



## DA COESÃO INVISÍVEL À REFERENCIAÇÃO EXPLÍCITA NAS INTERLÍNGUAS DE APRENDIZES SURDOS

### FROM INVISIBLE COHESION TO EXPLICIT REFERENCING IN THE INTERLANGUAGES OF DEAF LEARNERS

Daniele Marcelle Grannier<sup>1</sup>  
Janete Alves de Almeida (UnB/SEEDF)<sup>2</sup>

**Resumo:** A escrita em português dos surdos brasileiros é considerada, na literatura, de difícil compreensão devido principalmente à falta de elementos coesivos. O entendimento de que isso resulta de interlínguas intermediárias e transitórias entre sua primeira língua (L1), a Libras, e a língua-alvo (L2), o português, motivou nossa investigação sobre as características do conhecimento linguístico que as rege. Neste trabalho, investigamos a falta de elementos coesivos nos textos em análise e como esses elementos surgem ao longo de um ensino e de uma aprendizagem com metodologia de ensino de L2. Considerando os estudos em aquisição de L2 e a evolução do ensino dessas línguas na área da Linguística Aplicada, aplicamos uma pesquisa-ação com foco no discurso direto. Elaboramos materiais nos quais utilizamos histórias em quadrinhos como base textual, visto que essas favorecem a transposição dos diálogos para um texto escrito em linguagem linear, que requer a referência explícita aos interlocutores e o uso de um verbo *dicendi* — elementos coesivos e de sequenciação do discurso ausentes dos textos iniciais dos aprendizes. Os resultados da pesquisa-ação nos levaram a duas reflexões: a primeira, embasada na Linguística Textual, debruça-se sobre a natureza das faltas de palavras funcionais na aprendizagem de uma L2, principalmente daquelas que têm correspondência direta nas duas línguas envolvidas, como os pronomes pessoais correferenciais, e a segunda trata da questão metodológica relativa à oferta de *input* compreensivo abundante vs. o foco-na-forma, no ensino de uma L2.

**Palavras-chave:** interlíngua, coesão, surdos.

**Abstract** The texts of Brazilian deaf people writing in Portuguese are considered, according to the literature, difficult to understand, mainly due to the lack of cohesive elements. The understanding that this results from intermediate and transitory interlanguages between their first language (L1), Libras, and the target language (L2), Portuguese, motivated our investigation into the characteristics of the linguistic knowledge that governs them. In this work, we investigate the lack of cohesive elements in the analyzed written productions and how these elements emerge through a teaching and learning methodology based on second language (L2) teaching practices. Considering the developments of studies in L2 acquisition and the evolution of the teaching of those languages in the area of Applied Linguistics, we carried out an action focused on direct speech. We created teaching materials in which we used comic strips as textual basis, since they favor the transposition of dialogs into a written text with linear language, which requires explicit references to the interlocutors as well as the use of one *dicendi* verb — cohesive and speech sequencing elements absent from the initial texts of the learners. The results of the action research led us to two insights: the first one, based on Textual Linguistics, focuses on the nature of the lack of functional words in the learning of an L2, especially those that have direct correspondence in the two languages involved, such as

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil.

[danielemarcellegrannier@gmail.com](mailto:danielemarcellegrannier@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5771-7844>

<sup>2</sup> Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília. (UnB), Brasília, DF, Brasil.

[janete.alves@gmail.com](mailto:janete.alves@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2896-607X>

coreferential personal pronouns; and the second one deals with the methodological issue related to providing abundant comprehensive input vs. focus-on-form in the teaching of an L2.

**Keywords:** interlanguage, cohesion, deaf people.

## INTRODUÇÃO

Depois de vários anos de escola com aulas de português semanais, os alunos surdos, em sua maioria, ainda escrevem textos de difícil compreensão para o leitor comum, tais como

*O menino a anda procuro a árvore homem arruma carrinho de mesa bom outro procuro maça O menino anda a bicicleta os olhos ver tem muito maça pegar um roubou embora anda rápido ver a menina bicicleta o menino cair em bicicleta os meninos ajudar o menino estou bem arrumar carrinho de mesa ótimo obrigado os meninos de nada embora beleza. O homem o ver procuro faltou um maça problema ver os meninos bem maça embora. (MZ, PF1)*

Esse exemplo foi escrito por um aluno do ensino médio. Diante do que se configura como uma estagnação no desenvolvimento da aprendizagem da nova língua, várias questões se colocam: esses textos são produzidos com base em qual conhecimento linguístico? Qual é o sistema, a língua ou a interlíngua que os rege?

Sem dúvida, reconhecemos aí muitos elementos da língua portuguesa. Há também uma intenção comunicativa que ultrapassa a falta dos elementos coesivos comuns do português. Como definir, então, esse estágio intermediário de aquisição da língua, que, quando flui, vai se transformando, tornando-se mais semelhante à língua-alvo, na medida em que o aprendiz passa pelo processo de se comunicar com base em hipóteses provisórias sobre a língua (muitas vezes inconscientes), consolidando-as ou modificando-as, de acordo com a exposição ao uso dessa língua?

Neste trabalho, procuramos responder a essas questões, com os resultados de uma pesquisa<sup>3</sup> sobre a referenciação e a correferenciação em interlínguas que se desenvolvem ao longo da aprendizagem do português escrito como segunda língua por estudantes surdos, usuários de Libras.

Os aprendizes participantes da pesquisa, são brasileiros que têm a Libras — a língua de sinais brasileira — como primeira língua (L1) e estudam o português como segunda língua (L2). Doravante, referimo-nos a eles e, genericamente, aos aprendizes falantes de Libras que se encontram no processo de aquisição do português, por meio da sigla AFL.<sup>4</sup>

Numa primeira fase, a referenciação passa pela transferência das regras de coesão da L1 à L2, sem que se utilizem, no entanto, os pronomes e o verbo *dicendi*, (que estabeleceriam a alternância de turnos e, portanto, a sequenciação e a clareza do texto). Estão ausentes também as distintas flexões verbais que poderiam suprir a informação correferencial, de acordo com as regras da L2. Desse modo, a coesão pretendida pelo falante tem sua expressão truncada, pois não apresenta nem as formas da L1 nem as da L2, tornando-se invisível para o leitor.

---

<sup>3</sup> A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (Processo nº. 23106.116574/2021-59).

