



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS (PPGEL)  
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**JACI LEAL PEREIRA DOS SANTOS**

**A PRODUÇÃO DE SENTIDO NO TEXTO ESCRITO PELO ALUNO SURDO DA  
ESCOLA PROFESSOR RAIMUNDO MATA DO MUNICÍPIO DE CATU - BA**

Feira de Santana-Ba  
2017

**JACI LEAL PEREIRA DOS SANTOS**

**A PRODUÇÃO DE SENTIDO NO TEXTO ESCRITO PELO ALUNO SURDO DA  
ESCOLA PROFESSOR RAIMUNDO MATA DO MUNICÍPIO DE CATU-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, na Linha de Pesquisa: Práticas Textuais e Discursivas.

Orientadora: Prof. Dra. Carla Luzia Carneiro Borges.

Co-orientadora: Prof. Dra. Desirée De Vit Begrow

Feira de Santana-Ba  
2017

### **Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

S233p Santos, Jaci Leal Pereira dos  
A produção de sentido no texto escrito pelo aluno surdo da Escola Professor Raimundo Mata do município de Catu – BA / Jaci Leal Pereira dos Santos. – Feira de Santana, 2017.  
117 f.: il.

Orientadora: Carla Luzia Carneiro Borges.

Coorientadora: Desirée De Vit Begrow.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2017.

1. Comunicação escrita – Surdos. 2. Textos - Produção. I. Borges, Carla Luiza, orient. II. Begrow, Desirée De Vit, coorient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDU: 82.08

**JACI LEAL PEREIRA DOS SANTOS**

**A PRODUÇÃO DE SENTIDO NO TEXTO ESCRITO PELO ALUNO SURDO DA  
ESCOLA PROFESSOR RAIMUNDO MATA DO MUNICÍPIO DE CATU-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, na Linha de Pesquisa: Práticas Textuais e Discursivas.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_ de 2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Doutora Carla Luzia Carneiro Borges  
Orientadora (UEFS)

---

Profa. Doutora Desirée De Vit Begrow  
Co-orientadora (UFBA)

---

Profa. Doutora Márcia Torres Neri Soares  
Avaliadora externa (UNEB)

---

Profa. Doutora Úrsula Cunha Anacleto  
Avaliadora interna (UEFS)

Feira de Santana-Ba  
2017

## DEDICATÓRIA

Dedico à minha família, aos amigos  
dessa trajetória que se chama vida.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, força maior que rege o universo.

Aos meus pais, Manoel Bispo e Marinalva Leal.

Ao meu marido, Rodrigues Faustino, pela paciência.

Aos meus filhos, Ismina, Isis, Isla e Rodrigues Júnior, razões da minha vida.

À minha orientadora, Prof. Dra Carla Luzia Carneiro Borges, pelo aprendizado dispensado, pelo empenho, incentivo e dedicação para que este trabalho fosse realizado, muito obrigada!

À minha co-orientadora, Prof. Dra. Desirée De Vit Begrow, pelo empenho e dedicação, por contribuir com suas orientações na área da surdez e pela oportunidade de novas experiências.

A todos os docentes do Mestrado em Linguística, pela dedicação pedagógica e o empenho pela pesquisa.

À minha amiga Adriana Reis, pela amizade e paciência em ler meu trabalho.

Às professoras, intérpretes e sujeitos que contribuíram com a pesquisa.

À professora Rosenilda, minha diretora, pelo apoio às vezes em que precisei ausentar-me do colégio para realizar as atividades do Mestrado.

Aos meus irmãos, por me ouvirem e me apoiarem.

Às colegas do mestrado que ficaram para sempre em meu coração. Obrigada por fazerem parte dessa caminhada e dividirem as ansiedades, angústias durante os dois anos.

Às colegas Lorena e Paula, pelo apoio. Foram singulares para mim, nas trocas de experiências e apoiando nas vezes que precisei de vocês.

Aos amigos, que me compreenderam.

A todos que contribuíram nessa trajetória, muito obrigada!

## MENSAGEM

O sentido do texto é dado pelo sujeito que o transforma, modifica, extrai significações, faz pontes com ideias, imagens, significados e mundos. (...) o significado está no caminho percorrido por cada um, não está pronto ao iniciarmos a leitura.

(Carla Beatris Valentini)

## LISTA DE FIGURAS E QUADRO

<b>Figura 1:</b>	Gráfico de referências.....	28
<b>Figura 2:</b>	Gráfico de referências pronominais.....	29
<b>Quadro 1:</b>	Recursos e Estratégias.....	78



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNLIJ	Fundação Nacional de Livros Infante Juvenis
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LAL	Língua Alvo
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LT	Linguística Textual
NL	Língua Nativa
OD	Orelha Direita
OE	Orelha Esquerda
OSV	Objeto, Sujeito e Verbo
PROLIBRAS	Proficiência no Ensino da Língua. Brasileira de Sinais
SN	Sintagma Nominal
SOV	Sujeito, Objeto e Verbo
SVO	Sujeito, Verbo e Objeto
TV	Televisão

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1      <b>TEXTO, REFERÊNCIA E PRODUÇÃO DE SENTIDO.....</b></b>	<b>19</b>
1.1 <b>A noção de referência.....</b>	<b>20</b>
1.2 <b>Os elementos que produzem sentido no texto.....</b>	<b>23</b>
1.3 <b>O papel da coesão na produção de sentido.....</b>	<b>25</b>
1.3.1  A coesão referencial.....	30
1.4 <b>A importância dos elementos referenciais no texto.....</b>	<b>34</b>
<b>2      <b>REFLEXÕES SOBRE O SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR ..</b></b>	<b>36</b>
2.1 <b>Conceito de surdez.....</b>	<b>36</b>
2.2 <b>Linguagem, surdez e interação.....</b>	<b>40</b>
2.3 <b>Linguagem: atividade sócio-cognitiva.....</b>	<b>45</b>
2.3.1  A concepção de texto e escrita.....	48
2.3.2  O gênero textual <i>reconto</i> .....	50
2.3.3  O gênero intitulado <i>filme</i> .....	52
2.3.4  A língua de sinais, a leitura e a produção de textos.....	54
2.4 <b>Ensino de língua portuguesa e a produção escrita do aluno surdo.....</b>	<b>56</b>
2.5 <b>A produção de sentido e o texto escrito.....</b>	<b>61</b>
<b>3      <b>A ESCOLA, OS SUJEITOS E AS PRODUÇÕES: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b></b>	<b>64</b>
3.1 <b>Abordagem qualitativa e estudo de caso na investigação dos elementos referenciais responsáveis pelo sentido na tessitura do texto.....</b>	<b>65</b>
3.2 <b>Geração dos dados da pesquisa.....</b>	<b>67</b>
3.2.1  O filme curta-metragem <i>O resto é silêncio</i> .....	70
3.3 <b>Cenário da pesquisa.....</b>	<b>71</b>
3.3.1  Sujeitos da pesquisa.....	72

3.3.2	Dados da pesquisa.....	73
<b>3.4</b>	<b>Metodologia da análise de dados.....</b>	<b>74</b>
<b>4</b>	<b>DOIS ALUNOS SURDOS, DUAS HISTÓRIAS: ANÁLISE DOS SEUS MODOS DE REFERENCIAR EM TEXTOS ESCRITOS....</b>	<b>76</b>
<b>4.1</b>	<b>A produção textual dos alunos surdos e os elementos referenciais.....</b>	<b>87</b>
4.1.1	As categorias de referências marcadas nos textos dos alunos surdos Pedro e Ivia.....	81
<b>4.2</b>	<b>A escrita do aluno surdo: abordagens futuras possíveis.....</b>	<b>83</b>
4.2.1	O modo de referenciar nos textos de Pedro e Ivia: em busca de singularidades.....	85
<b>4.3</b>	<b>Elementos coesivos presentes nas produções escritas do aluno surdo.....</b>	<b>87</b>
4.3.1	Elementos coesivos, recursos e estratégias presentes no texto dos alunos Pedro e Ivia responsáveis pelo sentido.....	90
4.3.2	Análise da produção textual do sujeito Ivia.....	93
<b>4.4</b>	<b>Estratégias referenciais escrita do aluno surdo e a produção de sentidos.....</b>	<b>95</b>
4.4.1	Análise do sentido dado ao tema da surdez no texto escrito por Pedro.....	98
4.4.2	Análise do sentido dado ao tema da surdez no texto escrito por Ivia.....	101
	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>103</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>112</b>
	<b>ANEXOS A: Audiometria total de Ivia.....</b>	<b>112</b>
	<b>ANEXOS B: Audiometria total de Pedro.....</b>	<b>113</b>
	<b>ANEXOS C: Audiometria total de Pedro.....</b>	<b>114</b>

SANTOS, Jaci Leal Pereira dos. **A produção de sentido no texto escrito pelo aluno surdo da Escola Professor Raimundo Mata do município de Catu - Ba.** 117 pp. 2017. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

## RESUMO

Esta pesquisa trata da produção de sentido em textos produzidos em língua portuguesa como segunda língua (L2), por alunos surdos, da Escola Municipal Professor Raimundo Mata da cidade de Catu – BA. São analisados os escritos a partir dos elementos referenciais, destacando a importância que tem para o aluno surdo dominar tanto a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, como a língua portuguesa escrita. Para tratarmos da importância que a produção escrita em português tem para o surdo nos espaços sociais, apropriamo-nos dos estudos de Quadros (1997), Skliar (2009, 2005), Silva (2001), Lodi (2009), Fávero (2003), Koch (1997), Marcuschi (2008) e Guarinello (2007). Elegemos como objeto de estudo o modo como o surdo referencia em suas produções textuais. A partir do relato de filme foram analisadas duas produções escritas do ano letivo de 2016, de dois alunos do 9º ano, do turno matutino, ambos com 19 anos. Identificamos as estratégias utilizadas por estes em suas produções textuais que são responsáveis pela produção de sentido e percebemos que o surdo tem um modo particular de referenciar em português, caracterizado por uma referência construída mais a partir dos elementos não-verbais do que por elementos estritamente verbais.

**Palavras-chave:** Produção de sentidos; Objeto de discurso; Texto escrito; Aluno surdo; Referenciação.

SANTOS, Jaci Leal Pereira dos. **A produção de sentido no texto escrito pelo aluno surdo da Escola Professor Raimundo Mata do município de Catu - Ba.** 117 pp. 2017. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

## RÉSUMÉ

La recherche traite de la production de sens dans les textes produits en langue portugaise comme seconde (L2) par des étudiants sourds de l'école municipale Professeur Raimundo Mata de la ville de Catu-BA. Les écrits sont analysés à partir des éléments référentiels, soulignant l'importance pour les étudiants sourds de maîtriser à la fois la langue de signes brésilienne (LIBRAS) et la langue portugaise écrite. Afin de traiter l'importance de l'écriture en portugais pour les sourds dans les espaces sociaux, nous nous appuyons sur les études de Sklar (2009, 2005), Silva (2001), Lodi (2009), Fávero (2003), Koch (1997), Marcuschi (2008) et Guarinello (2007). Nous avons choisi comme objet d'étude la forme de référence du sourd dans ses productions textuelles. A partir du récit de film, ont été analysés deux productions écrites par deux étudiants de la 9ème année d'étude matinale, tous âgés de 19 ans, de l'année scolaire 2016. Nous avons identifiés les stratégies utilisées par ceux-ci dans leurs productions textuelles qui sont responsables de la production de sens et nous apercevons que les sourds ont une forme particulière de se référer en portugais, caractérisé par une référence construite plus à partir des éléments non verbaux que par des éléments strictement verbaux .

**Mots-clés:** Production des significations; Objet du discours; Texte écrit; Étudiant sourd; Référence.

## INTRODUÇÃO

Poucas são as pesquisas relacionadas à escrita do aluno surdo em português, em especial, ao modo de referenciar em língua portuguesa por um aluno surdo, mas para dar visibilidade ao tema, discutimos a necessidade de um olhar diferenciado por parte dos professores de Língua portuguesa no que diz respeito às estratégias de referência na produção escrita do mesmo. Com o reconhecimento da LIBRAS como língua oficial no Brasil e a inclusão da criança surda no ensino regular, aumentaram-se as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua (L2) para os surdos. Vale salientar que, nesse cenário, encontraremos diferenças estruturais na organização das frases em português escritas pelo surdo por apresentar regras distintas da Língua de Sinais, por sofrer influências da primeira língua (L1) sobre o pensamento linguístico, assim aparecerá em seus escritos elementos que não necessariamente seriam encontrados em um texto produzido por um ouvinte cabendo ao educador nesse contexto identificar as estratégias que o aluno surdo utiliza em sua escrita que são responsáveis pela construção do sentido em suas produções textuais em língua portuguesa. Cabe salientar que não será feita nenhuma comparação entre os sistemas linguísticos da LIBRAS e do português, mas apenas serão apontados alguns elementos do contexto para contribuir para a discussão sobre o modo de referenciar do surdo que tem como parâmetro mais os aspectos viso-espaciais (que são linguísticos para o surdo e, portanto, verbais) do que os verbais orais e escritos.

A motivação para desenvolver esta pesquisa surge por observar, enquanto professora de língua portuguesa, da rede pública, que teve a oportunidade de atuar em sala de aula em que frequentavam alunos ouvintes e surdos, como acontecia a construção de sentido em seus textos. Todas as aulas ministradas na escola Raimundo Mata nas salas que possuem alunos surdos eram auxiliadas por intérpretes de língua de sinais para mediar a comunicação entre o aluno surdo e o professor. Foi um período curto, em relação ao tempo de experiência lecionado, na quinta série desta escola, mas o suficiente para tentar entender como os alunos produzem seus textos. Era uma turma com quase trinta alunos, destes, dois eram surdos. Despertou-me o interesse em entender o processo de aprendizagem em

relação à escrita em língua portuguesa, mais precisamente, analisar o modo como os dois estudantes surdos, que usavam a Libras – Língua Brasileira de Sinais - para se comunicar, produziam sentido em seus textos escritos em português, a partir dos seus contextos específicos de formação.

Nasce daí a preocupação com respeito aos desafios atuais da educação dos surdos, com relação ao desempenho em sua segunda língua, refletindo mais pontualmente sobre questões da escrita em língua portuguesa por esse sujeito surdo no cenário atual, levando em conta os aspectos referenciais que, segundo Koch (1998), são responsáveis por estabelecer sentido ao texto. Assim, questionamos: quais estratégias referenciais para dar sentido ao texto escrito em português os alunos surdos utilizam? E como articulam os elementos responsáveis pelo sentido em sua produção textual, visto que, a Libras, a L1 dos surdos tem estrutura diferente da língua portuguesa? Observamos, também, nos textos escritos por alunos surdos, as diferentes maneiras (recursos e estratégias) que eles se apropriam para fazer as ligações entre palavras, orações, períodos e frases que são responsáveis pelo sentido em seus textos.

De acordo com Salles (2004), textos escritos em português por surdos falantes de Libras, apesar de apresentarem algumas diferenças na forma, têm apresentado elementos que garantem o princípio da coerência exigido na segunda língua. A autora diz que:

Os surdos conseguem expressar de modo inteligível suas ideias. Por isso, verifica-se que a escrita de surdos, com domínio de Libras, é dotada de coerência, [...] o elemento fundamental para a transmissão da mensagem escrita é a coerência e esta depende das estruturas cognitivas e dos princípios pragmáticos que regem a língua (SALLES, 2004, p. 35).

Neste contexto, a escola que se propõe atender a alunos surdos deve pensar em uma educação que desenvolva a integralidade dos sujeitos envolvidos nesse processo, respeitando as diferenças, oferecendo condições para que o aluno aprenda a língua de sinais e a língua portuguesa, e fomente em capacitação para professores e intérpretes.

A falta de conhecimentos por parte de alguns profissionais sobre a estrutura linguística da língua de sinais leva-os a pensar que o aluno surdo não sabe escrever. E essa realidade, muitas vezes, é interpretada como um quadro de “deficiência”<sup>1</sup>. No campo do aprendizado da língua portuguesa escrita pelo aluno surdo, é equivocada a ideia de dizer que ele tem dificuldades de aprendizagem. Os professores precisam de preparo para compreender o processo, aperfeiçoando-se para ensiná-los, o que exige mudanças imediatas nas políticas de educação de surdos. No que diz respeito à cultura da língua visuo-espacial e à cultura da língua portuguesa escrita, é sabido que muitos alunos surdos não têm acesso cedo à língua de sinais, chegando à escola com o mínimo de conhecimento de Libras e, além disso, dominando apenas o que se chama de sinais caseiros, precisando aprender a Libras e escrever em Língua Portuguesa. O conhecimento dessa trajetória serviu de diagnóstico para se pensar melhor sobre esse leitor-escritor e para desenvolver um trabalho mais preciso com o aluno surdo, pensando em metodologias adequadas a cada situação, ajudando a direcionar melhor o trabalho de inclusão, de leitura e de produção escrita no contexto de sala para a prática social.

Estando em xeque a produção textual para a análise e investigação nesta pesquisa, faz-se necessário discutirmos a garantia do aprendizado, pelas instituições educacionais, ao aluno surdo, tanto da primeira como da segunda língua, por entender ser relevante um aprendizado que contemple os meios linguísticos que o aluno surdo utiliza para construir o texto. Observamos que as possibilidades de leitura e de escrita dispensadas ao aluno ouvinte são iguais para o aluno surdo, porém, para o último são necessárias adaptações que o possibilitem aprender de modo diferenciado, pois devem ser garantidas suas condições de surdo para a construção de conhecimento em práticas com escrita, atentando, sempre para as particularidades do processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Para esta investigação, não trataremos a surdez no campo clínico das patologias como doença ou deficiência e, sim, um estudo na visão sócio-cultural da língua de sinais e da língua portuguesa, com base em estudos feitos por Pereira (2009), Skliar (2009) e Karnopp (2009). Serão tomadas como base as diferenças existentes nas estruturas da Libras e língua portuguesa, com uma visão política de entender que o aluno surdo deva aprender primeiro a LIBRAS para posteriormente dialogar com a Língua Portuguesa Escrita.



Os estudos no campo da surdez têm sido acentuados graças aos marcos legais que garantem a efetivação da Inclusão Social. Borges (2004) afirma que, para que esta inclusão aconteça de verdade, faz-se necessário um trabalho pedagógico de qualidade, centrado no aluno, com interações produzidas pela família, pelo docente, pelos discentes, pelo pessoal de apoio e pedagógico, no contexto escolar e fora dele. Para Borges (2004, p. 86), “[...] os saberes são relacionais, isto é, são frutos das interações produzidas nesses espaços”. Aqui se deve permitir a oportunidade de aprendizagem a todos, independentemente do grau de dificuldades apresentado, devendo o aluno ser tratado no campo da diversidade. De acordo com a Declaração de Salamanca<sup>2</sup>, estabelecida durante a conferência mundial, na Espanha, em 1994, qualquer aluno que apresentasse dificuldades em sua escolarização seria considerado com necessidades educativas especiais, cabendo à escola adequar-se às especificidades de cada aluno.

Nesse sentido, compreendemos que as escolas brasileiras precisam de espaços favoráveis à educação inclusiva, possibilitando a atuação do surdo em contextos sociais significativos, atentando para a garantia de reconhecimento da Libras como língua do surdo. Este direito deve ser firmado pensando no aluno surdo com suas especificidades, bem como no direito que ele tem de dominar sua língua primeira e depois a segunda, dando-lhe o valor de pertencimento. O corpo docente precisa refletir sobre as ações desenvolvidas e os enfrentamentos desse sujeito no mundo contemporâneo, baseando-se na cultura da comunidade surda, sustentada na ideia de igualdade social e respeito às diferenças. Para tanto, esse professor precisa de uma formação para atuar, assim como conhecer a realidade da família do aluno; não negar seus serviços a este, mas buscar possibilidades para interagir com o aluno surdo, família e escola. Essas ações devem ser bem definidas em um espaço-escolar, obedecendo aos critérios de uma educação inclusiva. Neste espaço, faz-se

---

<sup>2</sup> O presente Enquadramento da Ação sobre Necessidades Educativas Especiais foi adotado pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizado pelo Governo da Espanha em colaboração com a UNESCO e realizou-se em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994. O seu objetivo consistiu em estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não governamentais e outros organismos, através da implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais. O Enquadramento da Ação inspira-se na experiência em nível nacional dos países participantes, assim como nas resoluções, recomendações e publicações das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais, especialmente nas Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

necessário um trabalho que envolva todo o corpo docente e discente, além de um projeto político pedagógico da escola que dialogue com essa realidade e contribua para a prática social do aluno surdo.

A ideia de pertencimento apresentada anteriormente, cunhada por Louro (2000), é a de pertencer a um grupo social, ter nome, endereço, ter direitos e deveres. Assim, o que fundamenta este trabalho sobre a importância da aprendizagem da língua portuguesa escrita em contextos sociais significativos pelo aluno surdo, é este aluno contar com professor que domine os conhecimentos de língua portuguesa, mas que também tenha conhecimento quanto à Língua de Sinais, entendendo que é “direito e dever” que ele tem enquanto cidadão.

Skliar (2009) explica que o “ser surdo” não supõe a existência de uma identidade surda única, revelada a partir de alguns traços universais, ela também não se constrói no vazio, e sim, em locais diversos, que podem ser chamados de “locais de transição”: escola, família, redes sociais. Não se trata aqui de discutir identidade surda, pois não é esse o propósito, mas com base nessa ideia de locais de transição, compreender o que ocorre na escola, em especial, num contexto de produção de textos escritos em língua portuguesa pelo aluno surdo.

Visto que a escola é um lugar de transição, que permite, portanto, as trocas de informações e favorece a construção da cidadania, foi escolhida a Escola Municipal Professor Raimundo Mata, situada na Rua Capitão Raimundo Borges, s/n, no Bairro da Boa Vista, na cidade de Catu, Bahia, distante 87 quilômetros da capital Salvador para a realização desta pesquisa. A escola funciona nos três turnos: manhã e tarde, com turmas seriadas, e à noite, com Educação de Jovens e Adultos. A instituição, no ano de realização da pesquisa, tinha 282 alunos matriculados, destes, há doze alunos surdos: dois alunos no 8º ano, dois no 9º ano, pela manhã; dois alunos matriculados no 7º, um no 6º ano à tarde e cinco alunos na EJA.

O corpo docente da escola é composto por um diretor, um vice-diretor, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora pedagógica de educação inclusiva, que dá suporte à instituição quando solicitada, vinte professores, e cinco intérpretes, dois atuam pela manhã, dois à tarde e um à noite. Os intérpretes, em sua maioria, estão cursando Pedagogia, duas possuem o Magistério. Nenhum intérprete possui

Licenciatura em curso superior com Libras, e sim o PROLIBRAS - Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A partir das informações sobre a escola frente a esta situação real de sala de aula com alunos surdos e ouvintes, do processo pedagógico e metodológico usado nas aulas, precisamente nas aulas de língua portuguesa, no que diz respeito à produção de textos escritos pelo aluno surdo, nasce a ideia nesta pesquisa de analisar os modos de referenciar do aluno surdo em suas escritas. Para tanto, a pesquisa foi organizada em quatro seções, a saber: 1) Texto, referência e produção de sentido, 2) Reflexões sobre o surdo no contexto escolar, 3) A escola, os sujeitos e as produções: caminhos metodológicos e 4) Dois alunos surdos, duas histórias: análise dos seus modos de referenciar em textos escritos.

Na primeira seção, apresentamos as funções referenciais, que definidas por Koch (2003) como responsáveis pelo sentido, assinalam direções argumentativas, podendo também sinalizar dificuldades de acesso ao referente e recategorizar os objetos presentes na memória discursiva (caráter multirreferencial). Defendemos, ainda, de acordo com o ponto de vista de Borges (2007), o referenciar como sendo resultado operacional dos recursos linguísticos entre sujeitos visando a produção de sentido. Neste contexto, apresentamos a definição trazida por Koch (2003) de que a referência não é construída só pela forma, mas também através da interação com o entorno físico, social e cultural. Convergindo com a ideia bakhtiniana de que a verdadeira substância da língua acontece e se realiza na interação verbal e social dos interlocutores, nesta seção, mostramos que, para analisar o processo textual a partir da teoria da referenciação de sentido, o texto é observado em seu processo de construção, a partir das formas remissivas, responsáveis pela sequenciação do mesmo que, por sua vez, respondem pelo sentido.

Nessa primeira seção, informamos o referencial teórico usado para a análise da produção textual feita pelo aluno surdo, investigando em suas escritas os elementos referenciais responsáveis pelo sentido do texto, pela caracterização dos objetos de discurso, considerando os elementos linguísticos que garantem o sentido que o aluno pode construir para além do texto, relacionado ao contexto e à interação do sujeito com o ambiente social. Sendo o texto, aqui, visto como uma realização linguística, chamado por Marcuschi (2008) de *evento comunicativo*.

Na seção seguinte, tratamos sobre o sentido no texto escrito pelo aluno surdo, traçando um percurso histórico sobre a educação no âmbito da surdez, apresentando aspectos linguísticos, sociais e culturais, mostrando como este aluno pode se tornar partícipe de uma sociedade onde a cultura da língua o classifica. Apresentamos abordagens teóricas sobre a surdez, o caminho histórico, o reconhecimento do surdo nos espaços sociais e como a cultura escolar pode influenciar a trajetória desses alunos, no que tange à sua sociabilidade. Neste capítulo, mostramos que a escrita em língua portuguesa para o surdo deve ser apresentada, informando-lhe sobre a sua prática social, não só no âmbito de uma leitura e de uma escrita aleatória, sem uma conexão com a realidade. Atentamos para o que defende Costa Val e Vieira (2005) de que “[...] a língua é considerada como uma atividade social, como forma de ação, como linguagem/espço de interação entre sujeitos, em um determinado contexto social de comunicação” (VAL e VIEIRA, 2005, p. 14). Isto é, dizer que nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários ou independentes de quaisquer outros fatores situacionais. Concordamos também com Begrow (2009) que entende que a língua escrita para o aluno surdo deve ser aprendida por meio da interação linguística.

Enfatizamos, a partir de Karnopp (2009), que a preocupação das instituições escolares deve ser com a escrita enquanto prática social; responsabilizando-se por ensinar a escrita do português para surdos, possibilitando a estes o aprendizado tanto da língua de sinais, quanto da língua portuguesa apresentada para o ouvinte. O capítulo destaca ainda que surdo e ouvinte têm os mesmos direitos de aprendizagem; a diferença pauta-se nas condições que lhes são apresentadas.

Nesse contexto, cabe à escola atentar para as especificidades existentes no ensino-aprendizagem de língua portuguesa pelo surdo, pensando em atividades pedagógicas que favoreçam o aprendizado tanto do aluno surdo quanto do ouvinte e, assim, possibilitando condições para estes alunos aprenderem a escrever, respeitando a estrutura linguística de sua língua primeira. Neste sentido, se a língua portuguesa se apropria de elementos gramaticais que dão conta do sentido textual, de igual modo a língua de sinais se apropria de marcadores de tempo, aspectos verbais e classificadores, responsáveis pela coerência textual. Neste âmbito, a

construção de sentido acontece no texto, a partir da interação leitor/escritor e o meio de interação.

