

ANA CRISTINA GUARINELLO

O PAPEL DO OUTRO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE
PRODUÇÕES ESCRITAS POR SUJEITOS SURDOS

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor, do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Lingüísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Reny Maria Gregolin

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Cunha Pereira

CURITIBA

2004



P A R E C E R

Defesa de tese da doutoranda ANA CRISTINA GREGOLIN MARINELLO BARUSSO para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

As abaixo assinadas RENY MARIA GREGOLIN, ANA PAULA BERBERIAN VIEIRA DA SILVA, MARIA CRISTINA DA CUNHA PEREIRA YOSHIOKA, BEATRIZ CARMEM WARTH RAYMANN e IARA BEMQUERER COSTA argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

“A PRODUÇÃO ESCRITA DE SUJEITOS SURDOS”

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	Aprovado Não aprovado
RENY MARIA GREGOLIN		Aprovada.
ANA PAULA B. V. DA SILVA		Aprovado
MARIA C. CUNHA P. YOSHIOKA		Aprovado
BEATRIZ C. W. RAYMANN		Aprovada
IARA BEMQUERER COSTA		aprovado

Curitiba, 31 de março de 2004.

Prof.^a Marilene Weinhardt

Coordenadora

*A todos os surdos que me ensinaram a
escutar a voz do silêncio.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Reny Gregolin, pelas suas orientações e ensinamentos durante esta caminhada.

À minha co-orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Cunha Pereira, pela inestimável orientação no percurso da surdez, pela paciência e principalmente por ter acreditado em mim, minha admiração e respeito pelo seu trabalho na área da surdez.

À Prof.^a Dr.^a Iara Bemquerer Costa, pelas contribuições e sugestões na qualificação e durante meu percurso na Linguística Textual.

À Prof.^a Dr.^a Odete Pereira Menon, pelas sugestões na qualificação.

Aos sujeitos dessa pesquisa e suas famílias, por fazerem parte deste trabalho e me tornarem uma pessoa melhor.

Às queridas amigas Karin Strobel e Rita Maestri, por me ensinarem a amar os surdos e pelas valiosas discussões.

Às queridas amigas Ana Paula Berberian e Giselle de Athayde Massi, por terem me ajudado a conhecer melhor o mundo da escrita, com quem pude dividir minhas angústias e alegrias durante este caminho.

A todos os colegas da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo apoio, carinho e respeito.

Aos amigos do Movimento Familiar A Voz do Silêncio, principalmente a Erica Maestri, por todos os ensinamentos, oportunidades e pela amizade, minha gratidão.

À Antônia Schwinders, pela revisão, pelas conversas e ensinamentos.

A todos os meus amigos e familiares que acreditaram em mim e contribuíram de alguma forma para a construção deste trabalho.

Aos meus pais, por sempre acreditarem em mim e participarem de tudo que faço.

E, finalmente, ao Alexandre, meu marido, pelas horas de ausência, pelas horas sem paciência, por todas as horas e principalmente por ter SEMPRE acreditado que juntos poderíamos construir um mundo melhor.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	v
LISTA DE FIGURAS	v
LISTA DE ABREVIATURAS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - ESTUDOS SOBRE A SURDEZ: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	4
1.1 UM BREVE OLHAR HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	4
1.2 PRÁTICAS FONOAUDIOLÓGICAS E O TRABALHO COM SUJEITOS SURDOS.....	17
CAPÍTULO 2 - A PROPOSTA BILÍNGÜE: SINAIS E ESCRITA	25
2.1 EDUCAÇÃO BILÍNGÜE.....	25
2.2 BREVE DESCRIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	28
2.3 AS VISÕES SOBRE A LÍNGUA ESCRITA NA SURDEZ.....	46
CAPÍTULO 3 - A TEORIA E A METODOLOGIA	63
3.1 METODOLOGIA.....	63
3.2 REFERENCIAL TEÓRICO PARA A ANÁLISE DOS DADOS	70
3.2.1 A Coesão como Fator de Textualidade.....	73
3.2.2 A Coerência como Fator de Textualidade.....	88
CAPÍTULO 4 - A ESCRITA DOS SURDOS: ESTUDO DE CASOS	98
4.1 ANÁLISE LONGITUDINAL DO CASO 1 - RAFAEL.....	98
4.2 ANÁLISE LONGITUDINAL DO CASO 2 - GABRIEL	122
4.3 ANÁLISE LONGITUDINAL DO CASO 3 - MIGUEL	160
4.4 ANÁLISE LONGITUDINAL DO CASO 4 - URIEL	174
CONCLUSÃO	194
REFERÊNCIAS	201
ANEXO	208

LISTA DE QUADROS

1	SUJEITOS DA PESQUISA	63
2	RECURSOS E ESTRATÉGIAS QUE PODEM SER USADOS NA REFERENCIAÇÃO.....	79
3	RECURSOS E ESTRATÉGIAS QUE PODEM SER USADOS NA REFERENCIAÇÃO.....	84
4	MODELO DIAGRAMÁTICO PARA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO.....	96

LISTA DE FIGURAS

1	AS 46 CONFIGURAÇÕES DE MÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	32
2	PARÂMETROS PRINCIPAIS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	33
3	UNIDADE MÍNIMA DISTINTIVA PELO PARÂMETRO PONTO DE ARTICULAÇÃO	34
4	FORMAÇÃO DE PALAVRAS POR DERIVAÇÃO.....	36
5	DERIVANDO NOMES DE VERBOS.....	37
6	CLASSIFICADOR EM ANDAR	38
7	VERBOS SIMPLES	40
8	VERBOS COM CONCORDÂNCIA	41
9	VERBOS ESPACIAIS	41

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL	- Língua de Sinais Americana
CT	- Comunicação Total
FENEIS	- Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
L1	- Primeira língua
L2	- Segunda língua
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
LO	- Leitura orofacial
LSF	- Língua de Sinais Francesa
LT	- Lingüística textual

RESUMO

A elaboração do presente trabalho originou-se da minha inquietação com relação à aquisição da língua portuguesa em sua modalidade escrita por sujeitos surdos. Como fonoaudióloga, nos últimos dez anos de prática clínica, venho repensando questões sobre a surdez e as diferentes concepções de linguagem que caracterizam o trabalho com sujeitos surdos. Assim, partindo do fato de que há poucos trabalhos da lingüística que analisam as produções escritas de sujeitos surdos, o objetivo desta investigação é evidenciar o papel do outro na construção das produções escritas de sujeitos surdos, demonstrando que é fundamental que esse outro tenha o domínio da língua de sinais, para que sua experiência com a linguagem escrita possa ser compartilhada de forma mais efetiva. Além disso, pretendo também analisar produções escritas de quatro sujeitos surdos entre 11 e 15 anos, com base na lingüística textual, principalmente à luz dos estudos de Koch e Marcuschi (2002), ao tratarem do processo de referenciação, e Marcuschi (2001), ao tratar do processo de retextualização e, por fim, tenho como objetivo demonstrar o processo singular de construção de cada sujeito e enfatizar o papel da retextualização no processo de aquisição e produção escrita. Para isso, os dados escritos foram coletados em terapias fonoaudiológicas individuais, nas quais atuei como co-autora. As análises demonstram que o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que lhe sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas e que haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor. Demonstram ainda que o processo de aquisição da linguagem escrita baseia-se na interação com o outro, e nessa parceria reconstruem-se os sentidos dos textos. Com os resultados deste estudo, espero contribuir para que os surdos alcancem melhores resultados no uso do português escrito.

Palavras-chave: surdez, linguagem escrita.

ABSTRACT

The elaboration of this work originates from my inquietude in relation of deaf people acquiring the Portuguese Writing Language. As a speech language therapist, in the last ten years of clinical practice, I've been thinking about deafness and the different language conceptions that characterize the work with deaf people. As we know, there are only few researches on linguistics that analyses the writing productions of deaf people, so this study aims to make clear the position of the other in the construction of writing production by deaf people, demonstrating that is important that this other person dominate sign language, in order to his experience with writing language can be shared effectively. Besides, I intend to analyse writing productions of four deaf people between the ages of 11 and 15, based on textual linguistics, specially in the studies of Koch and Marcuschi (2002), when they refer to the referential processes, and Marcuschi (2001), when he postulates the retextualization process. I also pretend to demonstrate the singular process that each person uses to construct writing language and emphasize the retextualization role in this acquisition process of writing production. For that, all the writing productions were collect particularly during the speech language therapies, in which I acted as a co-author. The analyses show that deaf people are capable to write and to approximate their writing of the formal Portuguese, as long as we give them the chance to interact with writing through significant activities and as long as we have a partnership work of attribution of senses by the reader. Besides that, the acquisition of writing language is based in the interaction with other people, that together reconstruct the texts meaning. With the results of this study, I hope to contribute for deaf people achieve better results using writing language.

Keywords: deafness, writing language.

INTRODUÇÃO

A elaboração do presente trabalho originou-se da minha inquietação com relação à aquisição da língua portuguesa em sua modalidade escrita por sujeitos surdos. Como fonoaudióloga, nos últimos dez anos de prática clínica, venho repensando questões sobre a surdez e as diferentes concepções de linguagem que caracterizam o trabalho com sujeitos surdos. Durante minha prática clínica fonoaudiológica, trabalhei com vários sujeitos surdos que tinham muita dificuldade para utilizar a língua portuguesa, porém, geralmente dominavam a língua de sinais, o que fazia com que se comunicassem basicamente por meio desta língua. Intrigava-me o fato de as construções escritas dos surdos serem bastante diferentes da escrita dos ouvintes. Parecia-me que este fato se relacionava com as metodologias educacionais empregadas com esses sujeitos, que se baseavam, muitas vezes, em estratégias descontextualizadas e repetitivas. Além disso, foi possível observar que muitos estudos destacavam as dificuldades e as diferentes construções escritas dos surdos; alguns se detinham na sua escrita considerada "atípica"; outros na interferência da língua de sinais nas construções escritas; outros na condição da surdez, e havia, ainda, os que relacionavam a escrita a técnicas pedagógicas inadequadas. Porém, poucas eram as propostas para o desenvolvimento da escrita. Deste modo, muitos surdos continuam com muitas dificuldades para aprender a ler e a escrever, e um grande número deles não tem acesso a práticas discursivas significativas que propiciem o domínio da linguagem escrita.

Os trabalhos de leitura e escrita com os surdos ainda hoje são colocados em segundo plano em muitas escolas especiais, que priorizam a aprendizagem da linguagem oral, como se esta fosse um pré-requisito para a aprendizagem da escrita. Além disso, muitos surdos ainda não têm acesso a atividades significativas com a linguagem escrita, que os auxiliem a perceber o valor e a função da mesma.

Durante o Doutorado em Estudos Lingüísticos da Universidade Federal do Paraná, tive a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre os

aspectos lingüísticos dos textos. Além disso, encontrei condições para refletir sobre a alfabetização, sua prática e sobre os dados de escrita inicial. Assim pude compreender que a lingüística textual e os dados de escrita em fase inicial de aquisição constituem um interessante procedimento para analisar o cópús de escrita de sujeitos surdos que havia começado a coletar durante as terapias fonoaudiológicas. A seguir, ancorada em uma concepção discursiva de linguagem que privilegia diferentes trocas sociais e jogos interativos, parti do pressuposto de que as relações entre sujeito e linguagem são singulares. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da escrita das crianças não segue um caminho único e igual, ao contrário, passa por um processo de imprevisibilidades e diferenças. Nessa concepção o sujeito surdo é percebido como ativo e singular, e o outro – no caso deste trabalho, eu mesma – terapeuta/investigadora – tem o papel de intérprete e de parceira na constituição do português escrito, ou seja, atribui forma e sentido às produções da criança, intervindo, quando necessário, para transformar a escrita de forma a aproximar o seu texto do português.

Partindo do fato de que há poucos trabalhos na lingüística que analisam objetivamente as produções escritas de sujeitos surdos, e que são poucos os trabalhos que atribuem o estatuto de textos à sua produção textual, o objetivo desta investigação é evidenciar o papel do outro na construção das produções escritas de sujeitos surdos, demonstrando que é fundamental que esse outro tenha o domínio da língua de sinais para que sua experiência com a linguagem escrita possa ser compartilhada de forma mais efetiva. Além disso, pretendo, também, analisar produções escritas de sujeitos surdos com base na lingüística textual, principalmente à luz do conceito de referenciação como proposto por Koch e Marcuschi (2002) e o de retextualização, como apresentado por Marcuschi (2001a) e, por fim, tenho como objetivo demonstrar o processo singular de construção de cada sujeito e enfatizar o papel da retextualização no processo de aquisição e produção escrita.

Para atingir os objetivos propostos, este estudo divide-se em quatro capítulos.

No capítulo 1 apresento alguns aspectos da história da educação dos surdos, com o intuito de responder, ainda que parcialmente, como a imagem da surdez e do surdo foi se constituindo ao longo da história. Além disso, este capítulo traz algumas reflexões sobre as práticas fonoaudiológicas com sujeitos surdos, com vistas a acompanhar a condução do processo educacional dos surdos na área da linguagem.

No capítulo 2 discuto a proposta bilíngüe de educação para surdos, enfatizando a língua de sinais e o desenvolvimento da linguagem escrita. Também são analisadas as dificuldades dos surdos com a língua portuguesa e sua aquisição como segunda língua.

O capítulo 3 está reservado à metodologia utilizada para desenvolver a investigação e à apresentação dos dados deste trabalho. O corpus deste estudo longitudinal é composto por produções escritas de quatro sujeitos surdos, entre 11 e 15 anos de idade. Todas as produções foram coletadas em terapias fonoaudiológicas individuais, nas quais atuei como co-autora. Este capítulo apresenta também o referencial teórico do estudo cujo fundamento é constituído pela lingüística textual.

Finalmente, no quarto capítulo analiso e discuto os dados de escrita dos sujeitos surdos. Inicialmente, analiso o texto produzido pelo sujeito e, na seqüência, mostro a retextualização de cada produção escrita, fruto de um trabalho em parceria. Com os resultados deste estudo, espero contribuir para que os surdos alcancem melhores resultados no uso do português escrito.

