surdos – apresenta o *corpus* e focaliza a análise, delineando os procedimentos e recursos coesivos das produções, e avaliando como se produz coerência.

Considerações finais – sintetiza as ideias desenvolvidas nos capítulos anteriores, como também assinala alguns elementos que poderão nortear o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos.

Apresentado o direcionamento desta pesquisa, o convite à sua leitura se faz.

CAPÍTULO 1: SURDEZ E EDUCAÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as práticas educacionais desenvolvidas para alunos surdos, perpassando por acontecimentos mundiais e nacionais com o intuito de melhor entender o momento atual da educação de surdos em Sergipe. Serão apresentadas as três tendências pedagógicas predominantes na educação de surdos: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Esse subcapítulo fundamenta-se em Goldfeld (2002), Soares (2005), Mazzotta (2005) e Moura (2000); no que concerne à educação de surdos em Sergipe, baseia-se em Souza (2000) e Souza (2010). Esse retorno à história se faz necessário para melhor entender as lutas, os conflitos e os discursos que tracejam o passado e que influenciam o momento presente. Em seguida, será feita uma reflexão sobre questões pertinentes à surdez, à importância da LIBRAS para o desenvolvimento do aluno surdo e ao aprendizado da Língua Portuguesa (doravante LP) como segunda língua no processo educacional. Tal reflexão apoia-se em Quadros (1997), Sá (2000), Fernandes (2005) e Skliar (2010). Posteriormente, explana-se sobre produção escrita de surdos, pautando-se nos pressupostos teóricos de Faria (2001), Brochado (2003), Quadros e Schmiedt (2006) e Skliar (2009).

1.1 UMA BREVE PASSAGEM PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Desde a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, os surdos eram vistos como pessoas que não podiam ser educadas, nem mesmo exercer direitos legais, como casar e herdar bens. Percebidos com piedade e compaixão, os surdos eram marginalizados. No início do século XVI, começou-se a admitir a educação para surdos através de metodologia que permitisse desenvolver pensamento através do ensino da fala e da compreensão da língua falada. Pensava-se que a habilidade de falar com a voz estava intrinsecamente associada à inteligência. Entretanto, esse ensino era restrito aos filhos de nobres, por isso, pouquíssimos surdos tinham acesso a ele. Além disso, segundo Soares (2005), desde o início da Idade Moderna, os surdos eram alvos da medicina e da religião. Sendo uma deficiência relacionada a uma anomalia orgânica, a surdez-mudez constituía um desafio para medicina. E segundo os preceitos religiosos, devia-se ajudar os desvalidos, entre eles, aqueles que não podiam ouvir nem falar.

Em vários países da Europa, médicos desenvolveram métodos para ensinar aos surdos a língua de seu país. Entre eles, destacou-se na Itália Girolamo Cardano (1501-1576),

matemático, médico e astrólogo, que se dedicou ao estudo da fisiologia do ouvido. Ainda segundo Soares (2005, p. 17),"foi a partir desses estudos que Cardono teria afirmado que a escrita poderia representar os sons da fala ou representar ideias do pensamento e, por isso, a mudez[3] não se constituía em impedimento para que o surdo adquirisse conhecimento."

Cardono avaliou o grau da capacidade de aprendizagem entre diferentes tipos de surdos e constatou que a surdez não interferia na inteligência da criança e, por isso, a educação dos surdos deveria ser realizada pelo ensino da leitura e da escrita. Pode-se supor que para Cardono a escrita, representando os sons da fala, seria o meio de o sujeito surdo adquirir conhecimento. Percebe-se que ele não estava apenas voltado para as questões orgânicas ou fisiológicas da surdez-mudez, mas também para a transmissão de conteúdos disciplinares.

De acordo com Goldfeld (2002), na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) desenvolveu uma metodologia de ensino baseada na datilologia[4], na escrita e na oralização, através da qual ensinava aos filhos de nobres. Segundo Moura (2000), o trabalho realizado por Ponce de Leon demonstrou que os argumentos dos médicos sobre as afirmações de que os surdos não podiam aprender porque tinham lesões cerebrais eram falsos.

Outra pessoa que se voltou para educação de surdos foi Juan Martin Pablo Bonet (1579-1633). Para ele, o ensino aos surdos deveria basear-se, primeiramente na escrita, em seguida fazer a correspondência com o alfabeto dactilológico e o alfabeto escrito, por fim se ensinava a língua falada. Em 1620, publicou um livro intitulado *Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar*. De acordo com Mazzotta (2005, p. 17-18), essa é a primeira obra impressa sobre educação de deficientes.

Compreende-se que a utilização da datilologia para representar as letras do alfabeto através da posição das mãos começou a ser levada em consideração, mas com o intuito de ensinar a língua falada. Verifica-se, também, que ao ensinar a escrita, a intenção era desenvolver a oralização dos surdos.

Na Inglaterra, outro médico e também teólogo, John Wallis (1616-1703) escreveu o livro intitulado *Da fala ou da formação dos sons da fala* (1698). Tentou ensinar os surdos a falar, mas desistiu. Outro médico que se preocupou em ensinar a escrita aos surdos foi Johann Conrad Amman (1669-1724), na Holanda. Segundo Soares (2005), Amman deixou de lado os recursos da medicina e se voltou unicamente à educação, aperfeiçoando um método para ensinar aos surdos os sons da fala, que depois de aprendidos eram associados à imagem

[3] Deficiência que impossibilita a produção da fala.
[4] Representação manual das letras do alfabeto.

escrita. Percebe-se, assim, que apesar de a oralização ter sido o método predominante na época, a escrita também tinha sua importância para a comunicação dos surdos.

Outro educador de destaque foi Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), da Espanha, que se voltou para a educação de sua irmã surda, e, na França, em 1744, começou a ensinar a surdos. Segundo Moura (2000, p. 19), Pereira utilizou no seu ensino o alfabeto manual e os sinais com a finalidade de desenvolver a fala dos surdos.

Com o exposto, pode-se ver que diferentes metodologias de ensino para surdos foram criados por médicos, religiosos e preceptores. Alguns utilizavam a escrita e métodos orais, outros usavam também sinais e datilologia. Os recursos eram utilizados para atingir o objetivo de desenvolver a língua falada. O fato de ensinarem a escrita justifica-se por ser ela um instrumento para chegar à oralidade, que era tão valorizada em uma sociedade que tinha a escrita como algo externo, parcial e atrasada.

Ainda refletindo sobre o ensino da escrita aos surdos, Soares (2005) faz a seguinte afirmação:

> Com relação à utilização da escrita na educação de surdos, nos séculos XVI e XVII, cabe indagar se a escrita teria sido empregada, não como um conhecimento valorizado e exigido para a inserção social, tal como ocorreu nos séculos posteriores, mas como um recurso que podia ser utilizado em substituição à fala. Haveria então neste caso, uma priorização da linguagem escrita secundarizando-se a linguagem oral, não pelo fato de se julgar necessária ao surdo a obtenção desse tipo de conhecimento, mas, sim, por se constituir em elemento facilitador para sua participação social. (2005, p. 25).

O ensino da escrita aos surdos não significava que estes, apesar de pertencerem à nobreza, fossem capazes de receber uma educação destinada a poucos privilegiados: pessoas ouvintes que aprendiam a ler e escrever em uma época de primazia da oralidade. Pode-se supor que o ensino da escrita tenha sido utilizado como um recurso a mais para inserir o surdo na sociedade.

Outro educador de grande importância para a educação de surdos foi o Abade francês Charles-Michel De L'Epée (1712-1789). A partir de 1750, Michel De L'Epée aprendeu a língua de sinais com os surdos que viviam nas ruas de Paris e criou os "sinais metódicos", que combinavam língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. Ele fundou a primeira escola pública para surdos, que passou a receber todo tipo de criança, independente de nível social, tornando-se, mais tarde, o Instituto Nacional de Surdos de Paris[5]. (SOARES, 2005, p.31).

[5] Antigo Instituto dos surdos-mudos de Paris, fundado em 1760.

Durante anos, L'Epée ensinou através do método gestual. Ele inovou utilizando os sinais, sendo o primeiro a reconhecer que os surdos tinham uma língua, algo que não tinha sido considerado por outros educadores. Por esse motivo, foi criticado por aqueles que acreditavam ser a oralização o meio mais eficaz para a educação dos surdos.

Até a década de 1870, o método gestual predominou sobre o método oral. Entretanto, começaram a crescer, nessa época, fortes pressões para que a oralidade tivesse prioridade na educação de surdos. Nesse ínterim, aconteceu, em Paris, em 1878, o primeiro Congresso Internacional de Surdos-Mudos. Nesse evento, sustentou-se que o método mais adequado para o ensino de surdos seria o que combinava "a articulação com a leitura das palavras nos lábios", mas que se conservasse a utilização de gestos como auxílio entre professores e alunos no momento inicial. Verifica-se que, nesse encontro, o uso de sinais foi considerado válido para a comunicação dos surdos.

Entretanto, em 1880, aconteceu o segundo congresso, em Milão, que resultou no fortalecimento da tendência pedagógica oralista. Nesse evento, profissionais ouvintes decidiram que a língua de sinais deveria ser banida da educação de surdos. Outros dois congressos realizados posteriormente, em Bordeaux, em 1881, e em Genôva, em 1892, enfatizaram ainda mais o método oral puro. Verifica-se que a preocupação não estava em discutir método de ensino, mas em substituir a língua de sinais pela língua oral. Goldfeld (2002, p. 31) ainda ressalta que os professores surdos não tiveram o direito de votar. Por isso, não se levou em consideração a reivindicação de muitos surdos que defendiam o uso das línguas de sinais. A partir daí, várias práticas educacionais oralistas foram desenvolvidas em vários países. A propósito, eis o que Goldfeld (2002, p. 31) afirma:

> No início do século XX a maior parte das escolas em todo o mundo deixa de utilizar a língua de sinais. A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas, e, para que elas pudessem dominar a língua oral, passavam a maior parte de seu tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado. O ensino das disciplinas escolares como história, geografia e matemática foram relegados a segundo plano. Com isso, houve uma queda no nível de escolarização dos surdos.

Essa filosofia educacional oralista ou oralismo objetiva a integração da pessoa surda na comunidade ouvinte, proporcionando o desenvolvimento da língua oral e proibindo os surdos de utilizar qualquer tipo de comunicação através dos sinais. A criança é trabalhada e treinada para oralizar, pois os defensores dessa filosofia percebem a surdez como uma deficiência que precisa ser minimizada pela estimulação da audição.

A oralização deixou marcas profundas na vida de muitos surdos, pois a proibição do uso de sinais e a imposição aos treinamentos para recuperação da audição se traduzem em sentimentos de trauma, discriminação e frustação.

Esse método oralista também foi praticado no Brasil. Aqui, a educação de surdos iniciou-se em 1855, com a chegada do professor surdo francês Ernest Huet. Com o apoio de Dom Pedro II, Huet, em 1857, fundou, no Rio de Janeiro, a primeira escola para surdos no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)[6]. Sobre esse instituto, Mazzotta (2005) afirma: "Desde seu início a referida escola caracterizou-se como estabelecimento educacional voltado para a "educação literária e o ensino profissionalizante" de meninos "surdos-mudos", com idade entre 7 a 14 anos." (MAZZOTTA, 2005, p. 29).

Inicialmente utilizava-se a língua de sinais, entretanto, no século seguinte, a instituição seguiu a tendência mundial e oficializou o oralismo, conforme afirma Soares: "o Instituto foi implantando gradualmente o oralismo até abranger todas as turmas." (2005, p. 39).

O diretor do instituto, Dr. Menezes Vieira, em 1884, ao argumentar a favor do oralismo, justificou que a aprendizagem da língua escrita era desnecessária, pois nas relações sociais o surdo não iria utilizar esse conhecimento. Segundo Soares, para Vieira, "o aprender a falar era mais importante que o aprender a ler e escrever, já que o Brasil era um país de analfabetos." (2005, p. 44)

Esse instituto educou e vem educando muitos surdos, dentre eles, Flausino da Gama, que publicou, em 1875, a primeira obra sobre a Língua Brasileira de Sinais intitulada *Iconografia dos signaes dos surdos-mudos*. Esse ex-aluno do INES, após encerrar seus estudos, tornou-se um multiplicador dessa instituição. (Cf. FELIPE, 2000).

Com o passar do tempo, há um grande descontentamento com a filosofia oralista e estudos realizados sobre língua de sinais, que surgiram na década de 1960, deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda. Esses estudos em relação à estrutura e gramática das línguas de sinais foram iniciados pelo americano Willian Stokoe, que constatou que ela tinha característica linguística semelhante às línguas orais. Em 1970, ele publica o artigo "Sign Language Structure: an outline of the visual communication system of the american deaf", demonstrando que a ASL-Língua Americana de Sinais é uma língua que apresenta as mesmas características das línguas orais.

[6]Antigo Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundado por Dom Pedro II, pela Lei nº 839 de 26 de Setembro de 1857. (MAZZOTTA, 2005, p. 29). A nova denominação é adotada em 1957, pela Lei nº 3.198 de 6 de julho, e expressa o caráter educativo que o instituto passaria a assumir na perspectiva dos que promoveram a mudança. (SOARES, 2005, p. 78).

Baseado nessa publicação, várias pesquisas em línguas de sinais foram surgindo. Passou a ser adotada, a partir da década de 1970, a filosofia educacional denominada de comunicação total. Sobre essa tendência pedagógica, Goldfeld (2002) frisa:

> A filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação. (GOLDFELD, 2002, p. 38).

Essa tendência admite a utilização de vários métodos que possibilitem a comunicação, como gestos, alfabeto digital, leitura labial, entre outros. Permitindo o uso das línguas de sinais, antes proibido pelo oralismo, esse método possibilitou aos surdos aprender a língua de sinais. Entretanto, esta ainda não era reconhecida como língua natural dos surdos, era apenas um instrumento para se ensinar a língua oral.

Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, foram surgindo pesquisas sobre línguas de sinais e, consequentemente, estudos sobre uma metodologia voltada para educação bilíngue. Sobre essa prática, Goldfeld faz à seguinte afirmação:

> O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. (GOLDFELD, 2002, p. 42).

Dessa forma, os adeptos dessa filosofia acreditam que o surdo pode assumir sua surdez sem almejar a uma vida semelhante à dos ouvintes. Por isso, a educação bilíngue contrapõe-se ao oralismo, pois trabalha com uma pedagogia visual e entende que a criança surda deve adquirir, como primeira língua, a língua de sinais e não a língua oral. E contrapõe-se à comunicação total porque compreende que tanto a língua oral como a língua de sinais têm características próprias e é incompatível articulá-las simultaneamente, visto que os surdos precisam adquirir a língua de sinais como primeira lingua e aprender a língua oral com metodologia de ensino de segunda língua.

De acordo com Mazzotta (2005), no Brasil, no século XX, várias instituições para a educação de surdos foram fundadas: Instituto Santa Terezinha (1929), Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller (1952), Instituto Educacional de São Paulo (1954), entre outras. Além disso, algumas iniciativas oficiais de âmbito nacional sobre atendimento aos educandos especiais foram assumidas. A primeira

delas, em 1957, foi a campanha para educação do surdo brasileiro – CESB. Tinha como objetivo promover medidas necessárias à educação e assistência em todo território nacional.

Em relação às abordagens educacionais, desenvolvidas aqui no Brasil, pode-se afirmar que, após grande período de aplicação do oralismo, no final da década de 1970, inicia-se a comunicação total com a chegada da educadora de surdos Ivete Vasconcelos, da Universidade Gallaudet (EUA). Na década seguinte, deu início à filosofia bilíngue no Brasil.

A aplicação dessa metodologia ainda é recente e, em muitos países, como no Brasil, as experiências ainda são poucas. Os profissionais não são unânimes quanto a sua aplicação. Por isso, existem diferentes formas de aplicação em escolas e clínicas especializadas.

Paralelamente ao desenvolvimento dessas práticas, aconteceram vários eventos nacionais e internacionais propiciando aprovação de algumas leis referentes à educação e à inclusão de alunos com necessidades especiais. A partir da década de 1990, pode-se destacar, em 1994, a Declaração de Salamanca, que, ao se referir à educação do surdo, reconhece que ela deve ser pautada na língua natural do indivíduo, no caso dos surdos, nas línguas de sinais.

Em 1996, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No seu capítulo V, há as orientações a respeito da educação especial, com ênfase ao ensino de pessoas com necessidades especiais no ensino regular. Entretanto, em nenhum momento menciona a língua de sinais para a educação de surdos.

Alguns anos depois é aprovado o Plano Nacional de Educação, através da lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. No capítulo destinado à educação especial, lê-se em uma de suas metas:

> Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar. (Tópico III, subtópico 8).

Percebe-se que esse documento já leva em consideração a língua de sinais para a educação de surdos. Entretanto, a maior conquista dos surdos, no Brasil, foi a aprovação da lei de LIBRAS nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Com essas publicações a LIBRAS foi reconhecida oficialmente como língua. No primeiro artigo da lei lê-se: "É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados." (BRASIL, 2002, art. 1).

O referido decreto aponta que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino de LP escrita como segunda língua. Além disso, no seu terceiro artigo pode-se ler sobre a inclusão da LIBRAS

como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura e nos cursos de Fonoaudiologia, e optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. Entretanto, na prática, são poucos profissionais que têm tentado desenvolver um trabalho pautado na filosofia bilíngue devido às dificuldades que encontram. Dentre elas, pode-se destacar: deliberações que não assegurem que tal ensino seja ministrado em turma distinta da de ouvinte, a ausência de materiais adequados e de discussões que determinem uma metodologia adequada ao ensino de segunda língua, entre outras.

Outro documento relevante foi sancionado em 1º de setembro de 2010, a Lei nº. 12.319, que regulamentou a profissão de intérprete de LIBRAS. Tal lei foi fundamental para garantir um direito da comunidade surda.

A partir do exposto, constata-se que a história de educação dos surdos está apoiada em fortes ideologias, ora se aplicando uma ou outra forma de trabalho decidida por ouvintes. O que se percebeu é que essa história em nenhum momento teve marcas deixadas por decisões oriundas das comunidades surdas, visto que suas vozes foram abafadas durante séculos. O Brasil tem tentado colaborar para mudanças das estruturas educacionais e sociais do surdo, mas o caminho é longo e a luta contra posturas cristalizadas discriminativas está apenas no começo.

Da mesma forma que aconteceu em outros estados do Brasil, também em Sergipe, a educação das pessoas surdas, durante muito tempo, foi marcada pelo descaso e a marginalização. Sobre isso, se discutirá na próxima seção.

1.2 UM SOBREVOO POR SERGIPE

Em Sergipe, como em outros estados, durante tempos, pensava-se que as pessoas surdas eram idiotas, imbecis e incapazes. As famílias não expunham os surdos na sociedade, com o intuito de preservar a imagem de família sadia e "perfeita." Ainda hoje, há pessoas que pensam assim pelo fato de associarem a surdez à deficiência mental.

Conforme Souza (2010), apesar de haver, em 1870, ampla divulgação dos trabalhos do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em Sergipe, a educação de surdos, neste estado, foi ignorada pelos governantes durante muitos anos. Somente na década de 1960 começou a se desenvolver, institucionalmente, uma prática educacional voltada para surdos.

Souza (2010) ainda assegura que, até a primeira metade do século XX, em Aracaju, era somente na instância jurídica, através dos processos de curatela e interdição, que os surdos

mereciam atenção. Isso acontecia apenas com surdos que herdavam riquezas, visto que nesses processos judiciários eram considerados incapazes de administrar seus bens:

> Em todos os processos de interdição e curatela pesquisados, com fundamentos em diagnósticos médicos, reiteradamente era o surdo qualificado como "ente isolado da sociedade", "pessoa que não contribui para o desenvolvimento da civilização," "alienado social", "peco de desenvolvimento", "definhado", "isolado da vida", "privado de condições orgânicas necessárias à instrução e à educação etc. (SOUZA, 2010, p. 35).

Como se pode averiguar, nessa época, aos surdos não era dado o direito à educação. Isso não aconteceu apenas com tais pessoas, todos aqueles considerados deficientes eram privados desse direito. Souza (2010) ainda afirma que, em Sergipe, documentos legais sobre pessoas com deficiência começam a surgir apenas na década de 1970.

Até a década de 1960, em Sergipe, não há nenhuma instituição que se voltasse para educação dos deficientes. A criação de tais instituições foi proposta, em 1920, pelo senador de Sergipe, Antônio Manuel Carvalho Neto, que apresentou o projeto nº. 480/1921, intitulado "A educação dos anormais", expondo a necessidade de criação de escolas e classes especiais para educação dos deficientes. Embora esse projeto pioneiro tenha provocado uma repercussão estadual e nacional, por apresentar uma proposta consistente para o momento, ele não foi concretizado por conta da conjuntura política existente na época. (Cf. SOUZA, 2000).

Em um momento de alta taxa de analfabetismo, sendo a educação privilégio de poucos, a educação dos "anormais" tornava-se esquecida. Além disso, o preconceito vigente na sociedade era forte, e a falta de conhecimento científico sobre deficiência levava as pessoas a se afastarem dos deficientes ou agir com piedade. Muitos não aceitavam que alunos com algum tipo de comprometimento se matriculassem junto aos demais. Souza afirma que "algumas escolas traziam essa questão dita claramente em seus regulamentos, os quais podem ser encontrados com frequência nos documentos existentes referentes às décadas de 30 a 60". (SOUZA, 2000, p. 72).

E foi na década de 1960 que surgiu a primeira escola sergipana voltada para o deficiente. Trata-se do Centro de Reabilitação Ninota Garcia[7]. Essa instituição foi fundada em 1962, passando a atender alunos surdos, cegos e deficientes mentais. Inicialmente, a metodologia de ensino para surdos nessa instituição era pautada no método oral. Os educandos surdos eram proibidos de se comunicarem através dos sinais, eles eram treinados para o desenvolvimento da língua oral. Além disso, o centro também oferecia o ensino

[7]Foi dirigida pela família Garcia e era mantida através de convênios com a Secretaria de Educação, Cultura e Saúde e de doações da União Sergipana de Assistência. (SOUZA, 2010).

profissionalizante. De acordo com Souza (2000), a instituição foi desativada após dezoito anos de atuação, por disputas políticas internas.

Em 1970, foi criada a Escola de 1º grau 11 de Agosto, tornando-se a primeira da rede estadual a implantar classes especiais para surdos. Sua inauguração se deu no ano de 1975. Na educação desses alunos também era priorizado o método oral, com aulas de leitura labial e exercícios fonoarticulatórios. Os fonoaudiólogos que trabalhavam na instituição supervalorizavam a fala, por isso, as crianças eram imobilizadas durante as aulas para não utilizarem nenhuma comunicação por sinais. Atualmente, os professores dessa instituição têm cursos de LIBRAS, há intérpretes e o AEE - Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas oferecido em sala de recursos.

Nas duas instituições a prática inicial foi a de forçar o surdo a ouvir e a falar, proibindo-os de se comunicarem através da sinalização. Verifica-se que a filosofia oralista foi muito forte no Estado, tornando-se uma força opressiva de uma maioria sobre uma minoria. Soares (2010) afirma que em 1970 a LIBRAS foi introduzida no Centro de Reabilitação Ninota Garcia através de uma professora surda de arte, Maria Aparecida, ex-aluna do INES.

No ano de 1988, a Secretaria de Educação do Estado implantou, oficialmente, como prática de ensino para os surdos, a metodologia da comunicação total, mas ainda havia os defensores do oralismo. Os primeiros cursos de LIBRAS no estado de Sergipe foram iniciados por volta de 1992. (SOUZA, 2010, p. 26).

Na década de 1990, surgiu a APADA-Associação de Pais e Amigos dos Deficientes auditivos de Sergipe[8]. Essa instituição iniciou as suas atividades em setembro de 1991, em decorrência da necessidade apresentada por algumas mães e pessoas que buscavam meios para a inclusão dos surdos na sociedade. A APADA tem como objetivo apoiar a família e preparar o aluno surdo para ser inserido na sociedade e no mercado de trabalho.[9]Atende, no momento, em torno de 105 alunos surdos, oferecendo o reforço escolar até o nono ano do ensino fundamental e aulas de LIBRAS semanalmente. Além disso, proporciona terapia com fonoaudiólogo, cursos profissionalizantes, informática e esportes (capoeira e futebol). Sua preocupação também se volta para a família, oferecendo aos pais aulas de LIBRAS, curso de corte e costura, de pintura, dentre outros. As aulas de LIBRAS são ministradas por uma instrutora surda licenciada em Pedagogia e com pós-graduação em LIBRAS, nível *Lato Sensu*,

[8] Sociedade civil, filantrópica, assistencial e educativa.
[9] As informações sobre a APADA foram obtidas através de entrevista concedida pela coordenadora pedagógica da instituição Elisana Alves Fraga, em 30/03/2011.

De acordo com Souza (2000), houve também na década de 1990 o surgimento da Associação de Surdos de Sergipe – ASSE, com sede em Aracaju. Em julho de 2009, surgiu no município de Itabaiana outra associação de surdos[10], tendo como objetivo fortalecer a comunidade surda a partir do convívio entre seus pares, aprendizagem e conhecimento dos seus direitos. Seus encontros acontecem semanalmente e entre as atividades que vêm desenvolvendo destacam-se as atividades esportivas.

Entre as instituições de ensino para surdos, deve-se destacar também o Instituto Pedagógico de Apoio à Educação de Surdos de Sergipe– IPAESE[11], criado em 21 de dezembro de 2000. A ideia da fundação surgiu de um grupo de pais de surdos que se reuniam para discutir a questão do aproveitamento dos seus filhos nas escolas em que estudavam. Inicialmente tentaram criar classe especial em algumas escolas, mas não obtiveram êxito. A segunda tentativa foi instituir um trabalho complementar ao oferecido pelas escolas e/ou o curso supletivo. Foram feitas várias reuniões, com a presença de professoras da educação especial das redes estadual e municipal de Aracaju, e o projeto evoluiu até a criação de uma escola especial para surdos.

O IPAESE é uma instituição filantrópica sem fins lucrativos, especializada na educação de surdos, contando com parcerias e convênios, como também com voluntários. Além disso, para manter as atividades da escola, os pais pagam uma taxa mensal de acordo com suas condições financeiras. Atualmente, há em torno de 114 alunos surdos matriculados, não apenas residentes de Aracaju, mas também surdos de outros municípios, como Itabaiana e Laranjeiras. A instituição oferece a educação infantil, ensino fundamental e ensino técnico em informática integrado ao ensino médio, com duração de quatro anos[12].

As aulas são ministradas em LIBRAS em todas as séries, e na sua matriz curricular há a disciplina LIBRAS, ministrada por uma professora ouvinte com proficiência em LIBRAS, e a LP na modalidade escrita. Há o desenvolvimento de vários projetos pedagógicos durante o ano. O instituto oferece aos pais atendimento psicológico e cursos de LIBRAS, artesanato e corte e costura.

De grande relevância foi também a criação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS pela Secretaria de Educação do

[10] As informações sobre a Associação de surdos de Itabaiana foram obtidas através de entrevista concedida pela presidente da associação Edilaine Oliveira Andrade, em 05/04/11. A entrevista foi em LIBRAS.
[11] As informações sobre o IPAESE foram obtidas através de entrevista concedida pela coordenadora pedagógica da instituição Tânia Maria B. de C. Luz, em 28/03/2011.
[12] A primeira turma do nível médio se forma no final de 2011.

Estado de Sergipe-SEED[13] em 22 de novembro de 2006. Dentre seus objetivos, pode-se destacar: 1) promover cursos de LIBRAS, de LP como segunda língua, de tradução e interpretação de LIBRAS e LP, 2) garantir aos educandos surdos acesso aos recursos específicos necessários a seu atendimento educacional, como vídeos didáticos em línguas de sinais e legendados, dicionários de português/LIBRAS, 3) atender às demandas decorrentes das programações dos serviços de professores, intérpretes e instrutores surdos.

Para atingir os objetivos citados, o CAS vem promovendo ao longo dos anos diversos cursos que têm beneficiado a educação da pessoa com surdez, dentre os quais, pode-se citar o curso de capacitação de Instrutores de LIBRAS, de aprofundamento para Instrutores, de LIBRAS para surdos nas unidades escolares, além de oferecer orientações, fazer o acompanhamento e monitoramento durante a execução de atividades educacionais e assessoria com a presença de intérpretes em diversas situações.