Na terceira seção, informamos que a pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório, do tipo estudo de caso. O foco investigativo desta proposta pauta-se em analisar a produção de sentido no texto escrito pelo aluno surdo, e que o *corpus* da pesquisa é composto por duas produções textuais de dois alunos surdos, ambos com 19 anos, em contexto de surdez, os quais serão identificados nesta pesquisa com nomes fictícios. O campo de pesquisa é uma escola de educação regular na cidade de Catu-BA. Apresentaremos, como proposta de análise, o modo como dois sujeitos surdos, que usam a Libras para se comunicar, referenciam em seus textos escritos em língua portuguesa, a partir dos seus contextos específicos de formação. Mostraremos ainda que os caminhos metodológicos traçados tiveram início no momento em que a pesquisadora lecionou na turma em que **Pedro e Ivia** estudavam, sendo retomados por conta da investigação, precisamente, no ano de 2015, com visitas à instituição, observações em sala de aula e entrevistas com professores, direção e intérpretes sobre as questões pedagógicas relacionadas aos alunos que seriam os sujeitos da pesquisa. Usaremos nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

Na quarta e última seção, apresentaremos as análises dos dados, verificando o modo de referenciar nos textos escritos pelos alunos surdos a partir de seus contextos específicos. Neste capítulo, analisamos a presença de elementos referenciais, presentes nas produções escritas, visto que eles aprendem a escrever em sala de ouvintes; e, mesmo que a estrutura da língua de sinais não apresente elementos que, pela gramática da língua portuguesa, são responsáveis pelo sentido, a escrita do aluno surdo pode trazer essas marcas. Na sequência do capítulo, esclarecemos que, para as análises, tomamos como base: 1) as anáforas nominais (por repetição lexical, sinonímia e paráfrase); 2) as anáforas pronominais, ocorrendo pelo uso de pronomes ou elipses (pronomes nulos); e 3) a descrição definida (completa e incompleta com permuta) apresentada por Guarinello (2007). E, a partir dos textos escritos pelos alunos Pedro e Ivia, analisamos quais recursos e estratégias eles utilizam nas produções escritas para construir sentido em seus textos.

## 1. TEXTO, REFERÊNCIA E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Sabemos que, quando falamos em produção escrita, a primeira coisa que se ouve, principalmente do aluno, é: “Não sei escrever”. A dificuldade não é registrar as letras e as palavras. É começar um processo que exige habilidades de construir sentido sobre determinado objeto de discurso. Compreendemos que produzir um texto vai além de simplesmente escrever uma palavra, uma frase ou uma tese. Segundo Marcuschi (2008, p. 72), texto é “entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido”. Sendo considerado uma entidade comunicativa, precisamos de alguns conhecimentos para construí-lo: conhecimentos linguísticos, domínio da cultura, de aspectos sociais e históricos. Para a produção de um texto, faz-se necessário que o escritor/ leitor apresente condições para desenvolver a ação do escrever. O texto depende do domínio linguístico assim como da interação com o contexto.

Nesta seção, apresentamos a concepção de texto enquanto função social, atentando-nos para o texto escrito e a produção de sentido, que é o foco da investigação. Para tanto, mostramos que, nesse contexto, os elementos referenciais são responsáveis pela organização da tessitura do texto, no sentido de criar um sistema de relações entre as palavras e expressões dentro do texto e do contexto. Isso resulta em boa parte de dois fenômenos chamados por Koch (1998) e Marcurschi (2008) de coesão e coerência. Recorremos à noção de referência ou elementos referenciais, definidos por Koch (1997) como mecanismos coesivos na construção da textualidade, considerando as duas grandes modalidades de coesão: coesão referencial (referenciação, remissão) e a coesão sequencial (sequenciação).

Entendemos que a produção textual também se dá a partir da articulação dos elementos coesivos, os quais respondem pela sequência textual e pela construção de sentido dentro de uma determinada realidade de quem lê e escreve. Nesse sentido, compreendemos que o texto é resultado de atividades linguísticas verbais, construído por sujeitos, a partir tanto dos conhecimentos linguísticos, quanto de um processo interacional contextualizado.

## 1.1 A noção de referência

A intenção, nesta pesquisa, é entender o texto escrito como prática social, estando relacionado à competência sócio-discursiva do sujeito em produzir e compreender um texto. Soares (2005) define que escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estende desde a escrita do próprio nome a uma tese de doutorado. Assim, expor um sujeito às práticas leitoras e escritas está relacionado às oportunidades de participar de situações sociais nas quais se façam necessários seus usos.

Para dar conta das práticas leitoras e escritas, o sujeito deve apropriar-se das condições necessárias enquanto escritor; ele precisa ter conhecimento dos elementos que permitem ao texto essa funcionalidade. Destacaremos os elementos referenciais, entre eles, a coesão, sabendo que ela está para a estrutura, assim como a coerência para o sentido de um texto. Koch (2009, p. 35), em seu livro *Introdução à Linguística textual*, designa por coesão a “forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente”.

A coesão pode ser dividida em sequencial e referencial ou remissiva. A primeira responde pelos elementos de ordem gramatical e a segunda, para Koch (1998), diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmos sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas discursivas, à medida que se faz o texto. Koch (1998, p. 10) define coesão referencial como “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual”. Nesse caso, criando um sistema de relações entre as palavras e expressões de um texto.

Os elementos referenciais, por sua vez, são responsáveis pela organização textual, no sentido de criar um sistema de relações entre as palavras e expressões dentro do texto, permitindo que o leitor/escritor identifique os termos aos quais se refere. Eles podem referir a uma expressão já dita ou antecipar algo que vai ser dito.

Koch (2003) explica que a função das expressões referenciais não é apenas referir, elas são multifuncionais e, por terem estas características, têm por função contribuir para a construção de sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva.

As expressões referenciais implicam e categorizam os objetos presentes na memória discursiva, por ser o texto um evento discursivo construído nas inter-relações. Para este cenário, entendemos que a relação que se estabelece entre as palavras, as coisas e o mundo é uma relação de referência, por compreendermos que as palavras aludem às coisas dentro de um contínuo processo interativo. A língua não se constrói fora dos sujeitos que leem/escrevem, nem fora dos eventos discursivos. Linguisticamente, os sujeitos interagem saberes, selecionando a melhor maneira de ser entendido no ato discursivo.

Com base em Koch e Elias (2009), ressaltamos a referenciação como o modo pelo qual designamos, representamos, sugerimos e selecionamos os termos ou elementos em uma construção textual. Ou seja, consiste nas escolhas do sujeito em função de “um querer dizer” e nas formas de introduzir novos elementos ou referentes no texto. À retomada desses elementos ou o acréscimo de novos referentes no texto, chamamos de *progressão referencial*. Estes elementos linguísticos na textura textual vão ganhando significado à medida que são elaborados a partir do conhecimento histórico e cultural e das relações interpessoais, estabelecendo o sentido que o leitor/escritor lhe propõe. Segundo Koch (2003), a realidade é construída pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com o mundo.

Mondada e Dubois (2003) entendem a referenciação como evento discursivo. Dentro dessa linha de pensamento, as autoras consideram a referenciação como uma “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo” (MONDADA ; DUBOIS, 2003, p. 18).

A partir da noção de referenciação apresentada por Mondada, Koch (2003, p. 79) defende que a referenciação “constitui uma atividade discursiva”, possibilitando uma



instabilidade das relações entre “as palavras e as coisas”. Sendo assim, não se entende referência no sentido “extensional”, a palavra como extensão do mundo; a autora diz que a realidade não é construída só pela forma; “[...] construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural” (KOCH, 2003, p. 79). Essa concepção coaduna com Mondada e Dubois (2003), quando dizem que há uma concepção da linguagem como processo sociocognitivo, tendo como interferentes a interação e a cultura na determinação referencial.

Trabalhos, como o de Borges (2007), embasados na perspectiva de referência e referenciação apresentada por Mondada e Dubois (2003), Koch (2003) e Marcurschi (2008), consideram a referenciação em um texto como um evento discursivo e complexo, que está ligado, sobretudo, aos objetos do discurso, utilizados por meio de expressões referenciais, sendo eles os recursos linguísticos que manifestam os referentes no texto, responsáveis pelo sentido.

Para Borges, fundamentada em Mondada e Dubois, a referenciação é resultado operacional entre sujeitos com intenção nas propostas de sentido. Assim,

A atividade de referenciação é o resultado da operação que os sujeitos fazem com vistas à realização de sua proposta de sentido e resultado de operações com recursos linguísticos carregados de sentido e valores presentes no contexto, que são constitutivos do discurso (BORGES, 2007, p. 63).

Borges (2007, p. 63) ressalta não ser um resultado de comunhão de ideias entre interlocutores, mas “[...] é um evento discursivo complexo, cuja produção envolve imagens, representações e expectativas dos interlocutores no momento da produção”. Outra forma de definir referência por Borges (2007) é que a referência diz respeito, sobretudo, às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve. A autora apresenta ainda a noção de referência postulada por Koch (2003) e Marcuschi (1998), informando que a referência não deve ser entendida como simples representação extensional de referentes do mundo extramental e sim, um resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar, e ou sugerir, usamos um termo ou criamos uma situação. Borges (2007), citando Ribeiro (2005), define que a referência, noção teórica que também constitui objeto de estudo da Semântica, é pensada na Linguística de Texto a partir de processos de

referenciação, considera resultado de um trabalho do sujeito orientado por representações de si, do outro e do próprio discurso.

Para referenciar o mundo, o sujeito apropria-se de elementos sociais, culturais e históricos os quais, de certa forma, respondem pelo sentido que se impõe nessa interação com o outro. Para Marcuschi (2008), o sentido é um efeito de funcionamento da língua entre os usuários em contato com eventos comunicativos, onde os produtores de textos se situam em contextos sócio-históricos de forma interativa. Mas, para ele acontecer, os interlocutores se apropriam de fatores regentes da conexão entre os elementos formadores do texto, responsáveis pelos aspectos referenciais ou conectivos e pela sequência textual.

## **1.2 Os elementos que produzem sentido no texto**

Para iniciar a discussão sobre a ideia de sentido no texto, destacamos Bakhtin (1992), quando afirma que as palavras, quando são contextualizadas, deixam de ser neutras. O autor afirma que: “[...] o sentido da palavra é também determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN, 1992, p. 106). Percebemos, então, que se faz necessário usar as palavras e saber usá-las como acontece em um jogo (MARCUSCHI, 2008). Se em um jogo os competidores devem saber jogar, com as palavras que constroem um texto não é diferente. Os escritores devem saber movimentá-las com maestria.

Metaforizando o jogo como produção textual, Marcuschi (2008) explica que assim como em uma partida de qualquer jogo os jogadores respeitam as regras, devem os falantes/escritores fazerem o mesmo com as palavras em um texto: obedecerem às normas e as regras. O texto aqui é entendido como um tecido que, para ter um formato, precisa ser alinhado com elementos responsáveis pelo sentido. Marcuschi (2008) ressalta que devemos tomar o texto como um evento comunicativo e, nesse sentido, nele convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais.

Sendo o texto um evento comunicativo e espaço de significação, recorreremos aos recursos que possibilitam ao escritor/ leitor fazer as palavras se movimentarem no texto, ligando frases entre si e, assim, construir sentido. Estes elementos são vistos

tanto por Koch (1997), quanto por Marcuschi (2008), como fenômenos chamados de *coesão* e *coerência*. A primeira, por sua vez, apresenta-se em duas grandes modalidades: remissão referencial e sequencial. Para Koch, o elemento referencial pode se apresentar de forma endofórica e exofórica. Neste trabalho, mostraremos os elementos coesivos referenciais, que estão representados pelos seguintes elementos gramaticais: pronomes, numerais, advérbios, substantivos ou expressões substantivas e elipse. Esses elementos são identificados nos textos do aluno surdo, escritos em português, apropriando-se de marcadores de tempo, aspectos verbais e classificadores, responsáveis tanto pela estrutura, quanto pela construção de sentido.

Em se tratando de produção textual escrita por alunos surdos, analisamos os textos quanto à construção da referência, tomando como base a proposta de Koch e Marcuschi (2002), adaptada por Guarinello (2007), a partir de anáforas nominais, pronominais e descrição definida. Investigamos quais desses elementos estão presentes nos textos desses alunos visto que, segundo Ana Cristina Guarinello (2007), em seu trabalho intitulado “O processo de referenciação na produção textual de adolescentes surdos”, os surdos constroem textos usando estratégias de referenciação com coesão e coerência.

Koch (1997), Fávero (2003), Marcuschi (2008) e Bastos (2001), ao definirem mecanismos da coesão e formas coesivas, defendem que os fatores de coesão são aqueles responsáveis pela sequência superficial do texto, ou seja, mecanismos formais da língua que estabelecem relações de sentido entre os elementos linguísticos. Koch (1998, p. 35) assegura que “[...] a coesão é um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície do texto se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido”.

Sabemos que os elementos coesivos são responsáveis pela progressão do texto, garantindo boa articulação entre as ideias, informações e argumentos em seu interior. São também responsáveis por criar um sistema de relações entre as palavras e expressões dentro de um texto, permitindo que o leitor identifique os termos aos quais se referem.

Os elementos coesivos proporcionam ao leitor a possibilidade de articular o conhecimento novo com o “já dito”, influenciando a compreensão do escritor/leitor do texto. Koch (1998) explica que o elemento coesivo é um fenômeno linguístico presente na superfície do texto, interligando-o, dando sequência e produzindo sentido.

Os recursos que favorecem a coesão interna do texto são chamados por Koch (1998) de endofóricos; os que favorecem a coesão externa ao texto são, por sua vez, chamados exofóricos. A coesão endofórica distingue-se em anáfora e catáfora. A primeira remete ao termo já apresentado e a segunda ao termo que será apresentado, como menciona a autora.

Ex. 1 : **A jovem** acordou sobressaltada. **Ela** não conseguiu lembrar-se do que havia acontecido e de como fora parar ali (Koch, 1998:36).

Percebemos, no exemplo citado, que o pronome “ela” refere-se a um termo já dito na frase, “a jovem”, acontecendo uma retomada por meio anafórico.

Ex. 2: Resolveu renunciar a **tudo: riqueza, honrarias e posição social** (Koch, 1998:37).

Neste exemplo, percebemos que o pronome indefinido “tudo” refere a elementos textuais que seriam apresentados posteriormente, representados por “riqueza, honrarias e posição social”. Aqui, a catáfora aconteceu com o pronome indefinido, mas pode ser por meio de outros pronomes, numerais, advérbios pronominais, etc.

Assim, os referentes endofóricos encontram-se expressos no próprio texto e transitam para trás (anáfora) ou para a frente (catáfora); a anáfora acontece quando o referente precede o elemento coesivo e na catáfora o referente vem após o elemento coesivo.

### 1.3 O papel da coesão na produção de sentido

Para tratar do texto e as suas relações referenciais de sentido, observamos o texto em sua construção superficial, a partir das formas remissivas. Como apresenta Koch

(1998), a remissão pode acontecer para frente ou para trás, através de pronomes, advérbios e/ou outros elementos gramaticais. A autora expressa, ainda, que eles são responsáveis pela sequenciação superficial do texto, sendo considerados elementos linguísticos significativos que ocorrem na superfície da tessitura e devem funcionar como facilitadores para a compreensão e para o sentido do texto. Eles permitem estabelecer entre os elementos linguísticos do texto a relação de sentido. Mas não são suficientes por si só. Para estabelecer essa relação de sentido, faz-se necessário, além do conhecimento linguístico, conhecimentos histórico-sociais em um processo de interação.

Marcuschi (2008), por sua vez, define a coesão como um mecanismo linguístico que é responsável pela sequência e textura do texto, seja por recursos conectores ou referenciais, responsáveis pela produção de sentido do texto escrito. Afirma que “[...] o texto não é um sistema formal e sim uma realização linguística a que chamamos de evento comunicativo e que preenche condições não meramente formais” (MARCUSCHI, 2008, p. 94). Nessa perspectiva, como já apresentado na sessão anterior, Fávero, Koch e Marcuschi apresentam dois tipos de coesão: a coesão remissiva e a coesão sequencial. A primeira é realizada por aspectos semânticos e a segunda por conectivos. Ocorrendo a coesão remissiva quando um elemento linguístico exerce o papel de substituto lexical, que pode ser assumido por pronomes pessoais de terceira pessoa, possessivos, numerais e advérbios pronominais, artigos definidos e palavras sinônimas.

Tomando como base os termos anafóricos como mecanismos de coesão referencial responsáveis pela organização textual, entendemos que a anáfora é um fenômeno que acontece no texto com a intenção de referenciar e ativar os referentes no processo da tessitura textual.

Koch e Elias (2009, p. 127) assumem a visão de que “anáfora é o mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste”. As autoras informam que “comumente, reserva-se a denominação **de anáfora à remissão para trás**” (grifo da autora). Ex: Paulo saiu; **ele** foi ao cinema. A autora denomina de **catáfora, a remissão para frente**. Ex: Só quero **isto**: que vocês me entendam (KOCH, 2009, p. 127).

Fávero (2003) apresenta um esquema geral dos fatores de coesão remissiva, com a seguinte divisão: “substituição e reiteração”. Segundo a autora, a primeira dá-se quando um componente é retomado ou precedido por uma pró-forma (elemento gramatical representante de uma categoria, como, por exemplo, o nome. Segundo Fávero (2003), “[...] no caso da retomada, tem-se uma anáfora, e no caso da sucessão, uma catáfora”. A autora considera as pro-formas como sendo: os pronominais, verbais, adverbiais e numerais. A reiteração, por sua vez, termo que deriva do latim (*reiterare*, igual a repetir), é a repetição de expressões no texto que podem ser: do mesmo item lexical, sinônimo, hiperônimo e hipônimo, expressões nominais definidas ou nomes genéricos.

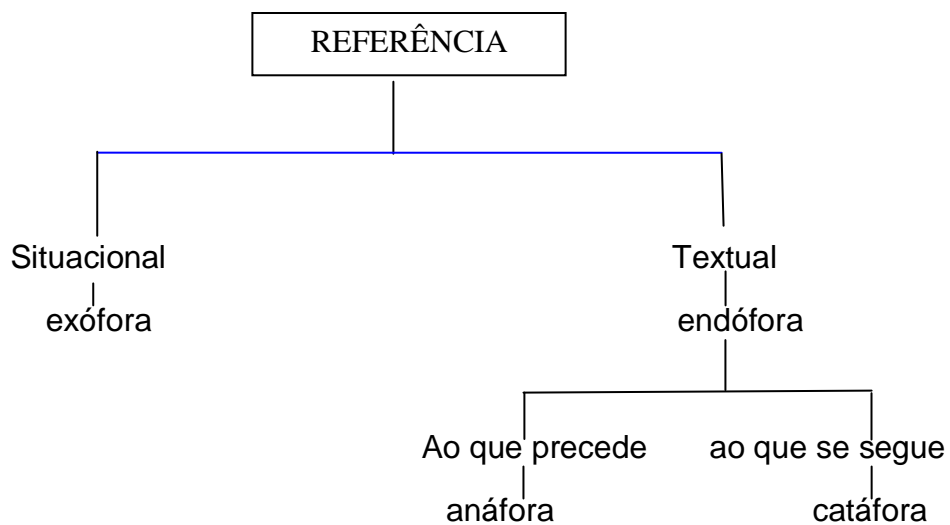
A substituição ou reiteração, apresentada por Fávero, são identificadas por Koch (1997) como elementos da língua, que têm por função de estabelecer relações textuais; são “**os recursos de coesão textual**” (KOCH, 1997, p. 16) (grifo da autora). A autora enfatiza que os mecanismos que têm como função assinalar determinadas relações de sentido entre enunciados ou partes de enunciados, como oposição ou contraste, finalidade ou meta, consequência, localização temporal, adição de argumentos ou ideias, responsáveis pela tessitura do texto, são fenômenos denominados coesão textual.

Baseada em Halliday e Hasan (1976), Koch (1976, p. 17) apresenta o conceito de coesão textual, elaborado por eles, como “um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto”. Assim, podemos dizer que a coesão textual é um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados também, por meio de recursos linguísticos, formando seqüências veiculadoras de sentido. Isso significa dizer que um texto coeso necessita que os enunciados e as sentenças estejam bem relacionados entre si, o que só é possível através dos recursos coesivos usados pelo produtor do texto.

Tanto Marcuschi (2008), quanto Koch (1997) usam a definição de “elos coesivos” apresentada por Halliday e Hasan (1976) e apresentam cinco mecanismos de coesão: referência (pessoal, demonstrativa, comparativa); substituição (nominal, verbal, frasal); elipse (nominal, verbal, frasal); conjunção (aditiva, adversativa etc.) e coesão lexical (repetição, sinonímia, colocação, etc). Koch (1997) apresenta ainda

os elementos remissivos em um único quadro, denominando-os de exofórica, quando a remissão acontece fora do texto; e endofórica, quando o referente é expresso dentro do texto. Já Marcuschi (2008) apresenta um quadro das formas de coesão referencial e outro de referência pronominal. A figura 1 apresenta a coesão para Fávero e Koch (1994).

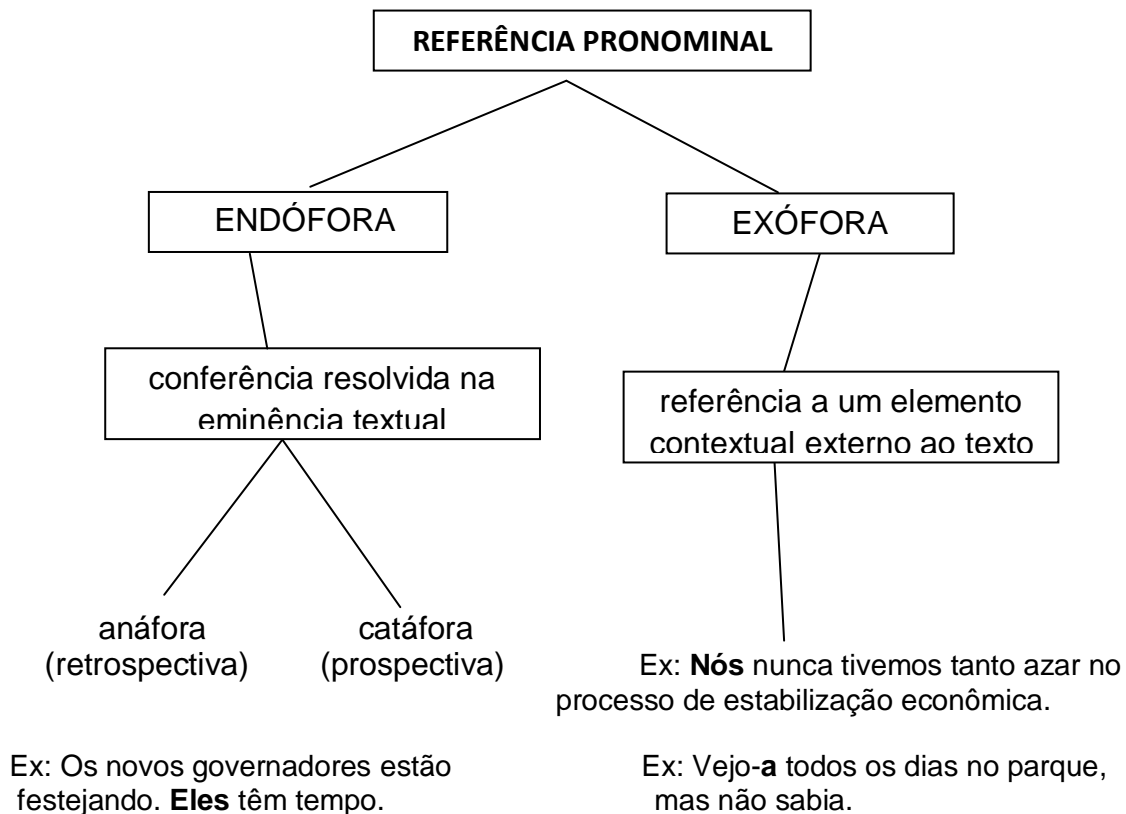
**Figura 1:** Gráfico das referências



**Fonte:** Gráfico extraído de Fávero e Koch (1994, p. 39).

Marcuschi (2008), no quadro das formas coesivas pronominais, divide-o nas seguintes categorias: formas remissivas não referenciais (pronomes, artigos, numerais, advérbios e pró-formas verbais) e formas remissivas referenciais que compreendem sinônimos, hiperônimos, elementos metalinguísticos, grupos nominais e elipses. O item apresentado por Koch como “referência” é trazido por Marcuschi como “referência pronominal”. A referência pronominal apresentada por Marcuschi (2008, p. 110) diz respeito à coesão endófora e à exófora.

**Figura 2:** Gráfico das referências pronominais



**Fonte:** Gráfico extraído de Marcuschi (2008, p. 110).

A referência pronominal toma como base os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si, mas remetem a outro(s) itens do texto que auxiliam na interpretação. Neste caso, a atenção será para os processos endofóricos, que compreendem o referente anafórico, aquele que precede o item coesivo, e ao catafórico, que vem após o elemento coesivo. Ambos classificados na teoria desses autores como formas remissivas, que fazem o texto se movimentar retroagindo ou progredindo, constituindo uma anáfora ou uma catáfora (KOCH, 1997).

Assim, situamos as análises textuais dos alunos surdos com foco na investigação dos elementos referenciais responsáveis pelo sentido do texto, que se constituem enquanto mecanismos coesivos responsáveis pela construção semântica, verificando o sentido que eles podem construir para além do texto, relacionado ao



contexto e à interação do sujeito no âmbito social, pois os produtores textuais fazem esse elo entre o conhecimento que têm das palavras e do conhecimento de mundo. Nesse sentido, a língua portuguesa precisa ser significativa para o surdo. Dessa forma, o sujeito na interação “opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização do sentido” (KOCH, 2003, p. 61).

Fica compreendido que, por meio dos elementos referenciais, o sujeito faz escolhas linguísticas de forma estratégica dentro das possibilidades que a língua lhe oferece para fazer o texto se movimentar. Logo, essas estratégias, compreendidas no campo da referenciação, funcionam em um processo discursivo realizado de formas ativas. Assim, o sujeito leitor/escritor, na interação, opera sobre o material linguístico, construindo sentido aos termos textuais, a partir da relação de conhecimento entre eles, num processo interativo.

### 1.3.1 A coesão referencial

Como dito anteriormente, Koch (1997) toma como base os mecanismos coesivos na construção da textualidade, considerando dentro do estudo da coesão e da coerência a existência de duas grandes modalidades a “remissão e a sequenciação” (KOCH, 1997, p. 27). A autora mostra que acontece a remissão quando um termo da superfície do texto remete a outro(s) elemento(s) do universo textual. Enquanto que a segunda modalidade diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), formando sequências veiculadoras de sentido. Koch mostra que acontece por diversos tipos de relações, podendo ser semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.

Ao apresentar tal definição a respeito do denominado "elemento de referência", a autora apresenta de forma muito ampla, uma vez que ela pode ser representada por "um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado" (KOCH, 1998, p.31). Assim, "o referente representado por um nome ou por um sintagma nominal (SN) vai incorporando traços que lhe vão sendo agregados

à medida que o texto se desenvolve" (KOCH, 1998, p. 32). As definições dadas por Koch sobre a referência, como aquela que dá conta não só dos elementos textuais, mas do universo textual, ligam-se ao pensamento de Fávero (2003), que mostra a necessidade da coesão referencial, por entender que o referente se constrói no decorrer do texto, modificando-se a cada novo nome ou a cada nova ocorrência do mesmo, ou seja, "o referente é algo que se '(re)constrói' textualmente" (KOCH, 1997, p. 31), a partir da relação de conhecimentos com o mundo à sua volta.