CAPÍTULO 1

ESTUDOS SOBRE A SURDEZ: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

1.1 UM BREVE OLHAR HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS¹

Nesse capítulo pretendo mostrar, por meio de uma breve revisão histórica sobre a história da educação dos surdos, o lugar relevante que o desenvolvimento da fala sempre ocupou, sendo a linguagem escrita deixada em segundo plano. Cabe ressaltar que meu objetivo não foi analisar fatos e conceitos históricos, mas apenas resgatar a trajetória de iniciativas e tendências no ensino do surdo até à atualidade.

Até o século XV, as idéias vigentes sobre os surdos e a surdez tinham conotações bastante negativas. Na Antigüidade, os surdos eram considerados seres castigados pelos deuses. Sanchez (1990) menciona que, para Aristóteles (384-322 AC), as pessoas que nasciam surdas eram também mudas e, conseqüentemente, não podiam falar nenhuma palavra. Para atingir a consciência humana, acreditava Aristóteles, tudo deveria penetrar por um dos órgãos do sentido, e considerava a audição como o canal mais importante de aprendizado. O veredicto de Aristóteles de que os surdos não eram treináveis permaneceu por séculos sem ser questionado (ERIKSSON, 1993).

Já os romanos diziam que os surdos que não falavam não tinham direito legal. Até mesmo a Igreja Católica afirmava que suas almas não eram imortais, porque eles não eram capazes de dizer os sacramentos. Os surdos romanos não podiam fazer testamento e precisavam de um curador para todos os seus negócios.

Ainda em Roma, no século VI, foi formulado o código Justiniano durante o reinado do Imperador Justiniano, o qual forneceu a base para a maioria dos sistemas legais na Europa moderna. Esse código fazia distinção entre a surdez e a

¹ Optou-se por usar neste trabalho o termo "surdo" para se referir às pessoas que não usam a audição de forma funcional, independentemente da perda auditiva.

mudez e ordenava que as pessoas que nascessem surdas e mudas não poderiam fazer testamento e nem receber herança, mas se a pessoa nascesse ouvindo e, por doença ou acidente, perdesse a voz ou a audição, e já tivesse recebido uma educação, era permitido que realizasse tudo o que era proibido ao surdo-mudo de nascença (VIEIRA, 2000).

Segundo Skliar (1997b), a primeira alusão à possibilidade de instruir os surdos por meio da língua de sinais e da linguagem oral foi feita por Bartolo della Marca d'Ancona, escritor do século XIV. Seria este o impulso inicial para que o surdo pudesse ser notado como uma pessoa capaz de fazer discernimentos, ou seja, tomar suas próprias decisões.

Um outro avanço seria dado somente em meados do século XVI, quando o médico italiano Girolano Cardano propôs que os surdos poderiam ser ensinados. Cardano interessou-se por eles e pelo estudo do ouvido, do nariz e do cérebro, pois seu primeiro filho era surdo. Elaborou também um tipo de código de ensino para surdos, porém nunca colocou suas idéias em prática.

Nesse mesmo século, Pedro Ponce de León, um monge beneditino espanhol, seria considerado o primeiro professor de surdos da história (MILES, 1988). O monge foi chamado para educar crianças surdas, em geral, filhas de nobres. Seus alunos eram ensinados a falar, escrever, ler, a fazer contas, orar e confessar-se por meio das palavras, a fim de serem reconhecidos como pessoas nos termos da lei e herdar os títulos e as propriedades da família, já que os mudos não tinham esse direito.

Não se tem muita informação a respeito do método utilizado por Ponce de León, sabe-se, porém, que ele utilizava uma forma de alfabeto manual² no qual cada letra correspondia a uma configuração de mão. O objetivo de Ponce de León era

²O alfabeto digital, manual ou datilológico é formado por sinais que representam as letras do alfabeto das línguas orais. Segundo Felipe (1998), é utilizado para expressar nomes de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal. Na transcrição, é representado pela palavra separada, letra por letra, por hífen. EX: J-O-Ã-O.

ensinar seus alunos a falar e, para isso, utilizava os outros sentidos, como o tato e a visão, além da leitura e da escrita.

No século XVII descobertas e curiosidades científicas marcaram a história da surdez. Na Espanha, os sucessores de Ponce de León passaram a se interessar pelas diferentes formas de comunicação usadas pelos surdos.

Em 1620, o espanhol Juan Pablo Bonet publicou o livro "Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos", que trata da invenção do alfabeto digital, já utilizado por Ponce de León. Interessado na educação de surdos, ele os ensinava a falar por meio da leitura, do alfabeto manual e da gramática. Para ensinar a fala, também manipulava os órgãos fonoarticulatórios e utilizava uma língua de couro para demonstrar as várias posições da língua durante a articulação dos fonemas. Bonet acreditava que primeiramente os surdos deveriam dominar a leitura, a escrita e o alfabeto digital e depois disso estariam prontos para falar. Bonet é considerado um dos precursores do oralismo.

Em outros países da Europa, a educação dos surdos também recebia atenção, principalmente em famílias bem abastadas que pagavam um preceptor para ensinar seus filhos surdos.

Em 1644, John Bulwer publicou o primeiro livro em inglês sobre a língua de sinais, chamada na época de "Chirologia". Quatro anos depois publicaria o livro "Philocopus", obra em que afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua processada pelo canal oral/auditivo. Bulwer entendia que os surdos primeiro deveriam aprender a ler e escrever e depois a falar, pois esse procedimento tornaria mais fácil o aprendizado da leitura labial (VIEIRA, 2000).

Ainda na Inglaterra, por volta de 1650, teorias sobre a aprendizagem da fala e da linguagem fizeram com que dois homens se interessassem pelos surdos: o Reverendo William Holder, que concentrou seu trabalho no ensino da fala, e o Reverendo John Wallis, que fazia uso do alfabeto manual para pronunciar as palavras em inglês e ensinar a escrita e a fala para os surdos. Wallis, que utilizava a

palavra escrita como meio de instrução,³ ensinou a escrita para dois surdos, com o objetivo de desenvolvê-los intelectualmente.

Na segunda metade do século XVII, o escocês George Dalgarno (1626-1687) declarou que os surdos tinham os mesmos potenciais para aprender que os ouvintes e que podiam alcançar iguais níveis de desenvolvimento se tivessem uma educação adequada (EVANS, 1982). Esse educador, em 1680, descreveu um sistema primitivo do alfabeto manual – que denominou sistema de datilologia –, no qual as letras eram representadas pelo apontar de uma mão a partes da outra. Para Dalgarno, as crianças surdas deveriam ser expostas à datilologia desde cedo, na esperança de que desenvolvessem a linguagem de maneira similar a crianças ouvintes. O sistema proposto por Dalgarno não é o mesmo alfabeto manual usado até os dias de hoje na Grã-Bretanha.

No século XVIII houve um aumento do interesse pela educação dos surdos, e diferentes métodos de ensino foram divulgados. Por volta de 1704, o alemão Wilhelm Keger defendeu a educação obrigatória para os surdos. Durante suas aulas usava a escrita, a fala e os gestos para que seus alunos aprendessem.

Por outro lado, o espanhol Jacob Rodrigues Pereire, seguindo as idéias de Bonet, priorizava a fala e proibia o uso de gestos. Utilizava-se do alfabeto digital e costumava manipular os órgãos fonoarticulatórios de seus alunos. Era fluente no uso da língua de sinais, mas usava os sinais para instruções, explicações lexicais e conversações com seus alunos. Seu objetivo, porém, era que os surdos se comunicassem oralmente e pela escrita (LANE, 1984).

Em 1750, na França, o abade Charles Michel de L'Epée (?-1789) começou a ensinar a fala e a escrita a duas irmãs surdas. Sua grande preocupação era, porém, dar atendimento prioritariamente aos surdos que viviam nas ruas. Perambulando por Paris, aprendeu com os surdos a língua de sinais e criou os

³Wallis é considerado o pai do método escrito de educação de surdos. Algumas vezes usava o alfabeto digital para economizar tempo, além da fala e da leitura orofacial.

"Sinais Metódicos", uma combinação da língua de sinais - que ele considerava incompleta - com a gramática da língua oral francesa e o alfabeto digital. Ele foi o primeiro a considerar que os surdos tinham uma língua. Devido ao grande sucesso de seu método, pela primeira vez na história, os surdos foram capazes de ler e escrever, adquirindo assim uma instrução. Em 1760, o abade fundou a primeira escola pública para surdos no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, já que acreditava que todos os surdos, independente do nível social, tinham direito à educação.

Nessa mesma época, na Alemanha, Samuel Heinicke propôs uma filosofia de ensino para os surdos, que, mais tarde, passou a ser considerada o início do que ficaria conhecido como método oral (SANCHEZ, 1990). Essa metodologia utilizava-se somente da linguagem oral na educação dos surdos, uma vez que, segundo seus defensores, essa seria a situação ideal para que eles se integrassem na sociedade ouvinte. Heinicke fundou a primeira escola pública alemã para surdos baseada no método oral. Quando usava este método, Heinicke recorria às vezes aos sinais gestuais, porém seu objetivo principal era fazer com que seus alunos se expressassem oralmente.

No fim do século XVIII surge uma célebre controvérsia entre Heinicke e o abade de L'Epée. Uma das grandes diferenças entre esses dois educadores é que L'Epée difundiu seu método, apresentando-o inclusive em praças públicas, pois achava que assim a população poderia ver seu êxito. Durante essas demonstrações, seus alunos deveriam responder, em francês, em latim e em italiano, duzentas perguntas sobre religião e fazer os sinais de duzentos verbos. Já Heinicke não costumava mostrar seu método. Os dois chegaram a trocar algumas correspondências defendendo suas idéias. Em uma das cartas dirigidas a L'Epée em 1772, Heinicke afirmou: "nenhum outro método pode ser comparado ao que eu inventei e pratico, porque esse se baseia totalmente na articulação da linguagem oral" (SKLIAR, 1997b, p.30). A controvérsia entre Heinicke e L'Epée marcou o início da polêmica entre a língua de sinais e a tendência oralista, que permanece até hoje.

Durante o século XVIII, considerado o período mais fértil da educação dos surdos, além do aumento de escolas, a língua de sinais passou a ser empregada por professores surdos. Se este fato pode ser entendido como uma grande conquista, o mesmo não se pode dizer da concepção oralista, pois com ela começaria a história de submissão coletiva dos surdos à língua majoritária dos ouvintes, bem como a desaprovação sistemática da língua de sinais nas escolas.

No século XIX os métodos de aprendizagem para surdos não se restringiram apenas aos educadores. Em 1821, o médico francês, Jean Marc Gaspard Itard, considerado um dos pais da otorrinolaringologia moderna, publicou o trabalho "Traité des maladies de l'oreille et de l'audition" afirmando que o surdo somente poderia ser educado pela fala e pela restauração da audição, tal como acreditava Heinicke. Itard praticou vários procedimentos médicos com os surdos, como aplicação de eletricidade no ouvido de alguns alunos surdos do Instituto de Surdos de Paris, colocação de sanguessugas no pescoço dos surdos, esperando que o sangramento ajudasse de alguma forma, corte na tuba auditiva de outras crianças. Como ressalta Lane (1984), nenhum dos experimentos de Itard teve resultados satisfatórios. Para o mesmo autor, após várias tentativas frustradas de curar a surdez, Itard concluiu que o ouvido dos surdos estava morto e que não havia nada que a medicina pudesse fazer a esse respeito.

Em contrapartida, o francês Auguste Bébien, um ouvinte que resolveu conhecer os surdos e aprender a língua de sinais no Instituto de Surdos de Paris, escreveu "Mimographie". Este livro é considerado a primeira tentativa de transcrição da língua de sinais. Bébien acreditava que a língua de sinais deveria ser usada em sala de aula e que os professores das escolas de surdos deveriam ser surdos (ERIKSSON, 1993).

Nos Estados Unidos, até o século XVIII, não havia escolas para surdos. As famílias americanas abastadas costumavam mandar seus filhos surdos para serem educados na Europa. O primeiro americano a se interessar pela educação de surdos foi Thomas Hopkins Gallaudet, que, percebendo a surdez de uma vizinha, iniciou

seu trabalho como tutor da menina, usando o livro de Sicard, sucessor de L' Epée, no Instituto de Surdos de Paris. Em 1815, foi contratado pelo pai da criança para ir à Europa aprender sobre a educação dos surdos. Seu objetivo era fundar uma escola para surdos na América. Na Inglaterra, encontrou-se com a família Braidwood, que trabalhava com surdos empregando uma metodologia oralista, porém os Braidwood não quiseram revelar seu método e nem sequer ensiná-lo para Gallaudet. Este então partiu para a França, onde conheceu o método desenvolvido por L'Epée. Seu instrutor durante esse período foi Laurent Clerc, um surdo educado no Instituto de Surdos de Paris. Clerc foi contratado por Gallaudet, e ambos partiram para os Estados Unidos para, em 1817, implantar a primeira escola pública para surdos naquele país, chamada "Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons". Nessa escola, os professores contratados primeiramente aprendiam a Língua de Sinais Francesa, a qual foi sendo gradativamente modificada pelos alunos, dando início à formação da Língua de Sinais Americana.

Para Lane (1984), Laurent Clerc é considerado a figura mais importante no desenvolvimento da língua de sinais e da comunidade surda nos Estados Unidos. Em sua época, já afirmava que os surdos faziam parte de uma comunidade lingüística minoritária e que o bilingüismo deveria ser um objetivo para os surdos.

A partir de 1821, todas as escolas americanas passaram a utilizar a American Sign Language - ASL (Língua de Sinais Americana), o que fez com que o grau de escolaridade dos surdos se elevasse. Em 1894, o National Deaf-Mute College, uma escola para surdos localizada em Washington, foi transformada no Gallaudet College, em homenagem a Thomas Gallaudet. Atualmente essa escola é a Universidade Gallaudet.

