

Português como L2: uma análise sobre o emprego de conectores argumentativos na escrita de surdos

Layane Rodrigues de Lima Santos

276

Resumo

Este trabalho visa estabelecer uma aproximação entre a linguística gerativa e o processo de ensino/aprendizagem do português como segunda língua (L2) por meio de uma investigação sobre o uso de conectores argumentativos na escrita acadêmica de surdos universitários. O arcabouço teórico tem como referenciais alguns pressupostos oriundos da Teoria Gerativa, de Noam Chomsky (1957 e posteriores); a Gramática do Letrado, proposta por Kato (2005), e as reflexões de Lobato (2015) sobre a linguística gerativa e o ensino de línguas. Para esta análise, foram selecionados dois resumos acadêmicos coletados no primeiro semestre de 2015, de estudantes surdos do Curso Letras-Libras de uma universidade pública brasileira. Os resultados indicam que os estudantes utilizam conectores que assinalam, dentre outros: (i) conclusão, como *assim* e *então*, (ii) explicação ou causa, como *porque*, *por isso* e *como*, (iii) oposição, como *mas*; (iv) tempo, como *quando*; (v) concessão, como *apesar de*. Há também a omissão de conectores, o que indica que estes estudantes podem não os conhecer e, nesse sentido, a linguística gerativa contribui com reflexões sobre o processamento mental do conhecimento na Língua Portuguesa como L2 e sobre o papel do *input* na geração dessas estruturas gramaticais.

Palavras-chave: Teoria Gerativa. Português. Surdos. Segunda Língua. Conectores.

Considerações iniciais

No ano de 2005, por meio do Decreto nº. 5.626 (BRASIL, 2005), o ensino de língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2) é garantido aos estudantes surdos, usuários, em sua maioria, da Língua de Sinais Brasileira (Libras) como primeira língua (L1). Diante disso, novas metodologias e estratégias de ensino de português como L2 precisaram ser desenvolvidas, tendo em vista que não é possível ensinar eficazmente para esse público com a mesma metodologia utilizada no ensino de português como L1.

Nesse ínterim, pesquisas na área de linguística (QUADROS, 1997; SALLES et al., 2004; LIMA-SALLES e NAVES, 2010, dentre outras) têm sido realizadas para dar suporte a esse ensino. Além disso, os pressupostos da Teoria Gerativa, em especial,

têm trazido novas reflexões sobre a linguística e o ensino de línguas e, em particular, sobre o ensino de português.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo ampliar as discussões acerca da contribuição da linguística gerativa com o ensino de língua portuguesa como L2 por meio da análise dos conectores argumentativos na escrita dos surdos. O trabalho está dividido em quatro seções. Na primeira e na segunda seções, apresentam-se, respectivamente, alguns pressupostos da Teoria Gerativa e sua relação com o ensino de línguas, bem como o conceito de conectores argumentativos aqui empregado. Na terceira seção, expõe-se a metodologia empregada nesta pesquisa. Na quarta seção, por fim, discute-se sobre os conectores argumentativos na escrita do português como L2 a partir da análise de dois textos do gênero acadêmico resumo, produzidos por estudantes surdos universitários.

1. Teoria Gerativa e ensino de línguas

A Teoria Gerativa teve início nos anos 1950, quando Noam Chomsky, em seu livro *Syntactic Structures* (CHOMSKY, 1957), lançou as bases para o desenvolvimento de um programa de investigação acerca da natureza mental da linguagem humana. Para Chomsky, o papel da linguística como área de estudos é descrever cientificamente os processos mentais que geram as estruturas gramaticais nas línguas naturais.

