

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

OLDEMAR CABANHE

UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO SURDO

Campo Grande - MS
2010

OLDEMAR CABANHE

UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO SURDO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Emília Borges Daniel.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Campo Grande - MS
2010

OLDEMAR CABANHE

UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DO ALUNO SURDO

Aprovada por:

Maria Emília Borges Daniel, Doutora, UFMS

Marilda Moraes Garcia Bruno , Doutora, UFGD

Raimunda Madalena Araujo Maeda, Doutora, UFMS

Campo Grande, MS, 06 de agosto de 2010.

DEDICATÓRIA

A Deus, minha fonte de forças;

À D. Otilia Aranda Cabanhe, *in memoriam*, minha mãe, que me deu o dom de sempre chorar por ela;

Ao “Seu” Ivan Cabanhe, *in memoriam*, que na dureza de suas repreensões, me tornou o homem que sou;

À Professora Maria Emília Borges Daniel, espelho que vai me acompanhar até o fim dos meus dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof^a Dr^a Maria Emília Borges Daniel por me mostrar que em uma floresta só é possível escolher uma árvore, e dessa árvore somente um galho, e desse galho somente um ramo. Assim é a pesquisa;

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela oportunidade;

Às minhas professoras e professores deste curso; tão marcantes em suas brilhantes individualidades;

Aos amigos, que constantemente me incentivaram;

À Flaviana Viana Pelz, um elo meu com Deus;

Aos surdos, eternos colaboradores.

A língua dos surdos é transmitida cada vez que uma mãe surda segura seu bebê em seu peito e sinaliza para ele.

(Harlan Lane)

RESUMO

Neste trabalho, temos por objetivo refletir sobre o processo de referenciação na produção escrita de alunos surdos do Ensino Médio de duas escolas estaduais de Campo Grande – MS, no ano de 2008. Para sustentar essa investigação, assumimos os postulados teóricos de Marchuschi (2008) e Koch (2009), que investigam os processos referenciais e inferenciais na rede discursiva, nas suas obras mais recentes e trazemos, como apoio às nossas reflexões, contribuições teóricas de autores que estudam especificamente a Educação Especial e suas relações com a surdez e a aquisição da Língua Portuguesa por indivíduos surdos. A abordagem metodológica utilizada foi o modelo qualitativo. Os dados que constituíram nosso *corpus* foram recolhidos a partir de artigos de opinião produzidos por alunos surdos em 2008. Utilizamos, como material de apoio a este trabalho, outros gêneros textuais produzidos por alunos também do Ensino Médio, que fazem parte das oficinas de Língua Portuguesa do CAS. Os dados coletados mostraram que o texto do aluno surdo é rico em anáforas nominais por repetição lexical. A pesquisa mostrou que é preciso o professor conhecer a singularidade linguística do surdo e mediar a produção escrita desse aluno por meio da retextualização, utilizando as operações propostas por Marcuschi (2001).

Palavras-chave: Produção escrita; aluno surdo; referenciação.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Implicações do processo de alfabetização para alunos surdos.....	24
Quadro 2: Modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.....	55
Quadro 3: Recursos e Estratégias.....	58
Quadro 4: Aluno A- violência.....	63
Quadro 5: Retextualização do texto – Aluno A.....	65
Quadro 6: Aluno B – Violência.....	66
Quadro 7: Retextualização - Aluno B.....	67
Quadro 8: Aluno C – Meio ambiente.....	69
Quadro 9: Retextualização do texto do aluno C.....	70
Quadro 10: Aluno D – Sou Surdo.....	71
Quadro 11: Retextualização do texto – Aluno D.....	72
Quadro 12: Número e porcentagem de estratégias utilizadas nas cadeias referenciais dos quatro artigos de opinião analisados.....	75

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Campo dos Parâmetros.....	19
Figura 2: Expressões não manuais	20
Figura 3: Espaço de enunciação da Libras.....	49
Figura 4: Sinal de Universidade.....	51
Figura 5: O paliteiro	52
Figura 6: Gráfico das relações textuais	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPGL:	Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras
ASL:	Língua de Sinais Americana
CAS:	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Apoio às Pessoas com Surdez
CGL:	Curso de Linguística Geral
CNE:	Conselho Nacional de Educação.
ECA:	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA:	Estados Unidos da América
INES:	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB:	Lei de diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS:	Língua Brasileira de Sinais
MEC:	Ministério da Educação
MS:	Mato Grosso do Sul
PCN:	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROLIBRAS:	Exame de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais
SEESP:	Secretaria de Educação Especial
SVO:	Sujeito Verbo Oração
UFMS:	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - LETRAMENTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE ALUNOS SURDOS	15
1.1 Aspectos históricos: uma breve retrospectiva	15
1.2 Algumas considerações sobre letramentos na educação de surdos	21
1.3 O aluno Surdo no espaço escolar	25
CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS TEÓRICOS	34
2.1 Aspectos históricos da Linguística Textual	34
2.2 Gêneros textuais: o artigo de opinião	38
2.3 Conceituando Texto e a Referenciação na perspectiva da Linguística Textual	42
2.4 Referenciação e Língua Brasileira de Sinais – Libras	46
CAPÍTULO III - O PAPEL DA REFERENCIAÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO SURDO	53
3.1 Configuração do <i>corpus</i>	53
3.2 Artigos de Opinião: uma breve análise da referenciação em textos de alunos surdos	62
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS	85

INTRODUÇÃO

Estudiosos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) defendem que o aluno surdo deve ser inserido em contexto educacional em que se utilize a Libras, intermediado por intérpretes de Libras - Língua Portuguesa – Libras e, principalmente por professores de Libras e de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos.

No entanto, a grande preocupação desses professores recai sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para o aluno surdo. Trabalhar com uma perspectiva bilíngue é tarefa árdua para o professor desse alunado em específico.

Se as questões inerentes à referenciação ainda são complexas em Língua Portuguesa, tornam-se muito mais complexas, se analisadas do ponto de vista de quem não entende a Língua Brasileira de Sinais e precisa desse recurso para entender o surdo quando produz um texto escrito em Língua Portuguesa

Um importante instrumento investigativo pode estar materializado exatamente nas produções textuais do tipo dissertativo, um dos principais instrumentos de avaliação utilizados pelas Universidades para possibilitar o acesso do estudante secundarista ao nível superior.

Dessa forma, assim como as concepções de língua e linguagem, também aquilo que o professor pensa sobre o texto, a compreensão de seu papel na interação com esses sujeitos e seus fazeres, são determinantes para a sua prática pedagógica; daí entendermos ser de alta relevância um estudo que vá contemplar os intermeios que o surdo utiliza para construir o texto.

Sabemos que as pesquisas de Brito (1995), Souza (1998), Sacks (1998) Quadros (1997, 2004), Skliar (2005) Strobel, (2008) em torno da educação de surdos estão voltadas principalmente para os aspectos da identidade, dos discursos em torno da inclusão e da sua historicidade, das questões voltadas ao léxico. Entretanto, ainda são poucas as pesquisas que contemplam o objeto texto em particular.

Assim, nesta investigação em torno dos textos dissertativos dos alunos surdos, buscamos conhecer quais são os recursos de coerência que eles utilizam em seus textos, uma vez que, elementos como preposições e algumas formas verbais não são, geralmente, utilizados pelos Surdos.

Em obra lançada pelo MEC a respeito do Ensino da Língua Portuguesa para Surdos, Salles argumenta:

Sabemos que há diferenças estruturais entre língua 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 produção textual em português é exatamente a de fazer a ligação entre as palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa (2004, p. 33).

A mesma autora acredita que o elemento fundamental para a transmissão da mensagem escrita seja a coerência que, por sua vez, é dependente das estruturas cognitivas e dos princípios pragmáticos que regem a linguagem.

A motivação principal que nos levou a investigar os procedimentos textuais do aluno surdo surgiu em 2004, enquanto ainda estudante do Curso de Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Naquela ocasião, tivemos a oportunidade de participar de um grupo de estudos, que estava incipiente, mas que gerou a convicção urgente de introduzir na Universidade a necessidade de estudar sobre esse alunado que estava batendo em suas portas e que a cada dia mais conquistava espaço no ensino básico.

No ano seguinte, fomos convidados pela Secretaria de Educação do Estado de MS, Núcleo de Educação Especial, a coordenar os cursos de Língua Brasileira de Sinais que aconteciam em sua capital, Campo Grande. Na época, iniciamos também um curso de Língua Portuguesa para Instrutores surdos, em que tivemos a oportunidade de conhecer melhor a forma de escrever desses instrutores.

Ainda no ano de 2004, tivemos a oportunidade de participar de oficinas de projetos de pesquisa em Lingüística Textual no XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras ANPGL, em Palmas no Tocantins.

Em novembro de 2004, sob a Coordenação Geral da professora Dr^a Maria Emília Borges Daniel, organizamos, na Universidade Federal do Mato Grosso do

Sul, em parceria com o CAS¹, o I Encontro do Curso Libras em Contexto da UFMS, com o tema: A Universidade e o Surdo: um encontro inevitável.

E, por fim, nos últimos três anos trabalhamos como fiscal – intérprete no Exame de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – PROLIBRAS, configurando, assim, mais um requisito que nos autoriza a refletir, discutir e investigar questões referentes à Língua Brasileira de Sinais - Libras.

No ano de 2008 o Ministério da Educação lançou a *Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro*, visando a atender a todas as escolas estaduais e municipais do país.

A Olimpíada foi realizada em Mato Grosso do Sul com a participação de todas as escolas do Estado.

Selecionamos, para este trabalho, redações de alunos surdos de duas escolas estaduais de Campo Grande para analisarmos na tentativa de mostrar como esses indivíduos realizam a coerência nesse tipo de texto, cujo gênero é o artigo de opinião.

A temática de cada texto deveria ser livre, seguindo o caderno de instrução das Olimpíadas, desde que fosse um tema polêmico e de relevância local ou nacional.

Para sustentar nossa investigação, tomamos como suporte desta pesquisa os princípios teóricos oferecidos por estudiosos da referenciação tais como Antonio Machuschi (2002, 2008) e Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2006, 2009), além de que os textos tiveram outros suportes teóricos necessários de autores que investigam questões referentes à Língua de Sinais e estudos da Educação Especial, que ancoram esta pesquisa.

Nosso objetivo, neste trabalho, foi investigar os processos de construção do texto desse alunado em particular, o aluno Surdo, mais precisamente como ele trabalha a tessitura do texto, os mecanismos que constroem a superfície textual para que este revele sentido.

Isso posto, nosso trabalho foi orientado a partir do seguinte objetivo geral.

- Investigar quais são os recursos que o aluno Surdo, do Ensino Médio, utiliza para construir o processo de referenciação em seus textos escritos em Língua Portuguesa.

¹ Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, órgão ligado à Secretaria de Estado de Educação do MS.

Nossa hipótese inicial era que os alunos Surdos teriam preferência em utilizar algum tipo de estratégia de referenciação nesses textos.

Internamente, estruturamos o desenvolvimento desta dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo – Letramentos no contexto educacional de alunos Surdos -, apresentamos reflexões teóricas acerca da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa para Surdos e, conseqüentemente, discutimos, sucintamente, temas como avaliação e inclusão do sujeito surdo no espaço escolar. Focalizamos procedimentos e orientações utilizados, geralmente, para avaliar esse indivíduo nas suas produções textuais.

No segundo capítulo – Fundamentos Teóricos -, apresentamos as discussões teóricas que permeiam e sustentam nossa investigação trazendo discussões da Lingüística Textual, bem como uma visão geral de questões relacionadas ao gênero textual artigo de Opinião. Nesse capítulo, daremos atenção também à teoria da referenciação e sua relação com a língua de Sinais

No terceiro capítulo – O papel da referenciação na produção escrita de alunos Surdos – apresentamos os procedimentos adotados para análise do *corpus*. Desenvolvemos a análise mostrando entre a teoria e a prática como se constitui o texto do sujeito surdo na transposição da sua língua natural com a segunda língua; como se mostra a materialização na Língua Portuguesa no universo discursivo, e por fim, encerramos com algumas considerações finais.

CAPÍTULO I

LETRAMENTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE ALUNOS SURDOS.

Naquele tempo eu achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes... Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, eu tinha que me meter no vidro. É no vidro. Cada menino ou menina tinha um vidro, e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! Quando a Escola é de Vidro.

Ruth Rocha

O objetivo deste capítulo é abordar discussões relacionadas aos letramentos para Surdos, pois envolvem, como afirma Fernandes (2006, p. 06), “reflexões” sobre duas línguas e não apenas sobre a língua majoritária no contexto da educação de Surdos. Tendo em vista tal objetivo, estruturamos o capítulo em quatro itens: 1- Aspectos históricos: uma breve retrospectiva; 2- Algumas considerações sobre letramentos na educação de Surdos, 3- O aluno Surdo no espaço escolar.

1.1 Aspectos históricos: uma breve retrospectiva.

Para abordarmos o tema com clareza é necessário fazermos uma pequena retomada histórica dos estudos que envolveram a Língua de Sinais até seu reconhecimento na década de 1960 como língua, adquirindo esse *status* a partir de estudos linguísticos desenvolvidos por estudiosos nos Estados Unidos.

Antes, devemos esclarecer que assumiremos neste trabalho a atual concepção de Surdo como sujeito histórico, dotado de características singulares, ativo e participante nas decisões da sociedade, diferenciando, portanto, do surdo/surdez como sinônimo de deficiência, mesmo que, historicamente, tenha sido considerado como deficiente.

Embora as menções aos Surdos e sua condição de aprendizado já fossem discutidas desde a antiguidade com Aristóteles (384 – 322 a.C), a primeira alusão à possibilidade de instruir os Surdos por meio da Língua de Sinais e da linguagem oral foi feita por Bartolo Della Marca , escritor do século XIV, segundo Guarinello (2007, p. 20).

De acordo com essa autora, um médico italiano chamado Girolano Cardano, que tinha um filho Surdo, após estudos do ouvido, nariz e cérebro, elaborou um tipo de código para Surdos, embora nunca tenha colocado suas idéias em prática.

Ainda no século XIV, um monge beneditino, chamado Ponce de Leon, foi considerado o primeiro professor de sujeitos Surdos da história, quando foi chamado para instruir crianças Surdas, filhas de nobres. Seus alunos eram ensinados a ler e escrever, além de falar, a fim de receberem, quando adultos os títulos de nobreza e de propriedades.

Além de leitura e escrita, o monge ensinava seus alunos estimulando outros sentidos, como o tato e a visão. Mais tarde, os sucessores de Leon, avançariam em outras técnicas de ensino aos Surdos. Juan Pablo Bonet foi um dos estudiosos da época que aprimorou um sistema de alfabeto digital, já utilizado por Ponce de Leon.

Bonet, segundo Guarinello (2007, p.22), manipulava os órgãos fonoarticulatórios e utilizava uma língua de couro para demonstrar as várias posições da língua durante a articulação dos fonemas. Ele acreditava que os surdos deveriam dominar a escrita, a leitura e o alfabeto digital, para então aprender a falar. Essa técnica deu a Bonet a condição de ser um precursor do Oralismo.

Essa abordagem, ou política linguísta para Surdos, foi uma das correntes que orientaram a Educação de surdos, ao longo da história. Esse método consiste no ensino ao Surdo utilizando a fala e forçando-o por meio de técnicas fonaudiológicas a articular palavras.

Já no século XVIII, houve grande interesse pela educação de Surdos e diferentes métodos de ensino foram utilizados. No ano de 1704, um alemão, chamado Wilhen Keger, defendeu a obrigatoriedade do ensino para os surdos, aceitando-os em suas aulas e utilizando diferentes recursos para ensiná-los, entre eles os gestos e a fala.

Diferentemente, o espanhol Jacob Rodrigues Pereire, seguindo as idéias de Bonet, priorizava a fala e proibia os gestos. Embora esse estudioso fosse fluente em Língua de Sinais.

Em 1760, o abade Charles Michel de L'Épée, francês, utilizando a experiência de ensinar duas irmãs Surdas, e sua convivência com Surdos das ruas de Paris, cria a primeira escola para surdos do mundo². Utilizava uma técnica que mesclava Língua de Sinais, gramática da língua francesa e alfabeto digital, para ensinar Surdos.

Guarinello (2007) relata que, em 1821, o médico Jean Marc Gaspard Itard, publicou um livro afirmando que o Surdo somente poderia ser educado pela fala e pela restauração da audição.

A pesquisadora relata ainda que esse médico aplicou eletricidade no ouvido dos Surdos, sanguessugas em seus pescoços, além de fazer cortes nas tubas dos ouvidos de crianças Surdas, mas não obtendo respostas, concluiu que o ouvido dos Surdos estava morto e que não havia nada na medicina que pudesse restaurá-lo.

Até o séc. XVIII, nos EUA não havia escolas para Surdos, contudo, o primeiro americano a interessar-se pela educação de Surdos foi Thomas Hopkins Gallaudet, que iniciou seu trabalho depois de ter ensinado uma criança Surda que morava próximo a sua casa, sendo financiado mais tarde pelo pai da criança, que o fez aprimorar seus estudos a respeito da surdez na Europa e lá conheceu o método desenvolvido por Michel L'Épée.

Gallaudet conheceu na França o Surdo Laurent Clerc, e juntos fundaram nos Estados Unidos a primeira escola pública para Surdos, chamada *Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons*.

A partir de 1821, todas as escolas americanas passaram a utilizar a *American Sing Language* (ASL _ Língua de Sinais Americana).

Em 1876, o imperador do Brasil, D. Pedro II, visitando os Estados Unidos, foi convidado a conhecer o Gallaudet College e se interessou pelos estudos lá realizados, trazendo a idéia para o Brasil, que mais tarde resultaria no Instituto de Surdos-Mudos do Brasil, hoje INES.

Em 1970, no Congresso de Milão, o Oralismo tomou conta da Europa com repercussões mundiais. Guarinello explica que:

As práticas vigentes nesse modelo descaracterizam o surdo, subordinando sua educação à conquista da expressão oral, e excluindo os adultos Surdos, que antes participavam do processo educativo dos Surdos - das escolas para Surdos. [...] essa concepção produziu verdadeiras privações

² Foi criado pelo abade o Instituto Nacional para Surdos-Mudos, 1760.

sociais, emocionais e psicológicas na vida das pessoas surdas, uma vez que propunha que somente por meio da fala é que as crianças Surdas poderiam se tornar cidadãs em uma sociedade ouvinte. As práticas da educação dos Surdos passaram a ser voltadas apenas para aspectos terapêuticos, e o objetivo do currículo escolar era dar ao Surdo exatamente o que lhe faltava, ou seja, a audição e a fala (2007, p. 30).

Nos anos de 1970, surge o método conhecido por Comunicação Total, que consiste na proposição do uso de gestos naturais, da Língua de Sinais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala, além dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir a linguagem. Nessa corrente, ainda que se permitisse a Língua de Sinais, a fala era priorizada para introduzir o indivíduo Surdo no mundo ouvinte.