O exemplo dado por Fávero (2003, p. 12), extraído pela autora da Folha de São Paulo, de 4 de fevereiro de 1989, ilustra essa situação.

Ex: Comemora-se este ano o sesquicentenário de **Machado de Assis**. As comemorações devem ser discretas para que dignas de nosso **maior escritor**. Seria ofensa à memória do **Mestre** qualquer comemoração que destoasse da sobriedade e do recato que ele imprimiu a sua vida, já que **o bruxo** de **Cosme Velho** continua vivo entre nós (grifo da autora).

No exemplo citado, encontramos elementos da coesão textual, como: "Machado de Assis", que remete ao termo "maior escritor", mas em se tratando dos referentes "O bruxo" e "Cosme Velho" fazem referência aos primeiros. Para saber precisamente se remete a "Machado de Assis" e a "maior escritor", depende de conhecimentos, como saber que o autor residiu em Cosme Velho, no Rio de Janeiro. Esse conhecimento não é percebido a partir de um sintagma dentro do texto, por exemplo, mas a partir do arcabouço cultural fora do texto, sendo caracterizado pela coesão referencial (exofórica).

A noção de referência está para além da frase ou do texto, funcionando para a produção de sentido atrelada ao conhecimento extratexto que o leitor tenha. Os elementos referenciais coesivos que, segundo Koch (1998), abrangem a superfície do texto no nível dos constituintes linguísticos são essências para darem conta da coerência conceitual ao nível pragmático da produção de sentido no campo das ações interacionais, ou seja, a partir dos elementos socioculturais.

Koch (2003) mostra que, nessa ação, os interlocutores dependem de estratégias, ou seja, implica, por parte deles, a realização de escolhas significativas entre as múltiplas possibilidades que a língua oferece. Este processo diz respeito às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve. Dessa

forma, o sujeito, na interação, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, fazendo escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização do seu projeto de dizer (KOCH, 2003). Aqui, significa que os processos de referenciação são escolhas do sujeito em relação ao que quer dizer.

Para a construção de um modelo textual, Koch (2003) defende que estão envolvidas, enquanto operações básicas, as seguintes estratégias de referenciação:

1. Ativação: pela qual um "objeto" textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nóculo ("endereço" cognitivo, locação) na rede conceptual do texto.
2. Reativação: um nóculo já introduzido é novamente ativado na memória de curto termo por meio de uma forma referencial, de modo que o nóculo continua em foco.
3. De-ativação: ativação de um novo nóculo, deslocando-se a atenção para outro referente textual e desativando-se, assim, o referente que estava em foco anteriormente.

Com vistas às estratégias de referenciação citadas por Koch, valemos em nossas análises textuais das mesmas, verificando como os referentes são construídos nos textos escritos pelos alunos surdos, observando se eles, por exemplo, se apropriam de conhecimentos prévios relacionados à construção de texto e o tema em circulação e de que forma ativam a memória discursiva em suas produções.

Os referentes podem se modificar ao longo do texto. Para controlar os termos já ditos ou referir-se sobre o dito a respeito deles, são usados constantemente termos/expressões que retomam outros termos/expressões do próprio texto, constituindo, assim, cadeias referenciais. Os mecanismos referenciais (coesivos) dão conta da construção sequencial na superfície do texto, mas também permitem que os indivíduos, ao interagirem linguisticamente, cheguem a saber do que estão falando e como estão construindo seus referentes (MARCUSCHI, 2008).

Cabe, a quem produz o texto, delimitar o referente, adequá-lo, saber transitá-lo no texto, e a quem ler cabe a tarefa de identificar o referente, lançando mão, para alcançar o objetivo de toda informação tornada disponível no enunciado. Entendendo o produtor textual que a organização referencial é aspecto central da

textualização, pois a mesma é responsável pela continuidade e estabilidade do texto, contribuindo decididamente para a coerência discursiva.

A remissão, segundo Koch (1998), pode ser efetuada por meio de recursos textuais:

- Ordem gramatical (pronomes, numerais etc.);
- Ordem lexical (reiteração de itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas); ou ainda por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele e, finalmente, por meio da elipse.

Há, dessa forma, dois tipos de mecanismos referenciais:

- Relativos ao texto (anáfora/catáfora).
- Relativos à situação de enunciação (dêixis).

Segundo a autora, o processamento do texto acontece de forma oscilante entre vários movimentos. Assim,

O processamento textual se dá numa oscilação entre vários movimentos, um para frente (projetivo) e outro para trás (retrospectivo), representáveis parcialmente pela "catáfora" e "anáfora", respectivamente. Em sentido estrito, pode-se dizer que a progressão textual se dá com base no "já dito", no que "será dito" e no que é "sugerido", que se co-determinam progressivamente (KOCH, 2003, p 85).

Nesse sentido, a coesão do texto depende em parte de retomadas. Há expressões que, na tessitura, reportam-se a outras, a outros enunciados, conteúdos ou contextos, contribuindo para a continuidade tópica e referencial. A anáfora não é necessariamente correferencial e o referente de uma expressão anafórica não é sempre explicitamente denotado por um termo anterior, podendo ser considerada como um fenômeno de natureza inferencial.

Afirma Koch (1998) que o papel da anáfora é estabelecer uma relação de correferencialidade entre os elementos presentes no texto e até de recuperar elementos desse. E é através do retrocesso de elementos textuais, que o escritor/leitor estabelece cadeias coesivas no texto ou referenciais. Apropriando-se, sempre dos elementos linguísticos que estabelecem a conectividade e a retomada para garantir a coesão como os referenciais textuais. Assim, cada uma das coisas "já ditas" estabelece relações de sentido e de significado tanto com os elementos

que retroagem, quanto com os que procedem, construindo uma cadeia textual significativa. Nesse cenário, a coesão que dá unidade ao texto, é construída e se evidencia pelo emprego de diferentes procedimentos; ela faz o texto avançar, garantindo, porém, a continuidade do sentido.

### **1. A importância dos elementos referenciais no texto**

Os elementos coesivos são os grandes responsáveis pela sequenciação superficial do texto e estes permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos um sentido. Segundo Koch (1998), vários elementos gramaticais são responsáveis por essa sequencialidade, a exemplo dos de ordem gramatical: os pronomes pessoais de terceira pessoa - no caso, os retos e oblíquos e demais pronomes possessivos -, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos; os diversos tipos de numerais e advérbios pronominais, como: *ali, aí, lá, aqui*; artigos definidos ou, também, por intermédio de recursos lexicais, como “sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas; ou ainda por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; e finalmente por meio da elipse” (KOCH, 1998, p. 36). Destacamos os pronomes como expressões referenciais que possuem um papel significativo na manutenção da coesão do texto, permitindo aos interlocutores estabelecerem as relações entre os diferentes elementos já apresentados.

A coesão do texto depende em parte de retomadas. Há expressões que se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos, que respondem pela sequencialidade do texto. Reconhecemos que a "anáfora" não é necessariamente correferencial e que o referente de uma expressão anafórica não é sempre explicitamente denotado por um termo anterior. A anáfora constitui-se também um fenômeno de natureza inferencial.

Koch (1998) afirma, ainda, que a (re)ativação de referentes acontece a partir de pistas expressas no texto, por meio tanto de anáforas quanto por catáforas, que podem estar relacionados ao conhecimento do escritor através de “*frame*” ou “*script*” dentro do texto em consonância com o contexto de sua interação.

Alguns exemplos são apresentados em que a retomada acontece por elementos pronominais (exemplo 1), por vários elementos (exemplo 2) e por elipse (exemplo 3), sendo esta última considerada uma substituição por zero.

(1) A jovem acordou sobressaltada. **Ela** não conseguia lembrar-se do que havia acontecido e como fora parar ali.

(2) Ao ser abordada pelo assaltante, a bolsa da jovem abriu-se, e seus pertences espalharam-se pela calçada. **O lenço, o batom, o pente** rolaram para o meio da rua.

(3) Márcia assiste TV. Praticamente ao mesmo tempo, **faz** a lição de casa e **conversa** ao telefone celular.

Nos exemplos 1 e 2, é mais perceptível a retomada pelos elementos referenciais; no caso expresso em 3, usa-se o morfema zero, que é representado pela autora por Ø, que indica a ausência significativa de alguma marca linguística. Ou seja: “Márcia assiste à TV. Praticamente ao mesmo tempo, Ø faz a lição de casa e Ø conversa ao telefone celular”. Para não repetir o elemento linguístico “Márcia”, tornando o texto redundante, opta por suprimir, sem perder o sentido do mesmo.

Observamos que a relação anafórica se dá por meio das expressões pronominais e por palavras sinônimas, as quais, vazias de significação, são interpretáveis, porque se referem a elementos já explicitados no interior do texto, que é o caso da elipse.

Nas produções escritas pelos sujeitos da pesquisa, observamos a presença de elementos pronominais (com características de correferencialidades), ocorrendo pelo uso de pronomes ou elipses (pronomes nulos) e anáforas nominais (sendo mais frequente, por repetição lexical). A presença destes elementos nas escritas que marcam o sentido confirma o conhecimento que o escritor do texto tem em relação ao meio de interação.

Nesse contexto, faz-se necessário mostrar que o sujeito da pesquisa caracterizado pelo aluno surdo é capaz de produzir textos coerentes em português, pois os mesmos se apropriam de estratégias que dão conta do sentido em suas produções textuais.

## **2. REFLEXÕES SOBRE O SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Nesta seção, buscamos traçar o percurso histórico da educação no âmbito da surdez, mostrando os aspectos linguísticos que contribuem para compreensão das práticas com leitura e escrita desse sujeito, assim como caracterizando como o mesmo se torna partícipe de uma sociedade onde a cultura da língua o classifica. Apresentamos de forma sucinta informações sobre a surdez: o caminho histórico, o reconhecimento do surdo nos espaços sociais, fomentando como a cultura escolar pode ajudar a trajetória deste aluno, no que tange ao aprendizado da escrita de língua portuguesa como segunda língua.

### **2.1 O conceito de surdez**

A surdez, ao longo da história, tem sido conceituada de diferentes formas e neste percurso, a concepção de surdo passa por diversas alterações até chegar à forma que hoje se encontra. Na antiguidade, estudos no campo da surdez acreditavam que a fala era resultado da organização do pensamento. Nesse sentido, caracterizavam os surdos como desprovidos da ação de pensar e, portanto, amaldiçoados por Deus, vivendo trancafiados como bichos.

Ainda na Idade Média, com a atuação e domínio da igreja católica, os surdos eram considerados não humanos, incapacitados de receber qualquer instrução. E até o século XII, eles eram privados de casar. Assim, pela ausência da língua oral ou por não falarem, eram colocados à margem do mundo político, social, cultural e educacional. Strobel (2008, p. 32) afirma que “os surdos sempre foram, historicamente, estereotipados como seres inferiores, pois afinal, faltava-lhes a propriedade essencial para a sociedade que é a linguagem oral e auditiva”.

No final da Idade Média, começaram a surgir trabalhos relacionados à educação para a criança surda com o objetivo de inseri-la no contexto social. Por volta dos

anos de 1520, desponta na Espanha um monge beneditino, Pedro Ponce de Leon, com a ideia de que o surdo podia aprender por meio da língua de sinais. Outros estudiosos, como Denis Diderot, na França, em 1751; Abbé de L'Épée, em 1756 (criador da primeira escola para surdo, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris), assim como Girolamo Cardano, afirmaram que a surdez não era empecilho para que o aluno surdo aprendesse.

Os fatos históricos sobre a educação do surdo na Espanha e na França influenciaram, de certa forma, a educação do surdo no Brasil. Nesse sentido, apontamos fatos históricos brasileiros que merecem destaque.

Um dos fatos considerados importantes na história da educação do surdo brasileiro foi a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), durante o Império de D. Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1857, por Ernest Huet, professor francês de surdos e também surdo. Um evento que apresenta uma ação positiva, pois nesse período, o Instituto de Surdos-Mudos de Paris era referência e como a França se destacava culturalmente no mundo, buscava-se sempre, o modelo através dos franceses. Contudo, o uso da gestualidade não era unanimidade no mundo, na Alemanha, por exemplo, as ações educativas com os surdos eram de base oralista e influenciou diversos outros países originando, então, em 1880, o Congresso de Milão, no qual cai por terra o uso da gestualidade com o surdo. A partir desse congresso, segundo Quadros e Stumpf (2009), a fala deixou de ser uma possibilidade para ser a finalidade da educação do surdo e isso ocorre por ter sido firmado um acordo entre os participantes que influenciaram o trabalho no mundo todo, inclusive no Brasil. Assim, o oralismo e o gestualismo convivem desde muito tempo nos espaços tanto escolares como externos à escola, ora prevalecendo educacionalmente um, ora o outro.

Os estudos da língua de sinais ganham maior reconhecimento a partir da Idade Moderna. Nesse momento, já podemos contar com alguns profissionais qualificados, sendo poucos, ainda, em relação à demanda que se tinha na época. Precisou-se nesse contexto, de metodologias adequadas e mais próximas à realidade do surdo, assim como escolas que atendessem esses sujeitos. Oliver Sacks (1989, p. 37), em seus estudos, considera esse período, “uma época áurea na história dos surdos”. O autor reitera sua afirmação dizendo que,



[...] testemunhou a rápida criação de escolas para surdos em todo o mundo civilizado; a saída dos surdos da negligência e da obscuridade; sua emancipação e cidadania; a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade - escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais surdos, antes inconciliáveis, tornaram-se subitamente possíveis (SACKS, 1989, p. 37).

A educação do surdo ganhou visibilidade segundo Sacks, mas precisa de políticas educacionais preocupadas com o ensino e a aprendizagem deste aluno, com a formação continuada dos educadores; reformulação dos projetos pedagógicos, possibilitando que, as duas línguas circulem no ambiente escolar e sejam trabalhadas. Na escola precisa existir metodologias e técnicas de acordo com a realidade desse aluno.

No percurso histórico da educação do surdo, percebemos que houve um grande avanço desde as primeiras ideias que se tem sobre o surdo e a surdez até a presente data. Vale ressaltar, por exemplo, o despontar de estudos sobre o reconhecimento da diversidade cultural, das diferenças e individualidades, que consideram a surdez no campo das diferenças e não mais da hegemonia das línguas orais auditivas sobre a língua visuo-espacial. Com a nova concepção adotada pelas políticas educacionais de que o surdo é capaz, como o é o ouvinte, cabe às escolas elaborarem propostas metodológicas que atendam, de igual modo ao surdo e ao ouvinte, permitindo ao aluno surdo o aprendizado da Libras e da escrita da língua portuguesa.

Pesquisadores, como Pereira (2009), ressaltam a importância de se garantir a Língua Brasileira de Sinais o mais cedo possível à criança surda, possibilitando-lhe a aquisição de uma língua. É fundamental para o discente adquiri-la, inclusive, para a constituição do português como segunda língua, principalmente na modalidade escrita. Segundo a autora, através do domínio da Libras, o aluno atribui sentido ao que escreve e lê. Vale destacar, neste contexto, que o aprendizado da língua portuguesa escrita pelo surdo é de extrema importância para a prática social. Jokinen (2009, p.117) destaca que “as crianças surdas aprendem através da leitura e escrita”. Isso significa dizer que a escola precisa adotar estratégias significativas que facilitem o processo do aprendizado tanto da Língua Brasileira de sinais, como do português escrito para esse aluno.

No excerto, Pereira (2009) enfatiza ainda a necessidade de mudar a concepção que as escolas têm sobre a aquisição da escrita para a criança surda. Segundo a autora,

Continua a prevalecer uma preocupação com a alfabetização, ou seja, com o ensino das letras, sua combinação em vocábulos, codificação e decodificação dos mesmos, sendo atribuída pouca ou nenhuma importância aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas (letramento) (PEREIRA, 2009, p. 49).

Para a mesma autora, o surdo precisa constituir-se enquanto sujeito da linguagem e esse processo acontece a partir do “uso da língua e não da forma” (PEREIRA, 2009, p 50). Busca-se essa construção em um processo interacional.

Nesse contexto, Skliar (2009) alerta que precisamos pensar em uma política de educação bilíngue, em práticas educativas significativas, pensadas em diferentes contextos históricos e culturais. Para o autor, somos obrigados a fazer pelo menos dois tipos de reflexão: seria pensar em uma educação bilíngue, de práticas e significações, que pense os diferentes contextos históricos e culturais. A segunda análise seria pensar na maneira pelas quais a surdez, como diferença, tem sido abordada nos projetos pedagógicos atuais.

Para tanto, Skliar (2009) apresenta algumas formas ou concepções de como é determinada e construída a surdez. Nesse cenário, ele apresenta quatro formas multiculturais responsáveis pelo reconhecimento da diversidade cultural, das diferenças e individualidades, sendo a surdez, nesse campo, tratada pelo prisma da diferença. O autor cita as formas:

- Formas conservadoras, que produzem e reproduzem uma visão colonialista sobre a surdez, desenvolvem a ideia da supremacia do ouvinte e da biologização dos surdos, praticam discursos de tipo “evolucionistas” para justificar o “fracasso” pedagógico, o conhecimento escolar utilizado nunca é questionado e o “ouvintismo” é uma norma invisível através da qual tudo é medido e julgado.
- Formas humanistas e liberais, nas quais se exagera o papel da escola, supondo-se que ela pode mudar as desigualdades e criando-se assim uma opressão etnocêntrica, para aqueles que desejam a diferença ou para aqueles que não podem alcançar essa hipotética “igualdade”.
- Formas progressistas, que polemizam com a ideia da igualdade e aceitam o conceito de diferença – porém de uma forma estática e

pensada como uma essência; deste modo, fala-se somente do surdo “verdadeiro”, do surdo “militante”, do surdo “consciente” e ignora-se a história e a cultura que dão o sustento político à diferença;

- Formas críticas, através das quais sublinham-se o papel que desempenham a língua e as representações na construção de significados e de identidades surdas. A língua, neste contexto, não é um reflexo da realidade ou um instrumento de comunicação, mas aquilo que produz essa realidade. Nestas formas, se compreendem as representações de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais sobre signos e significações, e não como uma lógica natural que subjaz ao pensamento; em síntese: a educação bilíngue, numa perspectiva crítica, poderia transformar as relações sociais, culturais e institucionais através das quais são geradas as representações e significações hegemônicas/ouvintistas sobre a surdez e sobre os surdos. (SKLIAR, 2009, p. 13).

Dentre as formas apresentadas pelo autor, na concepção crítica, destaca-se o papel que a língua e as representações exercem no campo dos significados da identidade surda; a língua é vista como um instrumento de comunicação que produz a realidade; nesta a compreensão de raça, classe e gênero é vista como o resultado de lutas de classes sobre as significações. Por esta concepção, pode-se dizer que existe diferenças entre a cultura do surdo e do ouvinte, marcada por estilo, atitudes e práticas linguísticas diferenciadas.

A partir dessas abordagens, devemos pensar que a educação no campo da surdez está sempre se transformando e sendo modificada pela sociedade e a partir de trabalhos desenvolvidos por alguns estudiosos e pesquisadores como: Ronice Quadros Müller, Carlos Skliar, Ana Cláudia Balieiro Lodi, Lodenir Becker Karnopp e outros. Nessas pesquisas, já se percebe certa consciência de que o aluno surdo também é capaz de aprender. Mas muito ainda deve ser feito para que a educação oferecida ao aluno surdo atenda às necessidades reais dessa população.

## **2.2 Linguagem, surdez e interação**

Iniciaremos com dois questionamentos sobre o aprendizado e a construção da linguagem: Como uma criança aprende a falar? Sabemos que o processo de

construção da fala acontece a partir da interação com o meio em que está inserida. Observamos que, desde a mais tenra idade, quando a criança emite os primeiros sons, os adultos já dizem que ela está falando. Estes movimentos sonoros são aprimorados a cada estágio ou etapa e construindo desde pequenos repertórios linguísticos até grandes narrativas. E, na interação com o adulto e o meio social, o novo “falante” vai significando as palavras que ouve e fala, ou seja, constituindo sua língua.

E a criança surda, como constrói o processo da linguagem? Sendo filha de pais ouvintes, o processo da linguagem não acontece de forma natural, já que as modalidades linguísticas utilizadas nas interações pais-criança não são facilmente adquiridas por elas; logo, o processo de aquisição da língua não será natural, como é para crianças ouvintes. Nesse caso, o conhecimento de alguma língua para o surdo será prejudicado. Bem verdade que, ao passo que essa criança consegue fazer leituras das expressões faciais, corporais, ela vai criando junto com o ouvinte sinais para construir formas de comunicar-se uma vez que a comunicação é inerente ao ser humano. Já as crianças surdas que convivem com pais surdos e/ ou sendo colocadas em contato com um adulto surdo, fluente em Libras, será mais fácil a aquisição de sua língua, assim como ocorre com a criança ouvinte. Essa discussão permite-nos compreender que a partir da L1 é possível e mais acessível a L2, a depender das experiências que a criança surda tenha.

Tomando como base o exposto e nos reportando para o cenário da instituição escolar, sabemos que, na sua maioria, as unidades escolares que conhecemos atendem às crianças surdas oriundas de famílias de ouvintes, são raros os casos de alunos surdos e pais surdos. E, chegando à escola, esse aluno depara-se com surdos e ouvintes, com professores que não dominam a Libras sendo assessorado nas aulas por um intérprete.

Partindo deste pressuposto, o aluno surdo chega à escola sem saber Libras, sua primeira língua; apresenta, muitas vezes, sinais emergentes e caseiros, tendo que aprender a Língua de Sinais e aprender a escrever em língua portuguesa, que será sua segunda língua (L2).

A Língua Brasileira de Sinais, como a primeira língua para o surdo, possui todos os elementos linguísticos de qualquer outra língua: sintático, morfológico, semântico; o

que difere entre as demais é sua modalidade. Ela é espaço-visual e a língua portuguesa, é oral-auditiva. Por conta das diferenças de modalidades, sua estrutura sintática é própria para a comunidade que a utiliza. A língua de sinais possui estruturas linguísticas que diferem da língua portuguesa. E estas diferenças são também, importantes para identificar o sujeito surdo. Assim, precisam ser respeitadas no tocante ao aprendizado da leitura e da escrita do mesmo.

No contexto escolar, o aluno depara-se com aulas ministradas oralmente, dificultando sua interação e o aprendizado no campo da leitura e da escrita. Esta forma metodológica desconsidera a língua primeira do aluno surdo, sendo, provavelmente, esta a causa do abandono e desmotivação pela escola por parte deste discente. Outro agravante é o discurso que circula nos espaços escolares de que o aluno surdo não aprende. Encontramo-nos, às vezes, no “entre-meio”, ministrando aula de Língua Portuguesa para alunos surdos que pouco dominam a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Se é difícil para o aluno ouvinte aprender a língua portuguesa que a tem como primeira língua, imaginemos para o aluno surdo em sala de alunos ouvintes, tendo que aprender a Libras e a língua portuguesa escrita.

Sabemos que tanto a língua portuguesa quanto a língua de sinais apresentam estruturas linguísticas diferentes, possivelmente, o surdo poderá enfrentar barreiras no que concerne à compreensão de um texto escrito em relação à utilização de elementos linguísticos: morfológicos, sintáticos e semânticos. Considerando que a língua de sinais tem estrutura gramatical diferente, por ser não alfabética, visto que a escrita alfabética está ancorada nos sons da fala e mantém estreita relação com esses sons, ação essa que não é discriminada auditivamente pelo surdo, precisando de estratégias e recursos didáticos que possibilitem o aprendizado ao aluno surdo.

De acordo com Frias e Menezes (2010, p. 13), para que aos alunos surdos seja dada a condição para o aprendizado significativo, faz-se necessário que a escola regular contemple as mudanças no sistema educacional fazendo adaptações no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades do aluno Surdo; requer também elaboração de trabalhos que promovam a interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado à circulação de todos.

A partir do exposto, verificamos que o aluno surdo enfrenta dificuldades em sala de aula de alunos ouvintes, mas isso não significa dizer que não aprenda, pois os textos que circulam e as atividades que são propostas estão mais próximos das características dos ouvintes. Destacamos a necessidade de pensar a interação como essencial para dar conta da dinâmica na sala de aula, em especial no contexto que é o centro do estudo aqui empreendido. Como a interação pode favorecer um melhor desempenho do surdo na escola, ainda que tenha o português como segunda língua?

Bakhtin (1992) apresenta em seus estudos, que a interação verbal deve acontecer não só em voz alta, por pessoas colocadas face a face; mas, também, a partir de toda comunicação verbal, de qualquer tipo, afirmando ainda que nenhum fenômeno linguístico acontece de forma isolada:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal (...). A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Para Bakhtin (1992), a língua vive e evolui em comunicação verbal concreta, não em um sistema abstrato ou num sistema psíquico individual do falante. Ela acontece no processo interacional, envolvendo dois ou mais sujeitos que Bakhtin chama de “parlocutor-ouvinte”, considerando o papel de quem diz e de quem ouve. Mesmo em um processo de leitura individual, existe a interação de quem lê com quem escreveu. O autor afirma, ainda, que a comunicação verbal e a não verbal se entrelaçam, por ser a comunicação sempre regida por atos sociais de caráter verbal.

O processo da interação verbal é visto por Karnopp (2009), quando afirma que as pessoas não constroem significados do nada, por entender que toda língua está inserida em um contexto social. Logo, esse contexto deve ser aquele que possibilite o aprendizado linguístico do aluno.

Nesse sentido, a sala de aula deve ser um lugar de interação e socialização dos saberes institucionalizados, no caso do aprendizado do aluno surdo, já é sabido que há diferenças estruturais entre as duas línguas, que elas não acontecem da mesma forma nos dois sistemas linguísticos; e para que o aluno surdo adquira conhecimentos suficiente para dominar tanto a Libras quanto a língua portuguesa

deve ser oferecidas condições para a construção leitora e escritora. Assim, compreendemos que não existem dificuldades para que o aluno surdo produza escrita em português. O pouco conhecimento da estrutura linguística da língua de sinais leva algumas pessoas a classificarem a escrita do aluno surdo de “errada”, afirmando que seus textos não apresentam coesão e coerência.

Os elementos coesivos ou referenciais movimentam-se no texto, possibilitando a identificação do referente, podendo isto acontecer a partir de uso de expressões nominais, pronominais ou espaços “vazios”, ou seja, a elipse, que também pode representar um elemento referencial, retroagindo ou progredindo o texto.

O processamento textual dá-se a partir desse movimento; logo, esses elementos respondem pela sequência textual e contribuem na construção de sentido para o referente dentro de uma determinada realidade. Para Koch (2003), essa realidade se dá pela forma como nomeamos o mundo, pela interação sociocognitiva do sujeito com o mundo. Assim, podemos interpretar e construir nossos sentidos que, segundo a autora, acontecem a partir da “interação com o entorno físico, social e cultural” (KOCH, 2003, p. 79).

Os elementos referenciais desempenham papel importante dentro do texto, mas a construção de sentido vai depender do conhecimento que o sujeito tem dos termos que utiliza para a construção da escrita. Os elementos coesivos, mesmo não fazendo parte da estrutura da língua de sinais, na escrita do aluno surdo, vão aparecer, pois neste processo de interação a escrita do surdo será sempre afetada pela Língua Brasileira de Sinais.