<sup>4</sup> Com esse recurso, procuramos colocar em evidência que, neste trabalho, o fator relevante que caracteriza os participantes da pesquisa é a sua L1. Sua condição de surdo não é o que importa para a análise dos dados, como se verá ao longo do artigo.

O desenvolvimento do discurso direto nas interlínguas dos participantes da pesquisa foi registrado em uma pesquisa-ação<sup>5</sup>, planejada de acordo com os avanços dos estudos sobre a aquisição de L2, com a evolução do ensino dessas L2 na área da Linguística Aplicada e, em especial, com a metodologia interacionista e do foco-na-forma.

Para isso, recorremos a histórias em quadrinhos como base textual, visto que essas favorecem a transposição dos diálogos ilustrados para um texto escrito em linguagem linear, na qual se requer o uso de pelo menos um verbo *dicendi* e da referência explícita aos interlocutores por meio de pronomes — elementos coesivos e de sequenciação textual que os aprendizes ainda não utilizavam.

Convém registrar que neste trabalho não estamos considerando a modalidade escrita da língua portuguesa *stricto sensu*, de natureza mais formal, ensinada nas aulas de língua portuguesa para ouvintes, nas escolas. A análise das interlínguas e a proposta do ensino de português como L2 a AFL apresentadas aqui enfocam apenas o português básico, ou *português-por-escrito*, o qual deve ser o objeto de ensino a AFL em uma fase inicial e equivale em sua complexidade ao português oral coloquial, conforme Grannier (2002). Note-se que a modalidade mais formal também deve ser ensinada aos AFL, mas depois de adquirirem a base necessária por meio do *português-por-escrito*.

A pesquisa — de caráter qualitativo longitudinal-transversal, realizada com estudantes surdos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal —, fundamenta-se no conceito de interlíngua, conceito corrente no contexto da Linguística Aplicada ao ensino/aprendizagem de uma L2. Consideramos a interlíngua como uma língua natural, que pode ser analisada com base nos enunciados produzidos por seus falantes.

A passagem de uma língua visuoespacial para uma língua oral-auditiva, mesmo sendo veiculada por escrito ao AFL, resulta em transferências da L1 para a L2 que requerem uma reflexão especial.

Existe a dificuldade natural, para qualquer aprendiz, surdo ou ouvinte, em adquirir os elementos funcionais de uma L2, como artigos, afixos flexionais, preposições ou outros marcadores de relações sintáticas e discursivas. Isso se deve em parte ao fato de se ter menos consciência do valor comunicativo dos elementos funcionais do que dos elementos lexicais, até mesmo em sua própria língua, pois esses elementos geralmente têm formas fonológicas menos salientes e podem ter significados ou funções pouco evidentes até para os falantes nativos. Para o AFL, esse ponto se torna mais crítico, pois na Libras esses elementos muitas vezes são expressos por expressões não manuais, que são menos proeminentes que os sinais manuais e para os quais ele mesmo e o seu professor de português dão pouca atenção.<sup>6</sup>

Dessa maneira, a aquisição da morfologia e da sintaxe do português torna-se especialmente difícil para esse aprendiz, como atestam, por exemplo, Quadros e Schmiiedt (2006), ao afirmar que são características comuns nos textos dos surdos o uso predominante de “palavras de conteúdo”, como substantivos, adjetivos e verbos, e a “falta

---

<sup>5</sup> O desenvolvimento dessa pesquisa-ação está detalhado em nosso trabalho “Repensando a metodologia do ensino de português L2 a surdos” (manuscrito).

<sup>6</sup> Isso se deve em parte à situação ainda improvisada do ensino de português a AFL, pois os materiais didáticos utilizados, em geral, não adotam uma metodologia de ensino de L2 — são os mesmos utilizados no ensino da modalidade formal a alunos ouvintes — e a maioria dos professores ainda não têm formação especializada no ensino de português como L2. Para um exame detalhado dessa situação, v. Souza (2018). Além disso, é comum, tanto entre professores como estudantes, a crença de que, para aprender o português (ou a Libras, igualmente) como L2, o essencial é fazer a correspondência entre os sinais (manuais) e as palavras da língua portuguesa. Como são pouquíssimas as correspondências diretas das palavras funcionais do português na Libras, o ensino tem focado principalmente o léxico.

ou inadequação de elementos funcionais (artigo, preposição, conjunção)”. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 34).

Mesmo no caso das palavras funcionais que têm uma correspondência direta nas duas línguas, como os pronomes pessoais do português na posição de sujeito ou de complemento, podemos dizer que a intenção de transferência ocorre, mas essas palavras ficam eclipsadas na interlíngua do aprendiz por bastante tempo.

A análise foi realizada no quadro do Funcionalismo e da Linguística Textual. Recorremos, em especial, a Koch (2009) e Marcuschi (2012) para explicar a identificação de transferência de elementos naquilo que os professores consideram lacunas no texto do aprendiz, isto é, para reconhecer estruturas que revelam a sobreposição da L1 e da L2.

## 1. O RECORTE TEÓRICO

Este estudo tem como referência a literatura relevante para cada parte do trabalho: a que trata do desenvolvimento do conceito de interlíngua, os quadros teóricos que embasam a análise das línguas envolvidas e as que propõem metodologias de ensino de L2.

### 1.1 As interlínguas

O conceito de interlíngua desenvolveu-se na Linguística Aplicada, na área de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras. O termo, criado por Selinker (1972), referia-se a uma nova maneira de considerar os “erros” dos aprendizes de línguas estrangeiras.

Essa nova abordagem havia se iniciado com Corder (1967), que, já dentro de uma visão cognitivista, percebeu a diferença entre os meros equívocos no desempenho dos aprendizes “e [os erros] que revelavam seu conhecimento da língua adquirido até aquele momento, [...] que podemos denominar sua *competência transicional*.”<sup>7</sup> (CORDER, 1967, p. 166, tradução nossa).

Para o desenvolvimento do conceito atual de interlíngua, foi decisiva a caracterização desses estágios transitórios de competência linguística por Nemser (1969) como *sistemas aproximativos*, que se sucediam ao longo da aprendizagem de uma nova língua (estrangeira ou segunda), tornando-se cada vez mais semelhantes ou próximos da língua-alvo. Nos sistemas aproximativos, Nemser considerava que

A fala de um aprendiz [...] é estruturalmente organizada, apresentando a ordem e a coesão de um sistema, embora sofra frequentemente mudanças com uma rapidez atípica e seja sujeita a reorganizações radicais devido à intrusão massiva de novos elementos ao longo do aprendizado. Assim, a fala do aprendiz deveria ser estudada não somente com referência à L1 e à L2, mas com base em suas características próprias.<sup>8</sup> (NEMSER, 1969, p. 3, tradução nossa).