Devido aos avanços tecnológicos – ou seja, às investigações a respeito da existência e da extensão da audição residual dos surdos e ao uso de exercícios auditivos que facilitavam o aprendizado da fala pelos surdos –, a partir de 1860 o método oral começou a ganhar força. Com a morte do instrutor surdo, Laurent Clerc, em 1869, vários profissionais passaram a afirmar que a língua de sinais era

prejudicial à aprendizagem da linguagem oral, e o trabalho de um século foi desfeito. O mais importante defensor do oralismo nos EUA foi o escocês Alexander Graham Bell,⁴ considerado um gênio da tecnologia. Bell, apesar de sua mãe e esposa serem surdas, tinha medo que a comunicação gestual usada pelos surdos os isolasse em pequenos grupos e com isso adquirissem muito poder. Com o desejo de integrar os surdos à maioria ouvinte, obrigava-os a falar. Bell tinha como objetivo principal eliminar as línguas de sinais, acabar com os casamentos entre surdos e ensinar a língua majoritária na modalidade oral para os surdos. Por esses motivos foi considerado pelo primeiro presidente da Associação Nacional de Surdos da América como o inimigo mais temido dos surdos americanos (LANE, 1984).

Lane (1984) também menciona que, em 1876, o imperador do Brasil, D. Pedro II, em visita aos EUA, foi convidado a conhecer o Gallaudet College e se interessou pelo trabalho lá realizado. Nesse mesmo período, D. Pedro encontrou-se com Bell e testou sua mais nova invenção, o telefone.

Enquanto isso acontecia nos Estados Unidos, na Europa a abordagem oral ia ganhando mais força. Em 1880, no Congresso Internacional de Milão, Bell aproveitou-se de todo o seu prestígio em defesa do oralismo e ajudou na votação sobre qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos. O oralismo venceu, sendo o uso da língua de sinais oficialmente proibido. Nesse congresso, os professores surdos foram excluídos da votação. Após esse evento, a metodologia oral passou a ser utilizada em todas as escolas para surdos, destacando-se a prática terapêutica da fala. É importante salientar que os aspectos referentes à escolarização do surdo eram colocados em segundo plano, já que a ênfase recaía sobre a reabilitação da surdez, com o objetivo de curar o surdo.

Depois do Congresso de Milão, até os fins de 1970, o oralismo tomou conta de toda a Europa. Cabe ressaltar que as práticas vigentes nesse modelo descaracterizaram o surdo, fazendo com que sua educação fosse subordinada à

⁴Inventor do telefone.

conquista da expressão oral, e os adultos surdos, que antes participavam do processo educativo dos surdos, fossem excluídos das escolas para surdos (SKLIAR, 1997a).

De acordo com Sanchez, pesquisador venezuelano da área da surdez, "a educação dos surdos, sempre nas mãos dos ouvintes, manteve quase que invariavelmente um sentido de 'reabilitação', de oferecer aos educandos a possibilidade de superar sua limitação auditiva, para agir como ouvintes e com ouvintes, e dessa forma 'integrar-se' como se fossem ouvintes, na sociedade dos ouvintes" (SANCHEZ, 1999, p.35).

Segundo Lane,

a tradição oralista é uma história de inveja, plágio e segredos, mas não educação. Seu objetivo sempre foi a fala. Essa meta iniciou-se no século XVI com a idéia de um homem, Ponce de Leon, de que a fala poderia ser ensinada aos surdos, e em seguida foi plagiada por Bonet, copiada por Pereire, Wallis, Heinicke e Braidwood. A mesma idéia plagiada, publicada, traduzida, citada, mas sempre a mesma idéia, ou seja, a única prática possível para "corrigir a anormalidade" e evitar a manifestação das diferenças consistia em obrigar os surdos a falar como os ouvintes e, conseqüentemente, impedir-lhes o uso da língua de sinais. (LANE, 1984, p.111) (Tradução da autora)

Essa posição caracteriza uma concepção clínico-terapêutica de surdez. Para Skliar (1997a), medicalizar a surdez significa tentar curar o problema auditivo, corrigir os defeitos da fala, treinar certas habilidades, como a leitura labial e a articulação, sem fazer uso significativo da língua de sinais, argumentando que ela pode impedir o desenvolvimento da linguagem oral. Assim, a concepção clínico-terapêutica de surdez supõe que é possível ensinar a linguagem, sustentando a idéia de dependência entre a eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo.

Essa concepção produziu verdadeiras privações sociais, emocionais e psicológicas na vida das pessoas surdas, uma vez que propunha que somente através da fala é que as crianças surdas poderiam se tornar cidadãos numa sociedade ouvinte. As práticas da educação dos surdos passaram a ser voltadas apenas para aspectos terapêuticos, e o objetivo do currículo escolar era dar ao surdo exatamente o que lhe faltava, ou seja, a audição e a fala. Deste modo, as escolas eram clínicas e os alunos, pacientes.

O oralismo dominou em todo o mundo até a década de 1960. Em 1960, William Stokoe, um lingüista americano da Universidade Gallaudet, publicou o artigo: "Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf" ("A estrutura da língua de sinais: o perfil de um sistema de comunicação visual dos surdos americanos"), demonstrando que a Língua de Sinais Americana (ASL) era uma língua com todas as características das línguas orais. A partir dessa publicação surgiram vários estudos e pesquisas sobre as línguas de sinais e sua aplicação na educação das crianças surdas.

Nessa mesma época, segundo Sanchez (1990), principalmente nos Estados Unidos, e em menor grau no resto do mundo, iniciou-se um grande movimento, pelo qual as diferentes minorias reivindicavam o direito a uma cultura própria, a ser diferente, e denunciavam a discriminação a que eram submetidas. Esse movimento iniciou-se com as minorias étnicas, como os negros, índios e latinos e se estendeu às pessoas com necessidades especiais; assim, os surdos puderam encontrar um caminho para que suas vozes fossem ouvidas, ou seja, para que as pessoas pudessem "ouvir" os gestos.

Nos anos 70, devido à grande insatisfação com os resultados do oralismo e as pesquisas sobre pais surdos com filhos surdos, alguns estudiosos propuseram a adoção dos sinais na educação dos surdos (MOORES, 1996). Assim, passou a ser adotada uma filosofia definida como "comunicação total". A Comunicação Total propõe o uso de gestos naturais, da língua de sinais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir linguagem, vocabulário, conceitos e idéias (EVANS, 1982). Apesar de essa filosofia usar alguns sinais da língua de sinais, seu objetivo principal continuava sendo a fala e a integração do surdo à sociedade ouvinte. Sua premissa básica era a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança surda.

Segundo Evans (1982), a comunicação total começou a se espalhar rapidamente pela grande maioria das escolas em vários países do mundo, e teve mais repercussão que outros métodos americanos, como o Rochester (que utiliza o

alfabeto manual e a fala na educação dos surdos) e o Cued Speech (que combina o uso da audição residual e da leitura orofacial a formatos de mão, correspondentes aos fonemas da linguagem oral).

Apesar de várias escolas em todo mundo terem começado a utilizar a comunicação total, surgiram algumas controvérsias com relação ao uso dessa "filosofia", que passou a ser utilizada como um método no qual a fala e os sinais são usados simultaneamente. Por se tratar de uma só língua produzida em duas modalidades, Schlesinger (1978) propôs que se usasse o termo bimodalismo para diferenciar de bilingüismo, que se refere ao uso de duas línguas.

Lane (1992) relata que a comunicação total teve resultados muito fracos, já que o sucesso acadêmico dos surdos da América não sofreu resultados significativos. Menciona ainda que é simplesmente impossível utilizar simultaneamente duas línguas. Por ser ouvinte, o professor assujeita a língua de sinais à língua majoritária, omitindo a rica morfologia da língua de sinais e trocando a ordem dos sinais, tomando, conseqüentemente, a mensagem sinalizada quase imperceptível às crianças surdas e sem nenhuma ordem gramatical. Além disso, a língua majoritária também é alterada e o ritmo da fala é diminuído em virtude do duplo desempenho.

No final da década de 1970, principalmente nos Estados Unidos, inicia-se um movimento de reivindicação pela língua e cultura das minorias lingüísticas, sendo os surdos considerados como membros de uma comunidade minoritária que usa um idioma próprio, ou seja, a língua de sinais. A partir daí, eles passaram a reivindicar o direito de usar a língua de sinais como primeira língua e de aprender a língua majoritária como segunda língua (SANCHEZ, 1990). Surge, então, a opção de uma abordagem bilíngüe para os surdos, caracterizada pelo uso da língua de sinais da comunidade surda e pela língua da comunidade majoritária em momentos diferentes. A partir dos anos 80 e 90, a proposta passou a angariar cada vez mais adeptos em alguns países do mundo, principalmente na Escandinávia, em alguns países da Europa e da América Latina. Essa abordagem tem como pressuposto básico que o surdo deve adquirir como primeira língua a língua de sinais,

considerada sua língua natural, e como segunda língua a língua oficial de seu país. A adoção do bilingüismo é compatível com a concepção socioantropológica de sujeito surdo e da surdez (SKLIAR, 1997a).

A concepção socioantropológica sustenta que os surdos formam uma comunidade lingüística minoritária, que utiliza e compartilha uma língua de sinais, valores, hábitos culturais e modos de socialização próprios. A comunidade surda, então, é aquela que utiliza a língua de sinais, possui identidade própria e se reconhece como diferente. A surdez passa, assim, a ser vista como diferença e não deficiência.

Segundo SKLIAR (1997a), dois fatores são relevantes para essa concepção de surdez. O primeiro leva em conta que os surdos formam comunidades que utilizam a língua de sinais, e o segundo defende que os filhos surdos de pais surdos apresentam melhor desempenho acadêmico e mais habilidade para aprender a linguagem oral e escrita (SKLIAR, 1997a).

Embora eu reconheça a importância da língua de sinais, não se pode desconsiderar o papel relevante que a relação que a criança surda estabelece com seus interlocutores tem no desempenho da criança surda, independentemente de os pais serem ouvintes ou surdos.

Skliar refere que "a experiência prévia com uma língua contribui para aquisição da segunda língua, dando à criança as ferramentas heurísticas necessárias para a busca e a organização dos dados lingüísticos e o conhecimento, tanto geral como específico, da linguagem" (SKLIAR, 1997a, p.145). Assim, para o autor, para que a criança tenha essas experiências é indispensável a presença de adultos surdos e da língua de sinais em seu cotidiano, principalmente na escola para garantir uma educação eficiente.

De qualquer forma, toda criança necessita de um ambiente lingüístico adequado, no qual possa desenvolver sua língua naturalmente. Essas condições ocorrem normalmente em famílias ouvintes, porém para os surdos filhos de pais ouvintes desenvolverem a língua de sinais, eles precisam interagir com pessoas que utilizem essa língua.

Quanto à educação dos surdos no Brasil, em 1857, graças aos esforços de Ernest Huet, um professor surdo francês, foi inaugurado no Rio de Janeiro o primeiro Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Surdos (INES). Huet utilizava a língua de sinais e oferecia aos surdos um programa educacional.

Em 1911, seguindo a tendência mundial, o INES estabeleceu que o método oral puro seria adotado em todas as disciplinas da escola; porém, como vários alunos tiveram um baixo aproveitamento com a utilização deste método, ele passou a ser indicado para as crianças que poderiam se beneficiar da fala. Em 1957, a então diretora do instituto, Ana Rimola de Faria Doria, proibiu oficialmente a língua de sinais em sala de aula. Apesar de todas as proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos às escondidas. (VIEIRA, 2000)

A educação de surdos no Estado de São Paulo e em outros estados brasileiros a princípio seguiu uma tendência oralista e tinha como objetivo integrar o surdo à comunidade ouvinte. A reabilitação oral e auditiva era instrumento básico para o trabalho proposto, de acordo com Moura (2000).

No final da década de 1970 a comunicação total passou a ser utilizada no Brasil, e na década de 1980, a partir das pesquisas da lingüísta Lucinda Ferreira Brito, começam os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Atualmente, o oralismo (abordagem que trabalha somente com a linguagem oral, compreendendo que esta é essencial para a integração do surdo à sociedade ouvinte), a comunicação total (uso concomitante da fala e dos sinais) e o bilingüismo (abordagem que propõe que o surdo seja exposto à língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte majoritária, porém o uso de ambas as línguas não deve ser concomitante) são utilizados tanto na educação como nos atendimentos fonoaudiológicos com indivíduos surdos.

Percebe-se que as concepções de surdez e da pessoa surda passaram por algumas mudanças durante sua história, desde o modelo clínico médico da surdez, que considera o surdo como um ser incapaz e "doente", até o modelo que considera o surdo como pertencendo a uma comunidade lingüística minoritária, que usa a

língua de sinais.⁵ Esse "novo olhar", que considera o surdo como diferente e valoriza sua capacidade de desenvolvimento, amplia as possibilidades de adoção de outras alternativas pedagógicas e práticas fonoaudiológicas voltadas para o trabalho com os surdos.

1.2 PRÁTICAS FONOAUDIOLÓGICAS E O TRABALHO COM SUJEITOS SURDOS

Tradicionalmente, as questões da linguagem dos surdos têm sido tratadas em termos de habilidades de comunicação expressiva e receptiva. A surdez é concebida como uma privação da audição, sendo esse impedimento de acesso aos sons da fala responsável pelas dificuldades de aquisição da linguagem. A linguagem nesta concepção fica limitada à fala, e o sujeito surdo tem problemas para adquiri-la apenas porque não escuta. Desta forma, todo o entendimento sobre o processo de aquisição de linguagem e o papel do outro em relação ao desenvolvimento lingüístico da criança ficam reduzidos à aquisição sistemática da fala.

Nos últimos cem anos, a educação dos surdos baseou-se na aquisição da fala, como primeiro requisito para integrar o surdo à sociedade ouvinte. Quando os primeiros cursos de fonoaudiologia surgiram no Brasil, por volta dos anos 60, os fonoaudiólogos também assumiram essa perspectiva da aquisição da fala, tendo como principal objetivo a reabilitação da criança surda. Essa idéia decorre da influência forte da concepção clínico-terapêutica da surdez, na qual a língua de sinais é negada, e a linguagem pode ser ensinada por meio da correção dos defeitos da fala e do treino de habilidades como a articulação e a leitura labial.