Retomando a ideia das especificidades existentes, para que aconteça a produção textual do aluno surdo e do ouvinte, Silva (2001, p. 91) comparando a escrita do surdo com a escrita de um estrangeiro em determinada língua, diz que “os surdos têm uma língua(gem) de sinais; em se tratando de aprendizes, seus textos escritos não apresentam as mesmas características de um falante do português, mas de um sujeito falante de uma segunda língua”. Nesse sentido, este sujeito precisa de uma atenção específica por parte do contexto escolar e das pessoas à sua volta.

O ensino de língua portuguesa escrita para o aluno surdo deve partir sempre das diferenças, com uma possibilidade de propostas pedagógicas possíveis, que atendam o surdo a partir da concepção da L1 e da L2, como aponta Quadros

(1997). O aluno surdo é capaz de desenvolver competências linguísticas ou gramaticais nos moldes exigidos pela língua de sinais, afinal, como ser sociável, ele interage em espaços sociais outros. Assim precisamos entender que os espaços escolares devem apresentar modelos que atendam às necessidades sociais deste sujeito, assim como possibilitar a construção da competência textual e discursiva, a partir das estruturas de sua língua.

### **2.3 Linguagem: atividade sociocognitiva**

A concepção de linguagem na perspectiva sociocognitiva fundamenta-se na linguística de texto, partindo da ideia bakhtiniana de que toda enunciação é humana, e a língua é uma estrutura social. O autor defende ainda que “a comunicação é humana, organizada fora do indivíduo pelas condições oferecidas a partir da interação social” (BAKHTIN, 1992, p. 107).

De acordo com Bakhtin (1992), a língua é um produto social, ela é viva e evolui historicamente. E, como expressão verbal do pensamento, ela é dialógica, e só existe em função do uso que locutores e interlocutores fazem dela em situações de comunicação. O dialogismo permeia a concepção de linguagem, logo, para Bakhtin, está atrelada, também, à concepção de discurso (língua viva, linguagem em ação). Dialogismo para este autor não é diálogo face a face entre interlocutores, mas entre discursos, pois a língua é constituída nas relações verbais, ou seja, na interação verbal. Esta ideia é reafirmada também por Marcuschi (2008, p. 20), quando diz que: “[...] todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém”. A ideia de comunicação não é estática, é uma noção de movimentar-se, é um processo interacional.

Marcuschi (2008, p. 64) apresenta aspectos que comprovam ser a língua social quando diz que “[...] ela é histórica, cognitiva, dialógica e heterogênea, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas”. Nesse contexto, o autor mostra que a língua é viva e sua manifestação é efetiva e plena em seu funcionamento diário em processos interativos. No excerto, ressalta:



[...] que a língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado. Enquanto fenômeno empírico, a língua não é um sistema abstrato e homogêneo, mas é: heterogênea, social, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada (MARCUSCHI, 2008, p. 65).

Quando Marcuschi adjetiva a língua como indefinida e heterogênea, é a partir da compreensão de que não existe uma determinação fixa para ela; é “a língua em funcionamento a partir de suas condições de produção e recepção” (MARCUSCHI, 2008, p. 63). O pensamento expresso não está se referindo à língua (gramática, registro), e sim, a uma língua enquanto evento interativo (dialógico).

O homem interage pela linguagem. Irlandé Antunes (2009) explica que a interação pela linguagem funciona como forma de atuação social e prática de interação dialógica. A autora apresenta dois consensos: “[...] o de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o de que essas coisas somente acontecem em textos” (ANTUNES, 2009, p. 49).

Nesse cenário de produção textual, buscamos entender a produção de sentidos, apresentada também por Koch (1998, p. 35), como o estudo que abrange as questões situacionais e textuais, correspondentes aos elementos coesivos do texto, aqueles que, segundo a autora “[...] tem por função precípua estabelecer relações textuais” (KOCH, 1997, p. 16), compreendendo a coesão. E este estudo de coesão textual tem sido desenvolvido na Linguística Textual.

A Linguística do texto surge na década de 60, na Europa, mas só a partir dos anos 80 eclode como a Teoria do texto. Segundo Koch (1997, p. 11), ela surge com a preocupação de “descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes em enunciados ou sequências de enunciados”. Koch (1997) diz ainda que, a partir das descrições de fenômenos linguísticos inexplicáveis pela gramática da frase, chega-se ao consenso de que um texto não é simplesmente uma frase ou sequência de frases isoladas e, sim, uma unidade linguística, sendo necessário entender e estudar sua constituição.

Tomando como base a perspectiva da Linguística Textual, que parte do princípio de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, mas em unidades de sentido que, por sua vez, denomina-se texto, Marcuschi (2008, p. 72) declara:

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo.

Reafirma ainda o autor que: “O texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos” (MARCUSCH, 2008, p. 75). A língua, portanto, realiza-se por meio de processos interativos. Dessa forma, o texto é uma prática social. Marcuschi (2008, p. 76) defende que “[...] a produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral, pois envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza a maneira bastante essencial à produção textual como uma atividade sociointeracionista”.

A interação pode acontecer de modos diferentes, considerando situações daqueles sujeitos que pertencem a uma cultura diferente, como os surdos, por exemplo. Botelho (2003, p. 53-54) afirma que “o que falta ao aluno surdo é o acesso a uma língua que domine e que lhe permita pensar as complexidades necessárias, disponíveis como são para qualquer um”.

Se é difícil para o aluno ouvinte compreender as estruturas linguísticas da sua língua materna, imaginemos o aluno surdo que, muitas vezes nem domina a língua visuo-espacial, tendo que aprender a língua portuguesa escrita, como segunda língua e em sala de alunos ouvintes. Afirma Jokinen (2009, p. 117), que:

É muito importante estabelecer situações de ensino para que as crianças surdas aprendam e adquiram sua língua de sinais como uma língua materna da mesma forma que as crianças ouvintes o fazem em sua escola. O profundo conhecimento da língua de sinais e o desenvolvimento de uma estrutura profunda bem formada dessa língua são cruciais para as capacidades cognitivas: o pensamento conceitual e abstrato.

Segundo Silva (2001), a prática da escrita para o aluno surdo não pode se desvincular do uso da linguagem, pois a autora entende que os exercícios de linguagem (gramática, textos, formação de frases) podem construir um momento de produção significativa conscientes do fenômeno social da interação. Nesse sentido, o sujeito que domina a escrita nele estão presentes as condições de produções significativas e representação do interlocutor, e o valor social da linguagem. Silva

(2001, p. 41) diz “A linguagem tem formas de expressão – por meio da escrita, da fala e dos gestos”.

Sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas evidenciam a importância de se apresentar e garantir a Língua Brasileira de Sinais cedo para elas, pois adquirindo a língua de sinais, é fundamental para a constituição do português, que será sua segunda língua, de preferência na modalidade escrita porque, para esta, não depende a audição. Para Pereira (2009) o aprendizado das línguas de sinais é a maior contribuição para a aquisição da escrita pelos surdos.

Para que o aluno surdo tenha êxito na construção da aprendizagem leitora/escrita, Pereira (2009) diz ser necessário que se mude a concepção de escrita que acontece nos espaços educacionais que atendem a surdos no Brasil, pois o que se percebe nas escolas é a preocupação com a alfabetização, o ensino das letras, a combinação em vocábulos, codificação e decodificação e pouca importância é dada ao uso da escrita como prática social.

A escrita no contexto da surdez deve servir como resultado de interação entre os sujeitos, servindo para a vida e lhe dando acesso aos espaços sociais. Pereira (2009) diz que para a criança surda adquirir domínio da escrita, assim como qualquer outra criança, necessita:

[...] ter conhecimento de mundo de forma que possa contextualizar a escrita e daí derivar sentidos; ter conhecimentos sobre a escrita para que possa encontrar as palavras, as estruturas das orações e criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos (PEREIRA, 2009, p. 50).

Assim, a partir do exposto, entendemos que tanto o aluno surdo quanto o ouvinte têm capacidades de construir aprendizados linguísticos, dependendo apenas das condições que lhes são apresentadas para adquiri-lo.

### 2.3.1 A concepção de texto e escrita

O termo texto é derivado etimologicamente do vocábulo *textum*, que significa alguma coisa tecida ou algo entrelaçado. Assim, para construir sentido a partir do texto

“tecido”, precisa-se de alguns mecanismos e critérios, ou seja, de elementos que devem ser ligados obedecendo a certa lógica. Neste campo, a ação linguística remete ao conhecimento linguístico ou gramatical que, segundo Koch (2003), são os elementos linguísticos responsáveis pela articulação som-sentido.

Como afirmam Fávero e Koch (1994), texto é uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo textual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto. Elas entendem que o texto se caracteriza a partir dos elementos ou fatores responsáveis pela textualidade que são os critérios estabelecidos, principalmente, pela coesão e pela coerência. As autoras afirmam que:

[...] texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão (...) os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência (FÁVERO ; KOCH, 1994, p. 25).

Nessa perspectiva, afirmam as autoras que cabe a intervenção de uma gramática textual que tome como ponto de partida o próprio texto. Explicitam que “cabe à gramática textual explicar o que faz com que um texto seja texto, propriedade esta que se denomina textualidade” (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 20).

A a comunicação linguística não acontece em unidades isoladas e, sim, em unidades maiores que são os textos. Em relação à concepção de texto, Marcuschi (2008, p.72) afirma que:

O texto é resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona (...) ele é tido como um tecido estruturado, uma unidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico, (...) o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo.

Para Koch (2003, p. 16-17), “texto é visto como um produto – lógico – do pensamento humano, (...) ele é o próprio lugar de interação”. Já na compreensão de Koch e Fávero (1994), o texto, então, consolida-se por formar um todo semântico, independente da extensão. Dessa forma, o texto é “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto” (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 25).

O texto é visto como o resultado da interação entre sujeito e discurso; é a relação de sentido que se estabelece dentro desse contexto. É a possibilidade de “costurar” as ideias, as palavras, as frases, possibilitando o sentido. A textualidade ou textura, nesse sentido, é o resultado da relação e da sequência linguística.

Se um texto é resultado de uma ação linguística e é tido como um tecido, logo se entende que, metaforizando a um tecido, sabemos que para chegar a um resultado, precisamos de elementos que se liguem para formar o todo – tecido, como uma colcha de retalhos, por exemplo. Assim é a tessitura; precisa de elementos que transitem para produzir sentido.

### 2.3.2 O gênero textual “reconto”

De acordo com Marcuschi (2008), a comunicação linguística não acontece em unidades isoladas e, sim, em unidades maiores, chamadas textos que, por sua vez, são compreendidos, nesse âmbito, como eventos comunicativos que têm uma função social. Nesse sentido, Kock (2010, p. 56) classifica gênero textual como “[...] práticas socialmente constituídas como propósito comunicacional configuradas concretamente em textos”. Defendendo a ideia de que os sujeitos desenvolvem uma **competência metagenérica** (grifo da autora) que os possibilitam interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. E Marcuschi (2008) afirma que, o estudo da língua é centrado em gêneros, e cada gênero tem um propósito. Marcuschi (2008, p 150) diz 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.

Para esta pesquisa, foi solicitado, como dados para as análises, que os alunos produzissem um texto do gênero reconto.

Segundo Pereira (2013), o reconto é um gênero compreendido como uma produção escrita, como um texto literário disponível à criança, jovem e qualquer leitor que se interesse. O recontar tem raízes na oralidade e na pessoa física, desde os

primórdios da humanidade. Podemos representar o reconto nas histórias contadas por uma mãe, reconto de uma cena de novela, filmes, ou de histórias ouvidas por qualquer pessoa.

Pereira (2013), em sua dissertação intitulada *Reconto: a tradição que se renova*, explicita que o gênero reconto apresenta-se no século atual, a partir de 2001, quando fez parte da premiação da Fundação Nacional do Livro Infantil (FNLIJ). Tradicionalmente, o reconto restringe-se à modalidade escrita com bases nas histórias nascidas da oralidade. Diz Pereira (2013, p. 12) que “podemos considerar a forma oral da narrativa como ‘texto zero’, numa versão mais enxuta próxima da voz do contador de histórias”.

O reconto surge também com o objetivo de resgatar histórias do passado, que se constituem enquanto patrimônio cultural, além de serem narrativas que emocionam e despertam a curiosidade do leitor/ouvinte para a busca de mais informações sobre o fato, a história. O reconto tem as mesmas características de uma narrativa e se configura tanto na forma oral quanto escrita.

A autora faz referência aos irmãos Grimm, considerando-os pioneiros na arte de contar histórias e registrá-las verbalmente, assim como histórias do passado com atualizações e técnicas instigantes de Monteiro Lobato, que se tornaram recontos na Literatura infanto/juvenil brasileira. Enfatiza ainda a importância do papel exercido pelo contador de histórias orais.

Azeredo (2012) diz que a forma como as cenas e personagens são apresentadas possibilita a compreensão do reconto pelo contador e a construção do texto (reconto) pelo ouvinte. Na citação seguinte, percebemos uma forma lúdica de contar história

Jovens aprisionados transformados em animais. Moças que para se livrar de um feitiço, são obrigadas a fantasiar-se de homens e enfrentar os complexos desafios ocasionados por seu disfarce. (...) Monstros que abusam de moças aprisionadas em castelos. Mortos agradecidos surgindo do nada para salvar heróis que, no passado, havia ajudado a enterrá-los e por aí vai (AZEREDO, 2012, p. 7).

A partir das cenas narradas, o leitor/ouvinte vai reconstruindo sua história. As ações das personagens são primordiais para se incluir ou excluir detalhes no reconto.

Segundo Benjamin (1994), o reconto tem sido esquecido, quase não se houve narrativas, principalmente orais. Para Benjamin (1994, p. 205):

[...] desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas; se perde porque ninguém mais fia e tece enquanto ouve a história. (...) E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual.

Nesse sentido, o reconto torna-se uma arte que proporciona, de forma lúdica, o modo de reviver a partir de detalhes registrados pelo contador.

### 2.3.3 O gênero intitulado “filme”

Os gêneros, de modo geral, são atividades sociocomunicativas verbais ou não verbais, orais ou escritas. Cada gênero é identificado pelas características próprias que o definem, principalmente, quanto à forma. Na escrita, pode-se diferenciar um gênero do outro pela forma que se imprime: uma carta, um bilhete, uma resenha, por exemplo, possuem características formais e funcionais que os definem. Marcuschi (2008) afirma que o gênero é a língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. Eles são “formas de ação social” e “artefato cultural”.

Cada gênero textual tem um propósito que o determina e lhe permite a circulação. Todos eles têm uma forma, função e conteúdo, mas sua função é que o determina. Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária, materializados, e são vários.

O gênero filme, como qualquer outro, tem suas peculiaridades. No entanto, apresenta características de uma narrativa, como: espaço, tempo (cronológico ou psicológico), personagens, enredo, clímax; mas também tem características que são próprias do gênero, como, por exemplo: a presença das cores, movimentos, espaços e ações das personagens, que são visualizados e não imaginados, como em uma narrativa escrita. Quando se lê a história, é diferente de assistir em forma de filme. O diferencial se pauta nas possibilidades que as imagens cinematográficas

dão para as interpretações, enquanto que na narrativa escrita, o leitor constrói suas cenas, movimentos, cores etc.

O gênero filme quanto à classificação, pode ser heróico, de aventura, comédia, ação, romance, documentário, cinema de ficção, terror, entre outros. Cada um desses tipos, tem características que lhes são peculiares também, mas podem convergir nos movimentos, nas cores, nas personagens, na apresentação do tempo, nos cenários etc.

A obra fílmica tem sido uma ferramenta pedagógica utilizada pelas escolas não só nas aulas de linguagem. O filme, muitas vezes, é utilizado como pretexto para introduzir diversos conteúdos curriculares, ou como forma de preencher o tempo. Mas, na maioria das vezes, ele é exibido para refletir sobre determinado tema e orientar na prática educativa. Nesse sentido, a frequência dos filmes tem sido cada vez maior nos ambientes pedagógicos.

A partir dessa compreensão, selecionamos o filme curta-metragem “O resto é silêncio”, totalmente interpretado por adolescentes surdos o enredo que apresenta o encontro de Lucas, jovem surdo, um rapaz solitário, com Clara, também surda.

Marcado pelo gênero da ficção e do subgênero drama, o filme é caracterizado pelo romance construído entre os dois adolescentes no decorrer das cenas. Em “O resto é silêncio”, observamos uma obra repleta de poesia, sons, silêncios e ações que são construídas a partir do poema recitado em Libras; os corpos que se movimentam na loja de disco, os mímicos que imitam os passos do jovem Lucas e Clara dançando. Esses elementos ajudaram na construção de sentido temático “identidade”. Sendo esta obra interpretada por jovens totalmente surdos, foi possível perceber que os alunos se identificaram com a história.

Observamos que, por ser a língua do aluno surdo viso-espacial e eles “ouvirem” com os olhos, diferente do aluno ouvinte, entendemos que o que facilitou a compreensão do tema por esses alunos foi a forma como as cenas são construídas, bem marcadas por imagens que favorecem a compreensão temática, como também o conhecimento que os alunos têm da Libras, pois o sentido exige uma contextualização, ou seja, conhecimentos relacionados ao processo sociointerativo.



### 2.3.4 A língua de sinais, a leitura e a produção de textos

As diversas línguas naturais e humanas são compostas por níveis linguísticos, como fonologia, morfologia, sintaxe, semântica. Se existem nas línguas orais palavras, na Libras também existem itens lexicais que recebem o nome de sinais. A diferença é sua modalidade de articulação, a saber, uma visuo - espacial e a outra oral auditiva.

A língua de sinais não apresenta os mesmos aspectos gramaticais encontrados na língua portuguesa, como é o caso dos artigos ou preposições, flexão verbal. Todos os pesquisadores dizem que em Libras pode não aparecer a flexão de gênero e número nos determinantes; mas quando o texto exige, eles aparecem. A ausência destes elementos não dificulta o sentido, a língua de sinais apropria-se de marcadores de tempo, aspectos verbais e classificadores.

Ronice Quadros (1997) ressalta que o docente e o intérprete precisam compreender que a língua portuguesa não é para o surdo sua língua materna, já que esta é de modalidade oral e auditiva e a Língua Brasileira de Sinais de modalidade visuo-espacial. Neste sentido, a autora afirma que:

[...] as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessa língua não é estabelecida através da visão e da utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais. As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais, (...). São línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda [...] (QUADROS, 1997. p. 46 - 47).

O processo de aprendizagem da escrita pelo aluno surdo, no contexto escolar, não deve ter a mesma dinâmica do aluno ouvinte nem os mesmos processos didático-pedagógicos<sup>3</sup>. Neste cenário, uma das principais preocupações com o ensino de língua portuguesa como segunda língua deve ser com a leitura, entendendo que esta se constitui como parte fundamental para a próxima ação, que é o aprendizado da escrita.

---

<sup>3</sup> Observar citação de Frias e Menezes (2010) na página 42.

O que se observa nas aulas de produção escrita com alunos ouvintes e surdos são propostas iguais para o trabalho de leitura e de escrita. Quando mais, só se tem a presença do intérprete em sala de aula, pois as escolas não dispõem de professores de língua portuguesa ou de outras áreas com conhecimentos em Libras, pelo menos esta é a realidade da escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Assim, o aluno surdo tem que “aprender” a produção escrita do português nos mesmos modelos didáticos e metodológicos oferecidos aos ouvintes.

Em seu livro *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*, Silva (2001), no capítulo intitulado *Um novo olhar diante da escrita do aluno surdo*, expõe alguns resultados de seu trabalho de mestrado com base em enunciados e estruturas textuais dos alunos surdos. Nessa obra, a autora alerta que o trabalho com a escrita para o aluno surdo deve ser pensado através das especificidades da sua língua. O professor deve desprender-se de modelos pré-estabelecidos para alunos ouvintes. O projeto da escola deve garantir ao aluno surdo a construção de conhecimentos leitores e escritores que ultrapassem os espaços escolares; e, nesse contexto, o aluno surdo não deve ser visto como um aluno com problemas para aprender e, sim, como um sujeito que interage nos espaços sociais em que circula.

A pesquisa da autora denuncia práticas inadequadas adotadas por algumas escolas em relação à produção escrita dos alunos surdos, em salas de ensino regular. Silva (2001, p. 66) aponta que “[...] a escrita do aluno surdo em sala de ensino regular, acontece da mesma forma que se deu com o aluno ouvinte, com o professor usando quadro de giz, exercícios escritos, exercícios em livros etc”. O destaque nesse cenário, segundo a autora, foi a presença do intérprete que auxiliava nas aulas da professora. Se estamos tratando de diferenças em um espaço inclusivo, estas diferenças devem ser respeitadas.

Entendemos que o trabalho com a escrita da segunda língua para o surdo deve acontecer pensando nesse sujeito, ser pensante, social e interativo. Devem lhe ser dispensadas condições reais e significativas de produção de linguagem, enquanto que as escolas não devem se prender unicamente aos exercícios repetitivos. Segundo Silva, (2001), as escolas trabalham a escrita por meio de exercícios repetitivos, como se o fato de repetir fizesse o aluno surdo aprender a ler e a escrever.

## 2.4 O ensino de língua portuguesa e a produção escrita do aluno surdo

No ensino de língua portuguesa para o surdo as oportunidades de aprendizagem devem ser iguais, ou seja, entender que as metodologias e técnicas usadas para a aquisição da língua portuguesa para o aluno ouvinte devem ser diferentes das utilizadas para o aluno surdo. Quadros e Schmiedt (2006, p. 23) dizem que “atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado”.

Considera-se que Libras é a primeira língua da criança surda e que a mesma tem estrutura diferente da língua portuguesa, e o aluno precisa aprender tanto uma quanto a outra, cabendo à escola se preocupar em oferecer condições para que ele aprenda o português, mas também continue desenvolvendo a língua de sinais. Para o surdo, então, aprender a escrever em português, é aprender uma segunda língua. Assim sendo, a língua de sinais pode interferir na escrita do sujeito surdo quanto ao uso de conectivos, preposições, tempos verbais, concordância nominal e verbal e em sua produção escrita encontraremos marcas da língua de sinais. Begrow (2009) diz que o aprendizado da língua portuguesa para o surdo é como se fosse uma “língua estrangeira”.

De acordo com a autora,

Aprender a LP, no caso dos surdos, é mais do que aprender a linguagem escrita, é apropriar-se de um outro idioma que não é o seu e que, por mais proximidade que tenham com os usuários dessa outra língua, ou por mais envolvidos que estejam no meio social desta, é uma língua até então tida como estrangeira. Na verdade, no caso dos surdos, a LP configura-se não como língua estrangeira (LE), mas sim como segunda língua (L2) (BEGROW, 2009, p. 107).

Partindo da ideia de que língua, cultura, identidade e povo são interdependentes, assim como as interfaces: a) língua e cidadania, b) língua e sociedade e c) escola e sociedade; percebemos que é complexo aprender a língua portuguesa por conta das suas peculiaridades.

Pretendemos esclarecer que o ensino de língua portuguesa para o surdo deve tomar como base a dimensão social, política e cultural da língua; a interação verbal entre seus usuários; as condições de uso pelos alunos tanto surdos quanto ouvintes,

respeitando as diferenças. Nessa perspectiva, a pesquisa apresenta ideias de teóricos que informam caminhos possíveis para o aprendizado da língua portuguesa pelo aluno surdo e as condições que lhes são oferecidas, discutindo que, a escola deve possibilitar a formação do sujeito para a cidadania.

Partindo do princípio de que toda língua está inserida em um contexto social, Karnopp (2009) argumenta que a língua portuguesa escrita pelo aluno surdo deve partir do entendimento e da natureza da escrita, como um ato político, social, mental e linguístico. A autora diz que a escrita do surdo deve ser considerada como:

uma prática social, inserida em relações sociais de uma determinada comunidade, cada uma com suas próprias e complexas práticas convencionais e ideológicas em que o indivíduo precisa encontrar uma identidade como escritos em que ele se sinta confiante e confortável com a mesma (KARNOPP, 2009, p. 56).

Para Pereira (2009), a língua precisa ser vista como um processo de interação entre sujeitos, tanto para surdos, quanto para ouvintes. Apropriando-se de Citelli (1991), Pereira diz que a língua é um lugar de encontro de vários discursos e do embate de experiências. Begrow (2009) entende também que a língua escrita para o aluno surdo deve ser aprendida por meio da interação linguística. A autora considera que, tratar da língua escrita não é tarefa fácil como se pensa; não é só uma transição de um código para outro, “oral para gráfico”. O processo da escrita é uma prática social ampla, carregada de conceitos ideológicos significativos de acordo com cada comunidade. A escrita sendo concebida a partir do paradigma para além da decodificação deixa de ser um mero código, passando a ser um conjunto de práticas sociais significativas.

Para Begrow, mesmo sabendo que a escrita é um processo de decodificação da linguagem oral (de fonemas para grafemas), esse não pode ser mecânico, pois a criança não deve aprender simplesmente a “técnica”. Begrow (2009, p. 101) diz que:

Dessa forma, adquirir a técnica, por si só, não garante para a criança ler e escrever ou usar a leitura e escrita para sua vida de modo funcional. Porém, em interação, a técnica assume “significado” para a criança, o que possibilita entender o porquê, para que e como a leitura e escrita fazem parte do mundo social “letrado”, e como a criança se inscreve nesse mundo e por ele é inscrita.

A escrita, segundo Koch e Elias (2009), é entendida como uma atividade, por meio da qual o sujeito que escreve expressa seu pensamento, suas intenções; ela é representada pelo conhecimento de mundo e pela interação com este. Para Koch e Elias (2009, p. 34), “a escrita é compreendida em relação à interação escritor-leitor”. Assim, a produção escrita não é um produto acabado; ela é móvel, dialógica. As autoras explicitam que a atividade da escrita exige, sim, conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interação, visto que na produção textual deve se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor/escritor e a interação que envolve esse processo.

Nessa concepção, a escrita deve ser desenvolvida em sala de aula, tanto com aluno surdo quanto com ouvinte, com o objetivo de socialização. Uma escrita que corresponda aos diferentes usos sociais, ciente de sua dependência com a realidade de quem escreve. Pensa-se, então, em uma escrita como atividade de produção textual para a prática social do sujeito.

Pereira (2009) enfatiza que o grande problema hoje da concepção da escrita nas várias instituições que atendem alunos surdos, é uma preocupação com a alfabetização, decodificação de termos e reprodução da escrita, havendo pouca ou nenhuma preocupação com a escrita enquanto práticas sociais. Quadros e Schmiedt (2006) dizem que, “[...] atualmente, a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado”.

Nesse contexto, para Pereira (2009), faz-se necessário que a concepção de escrita (preocupada com a alfabetização, ensino de letras,...) adotada, hoje, pelas instituições que atendem aos surdos mude. Marcuschi (2001) diz que “as línguas se fundam em usos”. Ou seja, a ênfase no processo de aprendizagem da escrita deve acontecer como resultado da interação entre sujeitos; não se aplicar regras e normas, e estudos morfológicos e, sim, a língua em uso.