O estudo de suas “caraterísticas próprias”, foi aprofundado nas décadas que se seguiram e, em Gass e Selinker (2008, p. 14), encontra-se a definição de interlíngua como “um sistema criado pelo aprendiz”. Os autores consideram que

---

<sup>7</sup> [...] and those which reveal his underlying knowledge of the language to date, or, as we may call it his *transitional competence*.

<sup>8</sup> The speech of a learner [...] is structurally organized, manifesting the order and cohesiveness of a system, although one frequently changing with the atypical rapidity and subject to radical reorganization through the massive intrusion of new elements as learning proceeds. As such, learner speech should be studied not only by reference to L<sub>S</sub> and L<sub>T</sub> but in its own terms as well.

Esse conceito valida a fala do aprendiz, não como um sistema deficitário, isto é, uma língua recheada de erros aleatórios, mas um sistema próprio, com sua própria estrutura. Esse sistema é composto por numerosos elementos, entre os quais predominam os provenientes da L1 e da L2. Há também elementos que não têm origem na L1, nem na L2. Estes últimos são denominados novas formas e são a essência empírica da interlíngua.<sup>9</sup> (GASS; SELINKER, 2008, p. 14, tradução nossa).

Neste trabalho, enfocaremos a *nova forma* de fazer a correferência na primeira interlíngua registrada nos nossos dados, criada pelos aprendizes, e que resulta de uma estratégia muito comum: a transferência de aspectos linguísticos da L1 na aprendizagem da L2, mas que não é completa e que, por isso, cria uma *nova forma* de expressar a correferência na interlíngua do aprendiz.

Ellis (1997), entre outros, explica: “a transferência da L1 refere-se à influência que a L1 do aprendiz exerce sobre a aquisição de uma L2”.<sup>10</sup> (ELLIS, 1997, p. 51, tradução nossa). Alinhamo-nos aos autores apresentados para considerar que uma interlíngua, por mais transitória e variável que seja, constitui um sistema linguístico por si só e procuramos depreender suas regras por meio da análise dos textos produzidos por seus falantes.

## 1.2 A fundamentação teórica da análise das línguas

Para a análise dos dados, adotamos o pressuposto básico da linguística textual de que o texto é o escopo da pesquisa. O trabalho focaliza os recursos linguísticos formadores da tessitura do texto: a coerência e a coesão textual, de acordo com Halliday e Hasan (1976), Koch (2009) e Marcuschi (2012).

Halliday e Hasan (1976) afirmam “o conceito de coesão é de natureza semântica, refere-se a relações de significado que existem no interior de um texto e o definem como texto.”<sup>11</sup> (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 4, tradução nossa). E informam: “podemos interpretar a coesão, na prática, como um conjunto de recursos semânticos para relacionar a sentença com o que ocorreu antes.”<sup>12</sup> (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 10, tradução nossa).

Para a construção da coerência textual, conjugam-se numerosos fatores de diversas naturezas. Na visão de Koch (2009), um texto coerente resulta da articulação entre fatores extralinguísticos e mecanismos linguísticos de coesão.

Tanto Koch como Marcuschi convergem ao considerar a coesão um recurso linguístico da superfície do texto e tem como função estabelecer a referência e a sequenciação entre partes dele. Koch declara “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 2009, p. 18) e Marcuschi afirma que os fatores determinantes da “estruturação da sequência superficial do texto, não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma

---

<sup>9</sup> This concept validates learners' speech, not as a deficit system, that is, a language filled with random errors, but as a system of its own with its own structure. This system is composed of numerous elements, not the least of which are elements from the NL and the TL. There are also elements in the IL that do not have their origin in either the NL or the TL. These latter are called new forms and are the empirical evidence of interlanguage.

<sup>10</sup> L1 transfer refers to the influence that the learner's L1 exerts over the acquisition of an L2.

<sup>11</sup> The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and define it as a text.

<sup>12</sup> We can interpret cohesion, in practice, as a set of semantic resources for linking a SENTENCE with what has gone before.

espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos” (MARCUSCHI, 2012, p. 50).

Assim, buscamos, na superfície dos textos em análise, a referenciação e a sequenciação entre suas partes, ou seja, a coesão representada por elementos textuais que indicassem uma rede de relações. Esses, em um primeiro exame, entretanto, revelaram-se escassos e demasiadamente irregulares.

Foi importante para o desenvolvimento da nossa análise, portanto, levar em conta as conclusões de Marcuschi (2012) sobre o fato de as ausências de elementos de coesão poderem não interferir na continuidade do texto.

Segundo o autor, há situações em que a ausência dos elementos coesivos é intencional e a sequenciação do texto é garantida apenas pelo sentido expresso no campo lexical, ou seja, a continuidade acontece no nível do sentido e não das marcas de relações entre os constituintes linguísticos. O autor argumenta: “embora seja um elemento constitutivo do texto, a coesão não é nem suficiente nem necessária para a textualidade.” (MARCUSCHI, 2012, p. 53). Ressalvados esses casos específicos, a ausência de elementos coesivos normalmente deixa o texto confuso e difícil de ser compreendido. Essa seria a situação dos textos dos AFL.

Dessa forma, assume especial relevância a proposta de Koch (2009), que, considerando também a observação de Marcuschi (2012, p. 50), conclui: “a coerência, responsável pela continuidade dos sentidos no texto, não se apresenta (...) como mero traço dos textos, mas como resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional” (KOCH, 2009, p. 17).

Esse fato, observado por Marcuschi e incorporado à conclusão de Koch, foi decisivo para a análise dos nossos dados, pois, embora o desprovimento de elementos coesivos nos textos produzidos pelos AFL não seja intencional, mas fruto de sua situação interlinguística, o exame dessas “faltas” (do ponto de vista da língua-alvo) foi fundamental para aprofundarmos a análise dos textos.

Assim, com essa abordagem, passa-se a considerar as transferências da Libras não expressas nos textos produzidos pelos AFL (resultando em lacunas) como mais um fator nessa rede complexa criadora de coerência, na medida em que as transferências não expressas em português podem ser recuperadas em pequenas pistas da interlíngua que remetem à referenciação na Libras, numa verdadeira sobreposição da L1 e da L2.