Para professores, proporciona diversos cursos e dá atendimento quanto à atuação pedagógica com o aluno surdo, além de distribuir recursos didático-pedagógicos. Para comunidade, promove cursos de LIBRAS, oferece assistência à pesquisa na área de surdez, etc. Para familiares de surdos, promove cursos de LIBRAS e presta atendimento e orientação sempre que solicitado.

Apesar da dificuldade na contratação de instrutores e intérpretes de LIBRAS, em decorrência da falta de mão de obra qualificada, do atraso na regulamentação da profissão do tradutor e intérprete e da falta da regulamentação do Instrutor de LIBRAS, o CAS tem cooperado para a melhoria na educação de surdos no estado de Sergipe. Dentre suas contribuições, pode-se mencionar a formação e atuação de instrutores surdos, fortalecimento da comunidade surda, formação continuada de professores que atuam na inclusão e em salas de recursos com alunos surdos, capacitação de profissionais da educação, difusão da LIBRAS no ambiente educacional e na sociedade.

As instituições citadas, com o desenvolvimento de suas atividades, vêm contribuindo para educação dos alunos surdos no estado de Sergipe. Deve-se ressaltar que outras instituições e outras escolas, tanto da rede estadual como municipais, que aqui não foram citadas, também têm colaborado para um maior desenvolvimento educacional das pessoas surdas, através da realização de projetos que proporcionam a difusão da LIBRAS no ambiente

[13] As informações sobre o CAS foram obtidas através de entrevista concedida pela coordenadora pedagógica da instituição Talita Cavalcanti Pergentino dos Anjos, respondida através do ofício nº. 38/2011 em 27/04/2011.

escolar, a capacitação e inserção do surdo no mercado de trabalho, o fortalecimento da identidade surda etc.

Ao analisar essa atual realidade, verifica-se que já há instituições difundindo a LIBRAS. Entretanto, percebe-se que, em relação ao ensino da LP como segunda língua, falta o estabelecimento de um efetivo trabalho. As políticas públicas estaduais precisam avançar em suas práticas, pois a maioria dos educandos surdos aprende a LP em turmas de ouvintes, ou seja, ainda não é oferecido o ensino de LP com a metodologia de segunda língua. Isso resulta na dificuldade que a maioria dos surdos tem na leitura e na escrita em LP, muitas vezes não conseguindo produzir um simples texto escrito.

O ensino de LP como segunda língua para os educandos surdos se faz urgente. A legislação garante esse direito, entretanto, algumas práticas de ensino ainda não condizem com o indicado nos documentos norteadores para a educação de surdos. Por isso, diante da relevância de tal assunto, no próximo subtópico, será feita uma reflexão sobre compreensão da surdez, a LIBRAS como língua da comunidade surda e o português com segunda língua.

1.3 SURDEZ E BILINGUISMO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Antes de explanar sobre as implicações da LIBRAS na produção escrita dos surdos, faz-se necessário refletirmos sobre pontos relevantes como língua/linguagem, surdez, bilinguismo[14], importância da LIBRAS para o desenvolvimento do aluno surdo e o aprendizado[15] da LP com metodologia de segunda língua[16] no processo educacional.

Inicialmente, devem-se esclarecer as concepções entre língua e linguagem para melhor compreender porque as línguas de sinais se classificam como línguas naturais humanas. A palavra linguagem é usada com referência à linguagem em geral, aplica-se a uma série de sistemas de comunicação, notação ou cálculo, que são sistemas artificiais ou naturais, humanos ou não. Portanto, linguagem é um termo mais abrangente que o vocábulo língua.

A palavra língua refere-se aos sistemas naturais de comunicação quando se tratam de um sistema de símbolos flexíveis, adaptáveis, de natureza gramatical, pertencente a um grupo de indivíduos. Sobre isso, Quadros e Karnopp (2004, p. 28) afirmam:

---

[14] Na presente pesquisa ao empregarmos esse termo para pessoa surda considera-se que ela deve aprender a língua oficial de um país através da escrita e não para fins auditivos.

[15] Aprendizagem refere-se a uma situação formal e consciente de aprender, contrário à aquisição da linguagem, que é o modo natural como as habilidades linguísticas são internalizadas, sendo um processo subconsciente. (YOKOTA, 2005 *apud* KRASHEN, 1977).

[16] Aqui, compreende-se que segunda língua (L2) é uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que circula(m) setorialmente ou com restrições. (ALMEIDA FILHO, 2009).

> Assim sendo, a língua é um sistema padronizado de sinais/sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, criatividade, deslocamento, dualidade e transmissão cultural. Isso é verdade para todas as línguas no mundo, que são reconhecidamente semelhantes em seus traços principais.

As pesquisas linguísticas de Stokoe, na década de 1960, constataram que as línguas de modalidade visuoespacial representava um sistema linguístico legítimo e não se tratava de uma patologia da linguagem. Ele comprovou que a língua de sinais apresentava os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar infinitas sentenças. (QUADROS E KARNOPP, 2004).

Portanto, as línguas de sinais são línguas naturais e não são universais. Cada país apresenta as suas línguas, que se originaram naturalmente a partir do contato surdo-surdo, surdo-ouvinte. Deve-se frisar também que a LIBRAS não apresenta uma unidade no Brasil. Da mesma forma que os ouvintes não falam o mesmo português, os surdos não falam a mesma LIBRAS. Há variedades linguísticas de sinais que devem ser aceitas sem preconceito. Sobre isso, Gesser (2009) assegura:

> A língua de sinais, ao passar, literalmente, "de mão em mão", adquire novos 'sotaques', empresta e incorpora novos sinais, mescla-se com outras línguas em contato, adquire novas roupagens. O fenômeno da variação e da diversidade está presente em todas as línguas vivas, em movimento. (GESSER, 2009, p. 40-41).

A língua de sinais, há pouco tempo, deixou de ser considerada uma língua ágrafa. A escrita da língua de sinais, denominada de signwriting, ainda é pouco divulgada no Brasil e, no momento, passa por um processo de padronização. No país, o sistema de escrita ainda é incipiente, estando em fase de experimentação. (GESSER, 2009).

Além dessa reflexão sobre língua, deve-se esclarecer que, historicamente, constituíram-se duas concepções da surdez. Em uma delas a surdez se define como deficiência, trata-se de uma visão patológica, fruto da tradição médica que vê o surdo como portador de uma deficiência, precisando ser "normalizado", ou seja, tornar-se ouvinte. Na outra concepção, de viés cultural, a surdez é vista como diferença, há aceitação e valorização das línguas de sinais como também há o reconhecimento de que a pessoa surda pertence a uma comunidade com cultura própria. Nesse trabalho, adota-se uma postura contrária ao viés patológico. Aqui, a surdez é vista como uma diferença[17]. Assim, corrobora-se com o pensamento de Sá (2002), Skliar (2010), Gesser (2009) e Fernandes (2009):

[17] Nessa pesquisa não se tem a intenção de entrar em aspectos políticos e ideológicos, nem mesmo se aprofundar em questões específicas dos estudos culturais.

> Muito além da dimensão biológica e limitada da surdez encarada como "deficiência auditiva", "limitação fisiológica" ou "patologia", que os bancos escolares edificam sob a égide da cientificidade, está a dimensão sócio-histórico-cultural que a caracteriza como diferença construída historicamente e, portanto, geradora de identidades múltiplas e multifacetadas. (FERNANDES, p. 59 apud SKLIAR, 2009, p. 59).

É importante frisar que, ainda hoje, o discurso construído e aceito pela maioria das pessoas gera concepções equivocadas de surdez, línguas de sinais e pessoa surda, como também empregos de termos inadequados como surdo-mudo, mudinho, entre outros. Silva (2005, p. 43 apud FERNANDES, 2005), ao explanar sobre isso, afirma:

> As referências às pessoas surdas vão do termo surdo-mudo, como se todos os surdos fossem mudos, ao reducionismo de se achar que o surdo é apenas alguém que não ouve ou a quem só falta falar. Assim sendo, é fundamental que se entenda como se formam as representações sociais para que, através deste conhecimento, se possa compreender melhor o cotidiano escolar e, a partir dessa consciência, se desenvolvam estratégias pedagógicas que venham a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. (SILVA, p. 43 apud FERNANDES, 2005, 43).

Essas concepções pautadas na medicalização têm gerado falhas no processo educacional das pessoas surdas. Apesar de as práticas educativas das últimas décadas terem gerado novos discursos em relação à surdez e à pessoa surda, ainda se percebe que as ideias dominantes de séculos, de que ser surdo é uma pessoa incompleta, falha e defeituosa, encontram-se disfarçadas em métodos equivocados, na tentativa de normalizar a pessoa surda. Skliar (2010) discorre sobre isso e assegura:

> As ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até os nossos dias. (SKLIAR, 2010, p.7).

Apesar da vigência de práticas pautadas no oralismo, como afirma o autor, há, no momento, um discurso a favor do bilinguismo. Entretanto, faz-se necessário que a criança surda se reconheça como parte de uma comunidade surda. (QUADROS, 1997). Considerar essa situação é essencial, visto que a maioria das crianças surdas que chegam à escola são filhas de pais ouvintes que desconhecem a LIBRAS, utilizando em seus lares formas gestuais criadas para estabelecer a comunicação. Assim, para que a LIBRAS seja uma das línguas de uma criança surda, é necessário o contato com surdos adultos para garantir sua aquisição. A autora ainda alega que:

> Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito. (QUADROS, 1997, p. 27).

Das palavras acima, advém a confirmação de que propiciar à criança surda a exposição a LIBRAS, o mais cedo possível, é fundamental ao seu desenvolvimento. Privá-la disso é desrespeitar um direito que lhe assiste, pois, de acordo com documentos legais, como o decreto nº. 5.626/2002, a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, como destacado no capítulo IV, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino de língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita. Para tanto, no seu quarto capítulo se lê: "ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da libras e também da língua portuguesa, como segunda língua para alunos surdos". Desse modo, verifica-se que a educação bilíngue para pessoas surdas já é um direito garantido em Lei. Por isso, faz-se necessário repensar as práticas atuais para que tal ensino seja efetivado e proporcionado aos estudantes surdos.

É sabido que a educação para os surdos, durante muitos anos, reduziu o ensino de LP a treinamento articulatório para o desenvolvimento da língua, na modalidade oral. Atualmente, tem-se o bilinguismo como uma nova proposta de ensino, tendo como uma de suas premissas a presença da língua de sinais no contexto educacional. Entretanto, será que nos espaços escolares a LIBRAS tem sido, de fato, aceita como língua da comunidade surda? Quadros (2005, p.31 apud FERNANDES, 2005), ao refletir sobre isso, assegura:

> ...as propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento. A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso "instrumental" da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da "inclusão". (QUADROS, 2005, p. 31 apud FERNANDES, 2005, p. 31).

A LIBRAS, além de precisar ser entendida como língua da comunidade surda brasileira, necessita ocupar seu espaço linguístico no ambiente educacional. Não basta admiti-la como uma língua que servirá como uma opção, um instrumento, caso o aluno surdo não seja oralizado, ou não saiba se comunicar pela escrita da LP. A propósito disso, Skliar (2010) adverte:

> Também sabemos que determinadas representações sobre a educação bilíngue - e não somente no que se refere ao caso dos surdos - podem se constituir numa ferramenta conservadora e politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolonguismo:

> utilizar a primeira língua do aluno para "acabar" rapidamente com ela, com o objetivo de "alcançar" a língua oficial. (SKLIAR, 2010, p. 10).

Essa suposta prática bilíngue não proporciona a inclusão da pessoa surda no processo educacional. Por isso, Quadros (2005, p. 31 apud FERNANDES, 2005) alega que "A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantem-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão." (QUADROS 2005, p. 31 apud FERNANDES, 2005, p. 31).

Portanto, torna-se urgente que os profissionais envolvidos com a educação de surdos entendam que promover o bilinguismo envolve considerar não somente a necessidade de duas línguas, mas dar espaço privilegiado à língua natural dos surdos, como também considerar a identidade e a cultura surda como eixo fundamental. (SÁ, 2010, 183-184 apud SKLIAR, 2010, 183-184).

Definitivamente, a LIBRAS não pode ser vista como língua secundária, visto que se a LIBRAS ocupar seu espaço linguístico como a língua institucionalizada da comunidade surda, a LP ocupará seu lugar de L2. Essa problemática é discutida por Faria (2001, p. 04), ao afirmar que "o ensino de LP para surdo, necessariamente, precisa de metodologia de ensino de segunda língua, a preocupação não está na adaptação curricular, mas na substituição da disciplina de LP como LM pela de LP como L2." Sobre isso, ainda assegura:

> A disciplina de língua portuguesa deve ser ministrada em turma distinta daquela dos alunos ouvintes, pois a referida disciplina é ministrada como língua materna para os ouvintes e como segunda língua para os surdos. A metodologia de ensino de uma e outra é bastante diferente, sendo impossível, portanto, conciliá-las numa mesma disciplina. (FARIA, 2002, p. 77).

Essas representações ouvintistas[18] sobre surdez e sobre pessoa surda têm levado ao fracasso a educação de tais sujeitos. A relação de poder dos ouvintes sobre os surdos tem resultado em falhas que geram consequências na vida do sujeito surdo. Profissionais da PUC do Paraná publicaram, em 1986, um resultado que se verificou que 74% dos surdos não chegam a concluir o ensino médio. De acordo com o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), em 1995, constatou-se que o Brasil tinha apenas 5% das pessoas surdas estudando em universidades e a maioria era incapaz de lidar com o português escrito. (SALES, 2004, p. 57). Ao observarmos a realidade atual, percebemos que discentes surdos ficam anos no ensino

[18] De acordo com Skliar (2010), representações ouvintistas tratam-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. É nesse olhar-se e narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

regular e não são capazes de ler textos curtos ou escrever simples cartas. Sobre isso Salles (2004) garante:

> Essa realidade de fracasso é enfim o resultado de uma gama complexa de representações sociais, sejam históricas, culturais, linguísticas, políticas, respaldadas em concepções equivocadas que reforçam práticas em que o surdo é condicionado a superar a deficiência, buscando tornar-se iguais aos demais. (2004, p. 57).

Hocervar et al (2009, p. 87 apud SKLIAR, 2009) também afirmam que:

> Los datos estadísticos demuestran que son pocos los sordos que han hechos suyas la lectura y la escritura, como para poder aprovecharlas en todas sus dimensiones; no son lectores ni son escritores competentes. Generalmente tienen grandes dificultades para comprender los textos escritos y su escritura está alejada de la convencional a pesar de los años de escolarización obligatoria. (HOCERVAR et al, 2009, p. 87 apud SKLIAR, 2009, p. 87).[19]

Muitos professores ainda não aceitam os alunos surdos como capazes, ou não reconhecem a LIBRAS como a língua institucionalizada da comunidade surda**.** Diante disso, Silva (2005, p. 47, apud FERNANDES 2005) assegura que "é fundamental que o surdo seja aceito como uma pessoa que tem capacidade para construir uma outra linguagem. E isso só acontece quando sua língua, a língua de sinais, for de fato, respeitada." (SILVA 2005, p. 47, apud FERNANDES 2005, p. 47). Gesueli (2003, p. 147 apud SILVA et al, 2003) também reflete sobre isso ao garantir que:

> A Língua de Sinais ainda é utilizada como instrumento para se atingir a oralização ou a língua escrita na tentativa de transformar o surdo em ouvinte, o que, em geral, é sinônimo de fracasso. Os ouvintes ainda não entenderam que aceitar a Língua de Sinais é também aceitar a surdez como diferença. (GESUELI 2003, p. 147apud SILVA et al, 2003, p. 147).

A LIBRAS precisa ser difundida nos lares de pais ouvintes que têm filhos surdos e nas escolas, pois percebe-se que comunicações gestuais criadas pela família ou professores ainda se fazem presente no dia-a-dia da pessoa surda, tornando-se a primeira forma de comunicação desses indivíduos. Entretanto, como a LIBRAS é reconhecida legalmente como a língua da comunidade surda, faz-se necessário oportunizar aos surdos o conhecimento dessa língua.

Diante disso, torna-se pertinente esclarecer alguns pontos relevantes sobre a produção escrita da LP pelos surdos, para melhor compreender a interlíngua presente nessa produção. Tal reflexão será feita na próxima seção.

---

[19] Os dados estatísticos demonstram que são poucos os surdos que têm feito suas leituras e escritas como se aprende em todas as dimensões; não são leitores nem escritores competentes. Normalmente, têm grandes dificuldades para compreender os textos escritos e sua escrita é distante da convencional apesar dos anos de escolaridade obrigatórios.

1.4 A PRODUÇÃO ESCRITA DE SURDOS

Como está evidenciado pela literatura (QUADROS, 2006; SALLES, 2004; FARIA, 2001; SAMPAIO, 2007; BROCHADO, 2003; MEIRELLES, 2004; SILVA, 1999; entre outros), as crianças ou jovens surdos apresentam diferenças no que diz respeito ao seu processo de desenvolvimento da escrita em LP. Em suas pesquisas, os autores chamam a atenção para a interferência da LIBRAS na escrita da LP por sujeitos surdos.

Nesses estudos, constata-se que, a LIBRAS repercute diretamente na aprendizagem escrita da LP. Isso ocorre porque a articulação das propriedades da LIBRAS e da língua alvo dá origem à interlíngua.

De acordo com Yocata (2005), o termo interlíngua foi consagrado por Selinker, em 1972. É uma denominação utilizada para designar a língua de um falante não nativo. No caso da pessoa surda, trata-se de um texto cuja estrutura linguística mescla a estrutura da Língua Portuguesa com a da LIBRAS ou outras formas de sinalização.

Essa transferência de estruturas de uma língua materna para o aprendizado de uma segunda língua ou língua estrangeira trata-se de um processo natural de aprendizagem de línguas. Sobre isso, é bastante salutar frisar o que Lado (1972) menciona sobre o assunto:

> Sabemos, pela observação de muitos casos, que a estrutura gramatical da língua nativa tende a ser transferida para a língua estrangeira. O aluno tende a transferir as formas das frases, os dispositivos de modificação, os padrões de números, gêneros e caso da sua língua nativa. Sabemos que essa transferência ocorre muito sutilmente, de modo que o aprendiz nem mesmo a percebe, a menos que se chame a sua atenção para casos específicos. E, sabemos que, mesmo assim, ele subestimará a força desses hábitos transferidos, que, suspeitamos, podem ser tão difíceis de mudar quando transferidos como quando operam na língua nativa. (LADO, 1972, p. 82).

Desse modo, qualquer pessoa que aprende uma segunda língua transferirá, de forma espontânea, aspectos gramaticais de sua língua materna para a língua estrangeira. Isso ocorre no aprendizado de LP pelos surdos, em que as marcas de transferência vão estar presentes na sua escrita, originando a interlíngua.

Ao se referir aos estágios de interlíngua da escrita da LP por surdos, Quadros e Schmiedt (2006, p. 34) esclarecem: “esses estágios de interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua.” Isto significa que, em diversos estágios da escolarização do surdo, a sua produção escrita estará sujeita a diferenciações. Por isso, nas etapas iniciais, a sua escrita estará muito mais marcada pelas características da língua de sinais, enquanto nas etapas finais desse processo, mesmo

com particularidades, ela estará mais próxima do português, sua segunda língua. Isso foi comprovado pelas pesquisas realizadas por Brochado (2003, p. 308), cujo foco demonstra os estágios de interlíngua em crianças surdas.

Segundo a autora, no estágio de interlíngua I, observa-se o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da LP (L2). Já no estágio de interlíngua II, constata-se na escrita de alguns alunos uma intensa mistura das duas línguas, em que se observam o emprego de estruturas linguísticas da LIBRAS e o uso indiscriminado de elementos da LP, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. No terceiro estágio de interlíngua**,** há o emprego predominante da gramática da LP em todos os níveis, principalmente, no sintático, definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem Sujeito-Verbo-Objeto e de estruturas complexas.

Diante dessas particularidades da interlíngua, as marcas de transferência da L1 podem não ser compreendidas pelo ouvinte no seu primeiro contato com um texto escrito por um surdo. Isso acontece pelo fato de o ouvinte não conhecer a realidade do surdo e desconhecer que a produção escrita em LP trata-se de segunda língua. (SALLES, 2004, p. 118). Além disso, a educação bilíngue para os surdos ainda é um projeto utópico na maioria das escolas, causando um prejuízo enorme na aprendizagem da segunda língua, repercutindo diretamente na produção escrita desses educandos, muitas vezes não chegando a um nível adequado de escrita, após anos de escolarização.

Portanto, essa construção que caracteriza uma interlíngua - percurso de aquisição de uma segunda língua, que tem no ponto de partida sua língua natural - não pode ser desconsiderada pelo professor em seu procedimento de avaliação e em seu processo de ensino-aprendizagem da LP. Nesses momentos, a interlíngua precisa ser considerada pelos profissionais envolvidos com o ensino da LP.

> Nesse sentido, defendemos a ideia de que a interlíngua produzida pelos surdos não seja ignorada em seu processo de aprendizagem do português, mas, sim, considerada como parte de um percurso de aquisição de uma segunda língua que tem no ponto de partida sua língua natural. (FERNANDES 2009, p. 76 apud SKLIAR 2009, p. 76).

Vale aqui refletir sobre as considerações que Sanches (2009, p. 41 apud SKLIAR, 2009) faz sobre o aprendizado de leitura e de escrita para surdos:

> Para que cualquier ser humano aprenda a leer y a escribir bien, es decir, para que llegue a ser un usuario competente de una segunda lengua, de un registro particular, como es la lengua escrita, hacen falta tres condiciones básicas, que en el caso de los sordos, reiteremos, no se cumplen. Para adquirir la lengua escrita hace falta: a) un desarrollo normal del lenguaje; b) un

> desarrollo normal de la inteligencia; y c) una "inmersión" del "aprendiz" en la práctica social de la lengua escrita. (SÁNCHEZ 2009, p. 41 apud SKLIAR, 2009, p. 41).[20]

Para que a primeira e a segunda condição básica citada pelo autor se desenvolvam naturalmente na pessoa surda, é imprescindível a língua de sinais, pois é através dela que se dá o desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo. Dessa forma, os surdos que ainda não têm conhecimento da LIBRAS e que se comunicam por outras formas de sinalizações, precisam ter essa oportunidade. Por isso, Faria (2003, p. 177) reforça que "... se o surdo adquirir a LS como L1 ele terá uma interação comunicativa maior nos diversos domínios sociais onde está ou possa vir a estar inserido". Portanto, ao oportunizar ao surdo acesso à língua de sinais se pratica uma atitude inclusiva.

Em relação à terceira condição que se refere à imersão na prática social da escrita, percebe-se que o ensino não considera tal aspecto, professores reduzem o ensino da leitura e escrita a regras de gramática e codificação/decodificação. Isso ocorre nas aulas de LP para ouvintes e para surdos, em que professores limitam o ensino da LP a explicações de normas gramaticais.

Considerar a língua de sinais no aprendizado da LP deve ser o primeiro passo de uma série de mudanças que precisam ser feitas para o benefício da educação de surdos. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita de um surdo não pode ser considerado o mesmo do ouvinte. Sanchez (2009, p. 39 apud SKLIAR, 2009) afirma:

> Entre las cosas que más preocupan en la educación de los sordos está la enseñanza de la lengua escrita. Los sordos no saben leer bien, y los maestros siguen intentando metodologías y estrategias de muy distinto corte, algunas sencillamente disparatadas, otras con ciertos teóricos, pero todas guiadas por la preocupación de que los sordos aprendan a leer, porque así se supone que lo hacen los oyentes. (SÁNCHEZ, 2009, p. 39 apud SKLIAR, 2009, p. 39).[21]

A escrita é um processo que exige muito do escritor. É um processo que requer estratégias que vão além do reconhecimento de palavras e sequências de frases. Isso se torna mais complexo quando se trata do aprendizado da escrita de segunda língua. Nesse caso, não considerar a língua de sinais é não compreender que ela é a língua de instrução necessária

[20] Para que qualquer ser humano aprenda a ler e a escrever bem, ou seja, para que chegue a ser um usuário competente de uma segunda língua, de um registro específico, como é a língua escrita, fazem-se necessários três condições básicas, que no caso dos surdos, reiteremos, não se cumprem. Para adquirir a língua escrita é necessário: a) um desenvolvimento normal da linguagem; b) um desenvolvimento normal da inteligência; c) uma "imersão" do "aprendiz" na prática social da língua escrita.

[21] Entre as coisas que mais preocupam na educação dos surdos está o ensino da língua escrita. Os surdos não sabem ler bem, e os professores seguem tentando metodologias e estratégias muito diferentes, algumas simplesmente sem sentido, outras com certo cunho teórico, mas todas guiadas pela preocupação de que os surdos aprendam a ler, porque assim se supõe que fazem os ouvintes.

nesse processo. Por isso, Hocervar et al (2009, p. 89 apud SKLIAR, 2009) afirmam que "En síntesis, se puede apreciar a través de las investigaciones de los últimos años, que el instrumento de mediación semiótica más fuerte para facilitar el acceso a la escritura de las personas sordas, es la lengua de señas."[22](HOCERVAR et al, 2009, p. 89 apud SKLIAR, 2009, p. 89).

A apropriação de conhecimento será realizada através da língua de sinais que serve como suporte cognitivo para o aprendizado da escrita, possibilitando à pessoa surda, que desconhece o valor sonoro das palavras, apropriar-se dessa escrita. Portanto, a língua de sinais é essencial para a organização das ideias do surdo, tendo sua estrutura morfossintática refletida nas atividades escritas, produzindo uma escrita distante da tida como padrão de *normalidade*. (FERNANDES, 2009, p. 67 apud SKLIAR, 2009).

Assim, mesmo desconhecendo a sonoridade das palavras, o surdo aprende a modalidade escrita. Refletindo sobre o assunto, Fernandes (2009, p. 96 apud SKLIAR, 2009) afirma:

> É evidente que nossa cultura está habituada a supor que o processo de entrada de regras gramaticais de uma língua para o individuo se dá através da exposição ao mundo da modalidade oral desta língua. Embora este seja o processo natural para o mundo dos ouvintes, isto não quer dizer, obrigatoriamente, que deve ser o processo natural para o mundo dos surdos. (FERNANDES 2009, p. 96 apud SKLIAR, 2009, p. 96).

Pautados em práticas oralistas, educadores se preocupavam em fazer com que o surdo aprendesse o som das palavras para decodificá-las no momento da leitura. Por isso, muitas vezes, os surdos decodificam os símbolos escritos e não compreendem o seu sentido. Ou ainda, decodificam as palavras de uma determinada sequência e não as interpretam. Isso ocorre porque o que está escrito não tem sentido presente em uma tradução palavra por palavra. Esse fato também ocorre nas interpretações de uma língua para outra, visto que determinadas construções frasais de uma língua não podem ser traduzidas para outra se levando em consideração apenas a ordem das palavras. Ler não significa codificar e decodificar palavras, é estabelecer sentido para o que se lê. O ensino, ao qual estão submetidos, faz estudar vocabulários soltos e estudar palavras fora de contextos.

Educadores ainda questionam sobre como ensinar aos surdos, pelo fato de estes não conhecerem o som.

---

[22] Em síntese, pode-se apreciar através das investigações dos últimos anos, que o instrumento de mediação semiótica mais forte para facilitar o acesso à escrita das pessoas surdas, é a língua de sinais.

> Até hoje educadores nos questionam como é possível *dar independência* de leitura a uma criança surda *que não tem consciência de como juntar, sonoramente, letras e sílabas para construir novas palavras e percebê-las*, como se letras e silabas pudessem dar autonomia suficiente a um falante da língua; como se letras e sílabas trouxessem, em seu bojo, automaticamente, a consciência de significados; como se letras e sílabas fossem as unidades básicas de uma língua ou justificassem a formação das palavras, frases e contextos. Enfim, como se letras e sílabas fossem o verdadeiro e único ponto de partida desse processo ou chegada ao letramento. (FERNANDES 2009, p. 96 apud SKLIAR, 2009, p. 96).