Dentre as concepções de linguagem utilizadas no trabalho com crianças surdas, a literatura refere-se àquelas que consideram a língua como código e aquelas

⁵Cabe ressaltar que, em 24 de abril de 2002, foi sancionada a Lei n.º 10.436, pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Esta lei reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão utilizado pelas pessoas surdas do Brasil.

que vêem a língua como uma atividade discursiva.⁶ No primeiro caso, a ênfase no trabalho com crianças surdas recai sobre a percepção auditiva e a fala. Assim, para desenvolver a função auditiva, segue-se uma ordem de complexidade que se baseia primeiramente na detecção dos sons, passando em seguida para atenção sonora, localização e por fim para a discriminação. Com relação ao trabalho com a fala, este também segue uma seqüência que vai das vogais isoladas até às frases. Nessa concepção, os exercícios mecânicos são bastante enfatizados; desta forma, além do treinamento auditivo, o trabalho de propriocepção dos pontos de articulação e o treinamento de produção de fonemas para posterior emissão de palavras e frases são importantes (ROSA, 1998). No segundo caso, a ênfase está dada na linguagem como constitutiva do sujeito. Assim, os sujeitos são engajados em atividades socioculturais, nas quais o adulto é o mediador entre a criança e o objeto lingüístico.

Os fonoaudiólogos que trabalham com surdos na primeira perspectiva, voltam-se, em geral, para a correção da fala, afastando-se de reflexões sobre a linguagem, o que impede que discussões importantes sejam feitas. Com freqüência, segundo Rosa (1998), as propostas de trabalho com crianças surdas concentram-se em discussões metodológicas, em torno do aspecto acústico-articulatório; na prática, isto significa vários anos de atendimento, com resultados na maioria das vezes insatisfatórios.

Com relação à fala, o trabalho realizado inicialmente parte dos fonemas mais visíveis, como o /p/, e, em seguida, segue para a sílaba, a palavra e a frase. A utilização da repetição de palavras e frases, de exercícios de nomeação e da substituição de elementos nas frases é bastante destacada. Neste trabalho é comum que a criança repita os modelos dados pelo adulto; a situação de interação não é levada em

⁶Os estudos com relação ao desenvolvimento da linguagem, realizados tanto por fonoaudiólogos como por educadores, geralmente se baseiam no desenvolvimento de linguagem de ouvintes, e embora nenhuma teoria de aquisição de linguagem voltada a ouvintes possa ser aplicada diretamente ao estudo da aquisição de linguagem de crianças surdas, tais estudos constituem referência fundamental para as pesquisas sobre a linguagem e a surdez (TRENCH, 1995).

consideração, a língua é percebida como um código pronto e acabado, e as práticas lingüísticas são mecânicas e fora de contexto. A criança surda é vista como deficiente e avaliada naquilo que lhe falta com relação ao padrão ideal a ser atingido.

Os fonoaudiólogos que trabalham sob essa perspectiva entendem que, para que os surdos aprendam, devem treiná-los, por meio de repetições e exposição aos modelos, ou seja, imitação e reforço; e é nessa relação que a linguagem é incorporada pela criança. Assim, a criança,⁷ segundo Arantes (1997), é percebida como uma *tabula rasa*, e o outro, ou seja, o terapeuta, é que conduz o processo de modelagem do comportamento lingüístico, como um adestrador, ou seja, um estimulador-reforçador.

Muitos fonoaudiólogos que se orientam por essa visão de língua trabalham de maneira fragmentada, uma vez que seu enfoque principal volta-se para as produções articulatórias, das mais simples às mais complexas, em detrimento de situações dialógicas contextualizadas, ou seja, das atividades discursivas. Como resultado desta prática, em geral, a criança adquire um vocabulário rígido e uma compreensão atrelada ao sentido literal.

Para Rosa, "a atuação fonoaudiológica confunde-se com a pedagógica, assentando-se numa prática de ensino da língua. As práticas pedagógicas se sustentam na terapia fonoaudiológica pela pressuposição de controle sobre o funcionamento lingüístico" (ROSA, 1998, p.101).

Outros fonoaudiólogos que concebem a língua como código, baseiam-se no pressuposto de que a criança deve ser exposta à língua, de acordo com uma hierarquia de complexidade sintática. Os mecanismos inatos de cada falante são ativados pela exposição à fala do outro. No caso dos surdos, considera-se que estes, como os ouvintes, também nascem com um mecanismo para adquirir linguagem, desde que expostos a um *input* lingüístico. Alguns estudos com crianças

⁷Cabe ressaltar que em seu trabalho, Arantes refere-se apenas a criança e não a criança surda, porém suas afirmações cabem para o trabalho com as crianças surdas.

surdas partem do pressuposto de que o acesso à língua se dá diretamente, sem a mediação do adulto, já que a própria criança dispõe de recursos internos para organizar as regras da gramática da língua à qual está sendo exposta; a ênfase é dada à recepção e produção de enunciados e não à linguagem como atividade discursiva (TRENCH, 1995). A preocupação dos estudiosos que percebem a linguagem como inata volta-se para a sintaxe, ou seja, para emergência de constituintes sintáticos e suas combinações.

As propostas utilizadas com surdos nesta perspectiva expõem-os geralmente a seqüências faladas que seguem hierarquicamente a complexidade sintática da língua. Uma delas é a abordagem unissensorial⁸ defendida por Pollack (1970), bastante difundida na Audiologia Educacional.⁹ Pollack propõe a oralização dos deficientes auditivos¹⁰ baseando-se no aproveitamento da audição residual. Para a autora, a aquisição de linguagem dos surdos ocorre naturalmente, desde que lhes seja garantido o acesso à língua majoritária falada durante os primeiros anos de vida. Assim, apresenta atividades voltadas ao treino da audição, partindo da atenção, da localização, do reconhecimento, da compreensão e da imitação, evitando a utilização de pistas visuais. O trabalho baseia-se somente na aquisição da fala, e o adulto ouvinte é o responsável pelo material lingüístico fornecido à criança surda. Este material é geralmente composto por listas de palavras e frases previamente elaboradas, tendo como objetivo facilitar o acesso à linguagem oral (ROSA, 1998).

Outra concepção que também percebe a língua como código subordinou o desenvolvimento lingüístico ao desenvolvimento cognitivo, baseada principalmente nos pressupostos de Piaget, que se dedicou a entender o conhecimento humano,

⁸Abordagem que enfatiza o desenvolvimento das habilidades auditivas como pré-requisito para o desenvolvimento de linguagem dos surdos.

⁹Área na qual os fonoaudiólogos atuam na (re) habilitação da surdez.

¹⁰ Cabe esclarecer que o termo deficiente auditivo é usado por Pollack, por essa razão é que foi mantido desta forma neste trabalho.

sem se deter numa teoria de linguagem. Piaget (1993) considera que o desenvolvimento cognitivo é progressivo e que é resultado da interação do indivíduo com o meio. Deste modo, a criança participa ativamente da construção do seu conhecimento. Para este autor, a linguagem só emerge após certas operações do período sensoriomotor¹¹ terem sido adquiridas. Assim, a linguagem é um dos aspectos de uma função mais ampla, ou seja, a função semiótica, que se manifesta quando a criança passa a utilizar não apenas esquemas motores, mas também esquemas representativos.

Para Arantes (1997), nessa perspectiva, a linguagem está a serviço das construções cognitivas da criança e é, portanto, instrumento do pensamento. Na clínica fonoaudiológica, o desenvolvimento cognitivo é questão central, além de ser determinante do desenvolvimento lingüístico. O papel do terapeuta é o de propiciar situações que permitam a ação e descoberta por parte da criança.

Apesar de Piaget nunca ter proposto métodos para o trabalho clínico e nem para o trabalho com sujeitos surdos, suas reflexões sobre a cognição contribuem para o desenvolvimento de pesquisas que enfatizam a importância do desenvolvimento do potencial cognitivo para a aquisição da linguagem pelo sujeito surdo. Trenche (1995) menciona alguns estudos com crianças surdas que seguem os pressupostos de uma teoria cognitivista. Estes estudos se dividem em dois grupos: no primeiro, os autores têm como objetivo a verificação do desenvolvimento de habilidades cognitivas por crianças surdas; no segundo, os autores pressupõem que as crianças surdas apresentam desenvolvimento cognitivo semelhante às crianças ouvintes e se detêm na verificação de relações semânticas expressas por essas crianças.

¹¹Para Piaget, esse período caracteriza-se por construções que se efetuam apoiadas em percepções e movimentos, ou seja, a criança realiza algumas condutas cognitivas que serão a base para adquirir outras condutas posteriormente.

Os estudos baseados no modelo cognitivista geralmente privilegiam o conteúdo em lugar da forma, e, do mesmo modo que nos modelos anteriores, a ênfase é dada à recepção e produção de enunciados e não à linguagem como atividade discursiva. Já os estudos que privilegiam a linguagem como atividade discursiva nos levam a olhar de outra maneira para a prática fonoaudiológica com crianças surdas. Nesta perspectiva, a linguagem é percebida como constitutiva do pensamento, assim a atividade discursiva se define pela ação do sujeito sobre e com a língua.

Essa concepção considera o social como "lugar de inserção do organismo na ordem simbólica e a linguagem como condição necessária para o pensamento e para a construção do conhecimento" (TRENCHÉ, 1995, p.62). A construção da linguagem se dá na interação, entendida como "matriz de significações". É por meio da linguagem que a criança age sobre o mundo e sobre o outro. A criança é percebida como ativa neste processo de construção de conhecimento e o adulto é visto como um mediador entre a criança e o mundo; é ele quem atribui sentidos e significados à linguagem da criança, agindo como intérprete. O diálogo é considerado como unidade mínima de análise. A linguagem e o conhecimento que se originam nas atividades entre sujeitos passam a embasar o processo terapêutico.

O belga Bronckart (1999) baseia-se em uma concepção de língua como atividade discursiva e afirma que é por meio da linguagem que a criança, desde que nasce, age sobre o mundo e sobre si mesma, já que a partir de então passa a ser exposta à atividade da linguagem no meio humano. "Em outros termos, começa a reproduzir as formas de correspondência entre o domínio sonoro e o dos outros objetos, tais como lhe são propostas por seu meio social; em suma, começa a praticar os signos de uma língua natural." (BRONCKART, 1999, p.53).

Bronckart, portanto, estuda a linguagem em sua dimensão discursiva ou textual, pois compreende que o texto e o discurso são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações da linguagem humana e das relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto social. Apesar de

nunca ter mencionado as crianças surdas, pode-se utilizar sua concepção de língua no trabalho com essas crianças, já que os surdos também agem sobre o mundo e sobre si mesmos por meio da linguagem.

Na perspectiva discursiva, a constituição da linguagem é um processo vivido ativamente por sujeitos engajados em atividades socioculturais, nas quais o adulto é o mediador entre a criança e o objeto lingüístico. No processo terapêutico de sujeitos surdos, os problemas de linguagem apresentados por essas crianças geralmente não são decorrentes apenas da surdez, mas sim da maneira como elas são inseridas na linguagem. Já que a criança que tem o espaço para agir ativamente como interlocutora constitui-se como sujeito por meio da linguagem. Assim, a prática fonoaudiológica que se baseia somente em uma concepção de língua como código precisa modificar as possibilidades do "ouvir" e do "olhar" para que o atendimento ao sujeito surdo seja

uma prática da linguagem em funcionamento, onde unidades, lugares e valores são definidos dentro do sistema da língua. Considerá-lo como prática discursiva atende à demanda de duas falas que se afetam mutuamente, sentidos que se constituem na interação de uma sobre a outra. Escutar a fala do paciente ganha relevância no processo terapêutico; escutar para significar; significar para fazer circular. (ROSA, 1998, p.108)

A partir das reflexões trazidas neste capítulo, nota-se que, por um longo período, o trabalho realizado com os sujeitos surdos centra-se principalmente na aquisição da fala. Nessa concepção, a criança surda deve aprender a ouvir e a falar, por meio de atividades mecânicas que partem de sons e palavras para frases e enunciados mais longos. A língua é percebida como um código a ser aprendido gradativamente. A língua de sinais, considerada língua natural dos surdos, é assim excluída de seu desenvolvimento e educação; bem como a linguagem escrita é ainda hoje deixada para segundo plano em muitas instituições que trabalham com sujeitos surdos. Para alterar esse quadro, o trabalho com os surdos precisa estar fundamentado numa concepção discursiva de língua, e o adulto que interage com esse sujeito deve mediar o seu processo de aquisição de linguagem, atribuindo sentido e significado à

sua "fala", ou seja, agindo como mediador (co-autor) e assumindo a responsabilidade de estruturar o discurso dessa criança.

CAPÍTULO 2

A PROPOSTA BILÍNGÜE: SINAIS E ESCRITA

Tendo em vista que vários estudos (FERNANDES, 1998; GÓES, 1999 e SILVA, 2001) demonstram que a estruturação dos enunciados escritos pelos surdos é influenciada pela gramática da língua de sinais e pelas experiências significativas ou não com a língua portuguesa, neste capítulo primeiramente conceituarei a proposta bilíngüe; a seguir farei uma descrição sucinta de alguns aspectos lingüísticos da Língua Brasileira de Sinais e, por fim, discorrerei sobre experiências e dificuldades dos surdos com a língua portuguesa.

2.1 EDUCAÇÃO BILÍNGÜE

A proposta bilíngüe surgiu a partir das reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e das pesquisas lingüísticas sobre as línguas de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. Johnson e Lidell (1989) relatam que as línguas de sinais são consideradas naturais porque se desenvolvem naturalmente através do tempo pelos membros de uma comunidade e são adquiridas mediante exposição à língua.