Nas referências à língua-alvo, seguimos as descrições de Vilela e Koch em *A gramática da língua portuguesa* (2001) e a abordagem funcionalista de Neves em *Gramática de usos do Português* (2011).

A fim de esclarecer alguns fenômenos interlinguísticos relacionados à transferência da primeira língua, referimo-nos às análises da Libras de Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004), Araújo (2016), Sabanai (2016) e Soares (2020).

### **1.3 A metodologia de ensino adotada na pesquisa-ação**

A pesquisa-ação foi embasada na teoria interacionista cognitiva, descrita por Ellis (1994), segundo a qual o processo de aquisição<sup>13</sup> de uma L2 é visto “como o produto da interação complexa entre o ambiente linguístico e os mecanismos cognitivos do

---

<sup>13</sup> Utilizamos os termos “aprendizagem” e “aquisição” de acordo com (1) suas ocorrências nas fontes citadas e (2) o foco no início ou no final do processo, visto que, na situação de ensino/aprendizagem de uma segunda língua, o processo se inicia com aprendizagem e evolui para a aquisição ou internalização do conhecimento, tornando-o a fonte da produção linguística do aprendiz, sendo difícil identificar uma linha que delimite a passagem de uma para outra. No relato da pesquisa-ação, utilizamos preferencialmente o termo “aprendizagem” quando enfocamos situações de ensino formal.

aprendiz.”<sup>14</sup> (ELLIS, 1994, p. 243, tradução nossa), a qual se coaduna com a hipótese do *input* de Krashen (1985), que afirma “há uma só maneira de os seres humanos adquirirem uma língua: compreendendo mensagens, ou [seja,] recebendo um *input* compreensível”.<sup>15</sup> (KRASHEN, 1985, p. 80, tradução nossa). As duas teorias, a interacionista e a teoria do *input*, identificam a aquisição de uma L2 como fruto da interação natural com a língua e, em consequência, propõem, para o ensino, a exposição do aprendiz a situações de contato profundo e abundante com a língua, seja na forma falada ou escrita.

Os materiais didáticos para as aulas relativas à pesquisa-ação foram elaborados de acordo com a metodologia de ensino que recomenda o Foco-na-Forma (FonF), proposto por Long (1998), a qual defende o destaque da forma do aspecto linguístico, dentro de um contexto comunicativo. Nesse contexto, foram utilizadas, como recurso didático, estratégias visuais de intensificação do *input* (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998, p. 24).

## 2. A METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada a partir de textos produzidos por estudantes surdos profundos da Escola de Ensino Médio 2 de Ceilândia, no Distrito Federal. Os quatro participantes da pesquisa, sinalizadores de Libras, tinham entre 18 e 21 anos de idade na época da coleta e constituíam um grupo bastante heterogêneo quanto a seu conhecimento anterior da língua portuguesa (como é comum em grupos de alunos surdos nas escolas).

A escola é do tipo inclusiva e as aulas para os surdos são ministradas quase todas em turmas com maioria de alunos ouvintes (com uma intérprete para fazer a interpretação português / Libras). Apenas as aulas de português, são realizadas em salas exclusivas.

Antes e depois da pesquisa-ação, realizaram-se duas coletas — o pré-teste (PF1) e o pós-teste (PF2). Com esses, bem com as demais produções de textos, procedeu-se de uma mesma maneira: apresentou-se um elemento motivacional e esclareceram-se (em Libras) as dúvidas dos participantes quanto à execução da tarefa. Em seguida, os participantes iniciaram a produção dos textos.

O elemento motivacional dos testes foi o filme *The pear film*, criado por Wallace Chafe (CHAFE, 1975) para fins de pesquisa linguística, com o objetivo de coletar dados sem lançar mão de estímulo linguístico, ou seja, sem fala e sem legenda. A utilização do mesmo filme nas duas coletas permitiu a comparação das faltas e dos usos dos elementos coesivos em duas fases interlinguísticas dos aprendizes, antes e depois do ensino do discurso direto.

A pesquisa-ação foi realizada em dois meses, em aulas ministradas duas vezes por semana nas salas exclusivas da escola.

As aulas privilegiaram a interação (1) entre o aprendiz e o texto escrito; (2) entre os aprendizes e a professora e (3) dos aprendizes entre si. Além disso, apoiaram-se em material didático elaborado especialmente para esta pesquisa, com a finalidade de ensinar o discurso direto aos AFL, dentro de uma abordagem interacionista (ELLIS, 1994).

O material didático utilizou histórias em quadrinhos como base textual, escolhidas por serem textos autênticos, com linguagem visualmente comunicativa e por proporcionarem a possibilidade de transposição dos diálogos representados nos quadrinhos para o discurso direto. Para as atividades preparadas com base nas histórias em quadrinhos, recorreu-se a estratégias visuais (cartazes e atividades ricas em imagens)

---

<sup>14</sup> [...] acquisition is seen as a product of complex interaction of linguistic environment and the learner's internal mechanisms.

<sup>15</sup> The Input Hypothesis claims that human acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving ‘comprehensible input’.

e ao realce das formas (intensificação do *input*), para a prática dos usos das formas em foco, de acordo com a metodologia proposta por Long (1998) e Doughty & Williams (1998).

Os textos ou excertos apresentados neste trabalho são reproduzidos sem alterações, exatamente como foram escritos pelos participantes da pesquisa. A referência aos autores é feita por meio de siglas, criadas aleatoriamente, sem conexão com suas identidades.

### 3. DA COESÃO “INVISÍVEL” À EMERGÊNCIA DOS ELEMENTOS COESIVOS

Embora os textos coletados inicialmente em nossa pesquisa estejam desprovidos de muitos elementos coesivos e, especialmente, de elementos correferenciais, eles possuem regularidades discursivas interlinguísticas baseadas na L1, mas pouco perceptíveis nas primeiras interlínguas registradas. Desse modo, há uma coesão pretendida, que denominamos latente, por não ser expressa por meio dos elementos usuais da língua-alvo. Devido a essa coesão “invisível” para os leitores comuns, o texto é percebido como confuso e, muitas vezes, incoerente.