Segundo essa teoria de base inatista, o ser humano é dotado de um órgão da linguagem, conhecido como *faculdade da linguagem*, “que integra as estruturas cognitivas da mente humana e se constitui como um dispositivo de aquisição de língua” (LIMA-SALLES e NAVES, 2010, p. 19). Dessa forma, uma língua, ou Gramática Particular, é o resultado da interrelação de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. “Podemos conceber o estado inicial como um ‘sistema de aquisição da linguagem’, que toma a experiência como *input* e fornece a linguagem

como *output* - um *output* que é internamente representado na mente/cérebro” (CHOMSKY, 2005, p. 31).¹

A faculdade da linguagem é constituída de *princípios*, isto é, leis universais e invariáveis comuns a todas as línguas naturais, e de *parâmetros*, que, por sua vez, são propriedades fixadas pela experiência e determinam as possibilidades de variação entre as diversas línguas humanas. O estágio inicial da faculdade de linguagem, em que todos os princípios estão fixados, é conhecido como Gramática Universal (GU). A GU tenta explicar o processo de aquisição de uma língua a partir de um *input* limitado e pobre, isto é, tenta explicar como uma criança, apenas exposta a dados linguísticos fragmentados, consegue adquirir a língua em um período tão curto. O processo de aquisição de uma língua natural pode ser exemplificado do seguinte modo, conforme nos ilustram Lima-Salles e Naves (2010, p. 10):

$$\text{GU (S}_0\text{) + input} \rightarrow \text{Gramática Particular (S}_n\text{)}$$

Assim, para que ocorra a aquisição da L1 de forma plena, é fundamental que a criança tenha contato com a língua de sua comunidade a fim de marcar os valores paramétricos referentes à sua primeira língua dentro do *período crítico* ou *sensível*. A hipótese do período crítico ou sensível foi formulada por Lennenberg (1967 *apud* LIMA-SALLES e NAVES, 2010) e diz respeito a um limite de período ideal para a aquisição de língua que acontece até por volta da puberdade. Após essa fase, não é impossível, mas torna-se mais difícil aprender uma (nova) língua.

Nesse sentido, Lima-Salles e Naves (2010) salientam que as diferenças entre a aquisição de L1 e L2 estão associadas ao período crítico ou sensível, apesar das interpretações diversas no que se refere à L1 e à L2. As autoras relatam que, além das diferenças marcantes na fonologia, na morfologia e na sintaxe, uma característica fundamental do processo de aquisição da L2 é o fenômeno da *fossilização*, pois enquanto a aquisição da L1 é sempre bem sucedida, a aquisição da L2, por outro lado, nem sempre tem como resultado um domínio completo da língua-alvo. Os estágios de desenvolvimento desse processo são conhecidos como *interlíngua*. O

¹*Input*: dados de entrada de uma língua. *Output*: dados de saída de uma língua.

termo interlíngua é aqui usado no sentido proposto por Selinker (1972 apud ELLIS, 1997) em referência ao sistema linguístico construído pelo aprendiz de L2 com base em sua L1. Em decorrência disso, na gramática da interlíngua, por meio da identificação de desvios em direção à língua-alvo, pode-se supor a existência de um processo de representação mental do conhecimento atingido pelos aprendizes de L2.

No que concerne ao desenvolvimento do sistema linguístico da L2 em processos formais de aprendizagem, os estudos de Kato (2005), por meio de uma reflexão a respeito do conhecimento linguístico (a gramática) da criança e a *gramática do adulto letrado*, discutem as semelhanças entre a aquisição de uma L2 e a aprendizagem da escrita, levando-se em consideração as propriedades da GU para a língua oral e para a gramática do falante escolarizado.

Kato apresenta duas hipóteses sobre a aprendizagem da L2, com base na literatura corrente. A primeira hipótese sobre o não acesso à GU defende que, enquanto o aprendiz de L1 parte da GU e atinge a Língua-I (Interna, Intensional e Individual) selecionando valores dos Parâmetros, o aprendiz de uma L2 (com exceção do bilingue simultâneo ou quase simultâneo) não tem acesso à GU, nem direto, nem indireto e, desse modo, a aprendizagem se dá através de um “mecanismo multifuncional”, segundo a autora. A segunda hipótese, por sua vez, defende que a aquisição de L2, para quem já adquiriu plenamente uma L1, se dá via acesso indireto à GU, por meio da L1.