Não estamos eximindo a possibilidade de estudos gramaticais. Abordamos, no entanto, um estudo de línguas de forma interacional. Begrow (2009), em sua tese “A aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: contribuições de estratégias metalinguísticas em Língua de Sinais”, confirma a mesma observação de Karnopp, quando diz que as instituições, no ensino de língua

ênfatizam, sim, o ensino de gramática; a autora não exclui em relação ao ensino da língua essa possibilidade, quando diz que “deve ser apresentada a gramática no processo educacional do surdo, mas não como o único recurso para o aprendizado da língua escrita” (BEGROW, 2009, p. 102). A autora entende que o ensino não pode ser desvinculado da realidade vivida pelo aluno.

Autores como Bolognini e Silva (2015, p. 18) dizem que “devemos considerar que a escola deve ser a instituição responsável por ensinar a escrita do português para surdos” de tal forma que esse aluno possa cumprir o que apresenta a lei quando diz que cidadãos brasileiros, surdos ou não, precisam saber ler e escrever em português por ser a língua oficial institucionalizada e obrigatória no Brasil.

Para que o surdo seja contemplado com a leitura e escrita da língua portuguesa, Pereira (2009, p. 49) diz ser necessário que “se mude a concepção de escrita que ainda predomina na maior parte das instituições que atendem surdos no Brasil”. E para que crianças surdas, assim como qualquer outra, leiam e escrevam, elas precisam ter conhecimento de mundo, com possibilidades de recontextualizar a escrita e derivar sentidos. Na concepção de Dorziat (2009, p. 35), faz-se necessário “[...] criar condições de os surdos se desenvolverem no mesmo patamar do ouvinte, promovendo o desenvolvimento de um pensamento mais elaborado”.

As crianças ouvintes, quando iniciam o processo de alfabetização, por exemplo, a escola se preocupa com recursos adequados às atividades planejadas, nível de linguagem e exercícios de acordo com a maturidade. Os cuidados com os caminhos do conhecimento da criança surda devem ser pensados a partir da estrutura da sua língua. As crianças devem ser estimuladas a aprender; informadas sobre as diferenças entre as duas línguas, visto que sua primeira língua é visuo-espacial e, a segunda, oral auditiva. A criança surda tem os mesmos direitos que a criança ouvinte de ser alfabetizada e letrada; para tanto, as instituições precisam adequar os métodos, técnicas e recursos que possibilitem seu aprendizado.

Jokinen (2009, p. 121) enfatiza que “O estudante surdo deveria deixar a escola com a mesma quantidade de conhecimento, o mesmo grau de maturidade pessoal e autoconfiança e o mesmo nível de ajuste social esperado para um estudante ouvinte”.

Nesse caso, as mudanças devem acontecer principalmente nas instituições com base em leis que asseguram os direitos destas crianças a aprenderem a ler e a escrever. O aprendizado da leitura e da escrita em sala de aula com o surdo não deve acontecer de forma isolada, como não acontece para os ouvintes. Para Bakhtin (1992), a verdadeira substância da língua acontece de forma social e que esta constitui um processo de evolução interrupto, “se realiza através da interação verbal e social dos interlocutores” (BAKHTIN, 1992, p. 127).

Para tanto, faz-se necessário que a escola pense em um trabalho que contemple o aluno surdo, que os professores busquem qualificar-se e se apoiem em estratégias e recursos que auxiliem e compreendam que os alunos surdos são capazes e ativos. Dorziat (2009) defende que “a educação dos surdos deve ser encarada no mesmo nível de importância (...) das minorias que sofrem exclusões semelhantes, dentro de processos educativos culturalmente significativos” (DORZIAT, 2009, p. 37).

Digamos, então, que para se pensar em ações e estratégias que possibilitem ao aluno surdo adquirir a leitura e a escrita de forma significativa, devemos atentar para a forma como a escola desenvolve suas atividades em classe de alunos surdos, qual a formação dos professores, se o projeto adotado pela instituição pensa a criança surda como competente e possibilita a ação do aprender a ler e a escrever igual ao aluno ouvinte, atentando para as diferenças. Observando ainda, se é colocado em evidências que, os problemas enfrentados pelo aluno surdo no processo da leitura e escrita não têm a intenção de menosprezar outros espaços de conhecimentos. Para Begrow, a intenção nesta perspectiva não é supervalorizar a questão da educação dos surdos em detrimento de outra educação de forma geral, mas sim, “direcionar o olhar para algo que está latente no meio educacional, que é a educação das minorias, especialmente as minorias linguísticas” (BEGROW, 2009, p. 106).

## **2.5 A produção de sentido e o texto escrito**

Considerando como primeira língua do aluno surdo a Libras; língua primeira em relação à língua portuguesa, partimos do pressuposto de que língua de sinais e língua portuguesa têm estrutura linguística própria, assim, podemos imaginar como o aluno surdo constrói o sentido em sua produção escrita, tendo que aprender sua

língua de sinais, e aprender a língua portuguesa, outra língua. As diferenças estruturais da língua de sinais não dificultam e não comprometem o sentido do texto escrito pelo surdo em Língua Portuguesa; eles se apropriam de recursos e estratégias da Libras que respondem pelo sentido, assim como marcadores de tempo, aspectos verbais, classificadores outros determinantes que são responsáveis tanto pela coesão, quanto pela coerência textual.

A construção de sentido também acontece no texto do aluno surdo a partir da interação leitor/escritor e o meio social, sendo compreendido como evento comunicativo do qual emergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.

Salles (2004) pondera que se tomarmos o texto como prática social, há de se considerar as suas condições de produção, como: momento histórico, o ambiente sociocultural e os interlocutores. Com isso, a autora mostra que “o processo de construção textual implica necessariamente que vários sistemas de nosso conhecimento sejam ativados” (SALLES, 2004, p. 25). Nesse contexto, a autora informa que, para que se garanta a qualidade do texto, existem vários fatores, os quais são responsáveis tanto pela organização estrutural, como pela construção de sentido(s). Isto coaduna com as ideias de Bakhtin (1992), por este considerar a enunciação um produto da interação social, e que essa interação, com o contexto, constrói o sentido. De acordo com Bakhtin (1992, p. 123),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Concordando que toda produção de sentido depende do contexto e da interação social, tanto na leitura quanto na escrita, assim como a partir de atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva que, segundo Koch e Elias (2009, p. 19) dependerão sempre “do conhecimento da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. As autoras salientam, ainda que, as abordagens de conhecimento de cada indivíduo podem também influenciar na construção de sentido. Nessa perspectiva, para a construção do sentido, Hugo Mari (2008), coaduna com as ideias apresentadas de que o sentido do texto é construído na interação texto/sujeito e contexto. Isso implica dizer que a interpretação



específica de uma frase, por exemplo, depende do seu contexto de uso, e o sentido por sua vez, depende também dos elementos disponíveis no sistema da língua e do entendimento que os usuários desta língua têm dos elementos linguísticos da situação e o sentido semântico exposto.

Nesse contexto, a situação não é apenas verificar construção de sentido no texto escrito, simplesmente, mas analisar a construção de sentido feita pela pessoa surda num texto escrito numa língua na qual ele não participa, na qual ele é estrangeiro e nas condições educacionais e linguísticas que são oferecidas aos surdos nas nossas escolas. Karnopp (2009) mostra que existem argumentos de que as produções textuais de surdos são consideradas “erradas”, como “não textos” e “sem sentido”. Esses pensamentos são ilógicos, sem fundamento, por falta de conhecimento da estrutura da Libras. As produções escritas desses alunos não devem ser analisadas à luz da estrutura linguística da língua portuguesa. Segundo a autora, para estes faltam lhes informação sobre a estrutura da língua portuguesa e da língua de sinais.

Na verdade, este raciocínio em relação à escrita do aluno surdo ser “errada” e sem coerência; é equivocado. Primeiro, por não refletir sobre estrutura e comportamento da língua de sinais; a outra questão é não compreender o papel que a Libras desempenha na aquisição do português escrito. Assim, apontar possíveis “dificuldades” não é a resposta mais coerente a ser dada nestas circunstâncias e sim, significaria apenas reforçar o estigma pelo qual o surdo historicamente já é submetido. Desta forma, precisamos, sim, pensar em soluções.

Segundo Salles (2004), pesquisas mostram que os textos escritos em língua portuguesa por surdos, apesar de apresentarem algumas diferenças na forma, se comparados a escritores ouvintes, não são incoerentes. Notamos que mesmo não aparecendo elementos de coesão textual, não falta coerência.

O texto abaixo é apresentado por Salles e analisado para mostrar que existem diferenças estruturais entre línguas de sinais e línguas orais, e, por isso, as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas linguísticos.

Ex:

Meu nome é X, nasci em 00/00/00, tenho N anos, sou estudante da Escola Y – DF, faço Magistério. Quando nasci era normal. Aos oito meses aconteceu minha mãe vejo eu nenê, com orelhas vermelhas e com dores ficam preocupadas, levou ao hospital e médicos fizeram pesquisas. Precisa encontrar “Antibiótico”, espera curar. Após quatro anos, minha mãe falou: o X parece nada ouvir. Ela preocupada e leva no Hospital e médico descobre pedra auditiva. ...

**Fonte:** Salles, 2004, p. 35.

Na análise apresentada pela professora Salles (2004), ela mostra que: a expressão “Ficam preocupadas”, embora estando no plural, percebemos que faz referência à mãe, “minha mãe”, pelo sentido exposto no texto, mesmo no plural não faz referência nem a “orelhas vermelhas”, nem a “dores”, por estarem flexionadas no plural. Até mesmo por uma relação de sentido, não tem como atribuir a ação de *preocupar* em “ficam preocupadas” para minhas “orelhas” e nem tampouco, à expressão “dores”.

Nesse sentido, as nossas estratégias cognitivas nos levam a compreender que existe entre o referente e os itens coesivos uma relação com as suas respectivas formas remissivas. Assim, a forma de sentido é construída pela coerência expressa no texto e a coerência, por sua vez, é uma continuidade baseada no sentido.

### 3 A ESCOLA, OS SUJEITOS E AS PRODUÇÕES: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório, do tipo estudo de caso. O foco investigativo da pesquisa é entender, a partir das análises textuais, o sentido dado pelo aluno surdo em suas produções escritas. A proposta foi construída sob o tema *A produção de sentido no texto escrito pelo aluno surdo da escola professor Raimundo Mata, de Catu*. Para dar conta do objetivo proposto, estudamos os textos produzidos no contexto escolar; as escritas foram analisadas no que tange ao modo como o sentido é construído em suas escritas.

O *corpus* da pesquisa é composto por duas produções textuais de dois alunos surdos, ambos com 19 anos, em contexto de surdez total. O campo de pesquisa é uma escola de educação regular na cidade de Catu-Bahia, composta pela seguinte equipe escolar: professores titulares, intérpretes, direção escolar, e alunos surdos e ouvintes.

Segundo José Filho (2006), o surgimento da pesquisa já traz em si a necessidade de um diálogo com a realidade a qual se objetiva investigar e com o diferente, uma comunicação dotada de crítica, que direciona a momentos criativos. O intuito da investigação é observar/analisar o modo de referenciar de cada aluno em suas escritas, em contexto específico de formação, que usam a Libras e a escrita em Língua Portuguesa para se comunicar.

Para recolher as informações necessárias ao contexto das produções escritas, foram realizadas, a partir de 2015, visitas à escola e observações em sala de aula e entrevista com perguntas orais aos professores, direção e intérpretes sobre as questões pedagógicas em sala de aula com os alunos, as informações sobre a trajetória dos sujeitos, a didática, métodos de ensino e as diferenças utilizadas pela existência de alunos surdos mesclados em sala de ouvintes.

As ações para esta pesquisa foram realizadas com autorização do grupo educacional e os educandos da referida instituição. Presenciamos aulas ministradas pela professora de língua portuguesa e atividades monitoradas pelos intérpretes. Neste ínterim, os alunos foram informados sobre a atividade proposta antes da

exibição do filme que serviu de base para a produção dos textos do reconto. O período que compreendeu as visitas, a exibição do filme, a produção textual ocorreu entre os meses de agosto a novembro do ano de 2015, sendo retomado a partir de março a outubro de 2016. Durante este período, assistimos a algumas aulas, e participamos da exibição do filme curta-metragem *O resto é silêncio*, dirigido por Paulo Halm, que mobilizou a construção dos resumos. Nesta produção, não contamos com auxílio nem da professora de língua portuguesa, nem dos intérpretes.

### **3.1 A abordagem qualitativa e o estudo de caso na investigação dos elementos referenciais responsáveis pelo sentido na tessitura do texto**

Segundo André (1995), a abordagem qualitativa veio à tona na década de 80, no meio dos estudantes/pesquisadores de educação; surge em oposição à pesquisa quantitativa.

Da abordagem qualitativa, tomamos como base a observação, a interpretação e a análise dos dados, a partir do método estudo de caso. Esse sempre envolve uma instância em ação. Entretanto, o estudo constitui-se em conceito muito amplo, o que, segundo André (2005), pode levar a conclusões equivocadas. Para a autora, tendo como aporte teórico Stake (1994, apud ANDRÉ, 2005), o estudo de caso não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica; mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado.

Para Yin (2005), estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta e análise de dados. Na perspectiva de André (2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do gerado a partir de outras pesquisas, porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. Além disso, a autora explica que o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução.

A primeira característica diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para

investigar problemas práticos. A segunda característica, a da descrição, significa o detalhamento completo e literal da situação investigada. A heurística refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18). A última característica, indução, significa que, em sua maioria, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva.

Este trabalho de pesquisa apresenta a característica da **particularidade**, no momento em que possibilita focalizar uma situação particular: analisar os modos de referenciar que cada aluno pratica em sua tessitura textual, tomando como parâmetro, em primeiro plano, a estrutura linguística da língua portuguesa e, secundariamente, as da língua de sinais, considerando que o foco é a produção em português. Esta particularidade da pesquisa apresenta a característica **descritiva**, por entender que uma das preocupações é detalhar a situação investigada, a partir de unidades de análise, como: onde se observou, quando se observou, quem foi observado, o que se observou e como foi feita a observação e coleta dos dados. Também, apresenta características **heurísticas** por buscar entender a questão da situação investigada, identificá-la e o procedimento, que parte do particular para o todo. A **indução** acontece por observar a realidade pesquisada. Essas características aparecem nas análises estudadas, sendo mais marcadas a descrição e a heurística.

Participaram do estudo dois alunos surdos, ambos com 19 anos de idade. **Ivia** possui perda auditiva de grau profundo em ambas as orelhas de acordo com audiograma obtido na escola (ANEXO A). E Pedro, (ANEXO B) possui perda auditiva classificada como moderadamente severa em ambas as orelhas. Vale salientar que **Pedro** faz uso de aparelho de amplificação sonora individual e adquiriu a surdez após a aquisição da linguagem oral, tendo ocorrido entre os oito a nove anos de idade, enquanto que **Ivia** nasceu surda. Ambos, em 2016 cursando o 9º ano, no turno matutino, do Ensino Fundamental II.

As aulas com esses alunos, durante todo o período de escolarização, estiveram pautadas na língua oral, em turmas de alunos ouvintes. Nesse sentido, foram ministradas em língua portuguesa traduzida para Libras por um tradutor/intérprete de

línguas. No contraturno, eles tinham laboratórios de Língua Brasileira de Sinais com o intérprete e eram auxiliados por eles nas atividades pedagógicas, fazendo, também, reforço escolar de língua portuguesa.

A coleta de dados foi realizada de acordo com o horário da professora de língua portuguesa, a disponibilidade da equipe escolar e dos alunos, obedecendo os critérios das atividades que seriam desenvolvidas: exibição do filme e produção escrita. A produção textual aconteceu a partir da análise do filme curta-metragem “O resto é silêncio”. Os textos foram produzidos individualmente. Foi analisado um texto de cada aluno surdo.

As análises consideraram as proposições de sentido para o texto, a partir dos recursos e estratégias apresentados por Guarinello (2007), que toma como base os estudos de coesão e coerência abordados por Koch (1997), Fávero (2003), Bastos (2001). Segundo os parâmetros da linguagem escrita, investigamos, nos textos dos alunos surdos, a relação de sentido proposta por eles, nas especificidades naturais do sistema de referência do aluno surdo. Foi necessário considerar os textos escritos por eles como escrita de pessoas não usuárias da língua portuguesa oral.

Em relação aos critérios utilizados para as análises dos dados, salientamos que, apesar de identificarmos algumas diferenças nos textos escritos pelo aluno surdo, eles apresentam coerência. Salles (2004, p. 35) diz que “a condição básica para o texto é a coerência”.

### **3.2 Geração dos dados da pesquisa**

Os dados da pesquisa constituem de duas produções textuais, resultado de uma exposição fílmica, desenvolvida em sala de aula pela professora de língua portuguesa, estando presente a pesquisadora. A pesquisa obedeceu à seguinte sequência:

- A professora, juntamente com a intérprete, explicou como aconteceriam as atividades propostas;

- Os alunos foram orientados de que iriam assistir ao curta metragem “O resto é silêncio” e que deveriam prestar atenção nas cenas e, posteriormente, escrever o que entenderam sobre o filme;
- Na sequência, os alunos, a sós com a pesquisadora, começaram suas escritas;
- No momento da escrita, eles recorriam à pesquisadora como se quisessem perguntar algo, e ela gesticulava que não;
- No momento da escrita, tanto Pedro, quanto Ivia perguntavam uma palavra ou outra, mas não conseguindo, concluíram, escrevendo da forma que podiam. Esta primeira escrita foi produzida a lápis;
- A pesquisadora reteve as produções porque não havia tempo para escreverem à caneta;
- Marcou outro momento para que os alunos escrevessem à caneta.

Essa sequência estabelecida foi suficiente para conseguir textos escritos pelos alunos sem interferências da professora, de colegas, nem da intérprete, para as análises. As produções escritas serviram de meios essenciais para que o pesquisador pudesse alcançar os objetivos preestabelecidos e concluísse o estudo das análises textuais, na intenção de compreender como os elementos referenciais foram estabelecendo sentido aos textos produzidos por esses alunos.

Como instrumento de pesquisa, também foram utilizados registros de informações, a partir de uma entrevista oral, realizada com docentes, com algumas questões: o porquê de a escola Professor Raimundo Mata ser a única que faz matrícula de alunos surdos, sendo considerada escola núcleo, e por que se tornou a escola-polo para alunos surdos.

Além das informações obtidas pelos docentes, os textos coletados constituíram-se nos dados da pesquisa para dar conta do processo desta investigação. O texto se configurou em um relato, a partir da exibição do filme, para o qual a professora, em língua oral, sendo auxiliada pela intérprete, deu a seguinte proposição: após assistir ao filme, escrever o que entendeu sobre a trama. Este gênero possibilitou informações dos sujeitos da pesquisa sobre o tema em discussão, atentando às estratégias de referenciar que os alunos utilizaram em seus textos de relatos para produzir o sentido.

Sabendo que a linguagem do aluno surdo é visuo-espacial, segundo Bolognini e Silva (2015), ele pode construir o sentido a partir de elementos de modalidades, dos movimentos das mãos em relação ao corpo, ao espaço, expressões faciais, entre outros, aguçando mais o aspecto visual (no caso do filme), atentando para os detalhes das cenas e dos movimentos, elementos também importantes e constitutivos para tratar do tema e construir sentidos.

Deu-se preferência pelo gênero reconto por entender que este daria conta de compreender como o aluno surdo constrói o processo de referenciação em sua produção escrita e como utiliza as estruturas linguísticas que respondem pela coesão e coerência textual na sua escrita em língua portuguesa para atribuir sentidos acerca do tema proposto.

O reconto do filme serve tanto como prática de escrita e construção de saberes cotidianos pelo aluno como de instrumento de avaliação do professor para verificar a compreensão global de textos usados dentro e fora da sala de aula, saber institucionalizado. A atividade de produção desse gênero para esta investigação aconteceu a partir da exposição fílmica “O resto é silêncio”. Ressaltamos a importância da leitura e da compreensão do texto, de uma peça, de um filme ou entendimento de um fato para que ele seja recontado. Não existe produção textual sem a atividade de compreensão do gênero que se pretende que o aluno produza. Nesse caso, o reconto do filme deve explicitar, de forma clara, a compreensão global do texto, filme ou peça; deve ter o papel de possibilitar a construção de sentidos outros, conforme as experiências de cada um, a retomada dos aspectos da narrativa de modo mais conciso, com equivalência informativa baseada no original que pareça essencial para o narrador/escritor ou para o ouvinte. Os textos foram construídos a partir da sequência apresentada anteriormente, em acordo com a professora de língua portuguesa.

Para as produções textuais, os alunos foram informados de que seriam analisados na pesquisa, visto que, a atividade de produção foi proposta em acordo com a pesquisadora e executada pela professora regente.

Os textos escritos por Pedro e Ivã constituem-se como o principal dado que possibilitou entender o processo de produção textual, da leitura e da escrita desses alunos, assim como os modos como os dois sujeitos, que usam a Libras para



comunicar, referenciam em seus textos, a partir dos seus contextos específicos de formação, produzindo sentido.

### 3.2.1 O filme curta-metragem “O resto é silêncio”

“O Resto é silêncio” é um filme com aproximadamente vinte e dois minutos de duração, classificado como curta-metragem. As obras fílmicas podem ser de longa-metragem, quando compreendem um filme de setenta minutos ou mais de duração, e de curta-metragem que, na maioria das vezes, dura menos de trinta minutos. Dada a possibilidade do cinema nas escolas, o curta-metragem vem substituindo em partes, os longas, nesses espaços.

O curta-metragem é definido por sua extensão. Segundo Alcântara (2014), os critérios para classificá-lo vão muito além do formato. Para o autor, as características de um curta-metragem estão relacionadas à sua curta duração, assim como:

[...] o reduzido número de personagens e diálogos, condensação narrativa que, por sua vez leva à condensação da linguagem e da ação; tempo da história, na maioria dos casos, linear; verossimilhança com a realidade, grande carga emotiva e sugestiva, além de apresentar desfechos geralmente surpreendentes. E, pela sua natureza cinematográfica, é grande a possibilidade de veicular conteúdos culturais com valores educativos. Por isso mesmo, torna-se uma fonte inesgotável e valiosa para trabalhar aspectos da interação humana, como cultura e linguagem (ALCÂNTARA, 2014, p. 17).

A obra fílmica “O resto é silêncio” enquadra-se nas características apresentadas por Alcântara (2014): história de curta duração, poucos personagens, natureza cinematográfica e de valor educativo. É um curta-metragem brasileiro, produzido no Rio de Janeiro, em 2003, dirigido por Paulo Halm.

O filme inicia com fragmentos de poemas. Na primeira cena, é possível perceber a solidão de Lucas, jovem surdo que tenta entender as coisas à sua volta, como, por exemplo, as pessoas que ouvem músicas em uma loja de discos, os corpos em movimento ao som das músicas. Quando percebe que está sendo notado pelos demais, afasta-se do ambiente.

Na cena seguinte, o jovem se encontra na sala de aula, com colegas também surdos e a aula é ministrada em Libras. A professora explica o assunto e pergunta se os alunos entenderam. Todos confirmam que sim. Nesta hora, adentra a sala de aula uma nova aluna, a professora apresenta-a aos colegas e pede que ela diga seu nome e seu sinal. Ela chama-se Clara. A chegada dessa aluna dispersa os demais que são chamados à atenção.

A partir desse momento, cria-se um clima romântico entre Clara e Lucas, jovem apaixonado por poemas. Na sala de aula, enquanto os colegas faziam as tarefas, ele estava lendo poesias. Foi interrompido pela professora, mas ao perceber que ele estava tão envolvido com o poema, convida-o para recitar um texto na classe. Isto ele fez com muita maestria. Recita um poema em Libras que fala das mãos. Ação esta que fez com que Clara ficasse mais apaixonada por ele.

Término da aula, Lucas resolve procurar Clara para conversar. Nesse trajeto, é seguido por mímicos, estranha as imitações, revida com um soco nos mímicos e tem que fugir dos três moços, mas é salvo pela amada. Já envolvidos, os dois vão para a loja de discos; em seguida, para a casa da moça, apaixonados, se enamoram e finaliza o filme com os dois juntos.

### **3.3 Cenário da pesquisa**

O cenário da pesquisa foi a Escola Municipal Professor Raimundo Mata, na cidade de Catu-Bahia, localizada a 87 km de Salvador. É uma escola de ensino regular, que atende alunos surdos e ouvintes; tem uma equipe pedagógica formada por diretor, professor, coordenadores pedagógicos, intérpretes e secretários.

Os alunos surdos foram inseridos no ensino regular da escola no ano de 2010, com a chegada do primeiro aluno surdo. Tudo começou quando uma mãe foi até a Secretaria de Educação do município reivindicar atendimento escolar em seriação para o filho. Sendo atendida, a secretária usou esta escola como núcleo, organizou o projeto da escola e providenciou intérpretes. Na adequação da unidade escolar, chegaram dois intérpretes para compor o quadro de docentes; escolheu-se uma sala-laboratório com TV, mapas, gravuras, cartazes, tintas e outros. Em 2016, a

escola passou por uma reforma completa, sendo construídas salas de aulas, biblioteca, sala adaptada para o laboratório e refeitório.

Estes alunos, antes, frequentavam a Escola Especializada Helena Antipoff- Associação Pestalozzi de Catu, que atende a estudantes com deficiência. Pedro, segundo informações da atual escola, passou a frequentar a Pestalozzi depois de ser alfabetizado, após ter sido sinalizado, pela escola que estudava, sobre as dificuldades para executar as tarefas. Os pais providenciaram o exame que detectou perda auditiva. Ele teve acesso à Libras após o período de alfabetização quando chegou na Pestalozzi. Ivia teve acesso mais cedo à Libras, desde o período da alfabetização. Por não ter as especificidades de ensino regular na Pestalozzi, os alunos não avançavam na série (a seriação). A Escola Raimundo Mata tem como objetivo primar pela inclusão e socialização do aluno em contextos significativos.

Com a chegada do primeiro aluno surdo na Escola Professor Raimundo Mata, a Secretaria de Educação do Município enviou dois intérpretes para a escola. No ano seguinte, em 2011, aumentou a procura para a matrícula de alunos surdos, e a escola ganhou mais três intérpretes. Os intérpretes atuavam do 6º ao 9º ano, em todas as aulas. Neste ano, a escola matriculou mais quatro alunos surdos.

Em 2012, a escola deu início ao projeto “Semana surda”. As atividades dessa semana culminam com “O dia Nacional do surdo”, sempre no mês de setembro. No projeto, são elencados como objetivos tornar conhecido o trabalho realizado na escola e os trabalhos realizados pelos alunos surdos, mostrando, a partir das ações desenvolvidas por eles, que têm a mesma competência que os ouvintes. Uma das preocupações da escola é acompanhar a trajetória dos egressos e trazer para o espaço escolar notícias que servirão de experiências para os demais.

### 3.3.1 Sujeitos da pesquisa

A turma que os dois sujeitos frequentam é composta por vinte e sete alunos ouvintes, com faixas etárias diferenciadas, sendo os alunos surdos de 19 anos de idade, considerados fora da faixa etária para a série. Por não terem sido diagnosticados cedo ou por falta de informações dos familiares, entraram tardiamente na escola; também porque em Catu, até o ano de 2009, não tinha

escolas que atendessem o aluno surdo e, por isso, frequentavam a Pestalozzi, com o objetivo de socialização. Os sujeitos da pesquisa chegaram nesta escola na 5ª série, aos dezesseis anos de idade e alfabetizados.