Por fim, no final da década de 1970, inicia-se um movimento de reivindicação pelos direitos linguísticos e culturais do Surdo. A partir daí, os Surdos passaram a reivindicar o direito de usar a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e de aprender a língua majoritária (L2).

Surge, portanto, a noção e a corrente chamada bilinguismo. Nessa abordagem, ou política linguística, o Surdo usa a Língua de Sinais (L1) e a língua majoritária (L2), de acordo com a conveniência, principalmente na escrita.

A adoção do bilinguismo é compatível com a concepção antropológica segundo a qual os Surdos formam uma comunidade linguística minoritária, que utiliza e compartilha uma Língua de Sinais, valores, hábitos culturais e de socializações próprios.

O reconhecimento linguístico da Língua de Sinais foi registrado nos estudos descritivos do linguista americano William Stokoe, em 1960 conforme (PEREIRA, 2002), (QUADROS, 2004) e (GESSER, 2009).

Stokoe (1960) descreveu os níveis fonológicos e morfológicos da Língua Americana de Sinais (ASL), identificando parâmetros, representados na Figura 4, que constituem os sinais: a) configuração de mãos; b) ponto de articulação ou locação; c) movimento.

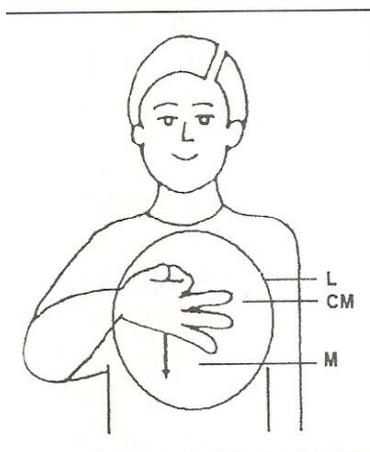


Figura 1: Campo dos Parâmetros

Fonte: Gesse (2009, p.14) desenho adaptado de Capovilla & Rafael (2001)

De acordo com Gesser (2009, p.14), a partir de 1970, os linguistas Robbin Battison (1974) Klima e Bellugi (1979) conduziram estudos na ASL, nos aspectos fonológicos descrevendo o parâmetro orientação da palma da mão, e ficou demonstrado que dois sinais com os mesmos outros parâmetros iguais (CM, L, M) poderiam mudar de significado de acordo com a orientação de mão.

Quadros & Karnopp (2004) explicam que, em Língua Brasileira de Sinais, o espaço de enunciação é uma área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados. As autoras mostram que dentro desse espaço de enunciação, pode-se determinar um número finito de locações, sendo que algumas são mais exatas, tais como a ponta do nariz, e outros são mais abrangentes, como a frente do tórax.

De acordo com as autoras, o espaço de enunciação é um espaço ideal, no sentido de que se considera que os interlocutores estejam face a face. Pode haver situações em que os interlocutores estejam em posições diferentes, em que esses espaços sejam redirecionados ou reduzidos, dependendo da posição do enunciador.

Gesser (2009, p.17-18) esclarece que as mãos não são os únicos veículos usados nas Línguas de Sinais, para produzir informações lingüísticas. Os Surdos também fazem uso de *expressões faciais*, movimento de cabeça, olhos, boca etc, como elementos gramaticais que compõem a estrutura da língua, por exemplo, na marcação de formas sintáticas, e nas atuações, como componentes lexicais. Tais recursos são *marcadores não manuais*, diferentes dos traços paralinguísticos das

línguas orais, como entonação, velocidade, ritmo, sotaque, expressões faciais, entre outros.

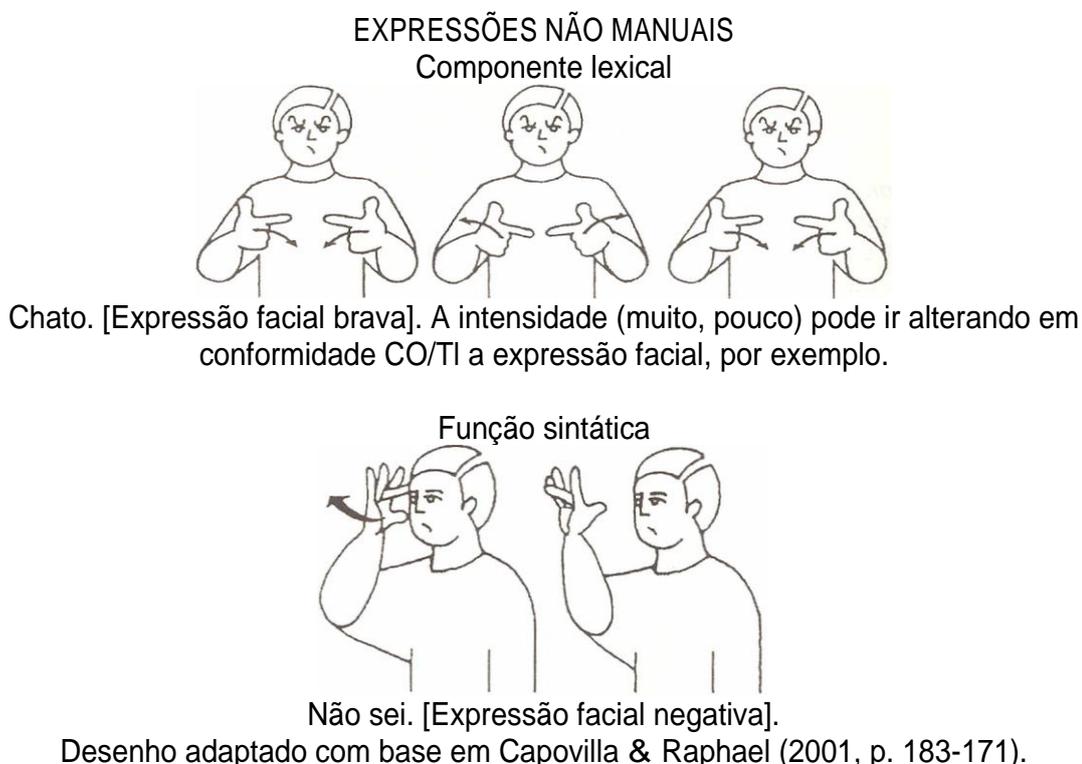


Figura 2: Expressões não manuais.

Fonte: Figura retirada de Gesser (2009, p.18).

Com a análise desses parâmetros, os pesquisadores chegaram à conclusão de que línguas orais e Línguas de Sinais são similares em seu nível estrutural, uma vez que formas simples quando combinadas formam unidades mais complexas.

Segundo Gesser (2009), a crença de que as Línguas de Sinais dos Surdos não têm gramática está ancorada na crença de que elas não passariam de mímicas e pantomimas. Tais crenças se refletem no espaço escolar, de diferentes formas, e se confundem com os movimentos de inclusão, produzindo diferentes discursos.

Dada a importância do resultado dentro de sala de aula de tais posicionamentos: de um lado, a necessidade da inclusão e, de outro, a “recusa” de professores, dedicamos a seção seguinte deste trabalho para refletir sobre o tema, assim como aspectos de avaliação da produção escolar dos indivíduos surdos, que é assunto fundamental e determinante na vida acadêmica em qualquer grau de escolaridade desse alunado.

1.2 Algumas considerações sobre letramento na educação de surdos

As discussões em torno da aquisição Língua Portuguesa para Surdos, doravante L2, no processo escolar que envolve esses sujeitos ainda são férteis entre os pesquisadores da área.

Por um lado está a noção de que a Língua Portuguesa ainda ocupa o papel hegemônico no espaço escolar tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, cassando o direito do surdo interagir por meio do uso de sua primeira língua, a Língua de Sinais, doravante L1.

Giordani (2006) afirma que dessa predominância instaura-se o discurso da “problemática da aprendizagem da Língua escrita” pelo Surdo, das “dificuldades de aquisição do código”, das “variadas tentativas didáticas” e das inúmeras comparações curriculares entre o que se produz de escrita nas escolas ouvintes e nas escolas de Surdos.

Por outro lado é preciso situar a questão da aquisição da leitura e escrita pelo Surdo como um direito que vá incluí-lo dentro de práticas sociais e culturais baseados na cultura letrada, e que determina o lugar do sujeito dentro de grupos na sociedade.

Segundo Campos (2006), vários são os relatos de insucessos na educação de Surdos. A implantação de projetos bilíngues não trouxe consigo mudanças nos procedimentos pedagógicos.

De acordo com a pesquisadora ignorou-se que as metodologias, até então implantadas, carregavam consigo visões de mundo que determinavam ações pedagógicas pensadas para ouvintes, fazendo com que não houvesse reformulação no olhar e no fazer educacional do Surdo.

Fernandes (2006) atesta que o contexto educacional está organizado de forma que todas as interações são realizadas pela oralidade, o que coloca os alunos Surdos em extrema desvantagem nas relações de poderes e saberes instaurados em sala de aula. Essa atitude, conforme pontua a autora, relega-os a ocupar o eterno “lugar” do desconhecimento, do erro, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber das práticas linguísticas.

A imposição de uma normativa oral, como única possível, conforme Giordani (2006, p. 74), desconsiderou a língua da comunidade Surda em prol da tão desejada normalização. A autora soma a esse agravante o fato de que na sala de aula, o

ensino é feito na perspectiva de um professor ouvinte, tendo como inibidor o fato de professor e aluno não compartilharem a mesma língua.

Concordamos com Fernandes (2006, p. 05) que exemplifica que nessas condições, o Surdo se coloca numa situação de “estrangeiro” em seu próprio país, uma vez que é difícil para ele assumir sua diferença linguística e lutar politicamente por seu reconhecimento, sem aprender a língua pátria como língua materna e sem compartilhar alguns aspectos que constroem a identidade nacional, tal como acontece com a maioria dos brasileiros.

Do ponto de vista da autora, o papel da escola é o de assegurar que os Surdos mergulhem no universo multilingue da oralidade pelo domínio dos sistemas de escrita dessas línguas. A ressalva feita pela pesquisadora é que a tarefa se torna árdua se não houver uma política governamental que reconheça e implemente ações de reconhecimento e valorização da diversidade linguística em território nacional que subsidie essa tarefa escolar.

Refletindo sobre as questões pontuadas e com um rigor maior, Skliar (2005, p. 18-19) assevera que, por um lado, está o problema dos poderes e saberes das políticas ouvintistas, que giram em torno da deficiência e das modalidades de comunicação e de linguagem para os Surdos. Por outro lado, existe a necessidade de definir o conjunto de variáveis que intervém na construção de um projeto político e pedagógico para os Surdos; variáveis que estão atravessadas por mecanismos históricos, políticos, regionais e culturais específicos.

Por traz dessas discussões ainda está a necessidade de o Surdo adquirir as habilidades fundamentadas no letramento.

Para Fernandes (2006), aprender o Português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais, com destaque para as práticas escolares, para as crianças e jovens Surdos. Para a autora, o letramento na Língua Portuguesa é dependente da constituição de seu sentido na Língua de Sinais.

Como letramento assumimos os conceitos expressos em Lodi (2003, p. 35) que assegura que o termo refere-se a “um conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursivas como também social e político-ideológica”.

Giordani (2006) assegura que os letramentos, construídos através das práticas sociais e pelas especificidades de cada contexto cultural, produzem um

processo em que alfabetizados e analfabetos se expressam como categorias sociais, como gênero, raça, classe. É através da pedagogização que se confere ao letramento escolar características de exclusividade, transformando “invisíveis” os letramentos produzidos na família e na comunidade.

De acordo com essa autora (2006, p. 83) a língua escrita ocupa lugar fundamental ao se falar em letramentos, como algo que é dado pelo social e pela importância que se atribui à escrita na sociedade. Desse modo, nas escolas de Surdos, a língua escrita se mantém como uma situação de “constante problema”. A autora esclarece que a escrita ocupa um lugar de centralidade, mas dentro de um modelo autônomo no qual sua significação é dada pela instituição e não pelas relações sociais.

Assim como Fernandes (2006), Giordani (2006), concorda que as práticas homogeneizantes da escrita na educação de Surdos é pensada por professores ouvintes para alunos ouvintes, ou seja, as estratégias de alfabetização para alunos Surdos são as mesmas utilizadas para os alunos ouvintes.

Capovilla (2001) apresenta três estágios pelos quais as crianças passam no processo de domínio da escrita: lolográfico, alfabético e ortográfico.

No estágio *lolográfico*, a criança não atenta à correspondência entre letras e combinações de letras (grafemas) e seus respectivos sons da fala (fonemas). Nesse estágio, a leitura consiste no reconhecimento visual global de algumas palavras comuns que a criança encontra com grande frequência, como seu próprio nome e o nome de comidas, bebidas e gêneros de propaganda onde há abundância de repetição de rótulos.

No estágio *alfabético*, as relações entre texto e fala se fortalecem com o desenvolvimento da rota fonológica, isto é, quando a identificação ocorre sem a pronúncia da palavra. Nesse estágio, como explica Capovilla, a criança aprende o princípio da decodificação na leitura, isto é, converte as letras do texto escrito em sons correspondentes; e o da codificação na escrita, ou seja, converte os sons da fala, ouvidos ou apenas evocados, em seus grafemas correspondentes.

A criança Surda, por sua vez, utiliza a rota lexical, ou ortográfica, onde a identificação da palavra passa pelo reconhecimento visual. As palavras são lidas com base na sua forma ortográfica, não recorrendo, portanto, às propriedades fonológicas.

Fernandes (2006) atenta para o fato de que é comum a supervalorização, pela maioria dos professores, das propriedades fonéticas. As crianças ouvintes assimilam com naturalidade esse processo, o que não ocorre com as crianças Surdas. Esclarece que tal encaminhamento metodológico coloca os surdos em desvantagens em seu processo de aprendizagem da escrita do Português. Como o aluno Surdo não percebe o mecanismo de relação letra-som, começa a copiar o desenho de letras e palavras e simula a aprendizagem, perpetuando a prática ao longo da vida acadêmica.

No estágio *ortográfico*, a criança aprende que há palavras que envolvem irregularidade nas relações entre fonemas e grafemas. Ela aprende que é preciso memorizar essas palavras para que possa fazer uma boa pronúncia na leitura e uma boa produção ortográfica na escrita.

Fernandes (2006) apresenta um quadro de relações entre oralidade e escrita em que pontua as implicações de um ensino baseado nessas duas modalidades tendo o aluno Surdo e o aluno ouvinte como sujeitos da aprendizagem.

Quadro 1: Implicações do processo de alfabetização para alunos surdos

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos Surdos
<ul style="list-style-type: none"> • Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a Língua Portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-linguas, rimas, etc... 	<ul style="list-style-type: none"> • Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
<ul style="list-style-type: none"> • O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo... 	<ul style="list-style-type: none"> • Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da Língua Portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de Sinais)
<ul style="list-style-type: none"> • As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas). 	<ul style="list-style-type: none"> • A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
<ul style="list-style-type: none"> • A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar sequências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras). 	<ul style="list-style-type: none"> • A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Fonte: Fernandes (2006, p.07)

Fernandes (2006) conclui que é impossível acreditar que as estratégias, usualmente utilizadas no período inicial de alfabetização, possam oferecer caminhos para apropriação da escrita pelos alunos Surdos. A autora insiste no fato de que há que se repensar as metodologias atualmente utilizadas nas escolas que ignoram as singularidades linguísticas dos Surdos e que seguem reproduzindo estratégias baseadas na oralidade e na audição como referenciais para a apropriação da Língua Portuguesa escrita como L2 por esses alunos.

Pereira (2002) afirma que é necessário que se mude a concepção de3 escrita que ainda predomina na maior parte das instituições que atendem surdos no Brasil. Afirma que continua a prevalecer uma preocupação com o ensino das letras e suas combinações em vocábulos, codificação e codificação ao mesmo, não permitindo que o aluno infira o valor dos textos nas práticas sociais, e compreendam tais textos numa proposta de letramento.

A mesma autora esclarece que:

Para que leiam e escrevam, as crianças surdas, assim como todas as outras necessitam ter conhecimento de mundo de forma que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentidos. Necessitam de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos (2002, p. 50).

No item seguinte contemplaremos temas como a inclusão do aluno surdo no espaço escolar, movimentos que resultaram em documentos que possibilitaram a presença do aluno Surdo no espaço escolar e breves considerações sobre os processos de avaliação do texto do aluno Surdo.

1.3 O aluno Surdo no espaço escolar

Nosso interesse, neste item, é mostrar como se dá a relação do aluno Surdo com o espaço escolar, ambiente propício para toda forma de conhecimento e disseminação de toda cultura (e se não se tomar cuidado, de toda discriminação). A escola que não se mostra inclusiva não abre espaço para que alunos deficientes e não deficientes aprendam uns com os outros.

A Língua Portuguesa, como segunda língua para o Surdo, mostra-se ainda incipiente, e a escola precisa adequar-se para que esse aluno possa aprendê-la.

Só poderemos conhecer essa relação por meio dos eventos que possibilitaram que o Surdo pudesse permanecer dentro desse espaço escolar. Os grandes encontros internacionais que resultaram em tratados, em que o Brasil é signatário, influenciaram para que as portas da Educação Especial se abrissem para essa minoria.

Um desses documentos, importantes para a Educação Especial em muitas partes do mundo, foi a Declaração de Salamanca, em 1994, (sem esquecer a Conferência de Jomtiem, 1990) que introduziu políticas de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular no Brasil.

Schneider informa que a implantação dessas políticas seria uma forma democrática de ampliação efetiva de oportunidade dessa população (2006, p. 85)

Os fatores decisivos para que assumissem essa posição foram à constatação de que qualquer criança possui características, interesses, habilidades e necessidades únicas, de modo que a escola precisa se adequar a ela através do currículo, instrução e serviços educativos, e a perspectiva política da construção de um sistema escolar de qualidade para todos.

Ainda segundo Schneider (2006, p. 86), a Declaração de Salamanca (1994) apresenta uma perspectiva política e social, ou seja, a inclusão de toda e qualquer criança no ensino regular, independente de suas condições físicas ou de sua origem social ou cultural. A pesquisadora informa que com relação à educação de surdos, entretanto, o documento parece reconhecer a necessidade de escolarização especial em casos determinados, como o reconhecimento da Língua de Sinais como meio de comunicação para os surdos. Como veremos à frente em 2002, o governo brasileiro aprova a lei de Libras (lei Nº. 10.436/2002) que é regulamentada em 2005, por meio de Decreto Nº. 5.626 de 22 de dezembro desse ano.

Em 2001 a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE nº.02, de julho de 2001, no artigo primeiro, parágrafo único, estabelece que o atendimento escolar de alunos que apresentem Necessidades Educacionais Especiais terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas e lhes serão assegurados os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e

interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

No artigo segundo teremos que, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento de educandos com necessidades especiais, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Concluimos que, se essa Resolução garante a educação para todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, devemos entender que o Surdo também é contemplado.

Nesse mesmo documento, no artigo quinto, inciso I, ainda podemos ler que são considerados *educandos com Necessidades Educacionais Especiais* os que, durante o processo educacional, apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos demandam a utilização de linguagem e códigos aplicáveis.