Para Quadros:

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema lingüístico para expressarem idéias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas lingüísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade lingüística. (QUADROS, 1997, p.47)

Na adoção do bilingüismo deve-se optar pela apresentação simultânea ou sucessiva das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária). O bilingüismo simultâneo envolve o ensino da segunda língua (L2) concomitante ao da primeira, em momentos distintos. Este modelo, segundo Rabelo (2001), não deve ser confundido com a expressão bimodal, que é representada pelo uso simultâneo de duas modalidades de uma mesma língua por uma mesma pessoa. No bilingüismo simultâneo, a criança surda é exposta às duas línguas com diferentes interlocutores: a de sinais com interlocutores surdos e a majoritária com ouvintes, logo que a surdez tenha sido diagnosticada. A segunda forma de bilingüismo é caracterizada pelo ensino da língua majoritária somente após a aquisição da língua de sinais, sendo chamado de modelo sucessivo. Neste modelo, a criança surda só deve aprender uma segunda língua quando já tiver o domínio da primeira (KOZLOWSKI, 2000).

Uma outra classificação considera a modalidade de segunda língua a que a criança será exposta, pois a língua de sinais é concebida, em ambos os modelos citados, como primeira língua, uma vez que garantirá o desenvolvimento lingüístico do surdo. Quanto à modalidade da língua majoritária, esta pode ser a escrita ou a fala. Svartholm (1994, 1997), pesquisadora sueca, defensora do modelo bilíngüe, afirma que na Suécia a língua majoritária é apresentada na modalidade escrita, por ser capaz de prover o conhecimento lingüístico necessário para que o indivíduo construa suas habilidades de língua. Já na França, a língua majoritária é apresentada na modalidade oral.

Quanto às experiências com a proposta bilíngüe em outros países, pode-se citar o exemplo da Suécia. O bilingüismo passou a ser desenvolvido nesse país a partir de 1981. Nesse ano o Parlamento Sueco aprovou uma lei que dizia que os surdos deveriam ser bilíngües. Dois anos depois, um novo currículo escolar inseria em sua grade o ensino da língua de sinais, e, assim, os surdos aprendem na escola a gramática da língua de sinais, o alfabeto digital e têm acesso a informações gerais sobre organizações nacionais e internacionais de surdos. A aprendizagem da língua sueca, ou seja, a língua utilizada pela maioria da população deste país, apóia-se na

comparação com as expressões lingüísticas na Língua de Sinais Sueca. A implementação da proposta bilíngüe fez com que a auto-estima dos surdos melhorasse, que o nível de leitura e escrita se desenvolvesse melhor e, principalmente, que fossem fornecidas aos surdos as mesmas oportunidades dadas aos ouvintes (SVARTHOLM, 1997).

Nos modelos bilíngües, para que as crianças surdas venham a adquirir a língua de sinais como primeira língua, é necessário que elas sejam expostas a usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos surdos fluentes, que vão responder tanto pela exposição como pelo ensino da gramática para as crianças e seus pais, que, em 95% dos casos, são ouvintes. Infelizmente, no Brasil ainda são poucos os programas de intervenção nos quais os pais ouvintes com filhos surdos podem receber o suporte adequado de um adulto surdo desde a descoberta da surdez. Em geral, para as crianças surdas que nascem nessas famílias ouvintes, a educação bilíngüe começa somente dentro da escola. As escolas especiais que utilizam a língua de sinais contam com instrutores surdos que respondem pela exposição das crianças a essa língua, de forma que esta possa ser adquirida o mais cedo possível. A partir do contato com adultos surdos, a criança surda terá garantido seu acesso à língua de sinais, o que ajudará também na formação de sua identidade surda.

No Brasil, a proposta bilíngüe ainda é bastante recente, ou seja, já existem algumas propostas em fase de implantação, porém seus resultados ainda não são conhecidos. Quadros (1997) afirma que algumas conquistas já foram feitas para que a proposta bilíngüe seja colocada em prática, como:

o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso da língua de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas. (QUADROS, 1997, p.40)

O enfoque educacional bilíngüe envolve atitudes positivas diante das pessoas surdas e da língua de sinais, além do respeito pelas minorias lingüísticas e por suas identidades. Além disso, essa proposta valoriza os adultos surdos, que vão responder pela exposição à língua de sinais, e possibilita à criança surda o direito de escolha entre duas línguas, não se trata, portanto, de negação da surdez, mas sim de respeito a uma minoria lingüística.

2.2 BREVE DESCRIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Considerando a hipótese de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, e que essa língua assume um caráter mediador na aprendizagem da Língua Portuguesa em sua forma escrita, nesta seção comentarei alguns aspectos da Língua Brasileira de Sinais, já que esta pode interferir na escrita das pessoas surdas. Esclareço que a descrição apresentada não é o enfoque principal deste trabalho e aparece apenas como ilustrativa do funcionamento dessa língua.

Documentos comprovam que desde a Antigüidade já existia um certo interesse pelos sinais utilizados entre os surdos, mas somente a partir da década de 1960, com os trabalhos de William Stokoe (1960), sobre a Língua de Sinais Americana (ASL), é que se observa um aumento quantitativo de estudos voltados à descrição do sistema lingüístico utilizado pelos surdos. Em seu trabalho *Sign Language Structures: an outline of the visual communication system of the american deaf* (1960), Stokoe descreveu os sinais e sua organização em estruturas sintáticas na Língua de Sinais Americana (ASL) e demonstrou que ela possui regras gramaticais próprias em todos os níveis lingüísticos. Além disso, mostrou que as línguas de sinais são tão complexas quanto as línguas processadas pelo canal auditivo-oral e apresentam os mesmos princípios organizacionais e parâmetros na formação de sua gramática.

Após as pesquisas de Stokoe (1978), outras análises identificaram os elementos que compõem as línguas de sinais, como, por exemplo, os dêiticos que são a base da referência pronominal, das concordâncias verbais e das relações

gramaticais na Língua de Sinais Americana (BELLUGI e KLIMA, 1990; HOFFMEISTER, 1978; EMMOREY, 1991, entre outros). Outros achados das pesquisas referem-se ao uso do espaço topográfico e à simultaneidade dos aspectos gramaticais. Esses dois aspectos caracterizam uma língua processada pelo canal visual-espacial e determinam a diferença estrutural em relação à modalidade auditivo-oral. As línguas processadas pelo canal auditivo-oral e de sinais fazem uso de canais diferentes, porém igualmente eficientes para a transmissão da informação lingüística.

No Brasil, os pesquisadores (FELIPE, 1992; FERREIRA BRITO, 1993; QUADROS e KARNOPP, 2004; dentre outros) têm mostrado que, como qualquer outra língua, a Língua Brasileira de Sinais possui os níveis fonológico¹², morfológico, sintático, semântico e pragmático, e que a língua oficial do país tem pouco ou nenhum efeito sobre a língua de sinais, podendo existir variações dialetais num mesmo país. Com efeito, cada comunidade surda possui a sua língua de sinais: nos Estados Unidos existe a *American Sign Language (ASL)*, na França, a *Langue de Signes Française (LSF)*, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e assim por diante. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é o nome que a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) decidiu adotar para se referir à língua de sinais dos surdos brasileiros. Essa denominação foi estabelecida em Assembléia, convocada pela FENEIS, em outubro de 1993, tendo sido adotada pela *World Federation of the Deaf*, pelo MEC, por pesquisadores, educadores e especialistas.

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua viso-espacial que se articula por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo. Quadros (1997) sustenta a idéia

¹² Quadros e Karnopp (2004) mencionam que, apesar da diferença existente entre as línguas processadas pelo canal auditivo-oral e as línguas de sinais, no que concerne à modalidade de produção e percepção, o termo 'fonologia' tem sido utilizado para referir-se também ao estudo dos elementos básicos das línguas de sinais. É importante ressaltar que a fonologia da Língua Brasileira de Sinais relaciona-se às unidades espaciais, e, portanto, não tem nada a ver com o som ou o fone, porém essas unidades funcionam de forma semelhante aos fonemas das línguas processadas pelo canal auditivo-oral.

de que nas línguas de sinais as relações gramaticais são especificadas pela manipulação dos sinais no espaço. A Língua Brasileira de Sinais segue as mesmas regras das outras línguas de sinais; os sinais são produzidos em um espaço na frente do corpo que se estende do topo da cabeça até à cintura, tendo uma distância entre a mão direita e a esquerda estendidas lateralmente.

A Língua Brasileira de Sinais é considerada uma língua natural, usada pela comunidade surda brasileira. O termo natural é apropriado porque, tal como as línguas processadas pelo canal auditivo-oral, as línguas de sinais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque, "devido à sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito (...) e de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano" (FERREIRA BRITO et al., 1998, p.19).

Para Ferreira Brito et al. (1998), as línguas de sinais e as línguas processadas pelo canal auditivo-oral são muito semelhantes, já que as gramáticas de ambas são intrinsecamente as mesmas, visto que seus princípios básicos são respeitados em ambas as línguas. Isto é, as duas línguas são dotadas de dupla articulação, ou seja, estruturam-se a partir de unidades mínimas distintivas e de morfemas ou unidades mínimas de significado.

Quanto à sua estruturação lingüística, a Língua Brasileira de Sinais possui uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos dos sinais ou itens lexicais que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos específicos. Esses mecanismos são usados na geração de estruturas lingüísticas de forma produtiva, o que possibilita a produção de muitas frases a partir de um número finito de regras.

O alfabeto manual também é um recurso usado quando não há um sinal próprio na Língua Brasileira de Sinais, ou seja, é feita uma soletração do português no espaço. Esse movimento envolve uma seqüência de configurações de mão que têm correspondência com a seqüência de letras escritas do português (QUADROS e KARNOPP, 2004). A soletração manual é linear, e é utilizada para "escrever no ar" palavras emprestadas das línguas auditivo-orais.

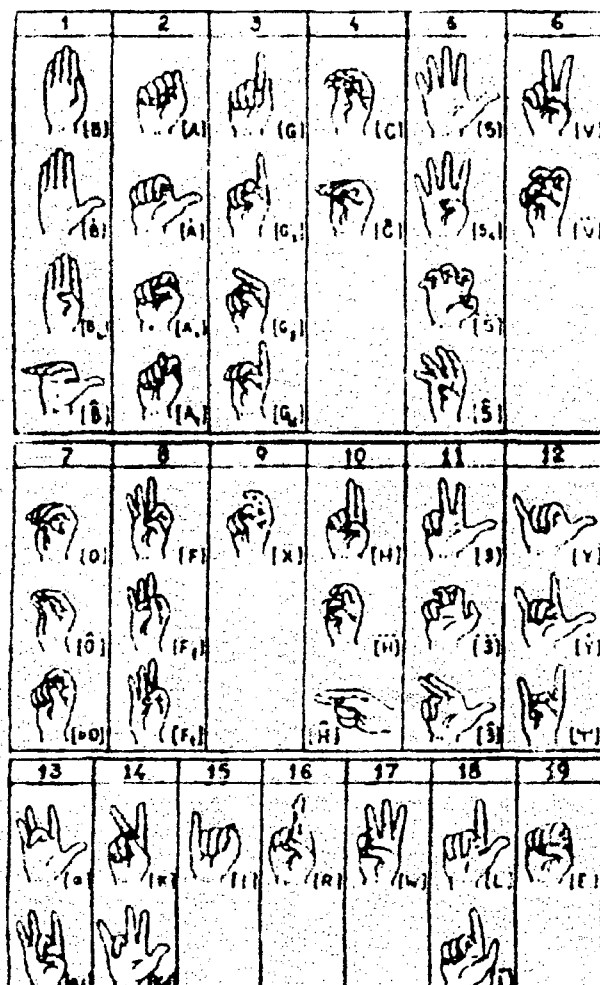
Quanto à **fonologia**, ou seja, a parte da ciência lingüística que analisa as unidades mínimas sem significado de uma língua e sua organização interna, nas línguas de sinais a tarefa da fonologia é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais e estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico.

A principal diferença entre as línguas de sinais e as línguas processadas pelo canal auditivo-oral, segundo a pesquisa de Stokoe, diz respeito à estrutura simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais. Assim, Stokoe, em seu estudo sobre a Língua de Sinais Americana, demonstrou que os sinais podem ser notados como composicionais; além disso, possuem uma estrutura dual, ou seja, podem ser analisados em termos de um conjunto de propriedades distintivas e de regras que manipulam tais propriedades. Segundo Quadros e Karnopp (2004), o fato de as línguas de sinais mostrarem estrutura dual, ou seja, morfemas e fonemas, apesar de o conjunto de articuladores ser completamente diferente daquele das línguas processadas pelo canal auditivo-oral, atesta a abstração e a universalidade da estrutura fonológica das línguas humanas.

Stokoe propôs um esquema lingüístico para analisar a formação dos sinais, decompondo-os em três principais parâmetros, são eles: configuração de mão, locação de mão e movimento da mão. Além desses, foram acrescentados a orientação das palmas das mãos, por Battison (1978), e os traços não-manuais, por Baker e Padden (1978). Esses aspectos são considerados unidades mínimas que constituem morfemas nas línguas de sinais. Os mesmos parâmetros são encontrados na Língua Brasileira de Sinais.

- a) Configuração de mão (CM) - considerada a forma que a mão assume durante a realização de um sinal. Por meio de pesquisas comprovou-se que a Língua Brasileira de Sinais possui no nível fonológico 46 configurações de mão, como se pode observar na figura a seguir.

FIGURA 1 - AS 46 CONFIGURAÇÕES DE MÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS



FONTE: Ferreira Brito (1998, p.33)

- b) Movimento (M) - Para que haja movimento, é preciso haver objeto e espaço. Nas línguas de sinais, as mãos do enunciador representam o objeto, e o espaço em que o movimento se realiza é a área em torno do corpo do enunciador. O movimento é um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, que vão desde os movimentos internos das mãos até os movimentos do pulso e os movimentos direcionais no espaço. Os movimentos identificados por Ferreira Brito (1990) são semelhantes às categorias propostas por outros autores em outras línguas de sinais e referem-se ao tipo, à

direção, à maneira e à frequência do movimento. O tipo diz respeito às variações do movimento das mãos, pulsos e antebraços, ao movimento interno dos pulsos ou das mãos e ao movimento dos dedos. A direção pode ser unidirecional, bidirecional ou multidirecional. A maneira descreve a qualidade, a tensão e a velocidade. A frequência indica se os movimentos são simples ou repetidos.