Pedro nasceu ouvinte, iniciou seu processo de alfabetização nos mesmos moldes dos outros alunos-ouvintes. Estudou até a 4ª série do ensino fundamental com esses alunos; quando foi sinalizado por uma professora que o mesmo apresentava dificuldades em realizar as atividades. A partir de uma avaliação com fonoaudiólogo e resultados dos exames, ele inicia o uso do aparelho de amplificação sonora individual. O mesmo tem acompanhamento com fonoaudióloga, quinzenalmente, desde 2008. Ivia, já nasceu surda, iniciou a alfabetização também em sala de alunos ouvintes, não permaneceu por muito tempo porque sua mãe adotiva, então pedagoga e intérprete, percebendo, fez as devidas investigações com auxílio de um fonoaudiólogo, matriculando-a na Pestalozzi e lhe auxiliava no processo de alfabetização.

### 3.3.2 Dados da pesquisa

Constituem-se dados desta pesquisa informações dadas pelos professores e direção escolar, colhidas através de entrevista oral com os professores, direção e intérpretes sobre o processo de escolarização dos alunos e as informações sobre a surdez, assim como as produções escritas do reconto do filme, “O resto é silêncio”.

A atividade fílmica foi planejada pela pesquisadora de acordo com as ações pedagógicas da professora de língua portuguesa dos alunos, foi planejada para ser desenvolvida somente com os alunos surdos, mas pela proposta, a professora preferiu que todos assistissem ao filme.

Antes que a atividade de produção textual acontecesse, a professora trabalhou e desenvolveu com os alunos leitura e atividades relacionadas ao gênero reconto. Nas aulas, a professora explicou que o gênero reconto obedece às características de um texto narrativo, a exemplo de uma história em que se percebe as personagens, o lugar que acontecem as cenas, como acontecem, quando acontecem. Em seguida, foi exibida a atividade fílmica como texto para a produção textual.

As possibilidades criadas para gerar os dados para o trabalho de pesquisa foram as seguintes: visitas à escola, conversa com os professores, direção e intérpretes que se configurou como uma entrevista oral, de igual modo com os alunos, auxiliados pelas professoras intérpretes.

Sendo professora da rede municipal de ensino e no ano de 2014, retornando de uma licença prêmio, fui alocada para a Escola Raimundo Mata. Lá me deram três turmas, uma de 5ª série e outra de 6ª série; e uma turma chamada de EIXO IV, que equivale a duas séries juntas (5ª e 6ª/ 7ª e 8ª), na qual os alunos que se encontram com defasagem idade/série são matriculados. Nesta turma, estudavam os alunos Pedro e Ivia.

Surge aí a preocupação em pensar um trabalho que pudesse auxiliar o professor que trabalhava com o aluno surdo e não tinha qualquer domínio da Libras, muito menos conhecimento dessa área, dependendo sempre do intérprete. E assim, ajudando um pouco a esse aluno, sentimo-nos no dever de contribuir de alguma forma, por entender que o aluno surdo lograria melhores êxitos se esse quadro pudesse ser ressignificado.

No ano de 2014, fui transferida dessa escola e para que tivesse acesso ao espaço escolar, a instituição recebeu uma carta do programa de Mestrado solicitando a permissão para as visitas, e participar das atividades pedagógicas.

### **3.4 Metodologia de análise de dados**

Tomamos os textos escritos como dados da pesquisa, prosseguimos com as análises. Para as produções textuais, os alunos receberam orientações do caminho metodológico para que as mesmas acontecessem, mas não houve interferências da professora regente nas escritas. Destacamos que o modo como os alunos surdos constroem seus textos é diferente do ouvinte, eles obedecem a estrutura linguística das línguas de sinais.

O tema abordado no filme era de conhecimento dos alunos, pois retrata a história de jovens e de adolescentes surdos. Tendo como protagonista, Lucas, aluno surdo, apaixonado por poesias e Clara, aluna também surda que se apaixona por Lucas.

A seleção desse filme deu-se a partir de sugestão da co-orientadora, pelo fato de os alunos usarem a língua de sinais. No filme, ações podem ser observadas a partir das seguintes expressões: aulas de Libras, aluna surda, professora/intérprete, as idas à loja de disco, recitar poemas em Libras, a fuga de Lucas e Clara, ou seja, o vídeo foi bem pensado, pois essas imagens ajudam muito para a produção de sentido.

As produções textuais foram analisadas a partir da identificação das categorias referenciais coesivas, apresentadas por Koch (1997 e 2003), Fávero (2003) e Marcuschi (2008), adaptadas por Guarinello (2007) que são: anáforas nominais, pronominais e descrição definida. As categorias foram identificadas, classificadas e analisadas quanto a sua funcionalidade na produção de sentidos sobre o tema proposto a partir do filme. As análises obedeceram aos seguintes critérios: notificar a presença de elementos coesivos, identificando o modo como o aluno referencia no texto. Para isso, fez-se necessário assistir ao filme, realizar a produção e leituras dos textos. Por fim, as análises dos textos escritos, considerando o modo particular do surdo produzir um relato.

As análises foram feitas com a intenção de perceber a partir de quais elementos textuais os alunos surdos se apropriaram para construir sentido em seus textos, construir o objeto de discurso tematizado no filme, conforme os fundamentos teóricos dos estudos sobre referenciação, noção apresentada por Koch (2003), como responsável pela construção de uma atividade discursiva, que se dá em um processo sociointerativo.

Silva (2001) afirma que o leitor não constrói seu texto de forma isolada, mas junto com seus interlocutores. Nesse caso, a autora reafirma que o sentido acontece por intermédio de pistas colocadas no texto a partir da interação sujeito/leitor/escritor e mundo. Assim, a produção de sentido de um texto depende do contexto e da interação social, tanto leitura, escrita, quanto a produção de sentido que são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva.

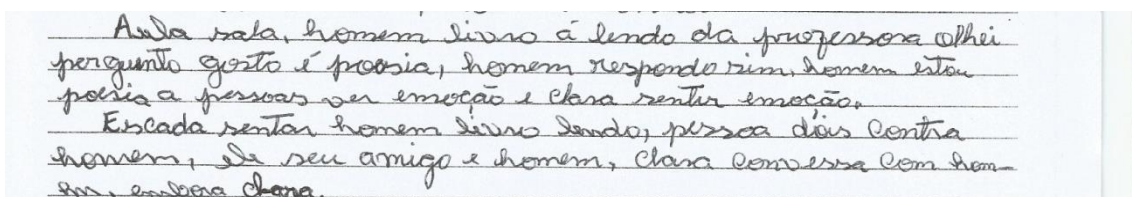
#### 4 DOIS ALUNOS SURDOS, DUAS HISTÓRIAS: ANÁLISE DOS SEUS MODOS DE REFERENCIAR EM TEXTOS ESCRITOS

Para analisar a construção de sentido no texto do aluno surdo, pensamos nos seguintes aspectos centrais para a análise: a) observar como o aluno lida com o filme e como constrói referência a partir do tema “identidade”, visto que sua língua é visuo-espacial; b) como se dá a referência para esse sujeito que domina a língua visuo-espacial e apresenta estrutura linguística diferente da língua portuguesa escrita e c) como acontece a construção de sentido, a partir do filme curta-metragem e da produção escrita do reconto do gênero filmico.

Os elementos que referenciam o sentido dentro do texto, como estratégia e conhecimento linguístico, segundo Koch (2009), podem abranger os aspectos gramaticais e lexicais, que se referem à organização linguística na superfície textual, materializada por meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual. Esses recursos serão mostrados nas análises dos textos escritos pelos alunos, com a intenção de perceber o modo como fazem uso da língua portuguesa para recontarem o filme assistido. Os referidos aspectos servirão para compreender que, a partir do uso dos elementos linguísticos referenciais, é possível acionar para a produção de sentidos os elementos extratextos, resultado da percepção das cenas, cores, expressões faciais comuns ao texto em movimento como o filme.

Observe-se no texto 2, exemplos de apropriação de elementos extra-linguísticos na produção escrita:

Texto 2:



Aula sala, homem livro é lindo da professora olhei  
perguntei gosto é poesia, homem responde sim, homem está  
polícia a pessoas ver emoção e Clara sentir emoção.  
Esclada sentar homem livro sendo, pessoa dois contra  
homem, ele seu amigo e homem, Clara conversa com homem  
em, embora Clara.

Observamos que, no texto acima, o sujeito apresenta certo encadeamento de cenas, numa sequência de informações que circulam nas cenas do filme como: “homem

livro á lendo”, “gosto é poesia”, “Clara sentir emoção”. Essas expressões no texto marcam o modo como o aluno constrói referência acerca do tema, encadeando ações e impressões percebidas no filme.

O reconto do filme foi analisado, nesta pesquisa, com a intenção de entender o modo como os alunos o referenciaram, inclusive identificando o tema pré-estabelecido ou outro tema (objeto de discurso) que julgou ser importante a partir do filme curta-metragem “O resto é silêncio”. Ressaltamos que a noção de objeto de discurso, cunhada no âmbito dos estudos da referenciação na Linguística de Texto, aponta para o processo de construção dos referentes, negociados no processo de interação com o texto em movimento (filme) e com colegas, professor/pesquisador e intérprete, além das experiências vivenciadas.

#### **4.1 A produção textual dos alunos surdos e os elementos referenciais**

Neste trabalho, os elementos referenciais são postos, portanto, como processos resultantes da negociação entre os interlocutores no interior do discurso e das cadeias referenciais; recursos por meio dos quais o tecido textual se configura para que uma informação seja apresentada e mantida no texto, contribuindo para o entendimento textual.

A autora Ana Cristina Guarinello (2007), em um estudo feito sobre o processo de referenciação na escrita do aluno surdo, esclarece que a referenciação é um fator importante e pouco discutido na análise da escrita do surdo. Nesse sentido, afirma que:

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 (GUARINELLO, 2007, p. 117).

Percebemos que a autora defende que a progressão referencial funciona como aspecto da textualidade responsável pela continuidade do texto. Para analisar a



presença dos elementos referenciais nos textos dos alunos e como se apropriam destes recursos, tomamos como parâmetro o quadro dos “recursos e estratégias”, adaptado por Guarinello (2007), que considerou recursos e estratégias usados por surdos nos processos de referenciação em textos. A utilização desse quadro é para orientar a observação das estratégias referenciais apropriadas pelo surdo no processo de produção escrita em língua portuguesa.

**Quadro 1:** Recursos e Estratégias

<b>E S T R A T É G I A S</b>	Anáfora nominal	Anáfora Pronominal	Anáfora Nominal	Anáfora Nominal	Descrição Definida
	(Repetição lexical)	(Características conferencialidades) Ocorre pelo uso de pronomes ou elipses (pronomes nulos)	(Início do texto pelo uso de pronomes de 1ª e 2ª pessoa e retomada por nomes próprios)	(Sinonímia e Paráfrase)	(Completa e Incompleta Com permuta)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

**Fonte:** Adaptado de Guarinello (2007, p. 120).

Vamos apresentar, posteriormente, exemplos nos quais aparecem cada uma das estratégias explicitadas no Quadro 1, de acordo com Guarinello, considerando os textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

Analizamos nas produções escritas a presença das “anáforas nominais” por repetições lexicais; “anáforas pronominais”, ocorrendo com o uso de pronomes ou elipses (pronomes nulos); “anáforas nominais”, pelo uso de pronomes de 1ª e 2ª pessoa no início do texto, retomados por nomes próprios ou sinonímia e paráfrases e, por fim, a “descrição definida”, ideias que convergem para a progressão referencial apresentada por Koch (2003, p. 86), composta das seguintes categorias:

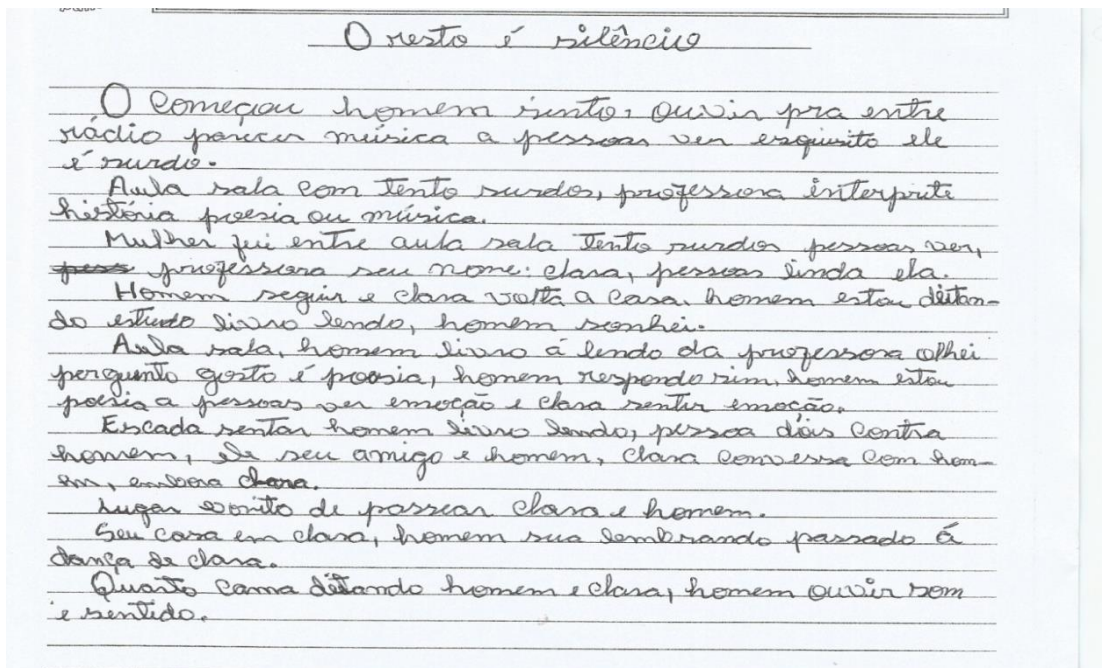
a) uso de pronomes ou elipses (pronomes nulos), b) uso de expressões nominais definidas e c) uso de expressões nominais indefinidas.

Nos textos escritos pelos alunos **Pedro** e **Ivia**, identificamos os recursos e estratégias que eles utilizam para construir sentido. Tomando como base o referente principal, como os sentidos se constituem textualmente? Sabemos que as ideias construídas nos textos dos alunos são marcadas por expressões que determinam a função do protagonista do filme enquanto sujeito surdo. Com base nos elementos textuais dos quais eles se apropriam, observaremos se as categorias referenciais são marcadas por:

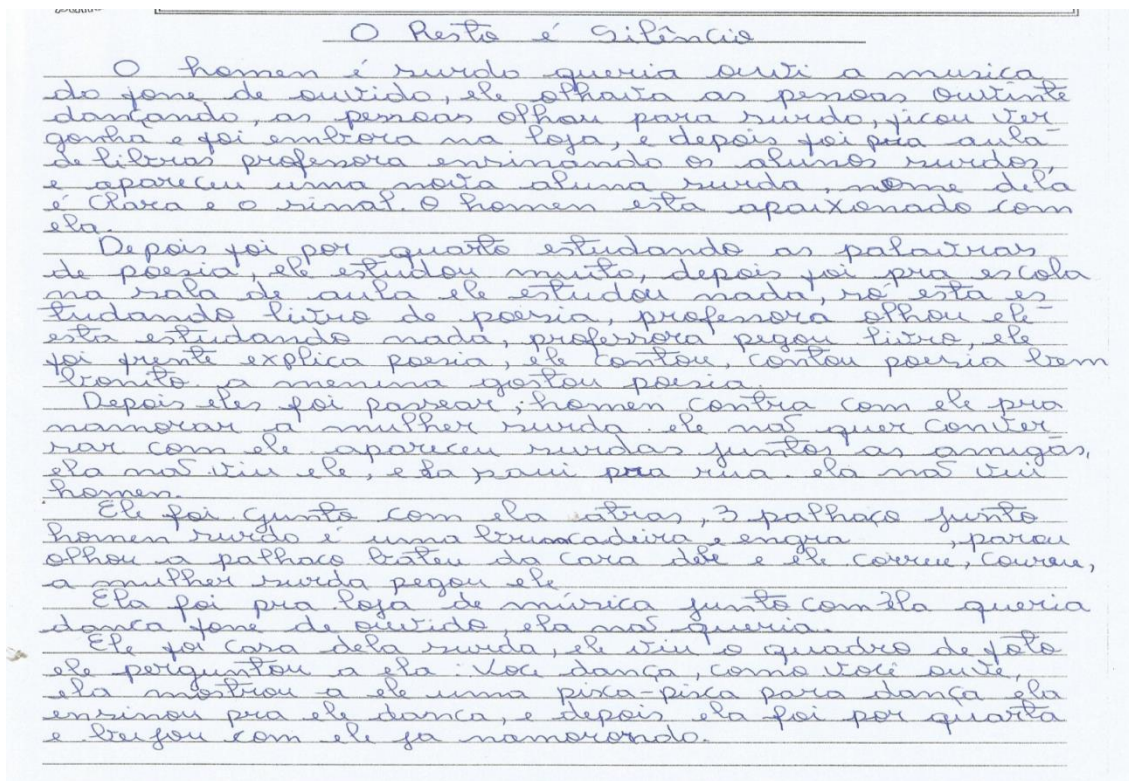
- Elementos pronominais;
- Por inferências (conhecimentos do tema da surdez);
- Modo de referenciar pelo contexto (espaço, expressões faciais, gestos, ambiente (sala de aula), língua que circula os espaços);
- Campo lexical: fala, libras, poesia;
- Categoria cognitiva dos implícitos (ideia que o telespectador só conseguiu construir o sentido a partir de elemento do contexto).

Tomando como base a explicitação de diferentes estratégias e recursos de referenciação usadas na escrita dos alunos surdos, apresentaremos na sequência, as duas produções escritas e suas respectivas análises do reconto do filme “O resto é silêncio”, investigando a presença de categorias responsáveis pelo sentido do tema.

## Texto escrito por Pedro



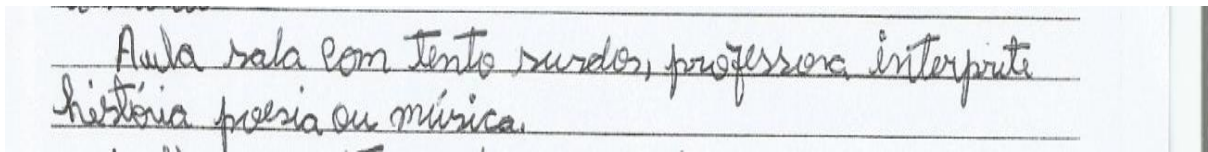
## Texto escrito por Ivia



#### 4.1.1 As categorias de referências marcadas nos textos dos alunos surdos Pedro e Ivia

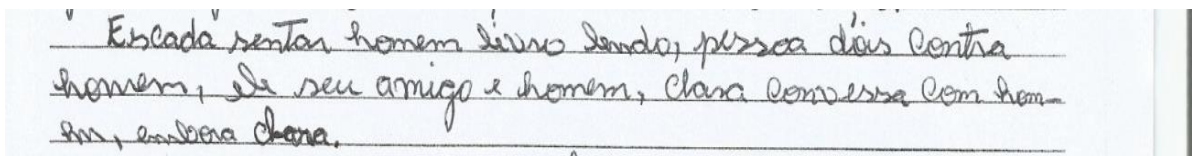
Nos trechos a seguir, identificamos as categorias referenciais das quais os sujeitos se apropriaram em seus textos para dar sentido ao tema exposto, verificando se em suas produções textuais o sentido é marcado por elementos pronominais, inferências (conhecimento do tema surdez), modo de referenciar pelo contexto (espaço, expressões faciais, gestos, ambientes (sala de aula), língua que circula nos espaços, campo lexical: libras e poesia, ou por categorias cognitivas dos implícitos (ideia de que o telespectador só consegue construir o sentido a partir de elementos do contexto).

##### **Categoria cognitiva dos implícitos**



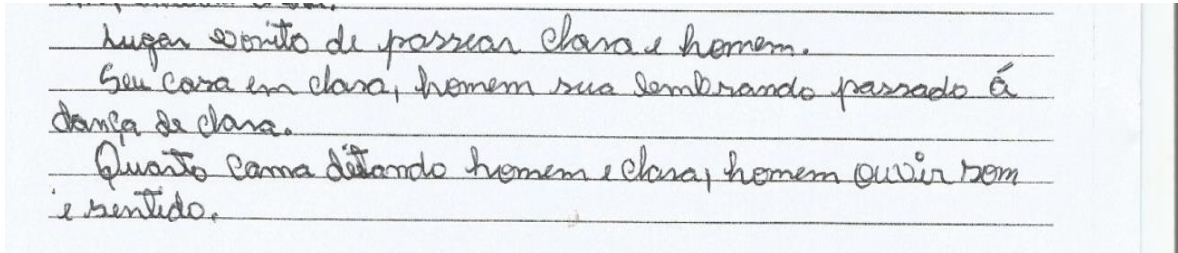
No exemplo acima, parte do segundo parágrafo do texto de **Ivia**, notamos a presença da categoria de descrição de ambiente, aspecto visual: aula, sala com tento surdos, professora, intérprete, poesia, música. Encontramos cadeias anafóricas que marcam o contexto da sala de aula com alunos surdos, professora/intérprete, assim como marcas da identidade dos alunos que compõem o espaço de sala de aula “tento aluno surdo”.

##### **Modo de referenciar pelo contexto**



No fragmento acima, encontramos a presença de referentes que marcam espaço como, por exemplo: “**Escada sentar** homem livro lendo”.

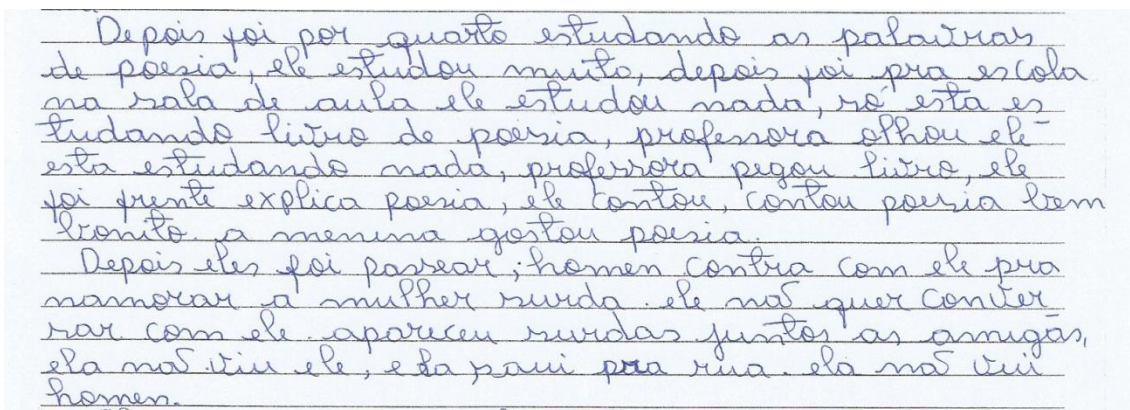
Vejamos o próximo fragmento:



Notamos, no fragmento acima, espaços em negrito como modo de referenciar “[...] **lugar bonito de passear**”, “**Seu casa em Clara**”, referindo à casa de Clara, onde o casal se encontra. E, no último parágrafo, “**Quarto cama deitado** homem e Clara”, bastantes descrições, características do discurso do surdo.

### Campo lexical

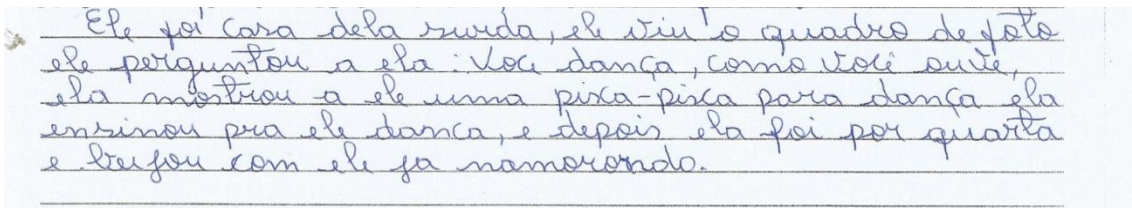
No fragmento retirado do segundo e terceiro parágrafos do texto de **Pedro**, encontramos elementos que marcam a emoção, o gosto pela poesia, o sentimento:



Muita descrição da rotina:

- Campo lexical da sala de aula: estudou, estudando, as palavras, escola, na sala de aula, livro, professora, explica;
- Campo lexical do texto poético: as palavras de poesia, poesia, contou poesia (recitar);
- Campo lexical da identidade: mulher surda, surdas, ele (para referenciar a Lucas, o protagonista).

### Elementos pronominais



“**Ele** foi casa **dela** surda, **ele** viu o quadro de foto **ele** perguntou a **ela**: **você** dança, como **você** ouve”,

Notamos que a expressão “ele” é uma remissão anafórica ao protagonista “Lucas” e “dela”, “ela”, “você” refere-se à surda (Clara), menina pela qual Lucas se apaixona no filme.

Percebemos que as estratégias utilizadas pelos alunos surdos para construir o sentido do texto têm bases na língua portuguesa. Entendemos como Koch (2003) que as palavras não são usadas aleatoriamente nos textos, pois o escritor do texto, nesse caso os sujeitos da pesquisa apresentam conhecimentos: culturais, históricos, sociais, sobre o tema da surdez, o que responde pela progressão e pelo sentido textual. Koch (2003, p. 85) explica que “a progressão textual renova as condições da textualização e a consequente produção de sentido”. Segundo a autora (2003, p. 88), “a escolha de determinada descrição pode trazer ao leitor ouvinte informações importantes sobre opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção de sentido”.

Notamos, a partir dos fragmentos analisados, o destaque para expressões acerca do personagem surdo: “o homem”, “as pessoas ver esquisito”, “ele é surdo”, “livro homem a lendo”, “homem gosta de poesia”. Esses termos respondem pelo sentido que o aluno construiu a partir de sua escrita.

#### **4. 2 A escrita do aluno surdo: abordagens futuras possíveis**

Essa incipiente abordagem da produção textual dos surdos, provocou uma inquietação: considerando que a língua primeira dos surdos, a língua de sinais, possui uma estrutura específica, a configuração das mãos, o espaço em que acontece o sinal, o movimento das mãos, enfim, que é uma língua de modalidade visuo-espacial, na escrita do surdo apareceriam marcas da estrutura linguística da

Libras, em se tratando de contexto brasileiro, uma língua visu-espacial, com regras e estruturas específicas? Os dados escassos não possibilitaram um estudo nessa direção, mas a questão fica como possibilidade futura de investigação. Cabe observar se, ao usar esta escrita, o surdo, escrevendo em língua portuguesa, não se baseia na estrutura gramatical da língua de sinais.

Mesmo estando em classe de alunos ouvintes, os surdos estariam pensando em libras e não em língua portuguesa? Logo, seu modo de organizar o texto apresentaria uma estrutura diferente da de quem tem a língua portuguesa como língua materna.

As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes das línguas orais. Não tendo tendência natural ao aprendizado da língua oral, os surdos foram e são, muitas vezes, ainda submetidos a um processo de ensino da língua escrita por meio de uma prática estruturada e repetitiva, na qual a língua tem sido apresentada com uma lista de vocábulos que os alunos têm de aprender e posteriormente combinar com outras palavras, obedecendo a regras de formação de sílabas, vocábulos e de frases do português.