No Parecer CNE N°. 17, de junho de 2001, sobre o “*Lócus*” dos serviços da Educação Especial orienta que a Educação Especial deve ocorrer em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na LDB (9394/96).

Deve propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante um projeto que contemple além das orientações comuns - cumprimento dos duzentos dias letivos, horas aula, meios para recuperação e atendimento do aluno, avaliação e certificação, articulação com a família e a comunidade – um conjunto de outros elementos que permitam definir objetivos, conteúdos e procedimentos relativos à própria dinâmica escolar.

Assim sendo, a Educação Especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Estas escolas, portanto, além do acesso a matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos.

Ainda nesse item o documento vai dizer que é importante salientar que a escola deve buscar para seus alunos o apoio dos serviços pedagógicos especializados que são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às Necessidades Educacionais Especiais do educando.

Tais serviços podem ser desenvolvidos:

- a) Nas classes comuns, mediante atuação de professor da Educação Especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem à locomoção e à comunicação;
- b) Em salas de recursos, nas quais o professor da Educação Especial realiza a complementação e/ou a suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

No que diz respeito à organização do atendimento na rede regular de ensino, esses serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções, entre eles os professores-intérpretes, que são profissionais especializados para apoiar alunos Surdos, Surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização.

Segundo o documento todos os professores da Educação Especial e os que atuam em classes comuns deverão ter formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio especializado.

A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em classe comum do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório.

De acordo com o documento a interação torna-se absolutamente necessária quando se trata, por exemplo, da educação dos Surdos, considerando que lhes é facultado efetivar sua educação por meio da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais, depois de manifestada a opção dos pais e sua própria opinião.

Recomenda-se que o professor para atuar com esses alunos em sala de aula da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, tenha complementação de estudos sobre o ensino de línguas: Língua Portuguesa e Língua

Brasileira de Sinais. O documento recomenda também que o professor para atuar com alunos surdos em sala de recursos, principalmente a partir da 5ª série do ensino fundamental, tenha, além do curso de Letras e Linguística, complementação de estudos ou cursos de pós-graduação sobre o ensino de línguas: Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais.

Sobre a adequação curricular o parecer ainda traz os currículos que devem ter uma base nacional comum, conforme determinam os artigos 26, 27 e 32 da LDB (9394/96), a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive pelas características dos alunos.

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias-que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico - até situações mais complexas e/ou permanentes-que requerem o uso de recursos técnicos especiais para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do educando.

Atender esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abranja graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações aos seus elementos.

Tanto o currículo como a avaliação deve ser funcional, buscando meios úteis e práticos para favorecer: o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade.

Por fim, para acentuar as reivindicações dos Surdos em todo o país e acatar orientações de alguns dos documentos citados, em 24 de abril de 2002, foi editada a lei Nº10. 436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras considerações.

Podemos resumir essa lei que foi regulamentada em 22 de dezembro de 2005, pelo decreto nº. 5626, distribuindo sua essência em quatro capítulos:

Artigo 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais-Libras e outros recursos a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais_ Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidade de pessoas surdas do Brasil.

Artigo 2º - Deve ser garantido, por parte do poder público, em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da língua Brasileira de Sinais-Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Artigo 3º - As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Artigo 4º - O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do distrito federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo Único. A língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

A lei Nº.10.436/2002 representa para o Surdo do Brasil um grande avanço no reconhecimento de sua forma de comunicação e os poderes constituídos devem garantir que seja aplicável.

As Secretarias de Educação se mobilizam nas capacitações dos professores no uso da Libras. Essas medidas são facilitadoras quanto à inclusão do Surdo no ensino regular. Contudo, essa inclusão se efetiva se o surdo tiver o apoio de intérpretes qualificados e de um sistema de avaliação que vá garantir que o surdo seja considerado a partir da sua singularidade linguística e não pela visão de deficiência, ou seja, que a escola inclua na sua proposta pedagógica métodos de avaliação diferenciados para esse alunado específico.

A visão da deficiência deve ser afastada para garantir esse espaço, uma vez que o estudo de Língua Portuguesa demanda estudos diferenciados. Portanto, as políticas públicas devem compreendê-los como grupo linguístico que dependem também que a própria escola se torne bilíngue.

Entre as diversas preocupações que se deve ter em relação à garantia da Língua Portuguesa para Surdos é como avaliar as produções desses alunos.

Um importante referencial de estudos e orientações aos professores e outros profissionais que lidam com a educação de Surdos aparece em 2005, editado pela Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC, intitulado Saberes e Práticas de Inclusão: desenvolvendo competências para atendimento às Necessidades Educacionais Especiais do aluno Surdo.

Esse documento é norteador de princípios que os professores de diversas disciplinas poderão seguir no que tange à compreensão da escrita do indivíduo Surdo, principalmente o professor de Língua Portuguesa.

Na página 85³ do referido documento em se tratando especificamente da avaliação o texto mostra que esta é um objeto de constantes pesquisas, estudos e discussão e que muito já se tem comentado a respeito do modelo de avaliação vigente em grande parte das escolas: autoritária, usada como instrumento disciplinador de condutas sociais, classificatória e excludente, praticada através de testes mal elaborados, com leitura inadequada de resultados, pelos quais muitas vezes, o aluno é avaliado unicamente para ser promovido em detrimento da efetivação de seu processo de aprendizagem.

O documento afirma que o professor deve investigar como a criança aprende, de que forma se realiza o ato de conhecer ou adquirir conhecimentos.

Diz que é um desafio para o professor, pois sua função será de criar situações diversas que promovam a aprendizagem significativa e, por conseqüência, o desenvolvimento cognitivo do aluno.

O documento esclarece que linguagem e pensamento são processos intimamente ligados, desde sua origem, e seguem inter-relacionados ao longo da vida da pessoa.

Importante observação que o texto oferece é de que se o educador não aplicar atividades que não forem mediadas por um sistema simbólico, acessível aos Surdos, todo o processo de aprendizagem estará comprometido.

Sobre a forma de o Surdo escrever, o documento ressalta que os “erros” de Língua Portuguesa são características de quem está aprendendo uma outra modalidade de língua, e completa que tais considerações são básicas para compreendermos alguns aspectos da produção escrita dos surdos, com vistas a elegermos critérios de avaliação diferenciados em relação à Língua Portuguesa e demais áreas de conhecimento que dela se utilizam (História, Biologia, Geografia, etc.), não generalizáveis, mas que possam constituir subsídios para análise de suas construções singulares em comparação à escrita de ouvintes.

³ Extraído da página www.surdo.org.br, em 15/08/2008.

Na página 94 de “Saberes e Práticas de Inclusão”, se lê que o documento considera que tais orientações são muito genéricas e que podem levar a atos de extrema arbitrariedade.

Assim, em se tratando da produção escrita em Língua Portuguesa se sugere critérios mais específicos em relação à avaliação de tais produções, considerando que o texto do aluno surdo sofre interferência da Língua de Sinais.

O documento afirma que se trata de uma tentativa de respeitar as especificidades de uma construção essencialmente visual refletida na escrita.

O documento orienta que em relação à forma ou a estrutura do texto, o professor deverá estar atento aos seguintes aspectos morfosintáticos, por estarem diretamente relacionados à organização da Língua de Sinais:

- A organização sintática da frase, que poderá se apresentar na ordem OSV, OVS, SVO.⁴
- Estruturas típicas relacionadas à flexão de modo, tempo-inexistente em Língua de Sinais e pessoas verbais;
- Ausência de verbos de ligação;
- Utilização inadequada ou aleatória do artigo, devido à sua inexistência em Língua de Sinais;
- Ausência ou utilização inadequada de elementos que construam a coesão textual, como é o caso das conjunções, preposições, pronomes, entre outros;
- Apresentação de forma peculiar da concordância verbal e nominal pela ausência de desinência para gênero e número, bem como da flexão verbal e tempo em Língua de Sinais;
- Apresentação de forma peculiar da concordância verbal e nominal pela ausência de desinência para gênero e número, bem como de flexão verbal e tempo em Língua de Sinais;
- Apresentação peculiar das questões de gênero e número por não serem sempre empregadas em Língua de Sinais;

⁴ Sintaticamente as frases normalmente são organizadas em: sujeito, verbo e objeto-SVO, o que não acontece regularmente com o surdo na operacionalização de sua escrita.

Além dos aspectos apresentados acima o texto ainda recomenda observar que em relação aos aspectos semânticos ou de conteúdo do texto, são características próprias dos textos dos surdos:

- Limitação ou inadequação lexical em decorrência das experiências limitadoras em relação à Língua Portuguesa;
- Utilização de recursos coesivos dêiticos relacionados à organização espacial da língua de sinais (anforismos, sistema pronominal);

Assim sendo, o professor deve observar se a mensagem tem coerência lógica, apresentando enredo com princípio meio e fim.

O documento orienta também que o educador deve observar que, por apresentar um vocabulário mais restrito, tanto em relação ao número de palavras diferentes, como em relação ao número total de palavras (ocorrências), o texto passa a expressar uma faixa mais limitada de relações semânticas (nomes de objetos, sua localização, a quem pertence), apresentando uma frequência de substantivos significativos e de verbos presentes.

As orientações dispostas acima não exigem o professor de buscar conhecer além de como o Surdo escreve, mas de como ele vive e se comporta em relação à cultura que se está subjacente à sua especificidade, já que esse “lócus” de situações vai refletir nos seus fazeres como aluno e indivíduo.

A escola sempre esteve preparada para o atendimento ao aluno ideal; aquele que dispendo de recursos cognitivos e sensório-motor biologicamente satisfatórios, tendo base sócio-cultural e econômica que possibilitasse um aprendizado de alto padrão, satisfizesse o discurso das Propostas Políticas Pedagógicas de terem alunos reflexivos e autônomos, para assim, construir cidadãos preparados para exercer a cidadania de fato.

Contudo, esse modelo prevê um aluno ouvinte, ou seja, o paradigma ainda é ouvintista.

No capítulo dois trataremos das postulações teóricas que utilizamos para sedimentar e amparar nosso trabalho.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo temos por objetivo apresentar os tópicos que garantiram sustentação teórica para este trabalho.

Para sustentar nossa investigação, tomamos como suporte desta pesquisa os princípios teóricos oferecidos por estudiosos da referenciação tais como Antonio Machuschi (2002, 2008) e Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2006, 2009). Dividimos o capítulo em quatro itens: 1- aspectos históricos da Linguística Textual; 2- Gêneros textuais: o artigo de opinião; 3- O texto e a referenciação na perspectiva da Linguística Textual, e; 4- Referenciação e Língua Brasileira de Sinais.

2.1 Aspectos históricos da Linguística Textual.

A Linguística Textual começou a se desenvolver na Europa no século XX, durante a década de 1960. Um dos maiores desafios para a Linguística Textual é exatamente definir seu objeto de análise – o texto.

Algumas definições basilares desse campo de estudos vamos encontrar em Fávero e Koch (2007).

Segundo as autoras a origem do termo Linguística Textual surgiu em 1955 com Cosériu, embora, no sentido a que lhe é atribuído atualmente tenha sido empregado pela primeira vez por Weinrich (1966). A partir daí surge uma rica bibliografia sobre o assunto destacando autores como Dressler, Van Dijk Schamidt e outros.

Paveau e Sarfati (2006) mostram que no início dos anos de 1950, o linguista americano Zellig Harris apontou os problemas do nível transfrástico e da relação entre a cultura e língua. Os autores citam como seguidores dessa abordagem Longacre e a Tipologia dos discursos que ele formula em 1968, e também o trabalho de Halliday & Hassan, em 1976.

Paveau & Sarfati (2006) lembram que na França, são os domínios da semiótica e da análise do discurso que trabalharam o domínio da fala, mas as reflexões acerca do texto provêm da Filosofia.

De acordo com esses autores, a Linguística Textual, historicamente, constituiu-se a partir das seguintes heranças:

- as hipóteses estruturalistas contêm a ideia de que as unidades superiores à frase são organizadas como as frases;
- a semiótica literária, representada na França por Greimas, Kristeva, Barthes, Genette e o grupo da chamada Escola de Paris, constroem igualmente um objeto no qual as dimensões ultrapassam o quadro da frase;
- a semiologia, representada por Grize e Borel, dirige igualmente a análise por meio da dimensão textual das produções verbais;
- a Linguística Textual toma as aquisições da retórica antiga, clássica e a retórica de Perelman, integrando-as em novas questões, e, por fim;
- a sociologia de Labov, que trabalha em particular sobre a narrativa oral e a sociologia de Goffmann, que trabalha a conversação.

De acordo com Fávero e Koch (2007), entre as causas que levaram os linguistas a desenvolverem gramáticas textuais, podem-se citar: as lacunas das gramáticas de frases no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definidos e indefinidos), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, ou então com referência a um contexto situacional.

A partir dessas considerações foi necessário decidir como se estudaria tais fenômenos tomando como parâmetro os estudos de então, ou se seria necessário construir uma gramática textual.

Fávero & Koch (2007) esclarecem que Conte (1977) distingue três momentos fundamentais na passagem da teoria da frase à teoria do texto, constituindo-se cada um deles em um tipo diferente de desenvolvimento teórico, disposto da seguinte forma:

- a) O primeiro momento, o da análise transfrástica, em que se procede a análise das regularidades que transcendem os limites do enunciado; seu

principal objetivo é o de estudar os tipos de relação que se podem estabelecer entre os diversos enunciados que compõem uma seqüência significativa. Entre essas relações, ocupam primeiro plano as relações de correferência, que é considerada como um dos principais fatores de coesão textual.

- b) O segundo momento que é a construção das gramáticas textuais, que surge com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado, o que a legitima, segundo as autoras, é descontinuidade existente entre enunciado e texto.
- c) O terceiro é o da construção das teorias do texto: o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendidas, como explicam as autoras, como um conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto.

Kock e Fávero (2007) esclarecem que a gramática textual define-se em termos do tipo de objeto que se propõe a descrever de maneira explícita – o “texto” ou o “discurso”.

Paveau & Sarfati (2006, p.193) concordam que a distinção entre esses dois elementos texto e discurso é bastante difícil e polêmica, e ao mesmo tempo em que citam uma definição em forma de equação matemática:

DISCURSO= Texto + condições de produção

TEXTO= Discurso – condições de produção

As diferentes concepções de texto e de discurso criaram confusão entre os dois termos. Fávero e Koch (2007) vão buscar a definição em Van Dijk, e esclarecem que:

O discurso é a unidade passível de observação, aquela que se interpreta quando se vê ou se ouve uma enunciação, ao passo que o texto é a unidade teoricamente reconstruída, subjacente ao discurso. Assim sendo, a gramática só pode descrever textos, de maneira que possibilita, apenas uma aproximação com relação às estruturas discursivas atualizadas, empíricas, efetivamente produzidas (2007, p.24).

Paveau & Sarfati (2006) lembram que a Linguística Textual se assentam sob grandes noções que foram didatizadas para o ensino secundário, a saber: a coesão e a coerência.

A Coesão, cujo termo foi introduzido por Halliday & Hassan (1976), serve para designar um conjunto de fenômenos recuperáveis por marcas específicas, que permitem assim que as frases sejam ligadas para formar um texto.

Koch em obra tratando exclusivamente sobre a coesão textual vai argumentar que se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade também, que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações que se estabelecem entre os elementos linguísticos que o compõe, e conclui:

Em muitos tipos de textos-científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo-a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial de coerência [...] pode-se afirmar que 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 (1991, p. 19).

A Coerência é outro fundamento da Linguística Textual.

Segundo Paveau & Sarfati (2006) foi desenvolvida por Beugrande & Dressler, não concerne ao nível linguístico, mas à organização das representações que configuram o universo instaurado pelo texto.

Uma definição bastante didática para a coerência encontramos em Oliveira (2009) quando a autora postula que coerência diz respeito à construção do sentido textual, seja na perspectiva da produção pelo locutor, seja na da recepção da codificação linguística pelo interlocutor.

A coerência é tratada aqui como propriedade marcada pelo traço da interpretabilidade e trata da possibilidade de atribuição de sentido às produções textuais, condição básica para que sejam entendidas como tais. Estendendo o conceito de coerência Paveau (2006) e Marcuschi (2008) afirmam que o fenômeno é de ordem extralinguística com uma dimensão cognitiva, ela se articula sobre as competências enciclopédicas dos sujeitos, que podem, então, avaliar a conformidade dos dados do universo textual com os dados que imprimem nos interlocutores seus conhecimentos que operam sobre o mundo.

No subitem seguinte vamos explorar conceitos da referenciação e algumas noções de texto que vão orientar nosso trabalho, embora as noções de texto e referenciação também aparecerão no terceiro capítulo deste trabalho.

2.2 Gêneros textuais: o artigo de opinião.

O gênero textos de opinião são mais um dos textos que circulam na sociedade, mas com um grande diferencial: a sua construção determina a inserção ou não do seu produtor em entrar no seleto círculo da Educação Superior no Brasil.

Para sua confecção requer algumas competências que demandam uma via de mão dupla: de um lado o professor que deve ter formação suficientemente esclarecedora acerca dos diversos gênero e capacidade para debate de diferentes realidades sociais e políticas. Do outro lado, o aluno que deve assimilar as habilidades que requerem o gênero.

Faraco prefaciando o livro: Da redação à produção textual (Faraco, in Guedes: 2009) explica que ensinar a escrever no Brasil não é tarefa fácil. Muitos fatores perturbam sua consecução, a começar por nossa história cultural, que tem favorecido pouco a atividade de escrita.

O linguista lembra que durante nossos primeiros trezentos anos, foi proibida aqui a impressão e a circulação de livros.

Quem se aventurasse a escrever tinha de encontrar editor em Portugal, mas só depois de o texto ser devidamente aprovado pela Inquisição e posteriormente pela Real Mesa Censória.

O autor lembra que, no período colonial, no imperial e em boa parte do republicano, fomos um país de analfabetos.

Argumenta que ainda hoje, entrando o século XXI, temos, na mais generosa estatística, perto de 12% de analfabetos na população de 15 a 60 anos. Isso sem contabilizar os analfabetos funcionais.

Diante dos fatores apontados Faraco se propõe a algumas perguntas: por que escrever? Para quem escrever? Por que aprender a escrever? Por que ensinar a escrever? Por que aprender a ensinar a escrever?

O autor afirma não se admirar pelo fato que nossa cultura escolar pouco tenha feito para enfrentar o desafio de ensino da escrita. O máximo que a pedagogia tradicional conseguiu foi criar o famigerado gênero “redação escolar”, cuja característica principal é, dado um tema vazio, escrever para ninguém ler. Mero exercício de preenchimento de umas tantas linhas.

O autor tem, parcialmente, razão, desde que o professor e a escola não tenham uma prática pedagógica, ou uma Proposta Pedagógica clara em relação à

produção de texto em seu projeto de ensino, contudo, alguns setores voltados à educação têm se preocupado com o aperfeiçoamento do profissional que ministra aulas de Língua Portuguesa no país, como é o caso do projeto Ler é preciso da Fundação Ecofuturo e o próprio projeto Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro.