Como veremos adiante, após a realização da instrução planejada para a pesquisa-ação, os elementos coesivos ensinados (e latentes) na interlíngua emergiram em pouco tempo e, surpreendentemente, outros, mais dependentes de *input* variado e prolongado, como as preposições, as flexões verbais e os determinantes, também emergiram nos textos de alguns participantes da pesquisa.

A seguir, descrevemos a coesão invisível e as regras que a motivam, na primeira interlíngua em análise, Int(x), na seção 3.1., e comparamos as mudanças da Int(x) para a Int(x+1) de um dos participantes na seção 3.2.

Note-se que não analisaremos neste trabalho questões de concordância nominal ou da maior parte dos casos de concordância verbal de pessoa, que, embora sejam elementos coesivos, têm uma morfologia bastante irregular que requer, para sua aprendizagem, mais tempo de exposição a um *input* compreensível e intensificado.

#### 3.1 A coesão invisível na primeira fase

Os elementos coesivos da L2, ausentes nessa interlíngua Int(x), são o verbo *dicendi* e, algumas vezes, a referência anafórica aos interlocutores, o que resulta no apagamento da indicação da alternância de turnos, como se pode observar no exemplo (1).

- (1) [...] *o menino cair bicicleta os meninos ajudar o menino estou bem arrumar o carrinho de mesa ótimo obrigado os meninos de nada embora beleza.*  
(MZ, PF1)<sup>16</sup>

Nesse trecho, há dois personagens envolvidos: um menino, que cai de sua bicicleta e um grupo de meninos que o ajudam, como se depreende das duas primeiras orações: *o menino cair bicicleta os meninos ajudar*; a partir daí, inicia-se o diálogo, sem nenhum verbo *dicendi*, mas com a indicação do emissor *o menino* na primeira fala (*estou bem*) e

---

<sup>16</sup> A primeira sigla refere-se ao participante da pesquisa (MZ). A segunda sigla (PF) refere-se ao filme *The pear film*, indicando a coleta de dados, seguida por um número que especifica se foi a primeira ou a segunda coleta (o pré-teste (PF1) ou o pós-teste (PF2)).



de *os meninos* na quarta fala (*de nada*). Nas demais falas ou ações, não há indicação de sujeito agente: *arrumar o carrinho de mesa, ótimo, obrigado, de nada, embora, beleza*.

Um leitor atento pode supor que há indicação dos personagens apenas quando há mudança do foco de um personagem para outro, e que as ações ou as falas subsequentes com um mesmo sujeito não requerem essa marcação, como ocorre com verbos seriais em várias línguas. Essa interpretação está parcialmente correta, pois corresponde à transferência de uma das regras de correferenciação da Libras, a qual faz parte de um conjunto de referenciação complexo.

### 3.1.1 A correferenciação na Libras e seus reflexos nas interlínguas

Na Libras, para que se realize a correferenciação ao longo do texto, é essencial iniciar a narrativa com a descrição de um cenário, imaginado à frente do sinalizador, no qual são situados os personagens em diferentes pontos, os quais servirão para as correferências posteriores. De acordo com Sabanai (2016),

Na Libras, antes de iniciar uma narrativa, é necessário situar os personagens e outros objetos que serão referidos ao longo da história, em uma espécie de cenário, no espaço de sinalização. Esse procedimento constitui a introdução da cena na qual se desenrola a ação e onde ficam localizados os personagens, que são, nesse momento, plenamente descritos por meio de características físicas. (SABANAI, 2016, p. 56).

Após essa introdução, a correferência aos personagens é feita, na maioria das vezes, com indicações sutis, por meio da posição do corpo do narrador ou da direção de seu olhar ou, ainda, por uma apontação na direção do local onde eles foram “colocados” no cenário inicial, à direita ou à esquerda. Conforme o tipo de espaço e o tipo de verbo utilizados, pode-se ainda recorrer, para a correferenciação na Libras, ao uso de classificadores, de formas pronominais, de demonstrativos, de possessivos (associados a uma característica ou a um objeto relacionado à pessoa referida). Consideramos, como Brito (1995), que esses recursos de expressão têm caráter correferencial:

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

Os estudos identificam essas expressões da referência no espaço de sinalização à frente do sinalizador. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), os referentes são relacionados a uma localização no espaço:

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

Reconhece-se, igualmente, uma forma de correferência comum na Libras, denominada “o corpo como sujeito” (Sabanai, 2016, p. 65). Após uma referência ou uma correferência inicial, ao usar o próprio corpo como sujeito — seja em referência à 1ª pessoa (no espaço real) ou a outra pessoa (nos espaços sub-rogado ou não marcado)<sup>17</sup> —, todas as predicções que se seguem (até ocorrer uma mudança de foco) têm o mesmo

---

<sup>17</sup> Sobre os espaços na Libras, ver Araújo (2016).

correferente. Trata-se de uma correferência não explicitada por sinais manuais ou formas não manuais, o que dificulta sua transferência para a língua portuguesa.

A pouca correspondência da forma de correferenciação entre uma língua visuoespacial e uma língua oral-auditiva se deve, em grande parte, à complexidade do sistema correferencial da língua de sinais, que tem subsistemas de marcas distintos para cada tipo de espaço. Além disso, os espaços e suas marcas correferenciais próprias relacionam-se entre si, em rápidas interações. De acordo com Araújo (2016), essas interações se manifestam como “alternância, superposição e inserção” dos espaços nos enunciados e “são essenciais na organização do discurso em língua de sinais, na retomada de um referente já utilizado na narrativa do surdo, por meio da apontação, do giro do corpo ou na direção do olhar e ainda **na mudança ou manutenção da pessoa do discurso** (ARAÚJO, 2016, p. 127, grifo nosso).

A mudança ou manutenção da referência a um ou outro personagem — *role shift* — é explicada por Soares (2020), que afirma

O *role shift* é um recurso gramatical produtivo nas línguas de sinais e é usado por meio da marcação no espaço por meio do posicionamento do corpo; movimento da face; expressões faciais. Quando o sinalizante aplica o *role shift*, ele funciona como referente ao longo de todo o período no qual é mantido. Pode ser mantido intrasentencialmente ou intersentencialmente. (SOARES, 2020, p. 95).