Levando em consideração os aspectos sonoros, professores desconsideram que o pensamento visual da escrita é um dos aspectos de que o surdo se serve constantemente. Além disso, eles não podem exigir do surdo uma construção simbólica tão natural como a do ouvinte. (PERLIN 2010, p. 57 apud SKLIAR, 2010, p. 57).

A língua de sinais, as experiências escolares e seu histórico de vida, mergulhados em diferentes interações e relações de poder, sinalizam para a constituição da diferença na construção do objeto escrita, pelos surdos. (FERNANDES 2009, p. 63 apud SKLIAR 2009, p. 63). Dessa forma, a pesquisa, que aqui se apresenta, considera a LIBRAS como uma língua que serve de referência para a escrita da LP pelos surdos.

Assim, ao analisar os elementos de coesão nas redações de vestibular dos candidatos surdos, levar-se-á em consideração os aspectos de interferência da língua de sinais. Antes de analisar tais produções, faz-se necessário, primeiramente, fazer uma explanação sobre conceitos-chave abordados pela linguística textual. Por isso, o próximo capítulo discutirá esse assunto.

CAPITULO 2: LINGUÍSTICA TEXTUAL

A análise do *corpus* desta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos da linguística textual (FÁVERO E KOCH, 1998; FÁVERO, 1999; KOCH, 1999 e 2004; ANTUNES, 2005 e MARCUSCHI, 2008). Para tal, far-se-á necessário retomar alguns conceitos imprescindíveis para o entendimento da análise que aqui se propõe, dentre eles, a definição de texto. Também se fará uma explanação sobre os elementos de textualidade, destacando o critério da coesão, com evidência para a disposição dada por Antunes (2005), a qual se adotará como categorias de análise desta pesquisa.

2.1 UMA BREVE REVISÃO DE CONCEITOS

A linguística textual começou a se desenvolver na década de 1960, em vários países da Europa e fora dela, tornando-se um novo ramo da linguística. Nessa época, muitos teóricos iniciam pesquisas, desencadeando inúmeras publicações de livros sobre o assunto.

As fases de desenvolvimento desse ramo da linguística vêm girando em torno das diferentes concepções de texto, podendo, assim, distinguir três momentos principais. Essa divisão não se organiza a partir de uma sucessão temporal, mas sim, a partir das concepções teóricas distintas de cada momento. Desse modo, apresenta-se o período da *análise transfrástica*, em seguida, das *gramáticas textuais* e o terceiro, chamado *teorias do texto*.

A fase denominada de *análise transfrástica* iniciou-se na segunda metade da década de 1960 e se estendeu até meados da década de 1970. Num primeiro momento, teve por preocupação fundamental o estudo dos elementos interfrásticos. Dentre os vários fenômenos estudados, destacavam-se, principalmente, as relações referenciais, em particular, a correferência (anáfora e catáfora), sendo considerada um dos fatores primordiais de coesão textual. O entendimento da coerência se limitava às características e qualidades do texto.

Segundo Fávero e Koch (1998), o principal objetivo desse momento "é de estudar os tipos de relação que se podem estabelecer entre os diversos enunciados que compõe uma sequencia significativa." (FÁVERO; KOCH, 1998, p. 13). Nessa ótica, o texto era definido como "uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta." (FÁVERO; KOCH, 1998, p. 13). Os estudos seguiam orientações diversas, de ordem estruturalista ou gerativista e funcionalista. Ainda não se considerava o texto como o objeto de apreciação, pois o percurso era da frase para o texto. A análise se voltada para estudo da frase.

O momento denominado de *gramaticas textuais* começou a partir de reflexões sobre texto, surgindo a preocupação de criar gramáticas textuais. A justificativa para tal criação fundamentava-se nas habilidades do usuário da língua:

> Sendo o texto muito mais que uma simples sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência especifica do falante - a competência textual - que se distingue da competência frasal ou linguística, em sentido estrito. (FÁVERO; KOCH, 1998, p. 14).

Por esse viés, qualquer falante é capaz de diferenciar um texto coerente de outro sem coerência, como também é capaz de resumir um texto, compreender se está completo ou não, parafraseá-lo etc.

Segundo Koch (2004), Fávero e Koch (1998), as tarefas básicas de uma gramática de texto seriam: determinar os princípios de constituição de um texto, os fatores responsáveis pela coerência e as condições de manifestação da textualidade; distinguir as diversas espécies de texto e levantar critérios para a determinação de textos. Nessa nova linha, parte-se do texto - unidade mais alta - para a frase - unidades menores. Busca-se considerar o texto não apenas como uma lista de frases, mas um todo, deixando de ser visto como uma sucessão de cadeias significativas, sendo lhe atribuído o status de signo linguístico primário. Segundo Koch (2004, p. 6), "Dentro dessa perspectiva, portanto, o texto, visto como a unidade linguística hierarquicamente mais elevada, constitui uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual."

Refletindo sobre isso, Marcuschi (2008) afirma que, hoje, não se fala mais em gramática de texto, pois essa noção pressupõe uma possível identificação de conjuntos de regras de "boa formação textual". Isso, segundo o autor, é impossível, visto que o texto não é uma unidade formal que pode ser definido e determinado por um conjunto de propriedades componenciais e intrínsecas.

O terceiro momento, designado de *teorias do texto***,** vai além de uma abordagem sintático-semântica, passa-se a considerar o contexto pragmático. Na investigação do texto, atenta-se para suas condições externas. Com isso, de acordo com Koch (2004), a pesquisa em linguística textual embolsa um novo direcionamento: "Já não se trata de pesquisar a língua como um sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta." (KOCH, 2004, p. 13-14). E acrescenta:

> Os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. (HEINEMANN, 1982, p. 14, apud KOCH, 2004).

Após as contribuições da Pragmática para os estudos de Linguística Textual, surgem, na década de 1980, novas orientações sobre os estudos do texto. Nessa época, começa-se a considerar os aspectos de ordem cognitiva, com a premissa de que quem age precisa dispor de modelos mentais.

> O texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos na memória que necessitam ser ativados para que a atividade seja coroada de sucesso. (KOCH, 2004, p. 21).

Em outras palavras, os parceiros da comunicação, na situação comunicativa, ativam determinados conhecimentos e experiências a partir da motivação e do estabelecimento de metas, em todos os momentos preparatórios da construção textual.

Em seguida surge a perspectiva sociocognitivo-interacionista, considerando a linguagem como uma ação compartilhada, em que os eventos linguísticos não se concretizam em atos individuais e independentes, mas uma atividade que se faz em conjunto. Assim, o sentido de um texto surge em diversas atividades nas quais os indivíduos participam, ou seja, flui do próprio contexto. A partir desse ponto de vista, amplia-se a noção de contexto:

> Se inicialmente, quando das análises trasfrásticas, o contexto era visto apenas como co-texto (segmentos textuais precedentes e subsequentes ao fenômeno em estudo), tendo, quando da introdução da pragmática, passando a abranger primeiramente a situação comunicativa e, posteriormente, o entorno sócio-histórico-cultural, representando na memoria por meio de modelos cognitivos, ele passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação. (KOCH, 2004, p. 32).

Nessa concepção, o texto é considerado o próprio *lugar* da interação e seu sentido é construído e reconstruído na interação texto-sujeitos.

Após essa explanação sobre o percurso da linguística textual e suas mudanças de concepções de texto, verifica-se que seus interesses e objetivos ampliaram-se desde seu surgimento, nos anos de 1960, até o momento. Diante disso, Marcuschi (2008) a define:

> Sob um ponto de vista mais técnico, a LT pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso. (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Além da definição dada pelo autor, vale salientar, também, a afirmação de Koch (2008) sobre a finalidade da linguística textual: "Seu objetivo central é o texto enquanto processo, enquanto atividade sócio-cognitivo-interacional de construção de sentidos." (KOCH, 2008, p. 12).

Dentro da proposta da pesquisa desse trabalho – analisar os elementos de coesão na produção escrita de surdos – entende-se que foi importante discutir, mesmo que de forma breve, o percurso da linguística textual e os pressupostos que norteiam a noção de texto, visto que apresentar tal noção não é tarefa fácil em decorrência das várias orientações teorias e dos pontos de vistas diferentes de estudiosos da língua.

A partir das considerações feitas, esta pesquisa se embasará no seguinte conceito de texto: "O texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos." (MARCUSCHI, 2008, p. 75-76). Especificando, Fávero e Koch (1998) afirmam:

> O texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um continuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto - os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência. (FAVERO; KOCH, 1998, p. 25).

Esses conjuntos de relações, denominados de critérios de textualidade, são importantes para a produção de sentido do texto. Diante disso, nesse estudo se fará, a seguir, algumas reflexões sobre esses critérios, com uma ênfase especial à coesão textual.

2.2 OS ELEMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO TEXTO: CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE

Beaugrande e Dressler, em 1981, postularam a existência de sete princípios constitutivos da textualidade. Dois deles (coesão e coerência) são orientados para o texto e cinco (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade) são centrados no usuário.

É saliente ressaltar o que Marcuschi (2008) frisa sobre esses critérios: "não se pode ver nesses critérios algo assim como princípios de boa formação textual, pois isto seria equivocado, já que um texto não se pauta pela boa formação tal como a frase, por exemplo." (MARCUSCHI, 2008, p. 93-94). Portanto, as sete condições da textualidade não compõem princípios de boa formação textual, mas sim critérios de acesso à construção de sentido. Eles são importantes para estabelecer o sentido de um texto, por isso, caso não haja nenhuma compreensão de sentido, ocorreram processos de textualização inadequados.

O autor ainda salienta que "A textualidade é o resultado de um processo de textualização. A textualidade é o evento final resultante das operações produzidas nesse processamento de elementos em multinivel e multissistemas." (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Em outras palavras, esses princípios proporcionam uma sucessão linear de unidades linguísticas coerentes no texto, possibilitando vincular conhecimentos de várias naturezas. Por isso, Beaugrande (1997, apud MARCUSCHI, 2008) afirma: “Os sete critérios da textualidade mostram quão rico é um texto em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo.” (BEAUGRANDE, 1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Segundo Costa Val (2006), a textualidade representa o conjunto de características que tornam um texto realmente texto e não apenas uma sequência de frases. A autora ainda afirma que a coesão e a coerência estão relacionadas com o material conceitual e linguístico de um texto, enquanto que os outros cinco critérios, que se centram no usuário, são fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.

A partir desse ponto de vista, será exposta, a seguir, uma breve explicação sobre os sete princípios, postulados por Beaugrande e Dressler (1981), com o intuito de melhor compreender a coesão como um dos critérios constitutivos da textualidade.

Critérios centrados no usuário:

Intencionalidade

Esse critério refere-se ao esforço que o produtor de um texto estabelece com o intuito de constituir uma comunicação eficiente, coerente e coesa. Assim, o texto produzido precisa passar para o interlocutor a intenção comunicativa desejada no momento da produção. É a intenção do autor, o que ele pretende no momento, ao produzir um texto.

Os objetivos que o produtor tem em mente, no momento da produção, podem ser os mais diversos possíveis: informar, argumentar, impressionar, convencer, solicitar algo, entre outros. É a finalidade que vai determinar a confecção do texto. Por conta desse critério, pode-se dizer que um texto é produzido tendo em vista um determinado objetivo, um desígnio que deve ser captado por quem lê. Por causa desse aspecto dialógico, a intenção de quem produz nem sempre é realizada plenamente, pois pode não ser apreendida pelo leitor.

Aceitabilidade

Esse critério refere-se à concordância do locutor em relação ao texto cuja manifestação linguística tenha alguma relevância, ou seja, trata-se da expectativa do recebedor - leitor ou ouvinte - ao se defrontar com um texto que seja coerente, coeso e relevante. Conforme Koch

(2004), através da aceitabilidade, caso o texto contenha incoerência ou pareça incoerente, o leitor fará o possível para atribuir-lhe um sentido.

Também é pertinente ressaltar que "a aceitabilidade de que trata a LT não se reduz ao plano das formas e sim se estende ao plano do sentido." (MARCUSCHI, 2008, p. 128). O autor, ao fazer essa afirmação, pretende esclarecer que não se pode confundir a noção de aceitabilidade da LT com o mesmo termo usado na gramática gerativa que entende a aceitabilidade no plano estrito das formas e da semântica.

Situacionalidade

A situacionalidade diz respeito à adequação do texto a uma determinada situação (social, cultural etc.) de comunicação que direciona o sentido da produção e interpretação do texto. Por esse princípio, um texto, ao ser produzido, como por exemplo, uma redação de vestibular, exigirá determinados requisitos definidos pela situação. Nesse caso, a produção se pautará nas exigências estabelecidas por um processo seletivo que determina critérios de avaliação, por isso, o texto, ao ser produzido, vai tentar se adequar para ser avaliado de forma positiva. A situação influencia a produção e recepção do texto interferindo nas escolhas dos termos, no grau de formalidade ou informalidade empregado.

Intertextualidade

A construção de um texto se dá na relação com outros textos. Por isso, um texto é produzido a partir de outros textos. É um já dito que se repete de outra maneira. Ao explanar sobre esse critério, Koch (2009, p. 59) assegura que todo texto é heterogêneo, revelando uma relação de seu interior com seu exterior, e desse exterior outros textos com os quais dialoga fazem parte, retomando, aludindo ou se opondo. Costa Val também garante que a intertextualidade "concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s)." (COSTA VAL, 2006, p. 15).

Informatividade

Um texto quando produzido se refere a conteúdos tentando transmitir algo. Esse princípio diz respeito ao grau ou à falta de expectativa e de previsibilidade. Dito de outra maneira, quanto mais previsível for a informação de um texto, menos informativo ele será. Sobre isso, Costa Val afirma:

> Ocorre que um discurso menos previsível é mais informativo, porque a sua recepção, embora mais trabalhosa, resulta mais interessante, mais

> envolvente. Entretanto, se o texto se mostrar inteiramente inusitado, tenderá a ser rejeitado pelo recebedor, que não conseguirá processá-lo. (COSTA VAL, 2006, p. 14).

Portanto, a informatividade refere-se à forma de como um texto é esperado ou não pelo interlocutor. Por isso, a produção do texto precisa manter um nível de informatividade que se alterne entre a informação nova e a conhecida.

Critérios centrados no texto:

Os dois critérios abordados a seguir serão coesão e coerência. As noções desses dois aspectos sofreram alterações com o decorrer do tempo. Hoje, defende-se que o conceito de ambos é diferente, não se podendo confundi-los e que a presença da coesão não é determinante para a coerência. No entanto, não se pode fazer uma distinção radical entre elas, visto que para analisar os elementos coesivos, pode-se, em alguns momentos, recorrer a elementos contextuais de ordem sociocognitiva e interacional, mergulhando-se, assim, no campo da coerência. (KOCH, 2004).

Ao refletir sobre tal relação, Antunes (2005) assegura que:

> As relações entre a coesão e a coerência são bastante estreitas e interdependentes. Quer dizer, não há uma coesão que exista por si mesma e para si mesma. A coesão é uma decorrência da própria continuidade exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da unidade que dá coerência ao texto. (ANTUNES, 2005, p. 177).

Assim sendo, a coesão está interligada à coerência. Por isso, os elementos coesivos presentes em um texto o tornam interpretável. Entretanto, a ausência dos elementos de coesão não impossibilita a coerência.

Coerência

A coerência, segundo Beaugrande e Dressler (apud MARCUSCHI, 2008, p. 121), "diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície são mutualmente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculada de sentidos."

É o aspecto responsável pelo sentido do texto, envolvendo fatores lógico-semânticos e cognitivos. Assim sendo, a interpretação de um texto depende do conhecimento partilhado entre os interlocutores. Sobre isso, afirma Marcuschi (2008):

> A coerência é em boa parte uma atividade realizada pelo receptor de um texto que atua sobre a proposta do autor. E, nesse afã, o receptor segue as

> pistas (deixadas pelo autor nas operações de coesão textual) como primeiros indicadores interpretativos. De todo modo, a coerência é uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código apenas. (MARCUSCHI, 2008, p. 121).

Corroborando com as ideias acima, Koch (2009) frisa que:

> A coerência, portanto, longe de constituir mera qualidade ou propriedade do texto, é o resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma serie de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e intencional. (KOCH, 2009, p. 52).

De acordo com os autores, para compreender a coerência de um texto não se pode limitar aos aspectos linguísticos, mas também a fatores não linguísticos, ou seja, conhecimento de mundo, enciclopédicos, culturais. Sobre isso, Fávero (1999, p. 60) afirma que "o texto contém mais do que o sentido das expressões na superfície textual, pois deve incorporar conhecimentos e experiências cotidianas, atitudes e intenções, isto é, fatores não linguísticos." Portanto, esses conhecimentos que determinam a construção da coerência não são dados a partir do conhecimento da língua, mas, sim, do conhecimento cultural. Por isso, Antunes (2005, p. 176) admite que a coerência é linguística, mas também extralinguística, pragmática, pois também depende de fatores que não são aqueles internos à língua.

Alguns autores têm determinado alguns critérios para analisar como se constitui a coerência no texto. Costa Val (2006) retoma Charolles (1978), que estabelece como requisitos para coesão e coerência a repetição, a progressão, a não contradição e a relação. Essas quatro "meta-regras" são denominadas por Costa Val de continuidade, progressão, não contradição e articulação.

Já Koch (2009) enumera cinco níveis nos quais a coerência se estabelece: sintático semântico, temático, estilístico e ilocucional. E Koch e Travaglia (2001) afirmam que a coerência é resultado de uma relação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional.

Pode-se assegurar que a coerência diz respeito às relações de sentido entre os enunciados de um texto. Portanto, a coerência é construída a partir do texto e os recursos coesivos presentes na superfície textual podem servir para orientar o interlocutor na construção do sentido. São esses recursos que serão explanados a seguir.

2.3 A COESÃO TEXTUAL

Muitos linguistas têm se dedicado ao estudo da coesão. Esse princípio da textualidade constrói-se a partir de mecanismos gramaticais e lexicais, sendo responsável pela unidade do

texto. Sua presença favorece a produção do sentido do texto, conforme afirma Marcuschi (2008):

> Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequencia [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos. (MARCUSCHI, 2008, p. 99).

É nessa perspectiva que serão analisadas as produções textuais dos alunos surdos. Não se limitará a análises sintáticas, mas sim em verificar como esses elementos coesivos transmitem conhecimento e sentido, pois a presença da interlíngua, na produção escrita do surdo, leva muitos ouvintes a pensar que não há coerência em tais produções. Faria (2004) discorre sobre isso e afirma:

> Sabemos que há diferenças estruturais entre línguas de sinais e línguas orais e, por isso, as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas linguísticos. Nesse sentido, 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 [...] Essa ideia tem levado muitos a acreditarem que textos produzidos por uma pessoa surda não têm coerência. (FARIA, 2004, p. 34).

Compreendendo que há interferência da LIBRAS ou outras formas de sinalização no emprego de elementos coesivos na escrita da LP por surdos, nesta pesquisa, serão analisados os elementos de coesão presentes na sua produção escrita, pois se entende que tais elementos são importantes para a construção do texto. Dessa forma, aqui será entendida coesão como uma "propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática." (ANTUNES, 2005, p. 47).

É importante enfatizar que a função da coesão é proporcionar a continuidade do texto, ou seja, promover a sequência interligada de sua parte. Assim, os elementos coesivos vão articulando e encadeando palavras, frases, parágrafos, unindo-os entre si. Antunes (2005) ressalta que tais ligações não ocorrem simplesmente na superfície da sequencia textual. Elas existem no âmbito do sentido e das intenções desejadas, pois para que um texto tenha sentido, suas partes precisam estar interligadas, garantindo a interpretabilidade.

Segundo Koch (1995), a coesão se revela, explicitamente, através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, assim, de caráter linear, pois se manifesta na organização sequencial do texto. Koch (1999) também afirma que "O conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre elementos que ocorrem na superfície textual." (KOCH, 1999, p. 19).

Portanto, a coesão é importante para o entendimento, organização e sequencialização do texto, visto que ela se refere à forma como estão interligados os elementos linguísticos presentes na superfície do texto através de mecanismos formais da língua, permitindo estabelecer relações de sentido.

Os autores Halliday e Hasan, em 1976, afirmam que as relações coesivas permitem determinar se uma série de sentenças constitui ou não um texto. Segundo eles, "um texto é formado pela relação semântica de coesão." (FÁVERO, 1999, p. 8). Eles apontam como fator necessário da textualidade a coesão. Nesse sentido, Marcuschi (2005) discorda de tais autores e esclarece que a coesão superficial não é um fator necessário, nem suficiente para a textualidade. Essa pesquisa coaduna com o pensamento de Marcuschi (2005), pois aqui se compreende que mesmo com a ausência de elementos de coesão um texto pode apresentar coerência. Entretanto, sabe-se que tais mecanismos, estando presentes em um texto, contribuem para construção do sentido.

Nos seus trabalhos, Halliday e Hasan estabelecem cinco categorias de procedimento: referencial, substituição, elipse, conjunção e léxico, conforme o esquema abaixo:

<table>
<tr><th colspan="4">FATORES DE COESÃO (HALLIDAY E HASAN, 1976)[23]</th></tr>
<tr><td rowspan="2">REFERÊNCIA</td><td colspan="2">Situacional (exofórica)</td><td rowspan="2">• Pessoal (pronomes pessoais e possessivos)
• Demonstrativa (pronomes demonstrativos e advérbios indicadores de lugar)
• Comparativa</td></tr>
<tr><td>Textual (endofórica)</td><td>Anafórica
Catafórica</td></tr>
<tr><td>SUBSTITUIÇÃO</td><td colspan="3">Nominal
Verbal
Frasal</td></tr>
<tr><td>ELIPSE</td><td colspan="3">De item lexical
De um sintagma
De uma oração ou enunciado</td></tr>
<tr><td>CONJUNÇÃO</td><td colspan="3">Aditiva
Adversativa
Causal
Temporal
Continuativa</td></tr>
<tr><td rowspan="2">COESÃO</td><td rowspan="2">Reiteração</td><td colspan="2">Repetição do mesmo item lexical</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sinônimos
Hiperônimos</td></tr>
</table>

[23] Quadro organizado a partir de Koch (1999, p. 17-23).

LEXICAL		Nomes genéricos
	Colocação ou contiguidade	Uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo

Quadro 1: Classificação dos fatores de coesão (HALLIDAY E HASAN, 1976).

Explanando sobre os termos acima, Koch (1999) os explica, segundo a visão dos autores, e esclarece que os elementos de referência são componentes da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, contudo remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação. Diferencia-se da substituição, que é a colocação de um item em lugar de outro(s) elemento(s) do texto ou de uma oração. A elipse representa a substituição por zero, ou seja, omite-se um item lexical, uma oração ou enunciado, recuperável pelo contexto. A conjunção estabelece relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto e a Coesão lexical é obtida através da reiteração e da colocação.

Outra autora que classifica os elementos coesivos é Fávero (1999). Ela propõe três grandes mecanismos de coesão: referencial, recorrencial e sequencial. Para classificar os elementos de coesão, Koch (1999) também considera a existência das modalidades de coesão referencial e sequencial.

Uma outra disposição de mecanismos de coesão foi feita por Antunes (2005). A autora, ao descrever como se colocam os elementos de coesão textual, estabelece como relações textuais a reiteração, a associação e a conexão. Tais relações se dão a partir de procedimentos que se desdobram em diferentes recursos coesivos, conforme o quadro abaixo:

A COESÃO DO TEXTO	*Relações textuais* (Campo 1)	***Procedimentos*** (Campo 2)	*Recursos* (Campo 3)	
	1- REITERAÇÃO	**1.1. Repetição**	1.1.1.Paráfrase	
			1.1.2.Paralelismo	
			1.1.3.Repetição propriamente dita	• De unidades do léxico • De unidades da gramática
		1.1. Substituição	1.2.1.Substituição gramatical	Retomada por: • Pronomes • Advérbios
			1.2.2.Substituição lexical	Retomada por: • Sinônimos • Hiperônimos • Caracterizadores situacionais

			1.2.3. Elipse	Retomada por • Elipse
	2- ASSOCIAÇÃO	**2.1. Seleção Lexical**	Seleção de palavras semanticamente próximas	•Por antônimos •Por diferentes modos de relações de parte/todo
	3- CONEXÃO	**3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparagráficos.**	Uso de diferentes conectores	• Preposição • Conjunção • Advérbios • E respectivas locuções

Quadro 2: Classificação dos fatores de coesão (ANTUNES, 2005, p. 51).

Segundo a autora, as relações textuais referem-se à rede de relações que se criam no texto de natureza semântica, expressando-se de três formas:

1.Reiteração: é a retomada ou a antecipação de elementos do texto. São dois os procedimentos da reiteração:

1.1. Repetição: é a estratégia de retornar a um segmento anterior do texto, conservando algum elemento da forma ou do conteúdo. Seus recursos coesivos são:

1.1.1. Paráfrases: consiste em reescrever uma ideia com outras palavras, sem modificação do sentido anterior.

Exemplo: Todos os alunos reprovaram, ou seja, não passaram de ano.

1.1.2. Paralelismo: encadeamento de função sintática ou de orações que apresentam a mesma estrutura sintática.

Exemplo: Os professores ou se unem ou se prejudicam.

1.1.3. Repetição propriamente dita: repetição literal de alguma palavra, uma sequencia de palavras ou uma frase. Segundo Antunes, este é um recurso que pode desempenhar diversas funções, dentre elas: marcar uma ênfase, marcar um contraste entre dois segmentos do enunciado, expressar uma quantificação, entre outros.

Exemplo: "Há *estudantes* e *estudantes*..." (ANTUNES, 2005, p. 73).

1.2. Substituição: permite variar os termos do texto através de palavras que sejam, de alguma forma, equivalentes. Por isso, dentre seus recursos, encontram-se os pronomes, advérbios, sinônimos, entre outros.

1.2.1. Substituição gramatical: refere-se à substituição de uma palavra do texto por um pronome ou por um advérbio.

Exemplo: Os estudantes fizeram boa prova. *Eles* estudaram muito.

1.2.2. Substituição lexical: equivale ao uso de uma palavra no lugar de outra. Segundo Antunes (2005), esse recurso permite acrescentar ao texto informações acerca de um termo já introduzido. A substituição pode se dá através de sinônimos, hiperônimo[24] e por expressões descritivas.

Exemplos:

O *menino* faltou à aula. O *garoto* estava doente.

Machado de Assis é um excelente romancista. *O escritor realista* é muito lido no Brasil.

1.2.3. Elipse: refere-se à omissão ou ao ocultamento de um termo que pode ser identificado pelo contexto.

Exemplo: O gerente não compareceu ao trabalho, pois (0) estava doente.

2. Associação: relação que se dá a partir da ligação de sentido entre as palavras presentes no texto. Refere-se à chamada "coesão lexical do texto, pois atinge as relações semânticas (as relações de significado) que se criam entre as unidades do léxico (substantivos, adjetivos e verbos, sobretudo)." (ANTUNES, 2005, p. 125). Segundo a autora, esse é o recurso mais presente em uma produção textual, independente de gênero, com exceção dos textos mínimos compostos de poucas palavras. A escolha da palavra é determinada pelo sentido e pela intenção e o conhecimento de mundo estabelece uma base significativa para muitas associações relevantes.

As unidades lexicais podem se associar devido às relações de antonímia (máximo/mínimo; importação/exportação; urbano/rural etc.) e por diferentes modos de relação parte/todo como, por exemplo, por relação de co-hiponímia (animal/vegetal/mineral; montanhas/planícies/planaltos) e relação de partonímia (trânsito/veículo/semáforo; rio/ margem/nascente/foz).

Exemplo: A *maioria* dos surdos brasileiros nasce em lares ouvintes. Sua *minoria* aprende LIBRAS enquanto criança.

A autora ressalta que, um conjunto de palavras associadas em um texto não é suficiente para garantir a coesão e a unidade textual, pois a coesão extrapola a simples marca superficial do texto ou a simples justaposição de palavras ou frases.

[24] Antunes (2005) na sua classificação considera os nomes genéricos como um grupo de hiperônimos genéricos, diferentemente de Koch (1999), que os classifica separadamente.

3. Conexão: refere-se ao uso de conectores tendo como função proporcionar a sequencialização de diferentes partes do texto, ou seja, entre termos, orações, períodos e parágrafos. (ANTUNES, 2005). Tal conexão se opera por meio de conjunções, preposições, locuções conjuntivas e preposicionais, por meio de alguns advérbios e locuções adverbiais. É salutar frisar que Antunes considera fundamental: "entender esses conectores como elementos indicadores de relações de sentido e de orientações argumentativas pensadas para o texto." (ANTUNES, 2005, p. 144).