Kato adota a segunda hipótese – a de acesso indireto à GU – para dar conta da aprendizagem da escrita, com base nos seguintes argumentos: (i) a escrita é restringida pelos mesmos Princípios da GU; (ii) a escrita faz uso das mesmas categorias e funções (podem ser descritas pela mesma metalinguagem) e (iii) as opções gramaticais nelas presentes são previstas pelos Parâmetros da GU.

Além disso, Kato lembra que, para Chomsky, quando todos os valores dos Parâmetros estão selecionados como (+) ou (-), tem-se uma *gramática nuclear*. Essa gramática nuclear pode subordinar muitas Línguas-I, uma vez que o conhecimento linguístico não é precisamente igual para todos os indivíduos de uma mesma comunidade. A Língua-I de cada indivíduo é constituída de uma gramática nuclear e

de uma *periferia marcada*. Kato (2005, p. 2) argumenta que “a periferia, para Chomsky (1981), pode abrigar fenômenos de empréstimos, resíduos de mudança, invenções, de forma que indivíduos da mesma comunidade podem ou não apresentar esses fenômenos de forma marginal”. Desse modo, Kato utiliza o conceito de periferia para dar conta da aprendizagem de uma segunda gramática, a partir do *input* que a escola oferece na aprendizagem da escrita como L2 ou por meio da imersão em textos escritos.

Nesse quadro, White (2003) considera que as diferenças no que se refere à aquisição da L1 e da L2, porém, não implicam a falta de acesso à GU. A partir de pesquisas com aprendizes de espanhol, de francês, de japonês e de chinês como L2, a autora comprova que a gramática da interlíngua é também restringida por Princípios da GU, pois nela são identificados fenômenos que não estão presentes na L1:

Results from several experiments suggest that learners of a variety of L2s demonstrate unconscious knowledge of subtle distinctions that are unlikely to have come from the L2 input (including instruction) or from the L1, consistent with the claim that principles of UG constrain interlanguage grammars.² (WHITE, 2003, p. 56).

Dessa forma, o conhecimento das etapas da gramática da interlíngua na aprendizagem da L2, sabendo-se que esse processo pode ser restringido pela GU, fornece princípios para a descrição e a seleção do que pode ser ensinado na organização do material escolar, ou seja, o que deve servir como *input* para a aprendizagem da gramática da escrita. Aí reside a contribuição da linguística gerativa para o ensino de línguas e, em particular, para o ensino de português como L2.

Lobato (2015, p. 44), no entanto, esclarece que “trata-se de uma contribuição indireta, que não pode servir de texto para uso em aula de língua, podendo, entretanto, servir de fundamento para a elaboração de tal manual”. A autora discute

² Tradução nossa: “Os resultados de vários experimentos sugerem que os aprendizes de uma variedade de L2s demonstram um conhecimento inconsciente de distinções sutis que não são suscetíveis de ter vindo do *input* da L2 (incluindo instrução) ou da L1, o que é consistente com a alegação de que os princípios da GU restringem as gramáticas da interlíngua.”

ainda que a existência de um modelo linguístico que seja aplicável ao ensino de línguas depende diretamente do fato de esse modelo capacitar os falantes a usarem a língua de modo eficaz e adequado. Sendo assim, para Lobato, esse modelo deve ter as seguintes características: levar em conta o contexto linguístico e a situação extralinguística; considerar não só a função referencial da linguagem, mas também as funções emotiva, conativa, fática, metalinguística e poética; e dar conta das variações da língua.