A Olimpíada insere-se num movimento que Rangel chamou de “virada pragmática” (Rangel 2010, p. 08, apud Rangel, 2002). Segundo esse autor a expressão sugere brusca e radical mudança na concepção tanto do que seja uma língua quanto como deve-se ensinar a língua materna. Contudo, foram mudanças paulatinas ocorridas em pelo menos dois vastos campos do conhecimento científico relacionados à educação escolar e ao ensino da língua. Trata-se da concepção de que língua é, essencialmente, um sistema de signos destinados a representar coisas e idéias que passou a ser questionada pelas pesquisas e reflexões que revelam aspectos antes não considerados:

- O caráter interacional e comunicacional da língua – que faz que toda atividade humana tenha seu lado linguístico;
- seu poder de criar realidades, e não apenas de representá-las - que explica, entre outras coisas, porque o imaginário produzido pela mídia é mais real para o público do que fatos efetivamente vividos no cotidiano (2010, p.08).

Com base nessas investigações criou-se a noção de discurso e a reflexão de que toda atividade linguística se faz pela interação entre sujeitos. Rangel (2010) explica que toda produção linguística é um fato situado no tempo, no espaço e na vida em sociedade e que assim foi possível entender melhor nos processos de leitura e escrita as formas pelas quais os sentidos são (re) construídos pelos parceiros do discurso a partir do texto.

A segunda mudança a que Rangel se refere, relativas ao como ensinar, devem-se às conquistas propiciadas pelas teorias da aprendizagem, especialmente, de acordo com o autor, das grandes sínteses produzidas na década de 1980, que mostram a importância de como a aprendizagem se processa na mente do indivíduo e a importância que o contexto, a cultura, as situações e os esquemas de interação em jogo têm para o sucesso do aprendiz.

São em função dessas reflexões que a Olimpíada se situa num contexto de orientações oficiais para o ensino do português: o uso pragmático da língua em

situações reais em sala de aula; a teoria Vygotskyana⁵ nas questões concernentes à aprendizagem e o ensino em sala no modelo de seqüência didática.

De acordo com Landeira (2009, p. 04), atualmente muitos se voltam para os gêneros textuais e os estudos na sala de aula sobre os gêneros tornaram-se uma “exigência”, no entanto, segundo esse autor, sem conhecer bem o tema trabalhar com gêneros pode trazer mais problemas que soluções.

O pesquisador afirma que promover a aula baseada no conceito de gênero textual permite o desenvolvimento da identidade cidadã de nossos alunos, mas exige importantes deslocamentos na tradição curricular: a língua portuguesa deixa de ser limitada por uma visão gramatical teórica e passa a ser considerada uma atividade humana, um meio, por excelência, de existir no mundo.

De acordo com esse autor gêneros textuais são modelos comunicativos que nos possibilitam gerar expectativas e previsões para compreender um texto e, assim, interagir com outro.

Os gêneros surgem de acordo com sua função na sociedade; seus conteúdos, seu estilo e sua forma estão sujeitos a essa função. O autor pondera que conhecer um gênero não é conhecer as suas características formais, mas, antes de tudo, interagir com a sua função e entender seu valor social.

Marcuschi (2008, p.154) defende que é impossível não se comunicar verbalmente por um gênero textual, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. O autor insiste que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Assim, nas ações de ordem comunicativa, utilizamos estratégias convencionais para atingir os objetivos e o autor insiste que cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação.

Todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

O pesquisador esclarece que os estudos dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais (2008 p.154 -155).

⁵ A teoria da “zona proximal” prevê que o aluno deve sofrer intervenção do professor até que adquira autonomia para resolução de questões problemas, aprendendo na interação com o outro.

Um exemplo claro dessa ploriferação dos estudos com gêneros textuais são os trabalhos de Brun: O tipo e o Gênero na formação de alunos produtores de texto (2008) e Gomes (2009): A divulgação da ciência na ponta do lápis.

Enquanto que aquele discutiu a circulação dos gêneros nos livros didáticos, este, ancorado pelos fenômenos linguísticos da referenciação investigou tais processos nos artigos de divulgação científica, diferenciando-os dos textos científicos e jornalísticos.

Contudo, ainda que as perspectivas teóricas sejam diversas no campo dos estudos dos gêneros, nos ateremos a definições de fácil assimilação, nos conceitos mais próximos aos aspectos didáticos dos estudos referentes a gêneros.

Assim, faz-se necessário, para o desenvolvimento desse assunto, esclarecer pelo menos duas distinções basilares de termos que estarão em presença neste trabalho: tipo textual e gênero textual. Vamos tomar a definição de Marcuschi:

- a) Tipo textual: designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente ao texto) definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequência linguísticas (seqüências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição injunção.
- b) Gênero textual: refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícias jornalísticas, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa expontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, históricas e socialmente situadas. (2008, p. 155)

Koch (2008) afirma que estudiosos que objetivaram fazer o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte, devido a grande quantidade, e em parte porque os gêneros como práticas sociocomunicativas são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, resultando em novos gêneros.

A autora defende a idéia de que os indivíduos desenvolvem o que ela chamou de *competência metagenérica*. Essa competência permite que o indivíduo interaja, de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. Permite a produção, a compreensão e a nomeação de gêneros textuais. A autora afirma que essa competência é de fundamental importância para a produção de sentido no texto.

A pesquisadora chama a atenção para o fato de que todo o gênero, em sua composição, possui uma forma, além de conteúdo e estilo, que são elementos indissociáveis na sua constituição. De acordo com

Com Koch (2008, p. 106), na perspectiva bakhtiniana, um gênero pode ser assim caracterizado:

- são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
- além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal.

Desse modo, afirma a autora, todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissolivelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição.

No item seguinte pretendemos abordar aspectos da referenciação e do texto segundo a Língua Textual.

2.3 Conceituando Texto e Referenciação na perspectiva da Língua Textual.

De acordo com Koch (2009), à luz de uma concepção sociocognitiva e interação da linguagem, o texto é visto como o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos empenhados dialogicamente na produção de sentidos.

Segundo a autora todo processo de compreensão pressupõe atividades do ouvinte/ leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção e não apenas de reconstrução - no quais as unidades de sentido ativadas a partir do texto se conectam, por meio de inferências, a elementos suplementares de conhecimentos extraídos de um modelo sociocognitivo também ativado em sua memória.

Na ativação, por ocasião da produção de um texto, quem escreve já prevê essa produção de inferência por parte do leitor, de modo a explicitar um grande número de elementos, pressupondo que tais lacunas venham a ser por ele preenchidas sem dificuldades, tomando como ponto de partida as pistas que o texto lhe oferece e com base no conjunto de seus conhecimentos prévios e nos elementos da própria situação enunciativa.

Sem considerar como se fosse característica do indivíduo surdo, sua escrita na Língua Portuguesa é desprovida de conjunções, preposições e flexões dos verbos e geralmente suas frases são mal estruturadas.

O professor que não tem conhecimento dessa especificidade entende esses textos simplesmente como “engraçados”, e não entendendo a cultura e a Língua de Sinais, deixa de ter um suporte importante para dialogar com a teoria de Koch, uma vez que na verdade o surdo não deixa de preencher lacunas por considerar que seu interlocutor já saiba que ele está dizendo, mas sim porque que a escrita do surdo tende a seguir a estrutura das Línguas de Sinais, diferenciada da estrutura da Língua Portuguesa.

Acreditamos que essa descontinuidade apontada por esses autores possa ser explicada pela linguística textual, utilizando os conceitos de referenciação.

Em 2005, em artigo intitulado “do cognitivismo ao sóciocognitivismo” Koch e Lima vão trazer uma outra noção de texto e ressaltar a importância sobre os estudos da referenciação, a saber:

Textos são fontes óbvias para a construção das representações mentais na memória dos indivíduos, assim como de conhecimentos que circulam socialmente, participando ativamente das categorizações sociais, da criação, circulação e manutenção de estereótipos e das diversas visões de mundo encontráveis em numa sociedade[...] O sentido das palavras e textos não lhes é imanente e não é depreensível numa atividade de cálculo com regras rígidas previamente estabelecidas. O sentido é necessariamente situado histórica e socialmente e é, também, plástico, no sentido de que, em todos os níveis da linguagem, existe uma negociação entre os interactantes para o estabelecimento desse sentido. A linguagem não traz os objetos do mundo para dentro do discurso e sim trata esses

objetos de diversas maneiras, a fim de atender a diversos propósitos comunicativos: passa-se a falar então, em objetos-de-discursos. Um dos pontos privilegiados para entender os processos de referenciação são estudos dos processos coesivos do texto, principalmente aqueles pelos quais os referentes são introduzidos, mantidos e retomados na progressão textual (2005: p. 294-295).

Koch (2006) entende a referenciação como a constituição de uma atividade discursiva. Para ela a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural.

Assim, quando deparamos com um texto de um indivíduo surdo, o texto vai extrapolar o mundo das regras sintáticas e gramaticais e vai depender de situações extra-contextuais.

Em obra posterior Koch (2009, p. 132) define referenciação como sendo o processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes e quando tais referentes são tomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina *progressão referencial*. A autora diz que a retomada do referente pode ser feita de forma retrospectiva ou anaforicamente, ou então de forma prospectiva ou cataforicamente.

A referenciação e a progressão referencial consistem na construção e reconstrução de objetos de discursos manipulados cognitivamente no interior do próprio discurso.

Sob o ponto de vista de Koch (2009) a referenciação constitui uma atividade discursiva especificamente do ponto de vista da produção da escrita, podendo dizer que o escritor, por ocasião da sua atividade de produção, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com seu projeto de dizer.

Assim, ainda conceituando o termo referência adotaremos também as postulações de Apothelóz (2003) e de Koch (2006), de que:

- a) Referência diz respeito, sobretudo às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve;
- b) O discurso constrói aquilo a que faz remissão, ao mesmo tempo em que é tributário dessa construção;

- c) Eventuais modificações quer físicas, quer de qualquer outro tipo, sofridas “mundanamente” ou mesmo predicativamente por um referente, não acarretam necessariamente no discurso uma recategorização lexical, sendo o inverso também verdadeiro. O que se admite, segundo esses autores, é que os objetos de discurso são dinâmicos, ou seja, uma vez introduzidos, podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, assim o sentido, no curso da progressão textual;
- d) O processamento do discurso, sendo realizado por sujeitos ativos, é estratégico, isto é, implica, da parte dos interlocutores, a realização de escolhas significativas entre as múltiplas possibilidades que a língua oferece.

Segundo Marcuschi (2005) a anáfora está distante de sua noção original que apenas indicava a repetição de uma expressão ou sintagma no início de uma frase, reportando-se hoje para expressões, enunciados e conteúdo que contribuem para continuidade tópica referencial. Apothéloz (2003) comenta a célebre frase de Benveniste: “com a frase, saímos do domínio da língua como sistema de signos, e entramos em um outro universo, o da língua, como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso”. Apothéloz esclarece ainda que:

A fronteira que Benveniste traça aqui é a que opõe duas ordens de fatos: aquele formal, da sintaxe, e aquele da ação da linguagem. Por isso essa situação interessa diretamente à problemática da anáfora. As expressões anafóricas têm, com efeito, propriedades diferentes, e não sofrem as mesmas restrições, conforme sejam ou não controladas sintaticamente por seu antecedente (para o caso, evidentemente, de haver um). Quando tal controle existe, a interpretação do anafórico têm a inferência de uma interpretação sintática; senão, ela é dependente de fatores contextuais e pragmático (2003, p.53).

Somente entendendo o conceito de anáfora a partir de Denis Apothéloz é que poderemos estender o entendimento rumo às anáforas indiretas quando Marcuschi afirma que não se podem confinar as anáforas no campo dos pronomes, pois de fato noções de coerência ficam comprometidas se cognitivamente o indivíduo não buscar repertórios léxicos e conhecimentos enciclopédicos armazenados na memória, que são acionados para realizarem processos inferenciais. Koch (2006, p. 108) postula que tais inferências são de dois tipos:

1- ativação de conhecimentos de mundo armazenados na memória de longo termo para a desambiguação, precisão ou complementação de unidades e estruturas textuais.

2- a construção de informações, ou seja, a formação dinâmica e dependente de contexto (“situada”) de representações mentais, com vistas à construção do modelo de mundo textual.

Por sua vez, Marcuschi (2005, p. 61) vai dividir as anáforas indiretas em dois campos:

(1)- tipos semanticamente fundados, que exigem estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos semânticos.

(2)- tipos conceitualmente fundados, que exigem estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos conceituais baseados em modelos mentais, conhecimentos de mundo e enciclopédicos.

Marcuschi avança em classificações dos tipos mencionados acima expondo didaticamente situações envolvendo os dois tipos de anáfora indireta.

Como já mencionamos antes, a identificação das anáforas indiretas depende de informações que são essenciais para a interpretação de um enunciado e que estão disponíveis no léxico mental, que vão traçar a tessitura e estabelecer a coerência desse enunciado.

No subitem seguinte faremos uma relação entre a referenciação e a Língua Brasileira de Sinais. Pontuaremos também considerações sobre a Enunciação que serão fundamentais para entendermos o texto do aluno Surdo

2.4 A Referenciação e a Língua Brasileira de Sinais-Libras

Após nossas reflexões acerca dos conceitos de textos e referenciação, propomos uma introdução ao tema Referenciação e Língua Brasileira de Sinais Contudo para introduzir o tema vimos a necessidade de considerar a enunciação.

Considerando que as discussões propostas neste trabalho estão inseridas em um contexto discursivo didático-pedagógico, referente as relações de especificidade da escrita do aluno Surdo , é preciso ter em vista o quadro geral em que tais textos são produzidos.

Encontramos em Maingueneau (2001, 2008) o suporte para esclarecer que os textos dos alunos Surdos devem ser compartilhados com seus interlocutores dentro de um contexto que o autor chamou de *cena englobante*.

Maingueneau (2008, p.115) esclarece que a cena englobante é aquela que corresponde ao tipo de discurso, a seu estatuto pragmático. O autor explica que, quando recebemos um panfleto na rua, devemos ser capazes de determinar se se trata de algo que remete ao discurso religioso, político, publicitário etc, ou seja, devemos ser capazes de determinar em que cena englobante devemos nos colocar para interpretá-lo, para saber de que modo ele interpela seu leitor.

A cena englobante de Maingueneau define o estatuto dos parceiros e certo quadro spatiotemporal. Contudo, segundo Maingueneau (2001) dizer que a cena de enunciação de um enunciado político, por exemplo, é uma cena englobante política, ou que uma cena de enunciado filosófico é a cena englobante filosófica, é insuficiente, porque um co-enunciador não está tratando com o político ou com o filósofo em geral, mas sim, com gêneros de discursos particulares. O autor esclarece que cada gênero do discurso define seus próprios papéis: num panfleto de campanha eleitoral, trata-se de um “candidato” dirigindo-se a “eleitores”; numa aula, trata-se de um professor dirigindo-se a seus alunos, etc.

Maingueneau explica que essas duas cenas definem conjuntamente o que ele chamou de *quadro cênico* do texto. É esse quadro que define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido - espaço estável do tipo e do gênero do discurso.

Assim, é necessário assumir que o texto do Surdo adquire um certo grau de singularidade que vai precisar que seu leitor o posicione dentro de uma cena que respeite a condição histórica, social e cultural de produção desses textos. Dessa forma, a cena produzida não é aquela imposta pelo tipo ou pelo gênero de discurso, mas uma cena instituída pelo próprio discurso, a *cenografia*, segundo Maingueneau.

O autor explica que a cenografia pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima. O discurso impõe sua cenografia de algum modo desde o início; mas, de outro lado, é por intermédio de sua própria enunciação que ele poderá legitimar a cenografia que ele impõe.

Assim, nos textos de Surdos se configura uma cenografia onde se associa a figura de um enunciador e uma figura correlata de co-enunciadores.

Para que o texto do Surdo seja legitimado é preciso que seus leitores aceitem o lugar que lhe é consignado na sua cenografia.

Dessa forma, dentro do quadro que propomos, a análise de textos de opinião de alunos Surdo, temos três planos das cenas de enunciação:

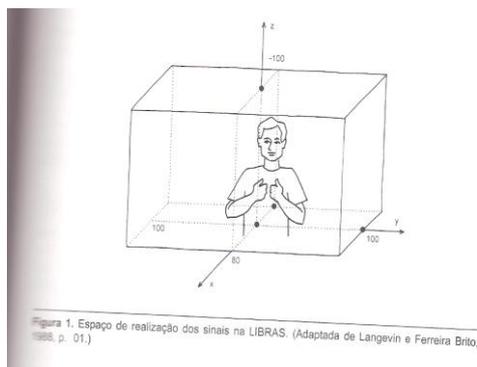
- a cena englobante, que se configura no discurso didático-pedagógico;
- a cena genérica, que representa os textos de opinião proposta no trabalho das Olimpíadas;
- a cenografia, que põe em contato o texto do Surdo com leitores que conhecem a singularidade da surdez e àqueles que a desconhecem.

Reconhecer, portanto, essa singularidade, dentro dessa cena englobante é reconhecer a Libras como instrumento poderoso para o Surdo que forja não só sua subjetividade, como concede a ele o direito a uma identidade cultural, e uma singularidade que o como grupo linguístico diferenciado.

Sabemos que a Língua Brasileira de Sinais não tem a mesma estrutura da Língua Portuguesa, assim, não é fonêmica como a oral, nem é alfabética, como a escrita. A sua comunicação é desenvolvida semioticamente no espaço, como vemos na ilustração abaixo, respeitando uma estrutura gramatical reconhecida e já estudada⁶, conforme estudos realizados por Stokoe (1960). Contudo, quando se materializa essa comunicação por meio da escrita, é necessário que o interlocutor tome posse de um grande número de modelos semânticos e conceituais para entender a produção textual do Surdo, principalmente daqueles alunos Surdos que não tiveram acesso a professores de Língua Portuguesa especializados e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais.

⁶ Quadro (1997) aponta que os trabalhos de Stokoe (1960) representou os primeiros passos em relação aos estudos das línguas de sinais, a autora relata que esse pesquisador observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Segundo Quadros, Stokoe foi o primeiro a procurar uma estrutura, a analisar os sinais e pesquisar suas partes constituintes, comprovando que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes: a localização, a configuração e o movimento.

Figura 3: Espaço de enunciação da Libras



Fonte: Ronice (1997, p.49)

O Surdo que não tem o domínio da estrutura da Língua Portuguesa cria então uma situação discursiva referencial que vai cumprir com a finalidade final que é a de ser entendido.

Conforme Koch (2006), a interpretação de uma expressão anafórica, nominal ou pronominal, consiste não em localizar um segmento linguístico (um antecedente) ou um objeto específico no mundo, mas sim em estabelecer uma ligação com algum tipo de informação que se encontra na memória discursiva.