As relações semânticas estabelecidas por esses conectores podem ser de causalidade, condicionalidade, temporalidade, finalidade, alternância, conformidade, complementação[25], delimitação ou restrição[26], adição, oposição - expressões adversativas e concessivas, justificação ou explicação, conclusão, comparação.

Exemplos:

Estamos estudando *para* passar no vestibular. (relação de finalidade).

Ande com pessoas *que* são boas companhias. (relação de restrição).

Na produção escrita dos surdos, há ausência de elementos de conjunção. Por isso, afirma Silva (1999):

> É comum encontrarmos escritas de difícil compreensão, com falta ou mau uso dos conectores, não garantindo uma conexão seqüencial comprometendo o sentido do texto. O que se verifica é um amontoado de palavras soltas e ausência de conectores tanto do tipo lógico quanto do tipo discursivo. (SILVA, 1999, p. 62).

Diante disso, analisar tais elementos nas redações de vestibular de candidatos surdos é relevante para constatar se há ausências desses conectivos e se tais ausências comprometem a coerência na produção escrita de surdos.

Como já foi dito, para a pessoa surda a LP não é a primeira língua e, consequentemente, há a presença da interlíngua nas produções escritas. Sendo esse fator determinante na escrita do surdo, e considerando as classificações feitas pelos linguistas acima, nesta pesquisa, opta-se pela disposição dos elementos de coesão feita por Antunes (2005) como categorias de análise do *corpus* deste trabalho.

Tal escolha se deu pelo fato de Antunes (2005) considerar que os termos do texto se vão ligando em sequência porque se relacionam conceitualmente, ou seja, há uma

[25] Ocorre quando um segmento funciona como termo complementar de outro, ou seja, quando há uma oração funcionando como sujeito, complemento ou aposto de outra. (ANTUNES, 2005, p. 152).

[26] Ocorre quando uma oração delimita ou restringe o sentido de outra. (ANTUNES, 2005, p. 153).

continuidade de sentido, de semântica. Na produção escrita dos surdos, é necessário considerar tal aspecto, pois conforme pesquisa feita por Sampaio (2007), o principal tipo de coesão encontrado nessas produções é a coesão lexical, ou seja, o vocabulário usado no texto é essencial para a articulação e, consequentemente, para a coesão textual.

Além disso, em tais produções, existem trocas entre as palavras que apresentam a mesma raiz (substantivos, adjetivos e verbos com o mesmo radical) como visto em exemplos do capítulo dois. Diante de tal aspecto, torna-se fundamental compreender que a aproximação semântica entre as palavras do texto é um dos recursos que garante a coesão.

Enfim, após a fundamentação apresentada neste trabalho e as reflexões feitas até o momento, far-se-á, no próximo capítulo, a análise dos elementos de coesão presentes em redações de vestibulares de pessoas surdas.

CAPÍTULO 3: A INTERFERÊNCIA DA LIBRAS E OS ELEMENTOS DE COESÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS

Neste capítulo, serão feitas algumas considerações metodológicas, com a finalidade de apresentar dados fundamentais para uma melhor compreensão deste estudo. Também serão analisados os elementos de coesão presentes nas redações dos sujeitos surdos bilíngues, tendo como categoria de análise a proposta apresentada por Antunes (2005). Este capítulo tem como propósito compreender as particularidades do processo de escrita em segunda língua por sujeitos surdos.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS:

Constituição do *corpus*: serão analisadas quatorze redações de estudantes surdos, candidatos do processo seletivo 2011 da Universidade Federal de Sergipe, regulamentado pelo edital nº 2. A amostra pesquisada corresponde a todas as redações de candidatos surdos inscritos no vestibular, solicitada via oficio à Coordenação de Concurso Vestibular – CCV.

Sujeitos da pesquisa: os candidatos surdos, após realizarem sua inscrição no processo seletivo, passam por uma junta médica da universidade para comprovar sua surdez. Isso acontece com todos os candidatos que se declaram com algum tipo de deficiência. Segundo o coordenador do CCV, o professor Manuel Leite Torres, os candidatos surdos inscritos no PSS 2011 são usuários de LIBRAS e durante a realização das provas tiveram intérprete à disposição. Para tais candidatos, a prova de redação tem a mesma duração de tempo da de um candidato ouvinte. Entretanto, de acordo com as normas da coordenação, caso o aluno surdo precise de um tempo a mais lhes é garantido esse direito.[27]

Prova de Redação: segundo o edital, a prova de redação consta de um texto argumentativo sobre um tema proposto, com duração de duas horas. Por exigência do concurso vestibular, os textos produzidos pelos vestibulandos devem apresentar um bom nível de expressão, com destaque para os critérios de coesão e coerência na avaliação.

Segundo o coordenador da equipe de correção das redações do processo seletivo, o professor Antônio Ponciano Bezerra[28], os mesmos critérios utilizados nas correções das redações de candidatos ouvintes são empregados para avaliar as produções escritas dos

[27]As informações foram obtidas através de entrevista concedida pelo coordenador do CCV- Coordenação de concurso vestibular Professor Manuel Leite Torres, em 30/05/2011.
[28]As informações foram obtidas através de entrevista concedida pelo Professor Antônio Ponciano Bezerra, em 30/05/2011.

candidatos surdos, visto que segundo critérios do concurso não é permitida identificação das redações de nenhum candidato. Por isso, as redações de surdos são identificadas no grupo de pessoas com deficiência (Deficiente Visual, Deficiente Intelectual, Deficiente Físico, Deficiente Auditivo, entre outros), mas não podem ser separadas e identificadas como produções de candidatos surdos.

Diante disso, segundo o professor, as redações dos candidatos surdos não são separadas das redações dos outros candidatos com necessidades especiais. Além disso, não há nenhuma informação no corpo da página identificando que se trata de um candidato surdo. Assim, não é possível corrigi-la levando em consideração que se trata de produção escrita de pessoa surda.

Tema: a proposta para elaboração da redação do processo seletivo 2011 foi a seguinte:

PROPOSTA PARA DISSERTAÇÃO

1. Leia com atenção o texto apresentado.

*Foram laureados com o **Nobel de Economia** os americanos Peter Diamond e Dale Mortensen e o cipriota Christopher Pissarides. Eles desenvolveram uma teoria para explicar incongruências existentes na lei da oferta e da procura − em especial no mercado de trabalho. O trio se dedicou a entender por que existem empregadores em busca de mão de obra e desempregados que não são absorvidos por essa demanda. A pesquisa ganhou destaque no contexto da crise global, em especial com o persistente desemprego nas grandes economias tradicionais.*

(Adaptado: **Veja**. 20 de outubro de 2010. p. 62)

2. Com base no texto acima, redija um texto dissertativo-argumentativo a respeito de **situação semelhante no mercado de trabalho brasileiro, em que nem sempre as vagas oferecidas encontram pessoas capacitadas a desempenhar essas funções.**

3. Sua redação deverá ter no mínimo 20 e no máximo 30 linhas, considerando-se letra de tamanho regular.

3.2 ANÁLISE DO *CORPUS*

Feitas as considerações que regem a parte teórica dessa análise, passa-se a analisar os elementos de coesão presentes na produção escrita de redações de vestibular de candidatos surdos. As redações encontram-se em anexo, numeradas: Redação 1 a Redação 14.

A análise será composta de duas partes:

a) ANÁLISE DAS INTERFERÊNCIAS DA LIBRAS NA LP: sabendo-se que há transferências da estrutura da LIBRAS na escrita do surdo em LP, considera-se importante esta primeira análise para uma compreensão maior dos elementos de coesão empregados.[29]

b) ANÁLISE DOS ELEMENTOS DE COESÃO: após verificação das interferências da LIBRAS, serão analisados os elementos de coesão segundo as categorias de Antunes (2005).

Após a análise das quatorze redações, far-se-ão as considerações gerais sobre a análise do *corpus*, onde se apresentará o resultado geral da pesquisa.

3.2.1 ANÁLISE DAS INTERFERÊNCIAS DA LIBRAS NA LP

Nesse primeiro momento, partindo da hipótese de que há interferências da estrutura da LIBRAS na escrita do surdo em LP, considera-se importante esta primeira análise para uma compreensão maior da presença da interlíngua nas produções de candidatos surdos do concurso vestibular. Têm-se, assim, elementos com base em ocorrências de ordem ortográficas, morfossintáticas e semânticas. Torna-se válido aferir-se de que eles podem ser fundamentais para uma maior compreensão dos empregos dos elementos de coesão.

3.2.1.1 Interferências de ordem ortográfica

No que diz respeito ao domínio da ortografia da LP, sabe-se que as dificuldades são imensas para as pessoas surdas, visto que a língua de sinais apresenta uma modalidade gesto-visual, ocorre a memorização das sequencias das letras de uma palavra por sua capacidade visual e não a partir das estruturas fonéticas. Pode-se encontrar também o uso inadequado de letras maiúsculas ou a sua falta, após a pontuação. No que concerne à acentuação das palavras, pode ter troca, pois há memorização da acentuação por não reconhecer as sílabas tônicas. Isso acarreta muita interferência na escrita das palavras, tais como as encontradas e descritas abaixo:

Troca de consoantes:

Aprenden (red. 4, l. 21)[30]

superiolidade (red. 5, l. 14)

[29] Algumas orações produzidas pelos candidatos foram subtendidas pela analista da pesquisa que se permite fazer as interpretações considerando o sentido produzido pelo texto e as inferências do contexto de produção.

[30] Todos os exemplos retirados do *corpus* analisado estão identificados da seguinte forma: entre parênteses, a numeração da redação e o número da linha. Ex.: (red. 4, l. 21).

Palar (red. 10, l. 16)

Troca de vogais: constata-se que a troca de vogais foi mais frequente que a troca de consoantes.

fabrico (red. 4, l. 5, 14)

desenvolvemento (red. 5, l. 20)

EMPRESO[31] (red. 6, l. 1 e 16)

Outonomo (red. 7, l. 1 e 5): autônomo

Economio (red. 12, l. 19)

A omissão ou adição de letras foi muito frequente, como observado nos exemplos:

Omissão de letras

trabalhores (red. 5, l. 12, 15, 16, 24 e 25)

DEMADA (red. 6, l. 8)

Orginazam (red. 8, l. 14)

Tralhar (red. 10, l. 1 e 16)

Mito (red. 11, l. 17)

descansdo (red. 13, l. 16)

Adição de letras

preoculpa (red. 2, l. 6)

difícieis (red. 3, l. 16)

PRERSISTENTE (red. 6, l. 14)

Prescisa (red. 11, l. 2, 15, 19, 21 e 22)

Empreagadores (red. 12, l. 3)

Criste (red. 12, l. 16): crise

Deslocamento e adição de letras: merece menção as interferências conjuntas, como os exemplificados abaixo, em que se podem observar casos em que há adição e ao mesmo tempo deslocamento de letras:

Alumga (red. 2, l. 22, 25 e 29): algum

importamente (red. 4, l. 21)

[31] Todos os exemplos que estão escritos em letra em caixa alta reproduzem o modo de grafar do aluno.

FUNADIÁRIO (red. 1, l. 08): funcionário
Magragado (red. 11, l. 8): madrugada
Currticul (red. 13, l. 2): currículo
obrigadário (red. 9, l. 9): obrigatório
Parabém (red. 11, l. 10)
Salado (red. 13, l. 19): salário

Ou ainda **adição, deslocamento e omissão** ocorrendo simultaneamente:
Limguam de Senael (red. 4, l. 22)
Ensimam linguem de Senal (red. 4, l. 25)

A não **acentuação** das palavras ou acentuação de forma desnecessária também foi frequente, pois há memorização da acentuação por não se reconhecer as sílabas tônicas. Deve-se destacar que outras palavras foram encontradas acentuadas corretamente nas produções analisadas.
fabrica (red. 4, l. 9)
ganhámos (red. 3, l. 20)
Chefé (red. 2, l. 20, 23 e 25)
Maximo (red. 8, l. 27)
Manha (red. 11, l. 8)

Também foi encontrado problema de **segmentação**. Percebe-se que as palavras do exemplo abaixo na escrita são grafadas por um espaço em branco, mas os candidatos ao escrever juntaram grupo de dois vocábulos. Como o aluno surdo não se pauta na oralidade para escrever, mas sim na memorização da sequencia das letras, esses problemas não foram tão frequentes. Esse problema é muito comum em ouvintes alfabetizados devido à absorção da linguagem oral.

Dinivo (red. 11, l. 5)
Denovo (red. 13, l. 5 e 14)

Vale ressaltar que a interferência de ordem ortográfica foi encontrada em 13 redações analisadas, ou seja, apenas a redação 14 não apresentou tal ocorrência. Portanto, percebe-se visível dificuldade na escrita das palavras da LP.

Santana (2007, apud PADDEN, 1998), ao analisar o uso da soletração na análise ortográfica do inglês por crianças surdas inglesas, demonstra que o processo de aquisição não é fonêmico, mas se dá pela aprendizagem de regras posicionais grafêmicas. A pesquisa demonstra que os erros observados nas construções de palavras são tentativas resultantes em palavras que não se assemelham na pronúncia, mas na escrita, e são analisadas em dois níveis, identidade de letras e posição de letras.

Essa pesquisa verifica que "as crianças surdas não realizam sequências impossíveis nas estruturas ortográficas e mostram seu conhecimento morfológico na escrita." (SANTANA, 2007, p. 195, apud PADDEN, 1998). Tal constatação se enquadra nos exemplos das produções aqui analisadas. As construções são tentativas de uso que se apoiam na aprendizagem de regras posicionais de grafemas. Por isso, há transposições, substituições e omissões de letras.

3.2.1.2 Interferências de ordem morfossintática

Quanto ao plano morfossintático, verificam-se nas redações analisadas várias ocorrências que se pode atribuir à interferência da língua de sinais no emprego da flexão de palavras, concordância, regência, ordem dos termos na oração, entre outros.

Algumas ocorrências são próximas às cometidas por alunos ouvintes, como inadequação no emprego da regência ou concordância dos termos da oração. Isso leva à seguinte reflexão: até que ponto tais ocorrências podem ser atribuídas à interferência da LIBRAS, ou será que um ensino com metodologia de segunda língua para alunos surdos amenizaria tais ocorrências encontradas com tanta frequência em redações de alunos que tiveram, no mínimo, onze anos de ensino sistematizado?

Os candidatos surdos, mesmo com nível médio concluído, o que os coloca em situação privilegiada, visto que poucos surdos conseguem concluir o nível médio, nem sempre revelam um bom domínio da LP. Há grande incidência de marcas na primeira fase da interlíngua, conforme estudo realizado por Brochado (2003): falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção); uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo; raros empregos de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente; pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo; uso de artigos, às vezes, sem adequação quanto ao uso, entre outros.

Assim, faz-se necessário rever as práticas de ensino de LP para surdos. Levando-se em consideração tais interferências e o nível de escrita dos alunos, professores podem repensar suas práticas para que um ensino de LP como L2 seja efetivado.

Nas redações, verifica-se com frequência o **emprego inadequado do gênero** das palavras. Essa ocorrência se deu na concordância do sintagma nominal. Deve-se ressaltar que na LIBRAS, a indicação do sexo pode estar presente através de sinais diferentes para um e outro gênero, como ocorre, por exemplo, para palavras PAI/ MÃE. Quando os sinais são iguais, como em TIO/TIA, a indicação do gênero é feita com o acréscimo dos sinais HOMEM/MULHER, indistintamente para pessoas e animais. De acordo com Faria (2001), pode-se verificar a falta de concordância de gênero com supressão ou inadequação de uso de artigos pelo fato de não existir na LIBRAS. Observe os exemplos:

MAS SÓ *UMA PROBLEMA* (red. 1, l. 1)
a mundo (red. 2, l. 4 e 24)
na emprego (red. 2, l. 6)
Alguns pessoas (red. 3, l. 1)
na lugar (red. 4, l. 11)
O PROCURA... (red. 6, l. 20)
...*pessoa calmo*... (red. 8, l. 27-28)
Calma muito... (red. 10, l. 19)
O economia (red. 12, l. 9)
Um semana (red. 13, l. 14)
Novo casa (red. 13, l. 8-9)

Portanto, o emprego inadequado de gêneros se deu de formas diversas. Apenas em três produções - redação 7, 9 e 14 - não foram encontradas tal ocorrência.

Outro aspecto observado com muita frequência nas produções foi o **emprego de verbos com flexões inadequadas ou na forma infinitiva**.

Antes de exemplificar como os candidatos surdos empregaram os verbos na escrita da LP, deve-se esclarecer alguns aspectos sobre os emprego dos verbos na LIBRAS. Autores como Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004) e Felipe (2005) tratam dos tipos de verbos da LIBRAS. Segundo a análise feita por Felipe, os verbos estão divididos, basicamente, em dois grupos: a) verbos que não possuem marcas de concordância e b) verbos que possuem marcas de concordância.

Os verbos que não possuem concordância, denominado por Quadros e Karnopp (2004) de verbos simples, não possuem marca de concordância em pessoa e número, e não

incorporam afixos locativos. Podem estar em contato ou muito próximo ao corpo. São exemplos desse tipo verbos como:

CONHECER, CONVERSAR, LER, TRABALHAR.[32]

Observe:

Figura 1[33]

CONVERSAR

Figura 2

LER

Os verbos que possuem concordância podem ser subdivididos em três subgrupos: Primeiro, os verbos que possuem marca de concordância número-pessoal (verbos direcionais) Nesse caso, a direção do movimento marca no ponto inicial o sujeito e no final o objeto. Como exemplo, se tem os verbos:

1sAJUDAR2s (Eu ajudo você), 3sPERGUNTAR1s. (Ele me pergunta).

Observe o exemplo com o verbo AVISAR.

Figura 3

Eu aviso você.

1sAVISAR2s

Figura 4

Você me avisa.

2sAVISAR1s

[32] Os sinais da LIBRAS serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa em letras maiúsculas, acompanhando as figuras e no transcorrer do texto.

[33] Nesta seção, as figuras apresentando sinais da LIBRAS foram retiradas da seguinte referência: TELES, Margarida Maria; SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS**.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010. As fotos são da instrutora surda, usuária da LIBRAS, Tania Mara dos Santos Sampaio. Tais sinais podem apresentar variedades regionais. Deve-se destacar que fotos de sinais podem apresentar limitações devido à ausência do movimento, mas para uma melhor compreensão do assunto, optou-se pelo seu uso.

De acordo com Brito (1995), há exceção para os verbos CONVIDAR E PEGAR, denominados de verbos reversíveis, pois o ponto inicial marca o objeto enquanto que o ponto final marca o sujeito.

O segundo subgrupo remete aos verbos classificadores que possuem concordância de gênero com o sujeito ou o objeto a partir da configuração de mão. Como exemplo, pode-se citar o verbo ANDAR, que ao concordar com o sujeito incorpora o classificador[34] correspondente: pessoaANDAR, animalANDAR, veículoANDAR/MOVER.

O terceiro subgrupo refere-se aos verbos espaciais que tem afixos locativos, ou seja, possuem concordância com a localização. Nesse caso, o ponto de articulação marca a localização.

Como observado, as desinências verbais não estão implícitas no sinal do verbo, pois o tempo é marcado pelo acréscimo de um outro sinal aos tempos passado e futuro. Por exemplo, *AMANHÃ* EU COMPRAR, *ONTEM* EU COMPRAR. O tempo presente não apresenta marcas. (FARIA, 2001). Isso interfere na escrita da LP, levando os alunos a escrever os verbos na sua forma infinitiva, como nos exemplos abaixo:

AS PESSOAS *TER* (red. 1, l. 3)
AQUELA NÃO *COLOCAR* (red. 1, l. 16)
ele ir casa *explicar* corpo (red. 8, l. 11-12)
chefe *ir ajudar dar* (red. 8, l. 26)
vaga acabar trocar (red. 8, l. 29-30)
muito *sair* com a namorada (red. 9, l. 15)
Falando explicar entender (red. 13, l. 19)

Além do uso na forma infinitiva, há tentativas de empregos das conjugações verbais tendo como consequência algumas conjugações inadequadas:

EU VOU QUERO... (red. 6, l. 2)
O TRABALHO VAI PODE... (red. 6, l. 7)
ELE QUERO PROCURA... (red. 6, l. 21)
ele acho (red. 8, l. 2)
as crianças *aprendee* (red. 9, l. 8)
Vai fala (red. 10, l. 3 e 8)
Vai quero (red. 10, l. 5)

[34] São configurações de mãos que funcionam como partes dos verbos em uma sentença que relacionados à pessoa, animal, veículo ou coisa atuam como marcadores de concordância.

Está vai (red. 12, l. 14)

Quero estado trabalho acha empregador (red. 13, l. 6-7)

Deve-se ressaltar que apenas a redação 14 não apresentou verbos na forma infinitiva nem conjugações inadequadas. Isso mostra o quanto é comum tal ocorrência nas produções em LP.

Ainda se referindo a verbos, é de grande importância analisar o emprego de verbos de ligação, visto que na LIBRAS é ausente tal emprego. Assim, após análise se constatou que há de forma assídua a **ausência de verbos de ligação** em orações que se subtende ser necessária sua presença.

NO CONCURSO MAIS IMPORTANTE (red. 1, l. 18): é mais importante

SEMPRE VAGAS EMPREGADOS AS PESSOAS TER *QUE* GRAU 2º OU 3º PODER (red. 1, l. 3): Subtende-se: "As vagas dos empregos são para pessoas *que* têm 2° ou 3° grau."

AS PESSOAS SEMPRE DEMITIR ... (red. 1, l. 23-24): Subtende-se: "As pessoas sempre *são* demitidas"

... povo pouco alumga formada (red. 2, l. 22 e 25): Subtende-se: "poucas pessoas *são* formadas"

...muito importante e de salário... (red. 3, l. 4-5): Subtende-se: "muito importante é o salário."

As Vagas poucas (red. 4, l. 5): Subtende-se: "*São* poucas vagas"

... mas problema dinheiro dicifiel verdade... (red. 7, l. 6): Subtende-se: "... mas um problema difícil é a falta de dinheiro..."

Pessoas prescisa Bom forte. (red. 11, l. 2): Subtende-se: "ser boa e forte"

...muitos já idoso precisa... (red. 13, l. 18): Subtende-se: "...muitos já são idosos e precisam..."

Em outras orações, na tentativa de uso, percebem-se **empregos inadequados dos verbos de ligação**, como mostram os exemplos abaixo:

...o emprego *está* muito importante... (red. 3, l. 4): troca do verbo "estar" por "ser": "o emprego é muito importante."

...eles tem ajudar *é* família ótimo. (red. 4, l. 17-18): Subtende-se: "...eles têm que ajudar a família, é ótimo."

coisa já é nós (red. 8, l. 7)

Todos manha e tarde fora é magragado... (red. 11, l. 8)

eles Empregadores para são somos todos gentes... (red. 12, l. 15)

...sempre importante obedecer é carteira... (red. 13, l. 20-21)

Tais exemplos revelam que os candidatos já tem consciência do uso de verbos de ligação em construções da LP, entretanto, falta um uso mais adequado. Apenas nas redações 9 e 14 não foram encontradas construções inadequadas ou ausência, os candidatos os empregou corretamente.

Outro aspecto observado nas redações dos alunos foi à **ausência ou inadequação de preposição e de conjunção.** Na LIBRAS, nos verbos direcionais, há ausência de preposição, visto que é a direção do movimento que liga um termo a outro. Por exemplo: 1sTELEFONAR2s. A ausência de tal termo interfere diretamente na escrita da LP. Entretanto, verificam-se tentativas de uso por parte dos candidatos. Pode-se perceber que há algumas ausências de contração:

IMPORTANTE ESTUDAR *DO* CURSO (red. 1, l. 04)

de as pessoas (red. 3, l. 15, 17): das

...pessoas desempregado *em* não busca *no* mão-de-obra (red. 3, l. 13)

ajuda *à* família (red. 3, l. 20)

Em Brasil *de* trabalho... (red. 4, l. 1)

... *em* Brasil. (red. 4, l. 25)

Especial *do* Brasil (red. 5, l. 3-4)

*A*ONDA (red. 6, l. 6)

O trabalho Brasil, *em que* persistente *nas* grandes *de* brasileiro... (red. 12, l. 7-8)

Eu quero *com* convesar peter... (red. 10, l. 4): há um entendimento de que o verbo conversar exige a preposição com, entretanto o seu uso se deu antes do verbo.

Os surdos tem vontade precisa emprega... (red. 4, l. 15). Subtende-se: "Os surdos têm vontade e precisam *de* emprego..."

O NOBEL ECONOMIA... (red. 6, l. 1): NOBEL *DE* ECONOMIA

...precisar dinheiro... (red. 7, l. 2): "precisar *de* dinheiro..."

ele ir casa (red. 8, l. 11)

pessoa vai ir mercado (red. 8, l. 24)

Pessoas vai trabalho gb ou Banese... (red. 11, l. 1)

Pessoas quero conversar chefe... (red. 11, l. 14): "conversar com"

Observa-se que as maiores tentativas de uso como também a maior incidência de ausência se deram com a preposição "de".

Observou-se nas redações que algumas palavras cognatas são comumente empregadas uma no lugar da outra. Essa interferência ocorre porque na LIBRAS substantivos, adjetivos e verbos com raízes idênticas são representadas pelo mesmo item lexical sinalizado, com poucas mudanças no que diz respeito aos parâmetros.

Por exemplo: amor (substantivo), amada (adjetivo), amar (verbo) = AMAR.

Figura 5

AMAR

Portanto, em LIBRAS é o mesmo sinal. Essa troca ocorre entre **Substantivos, adjetivos e verbos,** conforme exemplos abaixo:

PESSOA *EMPREGADORES* (red. 1, l. 1): empregadas

1% EMPREGADO VAGA (red. 1, l. 2): 1% das vagas para emprego

TRABALHAR *BEM* (red. 1, l. 4-5): direito

AS PESSOAS *HABILITAÇÕES* (red. 1, l. 5): habilitadas

Emprego (red. 2, l. 5, 6, 18 e 29): empresa

Brasileiro (red. 2, l. 28): Brasil

Precisar *trabalho* (red. 2, l. 19): subtende-se: “precisam de trabalho” ou “precisam trabalhar”. Na LIBRAS há um único sinal para trabalho e trabalhar.

Agora está muito *felicidade* (red. 3, l. 20-21): O sinal para felicidade e para feliz é o mesmo.

...*desenvolvendo* e não conseguir... (red. 3, l. 11-12): desenvolver

...começaram pesquisar estudar para *desenvolvimento* (red. 5, l. 1-2): para *se desenvolver*

Essa ocorrência não foi encontrada nas redações 8, 10, 11, 13 e 14. Portanto, em nove produções o fato se fez presente de diversas formas.

Em relação ao **número,** foi possível encontrar em todas as produções desvios de normas gramaticais no emprego da flexão das palavras ocasionando concordância verbal e nominal inadequada.

Para uma melhor compreensão dessa interferência é importante esclarecer que, a LIBRAS manifesta o número através dos valores singular, dual e plural. O dual acontece com a repetição do sinal ou sinal DOIS anteposto ou posposto, ou indicação para dois referentes através de movimento semicircular. O plural muitas vezes é indicado pospondo o sinal MUITO. Também pode ocorrer pela repetição do sinal três vezes ou mais, ou por sinais indicativos de números.

Os exemplos abaixo evidenciam a interferência da LIBRAS:

O BRASIL, *PESSOA EMPREGADORES* (red. 1, l. 1):
VAGAS ÓTIMO (red. 1, l.1)
Sergipe emprego *muitos lugar* (red. 2, l. 18)
As pessoas já *tem* (red. 3, l. 14 e 19),
As *Vidas ótimo* boa familia esta bem. (red. 4, l. 26):
...*precisa eles* trabalham... (red. 4, l. 3)
... *pessoa* desemprego nas grandes sempre *procuram* emprego... (red. 4, l. 12-13)
...*pessoas* que *quer* trabalhar... (red. 9, l. 4-5)
Pessoas prescisa (red. 11, l. 2)
Outro pessoas (red. 11, l. 3 e 5)
Pessoas todo (red. 11, l. 6)
30 dia (red. 13, l. 14)
Futuros otimo (red. 13, l. 15)

3.2.1.3 Interferências de ordem semântica

O surdo pode ter dificuldade de relacionar palavras diferentes, mas que apresentam o mesmo significado, como por exemplo, belo e bonito, visto que na LIBRAS há um mesmo sinal para essas palavras. Isso pode dificultar a substituição de palavras sinônimas durante a produção escrita, muitas vezes acarretando na repetição do vocabulário.