Na Libras, além das correferências não manuais, existe a possibilidade de correferência manual nominal, também no caso de mudança de personagem, quando o narrador sente necessidade de retomar mais explicitamente sua correferência, em razão da distância maior que o separa do referente inicial (como acontece em português também). Nesse contexto, o sinal manual utilizado (de natureza substantiva) apresenta apenas uma das características mais salientes do personagem (à semelhança de um nome/sinal na Libras), e não mais a caracterização completa, como no cenário inicial. De acordo com Sabanai:

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

Na interlíngua da primeira fase, entretanto, a correferência manual ou não manual da Libras produz o mesmo reflexo, pois a regra que se aplica nessa interlíngua depende apenas da mudança de foco nos personagens ou *role shift* e, por isso, a correferência, quando ocorre, resulta sempre explícita e nominal.

### 3.1.2 A interlíngua Int(x)

Os participantes de nossa pesquisa já se encontravam no ensino médio, depois de vários anos de contato com o português escrito na escola e, por essa razão, consideramos como não iniciais as interlínguas utilizadas, mesmo nos primeiros textos coletados. Assim, representamos por Int(x) a interlíngua dessa fase e por Int(x+1) a da fase seguinte.

Apenas os participantes MZ e TD chegaram a uma mudança significativa em seus textos da primeira para a segunda coleta. Os dois outros participantes, RV e PS, apresentaram características mais próximas às Int(x) de MZ e TD somente no pós-teste,

de modo que não atingiram uma Int(x+1) equivalente à dos demais no período da pesquisa ação.

Nos nossos dados, na Int(x) não há transferência da descrição de um cenário, todos os textos começam com as ações de um personagem e seguem com a sucessão de eventos, como podemos ver no exemplo (2).

- (2) *O homem viva [= vira]<sup>18</sup> pera pega tudo vai casa.  
comer muito gostoso pensão quero pago [pego]. (RV, PF1)*

Assim como no exemplo (1), a referência ao personagem em (2) ocorre apenas no início do enunciado, não ocorrendo correferência explícita nas predicções seguintes (*pega, vai casa, comer, pensão, quero pago*). Por um lado, isso se deve, como vimos, ao fato de, na Libras, a correferência ser manifestada de maneira implícita ou não manual e, por isso, ficar invisível na interlíngua. Por outro lado, deve-se, em parte, ao fato de as oposições semânticas das flexões verbais ainda não terem sido internalizadas pelos aprendizes.

Nessa fase, quanto ao tempo verbal, ocorrem apenas a variação entre as duas formas menos marcadas: o infinitivo e o presente do indicativo. Quanto à pessoa, há variações, como no caso das formas *pega / pago / pensão*, nas quais não aparece uma concordância regular com o sujeito *o homem*. É interessante notar que a forma *vai*, irregular na língua-alvo, foi aprendida como um todo, sem análise, como ocorre na aquisição de uma primeira língua, e, por isso, nessa fase, aparenta um conhecimento mais avançado da língua-alvo do que as outras, que dependem da internalização da segmentação morfológica.

No exemplo (3), a referência ao personagem também ocorre apenas no início do enunciado.

- (3) *o menino anda a bicicleta os olhos ver tem muito maçã pegar um roubou  
embora ando rápido ver a menina bicicleta. (MZ, PF1)*

Embora haja uma mudança de sujeito em *os olhos*, o foco permanece no mesmo referente — o possuidor de *olhos* — em toda a sequência: *anda de bicicleta, os olhos ver tem muita maçã, pegar um, roubou, embora (?)*, *ando rápido* e *ver a menina bicicleta*.

- (4) *O homem ver procuro faltou um maçã problema ver os meninos bem maçã  
embora. (MZ, PF1)*

O mesmo pode ser observado com verbos de percepção em (4): apenas na primeira predicção há a referência a *o homem*; nas demais (*procuro, faltou um maçã, problema (?)*, *ver os meninos bem maçã embora*), a referência não é explicitada, embora seja possível afirmar que as marcas sutis da Libras estejam latentes na interlíngua. Note-se que, aqui também, o foco está na referência inicial e tanto *faltou um maçã* como *os meninos bem maçã embora* são interpretados como complementos. (No caso de *problema*, não fica claro se se trata de uma predicção, devido à ausência de verbo de ligação, fato comum nas interlínguas de AFL.)

Na interlíngua em análise, é possível, portanto, observar uma regularidade transferida da Libras que, direta e indiretamente, indica os correferentes explicitados e os não explicitados, respectivamente.

---

<sup>18</sup> Colocamos o equivalente em português entre colchetes quando o entendimento da escrita fica prejudicado por uma troca de letras ou outros desvios de representação gráfica.

Dessa forma, retomando o exemplo (1), reproduzido em (5), podemos observar que há duas regularidades: (a) indicação explícita obrigatória do referente quando há mudança de personagem e (b) indicação implícita (pela não aplicação da regra anterior) quando não há mudança de personagem.

(5)[...] *o menino cair bicicleta os meninos ajudar o menino estou bem arrumar o carrinho de mesa ótimo obrigado os meninos de nada embora beleza.* (MZ, PF1)

O fato de não haver elementos correferenciais nas predicções que sucedem a *o menino estou bem (arrumar o carrinho de mesa, ótimo, obrigado)* e a *os meninos (de nada, embora, beleza)*, indica, portanto, que, para cada conjunto de predicções, os referentes são os mesmos que aquele expresso na primeira predicção. Desse modo, as correferências “invisíveis” se revelam de forma indireta.

Convém lembrar que, na Libras, além das correferências não manuais, existe a possibilidade de correferência manual nominal, também no caso de mudança de personagem, quando o narrador sente necessidade de retomar mais explicitamente sua correferência, em razão da distância que o separa do referente inicial, conforme informou Sabanai (2016), citada na página 15.

Na interlíngua da primeira fase, entretanto, não faz diferença se a correferência na Libras é manual ou não manual, nominal ou não, porque, havendo mudança de foco nos personagens, a correferência na interlíngua Int(x) é sempre explícita e nominal, não havendo correferência pronominal em nenhum dos primeiros textos coletados.

Nos exemplos com falas de personagens, vemos que a não explicitação das correferências e a ausência dos verbos *dicendi* prejudicam a coesão e a compreensão do texto.