É possível construir bases de pesquisa no intuito de sistematizar algumas das principais características da escrita inicial de surdos, tomando como base a hipótese de que a estruturação das sentenças nos textos coletados está relacionada, segundo Quadros (2008), por um lado, à sintaxe e à morfologia da Língua Brasileira de Sinais e, por outro lado, evidencia marcas do aprendizado de uma interlíngua – a língua de transição do aluno entre a língua nativa (NL) e a língua-alvo (LAL), em determinada altura de aprendizagem. Vale salientar que a produção escrita do aluno surdo “parece” apresentar diferenças em relação à escrita de um ouvinte pela interferência da Libras. Dizemos parece porque, apenas com um número ampliado de produções e de sujeitos, é possível afirmar essa ideia. As diferenças supostas são em decorrência da associação da língua já adquirida e a que está sendo aprendida. Embora os surdos apresentem dificuldades na tradução/interpretação da LIBRAS para o sistema escrito do português, podem dominar perfeitamente a L1, construindo sentido em seus textos.

Guarinello (2007) enfatiza a importância do papel do professor no processo da escrita do aluno surdo. É tão importante quanto o papel dos pais em mediar a linguagem.

Queremos enfatizar que as análises das produções escritas dos alunos surdos possibilitam ao educador entender o estágio de sua escrita, no sentido de perceber se há interferência da Libras na língua portuguesa escrita; em qual processo de leitura e escrita se encontram, mostrando que eles constroem o sentido de seus textos não só a partir de elementos linguísticos.

#### 4.2.1 O modo de referenciar nos textos de Pedro e Ivia: em busca de singularidades

Considerando a estrutura linguística caracterizada por Guarinello (2007), vamos analisar os enunciados na intenção de detectar singularidades no uso do português nos textos de **Pedro e Ivia**. Marcas como a troca da ordem das palavras na sentença, ocorrendo o uso da estrutura da Libras e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa nas escritas simultaneamente ocorrem na tentativa de apropriação e domínio da língua; assim como mudanças na estrutura sintática acontecerão por entendermos que as estruturas das duas línguas diferem.

#### **Fragmentos retirados do texto de Ivia.**

Ex. 1: “(...) homem ouvir som e sentindo”.

No exemplo 1, quem não conhece a forma como o surdo escreve em português, diria que não acontece concordância verbal na oração apresentada, por não haver a flexão verbal como na língua portuguesa; entretanto, para o surdo, os verbos podem concordar tanto com o sujeito quanto com o objeto “homem ouvir”. Logo, o verbo concorda com o sujeito da oração. O verbo no infinitivo é marca da estrutura da língua para o surdo, o que não significa dizer que não haja concordância. Vejamos:

Ex. (2): “Escada sentar homem livro lendo, pessoa dois contra homem, ele seu amigo e homem, Clara conversa com homem”.



No exemplo (2), temos a presença, de verbo no infinitivo: “Escada sentar homem” ; Na última parte do enunciado, percebemos a presença de elementos de concordância nominal e verbal. Encontramos características da estrutura da linguística da língua portuguesa e aspectos comuns para uma escrita inicial dos surdos.

### **A coerência no texto de Pedro**

No excerto a seguir, notamos que a coerência está sendo construída pelo uso de sinais de pontuação, que acusam determinada continuidade de sentidos, por elementos coesivos, com a presença de anáforas pronominais, caracterizada pelo uso dos léxicos: “ele”, “ela” e “você”: “Você dança, como você ouve”. Ex. (3): “Ele foi casa dela surda, ele viu o quadro de foto ele perguntou a ela: Você dança, como você ouve”,

Aparecem elementos da estrutura da língua portuguesa, ainda que não-padrão (primeira parte da oração soa diferente do habitual, fazendo parte possivelmente da estrutura da língua de sinais). Notamos, mais na segunda parte da oração, a presença de estrutura da língua portuguesa. Segundo Santos (2009), esses casos são consequências de generalizações do uso e experiência do aluno surdo em conviver com as duas línguas simultaneamente; devido à influência da estrutura da língua portuguesa usada para a construção da escrita.

No próximo exemplo, acontece inversão na estrutura sintática em “Aula sala, homem livro a lendo...” modificando a ordem OSV (objeto – sujeito - verbo). Ex. (4): “Aula sala, homem livro a lendo da professora olhei pergunto gosto é poesia, homem respondo sim, homem estou poesia a pessoas ver e Clara sentir emoção”. Segundo Guarinello (2007), essa ordem obedece à estrutura da língua brasileira de sinais. Na parte final do exemplo 4, temos a seguinte sentença “Clara sentir emoção”. Nesse exemplo, temos uma estrutura SVO (sujeito – verbo – objeto). Embora a ordem básica da sentença em língua portuguesa seja SVO, pode haver derivações decorrentes da condição de uso da linguagem pelo surdo. No primeiro exemplo,

“Aula sala, homem livro a lendo...”, a derivação é bem acentuada. No entanto, existe coerência marcada pelo sujeito, objeto e espaço (sala de aula). Ex. (5): “[...] as pessoas olhou para surdo, ficou vergonha e foi embora na loja, e depois foi pra aula de libras professora ensinando os alunos surdos”.

No exemplo (5), temos a presença de uma conjunção demarcando “e” período, marcadores de espaço e tempo: “foi embora na loja”, “depois”, a coesão e a coerência marcada pelos sinais de pontuação, presença de concordância “As pessoas”. O texto parece obedecer ao modelo da estrutura da língua brasileira de sinais, revelando a presença da interlíngua.

À primeira vista, as produções escritas de um surdo apresentam diferenças no uso, construções que não correspondem à escrita formal do português. Entretanto, estas, na maioria das vezes, mesmo com as marcas estruturais diferentes da língua portuguesa, cumprem com os objetivos comunicativos e são compreendidas. Como já postulamos neste trabalho, teorias linguísticas que afirmam ser a língua de sinais a primeira língua do surdo e o português escrito como a segunda deixam claras que as marcas encontradas na escrita do aluno surdo são interferências da estrutura da língua de sinais na aquisição da escrita por estes, o que não é possível comprovar a partir de nossos dados atuais, ficando para investigação futura.

#### **4.3 Elementos coesivos presentes nas produções escritas do aluno surdo**

Como já foi apresentado na seção “O papel da coesão na produção de sentido” desta dissertação, os fatores de coesão são aqueles que dão conta da estruturação e da progressão superficial do texto. Referem-se, assim, aos mecanismos formais da língua, que permitem e estabelecem, entre os elementos linguísticos de um texto, a relação de sentido. Entende-se que para tratar desses elementos linguísticos, faz-se necessário atentar para as informações sobre as referências pronominais e as dinâmicas das formas remissivas dentro do texto: como se operacionalizam estas relações e quais estratégias de organização de sentido são visíveis nas produções textuais dos alunos surdos, visto que na estrutura do português existem

peculiaridades que estão sendo apropriadas pelo surdo. Para tanto, tomamos como enfoque para esta pesquisa os elementos coesivos.

Neste trabalho, interessa desenvolver as análises a partir das formas remissivas não referenciais, podendo ser representadas nos textos por um nome, um sintagma, um fragmento da oração, uma oração ou todo um enunciado, atendo-nos ao campo textual endofórico como formas remissivas responsáveis pelo sentido interno do texto, assim como verificaremos o sentido, a partir do contexto sócio histórico e a interação. Isso se torna possível uma vez que texto, textualidade e contexto estão imbricados. A justificativa é para mostrar que, na análise dos textos, tomamos como base as referências pronominais endofóricas, como mecanismos de coesão ou referência textual, catafórica e anafórica, que se caracterizam por apresentarem formas remissivas.

Os textos dos alunos surdos, como de qualquer usuário da língua, são compostos por enunciados, por uma língua viva e dinâmica, nos quais os sujeitos mobilizam suas intenções, conhecimentos, visão de mundo e a perspectiva do outro e não um simples compêndio de palavras separadas e/ou presas por convenções gramaticais. Os alunos produziram os textos, obedecendo a uma intenção verbal.

Observa-se nos enunciados a presença de elementos que marcam a coesão em seu interior. Por se tratar de uma escrita com características bem específicas, percebemos o modo diferenciado como as informações e conexões necessárias ao texto são apresentadas para que haja unidade de sentido. Ex: “O homem está apaixonado com Clara”. Nesse contexto, devemos respeitar a modalidade de escrita do aluno surdo, pois a estrutura da sua língua é diferente da língua portuguesa escrita.

Na escrita do aluno surdo, encontramos marcas de uma estrutura textual coesiva e coerente. Vejamos no exemplo 1 “o homem é surdo queria ouvir a música do fone de ouvido”, As informações sobre o sujeito são marcadas a partir dos verbos e adjetivos “queria ouvir” e “surdo”. Assim, os modos de referenciar são bem marcados.

Ex. 1: Parte do texto do sujeito **Pedro**

O homem é surdo queria ouvir a música do jongo de ouvido, ele olhou as pessoas ouvindo dançando, as pessoas olhou para surdo, ficou vergonha e foi embora na loja, e depois foi pra aula de livros professora ensinando os alunos surdos, e apareceu uma nova aluna surda, nome dela é Clara e o sinal. O homem está apaixonado com ela.

Notamos no enunciado abaixo, características próprias da estrutura da língua portuguesa: O homem é surdo... , [...] apareceu uma nova aluna surda (...). Já na sequência do enunciado, percebemos como referenciam em seus textos: [...] as pessoas olhou para surdo, ficou vergonha e foi embora na loja.

Ex 2:

Depois foi por quarto estudando as palavras de poesia, ele estudou muito, depois foi pra escola na sala de aula ele estudou nada, só está estudando livros de poesia, professora olhou ele está estudando nada, professora pegou livro, ele foi frente explica poesia, ele contou, contou poesia bem bonito, a menina gostou poesia.

Percebemos, nesse enunciado, uma construção bem peculiar dos surdos, pois a frase expressa o modo como o sentido acerca do tema foi construído, marcado pelo uso das expressões nominais referenciais: “palavras”, “poesia”, “livro”, “bonito” e “sala de aula”. Como ressalta Koch (1998, p. 25):

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela determinando sentido. Portanto, a esta concepção subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele no curso de uma interação humana.

Essa primeira análise pauta-se em identificar como o aluno surdo se apropria de elementos referenciais para construir sentido no texto. Mas, acordando com a ideia de Koch (1998), o sentido não está só no texto; ele é construído a partir do texto e da interação entre os sujeitos.

O texto, na verdade, consolida-se por formar um todo semântico. Fávero e Koch (1994, p. 25) explicam que “[...] o texto é uma unidade de sentido, de um contínuo

comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura”. Assim, definir texto, nessa perspectiva, não é creditar apenas nos elementos linguísticos formais, que se organizam de forma estável e invariável. E sim, a partir da ideia marcuschiana, de que o texto opera em planos enunciativos complexos que ultrapassam o funcionamento das regras fixas. Marcuschi (2008, p. 29) defende que “o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universal de ações alternativas e colaborativas”.

Dessa forma, concordamos com Fávero e Koch (1994) e Marcuschi (2008) que concebem um texto como uma “proposta de sentido” que só se completa com a participação de seu leitor/ouvinte. Assim, o texto deixa de ser entendido como estrutura acabada (produto), passando a ser entendido no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção.

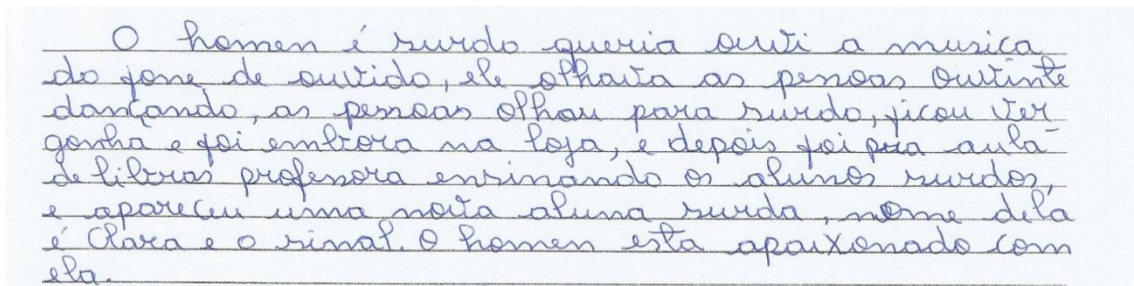
Entendemos texto também como um fenômeno linguístico de caráter enunciativo que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido. Concordando com a definição de texto dada por Koch (1998), citando Schmidt (1978, p.170), de que o texto é “qualquer expressão de conjunto linguístico numa atividade de comunicação a partir da interação entre escrito/leitor”, coadunando com Bakhtin quando chama a “enunciação” de um produto da interação social, sendo determinado desde um ato de fala por uma situação imediata a um contexto mais amplo.

A partir das definições sobre texto como produção da linguagem humana, tem-se a visão de que o texto resulta da interação com o contexto social, que acontece de acordo com as condições concretas da vida, podendo acontecer por realização dos vários discursos: “já dito, no que será dito e no que é sugerido” (KOCH, 2003, p. 85) e até do não dito.

4.3.1 Elementos coesivos, recursos e estratégias presentes no texto dos alunos Pedro e Ivia responsáveis pelo sentido

### **Análises referentes à produção textual do sujeito Pedro**

A seguir, transcrevemos parte do primeiro parágrafo do texto de Pedro:



Nesta parte do texto, encontramos presentes:

Ex. 1: Anáforas nominais (repetição lexical)

“O homem é **surdo** [1] queria ouvir a música do fone de ouvido, ele olhava **as pessoas** [3] ouvinte dançando, **as pessoas** [4] olhou para **surdo** [2], ficou vergonha e foi embora na loja,”

No trecho acima, o aluno usa os termos “queria ouvir”, “olhava”, “ouvinte dançando”, “olhou” e “foi embora” para referenciar, com o propósito de descrever o ambiente, a ação do sujeito “o homem”. Guarinello (2007) explica que, enquanto descrição, os termos referenciam ideias, convergem para a progressão referencial apresentada no texto.

No exemplo acima, percebemos ainda que foi usada a estratégia (1) Anáfora nominal (repetição lexical). Notamos a repetição de itens lexicais, como “surdo” e “as pessoas”, já citados anteriormente, sendo que tanto na primeira aparição, quanto na posterior estão construídos de formas idênticas e têm o mesmo referente, reforçando o foco do sentido no sujeito surdo e sua condição no cenário da narrativa.

Ex. 2: Anáfora pronominal (ocorrendo pelo uso de pronomes)

“O **homem** [1] é surdo queria ouvir a música do fone de ouvido, **ele** [2] olhava as pessoas ouvintes dançando,”

No exemplo 2, percebemos a estratégia (2) Anáfora Pronominal (ocorrendo pelo uso de pronome), com características de referencialidade, uma vez que o referente – homem – foi retomado pelo uso do pronome – ele. Observamos, na anáfora pronominal, estratégia postulada por Koch e Marcuschi (1998) como repetição lexical, em que a expressão “ele” é uma remissão anafórica ao termo “homem”. O aluno surdo se apropria principalmente dos nomes e verbos e para referenciar, outros elementos, como o pronome pessoal, podem aparecer (no caso o item lexical “ele”).

Ex. 3: Anáfora nominal (sinonímia e paráfrase)

“[...] e apareceu **uma nova aluna surda** [1], nome dela é **Clara** [2] e o sinal.”

No exemplo citado, percebemos a estratégia (4) Anáfora Nominal (Sinonímia e paráfrase), pois notamos a expressão – uma nova aluna surda – retomada pelo nome – Clara - como sinônimo do primeiro item lexical “uma nova aluna surda”, escrito anteriormente, especificando quem era Clara.

Ex. 4: Descrição definida (completa e incompleta com permuta)

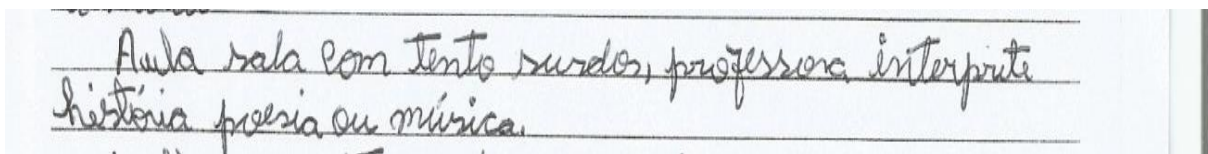
**O homem** [1] é **surdo** [2] queria ouvir a música do fone de ouvido, ele olhava as pessoas ouvinte dançando, as pessoas olhou para **surdo** [3], ficou vergonha e foi embora na loja,

No exemplo acima, encontramos a estratégia (5), Descrição Definida (Completa e incompleta com permuta), tomada por Koch e Marcuschi (2002) como forma linguística constituída de um determinante definido, seguido de um nome. A escolha das expressões definidas representadas pelos léxicos: - O homem – surdo – pode levar o leitor a perceber informações sobre atitudes do produtor do texto, opiniões e conhecimento sobre o tema. Observamos que, na primeira aparição, o item - surdo – funciona como uma qualidade do primeiro termo “o homem” e na segunda aparição do item - surdo – substitui o nome, e subentende que tenha um determinante, podendo ser: “as pessoas olhou para **o** surdo”. Nesse exemplo, o aluno retoma o referente – o homem – pela expressão que ele considerou equivalente, na perspectiva da estratégia (5) houve descrição definida com permuta. Nesse excerto, percebemos que o aluno surdo utilizou um recurso expressivo da língua portuguesa,

não provocando a repetição das expressões definidas em “o homem”, remetendo-o ou categorizando-o como “[o] surdo”.

#### 4.3.2 Análise da produção textual do sujeito Ivia

Serão selecionados fragmentos do texto de **Ivia** que possam evidenciar a presença das anáforas nominais, pronominais ou descrição definidas.



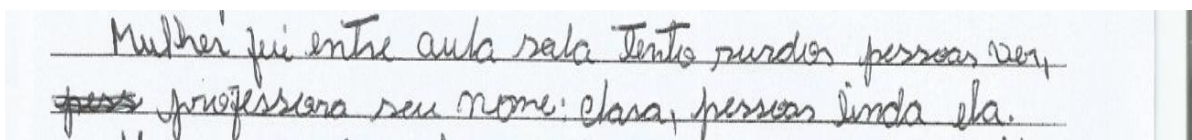
No fragmento do texto, encontramos anáfora nominal (sinonímia e paráfrase) nos termos destacados,

Ex. 1: Aula sala com tento surdo, **professora** [1] **interprete** [2] história poesia ou música.<sup>4</sup>

No exemplo acima, percebemos a estratégia (4) Anáfora Nominal (Sinonímia e paráfrase), pois notamos a expressão – *professora* – retomada pelo termo – *intérprete* - como sinônimo do primeiro item lexical “professora”, escrito anteriormente, especificando a mesma função desempenhada.

Na expressão “aula sala com tento surdo”, temos mais uma vez a presença de uma descrição do ambiente.

Vejamos outro exemplo retirado do texto.



Ex. 2: Anáfora Pronominal (ocorrendo pelo uso de pronome)

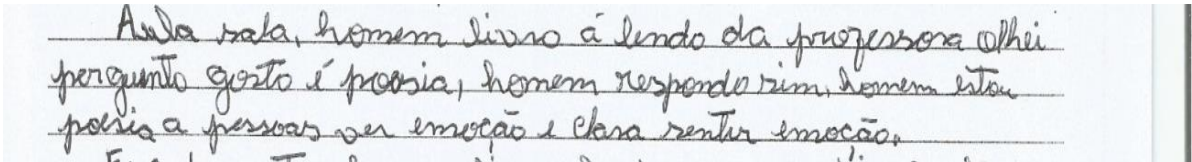
[...] seu nome **Clara** [1], pessoa linda **ela** [2].

<sup>4</sup> Optamos e manter em todos os exemplos, a mesma estrutura escrita nos textos dos sujeitos.



No exemplo 2, percebemos a estratégia (2) Anáfora Pronominal, ocorrendo pelo uso de pronome, com características de referencialidade, que foi usada no texto uma vez que o referente – Clara – foi retomado pelo uso do pronome – ela. A repetição lexical “ela” é uma remissão anafórica ao termo Clara.

No quarto parágrafo do texto de **Ivia** encontramos:



Ex. 3: Anáforas nominais (repetição lexical)

Aula sala, **homem** [1] livro á lendo da professora olhei pergunto gosto é poesia, **homem** [2] respondo sim, **homem** [3] estou poesia a pessoas ver emoção e Clara sentir emoção.

No exemplo 3, percebemos que foi usada a estratégia (1) Anáfora nominal (repetição lexical), pois notamos a repetição do item lexical “homem”, já citados anteriormente, sendo que tanto na primeira aparição, quanto nas demais estão construídos de formas idênticas e têm o mesmo referente. Koch (1997) chama esse mecanismo de reiteração, por ser feito por repetição do mesmo item lexical ou através de sinónimos, hiperónimos, nomes genéricos etc.

No texto analisado acima, o aluno usa as expressões “á lendo”, “olhei pergunto”, “respondo”, para referenciar, com o propósito de descrever a ação do sujeito que lê “homem”, a interferência da professora “perguntou” e a resposta em relação à pergunta da professora, se ele gostava de poesia. A descrição, mais uma vez, é usada para referenciar.

Notamos, pela estrutura da parte retirada do texto de Ivia, apresentado acima, que o aluno surdo utiliza, em suas produções textuais, recursos referenciais expressivos da língua portuguesa escrita em sua produção textual. Consideramos que o aluno surdo tem especificidades que marcam sua escrita, podemos, de acordo com a progressão temática de Guarinello (2007), Koch (1997), Fávero (2003) e Marcuschi (2008), afirmar que os textos produzidos pelos alunos surdos da Escola Municipal Professor Raimundo Mata, de Catu, apresentam coesão e coerência; logo são

carregados de sentido. Verificamos que eles utilizam a maioria das estratégias características da coesão da escrita da língua portuguesa escrita de acordo com o quadro de Guarinello (2007), a exemplo da referência pronominal endofórica, que é apresentada por Koch (2003) e Marcuschi (2008) como anáfora, presente nos textos dos dois alunos.

#### 4.4 Estratégias referenciais, escrita do aluno surdo e a produção de sentidos

Para a produção de sentido nos textos, o aluno traz informações do enredo do filme marcadas por seus conhecimentos sobre o tema da surdez, recital ou sarau (por participar de eventos de produção literária na escola), a presença da intérprete na sala de aula e os conhecimentos que tem sobre Libras.

No reconto do texto de Ivia, foram usados muitos referentes acerca de Lucas, jovem surdo que gosta de ler poesias, e de Clara, aluna nova, também surda, que se apaixona por Lucas. O autor do texto utilizou basicamente a estratégia da anáfora nominal, duas anáforas pronominais, uma catáfora, uma anáfora nominal por repetição lexical, categorias cognitivas e descrição definida.

Na produção escrita de Pedro, o autor inicia com a sentença nominal “O homem é surdo [...]”. A sentença compõe-se de uma expressão nominal definida, antecedida por um determinante, características da língua portuguesa escrita, configurando os seguintes termos: “homem” e “surdo” que, segundo Koch (2003), é uma expressão referencial definida em português, seguida de Determinante + Nome, com a finalidade de descrever e caracterizar.

No primeiro parágrafo do texto, notamos a presença da anáfora “ele” em “**O homem** surdo queria ouvi a música do fone de ouvido, **ele** olhava as pessoas ouvintes”, em que o termo “homem” é referido pela anáfora “ele”. No mesmo parágrafo, encontramos, ainda, a presença da elipse, na expressão “[...] e depois foi para a aula de libras”, informando que o homem surdo foi para a aula de Libras. Koch (2003) ressalta que a elipse, chamada pronome nulo ou categoria vazia, tem também a função referencial.

Notamos que o pronome ‘ele’ remete ao indivíduo diretamente designado “homem” e encontra-se suprimido no último exemplo. Na fala, essa supressão é comum. Aparece, nesse trecho, a construção de sentido de que o homem é surdo, queria ouvir a música com o fone de ouvido, estava sendo observado por pessoas ouvintes, causando-lhe vergonha ao ponto de deixar o espaço.

Aparece a expressão nominal “aluna surda”, seguida de referentes como “dela”, “Clara” e “ela”. Um referente seguido de expressões pronominais e de anáfora nominal. Nesse trecho, encontramos anáfora nominal com repetição lexical “O homem”. Esses referentes constroem o sentido sobre a nova aluna que chega à aula de Libras e o rapaz que gosta de poesia e se apaixona por ela.

O contexto de sala de aula também é marcado: “[...] e depois foi para aula de libras”; “[...] professora ensinando os alunos surdos”. Uma sequência de ideias que identifica os sujeitos que constroem o enredo dessa narrativa.

No segundo parágrafo, há descrição do espaço, representado pelos itens lexicais “escola/sala de aula”. O autor, para retomar o contexto de sala de aula, descreve da seguinte forma: “[...] depois foi pra a escola na sala de aula ele estudou nada”. Nesse fragmento, a estratégia usada foi a supressão do elemento pronominal. Ele retoma na sequência textual outros referentes “ele estudou muito”, “ele estudou nada”, nada remete às explicações que a professora estava dando e ele só pensava nas poesias, “só estava estudando livro de poesia”. O referente “professora” é apresentado no espaço duas vezes, marcando uma anáfora pronominal com repetição lexical: “[...] **professora** olhou ele esta estudando nada, **professora** pegou livro, ele foi frente explicar poesia, ele contou, contou poesia bem bonito”.

A partir da categoria cognitiva dos implícitos apresentada no termo “Você dança, como você ouve”, o leitor percebe que a surpresa da indagação era “se não ouve, como danças”, pois para dançar precisa perceber, entender e ouvir uma música na concepção de quem indaga no texto. As estratégias apontadas por Clara mostraram que não é só os ouvintes que dançam, acionando uma capacidade cognitiva textual de inferir, o que exige que se acione elementos do contexto no qual o surdo se encontra.

Nos textos analisados, foi possível detectar a predominância de elementos pronominais da 3ª pessoa do singular, “ele” e “ela”, e a presença de um pronome de 2ª pessoa “você” (ou de tratamento), assim como expressões pronominais “dela” e “dele” funcionando como anafóricos em: “[...] seu nome **Clara** [1], pessoa linda **ela** [2]” e em: “[...] e apareceu **uma nova aluna surda** [1], nome **dela** [2] é Clara e o sinal”. A partir da análise, percebemos que os alunos que produziram esses textos estão refletindo sobre o uso da língua portuguesa escrita, já que a preferência envolve operações que são efetivadas pelos sujeitos na construção de sentido e faz a remissão a termos expressos com sentidos equivalentes.

Observando a estrutura inicial do texto de **Ivia**

O começou homem surdo, ouvia pra entre  
rádio porque música a pessoa ven esquisito ele  
é surdo.  
Aula sala com tanto surdos, professora interprete  
história poesia ou música.  
Mulher foi entre aula sala tanto surdos pessoas ven,  
~~para~~ professora seu nome: clara, pessoa linda ela.  
Homem seguiu e clara volta a casa homem esta ditando  
do estudo livro lendo, homem sonhei.  
Aula sala, homem livro a lendo da professora olhei  
pergunte gosto é poesia, homem responde sim, homem esta  
poesia a pessoas ven emoção e clara sentir emoção.