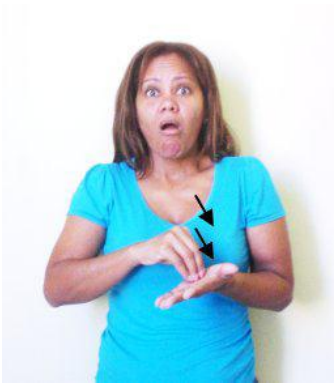
Além disso, há sinais iguais, mas representam significados diferentes dependendo do uso. Por exemplo, o sinal de SÁBADO e LARANJA são idênticos, apenas a utilização no contexto vai esclarecer qual seu significado.

Figura 6

SÁBADO/LARANJA

Ocorre também a presença de vários itens lexicais para a mesma ação de sentido próximo. O sinal da palavra FALTAR modifica-se dependendo do sentido da frase. Observe:

Figura 7



FALTAR

(faltar pessoa/coisa)

Figura 8

FALTAR

(estar ausente)

Figura 9

FALTAR

(faltar ao encontro)

Ao analisar a produção escrita, verificou-se que algumas palavras do texto foram substituídas por outras que carregam uma aproximação semântica. Deve-se ressaltar que os critérios utilizados nessa análise não deixam de ter uma certa subjetividade, e derivam-se da interpretação da analista. Entretanto, levou-se em consideração a intertextualidade, o tema da redação, a interpretação do texto do candidato, a coerência das ideias ao longo da produção. Os exemplos aqui analisados, portanto, são aqueles considerados relevantes ao estudo:

ESTUDAR *TANTO PROFUNDO PRO PESADO* (red. 1, l. 19): “estudar muito é difícil.”

É importante destacar que a intensidade de alguns verbos é incorporado ao sinal. Por exemplo, ESTUDARmuito, TRABALHARmuito. Isso ocorre repetindo e alongando o movimento do sinal do verbo.

LUGAR *FORTE*: lugar ótimo (red. 1, l. 27)

ESCOLA MÉDIO OU SUPERIOR (red. 1, l. 21): "Ensino médio ou superior."

"VAGAS PESSOAS E *DEFICIÊNCIA*" (red. 1, l. 16-17): troca da palavra *deficiência* por *deficientes*: (Subtende-se: "vagas para pessoas sem deficiência e para deficientes.").

E todo à *junta* (red. 3, l. 29): todos juntos

Pessoa desemprego nas *grandes* sempre procuram emprego... (red. 4, l. 12-13): muitas

...eles querem *conseguir salario* (red. 4, l. 19): "conseguir trabalho" ou "ter salário"

...vaga para *estude* especial... (red. 5, l. 6): "vagas para *alunos* especiais."

Luta *forte*. (red. 7, l. 7) substituída por *muita* luta

guardo-*bluso* (red. 8, l. 12)

...pessoa *terra* problema (red. 8, l. 17)

Boa dia (red. 10, l. 1)

grande bem. (red. 10, l. 11)

...acha empregador raipido bem no é São Paulo *bem* trabalho muitos importante. (red. 13, l. 6-8)

Tal ocorrência de ordem semântica não foi encontrada nas redações 9, 12 e 14. Deve-se salientar também que nas produções escritas de surdos há ausência de emprego do verbo HAVER, pois este é inexistente em LIBRAS.

Há emprego de verbos na primeira pessoa, como também há passagens em que o escritor interrompe seu discurso, dirigindo-se diretamente a possíveis interlocutores, introduzindo vocativos no texto. Exemplos:

Abençoe à todos (red. 3, l. 30)

Bom dia! (red. 7, l. 1)

Oi boa dia... (red. 10, l. 1)

3.2.1.4 Resultados

Os casos analisados mostram com clareza a interferência da LIBRAS de maneiras diversas em produção escrita de candidatos surdos do concurso vestibular. Há várias ocorrências de ordem ortográfica e morfossintática reincidentes na maioria das redações,

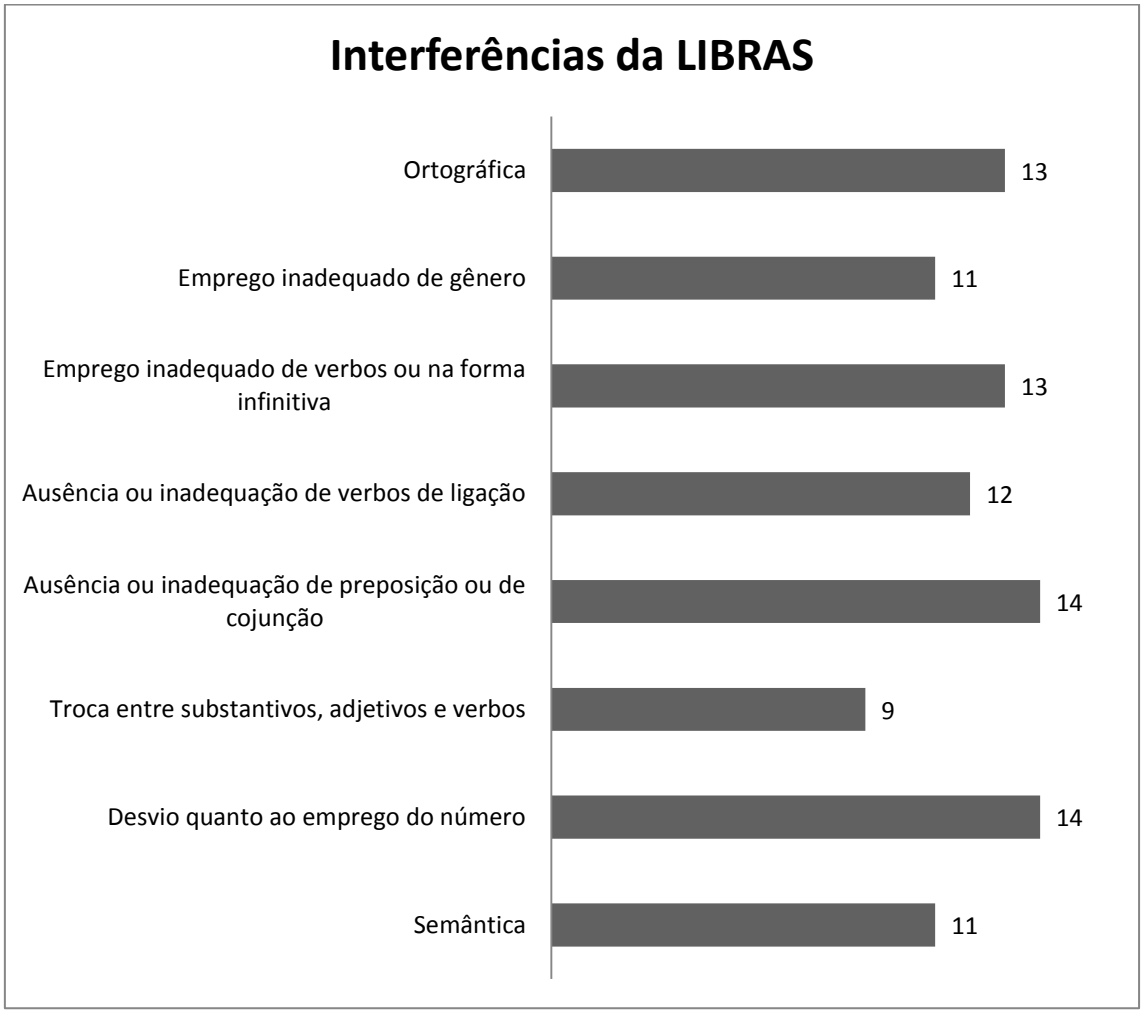
indicando nitidamente a influencia da LIBRAS. Entretanto, deve-se refletir se o ensino de LP com metodologia de primeira língua para surdos não tem contribuído para tais ocorrências.

Para uma melhor visualização e compreensão dos dados, abaixo se pode averiguar (tabela 1) de que forma as interferências incidiram em cada uma das produções analisadas.

TABELA 1: INTERFÊRENCIAS DA LIBRAS POR REDAÇÃO

	Red. 1	Red. 2	Red. 3	Red. 4	Red. 5	Red. 6	Red. 7	Red. 8	Red. 9	Red. 10	Red. 11	Red. 12	Red. 13	Red. 14
INTERFERÊNCIAS DE ORDEM ORTOGRÁFICA														
TROCA DE LETRAS	3	8	3	5	11	7	3	2	5	9	8	4	13	-
INTERFERÊNCIAS DE ORDEM MORFOSSINTÁTICA														
EMPREGO INADEQUADO DE GÊNERO	2	4	2	3	1	1	-	1	-	2	3	1	4	-
VERBOS COM FLEXÕES INADEQUADAS OU NO INFINITIVO	6	3	5	1	8	4	4	17	5	8	2	1	7	-
AUSÊNCIA OU INDADEQUAÇÃO DE VERBOS DE LIGAÇÃO	6	5	2	6	4	2	2	4	-	1	5	3	5	-
AUSÊNCIA OU INADEQUAÇÃO DE PREPOSIÇÃO OU CONJUNÇÃO	7	3	14	9	4	3	4	4	6	9	5	10	9	1
TROCA DE SUBSTANTIVOS, ADJETIVOS E VERBOS	11	3	4	5	5	1	4	-	1	-	-	2	-	-
DESVIO QUANTO AO EMPEGO DO NÚMERO	3	8	4	7	5	2	1	1	2	2	15	3	6	2
INTERFERÊNCIAS DE ORDEM SEMÂNTICA														
SUBSTITUIÇÃO DE PALAVRAS	5	2	2	3	2	1	1	3	-	3	1	-	3	-

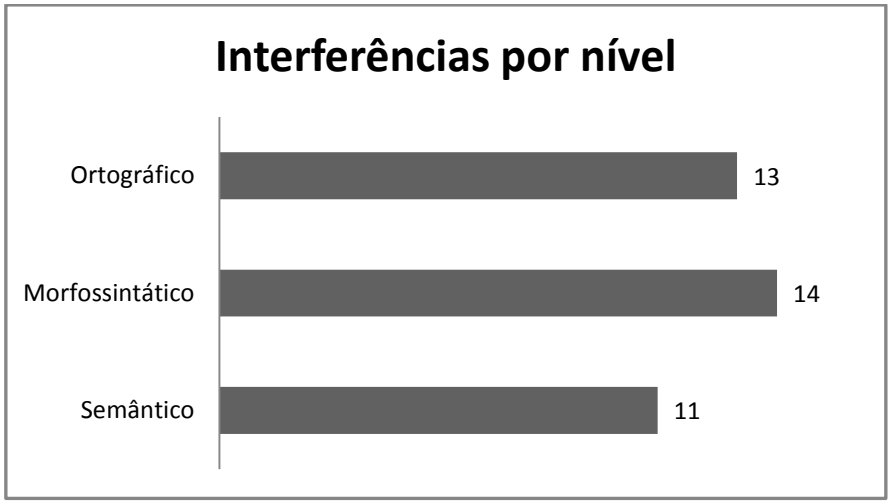
No gráfico 1, pode-se verificar como as interferências se manifestaram em cada ocorrência analisada:



(Gráfico 1: Interferências da LIBRAS)

Assim, após a análise e a apresentação da tabela e do gráfico, observa-se que as ocorrências observadas incidiram em mais de 50% das produções. A ausência ou inadequação de conjunção e preposição e desvio quanto ao emprego do número estiveram presentes em todas as redações. Em treze produções apareceram inadequações na ortografia e no emprego de verbos. Em seguida, incidiram interferências de ordem semântica e emprego inconsistente de gênero. A menor ocorrência se deu na troca de palavras de classes gramaticais diferentes que apresentam mesmo radicais.

Conhecidas tais ocorrências, pode-se resumir os dados no gráfico 2 para melhor visualizar as ocorrências por nível:



(Gráfico 2: Interferências por nível)

De acordo com os dados do gráfico acima, as ocorrências no nível ortográfico ocorreram em treze produções, no nível morfossintático incidiram em todas as redações. As interferências de ordem semântica ocorreram em onze. Portanto, a interferência da LIBRAS é perceptível claramente na produção escrita da LP.

3.2.2 ANÁLISE DA COESÃO:

Após verificação das interferências da LIBRAS, serão analisados os elementos de coesão. Deve-se esclarecer que essa análise não implica em uma percepção superficial de coesão, como algo que se reduz a um procedimento puramente mecânico de repetir, de substituir ou de acrescentar conectores. Tem-se a intenção de averiguar como esses elementos trazem sentido à construção do texto.

Portanto, não interessa apenas constatar se há ou não esse emprego, mas sim, verificar de que forma estudantes surdos com nível médio concluído constroem e reconstroem seus textos a partir do uso de tais elementos. Além disso, nos interessa verificar como são empregados tais elementos em uma produção de segunda língua, que carrega marcas da interferência da LIBRAS.

Para embasar esta análise, partiu-se das categorias propostas por Antunes (2005), que compreende a coesão como responsável pela continuidade de sentido do texto. Essa continuidade semântica se expressa pelas relações de reiteração, associação e conexão.

Aqui se tentou verificar de que forma essas relações se deram nas 14 produções de candidatos surdos, com o intuito de verificar os procedimentos e recursos utilizados por eles.

3.2.2.1 Reiteração

A respeito da relação de reiteração, que permite verificar de que forma os alunos surdos vão retomando elementos já apresentados anteriormente no texto, há dois procedimentos que podem ser realizados: a repetição e a substituição. (ANTUNES, 2005). Ambos foram encontrados nas produções escritas.

Através da **Repetição** se recorre à estratégia de voltar a um segmento anterior do texto, mantendo algum elemento de forma e de conteúdo. Esse procedimento se dá através dos recursos da paráfrase, do paralelismo e da repetição propriamente dita.

Por meio do recurso da **paráfrase** percebe-se que, nos exemplos abaixo, os candidatos conseguem reformular as frases dizendo o que já foi dito antes com outras palavras:

Redação 1:

Frase 1: SEMPRE VAGAS EMPREGADOS AS PESSOAS TER QUE GRAU 2º OU 3º PODER (red. 1, l. 3)
Frase 2: A MAIORIA ESCOLA MÉDIO OU SUPERIOR DE EMPREGADOS (red. 1, l. 21)
Subtende-se que a ideia presente nas duas orações é a seguinte: "As vagas para empregos são para pessoas com ensino médio ou superior."

Redação 2:

Frase 1: Mas aqui emprego muitos lugar, gente tem vontade trabalho mas preoculpa muitos demora por que na emprego não tem vaga. (red. 2, l. 4-7)
Frase 2: Sergipe emprego muitos lugar pouco dificil porque não tem vaga mas povo precisar trabalho por causa pouco demora. (red. 2, l. 18-20)
Subtende-se que a ideia presente nas duas orações é a seguinte: "Aqui há muitas empresas, mas faltam vagas. Isso preocupa, pois as pessoas precisam trabalhar e demora muito esperando por vagas."

Esse recurso foi encontrado em 08 produções, ou seja, mais de 50 % dos candidatos fizeram uso da paráfrase. Apenas nas redações 6, 7, 8, 9, 12 e 14 não foram encontradas. Sendo a redação de vestibular um gênero argumentativo-dissertativo, isso permite verificar

que os candidatos fizeram uso de um recurso importante para explicar e argumentar suas ideias.

O **paralelismo**, que apresenta elementos coordenados com a mesma estrutura gramatical, foi encontrado em duas redações.

Redação 1: A partir do conectivo "e" há a repetição da estrutura da primeira oração. Percebe-se claramente a interferência da LIBRAS, mas isso não impossibilitou o emprego do paralelismo nessa construção. Veja o exemplo:

AS PESSOAS GOSTAM DE VENDEDOR POR QUE VENDER A HORA DIA TODO GANHAR DINHEIRO BEM O DIA POR RÁPIDO E AS ALGUMAS PESSOAS GOSTAM DE FUNADIÁRIO GOVERNO, PREFEITURA OU PARTICULAR POR QUE TRABALHAR A SEMANA DE UM MÊS GANHAR DINHEIRO BEM TODO DIA (red. 1, l. 6-9)

Redação 4: O candidato empregou essa estrutura nos finais dos parágrafos. Percebe-se que em algumas orações há emprego de artigo e outras de preposição antes dos substantivos.

...por causa *na casa, comida, Roupa, os filhos, etc...* (red. 4, l. 4)
...vagas podem *na fabrica, na loja, na bar, etc...* (red. 4, l. 9-10)
...porém *na fabrico, na loja, na Bar, etc...* (red. 4, l. 13-14)
...conseguir salario, *na casa, comida, Roupa, etc...* (red. 4, l. 19-20)

O recurso da **repetição propriamente dita** faz reaparecer no texto alguma palavra ou sequência de palavras que já ocorreu anteriormente. Nas redações analisadas, esse recurso foi encontrado em todas as produções, visto que algumas palavras marcavam a continuidade do tema em foco aparecendo várias vezes ao longo do texto, como por exemplo, a palavra EMPREGADO (red. 1), as palavras trabalho e vaga (red. 2), emprego (red. 3), Brasil (red. 5), trabalho (red. 10), pessoas (red. 11), entre outras. Aqui merece destaque os exemplos abaixo:

Redação 1: verifica-se que a repetição marca contraste entre os dois segmentos, pretendendo ressaltar uma distinção, uma oposição: "não estudando ou estudando."

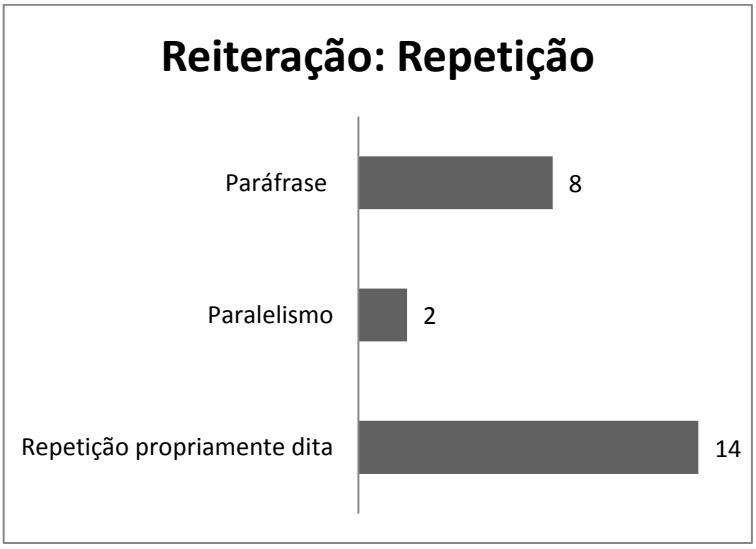
NÃO *ESTUDAR* OU *ESTUDAR* DEPENDE (red. 1, l. 11).

Redação 2: No exemplo abaixo há a repetição de uma oração inteira:
...por causa povo pouco alumga formada mas chefé falar que adetidar é formada é trabalho. (red. 2, l. 22-23)
...por causa povo pouco alumga formaada mas chefé falar que adetidar é formada é trabalho. (red. 2, l. 24-26)

Redação 6: Percebe-se que no texto repetem-se algumas frases do enunciado da questão. Supõe-se que o candidato queira enfatizar a ideia. Observe o exemplo:
O TRABALHO VAI PODE *MÃO DE OBRA E DESEMPREGADOS QUE NÃO SÃO ABSORVIDOS POR ESSA DEMADA*... (red. 6, l. 7-8)

... TRABALHO EM BUSCA DE *MÃO DE OBRA E DESEMPREGADOS QUE NÃO SÃO ABSORVIDOS POR ESSA DEMANDA*. (red. 6, l. 17-19)

Transpondo os dados analisados em gráfico percebe-se a seguinte disposição dos elementos:



(Gráfico 3: Reiteração: Repetição)

Verifica-se claramente que dentre os recursos empregados através do procedimento da repetição, a repetição propriamente dita foi o único presente em todas as produções. A paráfrase ocorreu em oito e o paralelismo em apenas duas produções.

3.2.2.2 Substituição

Um outro procedimento, a substituição, troca um termo já empregado por outro termo que seja equivalente. Assim, é possível substituir uma palavra por um pronome, um advérbio, ou por outra palavra. Esse procedimento se dá através dos recursos da substituição gramatical, da substituição lexical e da elipse.

A **substituição gramatical** se dá pela substituição da palavra por um pronome ou advérbio. Dentre as 14 produções, a redação 07 e 11 não apresentaram esse recurso que foi bastante recorrente nas produções, principalmente através do uso de pronomes pessoais, demonstrativos, indefinidos, relativos e advérbios.

Vale ressaltar que na LIBRAS, os pronomes são essencialmente dêiticos. Em relação aos pronomes pessoais, a LIBRAS possui um sistema para representar as pessoas do discurso (FELIPE, 2005):

1ª pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural): EU, NÓS-2, NÓS-3, NÓS-4, NÓS-GRUPO, NÓS/NÓS-TOD@S.
2ª pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural): VOCÊ, VOCÊ-2, VOCÊ-3, VOCÊ-4, VOCÊ-GRUPO, VOCÊS/VOCÊS TODOS.
3ª pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural): EL@, EL@-2, EL@-3, EL@-4, EL@S-GRUPO, EL@S/ EL@S-TOD@.

No singular, a configuração da mão é a mesma, o que diferencia é a orientação da mão (1ª pessoa: o dedo indicador aponta para o peito do locutor, 2ª pessoa: aponta para o interlocutor, e 3ª pessoa: representada por pontos no espaço.). O dual, o trial e o quatrial a configuração da mão fica representando o numeral dois, três e quatro (quantidade)[35] respectivamente.

Os pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar têm o mesmo sinal, somente o contexto os diferencia pelo sentido da frase acompanhado de expressão facial. Os pronomes possessivos, como os pessoais e demonstrativos, também não possuem marca para gênero e estão relacionados às pessoas do discurso e não à coisa possuída. Os pronomes interrogativos

[35] Na LIBRAS, há formas diferentes de configuração de mão para representar os numerais quando utilizados como cardinais, ordinais, quantidade, entre outros. Por exemplo, a configuração de mão do numeral cardinal 1 diferencia-se da configuração de mão do numeral quantidade 1. No exemplo, a forma da mão para os numerais dois, três e quatro refere-se à configuração de mão do numeral em quantidade.

QUE, QUEM, ONDE se caracterizam, essencialmente, pela expressão facial interrogativa feita simultaneamente ao pronome.

Apesar da interferência da LIBRAS, a substituição gramatical foi muito frequente na escrita da LP. Foram selecionados alguns exemplos, dos vários encontrados, verifique abaixo:

... o desempenho de empresa pra *você* (red. 3, l. 25)

Os instrutores libras importamente *eles* Aprenden... (red. 4, l. 21)

nós pessoa ver... (red. 8, l. 7-9)

ESSES DIFERENTES... (red. 1, l. 9): retoma as palavras vendedores (l. 6) e funcionários (l. 8).

AQUELA NÃO COLOCAR "VAGAS PESSOAS E DEFICIÊNCIA" (red. 1, l. 16): retoma a palavra empresa (red. 1, l. 15).

QUALQUER LUGAR EMPRESA, PARTICULAR OU *OUTROS* (red. 1, l. 23): retoma palavras já citadas no texto, como governo, prefeitura.

Mas *aqui* emprego muitos lugar (red. 2, l. 5): o advérbio de lugar está substituindo a palavra Brasil (red. 2, l. 1) ou a palavra Sergipe (red. 2, l. 18).

...precisando a ajuda à família e *tudo* (red. 3, l.18): subtende-se que o pronome *tudo* substitui a palavra *filho.* (red. 3, l. 5)

...desenvolvimento mais importante pessoa estudar mestrado doutorado não tem vagas especial do brasil. Por *isso* pessoa pesquisando procurar melhor pais ameriano mostrar pessoa tem... (red. 5, l. 2-5)

...de dona mãe *dele*. (red. 9, l. 12)

Pessoas *que* quer trabalhar (red. 9, l. 4-5)

Ela quero... (red. 10, l. 17)

Eu espero procuro *outro* em especil quero com conversar... (red. 10, l. 6-7)

O brasileiro são *todos* muitos da trabalhadores que trabalho vai... (red. 12, l. 17-18)

tudo muitos comprar importante... (red. 13, l. 11)

Aquelas empresas *que* agem rapidamente para que o crescimento desenvolva rapidamente nas funções... (red. 14, l. 14-15)

...são aquelas *que* respeitam o cidadão brasileiro. (red. 14, l. 16)

A **substituição lexical**, que é o uso de uma palavra no lugar de outra equivalente, foi muito empregada pelos candidatos. Segundo Antunes (2005), esse processo de coesão ocorre de três formas:

a) substituição de uma palavra por um sinônimo, ou seja, por outra palavra que tem o mesmo sentido ou sentido aproximado. Os sinônimos garantem que os mesmos tópicos se constituam favorecendo a coesão. Observe os exemplos:

GRAU 2º OU 3º (red. 1, l. 3 e 11) substituído por *ESCOLA MÉDIO OU SUPERIOR* (red. 1, l. 21)
Emprego substituído por *trabalho* (red. 2, várias linhas)
Emprego (red. 3, l. 1 e outras) substituído por *trabalho* (red. 3, l. 19 e 29)
Pessoas (red. 4, l. 2), substituída por gente (red. 4, l. 3)
pais ameriano... (red. 5, l. 5), substituída por país *Estados unidos* (red. 5, l. 15)
As maiorias *pessoas os brasil* não tem... (red. 5, l. 11), substituída por os *brasileiros*... (red. 5, l. 15)
Dinheiro (red. 8, l. 8 e outras) por *salario* (red. 8, l. 15 e 23)

b) Substituição por hiperonímia, que se refere à relação que se pode estabelecer entre um nome mais específico ou subordinado e outro mais geral ou superordenado. Verifique:

Trabalho (red. 4, l. 8 e outras), por fabrica, loja, bar (red. 4, l. 9)
Estado (red. 4, l. 5), substituída por Sergipe (red. 4, l. 11)
País (red. 5, l. 15), por Estados Unidos (red. 5, l. 15)
revista (red. 9, l. 17), por capricho (red. 9, l. 17)

O uso de nomes genéricos, como por exemplo, *item, produto, coisa*, enquadra-se como substituição por hiperonímia:
...casa a que almoço *coisas* muitos também filho... (red. 13, l. 9)

Segundo Antunes (2005) o uso de demonstrativos acompanhado de outro referente, como nos casos abaixo, desempenha uma função significativa nas retomadas textuais, esse procedimento foi frequente nas produções:
ESSA DEMADA... (red. 6, l. 8)
Aquelas empresas que agem rapidamente... (red. 14, l. 14)

c) Substituição por caracterizador situacional: retoma o referente por meio de uma expressão que funciona como uma descrição desse referente. No exemplo abaixo, o candidato

emprega o termo *quarteto perfeito* para substituir as quatro pessoas que ele especifica em seguida:

...*os quartetos perfeitos* são de uma família real, *os dois irmãos, o Renan e o Renato, e os outros irmãos o Fábio e a Mariana*... (red. 9, l. 17-19)

Outro recurso de substituição encontrado nos textos analisados foi a **Elipse**. Esse mecanismo refere-se à omissão ou ocultamento de um termo que pode ser identificado pelo contexto. Apenas nas redações 05 e 06 a elipse não foi encontrada. Nos exemplos abaixo o símbolo Ø demonstra o emprego desse recurso.