- c) **Locação (L)** - refere-se ao local do corpo do sinalizador em que o sinal é realizado. Esse espaço é limitado e vai desde o topo da cabeça até a cintura, sendo que alguns são mais precisos, tais como a ponta do nariz, e outros mais abrangentes, como a frente do tórax.

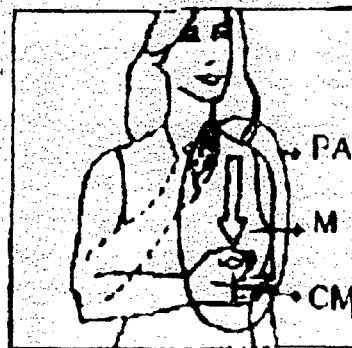
Na figura a seguir se observam os parâmetros principais da Língua Brasileira de Sinais.

FIGURA 2 - PARÂMETROS PRINCIPAIS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

CONFIGURAÇÃO DE MÃO (CM)

MOVIMENTO (M)

PONTO DE ARTICULAÇÃO (PA)



FONTE: Ferreira- Brito (1998, p.32)

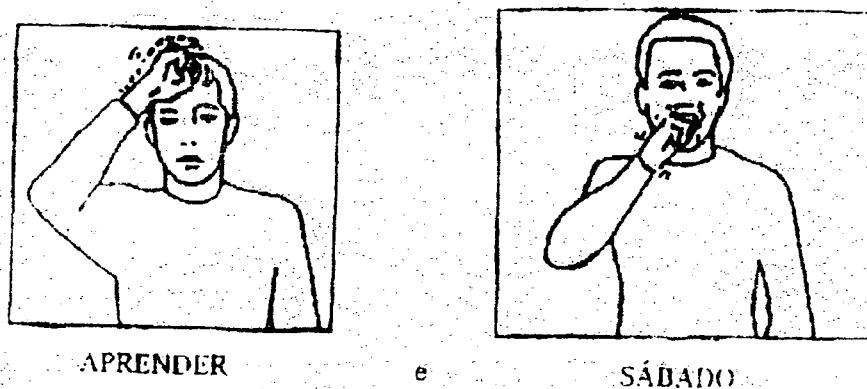
- d) **Orientação da mão (Or)** – A orientação da palma da mão é a direção para qual a palma da mão aponta na produção de um sinal.
- e) **Expressões não-manuais (ENM)** – As expressões não-manuais, ou seja, os movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco servem para marcação de construções sintáticas e diferenciação de

itens lexicais. As expressões não-manuais que têm função sintática marcam orações interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordâncias e foco. As expressões não-manuais que constituem componentes lexicais marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio e grau ou aspecto (QUADROS e KARNOPP, 2004).

Todos esses parâmetros podem estar presentes simultaneamente na organização do sinal, e, segundo Felipe e Monteiro (2001), é a partir da combinação desses parâmetros que se tem o sinal.

Assim, os sinais na Língua Brasileira de Sinais e as palavras no português se estruturam a partir de unidades mínimas distintivas, de forma que, mudando-se um traço, produz-se um novo significado. Por exemplo, na figura 3 se observa que, na Língua Brasileira de Sinais, os sinais para APRENDER e SÁBADO se distinguem apenas pelo parâmetro locação, já que a configuração de mão e o movimento são os mesmos, mas o primeiro sinal é articulado na testa e o segundo na boca do usuário.

FIGURA 3 - UNIDADE MÍNIMA DISTINTIVA PELO PARÂMETRO PONTO DE ARTICULAÇÃO



FONTE: Ferreira-Brito (1998, p.28)

Quanto à **morfologia** das línguas de sinais, segundo Quadros e Karnopp (2004), esta se refere ao estudo da estrutura interna dos sinais, bem como das

regras que determinam a formação dos mesmos. Os morfemas são as unidades mínimas de significado. Os sinais, como nas palavras das línguas orais, se formam a partir de morfemas ou unidades mínimas de significação. São os morfemas que formam as palavras, que nem sempre são equivalentes ao português. As línguas de sinais possuem um léxico e um sistema de criação de novos sinais, no qual os morfemas são combinados. No entanto, essa língua difere das línguas processadas pelo canal auditivo-oral no tipo de processos combinatórios que freqüentemente criam palavras morfologicamente complexas. Assim, nas línguas processadas pelo canal auditivo-oral, as palavras complexas são algumas vezes formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz, já nas línguas de sinais essas formas resultam muitas vezes de processos não concatenativos, nos quais uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização (QUADROS e KARNOPP, 2004). Por exemplo, na Língua Brasileira de Sinais o verbo SENTAR é produzido por um movimento repetido. Várias palavras formam-se na Língua Brasileira de Sinais por meio da derivação, que pode ocorrer pela derivação de nomes em verbos (ou vice-versa), como, por exemplo, CADEIRA é derivado de SENTAR pelo movimento repetido do primeiro. Outro exemplo de derivação pode ocorrer no uso dos adjetivos, como BONITINHO, que deriva de BONITO a partir da adjunção da expressão facial ~~, marca de grau diminutivo. Em relação às expressões, FALAR SEM PARAR é derivado de FALAR pela adjunção da mão esquerda e do alongamento dos movimentos, marca de aspecto continuativo. PEGAR - BOLA é derivado de PEGAR pela adjunção do afixo classificador para objetos redondos e grandes. A formação de palavras por derivação está exemplificada na figura 4, e a formação de nomes em verbos na figura 5, a seguir.

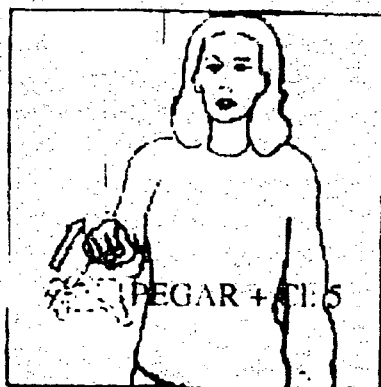
FIGURA 4 - FORMAÇÃO DE PALAVRAS POR DERIVAÇÃO



FALAR



FALAR SEM-PARAR
FALAR PELOS COTOVELOS
FALAR + aspecto continuativo



PEGAR + CÍCLOS

FONTE: Ferreira-Brito (1998, p.40)

FIGURA 5 - DERIVANDO NOMES DE VERBOS



FONTE: Quadros e Karnopp (2004, p.97)

Os sinais na Língua Brasileira de Sinais também podem ser formados pelo processo de composição, ou seja, dois sinais simples são adjuntos em formas compostas, criando, dessa forma, um novo significado. Por exemplo:

CASA + CRUZ = IGREJA

MULHER+ PEQUENO = MENINA

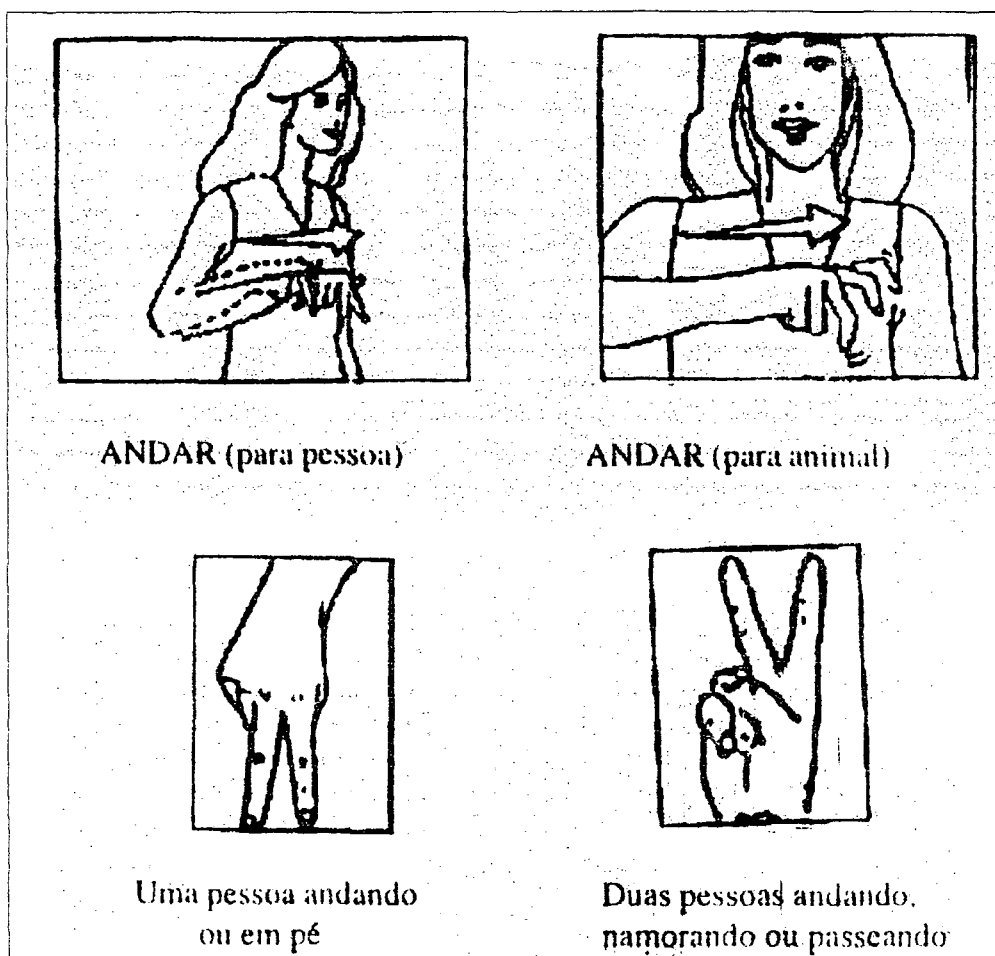
CAVALO+ LISTRAS = ZEBRA

Nas línguas de sinais, existem os **classificadores**, um tipo de morfema gramatical que é afixado a um "morfema lexical ou sinal para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira como esse referente é segurado ou se comporta na ação verbal" (FERREIRA BRITO, 1998, p.50).

Segundo Quadros (1997), nas línguas de sinais, os classificadores incorporam-se aos verbos e podem apresentar motivação icônica, ou seja, os sinais produzidos são semelhantes à forma e ao tamanho do objeto. É um recurso espacial

bastante utilizado na Língua Brasileira de Sinais, por meio de configurações de mãos que podem representar formas e tamanhos dos referentes, bem como movimento e localização, tendo como função descrever (adjetivo), substituir (pronome) ou localizar os referentes. As configurações de mão podem ser relacionadas a coisas, pessoas e animais, e ajudam a construir a estrutura sintática da Língua Brasileira de Sinais por meio de recursos corporais que possibilitam relações gramaticais abstratas. Um exemplo pode ser visualizado na figuras 6, em que o classificador para ANDAR é usado para se referir a uma pessoa andando, a um animal, a uma pessoa em pé e a duas pessoas andando, passeando ou namorando.

FIGURA 6 - CLASSIFICADOR EM ANDAR



FONTE: Ferreira-Brito (1998, p.50 e 51)

Quanto à estruturação de orações, a Língua Brasileira de Sinais tem uma organização sintática que obedece a uma gramática diferenciada e independente da língua processada pelo canal auditivo-oral. A ordem dos sinais possui regras próprias; além disso, não são utilizados artigos, preposições, conjunções, entre outros elementos de ligação e determinação, o que reflete a maneira como os surdos processam suas idéias, com base na percepção viso-espacial da realidade.

Na Língua Brasileira de Sinais, segundo Ferreira-Brito (1998), a topicalização é freqüente; assim, a ordem tópico-comentário é realmente a preferida quando não há restrições que impeçam certos constituintes de se deslocarem. Porém, um grande número de orações sempre aparece na ordem SVO, da mesma forma como ela é predominante na língua portuguesa. Os verbos com flexão como VER, AVISAR, RESPONDER, PERGUNTAR e AJUDAR, quando utilizados na Língua Brasileira de Sinais, sempre mantêm a ordem SVO (FERREIRA BRITO, et al., 1998). Quando os verbos acima mencionados são utilizados na Língua Brasileira de Sinais, ocorre uma restrição quanto à ordem porque o sujeito e o objeto não aparecem na forma de constituintes separados dos verbos, mas sim na forma de flexão do próprio verbo por meio da direcionalidade de seu movimento, ou seja, o ponto de origem se refere ao sujeito e o ponto final ao objeto. Essa direcionalidade entre dois pontos caracteriza a flexão verbal.

A seguir apresento alguns exemplos¹³ que demonstram a independência sintática da Língua Brasileira de Sinais com relação à Língua Portuguesa.

- 1) Libras: EU IR CASA
Português: Eu irei para casa.

- 2) Libras: FLOR EU-DAR MULHER^BENÇÃO
Português: Eu dei a flor para mamãe.

- 3) Libras: IDADE VOCÊ (expressão facial de interrogação)
Português: Quantos anos você tem?

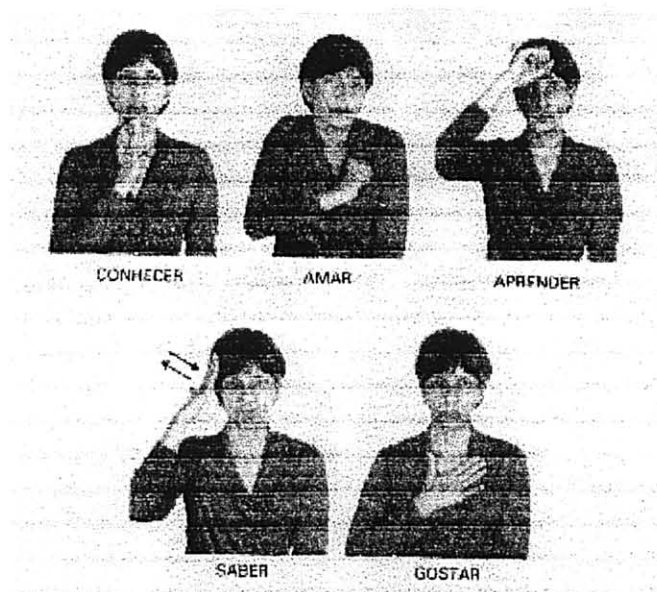
¹³Os exemplos de 1 a 5 foram retirados de Strobel e Fernandes (1998, p.18 e 19), e os exemplos 6 e 7, de Ferreira-Brito (1998, p.58).