A partir dessa afirmação, vamos reconhecer na escrita do Surdo um texto que depende de elementos gramaticais que devem ser processados pelo leitor para fazer uma leitura coerente.

O conceito de língua depois de tanto tempo que a humanidade investiga os fatos da linguagem, nos parece como um caminho de curvas em que não se vê o final da linha, principalmente quando investigamos esse mesmo conceito partindo de grandes nomes de linguistas da atualidade, que de uma forma ou de outra tiveram em Saussure um encontro para a definição do próprio conhecimento.

Uma síntese desse questionamento entre outros de igual interesse, encontramos em *Conversa com Linguístas: Virtudes e Controvérsias da linguística*, e escolhemos dois nomes para ilustrarmos o conceito tortuoso de o que é a língua. Entre eles Ilari:

Língua tem a ver com conceitualização de um lado, e com as marcas formais de outro, tem a ver com a distorção da realidade e organização da realidade num meio simbólico. Tem, portanto, aspectos sintáticos, semânticos, fonéticos, têm toda essa complexidade que nós conhecemos. Isso não responde à sua pergunta, mas eu não queria dar uma definição de língua, não estou em condições disso. E também não queria repetir as definições das grandes figuras. Para mim, basta pensar que a língua é um

objeto o qual eu reflito, no qual descubro uma riqueza muito grande; é muito gratificante a gente perceber que sabe muito pouco e que sempre tem alguma coisa nova para descobrir (2003, p. 98).

Questionado sobre esse mesmo objeto, nessa mesma obra, Fiorin também terá esse mesmo cuidado em definir a língua:

Olha... isso é uma coisa difícil, porque cada vez mais eu tenho dúvida a respeito do que seja a língua por causa da complexidade. Veja não me satisfazem definições como instrumento de comunicação, ou como um sistema ordenado com vistas à expressão do pensamento, nada disso. Eu penso, na verdade, que a linguagem humana é a condensação de todas as experiências históricas de uma dada comunidade (2003, p. 72).

E, de fato, o Surdo elegeu a comunicação por meio de sinais e outros recursos para se fazer entender; assim, o alfabeto dos Surdos não se constitui a língua, mas apenas instrumentos simbólicos convencionais para indicar localidades ou nomes, que na comunicação de Surdos com Surdos, ou surdos com ouvintes e vice-versa, se fazem ser conhecidos pela primeira vez e ainda não foi criado um sinal específico para aquele referente, assim entendemos também quando, no CLG, lemos que a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro.

Em outro momento vamos ler em Saussure:

Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la, nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecidos entre os membros da comunidade, por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança assimila (1975, p. 22)

Assim, convencionou-se entre os Surdos que, para referir-se à Universidade, por exemplo, se todos já tiverem, internalizado o sinal correspondente a esse referente a comunicação se dará na própria utilização desse sinal, como podemos observar na ilustração de Capovilla (2001)⁷:

⁷ **Universidade** (inglês: university, college):

s. f Conjunto de escolas e institutos de ensino superior, denominados faculdades, destinado ao ensino, à pesquisa e à extensão, C0111 formação científica e profissional nos níveis de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) abrangendo uma universalidade de áreas e ramos do saber. Ex.: A Universidade de São Paulo é responsável pela maior produção científica e formação acadêmica de qualidade da América do Sul.

Fazer o sinal de **estudar (1), estudo (1), estudante** e então, mão direita em D, palma para frente. Movê-la em um círculo vertical para a esquerda.

Adaptado de Capovilla & Rafael, (2001, p. 1284)

Figura 4: Sinal de Universidade



O sinal, cuja configuração de mão corresponde: fechar os dedos mínimo, anular e polegar, deixando os dedos indicadores e médio estendidos, fazendo movimento no espaço, suave em círculo, em sentido anti-horário, duas vezes, na altura do peito indica, portanto, Universidade no sentido de espaço gerador de conhecimento e fomentador de pesquisas e ensino.

Esse mesmo sinal será utilizado para se referir ao verbo “usar”, em Línguas de Sinais.

Caso os interlocutores não compartilhem dos mesmos referentes, tal significante não terá significado para um deles. Assim, na palavra “Universidade”, deverá ser digitalizado o nome desse referente no alfabeto dos Surdos, que tem uma configuração de mão⁸ específica para cada letra correspondente ao alfabeto da Língua Portuguesa.

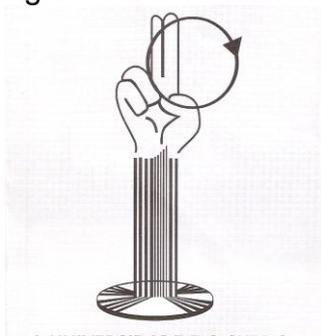
No caso de qualquer Universidade Federal, deverá ser utilizado o sinal referente à Universidade acompanhado da sigla correspondente a ela, no caso da UFMS, será somente necessário o sinal descrito acima além de outro sinal⁹, porque no estado de Mato Grosso do Sul, as outras Universidades já ganharam seus sinais específicos.

Se tomarmos, por exemplo, o monumento chamado Paliteiro, localizado na entrada do campus da UFMS, o sinal vai lembrar o desenho que reforça a ideia de um conhecimento em ascensão brotando da terra e à mostra suas raízes.

⁸ A configuração de mãos são as possibilidades das formas da mão que o Surdo utiliza para formatar o sinal desejado, juntamente com elementos como as expressões faciais e corporais, e outros recursos, como a orientação espacial ou em contato com o corpo quando se exige, por exemplo, no sinal acalmar, em que com a palma da mão aberta, encostada na altura do peito é deslizada suavemente, pelo menos duas vezes até a altura do abdômen, acompanhada de expressões faciais que sugerem conforto.

⁹ No sinal da UFMS, o indivíduo deverá se utilizar do sinal mostrado em Capovilla e outro que consiste nas duas mãos abertas e os dedos abertos estando os dedos médios e indicadores montados em seus vãos num movimento só, de cima para baixo.

Figura 05: O Paliteiro



Aproveitando os conceitos e os questionamento acerca da Libras, é recorrente pensar se as Línguas de Sinais são universais. Ora, já vimos que as línguas são concebidas como convenções que se estabelecem entre membros de uma dada comunidade e se estrutura historicamente dentro de suas próprias especificidades. Tão só por essa concepção podemos ver que a Língua de Sinais do Brasil não é a mesma da Espanha ou dos Estados Unidos, a Libras, historicamente, sofreu influências da Língua de Sinais da França, devido a um estudioso desse país que esteve no Brasil, mas nem por isso terá os mesmo sinais que naquele país¹⁰.

Quadros confere à Libras seu *status* de língua quando afirma que:

Línguas de Sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação[...], as línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma centena de sentenças. Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior (2004, p. 30).

No próximo capítulo discutiremos os procedimentos das análises e levantamento do corpus da nossa pesquisa.

¹⁰ Durante o império de D.Pedro II, em setembro de 1857, convidou para vir ao Brasil o professor francês Hernet Huet, surdo, que com o apoio do imperador, fundou o Imperial Instituto de Surdos Mudos, que hoje é o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES - órgão do Ministério da Educação.

CAPÍTULO III

O PAPEL DA REFERENCIAÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO SURDO.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto.
Leonardo Boff
Estou escrevendo algo e preciso correr atrás de alguém para me
explicar se tal palavra caberá na frase que escrevi.
Shirley Vilhalva¹¹

Neste capítulo pretendemos apresentar como foram os procedimentos na condução dos trabalhos que permitiram a culminação das análises dos textos de opinião, dos alunos Surdos.

Estruturamos esta seção em dois itens: 1- configuração do corpus, e; 2- artigos de opinião: uma breve análise da referenciação em textos de alunos Surdos.

3.1 Configuração do *corpus*

Antes de iniciarmos as análises dos textos propostos, é preciso esclarecer que não vimos necessidade de analisar um grande número de textos de alunos Surdos, uma vez que devido às características peculiares de apreensão desse indivíduo para a aquisição da Língua Portuguesa escrita, vão seguir mais ou menos o mesmo padrão de registro.

Assim, entendemos como suficientes para concluir a pesquisa a análise de apenas um texto de cada aluno Surdo, totalizando quatro textos de opinião.

Iniciaremos a análise pela configuração do *corpus*, apresentando primeiramente excertos de textos de narrativas de três alunos Surdos que fazem oficina de Língua Portuguesa em horário alternativo ao da escola comum, no CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, órgão vinculado à Secretaria de Educação de Mato Grosso do sul, em Campo Grande.

¹¹ Professora Surda, pesquisadora da Língua de Sinais em tribo indígena em Mato Grosso do Sul.

Os textos serão tomados como exemplos de que os Surdos costumam escrever de modo similar em qualquer situação de produção. Os alunos que participam dessas oficinas também são do Ensino Médio, assim como nossos informantes nos artigos de Opinião.

Para darmos conta da identificação dos textos de opinião e seus referidos autores optamos por identificá-los como sujeitos A, B, C e D, de acordo com seus respectivos textos, num total de quatro textos.

Essa identificação será útil para fazermos inferências quando contrastarmos a sua escrita com as entrevistas e os dados lá contidos.

Quanto aos informantes, cujos excertos de textos tomaremos como exemplos, serão identificados por números. Para isso, utilizaremos três textos de apoio, construídos na forma de narrativas., nomeados , portanto, de textos 1, 2 e 3.

Na análise dos artigos de Opinião os referentes aparecem sublinhados, e as cadeias referenciais, entre barras. Tomaremos procedimentos semelhantes nos textos que serviram de exemplo para definirmos cada uma das estratégias de referenciação.

A partir daí, faremos retomadas de conceitos e noções linguísticas que se adequam ao propósito de análise e observações tanto de características pertinentes à Língua de Sinais como àquelas que dão conta da referenciação, dessa forma, será uma constante entre a teoria e a prática.

Apresentaremos os textos originais digitados, a análise das *cadeias referenciais*. Cadeias referenciais ou cadeias anafóricas ocorrem, quando, no texto remetemos seguidamente a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele.

Em seguida um quadro onde procederemos a retextualização.

O modelo que adotaremos para fazermos a retextualização dos textos de opinião do aluno Surdo está proposto em Marcuschi (2001), adotado também por Guarinello (2007).

A retextualização será necessária para que os textos que apresentaremos façam sentido. Para Marcuschi a atividade de retextualizar é:

Um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita (2001 p.46).

O quadro abaixo foi construído para um modelo oralidade-escrita, mas o autor afirma que pode ser aplicado nas relações escrita-escrita.

Quadro 2: Modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.

<p>1ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística)</p> <p>2ª operação: introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia)</p> <p>3ª operação: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística).</p> <p>4ª operação: introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégias de inserção).</p> <p>5ª operação: introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressivos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando a explicitude).</p> <p>6ª operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita).</p> <p>7ª operação: tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).</p> <p>8ª operação: reordenação tópica de texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).</p> <p>9ª operação: agrupamento de argumentos condensando as idéias (estratégia de condensação).</p>
--

Fonte: adaptado de Guarinello (2007, p.67)

Embora tenhamos já dedicado atenção à referenciação em capítulo anterior, vimos por bem trazer novamente alguns conceitos que irão sedimentar argumentações teóricas acerca do nosso objeto.

Para entendermos os procedimentos adotados neste trabalho tomaremos posse da postulação de Marcuschi (2002, 2008) e de Koch (2006, 2009) em que a autora afirma que a referência não pode mais ser entendida no sentido como tradicionalmente lhe foi atribuído, como representação extensional de referentes do mundo extramental: a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como sociocognitivamente interagimos com ele, interpretando e construindo nosso mundo por meio da interação do entorno físico, social e cultural.

Dessa forma, a referência passa a ser considerada como resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade. Quando assim procedemos, segundo a autora, as entidades designadas passam a ser vistas como *objetos de discurso* e não como objetos do mundo (Koch, p. 34).

Objetos de discurso são entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele e que não têm uma estrutura.

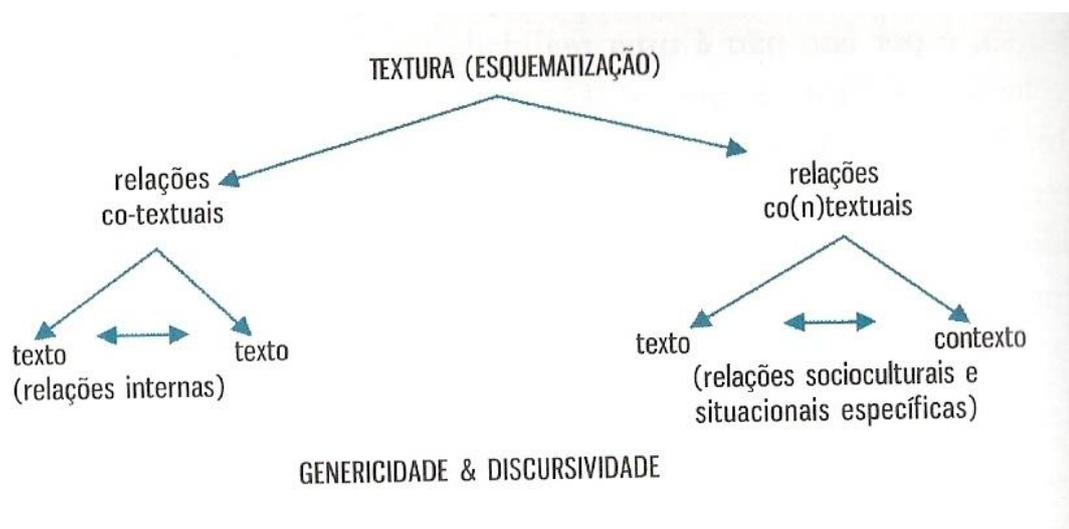
Além de nos preocuparmos com a referenciação, é preciso mostrar como essas ocorrências lingüísticas se manifestam no texto e em que condições.

Assim, de acordo com Koch (2009) o processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes é chamado de *referenciação*. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de referentes novos, ocorre o que se denomina de *progressão referencial*.

Retomando ainda as noções de textualidades presentes em Marcuschi (2008, p. 87), em que ele ressalta que os textos se ancoram em contextos situacionais, tidos aqui como a contextualização em sentido amplo, envolvendo desde as condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos e todos os demais que porventura possam entrar em questão num dado momento do processo discursivo, bem como em relações co-textuais, que se dão por relações semânticas entre os elementos que se convergem no interior do próprio texto.

O mesmo autor explica que, as relações ditas co-textuais ocorrem nas relações internas como nas regências, concordância verbo-nominal e em todos os aspectos morfológicos em geral; também em aspectos semânticos imediatos e relações entre enunciados, mas sem situação situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto.

Figura 6: Gráfico de relações textuais



Fonte: Gráfico extraído de Marcuschi (2008, p.88).

Observando o gráfico e considerando as definições de Marcuschi (2008) a respeito do texto, podemos afirmar que o texto do sujeito Surdo deve ser compreendido a partir do reconhecimento desse indivíduo como um produtor de texto singular, assim reconhecendo sua particularidade de apreensão do mundo e sua individualidade na escrita, que se encaixa no lado direito do esquema.

Só podemos compreender um texto dessa forma, se entendermos o conceito do texto segundo Koch:

Podemos dizer, numa primeira aproximação, que textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza. Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos verbais linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, a interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (2000, p. 22).

Assim, reconhecemos nos trabalhos de Fernandes (1990), Rodrigues Silva (1998), Góes (1999), Silva (2001) Lodi (2003) Strobel (2009) que o professor que tem em sua sala o aluno surdo deve fazer cursos de Libras para conhecer não só a maneira como o surdo interage na própria língua, mas para conhecer sua cultura e sua escrita na L2.

Dessa forma, concordamos com Marcuschi (2008) que concebe um texto como uma “proposta de sentido” que só se completa com a participação de seu leitor/ouvinte.

Ressaltamos que, neste trabalho, a referenciação é posta como processo resultante da negociação entre os interlocutores no interior do discurso; e as cadeias referenciais serão os recursos por meio do qual o tecido textual se configura para que uma informação seja apresentada e mantida no texto, contribuindo para o entendimento do texto.

Em 2007, Guarinello realiza um estudo em que ela e um grupo de pesquisadores investigam o processo de referenciação na produção textual de adolescentes surdos em diferentes gêneros narrativos.

A pesquisadora esclarece que um fator importante e pouco discutido na análise da escrita do surdo é a referenciação, resultando:

Usos de estratégias de referenciação são fundamentais na produção da compreensão e da elaboração de textos por parte de ouvintes e devem ser da mesma forma, considerados cruciais nas construções textuais desenvolvidas pelos surdos. Cabe esclarecer que a progressão referencial ou referenciação é um dos aspectos da textualidade que dá estabilidade e continuidade ao texto, sendo fator relevante para a coerência discursiva (2007, p. 117).

O quadro que vamos apresentar em seguida é adaptado de Guarinello (2007), que considerou recursos e estratégias usados por surdos nos processos de referenciação em textos narrativos. Vamos utilizá-lo para que se possa observar que o surdo utiliza estratégias parecidas em suas produções textuais.

Quadro 3: Recursos e Estratégias.

E S T R A T É G I A	Anáfora Nominal (repetição lexical)	Anáfora Pronominal (características correferencialidade) ocorre pelo uso de pronomes ou elipses (pronomes nulos)	Anáfora Nominal (início do texto pelo uso de pronomes 1ª e 2ª pessoas e retomada por nome próprio)	Anáfora Nominal (sinonímias, paráfrases)	Descrição Definida (completa incompleta c/ permuta)	Anaforas Indiretas
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

Fonte: adaptado de Guarinello (2007, p. 120).

Convém lembrar que, embora nosso objeto de análise sejam os textos de opinião, vamos utilizar, a título de exemplo, como já afirmamos, três excertos de textos de diferentes gêneros, de alunos Surdos que também estão no Ensino Médio.

Os textos aparecerão integralmente nos anexos e serão identificados por ordem numérica, preservando a identidade dos alunos.

Como já mencionamos, os artigos foram produzidos por alunos assistidos pela Oficina de Língua Portuguesa para surdos do CAS.

Texto 1: Exemplo 1: Anáfora Nominal

A chegar andar lugar ver estranho muito convencional que como diretor advertiu é o aluno [1] mandar mas nenhum bobagem cara quieto o professor[1] atenção os alunos [1] sustos, desmaio. Ah! Brincadeira escolheu os conhecimentos os surdos posso falar todos explicado professor [1] o grupo sentar tudo os quietos ele sempre fica sentar sozinho.

Na proposta o aluno deveria fazer um texto narrativo a partir do que entendeu do filme exibido “Filhos do Silêncio”.

Podemos apontar a presença da estratégia (1) de Anáfora Nominal quando há a repetição de um item lexical – aluno e professor.