...TER QUE GRAU 2º OU 3º Ø PODER. (red. 1, l. 3): pode-se verificar que há omissão da palavra *GRAU.*

...trabalho muito bom lá Sul mas Ø sei não trabalho bom ou ruim (red. 2, l. 27-28)

...o desempregado de difícil a vaga e antes Ø *precisando*... (red. 3, l. 22)

...sempre Ø *procuram* emprego... (red. 4, l. 13)

...Ø precisar dinheiro... (red. 7, l. 2). Omissão da palavra *brasileiro* (l. 1)

...depois ele pergunto Ø tenho trabalho... (red. 8, l. 3-4)

Ø Podem conseguir (red. 9, l. 3)

...de outro Ø sei... (red. 10, l. 1)

Pessoas quero vontado Ø prescisa dinheiro (red. 11, l. 19)

...e a muito desemprego nas Ø vai trabalho para explicar... (red. 12, l. 16-17)

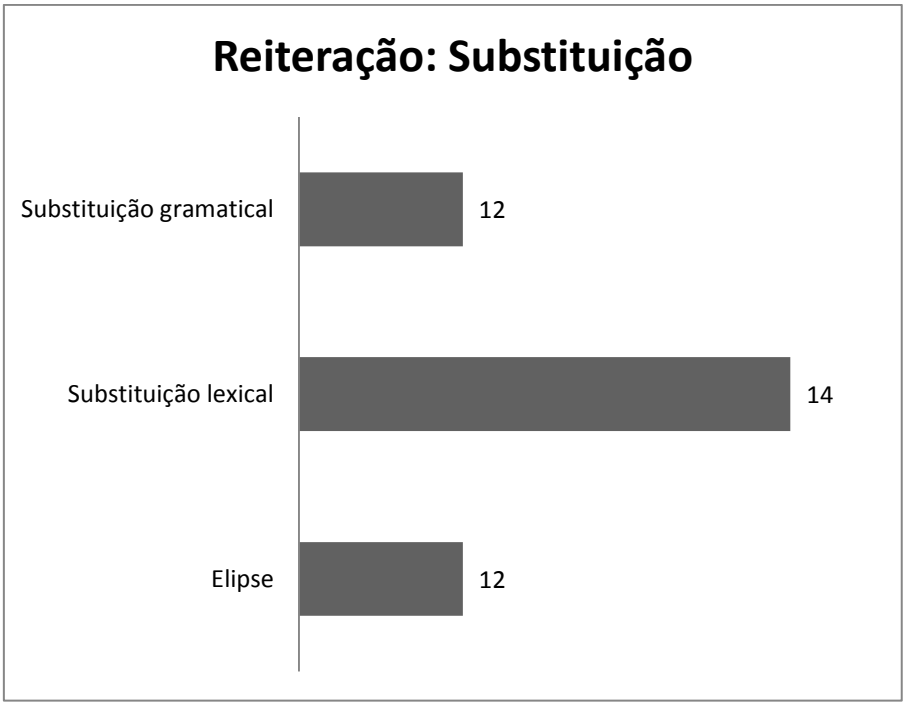
... Ø quero fazer trabalho, Ø fazer escreve currticul... (red. 13, l.1-2)

...Ø quero um meses ate um anos sempre importente... (red. 13, l. 20)

...enquanto Ø esperam os qualificados... (red. 14, l. 6): elipse da palavra empresas.

No Brasil Ø não devemos... (red. 14, l. 8): elipse da palavra nós.

Em relação aos recursos da substituição, dispondo os dados em gráfico, percebe-se:



(Gráfico 4: Reiteração: Substituição)

Os três recursos foram frequentes, em apenas duas redações não foram empregadas o recurso da substituição gramatical e da elipse.

Portanto, apesar da interferência da LIBRAS, em relação à relação textual da reiteração, os procedimentos da repetição e da substituição foram empregados pelos candidatos surdos.

3.2.2.2 Associação

A segunda relação textual citada por Antunes trata-se da associação. Essa relação se dá pelo procedimento da seleção lexical. Esse mecanismo de associação semântica entre as palavras é também denominado de coesão lexical do texto e refere-se às relações semânticas de significados que se estabelecem entre as unidades do léxico.

Sabe-se que todo texto apresenta uma unidade temática. Por isso, esse procedimento representa um recurso frequente em produções textuais. Entretanto, deve-se ressaltar que o aparecimento no texto de palavras que são agregadas não garante por si que o texto esteja coeso e tenha unidade. Assim, "a coesão ultrapassa a simples marca superficial do texto ou a simples justaposição de palavras e frases." (ANTUNES, 2005, p. 139)

Ao analisar a **Seleção Lexical** de um texto, deve-se lembrar de que um texto é produzido a partir de outros textos, por isso, aqui se deve citar o critério da intertextualidade, ou seja, a relação que há de um texto com outros textos. Nas produções analisadas, há

retomadas de informações de termos e de palavras do texto base enunciado na questão. Exemplo 1:

O EMPRESO COM O TRABALHO PARA O *NOBEL ECONOMIA* OS *AMERINO PETER DIAMOND*... (red. 6, l. 1-2).

Exemplo 2:

VOCÊ MUITO IMPORTANTE DE O *NOBEL DE ECONOMIA* OS *AMERICANOS PETER DIAMOND E DELE MORTENSEN E O CIPRIOTA CHRISTOPHER PISSARIDES*. (red. 6, l. 9-11).

Exemplo 3:

Eu espero e calma trabalho e explicar *peter Dramond* vai fala pessoa outro pegar Eu quero com convesar *peter Dramond é outra e amigo Dale Mortensen* vai quero outra ele trabalha vai espero e calma Eu espero procuro outro em especil quero com convesar *e Dale Mortensen peter Dramand* quero vai fala muito nada... (red. 10, l. 4-8)

Exemplo 4:

Nobel de Economia os americanos Peter Diamond e Dele Mortense e o cipriota Christopher Pissarides. Eles Empreagadores está para explicar na lei da essa especial no mercado de trabalho. *A pesquisa ganhou destaque no contexto da crise global, em especial com o persistente desemprego nas grandes economias tradicionais*. O trabalho brasil, em que persistente nas (red. 12, l. 1-7)

Os exemplos acima mostram que o texto do enunciado da questão não apenas serviu de base para o desenvolvimento do texto, mas influenciou na seleção de algumas informações e termos empregados nas produções. Além da intertextualidade, o conhecimento de mundo e sua vivência também influenciam na produção de um texto. Nesse caso, podemos citar termos e informações relacionadas à vida de pessoas deficientes auditivas e surdas, visto que os candidatos se encontram em tais situações. Por isso, há termos como: surdo, deficiência, instrutor, língua de sinais. Observe:

Exemplo 1:

O BRASIL, PESSOA EMPREGADORES VAGAS ÓTIMO; MAS SÓ UMA PROBLEMA *DEFICIENCIA 1%* EMPREGADO VAGA. (red. 1, l. 1-2)

Exemplo 2:

NA EMPRESA SEMPRE INFORMAR CURRICULAR OU CONCURSO VAGAS POR EXEMPLOS300 OU 500 PESSOAS MAS, EMPRESA ESQUECER QUE *DEFICIÊNCIAS NADA % VAGAS*, POR CAUSA PROBLEMA AQUELA NÃO COLOCAR *"VAGAS PESSOAS E DEFICIÊNCIA"* EM EDITAL É LEI IMPORTANTE. (red. 1, 14-17)

Exemplo 3:

Os *surdos* tem Vontade precisa emprega por que eles pensam futuro (red. 4, l. 15-16)

Exemplo 4:

Os *instrutores libras* importamente eles Aprenden *Limguam de Senael* por que comunicação de trabalho são *surdos*, Mas *instrutores* não tem Carteira de trabalho, eles tem lutar sempre os *Ensimam linguem de Senal* em Brasil. (red. 4, l. 21-25)

Além do mencionado, a seleção lexical das palavras pode estar associada a partir de uma relação de antonímia ou por diferentes modos de relação parte/todo.

Nas produções analisadas, foram destacadas algumas palavras de cada redação para melhor compreender a maneira como a <u>seleção lexical por diferentes modos de relação</u> foi empregada pelos candidatos surdos. É observado nas produções o emprego de muitas palavras relacionadas ao mundo do trabalho, visto que o tema proposto para redação tratou-se de mercado de trabalho.

Abaixo serão elencados alguns exemplos e algumas relações:

Em todas as produções foram encontrados <u>nomes relacionados ao mundo do trabalho</u>:

- EMPREGADO, TRABALHAR, PROFISSÕES (red. 1, linhas: 3, 4 e 5 respectivamente) VENDEDOR, VENDER (red. 1, l. 6), EMPREGADOS (red. 1, l. 3), FUNADIÁRIO (red. 1, l. 8), EMPRESA (red. 1, l. 23), ECONOMIA (red. 1, l. 24, 26), NEGÓCIO (red. 1, l. 26), CONCURSO (red. 1, l. 13 e 14), VAGA (red. 1, l. 1 e outras), EDITAL (red. 1, l. 17).

<u>Palavras semanticamente relacionadas a estudo</u>:

- ESTUDAR (red. 1, l. 11 e 19), CURSO (red. 1, l. 4), ESCOLA MEDIO OU SUPERIOR (red. 1, l. 21), DOUTRADOR (red. 1, l. 18 e 22).
- Pesquisar (red. 5, l. 1), estudar (l. 1 e outras), mestrado (l. 3), doutorado (l. 3), superiolidade (l. 14), conhecimento (red. 5, l. 9), sabedoria (l. 18), inteligente (l. 18-19), capacitição (l. 12 e outras).
- Aprender (red. 9, l. 1), curso (l. 1), estudava (l. 12), faculdade (l. 13), aulas (l. 14).

Nomes relacionados a lugares:

- Brasil (red. 2, l. 1), Sergipe (red. 2, l. 18), Sul (red. 2, l. 27), Aqui (red. 2, l. 5), lá (red. 2, l. 27), Mundo (várias linhas).

Nomes relacionados à profissão de instrutor de LIBRAS:

- surdos (red. 4, l. 15), instrutores libras (l. 21), Limguam de Senael (l. 22), instrutores (l. 23).

Nomes relacionados a locais de trabalho:

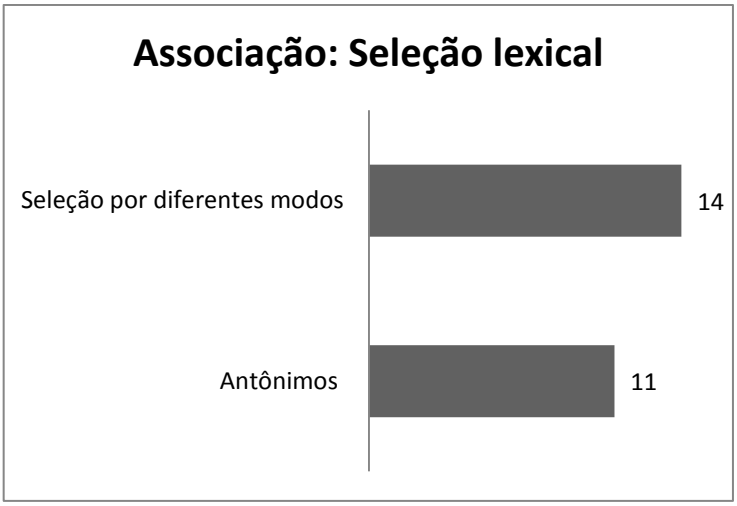
- Gb (red. 11, l. 1), banese (l. 1), policia (l. 10).

A associação semântica entre as palavras através da seleção lexical permite promover a continuidade e a progressão do tema tornando o texto coerente. Foi verificada também em onze redações uma seleção lexical a partir da relação de antonímia:

Um mundo Brasil muitos *facail* mas pouco *difícil* por isso não tem vaga (red. 2, l. 1-2).
...sei não trabalho *bom* ou *ruim* (red. 2, l. 28).
...salario, e ajuda à familia e de filos, muito *difícil* porém não é *fácil*. (red. 3, l. 5-6).
Agora está muito *felicidade* porém as pessoas tem algumas *tristezas*... (red. 3, l. 20-21).
...por que brasileiro pessoas *maiores* Mas gente Vagas *poucas*, precisa eles trabalham por causa (red. 4, l. 2-3). Subtende-se: "...há muitas pessoas, mas poucas vagas..."
Estado problema *muito* no fabrico as Vagas *poucas*. (red. 4, l. 5).
Homem trabalhar outonomo Mercado maior brasileiro *facil* mas problema dinheiro *dicifiel*... (red. 7, l. 5-6).
Depois *futuro Agora* Dinivo outro Pessoas... (red. 11, l. 5).
Pessoas mito *Nervoso* precisa *calma* (red. 11, l. 17-18).

...as vagas são *muitas* e a espera é *pouca*... (red. 14, l. 7).

A seleção lexical foi um recurso empregado nas quatorze produções. O uso da seleção por diferentes modos esteve presente em todas as redações. Verifique abaixo:



(Gráfico 5: Associação: Seleção lexical)

3.2.2.3 Conexão

A coesão do texto também pode acontecer através da relação textual de conexão**,** pois o uso de conectores proporciona a sequencia do texto. Conforme salienta Antunes (2005), os conectores não servem apenas para "ligar" orações e períodos, mas também assumem a função de indicar a orientação discursivo-argumentativa que o escritor do texto pretende abordar.

As **relações sintático-semânticas,** através do uso de conectores, foram observadas nas redações de candidatos surdos. A interferência da LIBRAS na estrutura da frase na LP é evidente, visto que a sintaxe da LIBRAS é espacial e a ordem dos termos, em alguns momentos, é indiferente, acarretando estruturas invertidas (Objeto-Sujeito-Verbo) da LP, principalmente por verbos que na LIBRAS existe concordância pelo fato de ter incorporações aleatórias de pontos no espaço. O ponto inicial é o sujeito e o final é o objeto.

Em relação à estrutura frasal, percebe-se que nas produções escritas analisadas há frases na ordem inversa. Em relação à ordem básica na LIBRAS é SVO (S -sujeito, V- Verbo, O - objeto), porém essa ordem pode ser alterada quando ocorre, por exemplo, a topicalização. Assim, a ordem SVO é alterada pela presença do tópico, que é o tema do discurso que

apresenta uma ênfase especial se posicionando no início da frase, seguido do comentário. Por exemplo, uma frase construída da seguinte forma:

CARRO, HOMEM COMPRAR. (OSV).

Nesse caso houve a topicalização do objeto direto, ficando o sujeito e o verbo como comentários do tópico. Porém, se houver uma estrutura complexa na posição de objeto, não será possível mudar o objeto de ordem. Isso ocorre, por exemplo, quando o objeto for uma oração subordinada. Conforme o exemplo dado por Quadros e Karnopp:

EU QUERER MARIA TRABALHAR MELHOR.

Nesse caso, a oração subordinada objetiva direta não pode funcionar como tópico, pois comprometeria o entendimento da oração.

Deve-se também enfatizar que, na LIBRAS, os advérbios temporais e de frequências não podem interromper uma relação entre o verbo e o objeto:

JOÃO COMPRAR CARRO AMANHÃ.

AMANHÃ JOÃO COMPRAR CARRO.

EU BEBER LEITE ALGUMAS-VEZES.

Esses aspectos gramaticais da LIBRAS interferem na escrita da LP dificultando a compreensão de sentido de algumas orações, entretanto, abaixo estão relacionados os tipos de relação encontradas em tais produções:

A **relação de causalidade** ocorre sempre que em uma oração ou período expressa a causa da consequência indicada em uma outra oração ou período. Para indicar essa relação foi verificado nas produções o emprego das conjunções “porque”, “por causa” e “já que”.

Ao empregar a conjunção porque se constatou que alguns candidatos grafaram de modo separado (por que), mas o sentido da frase permite compreender que a grafia seria “porque”.

AS PESSOAS GOSTAM DE VENDEDOR *POR QUE* VENDER A HORA DIA... (red. 1, l. 6).

FUNADIÁRIO GOVERNO, PREFEITURA OU PARTICULAR *POR QUE* TRABALHAR (red. 1, l. 8).

...PESSOAS MINORIA DOUTRADOR EMPREGO DE CONCURSO *PORQUE* ESTUDAR

... mas preoculpa muitos demora *por que* na emprego não tem vaga. (red. 2, l. 6-7).

...*POR CAUSA* NÃO ESTUDAR (red. 1, l. 11).

...povo precisar trabalho *por causa* pouco demora (red. 2, l. 19-20)
Conseguir é trabalho *por causa* povo pouco é formada... (red. 2, l. 20-21)
...*por causa* povo pouco alugma formada... (red. 2, l. 24-25)
...já como pessoa terra problema *já que* ele ir trabalho... (red. 8, l. 17-18)

Dentre as produções analisadas foi encontrada apenas uma oração expressando **relação de condição**:
Se errar vai desempregar que o chefe manda. (red. 9, l. 5-6)

A **relação de temporalidade** foi bastante frequente nas redações, indicando o tempo, e, assim, identificando as ações ou os eventos. Para demostrar tal relação os candidatos utilizaram "sempre", "agora", "antes", "quando", "depois" e "enquanto".

Tais empregos permitem inferir que o uso de dêiticos foi bastante frequente nas produções. Isso possibilitou a continuidade textual, a construção de frases coesivas e a referencia a termos extralinguísticos, pois há localização temporal em relação a fatos ocorridos.

SEMPRE VAGAS EMPREGADOS (red. 1, l.3)
Agora o motivo de as pessoas... (red. 3, l. 14)
...pessoa desemprego nas grandes *sempre* procuram emprego... (red. 4, l. 12-13)
Homem chefe *sempre* Pessoas fica (red. 11, l. 6)
Agora começa trabalho (red. 11, l. 4)
...ele passou ganho bom, *depois que* ele pensei querio profissão... (red. 8, l. 10-11)
Depois vai compror carro e moto. (red. 11, l. 20)
...nós já *quando* seu presidente errado não dinheiro bandido nunca nada... (red. 8, l. 19-20)
trabalho bom é importante *quando* nós pessoa brasileiro tenho Vaga... (red. 8, l. 16-17)
Muitas empresas contratam pessoas com pouca qualificação *enquanto* esperam os qualificados para o mercado de trabalho... (red. 14, l. 5-6)

Nos exemplos analisados foi observado que a relação de temporalidade empregada pelos candidatos se referiu apenas à sequência temporal, ou seja, sequência em que o produtor do texto percebe os acontecimentos da realidade. A relação de sequencia textual, que está relacionada à ordem em que os tópicos do texto vão aparecendo, não foi encontrada.

A **relação de finalidade** foi localizada em algumas produções. Essa relação ocorre quando uma das orações manifesta o objetivo pretendido por outra oração. Ao observe os exemplos abaixo, pode-se verificar que a relação de finalidade está clara nas orações:

NUNCA PARAR NO BRASIL *PARA* CONTINUAR TRABALHAR. (red. 1, l. 29)
As pessoas começaram pesquisar estudar *para* desenvolvimento mais importante pessoa estudar... (red. 5, l. 1-2)
...nas vai trabalho *para* explicar na essa as vagas está o brasileiro... (red. 12, l. 16-18)
Para encontrar um emprego hoje em dia no Brasil, com a baixa escolaridade e capacitação, muitas empresas tem poucos funcionários, tem pessoas qualificadas... (red. 14, l. 1-3)
Aquelas empresas que agem rapidamente *para que* o crescimento desenvolva rapidamente... (l. 14-15)

Em seis redações foram empregadas a **relação de alternância** expressa pelo conectivo "ou". Observe os exemplos:
ESTUDAR DO CURSO TÉCNICO *OU* PROFISSIONAL (red. 1, l. 4)
...sei não trabalho bom *ou* ruim... (red. 2, l. 28)
...de salário de 15% *ou* mais. (red. 3, l. 3)
...conseguer trabalhar *ou* não... (red. 9, l. 10)
Pessoas vai trabalho gb *ou* Banese (red. 11, l. 1)
...gente está da crise global nas para *ou* são obsorvidos por essa demanda... (red. 12, l. 9-10)

A **relação de complementação** também foi encontrada. Ela acontece quando uma oração funciona como complemento de outra. Essa relação abrange as orações subordinadas substantivas. Pode-se observar, nos exemplos, que as segundas orações funcionam como complementos do verbo das orações anteriores.
EMPRESA ESQUECER *QUE* DEFICIÊNCIAS NADA % (red. 1, l. 15)
... chefé quer *que* formada conseguir... (red. 2, l. 20-21)
...ele querio *que* é chefe você parar chefe... (red. 8, l. 5)
As pessoas tem *que* aprender... (red. 9, l. 1)

Como o próprio nome diz, a **relação de delimitação ou restrição** se manifesta quando uma oração delimita ou restringe o sentido da outra. Veja-se que no primeiro exemplo, abaixo, as vagas a que se refere não são para todas as pessoas, mas apenas para aquelas

pessoas que tem 2º ou 3º grau. Essa relação é marcada pelo pronome relativo "que". A mesma análise se pode fazer em relação aos outros exemplos:

SEMPRE VAGAS EMPREGADOS AS PESSOAS TER *QUE* GRAU 2º OU 3º PODER (red. 1, l. 3): Nessa oração subtende-se: "As vagas dos empregos sempre são para pessoas *que* tem 2° ou 3° grau".

As pessoas já tem as vagas de trabalho brasileiro e desempenho *que* ganhamos e ajudo a família... (red. 3, l. 20)

...EM BUSCA DE MÃO DE OBRA E DESEMPREGADOS *QUE* NÃO SÃO ABSORVIDOS POR ESSA DEMANDA. (red. 6, l. 17-19)

O *que* é estou pessoa alguém... (red. 8, l.1)

Pessoas *que* quer trabalhar (red. 9, l. 4-5)

O trabalho brasil, em *que* persistente nas grandes de brasileiro, em *que* persistente desemprego o economia para Brasil... (red. 12, l. 7-9)

Aquelas empresas *que* agem rapidamente para que o crescimento desenvolva rapidamente nas funções... (red. 14, l. 14-15)

...nas funções *que* capacitam profissionais... (red. 14, l. 15-16)

A **relação de adição** foi bastante frequente nas produções. Apesar da interferência da língua de sinais nas orações, percebe-se o sentido de acréscimo de argumentos a partir da utilização das conjunções aditivas "e" e "também".

...GANHAR DINHEIRO BEM O DIA POR RÁPIDO *E* AS ALGUMAS PESSOAS GOSTAM... (red. 1, l. 7)

...não tem as vagas de as pessoas *e* agora dá desempregado... (red. 3, l.15-16)

O TRABALHO VAI PODE MÃO DE OBRA *E* DESEMPREGADOS QUE NÃO SÃO ABSORVIDOS... (red. 6, l. 7-8): Subtende-se: "o trabalho pode ter mão de obra e desempregados que não são absorvidos..."

Bom dia! Tema trabalhar Que brasileiro fecol Mas outonomo *mais tambem* vendermos por causa precisar dinheiro... (red. 7, l. 1-2)

Ele estudava normal, passava na faculdade *e* agora desistiu rápido... (red. 9, l. 12-13)

Depois vai compror carro *e* moto. (red. 11, l. 20)

...são somos todos gentes da Criste grandes *e* a muito desemprego...(red. 12, l. 15-16)

Obedecer é carteira *e* trabalho preciso INSS prova. (red. 13, l. 21)

as vagas são muitas *e* a espera é pouca. (red. 14, l. 7)
...filho importantes médicos *também* rémdico... (red. 13, l. 10)

A **relação de oposição** ocorre quando um conteúdo se opõe a algo da oração anterior. Exemplo:
O BRASIL, PESSOA EMPREGADORES VAGAS ÓTIMO; *MAS* SÓ UMA PROBLEMA DEFICIENCIA 1% EMPREGADO VAGA. (red. 1, l.1-2).

Avaliando o exemplo acima, pode-se perceber essa ideia de oposição presente na segunda oração, visto que, ao analisar subtende-se a seguinte ideia: "No Brasil, pessoas empregadas nas vagas, ótimo, *mas há um problema, apenas 1% das vagas de emprego é para deficientes".*

A mesma relação pode ser verificada nos outros exemplos em que foi encontrado o uso das conjunções "mas" e "porém".

Um mundo Brasil muitos facail *mas* pouco difícil (red. 2, l.1-2)
...agora está muito felicidade *porém* as pessoas tem alguns tristezas... (red. 3, l. 20-21)
...pessoa desemprego nas grandes sempre procuram emprego *porém* na fabrico, na loja, na Bar, etc... (red. 4, l. 12-14)
... preciso eles trabalham na lugar *Mas* tem Vaga pouca só... (red. 4, l. 11-12)
O PROCURA COM PESSOA O TRABALHO DE SINTOMUITO NÃO *MAS*, ELE QUERO PROCURA... (red. 6, l. 20-21)
Homem trabalhar outonomo Mercado maior brasileiro facil *mas* problema dinheiro dicifiel verdade... (red. 7, l. 5-6).
Podem conseguir empregar nas vagas mas é difícil... (red. 9, l. 3-4)
...explica com pessoa eles é *mas* falar (red. 10, l. 14)
Brasil muito mundo trabalho mas Pessoas vai trabalho... (red. 11, l. 12-13)
...mundo Brasil muito difícil Todos Pessoas *Mas* futuro Demorou Pessoas mito Nervoso... (red. 11, l. 16-17)

A **relação de justificação ou de explicação** acontece quando uma oração tem por finalidade esclarecer, explicar ou justificar um termo anterior. Observe o exemplo:
No Brasil não devemos deixar nossos profissionais para os americanos, *por que* eles têm as melhores mão de obras... (red. 14, l. 8-9)

Conforme afirma Antunes (2005), o pronome relativo também pode introduzir um segmento explicativo. Isso foi verificado no exemplo abaixo:

Eles são primos e inteligentes, *que* trabalham como um blog de família... (red. 9, l. 19-20)

Ocorre a **relação de conclusão** quando uma oração expressa uma conclusão que se obteve a partir da oração anterior. Nas produções analisadas essa relação foi sinalizada pelos conectores "por isso", "então" e "que".

Um mundo Brasil muitos facail mas pouco difícil *por isso* não tem vaga. (red. 2, l.1-2)

...*então* mas lei trabalho a mundo (red. 2, l. 4)

...não conseguir a empresa e *por isso* está difícil... (red. 3, l.11-12)

Então, eles querem conseguir salário, na casa, comida, Roupa, etc... (red. 4, l. 19-20)

...mestrado doutorado não tem vagas especial do brasil. *Por isso* pessoa pesquisando procurar melhor pais ameriano... (red. 5, l. 4-5)

...eles têm as melhores mão de obras, *por isso* o Brasil precisa agir igualmente. (red. 14, l. 9-10)

Brasileiros capacitados só aceitam preencher a vaga com boa remuneração salarial, *por isso* o que falta de nós mesmo é a qualificação da mão de obra barata. (red. 14, l. 11-13)

Percebe-se que o uso do conector "que", na oração abaixo, expressa uma relação de conclusão. Isso foi observado pelo sentido da frase no contexto apresentado:

Que o Deus sabe. (red. 9, l. 10)

As relações de comparação e de conformidade não foram encontradas nas produções, entretanto, pode-se verificar que há ausência de alguns conectores que podem ser subtendidos e interpretados pelos conhecimentos prévios do leitor. Há abaixo, alguns exemplos interpretados. Aqui se leva em consideração não apenas a oração deslocada, mas o seu sentido no texto.

Os exemplos abaixo demonstram que a ausência de elementos de coesão, como os conectores, não impossibilita a coerência do texto. Entretanto, é de difícil compreensão o entendimento das produções textuais, sendo necessário levar em consideração a interferência da LIBRAS para interpretar as orações.

Nos exemplos abaixo, verifica-se que mesmo com a ausência da conjunção "que" a relação de complementação se faz presente nas orações:

... eles tem ajudar é família otimo. (red. 4, l. 17-18): Subtende-se: “Eles tem *que* ajudar a família, é ótimo.” A conjunção “que” introduz uma oração subordinada substantiva objetiva direta.

...eles tem lutar sempre... (red. 4, l. 24) Subtende-se: “Eles tem *que* lutar sempre...” A conjunção “que” introduz uma oração subordinada substantiva objetiva direta.

Por isso pessoa pesquisando procurar melhor pais ameriano mostrar pessoa tem vaga para estude especial futuro profissões trabalho. (red. 5, l. 4-7). Subtende-se: “Por isso, pessoas pesquisam procurando um melhor país americano e mostra *que* pessoa tem vagas para alunos especiais e futuro trabalho nas profissões.”

O Brasil quer pessoa desenvolver mais... (red. 5, l. 7-9). Subtende-se: “o Brasil quer *que* as pessoas se desenvolvam mais...”