Reproduzimos a seguir, a título de ilustração, o exemplo (3), acrescido das formas do português (entre colchetes) que correspondem às correferências e ao verbo *dicendi* implícitos na Libras. As correferências estão também presentes na Int(x), apesar de indicadas de forma indireta na interlíngua, como vimos. Os verbos *dicendi*, entretanto, não ocorrem e, em consequência, tampouco ocorrem as flexões verbais com sua informação correferencial. Se esses elementos da interlíngua fossem visíveis para o leitor comum, este não teria dificuldade em reconhecer a coerência do diálogo:

(6)(...) *o menino cair bicicleta os meninos ajudar / o menino [diz] estou bem / [ele] arrumar o carrinho de mesa / [ele] [diz] ótimo [e] [ele] [agradece] obrigado / os meninos [respondem] de nada / [eles] [dizem] [vamos] embora [e] [eles] [acrescentam] beleza.* (MZ, PF1)

Em um português mais fluente, não haveria necessidade de tantas repetições, pois uma grande parte da coesão é feita pelos sufixos verbais. Além disso, o contexto permitiria elipses e o todo seria expresso de forma mais enxuta com conectivos e sinais de pontuação: (...) *o menino [diz] estou bem[,] [ele] arruma o carrinho de mesa [,] [diz] ótimo [e] [agradece:] obrigado[,] os meninos dizem de nada [,] [falam][vamos] embora [e] [acrescentam] beleza.*

### 3.2 A emergência de elementos coesivos da L2

Os participantes apresentaram conjuntos de avanços diferentes nas suas interlínguas, apesar das várias características em comum. Supomos que isso se deva, em

grande parte, aos diferentes estágios de conhecimento da língua portuguesa em que cada um se encontrava no momento da primeira coleta. Por outro lado, é certo que há fatores menos ponderáveis como a motivação e o estilo de aprendizagem, entre outros, que podem ter determinado um maior ou menor aproveitamento das atividades propostas.

Tratamos a seguir da emergência dos elementos coesivos da L2 no texto PF2 de MZ, por ser o que permite a análise de um número maior de tipos de mudança.

Comparando os textos integrais das coletas PF1, em (7), e PF2, em (8), verificamos um desenvolvimento notável de MZ para uma nova interlíngua, Int(x+1), tanto do ponto de vista da morfologia e da sintaxe como da estruturação do texto.

### 3.2.1 Os planos da morfologia e da sintaxe

Podemos observar nesta Int(x), coletada antes da pesquisa-ação, que MZ já utiliza algumas flexões verbais de acordo com a língua-alvo: *roubou*, *estou bem* (a fala do personagem em discurso direto) e *faltou*.

(7) *O menino a anda procuro a árvore homem arruma carrinho de mesa bom outro procuro maçã O menino anda a bicicleta os olhos ver tem muito maçã pegar um roubou embora anda rápido ver a menina bicicleta o menino cair em bicicleta os meninos ajudar o menino estou bem arrumar carrinho de mesa ótimo obrigado os meninos de nada embora beleza. O homem o ver procuro faltou um maçã problema ver os meninos bem maçã embora.* (MZ, PF1)

Mas, em contrapartida, ele ainda apresenta numerosas formas não marcadas em que há variação entre infinitivo e presente do indicativo: *anda* (3 ocorrências), *procuro* (2 ocorrências), *arruma / arrumar* (1 ocorrência de cada uma), *ver* (4 ocorrências), *tem*, *pegar*, *cair*, *ajudar*. E, como vimos, não ocorrem correferências pronominais. Em vez disso, há apenas a reintrodução nominal dos agentes quando o foco muda.

Como se pode ver em (8), na Int(x+1), a utilização dos pronomes constitui um dos avanços mais notáveis de MZ.

(8) *O homem arrumou a árvore de maçã e pegou a maçã para a árvore e guardado o cesto por maçã. O menino está andando de bicicleta só passear e ver na árvore e encontrou a árvore esse cesto da maçã, **ele** vai pegar o cesto da maçã e correndo com a bicicleta. Mas **ele** se apaixonado esse menina tá bicicleta, **ele** só vê a manina e depois caiu a bicicleta também o cesto da maçã. Os meninos ajudamos **ele** e arrumar o cesto da maçã, também limpou a roupa dela. O menino falou que obrigado todos os meninos. Mas os maninos pegou o boné dele, gritou o menino... **Ele** perguntou que é o **seu** boné? O menino Respondeu para **eles**: esse é o **meu** boné sim. Ahh dá o boné para o menino. **Ele** dá os três maçãs e para os meninos. **Eles** estavam indo no lugar. O homem vê que tem quantos o cesto só dois, mas faltou um cesto, o homem pensou que quem roubou **meu** cesto.* (MZ, PF2)

O texto em (8) demonstra que o aprendiz deu um salto na aprendizagem: além de ser um texto mais longo, uma análise dos planos morfológico e sintático evidencia que MZ já introduz, de acordo com os usos da L2, em sua maioria, os elementos coesivos ensinados na pesquisa-ação, tais como os verbos *dicendi* (*falou*, *gritou*, *perguntou*, *Respondeu*) e os pronomes pessoais correferenciais — 8 pronomes do caso reto (*ele*, *eles*), 3 possessivos (*seu*, *meu*, que se opõem adequadamente nas falas dos personagens) e dois

pronomes em sintagmas preposicionados (*dele, dela*). Há uma minoria ainda de lacunas onde se esperariam correferências ou o verbo *dicendi*: *O menino Respondeu para eles: esse é meu boné sim [eles][disseram] ah dá o boné para o menino*. Essas, contudo, são proporcionalmente em número bem menor do que no pré-teste (PF1).

Além disso, ele já utiliza (também de acordo com os usos da língua portuguesa, em sua maioria) numerosos elementos que ocorreram nas práticas realizadas, mas não foram intensificados no ensino, como (a) as flexões verbais (*arrumou, pegou, encontrou, tá, arrumar, limpou, falou, pegou, gritou, perguntou, é, Respondeu, é, dá, vê, tem, faltou, pensou, roubou*); (b) as locuções verbais (*está andando, vai pegar, [sai] correndo, estavam indo*); (c) a conjunção *e*, criando uma coesão que dispensa, como na L2, uma correferência pronominal, como em: *O homem arrumou a árvore de maçã e pegou a maçã para a árvore (...)*, em *O menino está andando de bicicleta só passear e ver na árvore e encontrou a árvore esse cesto da maçã*, ou ainda em *ele vai pegar o cesto da maçã e correndo com a bicicleta*. Embora as ocorrências do conectivo não correspondam em todos os casos ao uso da L2, como em *Ele dá os três maçãs e para os meninos*, a introdução do conectivo na interlíngua do aprendiz representa um avanço importante na coesão de seus textos.