Texto 1: Exemplo 2: Anáfora pronominal

A chegar andar lugar ver estranho muito convencional que como diretor advertiu é o aluno mandar mas nenhum bobagem cara quieto o professor atenção os alunos sustos, desmaio. Ah! Brincadeira, escolheu os conhecimentos os surdos [2] posso falar todos explicado professor o grupo sentar tudo os quietos eles [2] sempre fica sentar sozinho.

Texto 2: Exemplo 2

Michael Jackson [2] nasceu em 1958, Estados Unidos que criança 11 anos todos os dias trabalho aquele vai seu pai rígido muito bravo vai trabalho ensaiar cantor melhor dançar, mas a família pobre espero futuro porém ele [2] próprio porque preconceito próprio aquele criança negro o trabalho dias anos plástico cirurgia branco remédio muito dias perfeito branco otimismo mais famoso Michael Jackson.

A estratégia (2) de Anáfora Pronominal com características de correferencialidade foi usada no Texto 1, pois o referente – surdos- foi retomado pelo uso do pronome eles.

Na proposta do Texto 2 o aluno deveria construir um texto narrativo sobre a trajetória do cantor Michael Jackson.

Nesse exemplo o referente Michael Jackson é retomado pelo pronome – ele – que não se confunde com o referente – seu pai – presente no texto devido às informações posteriores que servem de âncora para determinarmos o sentido a partir do contexto.

O aluno afirma que um referente fez cirurgia plástica para tornar-se branco, que nos autoriza a desfazer qualquer ambiguidade quanto ao referente.

Texto 3 - Exemplo 3: Anáfora Nominal

(Início do texto pelo uso do pronome 1ª e 2ª pessoas e retomada por nome próprio)

Aconteceu tenho família parentece sangue igual poder sempre cada depende surdo. Por causa é fazer minha avó e avô casamento é primo junto depois normal nasceu 4 ouvinte 2 surdo um tia normal. Minha mãe paquera outro começa namorado dia só faz fez amor deixa acabou namora. Mãe vê já. [3] Sinto gravidez dentro nenê Maria [3].

Nessa estratégia o pronome em 1ª pessoa está implícito “eu” em que a aluna retoma o referente com o nome próprio Maria (que aqui é fictício)

Texto 1: Exemplo 4: Anáfora Nominal (Sinonímias, paráfrases)

A chegar andar lugar ver estranho muito convencional que como diretor advertiu é o aluno mandar mas nenhum bobagem cara quieto o professor atenção os alunos sustos, desmaio. Ah! Brincadeira, escolheu os conhecimentos os surdos [4] posso falam todos explicado professor o grupo [4] sentar tudo os quietos eles sempre fica sentar sozinho.

Nesse exemplo o aluno retoma o referente – Surdos - pelo que ele considerou equivalente – grupo, apontando para a estratégia quatro, de Anáfora Nominal.

Podemos observar nessa intervenção do aluno, dois aspectos da referenciação utilizados por Marcuschi (2002), cujos termos são a recategorização e a co-significação. Esses dois fenômenos textuais têm fundamental importância nos processos de progressão textual.

A recategorização funda-se num tipo de remissão vinculada a um aspecto textual antecedente, que pode ser tanto um item lexical como uma idéia que opera como espaço informacional para uma inferenciação.

Já a co-significação opera numa relação léxico-semântica. Nesse excerto mostrou que o aluno Surdo utilizou um recurso expressivo na Língua Portuguesa não provocando a repetição da expressão definida “Surdos”, remetendo-o ou recategorizando-o como “o grupo”, utilizando a estratégia (5).

Neste trabalho, nossa intenção não é mostrar “erros de Português” do sujeito Surdo, mas sim, ampliar as possibilidades que há na construção dos textos sob a intervenção do professor, para que o aluno aprenda, por isso, depois de cada texto analisado vamos mostrar um quadro em que vamos retextualizar os textos apontando nossas intervenções.

Isso foi possível porque, ao longo desta pesquisa, foram feitas visitas aos informantes e os textos foram explicados em Língua de Sinais pelos autores ao professor pesquisador.

Nessas entrevistas não foram realizados os procedimentos previstos nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, pois, ao nosso entender haveria uma interferência que não era do professor de sala do aluno e nem a presença do intérprete oficial que trabalhou com o aluno.

As oficinas propostas pelas Olimpíadas supõem aprendizes que, no contexto das oficinas, possam constituir-se como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, e não como alunos passivos cuja tarefa se resume à assimilação de conteúdos e fórmulas.

Pretendemos, nesse procedimento de interação entre o pesquisador - intérprete e o informante, que se estabelecesse uma “*zona proximal*”¹² de desenvolvimento.

A atividade que deveria resultar na *zona real* do conhecimento, quando o aluno consegue fazer a tarefa sozinho, muitas vezes não foi possível, devido, em alguns aspectos, ao desinteresse do aluno em realizar novamente uma atividade que já havia passado, outras pela dificuldade de agendamento com os informantes.

O caderno Pontos de Vista das Olimpíadas de Língua Portuguesa foi mostrado aos alunos para que eles tivessem conhecimento do gênero “artigo de opinião”.

¹² A expressão “zona proximal” foi criada por Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo bielo-russo, para designar a fase que o aluno aprende pela intervenção de outro sujeito que intermedia a possibilidade para a aprendizagem. Caderno Pontos de Vista (2010 p. 54).

No item seguinte faremos a análise dos textos propostos conforme apresentamos no item configuração do *corpus*.

3.2 Artigos de opinião: uma breve análise da referenciação em textos de alunos surdos

Saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber.
Paulo Freire

Cabe ressaltar que estão sendo contemplados textos que de alguma forma são resultantes de um processo de negociação no interior do discurso, conforme Marcuschi (2001), estabelecidos entre os interlocutores.

No primeiro momento com o texto produzido em sala com a presença do professor regente e o intérprete oficial do aluno, e posteriormente com eventuais intervenções do pesquisador.

Como já pontuamos na configuração do *corpus* para melhor visualização dos procedimentos, vamos sublinhar os referentes, e as cadeias anafóricas do texto serão demonstradas por um número entre barras.

Como foi mencionado anteriormente, no artigo de opinião solicitado a proposta deveria ser livre desde que tivesse um tema polêmico.

O primeiro texto que vamos analisar preocupa-se com o tema violência.

Violência

- 1- O porque da família mundo (pobre) não tem fome, televisão os programas pólicias pegar muitas pessoas bate tudo
- 2- o povo manda tudo policiais crimes sempre fica preso,
- 3- As câmara ver família depois gravam, que não sabem polícia e bateu da família,
- 4- ai chega atirando meu primo morreu culpa ele matou e errado meu primo estava bar grupo dele normal
- 5- depois, a polícia chegara ele bateu,
- 6- atirou cabeça, diretor manda você porque, o homem falou ele viu filmando , depois fica preso
- 7- O Brasil própria tem lê tudo comunicação Brasil
- 8- Mentiro uma palavra cuidado em filme radio que cuida quer
- 9- pq – próprio. Particular so dela eu tenho homem prefeitura
- 10- Brasil tem p jornal na televisão pessoas que importante ver
- 11-Brasil programa tem lei mais ninguém obedece lei
- 12- pq hoje é bagunça.

Quadro 4: Aluno A – Violência

<u>Violência</u> [1]
1- O porque da <u>família</u> [2] mundo (pobre) não tem fome, <u>televisão</u> [3] os <u>programas</u> [4] <u>pólicas</u> [5] pegar muitas pessoas <u>bate</u> [6] tudo.
2- o povo manda tudo <u>policiais</u> [07] <u>crimes</u> [8] sempre fica <u>preso</u> [9],
3- As <u>câmara</u> [10] ver <u>família</u> [11] depois gravam [12], que não sabem <u>polícia</u> [13] e <u>bateu</u> [14] da família [15],
4- ai chega <u>atirando</u> [16] meu primo <u>morreu</u> [17] culpa ele <u>matou</u> [18] e errado meu primo estava bar grupo dele normal
5- depois, a <u>polícia</u> [19] chegara ele <u>bateu</u> , [20].
6- <u>atirou cabeça</u> [21], diretor manda você porque, <u>o homem</u> [22] falou <u>ele</u> [23] viu <u>filmando</u> [24], depois fica preso.
7- O <u>Brasil</u> [25] própria tem lê tudo comunicação Brasil [26]
8- Mentiro uma palavra cuidado em <u>filme</u> [27] radio que cuida quer
9- pq – próprio. Particular so dela eu tenho homem prefeitura
10- <u>Brasil</u> [28] tem p jornal na <u>televisão</u> [29] pessoas que importante ver
11- <u>Brasil</u> [30] <u>programa</u> [31] tem lei mais ninguém obedece lei
12- pq hoje é bagunça.

Do texto do Aluno A foram selecionadas quatro cadeias anafóricas: uma para “violência”, outra para “policiais”, outra para “Brasil” e finalmente outra para o referente “televisão”.

Para o referente “violência” optou-se pela estratégia (06) postulada por Koch (2009) de anáfora indireta instituída com base em inferências ancoradas no mundo textual.

No caso do referente “violência” serviu de âncora para introdução daquelas expressões referenciais, em uma expressão assentada na relação parte-todo em [1], [6], [8], [9], [14], [16] [17], [18], [20] e [21].

Para o referente “policiais” foi utilizada a estratégia (01) postulada por Koch e Marcuschi (2002), de anáfora nominal com repetição lexical em [5], [7], [13] e [19]. Podemos observar que o referente policial é descrito de forma variada.

Com relação ao referente “Brasil” é possível perceber, da mesma forma, a estratégia (01), de anáfora nominal, em [25], [26], [28], e [30], por repetição lexical.

Um escritor produz uma ativação ancorada sempre que um novo objeto de discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação com

elementos já presentes no (co)texto ou no contexto sociocognitivo dos interlocutores (KOCH, 2009, p. 135).

É o que acontece em [3], [4], [10], [12], [24], [27], [29] e [31], em que o referente “televisão” vai remeter cataforicamente a outros elementos relacionadas a ele, realizando uma progressão referencial ao longo do texto.

No texto do Aluno A, verifica-se que apesar de terem sido usados muitos referentes a estratégia utilizada com mais frequência foi a estratégia (1).

Não podemos afirmar que o Surdo produtor do texto analisado não sabe escrever. Podemos observar que domina um número expressivo do léxico, uma vez que mostrou conhecer o referente *televisão* e uma variedade razoável de palavras pertencentes a esse campo semântico.

Quanto ao texto podemos fazer outras leituras:

Considerando que o Surdo tem uma especificidade na escrita podemos, de acordo com a progressão temática do texto, afirmar que o texto analisado é coerente. De acordo com Koch (2009, p.194), na atividade de escrita entendida em perspectiva interacional, a coerência não se “localiza” no texto, também não se localiza apenas nas intenções do autor, nem apenas nos conhecimentos e experiências do leitor, mas na conjunção desses fatores.

Assim, mais uma vez afirmamos da necessidade de o professor regente conhecer aspectos da cultura, da historicidade desses sujeitos e da sua forma de produzir sua escrita, da Língua de Sinais.

Kyle (1981, apud Guarinello, 2007, p. 115) afirma que os surdos têm dificuldades para ler e escrever, as quais ficam evidentes com relação à conjugação verbal, à falta de artigos e pronomes e aos verbos auxiliares, além dos erros de omissão, substituições, adição de vocábulos e desorganização da ordem das palavras.

Pereira e Oliveira (1999), como já mencionamos antes, apontam para o fato de os surdos apresentarem dificuldades com aspectos relacionados à gramática do Português escrito.

Essas ocorrências ficarão mais claras na retextualização que faremos no quadro abaixo:

Quadro 5: Retextualização do texto – Aluno A

<p style="text-align: center;">Violência</p> <p>1- O porque da família mundo (pobre) não tem fome, televisão os programas policiais pegar muitas pessoas bate tudo 2- o povo manda tudo policiais crimes sempre fica preso, 3- as câmara ver família depois gravam, que não sabem policia, e bateu da família. 4- ai chega atirando meu primo morreu culpa ele matou e errado meu primo estava estava bar grupo dele normal 5- depois, a policia chegara ele bateu, 6- atirou cabeça, diretor manda você porque, o homem falou ele viu filmando, depois fica preso 7- O Brasil própria tem lê tudo comunicação Brasil 8- Mentiro uma palavra cuidado em filme radio que cuida quer 9- pq-próprio particular so dela eu tenho homem perfetura 10- Brasil tem p jornal na televisão pessoas que importante ver 11- Brasil programa tem muito lei mais não ninguém obedece lei 12- Pq hoje é bagunça.</p>	<p style="text-align: center;">Retextualização</p> <p>1- O motivo é que no mundo tem família pobre. Os programas na televisão mostram policiais pegando pessoas e batendo. 2- O povo exige que todos os policiais que praticam crimes fiquem presos. 3- As câmeras viram e gravaram. A polícia não sabia e bateu na família. 4- Chegaram atirando, meu primo morreu, culpa da polícia. Ele estava em um bar num grupo sem fazer nada. 5- A polícia chegou e bateu nele. 6- Atirou na cabeça, o delegado viu a filmagem e mandou prender o policial. 7- No Brasil tem lei e todos sabem. 8- Se mentir uma palavra, cuidado está gravando. 9- Eu mesmo tenho um conhecido pessoal na prefeitura. 10- É importante que no Brasil as pessoas assistam o jornal na televisão. 11- Ninguém obedece lei no Brasil 12- Porque hoje é bagunça.</p>
<p style="text-align: center;">Eliminações</p> <p>1- porque da, não, () 2- muitas, tudo, sempre 3- depois, que, e, da 4- ai, ele, e, depois, dele, normal 5- ele 6- você porque, o homem falou, ele, depois, fica 7- O Brasil, comunicação, própria, lê, tudo 8- em rádio que cuida quer 8-Pq, só dela 10- tem, p, ver 11- programa, tem muito, mais, não.</p>	<p style="text-align: center;">Substituições</p> <p>1- o motivo, tem 2- o povo exige, todos 3- da policia 4- nele 6- diretor 7- no, lei, todos 8- está gravando 9- próprio particular só dela homem 10- assistam</p>
<p>Acréscimo/alterações</p>	
<p>1- é, e 2- que 3- na, a 4- em um, sem fazer nada 5- e 6- na, delegado</p>	<p>7- sabem 8- se 9- mesmo, conhecido pessoal 10- é, no, as 11- no</p>
<p>Tipos de operações 1^a, 3^a, 6^a, 7^a</p>	

Violência

- 1- O mas mundo povo não salvo bagunça não bem errado
- 2- dó acabo aconselhar família ainda trocado desculpar
- 3- arrepender confissão pecado grande não povo mais vida
- 4- trocas do melhor diferente respeito para fazer problemas
- 5- consciência saber primeiro oral esperança paz vida sociais
- 6- foi como perguntar história não respeito Deus. Irme
- 7- O castigo você passear errado meu violência muito ruim
- 8- povo vida mente ninguém teimoso aconselhar responsável
- 9- acabo aconteceu tempo tudo que ocorre
- 10- ajudo bagunça família viu primeiro sentir estranho ruim
- 11- acabo problemas guerra brasiléia não cópia evitar fazer igual
- 12- prejudicar não tempo proibido pecado acabar não
- 13- sexo jovem pessoa namorar tem lei evangelizar ajudo
- 14- família oral primeiro Deus esperança trocado mundo ruim
- 15- errado desculpar mas arrepender.

Quadro 6: Aluno B - Violência

Violência [1]

- 1- O mas mundo povo [2] não salvo bagunça [3] não bem errado
- 2- dó acabo aconselhar família [4] ainda trocado desculpar
- 3- arrepender confissão pecado [5] grande não povo [6] mais vida
- 4- trocas do melhor diferente respeito para fazer problemas [7]
- 5- consciência saber primeiro oral esperança paz vida sociais
- 6- foi como perguntar história não respeito Deus [8]. Irme
- 7- O castigo você passear errado meu violência [9] muito ruim
- 8-povo [10] vida mente ninguém teimoso aconselhar responsável
- 9- acabo aconteceu tempo tudo que ocorre
- 10- ajudo bagunça [11] família [12]viu primeiro sentir estranho ruim
- 11- acabo problemas [13] guerra brasiléia não cópia evitar fazer igual
- 12- prejudicar não tempo proibido pecado [14] acabar não
- 13- sexo jovem pessoa namorar tem lei evangelizar ajudo
- 14- família [15] oral primeiro Deus [15] esperança [17] trocado mundo ruim
- 15- errado desculpar mas arrepender.

Para o texto do aluno “B” elegemos cinco cadeias anafórica: uma para violência, uma para povo uma para família e outra para pecado.

Essas cadeias vão construir o tecido textual que vai gerar a coerência.

Para o referente “violência” elegemos a estratégia (01), postulada por Koch e Marcuschi (2002), de anáfora nominal por repetição lexical, em [01] e [09].

No tocante ao referente “família”, foi possível observar o emprego da estratégia (01), de anáfora nominal, por repetição lexical, em [4], [12] e [15].

No que diz respeito ao referente “pecado” optamos pela estratégia (01), de anáfora nominal por repetição lexical em [05] e [14].

O referente violência faz remissões catafóricas com referentes por repetição lexical e retoma o sentido do texto por meio de conhecimentos ativados ou reativados na memória discursiva conforme Koch (2008), outros elementos no contexto poderiam ter sido recategorizado ou refocalizados, como é o caso de “problemas”, “castigo”, “guerra”, “mundo ruim”, que o Surdo escreveu.

Para o referente “Deus”, optamos pela estratégia (05), por Descrição Definida, que é uma estratégia que requer o uso implícito e supõe inferência por parte do leitor, em [8] e [15].

Quadro 7: Retextualização do texto – Aluno B

Violência	
1- O mas mundo povo não salvo bagunça não bem errado 2- dó acabo aconselhar família ainda trocado desculpar 3- arrepende confissão pecado grande não povo mais vida 4- trocas do melhor diferente respeito para fazer problemas 5- consciência saber primeiro oral esperança paz vida sociais 6- foi como perguntar história não respeito Deus. Irme 7- O castigo você passear errado meu violência muito ruim 8- povo vida mente ninguém teimoso aconselhar responsável 9- acabo aconteceu tempo tudo ocorre 10- ajudo bagunça família viu primeiro sentir estranho ruim 11- acabo problemas guerra brasileira não cópia evitar fazer igual 12- prejudicar não tempo proibido pecado acabar não 13- bruto sexo jovem pessoa namorar tem lei evangelizar ajudo 14- família oral primeiro Deus esperança trocado mundo ruim 15- errado desculpar mas arrepende.	1- As pessoas não estão salvas da bagunça no mundo. 2- A família com dó aconselhou. Desculpou-se. 3- Arrependid@ ¹³ confessou um grande pecado. 4- É preciso mudar, ser diferente, ter respeito. 5- Sabia intimamente. Primeiro conversou, tinha esperanças na vida, tranquilidade nas relações sociais. 6- Perguntaram-lhe: não conhece a história de desrespeito a Deus? 7- Você foi castigado por ir a lugar ruim, violento. 8- Os pais aconselharam. Teimos@ 9- Com o tempo as coisas aconteceram 10- A família percebeu algo estranho, ruim, bagunça. Ajudou 11- Acabaram os problemas na família. Evite fazer igual. 12- O pecado é proibido, prejudica, não acaba. 13- Tem a lei de Deus, mas os jovens praticam sexo. 14- A família falou: primeiro Deus, esperança é melhor que as coisas do mundo. 15- Desculpou-se e arrependeu-se. Estava errado.