...mais importante pesquisar muitos interessente mostrar brasil conhecimento pessoa conseguir emprego melhorar todo brasil. (red. 5, l. 8-10). Subtende-se: “... é importante pesquisar e muito interessante mostrar *que,* no Brasil, pessoas com conhecimento conseguem emprego melhorando todo o pais.”

A ausência do conectivo condicional subordinada integrante “se” também não impossibilitou o entendimento da relação de condicionalidade nas orações abaixo:
... trabalho muito bom lá Sul mas sei não trabalho bom ou ruim. (red. 2, l. 27-28): Subtende-se: “não sei *se* o trabalho é bom ou ruim.”
Depois ele pergunto tenho trabalho... (red. 8, l. 3-4). Subtende-se: “Depois ele pergunta *se* tenho trabalho.”

A relação de delimitação ou restrição verifica-se na oração abaixo, apesar de não estar presente o pronome relativo “que”:
Tem pessoas qualificadas muita vezes não querem exercerem... (red. 14, l. 3-4). Subtende-se: “Tem pessoas qualificadas *que* muitas vezes não querem exercer...”

A relação de temporalidade também é percebida, mesmo com a ausência do conectivo “quando”:

O PROCURA COM PESSOA O TRABALHO DE SINTOMUITO NÃO MAS, ELE QUERO PROCURA O QUE TRABALHO EM QUE NEM SEMPRE AS VAGAS DEIXA OFECIDAS ENCONTAM PESSOAS CAPACITADAS... (red. 6, l. 20-23). Subtende-se: "*Quando* uma pessoa procura trabalho, não tem, mas o que ele quer procurar é trabalho em que nem sempre as vagas oferecidas encontram pessoas capacitadas..."

Na frase abaixo, subtende-se que há uma relação de explicação apesar da ausência do "porque" e "pois":

...por causa precisar dinheiro *como* desemprego pode ajuda familia comer importado Futuro verdade. (red. 7, l. 1-4). Subtende-se "O tema trabalho, o brasileiro ficou mais autônomo, mas também vendedor porque precisa de dinheiro, *pois* como um desempregado pode ajudar a família a comer, isso é importante para o futuro, verdade!"

...mas problema dinheiro dicifiel verdade *como* precisa trabalho luta forte. (red. 7, l. 5-7). Subtende-se "... mas na verdade o problema é que dinheiro é difícil, *pois* é precisa trabalhar e lutar muito."

E GLOBAL EM ESPECIAL NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO, COM EMPRESO TEM PROBLEMA O DENTRO *QUE COMO* EXPLICAR DE E TRABALHO EM BUSCA DE MÃO DE OBRA E DESEMPREGADOS QUE NÃO SÃO ABSORVIDOS POR ESSA DEMANDA. (red. 6, l. 15-19). Subtende-se: "Em especial no mercado de trabalho brasileiro, dentro das empresas têm problemas, *pois* como explicar os trabalhos em busca de mão de obra e desempregados *que* não são absorvidos por essa demanda."

Pessoas quero conversar chefe Aqui muito Vargas. (red. 11, l. 14): Subtende-se: "...porque aqui tem muitas vagas."

Assim, nesses exemplos, verifica-se que a ausência dos conectores não impossibilita o entendimento da oração e da relação semântica estabelecida. Os conectores desempenham uma função importante, pois indicam a relação de sentido que se estabelecerá entre as orações, porém, a ausência de tais elementos não isenta o texto de coerência.

Vale salientar a assertiva de Marcuschi (2008, p. 106): "a coesão superficial do texto não é necessária para textualidade. Contudo, isto não significa que ela seja irrelevante." Portanto, em textos em que os elementos de coesão estão ausentes, pode-se inferir a coesão a

partir da coerência. É obvio que diante de um texto com tais ausências deve-se levar em consideração a interpretação do texto, o entendimento da frase contextualizada, a produção em segunda língua, ou seja, critérios que supririam a ausência de tais elementos.

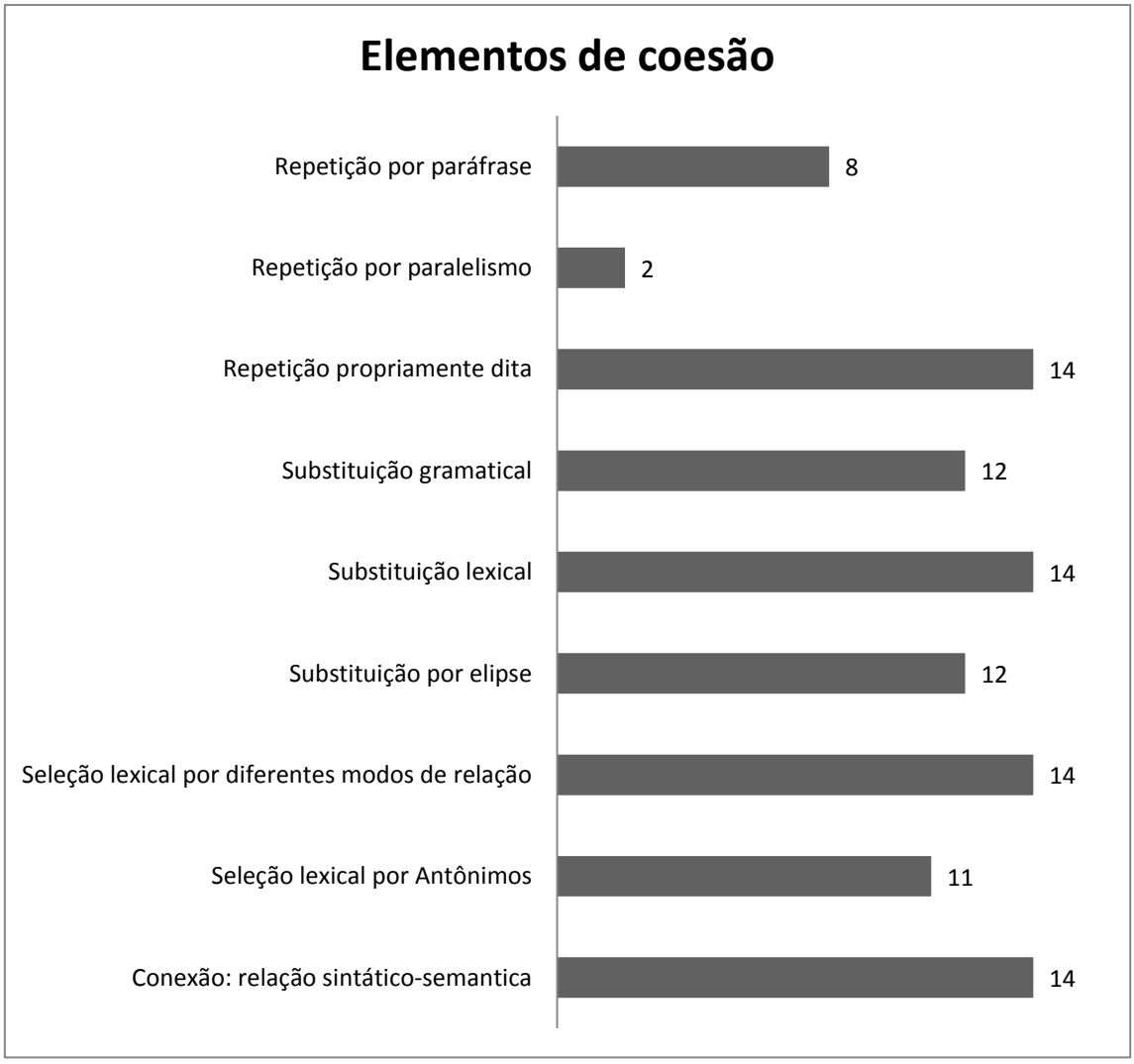
3.2.2.3 Resultados

Para melhor compreender as incidências por produção, na tabela 2 (abaixo) os usos dos recursos de coesão estão especificados em cada uma das redações:

TABELA 2: EMPREGO DOS RECURSOS DE COESÃO POR REDAÇÃO

1. REITERAÇÃO	Red. 1	Red. 2	Red. 3	Red. 4	Red. 5	Red. 6	Red. 7	Red. 8	Red. 9	Red. 10	Red. 11	Red. 12	Red. 13	Red. 14
1.1 REPETIÇÃO														
PARÁFRASE	3	3	3	3	1	-	-	-	-	2	1	-	1	-
PARALELISMO	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
REPET. PROP DITA	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
1.2 SUBSTITUIÇÃO														
GRAMATICAL	3	2	8	8	1	5	-	21	5	4	-	4	1	4
LEXICAL	1	1	3	2	3	1	1	2	1	1	2	1	1	1
ELIPSE	4	2	8	1	-	-	2	2	10	5	5	3	8	3
2. ASSOCIAÇÃO **2.1 SELEÇÃO LEXICAL**														
POR DIF. MODOS DE RELAÇÃO	7	5	7	6	6	3	3	3	5	4	6	2	6	4
POR ANTÔNIMOS	3	2	4	2	-	3	1	1	1	2	3	-	-	3
CONEXÃO														
RELAÇÃO DE CAUSALIDADE	7	7	-	4	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
RELAÇÃO DE CONDIÇÃO	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
RELAÇÃO DE TEMPORALIDADE	3	-	5	2	-	1	-	3	1	2	6	-	1	1
RELAÇÃO DE FINALIDADE	1	-	-	-	1	1	-	-	2	-	-	3	-	2
RELAÇÃO DE ALTERNÂNCIA	9	1	1	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	-
RELAÇÃO DE COMPLEMENTAÇÃO	-	3	-	-	-	-	-	4	2	-	-	-	-	-
RELAÇÃO DE DELIMITAÇÃO OU RESTRIÇÃO	1	-	2	1	-	3	-	4	3	-	-	3	-	5
RELAÇÃO DE ADIÇÃO	5	-	22	-	-	1	1	-	1	5	1	1	5	2
RELAÇÃO DE OPOSIÇÃO	3	9	4	5	-	1	1	-	2	1	2	-	-	-
RELAÇÃO DE JUSTIFIC. OU EXPLIC.	-	-	-	-	-	1	2	3	1	-	-	-	4	1
RELAÇÃO DE CONCLUSÃO	-	2	1	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	2
RELAÇÃO DE COMPARAÇÃO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RELAÇÃO DE CONFORMIDADE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Resumindo os dados acima, tem-se no gráfico 6 abaixo o emprego dos recursos coesivos nas produções analisadas. É inegável que a língua de sinais interfere no emprego de tais recursos, mas não impossibilita seu uso, pois se percebe nitidamente um grande emprego de elementos de coesão nas redações.



(Gráfico 6: Elementos de coesão)

A partir da tabela e do gráfico, percebe-se que o emprego da repetição propriamente dita, seleção lexical por diferentes modos, associação por diferentes modos de relação e uso de conectores estiveram presentes em 100% das produções, ou seja, todos os candidatos empregaram esses quatro recursos.

A análise feita nesse trabalho reafirma pesquisas anteriores, como a de Fernandes (1990), Silva (1999), Guarinello (2005), Sampaio (2007), dentre outros. As autoras afirmam que a escrita da LP por surdos não segue as mesmas construções dos ouvintes, visto que estes

se apoiam na linguagem oral e aqueles na língua de sinais. Ainda enfatizam que alguns erros refletem as falhas do processo educativo.

Sobre o uso de elementos de coesão, Sampaio (2007) constatou em sua pesquisa que as produções do surdo apresentam continuidade, estabelecida pelas relações semânticas de reiteração, associação e conexão, construídas no decorrer do texto. E Silva (1999) enfatiza em sua pesquisa que todos os sujeitos que participaram foram capazes de escrever textos coesos e coerentes, e que os "problemas" apresentados são de ordem de outra lingua(gem).

Assim sendo, os dados aqui apresentados, apesar de analisar a produção escrita de alunos com nível médio concluído, condizem com pesquisas já realizadas que investigaram produção de estudantes surdos do ensino fundamental. A LIBRAS ou outras formas de sinalização, independente da série/idade, sempre será para o sujeito surdo falante da língua de sinais o ponto de apoio para a LP.

Diante disso, os professores precisam entender que a produção escrita do surdo trata-se de segunda língua, devendo compreender que apesar das interferências é possível entender a produção escrita do surdo reconstruindo o sentido dentro dos enunciados dos textos. Dessa forma, as dificuldades encontradas pelos professores na escrita dos surdos, ao contrário de se estabelecerem como obstáculo, podem ser a referência para o ensino da LP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção escrita de surdos é um campo de pesquisa que vem crescendo no âmbito nacional. Entretanto, tal estudo mostra-se embrionário no estado de Sergipe. Diante dessa incipiência, este trabalho traz resultados que podem contribuir com informações que possibilitem uma reflexão sobre o ensino de LP e um repensar sobre uma metodologia de LP em segunda língua.

Diante da relevância do assunto e supondo a interferência da LIBRAS, na produção escrita da LP, procurou-se através da análise de redações do concurso vestibular da Universidade Federal de Sergipe, verificar o nível dessa interferência e se tal interferência impossibilita a coesão textual das produções. Partiu-se de uma posição que admitia a interferência da LIBRAS ou outras formas de sinalização na LP supondo que isso não desprovia as redações do uso de mecanismos de coesão.

Nesse sentido, ao fazer um retorno à história, no primeiro capítulo, buscou-se compreender as principais tendências pedagógicas desenvolvidas para alunos surdos durante décadas, visando uma melhor compreensão do contexto atual em que estão inseridos os estudantes surdos. Para melhor visualizar a realidade sergipana, fez-se uma abordagem de algumas instituições de ensino para entender como se iniciou a educação de surdos no referido estado. Com isso, percebeu-se que as decisões dos ouvintes marcaram fortemente a educação de surdos, com metodologias que priorizaram a oralidade e o português sinalizado, privando os surdos de um ensino de LP como segunda língua.

No segundo capítulo, fundamentando-se na linguística textual para apresentar conceitos importantes a essa pesquisa e para escolher as categorias de análise, pretendeu-se destacar a importância dos estudos dessa ciência para se embasar ao analisar a escrita do sujeito surdo.

Com o objetivo de descrever os procedimentos e recursos de coesão empregados pelos candidatos surdos, constatou-se o uso de elementos de coesão, apesar da interferência da LIBRAS. Averiguou-se que nas produções analisadas há o emprego dos mecanismos, segundo a disposição dada por Antunes (2005), que se referiram às relações textuais de reiteração, associação e conexão, sendo seus procedimentos a repetição, a substituição, a seleção lexical e o estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos.

Verificou-se claramente que dentre os recursos empregados através do procedimento da repetição, a repetição propriamente dita esteve presente em todas as produções. A paráfrase também foi empregada com frequência e o paralelismo em apenas duas redações. O

candidato, ao repetir termos ou segmentos do texto, permite ao leitor inferir uma ligação e uma relação entre as partes do texto. Supõe-se que o paralelismo foi menos empregado devido à falta de domínio da estrutura da LP pelo candidato ou à não necessidade de empregá-lo.

Dentre os recursos da substituição, a substituição gramatical e a elipse estiveram presentes em doze redações e a substituição lexical em todas. Ao substituir termos, retomando-os através de pronomes ou advérbios, os candidatos demonstram conhecer aspectos gramaticais da LP. Retomando palavras através do recurso da sinonímia e hiperonímia, os candidatos evidenciam compreender relações semânticas entre as palavras empregadas.

De acordo com Antunes (2005), a associação semântica entre as palavras é o recurso mais presente em todo gênero de texto. Esse recurso foi empregado em todas as produções, possibilitando a unidade do tema através da rede de relações que se estabelece no texto. O que determina essa escolha geralmente é o assunto, o tema a ser desenvolvido. Por isso, perceberam-se nas produções muitas palavras selecionadas devido à relação semântica com o mundo do trabalho, ou seja, uma relação com o tema proposto pelo concurso vestibular.

Portanto, apesar da interferência da LIBRAS, a relação textual da Reiteração e da Associação, através dos procedimentos da repetição, da substituição e da seleção lexical foram empregados pelos candidatos surdos.

A respeito do emprego de diferentes usos de conectores, proporcionando a sequencialização de diferentes partes do texto, notou-se que nas redações há o emprego de tal recurso. Percebeu-se que alguns conectores ausentes podem ser subtendidos e interpretados pelos conhecimentos prévios do leitor. Nessas produções a ausência foi gerada pela interferência da LIBRAS.

Santana (2007), ressaltando o papel da língua de sinais na aquisição do português escrito, salienta que essa língua permite ao surdo "entrar na linguagem escrita" por caminhos outros, diferentes dos caminhos dos ouvintes. Dessa forma, para construção da escrita, as hipóteses que os surdos constroem são de outra ordem, "por isso os "erros" são de natureza visual (*carra* por *carro*) e de natureza categorial (*colocar para carro* por *colocar no carro*)." (SANTANA, 2007, p. 198). Portanto, a troca ou a ausência de conectores ocorre através do processo de natureza categorial pela transferência da LIBRAS, mas o entendimento se faz presente.

Após a análise, constatou-se que apesar da ausência de elementos de coesão nas produções, o entendimento do texto não foi comprometido, sendo necessário levar em consideração a interferência da LIBRAS e outros elementos de textualidade para compreender

o sentido da produção. Os elementos de coesão não são simples elementos sintáticos, pois compõem formas de imprimir sentido. Sua ausência, porém, não impossibilita a textualidade. (MARCUSCHI, 2008).

Além disso, objetivando também analisar a interferência da LIBRAS na produção escrita de segunda língua, a partir da leitura dos textos, averiguou-se nitidamente interferências que se manifestaram nos níveis ortográfico, morfossintático e semântico. O estudo demonstrou que, no desempenho dos aprendizes durante a produção escrita, a presença da língua de sinais torna-se bastante evidente e oferece subsídios preciosos para a análise.

Dentre as interferências de ordem ortográfica encontradas, pode-se citar: omissão, acréscimo, deslocamento ou troca de letras em algumas palavras, visto que "erros" de ortografia na escrita do surdo são comuns devido ao fato de o aluno surdo se apoiar na memorização da grafia e não na sonoridade.

As redações permitem inferir também que há emprego inadequado de gênero, verbos com flexões inconsistentes ou na forma infinitiva, ausência ou emprego impróprio de verbos de ligação, de preposição, de conjunção. Troca no uso de palavras cognatas, ausência de concordância nominal e verbal. Além disso, algumas palavras que se aproximam semanticamente foram substituídas por outras.

Os mesmos tipos de interferências foram encontrados em praticamente todas as produções. Daí, pode-se inferir que há um mesmo nível de conhecimento de LP entre os candidatos, pois em apenas uma produção não se abarcou muitas marcas de transferência da LIBRAS. Esse diagnóstico permite conhecer o nível de interlíngua presente nas produções escritas de alunos surdos com nível médio concluído.

Após verificar tais interferências e analisar os procedimentos e recursos coesivos das produções, observaram-se possíveis estratégias de construção de sentido nessas redações estabelecidas pelas relações semânticas de reiteração, associação e conexão, construídas no decorrer do texto e permitindo o seu entendimento. Assim sendo, atingiu-se o objetivo geral dessa pesquisa, que foi focalizar os elementos de coesão textual presentes nessas produções, com a finalidade de compreender as particularidades do processo da escrita em LP por sujeitos surdos.

Com o resultado da análise, constatou-se que as suposições que foram feitas nesse estudo foram confirmadas: a LIBRAS interfere na produção escrita da LP, havendo, assim, a presença da interlíngua em tais produções. Isso interfere nos procedimentos de coesão utilizados, mas não deixa o texto privado de sentido.

Essas interferências, apesar de ocorrerem pelo fato de ser fruto de um processo natural de aprendiz de segunda língua, permitem refletir sobre o ensino de LP para surdos. Mesmo durante anos de estudo sistemático da LP, pode-se notar que os candidatos surdos não adquiriram um conhecimento satisfatório dela, podendo suas produções apresentar um nível mais elevado de interlíngua. Assim, o questionamento seguinte é pertinente: Será que a metodologia de ensino o qual esses candidatos se submeteram há anos interferiu no nível de conhecimento adquirido de LP?

Atualmente, o aluno tem aprendido a LP em turmas de ouvintes, ou seja, com metodologia de LM. Um ensino de LP como segunda língua se faz urgente para que os alunos surdos tenham oportunidade de ter esse direito que já é garantido em lei, concretizado nas instituições de ensino. Além disso, muitos surdos só têm contato com a LIBRAS após o ingresso nas escolas, visto que a maioria nasce em lares de ouvintes. Diante disso, a autora Sá (2011, p. 56) afirma que:

> Na realidade atual, a situação dos surdos em escolas regulares é mais ou menos assim: (...) os professores ouvintes, com intérpretes ou sem, utilizam a língua oral com foco na velocidade de apreensão dos estudantes ouvintes; não são disponibilizadas salas para surdos aprenderem português como L2, e eles são obrigados a ficarem com os ouvintes nas aulas de língua portuguesa como L1; os surdos não têm a disciplina Libras como L1.

Os surdos precisam estar em um espaço que possibilite sua formação bilíngue: tendo o direito de aprender a LIBRAS como primeira língua e a LP com metodologia adequada. Isso possibilitaria aos estudantes surdos um maior conhecimento em LP, resultando em uma escrita com nível de interlíngua mais avançado.

Essa realidade apresentada acarreta consequências graves para o desenvolvimento do surdo, resultando em alunos sem a devida preparação após anos de estudo. Sobre isso, Sá (2011, p. 20) faz a seguinte assertiva:

> Digo, com toda certeza, que a maioria dos surdos, no Brasil, não conhece satisfatoriamente nem a própria língua da comunidade surda (a língua de sinais brasileira-libras), nem a língua portuguesa (...). Os que chegaram ao Ensino Médio geralmente concluíram seus estudos com muitas custas, e geralmente em propostas para a educação de jovens e adultos, mas não têm os conhecimentos equivalentes aos que demonstram os ouvintes de mesma idade cronológica e de mesmo histórico socioeconômico.

Além do ensino da LP como segunda língua, ao avaliar os textos escritos dos alunos surdos, o professor deve atender também às recomendações do MEC, que, ao considerar a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de

acesso ao ensino superior, orienta, na Portaria 1.679/1999, alguns requisitos. No seu artigo 2, item c, estabelece para alunos com deficiência auditiva:

> - Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo:
> - quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
> - flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
> - aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado);
> - materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos. (BRASIL, 1999)

Portanto, ao avaliar um texto escrito de um aluno surdo, deve-se levar em consideração a interlíngua e, assim, apreciar o aspecto semântico, e também esclarecer aos professores sobre a particularidade linguística da pessoa surda.

Ainda sobre a valorização da questão semântica na produção escrita do surdo, o Decreto n. 5.626/2005, no art. 14, inciso VI recomenda:

> Adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção de provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

Diante disso, deve-se deixar claro que, na produção escrita do surdo, há uma forma peculiar de produzir sentido e expressar suas ideias, visto que indivíduos bilíngues, ao vivenciarem uma situação de interação na segunda língua, nunca desativam totalmente a primeira língua.

Assim, aqui se defende uma educação bilíngue para surdos, pois tornar um surdo bilíngue é uma necessidade para proporciona-lhes mais autonomia. Aprender a ler e a escrever bem é uma realidade ainda distante da vida da maioria dos surdos. Essa situação pode ser alterada, proporcionando à criança surda acesso à língua de sinais o mais cedo possível, visto que o contexto familiar em que o surdo está inserido é composto em sua maioria por pais e irmãos ouvintes. Nesse caso, difundir a LIBRAS também entre os familiares oportunizaria aos surdos um ambiente linguístico natural, preparando-o para o aprendizado da LP. Além disso, é preciso que essa seja sua língua de instrução nas instituições de ensino para que o aluno tenha acesso aos conteúdos disciplinares através da

sua primeira língua e que essa criança tenha a oportunidade de aprender a LP com metodologia de segunda língua.

Diante dos resultados analisados, vimos que os candidatos surdos do concurso vestibular produziram textos que empregaram elementos de coesão e que apresentam coerência. Entretanto, todas as interferências enumeradas nessa pesquisa revelam um sujeito em transição entre sistemas linguísticos, pois as redações não apresentam as mesmas construções de um falante da LP, mas de um usuário de segunda língua.

Apesar das interferências assinaladas, foi possível entender/compreender e reconstruir o sentido dentro do enunciado dos textos. Pode-se afirmar que os candidatos foram capazes de produzir um texto em LP com sentido. A interlíngua encontrada nessas produções pode ser a referência para que o professor realize um trabalho com a segunda língua, pois as marcas provenientes da interlíngua são provisórias e podem indicar possíveis dificuldades que os aprendizes em segunda língua estão enfrentando no processo de aprendizagem. Assim, as interferências encontradas nessa análise são informações valiosas, servindo para se verificar o que foi aprendido e o que ainda precisa ser trabalhado no ensino de LP para surdos.

Espera-se que o professor que tenha posse dessas análises reflita sobre sua prática de ensino, repense sua metodologia em sala de aula e reveja seus critérios de avaliação da produção escrita dos surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada:** Ensino de línguas e comunicação. 3ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEZERRA, Antônio Ponciano; PEDROSA, Cleide Emília Faye. (orgs) **Língua, Cultura & Ensino**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF; Senado, 1988.

_____. Presidência da República. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Auditiva.** V. 1. Programa de capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, Série: atualidades pedagógicas. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

_____. Presidência da República. Lei nº. 1.679, de 2 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.** Brasília, 1999.

_____. Presidência da República. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, 2001._____. Presidência da República. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências.** Brasília, 2002.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 10.436 e o art. 18 da Lei nº 10.098**. Brasília, 2005.

_____. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº555/2007, prorrogado pela portaria nº948/2007, entregue ao Ministro da educação em 7 de janeiro de 2008. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Presidência da República. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.** Brasília, 2010.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. Departamento de Linguística e Filologia -UFRJ. 1995.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais.** Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP),

2003. 439 f. Tese (Doutorado) – Área de concentração: Filologia e Linguística Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003.

CAPOVILLA, F. C; RAPHAEL, W. D. (Org.). **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** 3. ed. São Paulo: Edusp/ MEC, 2006.

CARVALHO, Maria Leônia Garcia Costa. Relações entre língua falada, língua escrita e ensino. In. BEZERRA, Antônio Ponciano. PEDROSA, Cleide Emília Faye. (orgs) **Língua, Cultura & Ensino**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2008.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Assembleia Geral da ONU, 10 de Junho de 1994.

FARIA, Sandra Patrícia de. Interface da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda Língua, para surdos**. Revista Pesquisa Linguística**, Brasília: LIV/UNB, fascículo 6, série 2, 2001. p. iii-xii.

_____. Cultura Surda e Cidadania Brasileira. In: SALLES, H.M.L. *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:** caminhos para a prática pedagógica vol. 1, Brasília: SEESP/MEC, 2002.

_____. **A metáfora na LBS e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2003. 304 p. Dissertação (Mestre) - Programa de Pós-graduação em Linguística. Brasília, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

FÁVERO Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística Textual**: introdução. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FELIPE, Tanya Amara. De Flausino ao Grupo de Pesquisa da FENEIS – RJ. **Anais do V Seminário Nacional do INES**. . Rio de janeiro: INES. 2000, p. 87- 89.

_____. **Libras em contexto:** Curso Básico. 6 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

FERNANDES, Eulália. (Org.) **Surdez e Bilinguismo**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

GESER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** – Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: parábola editorial. 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 4ªed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI, 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **Introdução à Linguística textual:** Trajetórias e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. **O Texto e a Construção do Sentido**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. TRAVAGLIA. Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1997.

_____. **Educação especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

PECHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma critica a afirmação do óbvio. São Paulo, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROBERTO LADO, **Introdução à linguística aplicada**. Trad. E notas: Vicente Pereira de Souza. 2 ed. Petrópolis: RJ. Editora Vozes LTDA, 1972.

SÁ, Nidia Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2002.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de Língua portuguesa para surdos – Caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004a. V. 1.

_____. **Ensino de Língua portuguesa para surdos – Caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004b. V. 2.

SAMPAIO, Maria Janaina Alencar. **A construção de textos na escrita de surdos: estratégias do sujeito na transição entre sistemas linguísticos**. João Pessoa: UFPB, 2007. Dissertação (Mestre) – Linguagem e Ensino. Universidade Federal da Paraíba, 2007.