No que se refere ao ensino de português como L2 no território brasileiro, Lobato argumenta que:

(...) urge também que não se ignore o fato de haver comunidades bilíngues no Brasil, onde o português entra como língua aprendida na escola. Caso se tente alfabetizar em português um aluno que não fale esta língua, o que acontecerá muito provavelmente (e é o que tem acontecido na realidade) é que esse aluno não terá bom rendimento em sua aprendizagem e se sentirá inferiorizado e com complexos que repercutirão em sua vida futura. O que se deveria fazer é alfabetizar em português, mas através do uso da língua que ele conhece e aprendeu em casa. Desse modo, não se estará desestimulando a aprendizagem nem se estará formando pessoas com vistas ao fracasso. Para tal, no entanto, seria necessário que se elaborassem descrições dessas línguas não oficiais, tal como são faladas na comunidade, e do português que esses falantes utilizam, pois, com certeza, não é esse o português literário que se tenta ensinar nas escolas. (LOBATO, 2015, p. 51)

Lobato sugere o uso de uma gramática contrastiva no ensino de português como L2, a partir das línguas envolvidas, ou seja, a L1 do aprendiz e a língua portuguesa como L2. Nesse sentido, a linguística pode contribuir com descrições dessas gramáticas e, em particular, com a gramática da interlíngua. Além disso, Lobato salienta que, no ensino descritivo, mostra-se como a língua funciona e o próprio aprendiz passa a ter consciência do uso da língua e assim a aprendizagem ocorre de modo eficaz e efetivo.

Tendo em vista tais pressupostos, na próxima seção discute-se sobre o conceito de conectores argumentativos que também será utilizado na análise dos dados na quarta seção.

2. Conectores argumentativos

Na visão de Koch (2008), os *conectores argumentativos*, ou encadeadores do tipo discursivos, são responsáveis pela estruturação dos enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos.³ Tais encadeamentos podem ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e, também, entre parágrafos de um texto. Esses conectores, segundo Koch, quando introduzem enunciados, determinam-lhes a orientação argumentativa. Por esse motivo, são também conhecidos como *operadores argumentativos* e podem estabelecer relações do tipo pragmáticas, discursivas ou argumentativas.

Além disso, Koch (2008) explica que há na gramática de cada língua uma série de morfemas que funcionam como conectores argumentativos ou discursivos que, em alguns casos, a gramática tradicional considera elementos meramente relacionais, como no caso dos conectivos propriamente ditos (*mas, porém, embora, já que, pois* etc.), e, em outros casos, vocábulos que não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais. A respeito desta classificação:

Rocha Lima chama-as de **palavras denotativas** e Bechara de **denotadores de inclusão** (até, mesmo, também, inclusive); de **exclusão** (só, somente, apenas, senão etc.); de **retificação** (aliás, ou melhor, isto é); de **situação** (afinal, então etc.). Celso Cunha diz que se trata de **palavras** 'essencialmente afetivas', às quais a N.G.B. 'deu uma classificação à parte, mas sem nome especial'.⁴ (KOCH, 2008, p. 103 – grifos no original)

Nesse sentido, esses mecanismos indicam a direção argumentativa dos enunciados, que têm a função de definir “o modo como aquilo que se diz é dito” (KOCH, 2007, p. 29). Ainda segundo a autora, a interação por meio da linguagem estabelece efeitos sobre o que se pretende causar e comportamentos que se desencadeiam a partir de determinada maneira de atuação. Logo, os enunciados são dotados de uma força argumentativa e produzem efeitos no sentido de determinadas conclusões.

³ O termo *enunciado* é utilizado neste trabalho, conforme o sentido proposto por Koch (2007, p. 11), para referir-se à “manifestação concreta de uma frase, em situações de interlocução”.

⁴ N.G.B.: Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Diante disso, mostra-se, no quadro 1 abaixo, uma tabela com o valor semântico que os conectores argumentativos podem apresentar, com base em Kock (2007) e Antunes (2010):