- 4) Libras: CINEMA O-P-I-A-N-O MUITO-BO@
Português: O filme O Piano é maravilhoso !
- 5) Libras: PASSADO COMEÇAR FÉRIAS EU VONTADE DEPRESSA VIAJAR
Português: Quando chegaram as férias, eu fiquei ansiosa para viajar.
- 6) PESQUISAR ELA NÃO-GOSTAR (pesquisar, ela não gosta)
Tópico comentário
- 7) 1EMPRESTAR2 (EU-EMPRESTAR-VOCÊ) eu emprestei para você

Nessa constituição da oração, os verbos, segundo Quadros e Karnopp (2004), dividem-se em três classes:

- 1) Verbos simples: são os verbos que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos. Os exemplos desse tipo de verbos são CONHECER, INVENTAR, AMAR, APRENDER, SABER e GOSTAR.

FIGURA 7 - VERBOS SIMPLES



FONTE: Quadros e Karnopp (2004, p.117)

- 2) Verbos com concordância: são verbos que se flexionam em pessoa, número e aspecto, mas não incorporam afixos locativos, como, por exemplo, DAR, ENVIAR, RESPONDER, PERGUNTAR, DIZER, PROVOCAR.

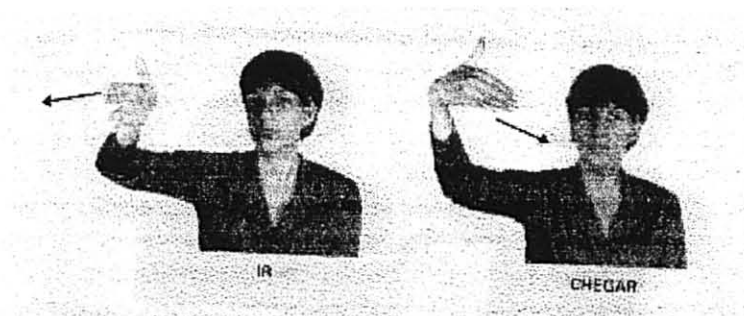
FIGURA 8 - VERBOS COM CONCORDÂNCIA



FONTE: Quadros e Karnopp (2004, p.118)

- 3) Verbos espaciais: são verbos que têm afixos locativos, como COLOCAR, IR, CHEGAR. Nesses verbos ocorre a flexão direcionando a mão para o local a que a pessoa que sinaliza se refere.

FIGURA 9 - VERBOS ESPACIAIS



FONTE: Quadros e Karnopp (2004, p.119)

Na Língua Brasileira de Sinais não existem marcas de tempo nas formas verbais, é como se os verbos ficassem sempre no infinitivo. O tempo é representado sintaticamente por meio de advérbios de tempo que indicam se a ação está

ocorrendo no presente (HOJE, AGORA), ocorreu no passado (ONTEM, ANTEONTEM) ou ocorrerá no futuro (AMANHÃ).

Por exemplo: Língua Brasileira de Sinais - HOJE EU-VOLTAR CASA
HOMEM^BENÇÃO ME @

Português - Hoje eu voltei à casa de meu pai.

Com relação aos tipos de frases da Língua Brasileira de Sinais, segundo Felipe (1998), esses são demonstrados por meio das expressões corporais e faciais, da mesma maneira que as entonações nas línguas processadas pelo canal auditivo-oral. Assim, quando uma frase em Língua Brasileira de Sinais está na forma afirmativa, a expressão facial é neutra; na forma interrogativa, as sobrancelhas se franzem e ocorre um pequeno movimento de cabeça inclinando-se para cima; na forma exclamativa, as sobrancelhas se levantam e a cabeça faz um pequeno movimento inclinando-se para cima e para baixo, já a forma negativa pode ser realizada por meio de três processos:

- 1) com acréscimo do sinal NÃO à frase afirmativa:
BLUSA FEI@ COMPRAR NÃO
- 2) com incorporação de um movimento contrário ao sinal negado:
GOSTAR NÃO CARNE
- 3) com um aceno de cabeça que pode ser feito simultaneamente com a ação que está sendo negada ou juntamente com os processos acima:
EU VIAJAR PODER

Quanto aos adjetivos, na Língua Brasileira de Sinais, esses são representados por sinais que formam uma classe específica e estão sempre na forma neutra, não há, portanto, nem desinência para gênero e nem para número (singular e plural) (FELIPE e MONTEIRO, 2001). A indicação de sexo é feita por meio do sinal de HOMEM/MULHER.

A quantificação na Língua Brasileira de Sinais é obtida pelo uso de quantificadores como MUITO; em outras vezes o movimento dos sinais é alongado, imprimindo-se a este um ritmo mais acelerado, que representa uma maior intensidade ou quantidade ou é feita a partir da repetição do sinal.

Nessa língua a utilização dos numerais depende do contexto, assim a configuração para LIVRO 1 difere da configuração de PRIMEIRO-LUGAR, que é diferente de PRIMEIRO-GRAU, que é diferente de MÊS 1.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), na Língua Brasileira de Sinais, o conceito de dois meses ou três meses pode ser expresso pela mudança na configuração da mão do sinal. Assim, muda-se a configuração de mão de 1 para 2 ou para 3, e conseqüentemente o número de meses referidos mudam. Esse processo é conhecido como incorporação do numeral.

Com relação aos pronomes, conforme Ferreira-Brito (1998), a Língua Brasileira de Sinais possui um sistema pronominal para representar as pessoas do discurso, que é determinado pelo parâmetro orientação. No singular, o sinal para todas as pessoas é o mesmo, ou seja, a configuração de mão predominante é em "d", e o que difere uma pessoa das outras é a orientação da mão. Assim, o sinal EU é um apontar para o peito do emissor, o sinal VOCÊ é um apontar para o receptor e o sinal ELE/ELA é um apontar para uma pessoa que não está na conversa. Quadros (1997) menciona que o sistema de pronominalização é fundado na dêixis que ocorre por meio do apontar. Assim, os pronomes pessoais de terceira pessoa são sinalizados apontando diretamente o referente, e, quando este não está presente, o apontar é direcionado a um local espacial arbitrário, defronte do corpo do sinalizador. Os pronomes de primeira e segunda pessoa também são formados apontando-se o dedo indicador a quem o sinalizador se refere.

Na Língua Brasileira de Sinais os pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar têm o mesmo sinal; o que os diferencia é o sentido da frase, acompanhada de expressão facial. Esses pronomes têm a mesma configuração de mão dos

pronomes pessoais, diferindo apenas nos pontos de articulação no espaço e nas orientações do olhar (FELIPE, 1998).

Os pronomes possessivos na Língua Brasileira de Sinais também não possuem marcas para gênero e relacionam-se às pessoas do discurso. Já os pronomes interrogativos QUE e QUEM geralmente são usados no início da frase. Os pronomes interrogativos ONDE e QUEM (quem é ou de quem é) são mais usados no final das frases. Os pronomes interrogativos QUAL, COMO e PARA QUE, geralmente são usados no final das frases e POR QUE no início. A expressão facial é sempre utilizada simultaneamente aos pronomes para indicar que a frase está na forma interrogativa (FELIPE, 1998).

Cabe ressaltar que, além dos trabalhos que se referem à estrutura lingüística das línguas de sinais, há outros que enfatizam a construção do discurso nessas línguas (WINSTON, 1991; EMMOREY, 1993 e 2000; MORGAN, 1999; PEREIRA, 2000b).

Um dos recursos mais utilizados nas línguas de sinais é o uso do espaço para formar um sinal e para fazer referência a entidades previamente estabelecidas no discurso, o que produz a coesão. Além disso, o uso do espaço possibilita ao usuário descrever ou mapear a disposição dos objetos no espaço. Segundo Pereira (2000b), a construção do discurso faz uso de um rico sistema de referência que explora espaços lingüísticos, topográficos e representacionais. Desta forma, para descrever uma cena em que dois ou mais eventos co-ocorrem, o sinalizador usa um controle sofisticado para organizar os eventos no espaço de sinalização.

Pereira comenta que o espaço também serve para marcar e distinguir eventos temporais, assim os sinalizadores podem escolher áreas no espaço para se referir a eventos e se mover para trás e para frente destas localizações para se referir a um conjunto de eventos.

Quanto à coesão nas línguas de sinais, esta pode ser criada por meio de vários traços lingüísticos, como por repetição de sinais, uso da referência espacial e uso de conjunções. Além disso, o sinalizador pode usar outros recursos, como a

expressão facial e o movimento de corpo para combinar os enunciados e formar um texto (PEREIRA, 2000b).

Felipe (1991), baseada na classificação proposta por Koch (1990), observou que a coesão referencial na Língua Brasileira de Sinais era expressa, pelo sujeito que ela analisou, por meio de formas remissivas referenciais, como o uso de nomes genéricos ou pronomes demonstrativos e de formas remissivas não referenciais presas por meio de pronomes possessivos e numerais ordinais. Quanto à coesão seqüencial, Felipe notou que a seqüenciação parafrástica foi expressa por meio de recorrência de termos, de paralelismo e de tempo verbal e a seqüenciação frástica por meio da progressão temática e do uso de conectores para marcar relações de temporalidade, causalidade, entre outros.

Pereira e Nakasato (2003), analisando relatos de adultos surdos, observaram que, para articular os eventos, os sujeitos fizeram uso do espaço, de movimentos com o corpo, da expressão facial e, em alguns momentos, também de sinais. Os sujeitos também utilizaram um número significativo de classificadores para descrever a trajetória do movimento e as ações realizadas pelas personagens e objetos usados como pontos de referência. Todos esses recursos garantem a coesão nas narrativas em Língua Brasileira de Sinais. Para construir narrativas nas línguas de sinais, os narradores, então, usam o espaço de sinalização no e ao redor de seus corpos para construir e representar o discurso.

No estudo referido acima, Pereira (2000b) interessou-se em saber como as crianças surdas articulam os eventos em seus relatos. Assim, filmou relatos de uma criança surda com 5;11 de idade, após uma viagem com seus professores e colegas da escola. Durante a transcrição do relato da criança em língua de sinais, Pereira menciona que a criança contou sua viagem em detalhes, principalmente as ações envolvidas e as recomendações dadas pelos adultos ao chegar no local. A autora também notou o pouco uso de elementos interpretáveis como coesivos nas línguas de modalidade oral. Esses elementos não foram expressos por sinais, mas sim por meio do movimento de fechar os olhos e abrir a boca, e movimento com o corpo

para frente e abrir muito os olhos, respectivamente. A criança usou o espaço para articular os eventos, parece que ela estabeleceu pontos de referência no espaço, pois os movimentos de mão de um ponto para outro foram interpretados como se referindo ao lugar. Como conclusão, Pereira relata que, como existe diferença no canal de acesso às informações do mundo entre uma criança ouvinte e uma criança surda, a surda usa recursos diferentes para expressar a coesão. Também refere que, como os surdos têm dificuldade de acesso à linguagem oral, fazem uso da visão para constituir seu conhecimento; assim essa criança usou o movimento corporal, a expressão facial, a simultaneidade de ações e o mapeamento no espaço para articular os eventos de uma narrativa e expressar a coesão.

Nesta última seção apresentou-se um apanhado geral sobre as línguas de sinais, enfatizando que essas são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais das comunidades surdas que as utilizam. Ressalta-se, portanto, que somente alguns de seus vários aspectos foram abordados e tratados.¹⁴ A descrição das línguas de sinais servirá apenas para fazer algumas hipóteses sobre a influência dessa língua nas construções escritas dos sujeitos desta pesquisa, que serão apresentadas no último capítulo.

2.3 AS VISÕES SOBRE A LÍNGUA ESCRITA NA SURDEZ

Muitas pesquisas (FERNANDES, 1990; FERNANDES, 1998; SOUZA, 1998; BERNARDINO, 2000; PEREIRA, 2003) discutem a aquisição da escrita por sujeitos surdos; umas apontam para as questões do desenvolvimento de uma língua pelo surdo, outras para as metodologias ineficientes empregadas pela escola, outras para as dificuldades apresentadas pelos surdos com a escrita, outras, ainda, para as diferenças encontradas nas suas produções.

¹⁴Autores que estudam a estrutura lingüística da Língua Brasileira de Sinais - Ferreira- Brito (1990, 1993, 1995); Felipe (1992); Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004); Fernandes (1990, 1994, 2003).

No que concerne às dificuldades dos surdos com a língua escrita, Sanchez (1999) considera o século XX como perdido no tocante à educação, pois eles não conseguiram recuperar sua dignidade, sua identidade e nem mesmo sua autonomia; em geral, foram tomados como "objetos de reabilitação". Embora a obrigatoriedade do uso da língua majoritária pelos surdos tenha tido efeitos perversos na educação dos surdos, não se pode desconsiderar que, apesar de todas as dificuldades, algumas conquistas foram obtidas, como ingresso nas Universidades, empregos mais dignos e estáveis e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial do Brasil.

Com relação à sua educação, mais especificamente, a aprendizagem da leitura e da escrita, a maioria dos trabalhos refere-se às dificuldades e às construções atípicas que os surdos apresentam. Atualmente muitos surdos são considerados iletrados funcionais exatamente por essa causa. Pesquisas realizadas na Universidade Gallaudet-EUA, em 1972, revelaram que o nível médio de leitura de surdos adultos corresponde apenas à 4.^a série primária (SANCHEZ, 1999). No Brasil, a grande maioria dos surdos adultos não domina a língua portuguesa. Além disso, há uma considerável parcela de surdos brasileiros que não teve acesso à língua de sinais, ou por motivo de isolamento social, ou, principalmente, por opção da família por uma escola que não utilize essa língua, o que causa, além das defasagens escolares, dificuldade e impedimento quanto à inserção dessas pessoas no mercado de trabalho.