¹³ Esse símbolo se convencionou para mostrar, na escrita do surdo, que o sujeito é indefinido.

Eliminações	Substituições
1- o, mas, povo, não bem errado 2- ainda trocado 3- não povo mais vida 4- trocas, do melhor, para fazer problemas 5- consciência, oral,, paz 6- foi, como, irme, respeito 7- o, errado, meu, muito, passear 8- povo, vida, mente, ninguém, responsável 9- acabo, tudo ocorre 11- guerra brasileira, não 12- não tempo 13- bruto, pessoa, namorar, evangelizar 14- oral, trocado mundo ruim 15- mas	1- pessoas 4- é preciso mudar 5- intimamente, conversar, tranquilidade, vidas sócias 6- desrespeito 7- ir,lugar 8- pais 9- acontecem 13 Deus, mas praticam 14- falou, é melhor que as coisas do mundo
Acréscimo/alterações	
1-estão 2- com, se 3- um 4- ser, ter 5- relações, tinha na sociedade 6- lhe 7-por	8-os 9- com, as 10- a, algo 12- o, é 13- os 14-a 15- estava, e, se
Tipos de operações	
3 ^a , 6 ^a , 9 ^a	

Meio ambiente

- 1- O meio ambiente tem mais cuidar natureza,
- 2- proibido queimada também desmatamentos.
- 3- Importante mais que cuidar natureza tudo,
- 4- mas pessoas não tem responsável não tem cuida ambiente.
- 5- Depois vai perder queimada pessoas azar acontecer ar pior fumaça prejudicial saúde.
- 6- Precisa proteger nosso ambiente.
- 7- Importante reciclar lixo, assim diminuir derrubada árvore.
- 8- População precisa colaborar com limpeza nosso cidade.
- 9- Parar queimar lixo, jogar latas, pneus, copo terreno baldio.
- 10- Preservar natureza, plantar flores árvores.
- 11- Não jogar coisas ruas, porque chuva entopir causa enxente.

Quadro 8: Aluno C - Meio ambiente

<u>Meio ambiente</u> [1]
1- O <u>meio ambiente</u> [2] tem mais cuidar <u>natureza</u> [3],
2- proibido <u>queimada</u> [4] também <u>desmatamento</u> [5]
3- importante mais que cuidar <u>natureza</u> [6] tudo,
4- mas pessoas não tem responsável não tem cuida <u>ambiente</u> [7].
5- depois vai perder <u>queimada</u> [8] pessoas azar acontecer ar pior fumaça prejudicial saúde.
6- Precisa proteger nosso <u>ambiente</u> [9].
7-Importante reciclar <u>lixo</u> [10], assim diminuir <u>derrubada</u> [11] <u>árvore</u> [12].
8- população precisa colaborar com limpeza nossa cidade
9- Parar queimar <u>lixo</u> [13], jogar latas, pneus, copo terreno baldio.
10-Preservar <u>natureza</u> [14], plantar flores <u>árvores</u> [15].
11- Não jogar coisas ruas, porque chuva entopir causa enxente.

Para o texto do aluno C, selecionamos quatro cadeias anafóricas, sendo que uma para meio ambiente, uma para natureza, uma para queimada e uma para desmatamento.

Para o referente “meio ambiente” selecionamos a estratégia (01) de Anáfora Nominal por repetição lexical em [01], [02], [07] e [09].

Com relação ao referente “natureza”, foi operada a estratégia (01) de Anáfora Nominal por repetição lexical em [3], [06] e [14].

Quanto ao referente “queimada” também foi utilizada a estratégia (01) de Anáfora Nominal por repetição lexical em [4] e [8].

Em relação ao referente “desmatamento”, houve uma predilação pela estratégia (04) de Anáfora Nominal por uso de sinonímia ou paráfrase. O exemplo evidencia que inicialmente o sujeito utiliza o termo desmatamento para retomá-lo com o termo derrubada, em [05] e [11]

Quadro 9: Retextualização do texto – Aluno C

<p style="text-align: center;">Meio ambiente</p> <p>1- O meio ambiente tem mais cuidar natureza, 2- proibido queimada também desmatamentos. 3- importante mais que cuidar natureza tudo, 4- mas pessoas não tem responsável não cuida ambiente 5- depois vai perder queimada pessoas azar acontecer ar pior fumaça prejudicial saúde. 6- Precisa proteger nosso ambiente. 7- Importante reciclar nosso lixo, assim diminuir derrubada de árvores. 8- população precisa colaborar com limpeza nossa cidade. 9- Parar queimar lixo, jogar latas, pneus, copo terreno baldio. 10- Preservar natureza, plantar flores árvore. 11- Não jogar coisas ruas, porque chuva entopir causa enxente.</p>	<p style="text-align: center;">Retextualização</p> <p>1- Cuidar do meio ambiente é ter mais natureza. 2- É proibido queimadas e desmatamentos. 3- É importante cuidar de toda natureza 4- Mas as pessoas não são responsáveis. 5- Azar de todos, pois havendo queimadas todos irão perder com a fumaça prejudicando o ar. 6- Precisamos proteger nosso ambiente 7- É importante reciclar nosso lixo e diminuir a derrubada de árvores. 8- A população precisa colaborar com a limpeza de nossa cidade, 9- parar de queimar lixo, jogar latas, pneus e copos em terrenos baldios. 10- Plantar flores e árvores é preservar a natureza. 11- Não devemos jogar coisas nas ruas porque a chuva faz entopir bueiros e causar enchentes.</p>
<p style="text-align: center;">Eliminações</p> <p>1- o, 2- também 3- mas, que, tudo 4- tem não cuida natureza 5- depois, pessoas acontecer pior 6- precisa</p>	<p style="text-align: center;">Substituições</p> <p>1- do 3- de toda 4- são 5- de todos, pois havendo 6- precisamos</p>
<p>Acréscimo/alterações</p> <p>1- é 2- e 3- é 7- é, e 8- a, da 9- de, em 10- e, é 11- devemos, as faz bueiros</p>	
<p>Tipos de operações 3^a, 4^a, 6^a,</p>	

Sou Surdo

- 1- Sou surdo profundo
- 2- primeiro português difícil
- 3- como ã ter povo pessoa
- 4- está família, parente fácil amiga surdo comunicação de libras
- 5- Sou surdo no lugar loja, banco, hospital,
- 6- como ã ter intérprete precisa povo curso de libras,
- 7- pessoa conseguir melhor futuro alguém lugar também
- 8- meu padrão minha casa da família.
- 9- Sou desejo desenvolvimento português estuda mais aprender melhor bom,
- 10- futuro vontade faculdade

Quadro 10: Aluno D - Sou Surdo

<u>Sou surdo</u> [1]
1- <u>Sou surdo</u> [2] profundo
2- primeiro <u>português</u> [3] difícil
3- como ã ter <u>povo</u> [4] pessoa
4- está <u>família</u> [5], parente fácil amiga <u>surdo</u> [6] comunicação de <u>libras</u> [7]
5- <u>Sou surdo</u> [8] no lugar loja, banco, hospital,
6- como ã ter intérprete precisa <u>povo</u> [9] curso de <u>libras</u> [10],
7- pessoa conseguir melhor futuro alguém lugar também
8- meu padrão minha casa da <u>família</u> [11].
9- Sou desejo desenvolvimento <u>português</u> [12] estuda mais aprender melhor bom,
10- futuro vontade faculdade
11- coisa trabalho profissão também igual <u>povo</u> [13] ouvinte e <u>surdo</u> [14]
12- O olhe <u>povo</u> [15] na pessoa sei, lei “surdo” [16] proibito “ <u>mundo surdo</u> ” [17] mandamento
13- Obrigação.

A análise deste texto permitiu que se optasse por quatro cadeias anafóricas: uma para o referente “sou Surdo”, outra para o referente “Surdo”, uma para o referente “Libras” e outra para o referente “português”. A ocorrência desses quatro referentes vão construir a coerência do texto.

Para o referente “Surdo” houve a predileção pela estratégia (02) de Anáfora Pronominal em que ocorre o uso de pronome em [01], [02] e , [08],

Em relação ao referente “Surdo” percebe-se o uso da estratégia (01) de Anáfora Nominal por repetição lexical e [6], [14], [16] e [17].

Para o referente “Libras” percebemos a utilização da estratégia (01) de Anáfora Nominal por repetição lexical em [07] e [10].

Quanto ao referente “Português” foi possível perceber também o emprego da estratégia (01), de Anáfora Nominal por repetição lexical em [03] e [12].

Neste texto ocorre a presença da Anáfora Pronominal que não é comum em textos cuja tipologia é o texto dissertativo. Esses textos pedem um sujeito indeterminado, em 3ª pessoa, mas não em 1ª ou 2ª pessoa que são mais comuns nos gêneros do tipo narrativo.

Quadro 11: Retextualização do texto – Aluno D

<p style="text-align: center;">Sou surdo</p> <p>1- Sou surdo profundo 2- primeiro português difícil 3- como não ter povo pessoa 4- está família, parente fácil amiga surdo comunicação de libras 5- sou surdo no lugar loja, banco, hospital, 6- como não ter intérprete precisa povo curso de libras, 7- pessoa conseguir melhor futuro alguém lugar também 8- meu padrão minha casa da família 9- sou desejo desenvolvimento português estuda mais aprender melhor bom, 10- futuro vontade faculdade 11- coisa trabalho profissão também igual povo ouvinte e surdo. 12- O olhe povo na pessoa, lei “surdo” proibido “mundo surdo” mandamento. 13- obrigação.</p>	<p style="text-align: center;">Retextualização</p> <p>1- Sou surdo profundo. 2- A Língua Portuguesa é difícil. 3- 4- A comunicação em Libras é fácil na família e com os amigos surdos 5- Sou surdo na loja, banco, hospital... 6- Como não têm intérprete em todos os lugares, as pessoas precisam fazer o curso de Libras. 7- Preciso conseguir um futuro melhor, um lugar melhor também. 8- Aumentar meu padrão, da minha casa e da família. 9- Quero aprender e me desenvolver na Língua Portuguesa. Estudar mais. 10- No futuro, tenho vontade de fazer faculdade. 11- Assim como os ouvintes, o surdo precisa de trabalho e profissão. 12- Na lei que ampara os surdos diz que é proibido que exista um “mundo surdo”</p>
<p style="text-align: center;">Eliminações</p> <p>4- esta, parente 5- no, lugar 6- povo 7- pessoa, alguém 9- sou desejo, melhor bom 11- coisa também igual povo 12- o olhe povo na pessoa mandamento 13- obrigação</p>	<p style="text-align: center;">Substituições</p> <p>5- na 6- pessoas 9- quero aprender 11- assim como 12- diz</p>
Acréscimo/alterações	
<p>2- língua, é 4- a, em, é, na, e com 6- em todos os lugares, as , precisam 7- preciso, um, um, melhor 8- aumentar, da , e</p>	<p>9- língua 10- tenho de fazer no 11- o precisa de 12- na que, ampara o, existir um.</p>
Tipos de operações 1ª, 3ª, 6ª, 9ª	

CAPITULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já mencionamos antes, a participação do professor regente dos alunos surdos e ouvintes, no contexto da Olimpíadas , deveria promover a chamada “zona proximal”, possibilitando que as intervenções do professor no processo de escrita e reescrita dos alunos os fizessem autores mais autônomos diante do gênero artigo de Opinião.

Isso não foi possível, contudo, o pesquisador, por meio de diversas visitas intermediou, em parte, os procedimentos previstos no caderno Ponto de Vista, da Olimpíadas, apresentando-os ao gênero artigo de Opinião.

Os textos dos alunos Surdos foram explicados ao pesquisador por meio da Língua de Sinais, não havendo, portanto, a interferência do intérprete de sala do aluno. A condição de intérprete do pesquisador permitiu que houvesse essa interação e alguns aspectos do texto do aluno foram elucidados, contudo, não foram feitas nenhuma reconstrução textual por parte do Surdo nos textos originais. A retextualização do texto foi feita pelo professor pesquisador.

Na retextualização, percebemos a importância do professor especialista, de acordo com o Decreto n. 5626/2005, conhecer a Língua de Sinais. Os dados colhidos nesta pesquisa apontam para a constatação de Guarinello quando ela afirma que:

O fato de o surdo não receber informações auditivas não é o único a interferir nas suas práticas de leitura e produção de textos em Português, mas, sobretudo, a questão de sua língua fundadora - a Língua de Sinais - não estar participando ativamente no processo de compreensão e produção de seus textos escritos. A Língua de Sinais, portanto, não pode ser desconsiderada quando avaliamos e trabalhamos com a leitura e escrita dos Surdos (2007, p.117).

Com relação à análise dos textos dentre as estratégias de referenciação e de progressão referencial mais utilizadas foram as de Anáfora Nominal com repetição lexical, estratégia (01). No que diz respeito à Anáfora Nominal, as relações entre os referentes se estabelecem por correferência.

Vamos observar no texto do aluno “A” alguns usos de organizadores textuais típicos da fala como “ai chega atirando”, que Koch (2009, p.23), explica que são “usos de organizadores típicos da oralidade, e, ai, daí, ai então, etc”.

Outra marca característica da linguagem falada presente no texto escrito está na *repetição*. Quando o Surdo utilizou repetidamente algumas palavras como *policiais* e *Brasil*, poderia ter utilizado outras estratégias de referenciação, tais como os agentes para “policiais”, país, para “Brasil”. É nesse momento que o professor pode intervir e sugerir a melhor opção lexical.

Percebemos nos textos a justaposição de enunciados e a falta de pontuação, que Koch (2009, p.25) considera comum na produção textual de crianças, mas que são muito presentes nos textos de Surdos.

Os surdos utilizaram também Anáfora indireta. Nesse tipo de referenciação podem ocorrer uma recategorização do referente. Citamos, como exemplo, o texto C, em que o aluno utiliza o referente “desmatamento” e o retoma adiante com o termo “derrubada”, favorecendo-se da estratégia (04) de Anáfora Nominal por sinonímia e paráfrase.

Nos textos de Opinião não foi priorizada a estratégia (03) de Anáfora Nominal na qual o referente é introduzido pelo uso de pronomes em 1ª e 2ª pessoas, devido à tipologia textual – o texto dissertativo – não suportar esse tipo de recurso.

Nesse texto podemos observar a tentativa do aluno em polemizar a sua situação de surdez, adotando o posicionamento como sujeito Surdo, portanto, reivindicando a identidade de sujeito fazedor do seu conhecimento e com direitos políticos assegurados, distanciando-se da visão da deficiência.

A partir desse posicionamento, podemos, já na introdução, assumir o Surdo como sujeito, não como deficiente.

Aparece a estratégia (02) de Anáfora Pronominal no texto do aluno “D” em que se percebe que o sujeito polemizou o fato dele ser surdo e encaminhou seu texto com características de narrativa.

Foi utilizada a estratégia (05) por Descrição Definida no texto do aluno “B”, em que ele se refere a uma história de Deus e de punição pelo pecado, em que o leitor infere tratar-se da mitologia de Adão e Eva, que pode ser percebida na progressão do tema que está sendo tratado.

Nos quatro textos analisados foram prestigiadas 16 cadeias anafóricas e 92 referentes. Desse número, 59 referentes, ou seja, cerca de 70% das estratégias de

referenciação utilizadas nas cadeias anafóricas são identificadas como estratégia (01) de Anáfora Nominal por repetição lexical; 03 referentes, ou seja, 2, 7% foram apresentados nos textos por meio da estratégia (02) de Anáfora Pronominal; não foi computada nos textos a estratégia (03) de Anáfora Nominal com introdução de pronomes em 1ª ou 2ª pessoa seguida de nome próprio; 02 referentes, ou seja, menos de 2% foram encadeados nos textos pela estratégia (4) de Anáfora Nominal por sinonímia; 23 referentes, ou seja, 18,70% foram utilizados na referenciação pela estratégia (05) de Anáfora por Descrição Definida e 10 referentes, ou seja 9,2% foram apresentados nos textos por meio da estratégia (06) de Anáfora Indireta.

Esses dados estão organizados da seguinte forma:

Quadro 12: Número e Porcentagem de estratégias utilizadas nas cadeias referenciais dos quatro artigos de opinião analisados.

Estratégias	Frequência (n=92)	Porcentagem
Anáfora Nominal (1)	59	70%
Anáfora Pronominal (2)	03	2%
Anáfora Nominal (3)	-	-
Anáfora Nominal Sinonímia (4)	2	2%
Descrição Definida (5)	23	18,7%
Anáforas Indiretas (6)	10	9,2%

Por meio do quadro podemos observar a predileção de uso da estratégia (01) pelos sujeitos surdos. Nas entrevistas feitas com os surdos e nos momentos em que eles eram instigados a expor o pensamento e o discurso sinalizado no papel, os sujeitos buscavam a palavra ideal e sinalizavam o termo “difícil”, para definirem a dificuldade em se expressar em Língua Portuguesa escrita, recorrendo quase sempre a um mesmo referente sem utilizar a estratégia (04) de anáfora nominal por sinonímia.

Podemos afirmar, com base nos dados resultantes da análise, que o léxico é muito importante para o surdo, uma vez que ele se apropria de determinadas palavras que formam cadeias referenciais para construir seu discurso.

Outro dado importante de nossa pesquisa podemos encontrar na retextualização dos textos.

Percebemos a ocorrência e a importância da aplicação das seguintes operações propostas por Marcuschi (2001):

3ª operação, que prevê a retirada de repetições, reduplicações, redundância, paráfrases e pronomes egóicos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística);

6ª operação, que consiste na reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita) e, finalmente;

9ª operação, que sugere o agrupamento de argumentos condensando as idéias (estratégia de condensação).

Os textos analisados nos permitem afirmar que os surdos escrevem utilizando estratégias de coerência e coesão, mas o papel do professor, no contexto analisado, é fundamental na interpretação do texto desses indivíduos, conforme atesta Guarinello:

Por meio das trocas interacionais ocorridas a partir da Língua de Sinais com um interlocutor conhecedor da Língua Portuguesa e da Libras, o surdo pode interagir com esse interlocutor em ambas as línguas. Dessa forma, é possível afirmar que as interações por meio da Língua de Sinais, enquanto primeira língua dos surdos, propiciam o reconhecimento da relevância do uso de estratégias de referenciação e outros recursos expressivos próprios da Língua Portuguesa por parte desses sujeitos (2007, p. 129).