Quadro 1 - Tipos de Conectores Argumentativos

VALOR SEMÂNTICO	CONECTORES
Assinalam o argumento mais forte de uma conclusão.	<i>Até, mesmo, até mesmo, inclusive.</i>
Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.	<i>E, também, ainda, nem (= não), não só... mas também, tanto... como, tanto... quanto, além de, além disso, a par de, etc.</i>
Introduzem conclusão relativa a argumentos apresentados anteriormente.	<i>Portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, assim, então etc.</i>
Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões opostas.	<i>Ou, ou então, quer... quer, seja... seja, etc.</i>
Estabelecem relações de comparação entre elementos.	<i>Mais que, menos que, tão... como, etc.</i>
Introduzem uma causa ou explicação relativa ao enunciado anterior.	<i>Porque, que, já que, pois, etc.</i>
Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.	<i>Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, etc.</i>
Introduzem enunciados com conteúdos pressupostos.	<i>Já, ainda, agora, etc.</i>
Distribuem escalas opostas.	<i>Um pouco e pouco, quase e maioria.</i>
Introduzem a ideia de tempo.	<i>Depois, quando, a seguir, após, em seguida, etc.</i>
Introduzem uma concessão.	<i>Embora, por mais que, posto que, ainda que, apesar de que, mesmo que, etc.</i>

Quadro baseado em Koch (2007) e Antunes (2010).

Os conectores argumentativos têm sido objeto de diversas pesquisas (DUCROT, 1977; VOGT, 1989; GUIMARÃES, 2007) na área da Semântica

Argumentativa ou Semântica da Enunciação e visam, dessa forma, apresentar a orientação argumentativa dos enunciados.

Por outro lado, particularmente na Língua de Sinais Brasileira (Libras) há poucos conectores argumentativos:

Quanto aos conectores (preposições e conjunções), estes existem em pequeno número e os conectores que existem não têm a plasticidade semântica de alguns que lhes são equivalentes em português. O 'e', por exemplo, na LIBRAS, só é usado para indicar adição. Não há usos observados desse conector indicando oposição (NASCIMENTO e SARTORI, 2011, p. 293).

Lima (2010) apresenta um estudo sobre os conectores *porque, por isso, por causa de, então e depois*, presentes na expressão de causa e consequência, e lematizados em dicionários de Libras (cf. CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001; LIRA e SOUZA, 2008). A autora argumenta que esses conectores podem estar presentes ou não na expressão de causa e consequência nessa língua de sinais, visto que essa relação pode também ser indicada pela omissão de conectores, por meio do uso de pausas.

Nesse sentido, Fernandes (1999) argumenta que, em relação ao aspecto semântico ou de conteúdo do texto dos surdos, há uma limitação ou inadequação lexical, que prejudica a argumentação, tendo em vista que a configuração discursiva, baseada em recursos coesivos em Libras, "são mais desprendidos daqueles solicitados para a escrita" (FERNANDES, 1999, p. 78). Para exemplificar isso, Fernandes utiliza o exemplo do conector *que*, amplamente utilizado no português, mas demonstra ser um grande problema para os surdos. A autora esclarece essa afirmação ao dizer que, por esse conector ser inexistente na Libras, há uma dificuldade inevitável em sua utilização na escrita. Ao mesmo tempo, Fernandes explica que, apesar dessas dificuldades, pode haver uma recorrência desse conector nos textos, o que sugere que os surdos fazem tentativas de uso desse elemento, empregando-o algumas vezes de forma sintaticamente apropriada, mas lexicalmente inadequada, como nos exemplos apresentados pela pesquisadora, abaixo:

- Alexsandra e Flávio *que* namorado. conversar varrer cidade limpa.
- O argumento do cigarro *que* não se incomoda alguém e alguns sim.

(FERNANDES, 1999, p. 71)

285

Posto isso, na próxima seção, apresenta-se a metodologia utilizada neste trabalho.

3. Metodologia

Para identificar os usos dos conectores argumentativos na escrita de estudantes surdos, foram selecionados dois textos, do gênero acadêmico *resumo*, produzidos por dois estudantes surdos profundos do Curso Letras-Libras de uma universidade pública brasileira, recém-egressos do Ensino Médio de escolas públicas inclusivas. Os resumos foram produzidos em uma disciplina da área de Linguística, no primeiro semestre de 2015, e cedidos pelos estudantes à autora desta pesquisa.

O contexto da produção de um dos resumos partiu do livro *O que é Linguística*, de Orlandi (2009). O outro resumo, por sua vez, foi produzido após a leitura do texto “A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos” (GESUELI, 2012).