Trata-se, nesses casos, portanto, dos benefícios naturais de um *input* compreensível, mesmo que este não esteja sendo intensificado. Acreditamos que esse avanço se deva a uma interlíngua anterior que estava a ponto de evoluir, mas não se revelou na primeira coleta, de modo que o *input* proporcionado pela pesquisa-ação provocou a reformulação das hipóteses da interlíngua anterior, com uma rapidez incomum.

Entretanto, além das variações examinadas, indicadoras de hipóteses ainda não totalmente consolidadas na interlíngua Int(x+1) do participante MZ, há algumas formas alternativas sendo utilizadas de acordo com hipóteses provisórias: (a) no caso de *guardado* e *apaixonado*, pode-se supor que a hipótese vigente ainda não inclui a necessidade de um verbo auxiliar antes do particípio passado; (b) quanto a *passear* e *ver*, trata-se possivelmente de orações finais, com uso da forma infinitiva, muito próximas da L2, se considerarmos que falta apenas a preposição *para*: *O menino está andando de bicicleta só [para] passear e ver na árvore [ou melhor: as árvores]* (c) com respeito à flexão de 1ª pessoa do plural em *ajudamos*, concordando com sujeito de 3ª pessoa do plural (o mesmo ocorre em outros textos de MZ), podemos considerar a possibilidade da hipótese de o sufixo *-mos* indicar nessa interlíngua um plural indistinto, que concorda com qualquer pessoa do plural, em variação com o sufixo nasal, como em *estavam indo*, ou seja, não houve ainda a internalização, pelo aprendiz, da distinção, no plural, dos sufixos próprios da 1ª e da 3ª pessoa; (d) apesar de a pesquisa-ação não ter chegado à apresentação do discurso indireto, MZ insere várias conjunções *que* para introduzir as falas (ou o pensamento) dos personagens, fato que aponta para uma hipótese transitória do aprendiz, provavelmente baseada em *input* no qual tenha ocorrido o discurso indireto (é interessante notar que esse uso foi adequadamente reconhecido pelo aprendiz como uma maneira equivalente de reproduzir diálogos em narrativas, embora ainda como forma variante, sem as demais alterações dêiticas da construção indireta; (e) por fim, há a ocorrência do pronome *quem*, forma interrogativa, transferida diretamente da Libras, mas que se encaminha para chegar ao uso do pronome indefinido *alguém*.

### 3.2.2 O plano textual

Do ponto de vista da estruturação do texto, vale notar que transparece aqui a transferência da introdução que corresponde à construção do cenário da L1, e que

corresponderia a uma introdução de narrativa na L2, se já exibisse o uso do imperfeito em vez do pretérito perfeito: o trecho inicial *O homem arrumou a árvore de maçã e pegou a maçã para a árvore e guardado o cesto por maçã. O menino está andando de bicicleta só passear e ver na árvore* apresenta a situação na qual vão ocorrer os eventos, sendo que o primeiro deles, *encontrou a árvore esse cesto da maçã*, não explicita a correferência por meio de um pronome, mas pela flexão verbal, como também pode acontecer na L2. Nas demais orações, independentemente de haver mudança de foco, a correferência é feita pelos pronomes *ele, eles, seu, meu*, o que demonstra o aprendizado das formas portuguesas que correspondem às correferências também existentes na Libras, mas que estavam invisíveis na interlíngua Int(x).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de aquisição do português como L2 pelos AFL, há uma sucessão de interlínguas que se inicia com uma estrutura calcada na Libras, mas que vai se aproximando da L2, pelo contato com novos *inputs*, o que leva à consolidação ou à reformulação das hipóteses que estão sendo testadas em determinada interlíngua, provocando o surgimento de novas interlínguas.

Observamos que os avanços da Int(x) para a Int(x+1) se deram tanto em função do ensino direcionado para o foco do discurso direto quanto da mera exposição a um *input* compreensível, como preconiza Krashen (1985, p. 80). Entretanto, consideramos que todos os avanços foram desencadeados mais rapidamente pela ultrapassagem de um limiar crítico, impulsionada pelo processo da pesquisa-ação, tendo em vista que um sistema linguístico é um todo interconectado e que a busca do sentido no texto estimula o processamento linguístico necessário para a aquisição de uma L2.

Com base em Koch (2009) e Marcuschi (2012), foi possível postular uma coesão invisível na Int(x) de todos os participantes, mas que, mesmo sendo invisível, é um fator que faz parte da rede complexa criadora de coerência dos textos produzidos por eles.

Na interlíngua seguinte, Int(x+1), de alguns deles, como demonstrado na emergência das formas próprias de indicar correferência na L2 no texto do pós-teste de MZ, o texto vai adquirindo uma coesão visível.

#### REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. N. O. *Os espaços na Libras*. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BRITO, L. F. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.
- THE PEAR story (YouTube link). Produção de Wallace Chafe, 1975. Disponível em: <http://pearstories.org/docu/ThePearStorie.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford University Press, 1997.
- GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition*. 3. ed. New York: Routledge, 2008.

- GRANNIER, D. M. Português-por-escrito para usuários de Libras. *Revista Integração*, ano 14, n. 24, p. 48-51, 2002.
- GRANNIER, D. M.; ALMEIDA, J. A. Repensando a metodologia do ensino de português L2 a surdos (manuscrito).
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- KOCH, I. V. *A coesão textual*. 21. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- KRASHEN, S. D. *The input hypothesis. Issues and implications*. Longman Group UK Ltd.1-32. ISBN: 0582553814, 1985.
- LONG, M. e ROBINSON, P. Focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998. p. 17-41.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. In: ERIC, U S Department of Health, Education & Welfare Office of Education, 1969. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED026639.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L.B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- SABANAI, N. L. *Aspectos gramaticais e discursivos da narrativa na Libras*. Tese (Doutorado em Linguística) — Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 1972, p. 209-231.
- SOARES, C. P. *Os mecanismos de coesão gramatical e lexical em Língua Brasileira de Sinais (Libras)*. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2020.
- SOUZA, R. A. *Ensino de português como L2 a surdos – proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade*. Tese (Doutorado em Linguística) — Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- VILELA, M.; KOCH, I. V. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina, 2001.

Recebido: 31/3/2022

Aceito: 23/12/2022

Publicado: 10/1/2023