SILVA, Elisangela Maria de Góis. **A comunicação escrita do surdo:** ressignificando conceitos. São Cristóvão: Sergipe, 2010. Monografia- Especialização em Teoria do texto, Universidade Federal de Sergipe

SILVA, Ivana Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. (org.). **Cidadania, surdez e linguagem:** Desafios e realidades. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A Construção de Sentidos na Escrita do Sujeito Surdo**. Campinas: UNICAMP,1999. 109 f. Dissertação (Mestre) – Faculdade de Educação na área de Psicologia Educacional. Universidade Estadual de Campinas.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação Bilíngue para surdo**. Interfaces entre pedagogia e linguística. 3 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

_____. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do Surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Rita de Cássia Santos. **Educação Especial em Sergipe:** Uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas. São Cristóvão: Sergipe. Dissertação (Mestre)- Universidade Federal de Sergipe, 2000.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da educação de surdos em Aracaju.** São Cristóvão: Editora da UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2010.

TELES, Margarida Maria; SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010.

YOKOTA, Rosa, Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In.: **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras:** reflexão e prática, BRUNO, Fátima Teves Cabral (org.). São Carlos: Clara luz, 2005.

ENTREVISTADOS:

ANDRADE, Edilaine Oliveira. **Associação de surdos de Itabaiana** Entrevista concedida a Monica de Góis Silva Barbosa. Itabaiana, 05 abr. 2011. A entrevista foi em LIBRAS.

ANJOS, Tálita Cavalcanti Pergentino dos. **CAS**. Entrevista concedida a Mônica de Góis Silva Barbosa. Ofício n. 38/2011. Aracaju, 27 abr. 2011.

BEZERRA, Antônio Ponciano. **Coordenador da equipe de correção das redações do concurso vestibular**. Entrevista concedida a Mônica de Góis Silva Barbosa. São Cristóvão, 30 mai. 2011.

FRAGA, Elisana Alves, **APADA**. Entrevista concedida a Mônica de Gois Silva Barbosa. Aracaju, 30 mar. 2011.

LUZ, Tânia M. B. de C. **IPAESE**. Entrevista concedida a Mônica de Gois Silva Barbosa. Aracaju, 28 mar. 2011.

TORRES, Manuel Leite. **CCV- Coordenação de concurso vestibular**. Entrevista concedida a Mônica de Góis Silva Barbosa. São Cristóvão, 30 mai. 2011.

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista realizada com a coordenadora da APADA

1. Qual a data de fundação da APADA?
2. Qual o motivo da fundação da APADA? E quem foi responsável pela sua fundação?
3. Qual o objetivo da instituição?
4. Qual o tipo de atendimento que é dado ao surdo?
5. Qual o tipo de atendimento que é dado à família dos surdos?
6. Há o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua?
7. Qual a formação dos profissionais da instituição?
8. A instituição oferece cursos para comunidade? Quais? Por quê?
9. Quantos alunos são atendidos pela instituição?
10. Quais as procedências dos alunos atendidos pela APADA?

APÊNDICE B- Roteiro de entrevista realizada com a presidenta da associação de surdos de Itabaiana

1. Quando surgiu a associação de surdos de Itabaiana?

2. De quem foi a iniciativa?

3. Quais as principais atividades desenvolvidas?

4. Qual o objetivo da associação?

5. Há a participação de muitos surdos?

6. Há participação de ouvintes? De que forma eles contribuem?

7. Qual a importância da associação para o desenvolvimento educacional da pessoa surda?

8. Qual a importância da associação para inclusão dos surdos na sociedade?

APÊNDICE C- Roteiro de entrevista realizada com a coordenadora do IPAESE

1. Em qual ano foi fundada a instituição?

2. Qual o motivo da sua fundação?

3. A instituição trata-se de uma escola especial para alunos surdos?

4. Que tipo de atendimento é dado aos alunos?

5. É dado algum tipo de atendimento as famílias?

6. Qual a formação dos professores?

7. A língua portuguesa é considerada a primeira ou segunda língua da comunidade surda?

8. Qual a metodologia de ensino da LP?

9. A LIBRAS está incluída na grade curricular como disciplina obrigatória oferecida aos alunos? Qual a formação exigida pelo profissional que ministra essa disciplina?

10. A instituição recebe matriculas de alunos de outros municípios?

APÊNDICE D- Roteiro de entrevista realizada com a coordenadora do CAS

1) Qual a data de sua fundação?

2) Quais os objetivos e as metas do cas?

3) Quais as atividades que vem promovendo ao longo dos anos?
para comunidade surda:
para comunidade em geral:
para familiares de surdos:
para professores:

4) Qual a contribuição do CAS para educação dos surdos do estado de Sergipe?

5) Quais os resultados alcançados?

6) Quais as dificuldades que o CAS enfrenta para realização de suas atividades?

7) O CAS já realizou algum curso para surdos sobre língua portuguesa como l2?

8) De qual forma a comunidade surda contribui para a realização das atividades do CAS e participa delas?

9) De qual forma a comunidade surda participa das atividades?

10) Dentre as filosofias educacionais oralismo, comunicação total e bilinguismo. qual/quais delas o CAS acredita ser a mais adequada para a educação de surdos?

11) Quais as conquistas alcançadas pela comunidade surda sergipana através do CAS?

12) Qual a contribuição do CAS para formação de professores?

13) Qual a atuação do CAS junto as escolas que têm alunos surdos?

14) Professores de alunos surdos procuram o CAS para sua formação continuada?

15) Os professores e alunos surdos buscam o CAS para algum tipo de auxilio?

16) Os familiares de surdos procuram o CAS para algum tipo de auxilio?

APÊNDICE E- Roteiro de entrevista realizada com o coordenador do CCV

1. Como é comprovada a deficiência auditiva de um aluno que se declara surdo no concurso vestibular?

2. Esses alunos têm direito à intérprete de LIBRAS durante a realização das provas?

3. Todos os candidato são “falantes” da LIBRAS ou se utilizam da oralização e da leitura labial?

4. Para o candidato surdo, a prova de redação tem a mesma duração de tempo da de um candidato ouvinte? Ou há alguns minutos a mais?

APÊNDICE F- Roteiro de entrevista realizada com o coordenador da correção das redações do CCV

1. Ao corrigir a redação de um candidato surdo, leva-se em consideração que a língua portuguesa é a segunda língua?

2. Há algum critério especifico para correção das redações de candidatos surdos? Ou tais redações são corrigidas como produções em primeira língua?

3. Os professores que corrigem as redações dos candidatos surdos têm conhecimento de que tais produções tratam-se de escrita em segunda língua.

4. Qual seu conhecimento sobre produção escrita de surdo?

ANEXO A- Redação 1

01	O BRASIL, PESSOA EMPREGADORES VAGAS ÓTIMO; MAS SÓ UMA PROBLEMA
02	DEFICIÊNCIA 1% EMPREGADO VAGA.
03	SEMPRE VAGAS EMPREGADOS AS PESSOAS TER QUE GRAU 2º OU 3º PODER.
04	IMPORTANTE ESTUDAR DO CURSO TÉCNICO OU PROFISSIONAL É MELHOR TRA-
05	BALHAR BEM AS PESSOAS HABILITAÇÕES PROFISSÕES AS MÃOS BOAS.
06	AS PESSOAS GOSTAM DE VENDEDOR POR QUE VENDER A HORA DIA TODO
07	GANHAR DINHEIRO BEM O DIA POR RÁPIDO E AS ALGUMAS PESSOAS GOS-
08	TAM DE FUNADIÁRIO GOVERNO, PREFEITURA OU PARTICULAR POR QUE TRA-
09	BALHAR A SEMANA DE UM MÊS GANHAR DINHEIRO BEM TODO DIA, ESSES
10	DIFERENTES GANHAR DINHEIRO PORQUE AS PESSOAS ESCOLHER VENDEDORES
11	POR CAUSA NÃO ESTUDAR OU ESTUDAR DEPENDE NÃO INTERESSE GRAU 2° OU
12	3°, MAS TRABALHAR TODO DIA NA HORA ATÉ NÃO APOSENTADORES E FUNÁ-
13	RIO VIDA ÓTIMA É CONCURSO PARA ATÉ APOSENTADORES.
14	NA EMPRESA SEMPRE INFORMAR CURRICULAR OU CONCURSO VAGAS POR EXEMPLOS
15	300 OU 500 PESSOAS MAS, EMPRESA ESQUECER QUE DEFICIÊNCIAS NADA %
16	VAGAS, POR CAUSA PROBLEMA AQUELA NÃO COLOCAR “VAGAS PESSOAS E
17	DEFICIÊNCIA” EM EDITAL É LEI IMPORTANTE.
18	NO CONCURSO MAIS IMPORTANTE VIDA ÓTIMA, PESSOAS MINORIA DOUTRADOR
19	EMPREGO DE CONCURSO PORQUE ESTUDAR TANTO PROFUNDO PRO PESADO MAS,
20	É IMPORTANTE NO FUTURO DOUTRADOR SER FÃS OU AUTOR.
21	A MAIORIA ESCOLA MÉDIO OU SUPERIOR DE EMPREGADOS, PESSOAS QUEREM
22	MUITO ESTUDAR SER DOUTRADOR GANHAR DINHEIRO O DIA BOA.
23	QUALQUER LUGAR EMPRESA, PARTICULAR OU OUTROS AS PESSOAS SEM-
24	PRE DEMITIR, POR QUE TER LUGAR PROBLEMA ECONOMIA POR CAUSA
25	QUERER QUEBRAR TAMBÉM PESSOA VIDA PIOR E PERDER, É EVITAR
26	QUEBRAR, PRECISAR CUIDAR DE ECONOMIA E NEGÓCIO BOM PRA CONTI-
27	NUADO TRABALHAR ÓTIMO LUGAR FORTE.
28	SONHAM VIDA DINHEIRO DE TRABALHAR DESENVOLVER BEM NO FU-
29	TURO PERFEITAR NUNCA PARAR NO BRASIL PARA CONTINUAR TRABALHAR.
30	DESEMPREGADO, EMPREGADO, OUTROS PENSAM BEM É PROFISSIONAL.

Observações:

Entende-se que há a grafia da letra **D** na palavra *funadiario* e **A** na palavra *autor*, apesar de terem vindo escrita por cima de outra dificultando a compreensão de ambas as palavras.

ANEXO B- Redação 2

01	Um mundo Brasil muitos facail mas pouco
02	difícil por isso não tem vaga, A gente não tem
03	trabalho porque um mundo grande por causa
04	muitos povo então mas lei trabalho a mundo. Mas
05	aqui emprego muitos lugar, gente tem vontade trabalho
06	mas preoculpa muitos demora por que na emprego
07	não tem vaga. Foram laureados com o Nobel de econom-
08	ia os americanos Peter diamond e dale Mortensen e o
09	cipriota Christopher Pissarides. A pesquisa ganhou
10	destaque no contexto da crise global, em especial
11	com o persistente desemprego nas grandes enconomias
12	tradicionais. Eles desenvolveram uma teoria para
13	explicar incongruências existentes na lei da oferta e
14	da procura – em especial no mercado de trabalho.
15	O trio se dedicou a entender por que existem empr-
16	egadores em busca de mão de obra e desempre-
17	gados que não são absorvidos por esse demanda.
18	Sergipe emprego muitos lugar pouco dificil porque
19	não tem vaga mas povo precisar trabalho por causa
20	pouco demora mas chefé quer que formada conse-
21	guir é trabalho por causa povo pouco é formada
22	por causa povo pouco alumga formada mas
23	chefé falar que adetidar é formada é trabalho.
24	Lei trabalho a mundo é formada por causa
25	povo pouco alumga formaada mas chefé falar
26	que adetidar é formada é trabalho. A gente
27	falou me trabalho muito bom lá Sul mas
28	sei não trabalho bom ou ruim. Na Brasileiro
29	manda lei trabalho alumga gente mas empre-
30	go lugar trabalho.

ANEXO C- Redação 3

01	Aqui no Brasil o emprego, e alguns pessoas enor-
02	me nesse a fábrica e lugar os outros porém está o
03	difícil a empresa e de salário de 15% ou mais. As
04	pessoas querendo o emprego está muito importante e de
05	salário, e ajuda à família e de filhos, muito difícil
06	porém não é fácil. Mais de 100 pessoas aqui no Brasil
07	o brasileiro de mais empregos e tudo o povo de brasilei-
08	ros e fazer o novo de fábrica que todo o Brasil e
09	de estado o desenvolvendo de mais de 50% a em-
10	presa de fábrica.
11	No mercado de trabalho desenvolvendo e não
12	conseguir a empresa e por isso está difícil, as pes-
13	soas desempregado em não busca no mão-de-obra.
14	Agora o motivo de as pessoas já tem os empregadores
15	e de as vagas, porém não tem as vagas de as pessoas
16	e agora dá desempregado e motivo de difícieis o procurando
17	o emprego de as pessoas estão esperando, isso é difícil e
18	precisando a ajuda à família e tudo, é muito importante.
19	As pessoas já tem as vagas de trabalho brasileiro e
20	desempenho que ganhámos e ajudo à família, agora está
21	muito felicidade porém as pessoas tem alguns tristezas,
22	o desempregado de difícil a vaga e antes precisando o
23	concurso, faz a prova me leva de seu currículo e melhor
24	lá no emprego e vai dar o certo, mais rápido é possível
25	o incrível, o desempenho de empresa pra você está o me-
26	lhor de presente para à família e tudo. Agora o desempenho
27	de 1º lugar de empresa que todo o brasileiro e faz igual as
28	pessoas e sim, não é só a pessoa não e faz junto a em-
29	presa de trabalho de brasileiro e todo à junta e sim.
30	Abençoe à todos.

ANEXO D- Redação 4

01	Em Brasil de trabalho, os pessoas procuram de
02	emprega difícil, por que brasileiro pessoas maiores
03	Mas gente Vagas poucas, precisa eles trabalham por causa
04	na casa, comida, Roupa, os filhos, etc...
05	Estado problema muito no fabrico as Vagas poucas
06	Mas pessoas muito brasileiro, em que nem sempre
07	as Vagas oferecidas encontram pessoas empregadores.
08	Eles desenvolveram trabalho conseguir pessoas as
09	Vagas podem emprega, na fabrica, na loja, na bar,
10	etc...
11	Em Sergipe, preciso eles trabalham na lugar
12	Mas tem Vaga pouca só, pessoa desemprego nas
13	grandes sempre procuram emprego, porém na
14	fabrico, na loja, na Bar, etc...
15	Os surdos tem Vontade precisa emprega
16	por que eles pensam futuro as Vidas desenvolver,
17	eles sabem fazer trabalhar, eles tem ajudar é
18	família otimo.
19	Então, eles querem conseguir salario, na
20	casa, comida, Roupa, etc...
21	Os instrutores libras importamente eles Aprenden
22	Limguam de Senael por que comunicação de
23	trabalho são surdos, Mas instrutores não tem
24	Carteira de trabalho, eles tem lutar sempre os
25	Ensimam linguem de Senal em Brasil.
26	As Vidas otimo boa familia esta bem.
27	
28	
29	
30	

ANEXO E- Redação 5

01	As pessoas comecaram pesquisar estudar para
02	desenvolvimento mais importante pessoa estudar
03	mestrado doutorado não tem vagas especial
04	do brasil. Por isso pessoa pesquisando procurar
05	melhor pais ameriano mostrar pessoa tem
06	vaga para estude especial futuro profissões
07	trabalho. O Brasil quer pessoa desenvolver
08	mais importante pesquisar muitos interessente
09	mostrar brasil conhecimento pessoa conseguir
10	emprego melhorar todo brasil.
11	As maiorias pessoas os brasil não tem desenvolver
12	capacitição pessoa crescer mais trabalhores
13	pessoa pecisar volta para estudar mais crescer
14	superiolidade pessoa o brasil desenvolver mais
15	trabalhores, os brasileiros. Fora país Estados unidos
16	tem muitos vaga trabalhores estudes desenvolver
17	vai crescendo pessoas melhorando capacitição
18	trabalhores mostrar pessoa esfocar sabedoria, inte-
19	ligente continuar pesquisando trabalhadores, conhe-
20	cendo mais o brasil desenvolvemento mais pessoa
21	profissões.
22	Brasil venceu melhorar capacitação pessoa conseguir
23	trabalho emprego profissonal futuro vai melhorar
24	vaga pessoa conseguir desenvolver mais tralbalhores
25	muitos importante pessoa crescer vagas trabalhores
26	o brasil.
27	
28	
29	
30	

ANEXO F- Redação 6

01	O EMPRESO COM O TRABALHO PARA O NOBEL ECONO-
02	MIA OS AMERINO PETER DIAMOND, EU VOU QUERO QUAL
03	AQUI EM BUSCA DE MÃO OBRA ELE VER BOM MUITO CANSA-
04	DO DE TRABALHO? O CHEFE UMA TEORIA PARA EXPLICAR
05	ICONGRUÊNCIAS EXISTENTES NA LEI DA OFERTA E DA PRO-
06	CURA AONDA ACHAR.
07	O TRABALHO VAI PODE MÃO DE OBRA E DESEM-
08	PREGADOS QUE NÃO SÃO ABSORVIDOS POR ESSA DEMADA,
09	VOCÊ MUITO IMPORTANTE DE O NOBEL DE ECONOMIA OS
10	AMERICANOS PETER DIAMOND E DELE MORTENSEN E O
11	CIPRIOTA CHRISTOPHER PISSARIDES.
12	A PESQUISA TEM O GANHOU DESTAQUE NO COMO
13	CONTEXTO DA CRISE GLOBAL EM ESPECIAL COM O PRERSIS-
14	TENTE DESEMPREGO NAS GRANDES ECONOMIAS TRADICIONAIS.
15	E GLOBAL EM ESPECIAL NO MERCADO DE TRA-
16	BALHO BRASILEIRO, COM EMPRESO TEM PROBLEMA O DENTRO
17	QUE COMO EXPLICAR DE E TRABALHO EM BUSCA DE MÃO
18	DE OBRA E DESEMPREGADOS QUE NÃO SÃO ABSORVIDOS POR
19	ESSA DEMANDA.
20	O PROCURA COM PESSOA O TRABALHO DE SINTO-
21	MUITO NÃO MAS, ELE QUERO PROCURA O QUE TRABALHO
22	EM QUE NEM SEMPRE AS VAGAS DEIXA OFECIDAS ENCON-
23	TAM PESSOAS CAPACITADAS A DESEMPENHAR ESSAS FUN-
24	ÇÕES.
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO G- Redação 7

01	Bom dia! Tema trabalhar Que brasileiro fecol Mas outonomo
02	mais tambem vendermos por causa precisar dinheiro
03	como desemprego pode ajuda familia comer importado Futuro
04	verdade.
05	Homem trabalhar outonomo Mercado maior brasileiro
06	facil mas problema dinheiro dicifiel verdade como precisa
07	trabalho luta forte.
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO H- Redação 8

01	O que é estou pessoa alguem mercado tenho tra-
02	balho brasileiro como ele acho ir iniciar merca-
03	do que ele encontrar chefe conversar depois ele
04	pergunto tenho trabalho Valeu quando dinheiro
05	normal ele querio que é chefe você parar chefe
06	pergunto cuidado frente pessoa trabalho como tenho
07	brigou, bandido, fofoca, viu come coisa já é nós
08	pessoa ver proibido ele aprende sabe que chefe
09	você querio ele vou trabalho qual é futuro viu
10	ele passou ganho bom, depois que ele pensei
11	querio profissão empregado como ele ir casa
12	explicar corpo, banheiro, mesa, guardo-bluso
13	coisa já porque pessoa confusão ele dificil cora-
14	gem ir orginazam trocar limpo especial melhor
15	que ele salario pequeno é paciencio ele coragem
16	trabalho bom é importante quando nós pessoa
17	brasileiro tenho Vaga já como pessoa terra problema
18	já que ele ir trabalho mais não ninguem tenho
19	pequeno é verdade nós já quando seu presidente
20	errado não dinheiro bandido nunca nada
21	presidente muito educação é verdade como isso
22	chefe ruim porque viu dinheiro bandido chefe
23	doido sempre nós pessoa salario pequeno que
24	pessoa vai ir mercado entrar pessoa muito
25	falar chefe muito medo pensei que chefe acabar
26	trocar educação chefe ir ajudar dar dinheiro
27	pessoa muito dinheiro maximo como pessoa
28	calmo muito feliz que nós pessoa obrigado
29	chefe também bom, como terra vaga acabar
30	trocar muito feliz.

ANEXO I- Redação 9

01	As pessoas têm que aprender nos alguns cursos antes
02	para trabalhar nas fabricas, tipo: quem sabe fazer oficinais,
03	consertar moto, carro, rélogio, geladeira e etc. Podem conseguir
04	empregar nas vagas mas é difícil procurar a onde pes-
05	soas que quer trabalhar, se errar vai desempregar que
06	o chefe manda.
07	Os brasileiros precisam de dinheiro bom para ajudar
08	a família, tem que alimentar, as crianças aprendee
09	na escola, é obrigadário, no futuro, fazer as oficinas
10	depois conseguer trabalhar ou não, que o Deus sabe.
11	Meu cunhado tem uma loja de vidro e espelho, é
12	de dona mãe dele. Ele estudava normal, passava na
13	faculdade e agora desistiu rápido porque ele enjouu, nem
14	curtiu nas aulas. Mas ele ainda tem 18 anos, está
15	trabalhando com mãe, muito sair com a namorada,
16	tem um carro belo. Que coisa boa.
17	No Site da revista capricho, os quartetos perfeitos são
18	de uma família real, os dois irmãos, o Renan e o Renato,
19	e os outros irmãos o Fábio e a Mariana, eles são primos
20	e inteligentes, que trabalham como um blog de família
21	Sampaio na internet, está bombando! Sempre receberam
22	uns salários bons que a capricho deu até morrer.
23	Que sorte!
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Observação:
Na grafia da palavra *trabalhar* (linha 2) verifica-se que há, no final da palavra, uma letra, supõe-se que seja a letra r.

ANEXO J- Redação 10

01	oi boa dia Eu quero tralhar de outro sei
02	Eu espero e calma trabalho e explicar peter
03	Dramond vai fala pessoa outro pegar e amigo
04	Eu quero com convesar peter Dramond é outra
05	Dale Mortensen vai quero outra ele trabalha
06	vai espero e calma Eu espero procuro outro em
07	especil quero com convesar e Dale Mortensen
08	peter Dramand quero vai fala muito nada
09	escola e sempre Eu gosto muito de trabalho é
10	sempre você e Dale Mortensen vai pegar e
11	grande bem. Eu quero e amigo trabalho e certo
12	Dale Mortensen paliticas pessoa Ruim outro e
13	dinheiro pouco e Ruim boa Eu quero e nas
14	como e explica com pessoa eles é mas falar
15	Eu não quero trabalho pouco vai mais dinheio
16	peter Dramond palar muito de tralhar e muito
17	sempre ela quero e nas vai explicar mais é
18	outro tralho dinheiro e vai vedades bem tuda
19	vai fala com ele espero e calma muito é
20	Eu quero vem com explicar favor Dale
21	mortensen vai com votho Eu vou trabalho sim
22	quero é gosto muito de você Dale mortensen
23	Boa tudo.
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Observação:
A palavra *Dinheio* (linha 15) apresentou uma grafia confusa, supõe-se que seja da maneira que foi apresentada aqui.

ANEXO K- Redação 11

01	Pessoas vai trabalho gb ou Banese
02	Homem sempre olha. Pessoas prescisa. Bom forte.
03	Trabalho. Depois futuro foram pessoas novo vai outro Pessoas
04	vão conhecer. Agora começa trabalho
05	Demorar. Depois futuro Agora Dinivo outro Pessoas
06	Homem chefe sempre Pessoas fica. Bem Pessoas Todo
07	Tudo Dia Pessoas. Trabalho.
08	Pessoas. Todos manha e tarde fora é magragado
09	gb acabou Hora: Não sei
10	Pessoas muito Trabalho Policia parabem forte
11	Brasil Todos Pessoas trabalho.
12	Todos. Brasil muito mundo trabalho
13	mas Pessoas vai trabalho
14	Pessoas quero converso chefe Aqui muito Vargas.
15	Pessoas prescisa quero trabalho.
16	mundo Brasil muito difícil Todos Pessoas
17	Mas futuro Demorou Pessoas mito Nervoso precisa
18	Calma
19	Pessoas quero vontado prescisa dinheiro como futuro caso
20	Depois vai compror carro e moto.
21	Pessoas quero prescisa futuro penso Trabalho.
22	Pessoas prescisa comunicação outro Pessoas lindo mulher
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Observação:
Na linha 10 a palavra *parabem* representa uma grafia de difícil compreensão, supõe-se que seja a que aqui foi apresentada e na linha 12, supõe que seja a palavra *muito*.

ANEXO L- Redação 12

01	Nobel de Economia os americanos Peter Diamond e
02	Dele Mortense e o cipriota Christopher Pissarides.
03	Eles Empreagadores está para explicar na lei da essa
04	especial no mercado de trabalho. A pesquisa ganhou
05	destaque no contexto da crise global, em especial com
06	o persistente desemprego nas grandes economias tra-
07	dicionais. O trabalho brasil, em que persistente nas
08	grandes de brasileiro, em que persistente desemprego
09	o economia para Brasil, gente está da crise global
10	nas para ou são obsorvidos por essa demanda,
11	Eles vai trabalhadores os economia Peter Diamond
12	e Dele Mortense e o cipriota chistopher Pissarides
13	Empregadores da crise grandes são por, todos um
14	crise o para está vai nem pessoas todos trabalhadores,
15	eles Empregadores para são somos todos gentes da
16	Criste grandes e a muito desemprego nas vai tra-
17	balho para explicar na essa as vagas está o
18	brasileiro são todos muitos da trabalhadores que
19	trabalho vai ele economio está uma de em-
20	pregadores e o Nobel de Economia os americanos
21	Peter Diamond que empregado.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO M- Redação 13

01	As trabalha, quero fazer trabalho, fazer
02	escreve currticul, no rebedecer papel currticul
03	e procura muitos loje coisa mercado no trabalho,
04	esperando muitos sem empregador em busca,
05	denovo procuro muito dificil porque acha é vagas
06	muitos pessoas, quero estado trabalho acha em-
07	pregador raipido bem no é São paulo bem
08	trabalho muitos importante que primeira novo
09	casa a que almoço coisas muitos também filho
10	foi escola, filho importantes médicos também rémdico
11	tudo muitos comprar importante trabalho obedecer
12	que é trabalho também estudando que futuro
13	trabalho direito desempado na, trabalho em
14	anos bem férias um Semana 30 dia denovo
15	Volte trabalho pessoas falando bem, futuros otimo
16	Viagem que precisa descansdo bem, futuros que
17	trabalho 30 anos INSS bem acabou trabalho
18	muitos ja idoso precisa como conversa entro
19	INSS Salado como falando explicar entender bem
20	quero um meses ate um anos sempre importente
21	Obedecer é carteira e trabalho preciso INSS prova.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Observação: A caligrafia dificultou o entendimento das palavras que finalizaram com “os” ou “as”.

ANEXO N- Redação 14

01	Para encontrar um emprego hoje em dia no Brasil, com a
02	baixa escolaridade e capacitação, muitas empresas tem poucos
03	funcionários, tem pessoas qualificadas muitas vezes não querem exer-
04	cerem no mercado brasileiro e sim no exterior.
05	Muitas empresas contratam pessoas com pouca qualificação
06	enquanto esperam os qualificados para o mercado de trabalho
07	esperando pela vaga, as vagas são muitas e a espera é pouca.
08	No Brasil não devemos deixar nossos profissionais para
09	os americanos, por que eles têm as melhores mão de obras,
10	por isso o Brasil precisa agir igualmente.
11	Brasileiros capacitados só aceitam preencher a vaga com
12	boa remuneração salarial, por isso o que falta de nós mes-
13	mo é a qualificação da mão de obra barata.
14	Aquelas empresas que agem rapidamente para que o crescimen-
15	to desenvolva rapidamente nas funções que capacitam profis-
16	sionais são aquelas que respeitam o cidadão brasileiro.
17	A situação brasileira com menor índice em desemprego
18	gera uma economia e um bom lucro para a população,
19	brasileiros e brasileiras são os melhores profissionais capacitados
20	para o nosso País, ganhando profissionais o que gera no Brasil
21	é crescimento da nossa classe social.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	