A análise será apresentada a partir de fragmentos em que aparecem os conectores, com base na categorização apresentada no quadro 1 da seção anterior e à luz do referencial teórico discutido nas duas primeiras seções. Os fragmentos dos textos são reproduzidos conforme os originais.

4. Conectores argumentativos no português como L2 de surdos

Nos textos analisados são encontrados conectores que expressam vários tipos de argumentações. Sendo assim, para uma melhor identificação dos conectores, eles foram agrupados em sete categorias, a saber:

(A) Conectores que introduzem uma causa ou explicação relativa ao enunciado anterior;

- (B) Conectores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão;
- (C) Conectores que introduzem conclusão relativa a argumentos apresentados anteriormente;
- (D) Conectores que introduzem enunciados com conteúdos pressupostos;
- (E) Conectores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias;
- (F) Conectores que introduzem uma concessão; e
- (G) Conectores que introduzem a ideia de tempo.

A partir dessa divisão, examina-se o uso dos conectores pelos participantes surdos, considerando-se a influência da Libras em alguns desses contextos.

Em relação à categoria (A), foram utilizados os conectores, *pois*, *visto (que)*, *isso porque*, *porque* e *por isso* para introduzir uma explicação ou causa relativa ao enunciador anterior, nos seguintes trechos:

- (1) (...) a linguística como uma importante área, *pois* ela preocupa-se e desvendar os mistérios da comunicação humana (...)
- (2) (...) considerar aspecto visual escrita como fator relevante processo de aquisição da escrita, *visto* este processo não está centrado oralidade.
- (3) (...) muitos surdos não aceitar atividades escrita, *porque* passado muita experiência fracassos vivenciados escola.
- (4) No caso surdo importante distanciar da oralidade, *isso porque* não ter relação fonema/grafema (...).
- (5) (...) *Por isso* necessidade repensar ensino tradicional (...).

No exemplo (1), o autor introduz a explicação do termo “linguística” com o uso do conector *pois*. Em (2), o conector *visto (que)* introduz uma explicação de que o processo de aquisição da escrita, para o surdo, “não está centrado na oralidade”. No caso de (3), o conector *porque* explica o argumento anterior “de os surdos não aceitarem atividades de escrita”. Já no exemplo (4), há o uso do conector *isso porque* na introdução da explicação do argumento a respeito da “importância de o surdo se distanciar da oralidade”. E no exemplo (5), emprega-se o conector *por isso* para

explicar sobre a necessidade de se “repensar o ensino tradicional para surdos a partir do uso de novas metodologias de ensino”. De um modo geral, esses conectores são usados de forma convergente com a língua-alvo. É importante destacar que os conectores *pois* e *visto (que)* não têm equivalentes na Libras, diferentemente dos conectores *por isso* e *porque*, conforme discutido na segunda seção (cf. FERNANDES, 1999; LIMA, 2010). Essa situação pode indicar um acesso parcial à GU, pois há na L2 categorias que não estão presentes na L1, como argumentam Kato (2005) e White (2003).

Sobre a categoria (B), há o uso dos conectores *e*, *tanto... quanto*, *e depois* e *também* que estabelecem a ideia de soma de argumentos a favor de uma mesma conclusão, de acordo com os exemplos (6), (7), (8), (9) e (10):

- (6) (...) desvendar os mistérios da comunicação humana, *tanto* fala, *quanto* a escrita (...)
- (7) (...) são elas: linguística descritiva, histórica, teóricas, aplicada *e* geral.
- (8) (...) preocupa-se e desvendar os mistérios da comunicação humana, *tanto* fala, *quanto* a escrita *e* auxilia nas dificuldades que os indivíduos enfrentam.
- (9) Precisa entender dois primeiro estabelecer vínculos com oralidade/sinal *e* *depois* interlocutor (...).
- (10) Quando percebe especificidades linguísticas surdos sua leitura foco visual, pode entender diferenças escrita surdo *também* pode aceitar escrita que diferente (...).