E estrutura textual do texto de **Pedro**

O homem é surdo queria ouvir a música  
do jornal de ouvido, ele olhava as pessoas ouvinte  
dançando, as pessoas olhou para surdo, ficou ver  
genha e foi embora na loja, e depois foi pra aula  
de livros professora ensinando os alunos surdos,  
e apareceu uma nova aluna surda, nome dela  
é clara e o sinal. O homem esta apaixonado com  
ela.  
Depois foi por quarto estudando as palavras  
de poesia, ele estudou muito, depois foi pra escola  
na sala de aula ele estudou nada, só esta es-  
tudando livro de poesia, professora olhou ele  
esta estudando nada, professora pegou livro, ele  
foi frente explica poesia, ele contou, contou poesia bem  
bonito a menina gostou poesia.  
Depois eles foi passear; homem contou com ele pra  
namorar a mulher surda. ele não quer contar  
nar com ele. apareceu surdas juntos as amigas,  
ela não viu ele, e ela saiu pra rua. ela não viu  
homem.

Percebemos que **Ivia** inicia com um determinante, mas o nome a que se refere parece estar implícito: o (filme) começou. Na sequência, um nome (homem), acusando seu olhar para o personagem, e mais verbos, que indiciam percepção de outros movimentos: “sinto, ouvir [...]”. Nesse trecho, os verbos ficam na posição inicial na sentença, acusando a atenção para as ações: “sinto”, “ouvir”. No texto de **Pedro**, temos início do texto com a seguinte configuração: “O homem é surdo queria ouvir a música (...)”. Observando as estruturas linguísticas dadas, percebemos que o texto de **Pedro** se aproxima mais da estrutura linguística da língua portuguesa: “[...] ele foi frente explicar poesia”; “[...] homem contra com ele pra namorar a mulher surda”

A percepção disso leva a uma tentativa de explicar essa particularidade pelo fato de **Ivia ter** nascido surda, ingressando na escola depois de sete anos e ter sido alfabetizada em sala de alunos ouvintes; enquanto que Pedro nasceu ouvinte sendo alfabetizado em língua portuguesa, perdendo a audição ao longo dos oito anos de idade, momento em que lhe foi apresentada a língua brasileira de sinais.

#### 4.4.1 Análise do sentido dado ao tema da surdez no texto escrito por Pedro

Percebemos a seguir que o aluno apresenta descrições que respondem pela construção de sentido do texto, no que tange à condição do ser surdo:

*“O homem é surdo queria ouvir a música do fone de ouvido, ele olhava as pessoas ouvinte dançando, as pessoas olhou para surdo, ficou vergonha e foi embora na loja, e depois foi pra aula de libras”.*

Retomando o texto original de **Pedro**, observamos que ele diz no início do texto que “O homem é surdo”, “[...] foi para a aula de libras”. E os termos presentes no fragmento marcam quem eram os sujeitos deste cenário: *as pessoas olhou para surdo, foi para a aula de libras, é surdo*, são as expressões que constroem o sentido a partir das descrições apresentadas.

Na continuação do parágrafo, prossegue a ênfase ao tema da surdez. No fragmento seguinte, destacamos:

*“[...] professora ensinando os alunos surdos, e apareceu uma nova aluna surda, nome dela é Clara e o sinal”.*

Observamos: *ensinando os alunos surdos, apareceu uma nova aluna surda e o sinal*. Dos três itens destacados, “o sinal” é um item lexical que faz parte do campo semântico da cultura surda, usado por surdos para identificá-los.

Quanto ao trecho em destaque, percebemos que o aluno já constrói o sentido a partir de um referencial que possibilita sua identificação com as cenas e demais elementos que caracterizam a cultura surda. Essa referência é feita a partir das cenas em que “Lucas tenta ouvir a música, imitando o comportamento dos ouvintes” “a professora lecionando para eles” e a “conversa com os amigos surdos”. Após esses momentos, fica em evidência, quando ele recita uma poesia em Libras, a apresentação da nova aluna na sala e a solicitação da professora para que se apresente e diga o sinal. O contexto do filme é desenvolvido com pessoas surdas que estudam, trabalham, passeiam, se divertem, se apaixonam, mostrando que as ações desenvolvidas pelos ouvintes não diferem das executadas por eles.

Outros termos são utilizados no texto para mostrar que sujeito surdo interage com o meio social como, por exemplo, a ação de recitar poemas e as estratégias mostradas por Clara para dançar.

Nas cenas seguintes, o autor mostra a paixão que Lucas, o protagonista do filme e surdo, tem por poesias e deixa claro que o surdo estuda e recita poesia em Libras:

*“Depois foi por quarto estudando as palavras de poesia, ele estudou muito, depois foi pra escola na sala de aula ele estudou nada, só esta estudando livro de poesia, professora olhou ele esta estudando nada, professora pegou livro, ele foi frente explicar poesia, ele contou, contou poesia bem bonito, a menina gostou poesia.”*

As expressões: *estudando as palavras de poesia, só esta estudando livro de poesia, ele foi frente explicar poesia, ele contou poesia bem bonito, a menina gostou poesia*, sustentam que o surdo tem habilidades competências leitoras/escritoras.

O enunciado: “ele foi frente explicar poesia, a menina gostou poesia”, aos olhos de um leitor/escritor da língua portuguesa pode apontar a ausência de conectivos nos fragmentos. Essas estruturas acontecem porque o aluno surdo está em processo de aprendizagem do uso de conectivos em sua produção textual em língua portuguesa como segunda língua. Estes elementos gramaticais não fazem parte da língua de sinais e quando ele começa a escrever em língua portuguesa, está provavelmente tomando como referência a língua de sinais.

Bolognini e Silva (2015, p. 62) afirmam que

O funcionamento da língua de sinais se dá de uma maneira diferente do português escrito – a língua de sinais tem a visuo-gestualidade como modalidade de expressão e recepção, funcionando, portanto, de uma forma bem diferente do português escrito ensinado na escola.

A citação de Bolognini e Silva sobre a estrutura da língua de sinais e a língua escrita coadunam com o que afirmam Strobel e Fernandes (1998, p. 15), ao dizerem que

[...] a LIBRAS não pode ser estudada tendo como base a LÍNGUA PORTUGUESA, porque ela tem gramática diferenciada, (...) a ordem dos sinais na construção de enunciado obedece a regras próprias que refletem a forma de o surdo processar suas ideias, com base em sua percepção visual-espacial da realidade.

As autoras Strobel e Fernandes (1998, p. 16) afirmam ainda que na estrutura da LIBRAS observam-se regras próprias, não sendo usados artigos, preposições, conjunções, porque esses conectivos estão incorporados ao sinal. Por esse motivo, acreditamos que as estruturas do texto escrito pelo aluno surdo obedecem à estrutura da língua visuo-espacial. Assim, eles não escrevem “errado” como alguns rotulam. Essa é a forma própria de eles construírem seus enunciados. As mesmas implicações que sofre o estudante ouvinte de língua portuguesa, com sua língua materna, em aprender uma língua estrangeira, não são diferentes para o aluno surdo, que tem sua primeira língua a Libras e, ainda, necessita aprender escrever em língua portuguesa.

Nesse sentido, Lodi *et al* ( 2009, p. 44) defende que

[...] a língua de sinais deva ser considerada e desenvolvida como primeira língua dos surdos e que práticas educacionais para o ensino de segunda língua, ou língua estrangeira, sejam conhecidas, estudadas e aplicadas pelos educadores para o ensino do português escrito. Centrar o ensino apenas nos aspectos gramaticais não basta para a prática de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica, ideologicamente determinada.

Precisamos respeitar a comunidade surda, principalmente no que tange ao aprendizado da segunda língua. Segundo Lodi (2009), precisamos lutar para que práticas educacionais para o ensino da segunda língua possam ser desenvolvidas, pensando no aluno surdo como um sujeito social, com direitos iguais aos dispensados para o aluno ouvinte.

Tomando como base a escrita de **Pedro**, verificamos que houve uma atenção ao enredo desde as cenas iniciais até os trechos finais do seu texto. E a forma como organizam suas expressões linguísticas no texto não invalidou a compreensão que a obra fílmica possibilitou. Pelo contrário, percebemos que os elementos linguísticos selecionados ajudaram no sentido do tema abordado. Ele inicia seu texto falando que “o homem é surdo”, “olhava as pessoas surdas” e encerra o texto relatando que após conhecer a menina surda, apaixona-se, vai para a casa e, posteriormente, tornam-se namorados: *“Ele foi casa dela surda, (...) ela ensinou pra ele danca, e depois ela foi por quarta e beijou com ele ja namorando”*.

Houve uma atenção por parte do escritor de construir uma marca primordial do sujeito enquanto surdo que toma iniciativas, sendo apresentadas pelas descrições marcadas pelas ações expressas e termos que referenciam tempo, modo e lugar, a exemplo dos termos: “o homem é surdo queria ouvir a música”, “depois foi por quarto estudando as palavras”, “depois ele foi passear”, “ele foi junto com ela”, “ele foi pra loja de música”, “ele foi casa dela surda” e “depois foi por quarto e beijou com ele já namorando”. As ações são apresentadas do início ao final do texto, mostrando responsabilidade, por parte do escritor em construir o sentido a partir dos elementos referenciais: “homem”, “surdo”, “Clara”, “casa dela” e outros.

#### 4.4.2 Análise do sentido dado ao tema da surdez no texto escrito por Ivia



A aluna **Ivia**, em seu texto, constrói também o sentido de ser surdo se apropriando dos referentes textuais e dos conhecimentos sobre a surdez, sobre o espaço de sala de aula e as aulas em Libras, em “aula sala com tento surdo”, imprimindo significados ao tema. As inferências presentes nos textos de **Ivia** são bem parecidas com as de **Pedro**. Percebemos que as cenas aparecem construídas a partir das ações do protagonista, como: “o homem seguiu e Clara volta a casa”, “escada sentar homem livro lendo”, “quarto cama deitando homem e Clara, homem ouvir som e sentido”. Os fragmentos destacados do texto escrito por **Ivia** mostram como a aluna constrói o sentido para surdez e sua escrita apresenta características próprias da estrutura da língua brasileira de sinais.

Na escrita da aluna **Ivia**, a estrutura das frases, a organização de períodos, obedece às estratégias da língua de sinais pela ausência de artigos, da flexão verbal, da concordância, de conectivos e a organização dos sintagmas que não obedecem a ordem SVO, por exemplo.

Na citação “quarto cama deitando homem e Clara”, observamos a ordem dos sintagmas na frase são VS, assim como em “[...] pessoa dois contra homem”; dada pela justaposição de elementos sentenciais que possibilitam a construção de uma sequência textual coerente, tomando como base a estrutura linguística da língua portuguesa. Isso possivelmente comprova o que Bolongnini e Silva (2015, p. 81) dizem sobre a Libras não apresentar os mesmos aspectos gramaticais encontrados na língua portuguesa, como é o caso dos artigos ou preposições. Em Libras também não existe a flexão de gênero e número nos determinantes. A ausência desses elementos não dificulta o sentido; a língua de sinais se apropria de marcadores de tempo, aspectos verbais e classificadores. São algumas possibilidades de explicar a construção das estruturas pelos surdos na escrita de textos em português.

Assim, reafirmamos que a escrita do aluno surdo não é “errada”, por ter essa estrutura usada por ele nas produções textuais. Basta compreendermos que as estruturas gramaticais da Libras e da língua portuguesa escrita são diferentes, podendo implicar, ainda, na aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo

surdo, por ser lhe apresentado tardiamente a Libras, pois o conhecimento desta é fundamenta para a aquisição da língua portuguesa como segunda língua.

Podemos chegar à seguinte conclusão, nesta pesquisa: a estrutura da língua portuguesa é marcada por elementos gramaticais que se diferenciam morfologicamente, se organizam em artigos definidos e indefinidos, concordância nominal e verbal e flexões verbais. As análises mostraram que o aluno surdo dá conta de elementos essenciais à construção de textos coerentes em português, que desenvolvem temas propostos, fazendo uso de categorias referenciais necessárias à continuidade de sentidos e estabelecimento da coerência nos textos. Percebemos que o uso do léxico no texto teve um papel central, possibilitando o desenvolvimento da narrativa no gênero reconto.

## **CONCLUSÕES**

Os alunos surdos são capazes de produzir textos com sentido. Verificamos nas análise dos dados que eles se apropriam de recursos e estratégias a partir dos elementos referenciais ou coesivos, apresentados por Koch (2003), Fávero (2003) e Marcuschi (2008) e as categorias apresentadas por Guarinello (2007): anáforas nominais, pronominais e descrição definida. Nas produções escritas desses alunos, identificamos elementos de ligação através do seus modos de referenciar tomando como base as categorias cognitivas dos implícitos, o modo de refenciar pelo contexto, espaço/ambiente (escola, loja, casa, campo, quarto e etc) e termos que marcam emoções, assim como as descrições de um determinado campo lexical para marcar referência e sentido. Kock (2003) explicita que a escolha de determinada descrição pelo leitor/ouvinte estão baseadas em informações importantes sobre atitudes, crenças e opiniões.

Notamos ainda, que, os alunos surdos não constroem seus textos de forma isolada, mas juntos com seus interlocutores, em um processo de interação. Nesse sentido o contexto de sua formação tem grande relevância.

Os aspectos observados, ainda que de forma incipiente, possibilitam responder às interrogações iniciais da pesquisa, que são: Quais estratégias referenciais para dar conta do sentido ao texto o aluno surdo utiliza e como articula em seus textos os elementos referenciais responsáveis pelo sentido? Isso coaduna também com o(s) objetivo(s) estabelecido(s) nesse trabalho para entender como acontece o processo de aprendizagem da criança surda a partir da área da linguagem, tomando como base as especificidades das estruturas linguísticas da Língua Portuguesa, como segunda língua para os surdos; bem como com o objetivo de analisar os modos de referenciar em seus textos a partir do seu contexto de informação, assim como entender como acontece a produção de sentido em suas produções escritas.

Partimos do entendimento embasado na linguística de texto por Koch (1997), Koch e Fávero (1994) e Marcuschi (2008) de que texto pode ser entendido como: um produto lógico do pensamento humano; o próprio lugar de interação; uma unidade de sentido de um contínuo comunicativo contextual e um tecido, precisando de elementos que se liguem para formar o todo.

A partir desse entendimento dado pelos pesquisadores da Linguística Textual, entendemos, também, que os textos dos alunos surdos são compostos por enunciados, por uma língua viva e dinâmica, e neles os sujeitos mobilizam suas intenções, conhecimentos, sua visão de mundo e a perspectiva do outro, e não um simples compêndio de palavras separadas e/ou presas por convenções gramaticais. Os sujeitos surdos produziram seus textos, obedecendo a uma intenção verbal.

Se a língua de sinais é a primeira língua do surdo e o português escrito é a segunda, as categorias encontradas na escrita do aluno surdo são condizentes com as esperadas por um sujeito que aprende o português. Ainda não é possível afirmar que houve interferências da estrutura da língua de sinais na aquisição da escrita por estes alunos, pois os dados são insuficientes para tal empreitada. Mas compreendemos, a partir das análises, que as diferenças presentes nos textos do aluno surdo são provavelmente marcas da estrutura da sua primeira língua, e não invalidam ou dificultam o sentido em seus textos, pois eles se apropriam de marcadores de tempo, aspectos verbais e classificadores da língua de sinais, que dão conta do sentido textual. Para tanto, percebemos que, além das estratégias da Libras para dar sentido ao texto, o sentido do léxico no texto pode ser determinado pelo contexto. Salles (2004) explica que, mesmo a coesão e a coerência sendo

apresentadas como vínculos entre si, são fenômenos com aspectos distintos e a condição básica para o texto, nesse caso, é a coerência.

Assim, após este estudo, confirmamos que a escrita do aluno surdo não é “errada”, por ter essa estrutura em suas produções textuais. Apenas o desenvolvimento da gramática da língua portuguesa na escrita está em processo de construção e pode ser base para perspectivas mais avançadas de estudo sobre o tema. Pesquisas mostram que os textos escritos em língua portuguesa por surdos, falantes de língua de sinais não são incoerentes. Notamos que, em seus textos, não falta coerência. A coesão fica sobre a responsabilidade de dar conta da estruturação da sequência superficial do texto, por recursos conectivos ou referenciais, e a coerência fica sobre a responsabilidade da relação de sentido, que se estabelece entre os enunciados.

As análises acusam, ainda, que o aluno surdo constrói sentido em suas produções textuais a partir de um contexto de interação, assim, deve haver uma preocupação por parte da sociedade em primar por um espaço escolar que represente os surdos atentando para seus direitos e deveres perante às leis. E dentro do campo da linguagem deve lhe ser garantido um aprendizado tanto da Língua de Sinais, quanto da Língua Portuguesa. Nesse sentido, esperamos que esta pesquisa contribua para sensibilizar outras pessoas a pensarem o surdo como sujeito capaz de interagir, precisando apenas que lhe ofereçam condições de aprendizado que sirva para a prática social.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem**: gênero discursivo propiciador de práticas Multiletradas, 2014.138 f. Dissertação (Mestrado em linguagem) Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábolas, 2009.

AZEREDO, Ricardo. Prefácio. In: Vera Teixeira de Aguiar, Alice Áurea Penteado Martha (Org.). **Conto e reconto**: das fontes à invenção. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012, p. 7-17.

BAKHTIN, Mickhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BASTOS, Lúcia Kopschitz, **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BEGROW, Desirée de Vit. **A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos**: contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais. 2009, 370 f, Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia, Salvador.

BEJAMIN, Walter. **Magia e técnica, a arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução. Sergio Paulo Ronanet. ed. 7. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLOGNINI, Carmen Zink; SILVA, Ivani Rodrigues. **Sentidos no silêncio**: práticas de lingua(gem) com alunos surdos. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

BORGES, Carla Luzia Carneiro. **A criança e suas reescritas escolares**: as estruturas com determinantes. 2007, 203f, Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CITELLI, Adilson Odair. O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento. In: MARTINS, Maria Helena. **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje**: posição sujeito e identidade. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: Skliar, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. V 1, 3. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 27-39.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual**: introdução. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

FRIAS, Elizabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular. Paranavaí 2008/2009, 28 p. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 30 de maio de 2017.

GERALDI, João wanderley. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

GERALDI, João wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

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

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. New York: Longman, 1976.

JOKINEN, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. V 1, 3. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 105-127.

JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo. **Desafios da Pesquisa** – Franca: UNESP – FHDSS, 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.). **Letramentos e minorias**. 3. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 56-61.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Processos de referenciação na produção discursiva**. D.E.L.T.A, v. 14, p. 169-190, 1998. (Número especial)

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**, São Paulo: Contexto, 1998.

LODI, Ana Claudia B. HARRISON, Kathryn M. P. CAMPOS, Sandra R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia Baleiro [et, al]. (Org.). **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 35-45.

LLOYD, L. L.; KAPLAN, H. **Audiometric interpretation**: a manual o basic audiometry. University Park Press: Baltimore; 1978. p. 16-7, 94.

LOURO, Guarcira. Pedagogia da Sexualidade. In: LOURO, Guarcira (Org.). **O corpo educado** – Pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000, p. 5-24.

MACHADO, Ana Raquel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p.138-150.

MANGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. – São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MARI, Hugo. **Os lugares do sentido**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

MATÊNCIO, M. de L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**. Belo Horizonte, v.6, n.11, 2002, p. 109-122.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M. et al (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52 e 273-305.



NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 27.

**O resto é silêncio**. Direção: Paulo Halm, produtor: Eduardo Nunes, RS, BRASIL, 2003, [https://www.youtube.com/watch?v=T51\\_j3Uaf0c](https://www.youtube.com/watch?v=T51_j3Uaf0c). Acessado em: 29 de jul. 2016.

PEREIRA, Joelma Cristina. **Reconto**: a tradição que se renova, 2013, 77f, Dissertação (Mestrado em Letras, concentração em Estudos Literários), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, Mato Grosso do Sul.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. “Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos”. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.). **Letramentos e minorias**. 3 Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 47-55.

RIBEIRO, Nilsa Brito. *A construção discursiva da referenciação*. **Cadernos de Qualificações**, IEL/UNICAMP, Campinas, n.1, p. 209-220, 2005.

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

QUADROS. Ronice Müller ; STUMPF, Marianne Rossi. (organizadoras). **Estudos Surdos IV** . Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2009.

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

QUADROS, Ronice Muller de. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et al]. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a Prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 V.: IL – (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. **Marcas da libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa**, 2009, 254f, Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SKLIAR, C. "A localização política da educação bilíngue para surdos". In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. V 1, 3. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Editora Autêntica, 2005.

STROBEL, Karin Lilian. **História da educação dos surdos**. Apostila elaborada para disciplina de curso de licenciatura de Letras/Libras. UFSC, Florianópolis, 2008.

STROBEL, Karin Lilian; FERNANDES, Sueli. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Secretaria de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

VAL, Maria da Graça Costa e VIEIRA, Martha Lourenço. **Linguagem e interação: caderno do professor**. Belo Horizonte: Caele/ FaE/ UFMG, 2005.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**ANEXOS**

**ANEXO (A): Audiometria total de Ivia**

**SERMEC**  
 Clínica Sermec - 16.140.295/0001-31  
 Rua José Visco -Pioneiro CEP:48110-000 Catu-Bahia Fone: 71 3641-7950

WinAudio (#WAUD1118100) Avaliação Audiológica Emissão: 05/10/2016  
 Funcionário/Paciente: \_\_\_\_\_ Data do Exame: 05/10/2016  
 Idade: 19 anos e 9 mes(es) Sexo: Feminino Tipo Consulta: Particular  
 Audiômetro: AD229 B (Última Aferição: 20/04/2016) Repouso Acústico: \_\_\_\_\_ horas  
 Documento: 1589323157 (RG) Cargo/Função: \_\_\_\_\_

**AUDIOMETRIA TONAL**

**ORELHA DIREITA**

LRF:  
LAF:

**ORELHA ESQUERDA**

LRF:  
LAF:

Pal. Faladas	Intensid	Monossil	Dissil
OD		25	25
OE			

	VA		VO		LOGO Quant
	Min	Max	Min	Max	
OD					
OE					

**MEATOSCOPIA**

Orelha Direita	CAE LIVRE - Conduto Auditivo Externo Livre
Orelha Esquerda	CAE LIVRE - Conduto Auditivo Externo Livre

**PARECER AUDIOLÓGICO**

Perda auditiva sensorioneural bilateral.  
 LAF AUSENTE EM 100 dB bilateral.

*Emili Ramos Medeiros*  
 Emili Ramos Medeiros  
 Fonoaudióloga  
 CRFa 10600 Ba

*Mariana Oliveira*  
 Mariana Oliveira  
 CRMa-BA-012345

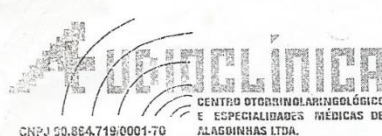
05/10/16

Ass. Funcionário/Paciente

CRFa: 10600 EMILI RAMOS MEDEIROS

Este Software está licenciado para: Clínica Sermec - 16.140.295/0001-31

**ANEXOS (B): 1ª Audiometria total de Pedro**

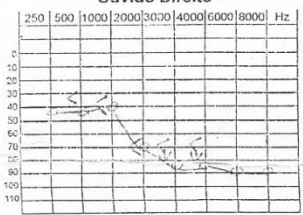


**CLÍNICA**  
CENTRO OTORRINOLARINGOLÓGICO  
E ESPECIALIDADES MÉDICAS DE  
ALAGOÍNAS LTDA.  
CNPJ 00.864.719/0001-70  
Rua Marechal Deodoro, 220 - Centro - Alagoíneas - Ba.  
Tel. (0\*\*75) 421-1474 / 422-6690

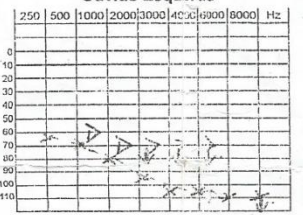
## EXAME AUDIOLÓGICO

Nome: \_\_\_\_\_  
Idade: 8 RG \_\_\_\_\_ Convênio: PROMÉDICA  
Data: 13 / 04 / 05 Profissão: \_\_\_\_\_

**Ouvido Direito**

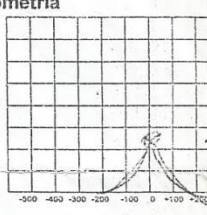


**Ouvido Esquerdo**



**Timpanometria**

Pressão i.m. H <sub>2</sub> O	Complacência (cc)	
	OD	OE
+200		
+100		
0		
-100		
-200		
-300		
-400		
-500		



**Tone Decay Test**

	500	1000	2000	4000
OD				
OE				

**Mascaramento**

**Discriminação Vocal**

	MONO	D!
OD	% dB	% dB
OE	% dB	% dB

**Reflexo Acústico**

SONDA	SOM	500 Hz	1000 Hz	2000 Hz	4000 Hz
OD	OE	↓	↓	↓	↓
OD	OD				
OE	OD	100	100	↓	↓
OE	OE				

**Weber Audiométrico**

500	
1000	
2000	
4000	

**AUDIÔMETRO CAT 742 (DIGTON) + INTERACOUSTICS AD 229**  
CALIBRAÇÃO - DATA: \_\_\_\_\_  
( ) Exame Admissional CABINE ACÚSTICA C.A-40 SIEMENS  
( ) Periódico REPOUSO ACÚSTICO  
( ) Demissional

OBS.: *Pêda auditiva sensorial leve no  
no em OD e mediana profunda em OE; curvas tipo A e reflexo  
acústico com as parciais a OD.*

ASS. Grayson Amorim Tenório  
Especialista em Otorrinolaringologia

**ANEXOS (C): 2ª Audiometria total de Pedro**

AUDIOMETRIA					Nº Prontuário	
Usuário					29976	
Idade					Data Nascimento	
18					17/01/97	
Sexo		Audiômetro		Imitanciômetro		Data
<input checked="" type="checkbox"/> MAS <input type="checkbox"/> FEM		Ad-28		At-235		08/10/15

**OUVIDO DIREITO**

**OUVIDO ESQUERDO**

OBS: Utilizada técnica para minimizar os efeitos dos cabamentos

MASCARAMENTO		
	OD	OE
VA		
VO		80

	SRT	SDT	MASC
OD	— dB	60 dB	— dB
OE	65 dB	— dB	— dB

	MONO		DI		TRI		MASC	
	OD	OE	OD	OE	OD	OE	OD	OE
IR	%	%	%	%	%	%	%	%
RF	dB	dB	dB	dB	dB	dB	dB	dB

WEBER			
500	1000	2000	4000
—	—	—	—

**TIMPANOGRAMA**

**IMITANCIOMETRIA**

REFLEXO ACUSTICO									
SONDA	SOM	500HZ	1000HZ	2000HZ	4000HZ				
OD	OE	↓	↓	↓	↓				
OD	OD								
OE	OD	↓	↓	↓	↓				
OE	OE								
		LIMIAR	REF	LIMIAR	REF	LIMIAR	REF	LIMIAR	REF

OBS: Perda auditiva em ambos os ouvidos. Timpanometria tipo "A" e reflexos acústicos ausentes bilateralmente.

Assinatura/Carimbo

*Vanessa Almeida Oliveira*  
C.R.F. 10302-B-1

Data