Podemos reafirmar que a coerência nos textos analisados foi possível devido ao conhecimento de mundo e de língua compartilhados, num primeiro momento, entre o professor regente intermediado pelo intérprete em sala do aluno e, posteriormente, pelo pesquisador e os sujeitos surdos, informantes desta pesquisa. Assim, no processo de reconstrução do texto o professor – pesquisador atuou como uma espécie de co-autor dos textos produzidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada capítulo deste trabalho contribuiu para que pudéssemos chegar a um amadurecimento teórico e de formação pessoal. O primeiro capítulo foi fundamental para que conseguíssemos enxergar o Surdo como sujeito, diferenciando-o da condição da surdez. Assim, configuramos a identidade e a cultura de um grupo lingüístico constituído pelos alunos Surdos, enquanto sujeitos ativos e participantes da sociedade, portanto, Surdos.

Entender o espaço onde esse Surdo circula, determina implicações de como são conduzidas as orientações e políticas de inclusão desse sujeito. A diferenciação entre deficiência e singularidade linguística garante ao Surdo a legitimidade da Libras como instrumento poderoso de identidade, que a massificação de outras formas de deficiência não lhe confere.

É preciso debater um contexto bilíngue onde a escola se constitua como comunidade bilíngue. Essa discussão demanda um estudo que vá privilegiar que na escola se aprenda a Libras desde a infância, para que o surdo não se torne um mero “copista” de conteúdo. São políticas possíveis para que se ensine segunda língua na escola. Não se pode pensar em ensinar L2 para o surdo sem contemplar a L1. É preciso lembrar que antes de ser Surdo, o Surdo tem uma identidade nacional que é compartilhada da mesma forma com a identidade nacional ouvinte.

No segundo capítulo contemplamos aspectos da historicidade da Língua Textual, gêneros, textos e referência. Encontramos na Língua Textual os elementos teóricos que nos permitiram fazer os estudos e análises dos textos de opinião.

Buscamos, para um entendimento maior dos textos de alunos Surdos, amparo nos preceitos da Enunciação, para isso, sedimentamos nossas considerações acerca do tema Enunciação, em Maingueneau (2001, 2008). Os estudos das situações das cenas englobantes, de gênero e de cenografia, propostos por esse autor, foram determinantes para mostrar aos nossos interlocutores, o espaço em que o discurso do Surdo está inserido. A formatação do seu texto está em uma enunciação que depende também de uma compreensão de como os

leitores vão validá-la. A legitimação desses textos vai depender, portanto, de um certo “contrato” entre os interlocutores.

O entendimento do que é gênero e como os textos circulam na sociedade permitiu que situássemos o artigo de opinião como gênero escolar determinante para os processos de seleção nas atuais políticas de inserção ao Ensino Superior.

O terceiro capítulo permitiu a configuração de todo o processo que envolveu pesquisador e informantes durante os dois anos de estudos, resultando em algumas constatações.

O nosso propósito inicial era investigar quais operadores coesivos os surdos utilizavam com mais frequência para compensar alguns recursos que a singularidades linguísticas lhe impõe.

Um dos dados mais importantes que esta pesquisa recolheu foi a constatação de que toda a comunidade escolar precisa ter conhecer a Língua de Sinais, e nesse contexto, principalmente os professores que estão em contato direto com as produções textuais dos sujeitos Surdos. Marcuschi afirma que “O domínio de uma língua é uma condição de textualidade” e que “Não importa o quanto de problemas ortográficos ou sintáticos tenha um texto, ele produzirá os efeitos desejados se estiver em uma cultura e circular entre sujeitos que dominam a língua em que ele foi escrito (MARCUSCHI:2008,p.90).

Assim, se o professor não estuda as concepções que giram em torno do Surdo e da surdez, incluindo sua cultura e identidade, ficará mais difícil o trabalho em sala com esse alunado. A constatação de que podemos chegar a conclusões dessa natureza são endossada pelos estudos de Brun (2008, p.17-18) em que ela revela que:

Mais uma vez, foi possível constatar que o que ficou para esses estudantes, após 11 anos (no mínimo) de estudo da língua, foram apenas as noções de morfologia e sintaxe, porém, a pragmática, a noção de discurso e de *gêneros*, não. Como escrever (tanto quanto falar) não é fazer frases soltas ou apenas juntar palavras, mas produzir textos compreensíveis materializados nos mais variados *gêneros textuais/discursivos*, observamos que, para a maioria desses discentes, o domínio da língua estava longe de se saber como usá-la de maneira adequada nas mais diversas situações de formalidade e informalidade, tal qual nos propõe a Linguística Moderna.

Uma observação importante a ser feita é que Brun não considerou o sujeito Surdo, mas sim os ouvintes.

Uma outra política urgente que podemos apontar é o investimento na formação do professor intérprete pelos estados e municípios. Atualmente esse profissional ocupa uma posição de protagonista na relação Surdo e Escola. O Decreto nº 5626/2005 contempla esse perfil somente nas esferas federais. Embora não tenha havido uma mudança no paradigma das políticas voltadas à educação de Surdos, percebe-se que houve somente reformas, entre elas a presença do intérprete em sala de aula.

Os dados mostraram que além de o professor ter de conhecer a especificidades do aluno Surdo, como grupo lingüístico diferenciado, é preciso conhecer as orientações de como avaliar o texto desse aluno.

A pesquisa permitiu que vissemos que o Surdo, nos textos de opinião, realizam estratégias de Anáforas Nominais por repetição lexical com muita frequência. Para que isso não ocorra, é preciso que o professor tome posse da teoria da “zona proximal” do conhecimento, de Vygotsky, e promova a intervenção para que o aluno estabeleça outras estratégias de referenciação.

Confirmamos, portanto, a nossa hipótese, de que o surdo faz predileção por uma determinada estratégia de referenciação para construir seus textos.

A retextualização feita com o aluno vai permitir que ele reconheça no seu texto as possibilidades de evolução na Língua portuguesa. A pesquisa mostrou que na retextualização dos textos de opinião algumas operações são fundamentais:

- a 3ª operação, que prevê a retirada de repetições, reduplicações, redundância, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística);
- a 6ª operação, que consiste na reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita) e, finalmente;
- a 9ª operação, que sugere o agrupamento de argumentos condensando as idéias (estratégia de condensação).

A mobilização dessas operações, por parte do professor, e das outras que não apareceram com frequência neste texto, servem de orientações para que o aluno Surdo, e o ouvinte, desenvolvam seus textos praticando a retextualização.

Embora o artigo de opinião seja um gênero em que o aluno parte de um tema a ser desenvolvido, o professor deve sempre contemplar imagens nas propostas dos

enunciados. A mobilização de estratégias visuais vai fazer com que o surdo compreenda melhor o tema proposto.

Essas estratégias precisam estar presentes nos planejamentos dos professores.

Esperamos que as conclusões apresentadas neste estudo, assim como as reflexões aqui propostas, contribuam para a melhor compreensão de como o Surdo compartilha com o texto sua escrita. Pretendemos que este trabalho enriqueça o acervo das produções acadêmicas sobre os estudos que cercam o universo do Surdo, para que, sejam cada vez mais discutidas as propostas de políticas lingüísticas que de fato garantam o lugar que é reservado ao aluno Surdo no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- APOTHÉLOZ, Denis. *Papel funcionamento da anáfora na dinâmica textual*. In. Cavalcante, Mônica Magalhães (org) Referenciação: Clássicos da Linguística. São Paulo: Contexto, 2003.
- ARANHA, Maria Saete (Org.). *Saberes e Práticas de Inclusão: Desenvolvimento de competências para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.
- BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma Gramática de Língua de Sinais*. Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia. 1995.
- BRASIL. *Alunos com deficiência nas Escolas e Classes Comuns da Rede Regular/Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva*. 2ª edição. Brasília. Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos, 2004.
- BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, 1988.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. *Lei nº 10.436*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Brasília, 2005.
- BRASIL. *Decreto 5626*. Regulamenta a lei nº 10436/2002. Brasília, 2005.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básicas*. Parecer CNE nº 17. Brasília, 2001.
- BRASIL. *Resolução do Conselho Nacional de Educação*. CNE. Nº 02, Brasília, 2002.
- BRUN, Edna Pagliari. O tipo e o gênero na formação de alunos produtores de texto. Campo Grande: *Dissertação* (Mestrado em Estudos de Linguagens). UFMS, 2008.
- CAMPOS, Sandra Regina Leite de. Et al. *Os recursos midiático como portador de texto no letramento de crianças surdas*. In: Lodi et. al (org.) *Leitura e Escrita no contexto da diversidade*. Porto alegre: Mediação, 2006.
- CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. *Desenvolvimento de Leitura e escrita*. Extraído de www.dislexia.org.br. Em 26/06/2010.
- CAPOVILLA, Fernando César. RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2001, p. 1290.
- FARACO, Carlos Alberto. *Da redação à produção Textual: o ensino da escrita*. In Guedes, Paulo Coimbra. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH. I. G. V. *Lingüística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: AGIR, 1990.

FERNANDES, Sueli F. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006.

FIORIN, José Luiz. *Conversa com Lingüistas: Virtudes e Controvérsias*. In: XAVIER, Antônio Carlos. CORTEZ, Suzana (Org.) São Paulo: Parábola, 2003, p.97-113.

GENTILE, Patrícia. A educação vista com os olhos do professor. *Rev. Nova Escola*. São Paulo, p. 32, nov. 2007.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

GIORDANI, Liliane Ferrari. *Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos*. In: Lodi et al (org.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

GÓES, M. C. R. *Linguagens, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOMES, Eva de Mercedes Martins. *A divulgação da ciência na ponta do lápis*. Campo Grande: UFMS, 2009.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

_____, et.al. O processo de referenciação na produção textual de adolescentes surdos. *Revista Letras*, Curitiba: UFPR, n. 72, p 115-132, maio/agos 2007.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. A normalização na prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns de educação básica. *Dissertação* (Mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande: UFMS, 2005.

ILARI, Rodolfo. *Conversa com Lingüistas: Virtudes e Controvérsias*. In: XAVIER, Antônio Carlos. CORTEZ, Suzana (Org.) São Paulo: Parábola, 2003, p. 97-113.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Concepções de leitura e escrita e educação de surdos*. In: Lodi et. al (org). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto alegre: Mediação, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.1991.

_____. Marcuschi, L. A. *Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada*. In. ABURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A. C. S. (org.). *Gramática do Português Falado*. Campinas: Unicamp, 2002.

_____. *Referenciação e orientação argumentativa*. In: referenciação e discurso. Koch et. Al. (org.) São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Desvendando os segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Elias, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LANDEIRA, José Luiz. *Gêneros Textuais na sala de aula: entre modas e realidades*. In: Na ponta do Lápis. Ano 4; número 11; agosto, 2009.

- LODI, Ana Claudia Balieiro. et. al. *Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional*. In: Letramento e minorias. Lodi, Ana Claudia Balieiro et. al (org.). Porto Alegre: Mediação. 2002
- LOPES, Maura Corcini. *Relações de Poderes no Espaço Multicultural da Escola Para Surdos*. In SKLIAR, Carlos (org). *A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças*. Porto alegre: Mediação, 2005, p.105 -123.
- MANGUENEAU, Dominique. *Análise de Textos de Comunicação*. Trad. Rocha, Décio - São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Cenas da enunciação*. POSSENTI, Sírio & Silva (org). São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*. In Koch et al (org). *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. *Produção Textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- OLIVEIRA, Mariângela Rios de. *Linguística Textual*. In: Manual de linguística. Martelotta, Mário Eduardo (org). São Paulo: Contexto, 2009.
- PAULO, Simone Mainieri. Freitas. Lia Beatriz de Lucca. Pinho, Gerson Smiech. *O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular/Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva*. Brasília. Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos, 2004. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. p. 48.
- PAVEAU, Marie-Anne. Sarfati, Georgers-Élia. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática*. Trad. M. R. Gregolin et. al. São Carlos: Claraluz, 2006.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos*. In: Letramento e Minorias: Lodi et al. (org.). Porto Alegre: Mediação, 2002.
- QUADROS, Ronice de. *Educação de Surdos: aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. Karnopp, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Rangel, Egon de Oliveira. *A Olimpíada e as políticas públicas para o ensino de língua portuguesa*. In: Na ponta do Lápis. Mergulhar é preciso. Ano VI. nº 13. Fev. 2010.
- _____. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado, in DIONISIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002 in: *A Olimpíada e as políticas públicas para o ensino de língua portuguesa*. In Na ponta do Lápis. *Mergulhar é preciso*. Ano VI. nº13. Fev. 2010.
- SACKS, Oliver. *Vendo Vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. et. al. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHNEIDER, Roseléia. *Educação de surdos: inclusão no ensino regular*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

SILVA, M. P. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Pexias, 2001.

SKLIAR, Carlos. (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra te falta? Linguística educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

ANEXOS

1 Texto Violência - aluno A

RASCUNHO

O porque da família mundial (pobre), não tem
 Fama, televisão e programas policiais por muito pouco
 parte tudo, e prova manda tudo policiais crimes
 sempre fica preso, as câmeras na família depois
 giram, que não sabem polícia, e Paten da
 família, ai chega atirando meu primo morreu
 culpa ele matou e errado meu primo estava
 no grupo dele normal depois, a polícia chegou
 ele paten, atirou calça, diretor manda vai
 porque, o homem falou de vir filmando, depois ficou preso.
 O Brasil próprio tem lá tudo comunicação
 matar a uma palavra embudo em filme
 radio que emite quer pq - próprios. particular
 no dele em todos homens prefeitura Brasil
 tem p jornal na televisão pessoas que importantes
 no Brasil programa tem muito lá mais
 não ninguém obedecer lá pq faz e
 bagunça.

2- Texto Violência – Aluno B

Língua Portuguesa

05 09 0%

Aluno

6 N

- Violência

O mas mundo povo não sabe bagunça, não bem errado do' acabo aconselhar família ainda trocado desculpar arrependido confissão pecado grande não povo mais vida trocado melhor diferente respeito para fazer problemas consciência saber. primeiro oral esperança paz vida sociais foi como perguntar história não respeito Deus. firme.

O castigo você passear errado meu violência muito ruim povo vida mente ninguém temoso aconselhar responsável acabo aconteceu tempo tudo que ocorre ajuda bagunça família viu primeiro sentir estranho ruim acabo problemas guerra brasileira não cópia evitar fazer igual prejudicar não tempo proibido pecado acabar não Bruto sexo jovens possa namorar tem lei evangelizar ajuda família oral primeiro Deus esperança trocado mundo ruim errado desculpar mais arrependido.

3 - Texto meio ambiente – aluno C

"Meio Ambiente"

O meio ambiente tem mais cuidar natureza, proibido queimada também desmatamento.

Importante mais que cuidar natureza tudo, mas pessoas não tem responsável não tem cuida ambiente.

Depois vai perder quemada pessoas azas acontecer an pia fumaça prejudicial saúde.

Precisa proteger nosso meio ambiente. Importante reciclar nosso lixo, assim diminuir contaminação do ar.

População precisa colaborar com limpeza nossa cidade. Não queimar lixo, jogar latas, pneus, copo térmico, baldes.

Preserve natureza, plantar flores árvores.

Não jogar coisas ruins, porque chuva entope causa encheite.

RASCUNHO

O parque da família mundial (párea 1), não tem Fama, Televisão e programas as produções, jogar muito pouco entre todos, e pouco mundial. Tudo poluição crimes sempre afeta preso, as crianças na família depois giram, que não sabem poluição, e Patrimônio da família, as chega atirando meu primeiro amarelo culpa ele matou e arrastado num grama estava por grupo de trabalho depois a polícia chegara

3- Texto Sou Surdo - Aluno D

Sou Surdo

Sou Surdo Profundo Primeiro
 Português difícil como não ter
 uma pessoa também está
 família, Parente fácil amiga
 Surdo comunicação de libras,
 Sou Surdo na lugar loja,
 Banco, hospital, como não ter
 intérprete. Precisa fazer curso
 de libras, pessoa conseguir
 melhor Futuro alguns lugar
 também meu Padrão minha
 casa da Família. Sou desejo
 desenvolvimento português estudo
 mais aprender melhor bom,
 Futuro vontade Faculdade
 coisa trabalho preferir também
 igual para ouvinte e Surdo
 O que vejo na pessoa sei,
 lei 'Surdo' proibido 'mudo Surdo'
 mandamento Obrigatório

ASSIM. 7

4- Texto 1 Narrativo

①

02) Faça um texto narrativo sobre o que você entendeu do filme.

A chegar andar lugar ver estranho muito convencional que como diretora advertiu e o aluno mandar mas nenhum dialogam cara quite o prof na atenção os alunos justos, demais, ah! brincadeira, escolheu os conhecimentos os lúdos para falar tudo explicado professa o grupo sentar tudo os quite quietos eles sempre fica sentar sozinho os lúdos Almoçam os lúdos sentamos com alunos chama sentar almoçar não, vinhos co ali idireta bratilha, ver aqui na cozinha ela está vingança in embola, o professa bonito é muita chama apaixonada por ele, preocupada ela espera depois sempre vai in com ela é a empigada mesmo fica quite sempre trabalha chama vinhos ali na sala sentar doutora como é falar não gosta oral...

03) Reestruturação do texto em Língua Portuguesa.

5- Texto 2 Narrativo –



01) Faça um texto narrativo sobre a trajetória do cantor Michael Jackson.

Michael Jackson nasceu em 1958, Estados Unidos que criança 11 anos todos dias trabalho aquele vai, seu pai insiste muito bravo vai trabalho ensaiar cantar melhor dançar, mas a família pobre esse futuro porém ele não se por que preconceito próprio aquele criança negro o trabalho dia amor plástico cirurgia branco remédio muito dia perfeito branco ditos mas famoso Michael Jackson. culpa Michael Jackson heró 15 mil dólares líbi, potente pai de adotivo filhos 3 mas rico precisa médicos porque, mas brincadeiras homem que criança problema justiça todinho Jackson um preso pedir advogado ele me pagar muito 10.000.00 que dar pagar, hospital muito remédio dia depois vida da tudo que fez do nascimento até 9 morte, 50 anos, notícias mais famoso dar um bilhão casa seu pai e a família protegi os filho vai crescer futuro cantor perfeito artista Michael J.

7- Texto 3 - História da vida para Maria.

Aconteceu tenho família parentece sangue igual poder sempre cada depende surdo. Por causa é fazer minha avó e avô casamento é primo junto depois normal nasceu 4 ouvinte 2 surdo um tia normal. Minha mãe paquera outro começa namorado dia só faz fez amor deixa acabou namora. Sinto gravidez dentro nenê Maria. Depois futura vida mãe tranqüila já breve pré-natal nasceu. Dia escuto que si tenho pesquisa, barulho sino também panela ferro palmas mostra lá Maria nada ouvinte como é queicho parece sua surda,avó pensar é susto verdade surda vida. Até escola CEADA normal juntos surdo comunidade aprender LIBRAS. Mãe tenho avisar sua família muito surdo. Maria fez prazer escolhe melhor comunicação LIBRAS,depois vida ver sinto comunidade já fez namorado paquera surdo José e Maria acompanhar Te Amo casamento fez gravidez. Tenho filho 3. Normal sinto.