Em (6), “*tanto* fala” e “*quanto* a escrita” constituem argumentos que se somam para a conclusão do argumento anterior de que a linguística desvenda “os mistérios da comunicação humana”. Já em (7), por sua vez, o conector *e* finaliza a soma dos argumentos que explicam a divisão dos campos da ciência linguística: “linguística descritiva, histórica, teóricas, aplicada *e* geral”. No exemplo (8), *e* é utilizado para introduzir a adição em relação ao argumento de que a linguística, além de “desvendar os mistérios da comunicação humana”, “auxilia nas dificuldades que os indivíduos enfrentam”. O conector *e* tem um uso em Libras equivalente ao uso em

português, que expressa a ideia de soma, de acordo com a discussão apresentada na seção 2 (cf. NASCIMENTO e SARTORI, 2011). Em (9), por sua vez, o conector *e depois* introduz a ideia de que, além de se “estabelecer vínculos com a oralidade/sinal”, é necessário estabelecer vínculos com o “interlocutor”. Por fim, em (10), o conector *também* acrescenta ao argumento de que se “pode entender as diferenças na escrita do surdo”, o argumento de que ainda se “pode aceitar a escrita do surdo como diferente”, em comparação com a escrita do ouvinte, “quando se percebe as especificidades linguísticas das pessoas que não ouvem”. Todos esses conectores têm o uso convergente com o português.

Os conectores *assim* e *então*, representados na categoria (C), em (11) e em (12), introduzem, respectivamente, uma conclusão geral sobre a importância da linguística como ciência e sobre o argumento de que “é importante entender a escrita como forma visual da linguagem, especialmente no caso de alunos que usam uma linguagem visuogestual”, respectivamente:

(11) Compreendemos *assim*, a linguística como uma importante área (...).

(12) Precisa entender que escrita é forma visual linguagem, *então* ser muito importante para alunos usuários linguagem visuogestual.

Desse modo, os conectores *assim* e *então* apresentam um uso convergente com a língua portuguesa e tal fato pode ser explicado pela correspondência desses conectores na Libras (cf. LIMA, 2010).

A categoria (D) é identificada com o conector argumentativo *já*, que introduz enunciados com conteúdos pressupostos, e seu uso é correspondente ao português, como no exemplo em (13), em que *já* tem o pressuposto de que “a escrita está ligada à consciência sobre o porquê e para que se escreve”, processo esse que se enfatiza na aquisição da escrita por pessoa ouvinte:

- (13) (...) segundo autor está ligada fator consciência sobre o porquê e para que se escreve. Já pessoa surda precisa ser motivada escrever também ler, entender que escrita desenvolve independente fala (...).

A categoria (E) é identificada com o conector argumentativo *mas*, que expressa a ideia de oposição, como expresso no exemplo (14):

- (14) O bilinguismo possível português escrito pessoas surdas, *mas* ser uma tarefa complexa (...).

Em (14), o conector *mas* contrapõe a ideia de que o “bilinguismo é possível aos surdos, apesar de ser uma tarefa complexa”. Esse conector também tem um uso convergente com o português.

No exemplo (15), por outro lado, há uma ocorrência de conector da categoria (F), *apesar (de)*, com valor concessivo, para contrastar o argumento de que é “necessário usar o ensino multimodal na educação de surdos mesmo que faltem materiais para os profissionais utilizarem” – o emprego também é correspondente ao esperado na L2,:

- (15) Por isso necessidade repensar ensino tradicional e mudar para ensino multimodal uso de código semiótico, *apesar* faltar material necessário que profissionais trabalham (...).

Por fim, em (16), identifica-se a categoria (G) com o conector *quando*, que introduz a ideia de tempo em relação ao argumento “pode entender diferenças escrita surdo” ao passo que “percebe especificidades linguísticas surdos sua leitura foco visual” e apresenta uso convergente com o português:

- (16) *Quando* percebe especificidades linguísticas surdos sua leitura foco visual, pode entender diferenças escrita surdo (...).

Apesar de ter sido observada uma quantidade diversificada de conectores argumentativos na escrita dos textos analisados, percebe-se a falta de conectores que indiquem relações de comparação, que assinalem argumentos mais fortes em favor de uma conclusão, que distribuam escalas opostas e que introduzam argumentos alternativos, dentre outros. Isso pode ser explicado pelas seguintes hipóteses: (1) falta de *input* durante o processo de aprendizagem do português como L2 em ambiente escolar ou (2) inexistência desses conectores na L1, Libras.

Sendo assim, no que se refere aos conectores argumentativos, é preciso considerar, no processo de ensino do português como L2 para surdos, o uso de uma gramática contrastiva, como sugerido por Lobato (2015), em que se reflita sobre as diferenças e semelhanças linguísticas desse aspecto gramatical nas duas línguas envolvidas, ou seja, na Libras como L1 e no português como L2.

Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se examinar o emprego dos conectores argumentativos na escrita do português como L2 de surdos, usuários da Libras como L1. Inicialmente, foram apresentados os pressupostos da teoria gerativa, adotando-se a hipótese da existência de uma faculdade da linguagem, representada pela Gramática Universal (GU), presente diretamente na aquisição da L1 e indiretamente na aquisição da L2. Assim, o aprendiz baseia-se no conhecimento de sua L1 ao construir a gramática da L2, por meio de um acesso parcial à GU (WHITE, 2003; KATO, 2005). Além disso, procurou-se explicitar a contribuição da linguística gerativa no processo de ensino do português como L2, por meio de uma reflexão sobre a descrição da interlíngua como uma forma de se desenvolverem sequências didáticas.

Em seguida, foram caracterizados os conectivos argumentativos a partir de suas propriedades semânticas. Também discutiu-se brevemente sobre a presença desses conectores na Libras. Nessa língua de sinais, há poucos conectores, o que pode dificultar o processo de aprendizagem do português como L2, visto que essa língua

oral apresenta uma diversidade ampla de elementos de ligação na construção da argumentação em textos escritos.

Os dados analisados revelam que os aprendizes surdos do português como L2 demonstram conhecer vários conectores argumentativos e os utilizam de forma adequada e correspondente com a língua-alvo. Salienta-se, no entanto, a necessidade de se ampliar esse repertório linguístico desses elementos na escrita dos surdos. Por isso, o *input* fornecido é fundamental na geração dessas estruturas gramaticais.

Em conclusão, destaca-se que é essencial realizar mais pesquisas linguísticas sobre o desenvolvimento da gramática da interlíngua no processo de aprendizagem do português escrito como L2 por surdos, de modo a contribuir com um ensino adequado dessa língua para esse público usuário da Língua de Sinais Brasileira como L1.

Referências

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436 de 22/04/02 e o art. 18 da Lei nº. 10.098 de 19/12/00. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
Acesso em 06 de ago. 2015.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira**. São Paulo: Editora USP, 2001.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

_____. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DUCROT, O. **Dizer e não dizer**. Trad. Bras. São Paulo, Cultrix, 1977.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University, Press, 1997.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. IN: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidades na educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-81. v.2

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 11. p. 173-185.

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, R. L. **As estruturas de causa e consequência na aquisição do português-escrito como segunda língua pelos surdos**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

LIMA-SALLES, H. M. M.; NAVES (Orgs.). **Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição de português (L2) por surdos**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2010.

LIRA, G. A.; SOUZA, T. A. F. **Dicionário digital da língua brasileira de sinais**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2008. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/> Acesso em 10 de ago. 2015.

LOBATO, L.; PILATI et al (org.). **Linguística e ensino de línguas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

NASCIMENTO, G. R. P.; SARTORE, A. R. **Reflexões sobre Peculiaridades do Processo de Leitura por Parte de Surdos Estudantes de EaD Online e Propostas para a Otimização desse Processo**. Eutomia: Revista Online de Literatura e Linguística v. 01. nº 07 (2011). Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/viewFile/1201/936> Acesso em 20 de set. 2015.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

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

SALLES, H. M.M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

VOGT, C. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: Hucitec, 1989.

WHITE, L. **Second language acquisition and universal grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.