Téllez e Calderón (2001), da mesma forma que Sanchez, ressaltam que a compreensão da leitura pelos surdos é tradicionalmente referida como muito abaixo do esperado, apesar dos esforços dos educadores e professores de surdos. Os fatores que influenciam no desenvolvimento da leitura e da escrita dos surdos são, segundo os autores: comunicação com os surdos em uma língua que não lhes é acessível; falta de competência lingüística do próprio surdo, o que impede o desenvolvimento do pensamento e a construção de uma teoria de mundo; falta de

imersão no mundo da leitura e da escrita desde a mais tenra idade, bem como de modelos adequados.

Essas dificuldades com a leitura e a escrita muitas vezes advêm do fato de que a grande maioria dos surdos tem dificuldades para adquirir uma língua. Isso ocorre principalmente em famílias ouvintes nas quais nasce um filho surdo. Em geral, os pais ouvintes têm muita dificuldade para se comunicar com seus filhos surdos; assim a interação que deveria acontecer entre pais e filhos muitas vezes não ocorre de forma natural, é forçada, sistemática, pois os pais sentem-se mais confortáveis usando a fala e a audição, e as crianças surdas adquirem linguagem principalmente por meio da visão. O papel dos pais, que deveria ser de mediador na construção da linguagem, geralmente falha, e o desenvolvimento lingüístico da criança que deveria acontecer em casa fica sob responsabilidade da escola ou das clínicas de reabilitação. Nesses locais geralmente a língua majoritária é ensinada formalmente, por meio de um processo que pode durar longos anos, e, mesmo assim, muitas vezes a criança surda não consegue adquirir uma fala inteligível. Assim, apesar de essas crianças freqüentarem o ensino formal, não raro a ênfase do processo educacional recai somente na fala.

De acordo com Fernandes (1998), ainda hoje, muitas escolas especiais para surdos priorizam o desenvolvimento da fala e da audição, como se isso fosse um pré-requisito para a aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, primeiro é esperado que o surdo fale e depois que aprenda a escrever. Quanto à língua de sinais, fundamental para o desenvolvimento do surdo, essa muitas vezes não é enfatizada, e o surdo acaba por dispor apenas de fragmentos da língua processada pelo canal auditivo-oral. Cabe aqui ressaltar que vários estudos demonstram que os surdos, filhos de pais surdos, estão mais bem preparados para enfrentar a etapa escolar, e que apresentam melhor desempenho na leitura e a escrita, já que foram expostos a uma língua comum a si e a seus pais, ou seja, a língua de sinais. No entanto, isso não significa afirmar que o fato de os surdos nascerem em famílias

surdas é suficiente para que tenham um melhor desempenho acadêmico e de linguagem.

Dentre as pesquisas que apontam as dificuldades dos surdos com a linguagem escrita, salienta-se também a maneira como os profissionais lidam com o sujeito surdo, a surdez e a linguagem. A língua muitas vezes é ensinada por meio de atividades mecânicas e repetitivas como se fosse um código pronto e acabado. A descontextualização da linguagem, de seus valores, usos, significados sociais elimina o fato de que o aprendizado da escrita depende das relações que a criança estabelece com seus interlocutores e com a escrita (BERBERIAN, 2003).

Pereira (2000a) relata procedimentos utilizados com os surdos que envolvem uma prática estruturada e repetitiva, na qual a língua é concebida como um conjunto de regras que o aluno tem que aprender para falar e escrever bem. Assim, não se fala em aquisição, mas apenas em ensino e aprendizagem da língua.

A imersão na prática social da linguagem escrita se torna possível quando a criança surda mantém contato com adultos usuários e competentes nesta modalidade de língua e quando tem a oportunidade de participar de atividades significativas. A forma como geralmente a linguagem e as atividades de leitura e escrita são concebidas pela escola, ou seja, como algo passível de ser aprendido por meio de exercícios mecânicos e descontextualizados, contribui para que os problemas dos surdos com a escrita aumentem. Igualmente, em casa, muitas vezes a criança surda não tem tido acesso aos livros e aos jogos de leitura, o que lhe dificulta a construção de hipóteses sobre o objeto escrito e a percepção das diferenças entre a escrita e a fala. Assim, a escola tem dificuldade para entender as diferenças no processo educacional do surdo e o surdo de inserir-se nesse processo. Muitas vezes a falta de atividades significativas com a escrita impede que os surdos percebam sua função social e as diferenças entre a língua majoritária e a língua de sinais, ou seja, que cada modalidade de língua possui regras e recursos específicos. Somente por meio da negociação e das interações entre essas modalidades de língua é que o surdo será capaz de aprender as diferenças e usar

cada língua de acordo com suas normas. No caso específico da escrita, o surdo deve partir de experiências com a língua que já domina, em geral a língua de sinais, para construir e desenvolver essa língua (SVARTHOLM, 1999).

A escola também, geralmente, faz uso de livros didáticos ineficientes, que não permitem que a criança perceba a função do texto. Com as metodologias adotadas tradicionalmente no ensino da língua portuguesa, negou-se aos surdos:

o acesso a práticas linguísticas significativas que os auxiliassem a perceber o sentido na aprendizagem de uma segunda língua, como consequência, as respostas para o fracasso apresentado não foram buscadas nas estratégias inadequadas destinadas ao aprendizado da língua, mas foram justificadas como inerentes à condição da deficiência auditiva e não como possibilidade diferenciada de construção gerada por uma forma de organização linguístico-cognitiva diversa. (FERNANDES, 1998, p.163).

Webster e Heineman-Gosschalk (2000), da mesma forma que Fernandes (1998), constataram que os conteúdos escolares costumam privilegiar o ensino de palavras e frases soltas na aprendizagem da escrita, ignorando por completo os aspectos discursivos, a conversação e propondo estratégias, em geral, inadequadas. Esses mesmos aspectos são referidos por vários outros autores (TRENCH, 1995; GÓES, 1999; PEREIRA, 2000a, 2003) que apontam que as metodologias de ensino tradicionais negaram aos surdos o acesso a práticas linguísticas significativas.

Outra questão com relação às dificuldades dos surdos com a linguagem escrita foi apontada por Johnson et al. (1989). Nos resultados de um estudo sobre o desenvolvimento da linguagem escrita em sala de aula, esses autores mostraram que alunos surdos apresentavam dificuldades para compreender a leitura e para escrever, e que essas dificuldades decorriam de falhas no sistema educacional dessas crianças. Os motivos para essas falhas relacionam-se à falta de acesso que os surdos têm ao currículo, já que este é construído para aqueles que têm acesso ao inglês oral, e ao ciclo de baixas expectativas que geralmente os ouvintes têm com relação à escrita dos surdos. As baixas expectativas com relação à escrita do surdo ocorrem primeiramente com os próprios pais, que parecem não se preocupar tanto

com as dificuldades de seus filhos no processo escolar, uma vez que geralmente a preocupação maior volta-se ao aprendizado da fala.

Lane et al. (1996) constataram que as crianças surdas apresentam dificuldades para ler dado o desconhecimento da estrutura da língua inglesa e as dificuldades para integrar informações do passado. Essas dificuldades ocorrem devido à falta de exposição às informações do ambiente, o que resulta num desconhecimento de mundo por parte dessas crianças. Essas lacunas no conhecimento das crianças surdas acontecem por vários motivos, tais como: pouco acesso à linguagem tanto em casa como na escola; a falta de efetividade da escola e tempo excessivo dedicado às habilidades orais e à gramática e ao vocabulário da língua inglesa. Como consequência, os surdos, em sua maioria, terão dificuldades para compreender a língua inglesa, principalmente no que concerne à sintaxe e ao vocabulário. Deste modo, quando lêem, só conseguem compreender o significado literal de poucas palavras. Lane et al. concluem afirmando que é fundamental o professor e o aluno terem uma língua em comum para que a criança consiga aprender a ler e a escrever.

É fato que a escola não tem oferecido condições necessárias para que os alunos surdos construam o conhecimento. Assim, na maioria das instituições especiais os professores não utilizam uma língua compartilhada com seus alunos, ou seja, não dominam a língua de sinais e acabam utilizando uma forma de comunicação bimodal para ensinar, ou seja, usam a fala e alguns sinais concomitantes. Essa estratégia faz com que o surdo ou foque seu olhar para as mãos do professor ou para seus lábios. Se olhar somente para os lábios, compreenderá apenas parte da mensagem; se olhar somente para as mãos, não compreenderá a mensagem da mesma forma, já que verá apenas alguns sinais da língua de sinais desconexos entre si, o que na realidade não forma língua alguma.

Bernardino (2000), ao avaliar as consequências de práticas bimodais, verificou que tal modalidade é ineficiente para os surdos, uma vez que as duas línguas são muito diferentes – uma é auditiva-oral e a outra é viso-espacial. Elas

operam sem a gramática da língua de sinais, pois o professor utiliza a combinação da fala com alguns sinais concomitantes.

Botelho (2002) também sugere que a dificuldade dos surdos com a linguagem escrita se relaciona ao uso das mesmas práticas pedagógicas vigentes na educação de crianças ouvintes. Além disso, essa autora faz uma crítica ao ensino regular, referindo que a maioria das escolas desconhece o indivíduo surdo e as conseqüências da surdez. Com a inclusão, essas escolas recebem esses alunos com muita preocupação e ressalva, principalmente porque não existe uma língua compartilhada circulando em sala de aula, condição indispensável para que os surdos se tornem letrados. Outra conseqüência dos surdos em escolas regulares é que as situações de dificuldade do aprendizado passam muitas vezes a ser compreendidas como decorrência de problemas cognitivos. "Tais formas de pensar são calcadas em falsas definições, que arrasam a expectativa em relação às capacidades dos surdos, e reforçam crenças preconceituosas em relação à surdez" (BOTELHO, 2002, p.20).

Vários outros estudos caracterizam as construções escritas de sujeitos surdos como atípicas e relacionam essa diferença ao pouco conhecimento desses sujeitos a respeito da língua portuguesa e à interferência da língua de sinais. Um desses estudos foi realizado por Fernandes (1990), que revelou que os surdos apresentam muitas dificuldades para a leitura e compreensão de textos. A autora realizou um trabalho com 40 surdos com mais de 18 anos, os quais deveriam ter, no mínimo, a 4.^a série. O estudo dividiu-se em quatro partes, e, em cada etapa, foram testadas as habilidades para compreender e para escrever textos e o preenchimento de estruturas frasais com verbos e preposições. Fernandes entrevistou e aplicou provas a vários surdos adultos e concluiu que eles tinham pouco conhecimento dos recursos da língua portuguesa, considerável limitação no que se refere ao domínio de sua estrutura, limitação no léxico, falta de consciência de processos de formação de palavras, uso inadequado de verbos em suas conjugações, tempos e modos, uso inadequado de preposições, omissão de conectivos em geral e verbos de ligação,

troca do verbo ser por estar, falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação. Essa pesquisa, realizada no Brasil, confirma o que Kyle (1981), um autor inglês, afirma sobre as dificuldades dos surdos para ler e escrever, ou seja, que os surdos apresentam dificuldades principalmente com relação à conjugação verbal, à falta de artigos e pronomes e aos verbos auxiliares, além dos erros de omissão, substituição, adição de vocábulos e ordem das palavras.

Fernandes, ainda nesse estudo, percebeu que os surdos pesquisados eram despreparados para leitura e compreensão de textos, e levariam desvantagem em uma conversação com um ouvinte. A dificuldade para compreender o vocabulário da língua portuguesa é um dos principais fatores que impede a organização conceitual do texto lido. De modo geral, muitos de seus informantes demonstraram despreparo para os exercícios aplicados pela autora (leitura e compreensão de dois textos – um retirado do Jornal do Brasil e o segundo uma crônica de Fernando Sabino), sendo provável que não tenham tido acesso a esse tipo de tarefa na escola.

Essa mesma autora também notou que a maioria dos surdos testados apresentou dificuldades com relação aos aspectos lexicais, e que esse fato parece ter relação direta com a categorização da experiência, principalmente pelos métodos de ensino usados em sua educação. Isso, segundo a autora, ocorre porque a exposição ao léxico do surdo é muito menor do que a de um ouvinte. Quanto à análise das estruturas sintáticas, a autora observou na estrutura frasal da expressão escrita muitos elementos que a identificam com algumas características observadas na Língua Brasileira de Sinais. Percebeu, entre outras coisas, que há um predomínio de enunciados curtos; que a ordem frasal muitas vezes obedece a uma hierarquia semântica, na qual prevalecem os conteúdos de maior importância para o falante; e que o uso de preposições é restrito, basicamente àquelas utilizadas na língua de sinais; além disso, apresentam pouco domínio de tempos e pessoas quando utilizam os verbos. Conclui afirmando que a maioria dos surdos por ela analisados demonstra pouco conhecimento dos recursos gramaticais da Língua Portuguesa e considerável limitação no domínio de suas estruturas frasais. Essas constatações

parecem ser um reflexo do processo de educação desses surdos, que foi insuficiente ou inadequado. Além disso, Fernandes (1990) menciona que é necessário que o surdo domine a língua de sinais e que tenha acesso a essa língua, pois só assim seu acesso à Língua Portuguesa como segunda língua será mais efetivo.

O trabalho de Góes (1999), inserido em uma visão sociointeracionista de linguagem, também caracteriza os textos de alguns surdos e analisa suas construções atípicas. Essa autora investigou alunos do ensino supletivo que haviam passado por um longo período de escolarização. Para a realização do seu estudo, envolveu classes de surdos, nas quais os professores seguiam as diretrizes da comunicação total.

Na análise preliminar de alguns textos produzidos em atividade coletiva, Góes, da mesma forma que Fernandes, notou vários desvios das regras de construção do português, tais como: uso inadequado ou omissão de preposições; terminação verbal não-correspondente à pessoa do verbo, inconsistência de tempo e modo verbal; flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos; uso incorreto do pronome pessoal do caso oblíquo etc. Em um segundo momento, a autora tomou a escrita como instância de dialogia e examinou o quanto as pistas na escrita dos surdos possibilitavam a construção de sentidos pelo leitor, identificando principalmente as características que colocavam obstáculos ao seu esforço de interpretação. Baseada nos trabalhos de Kock e Travaglia (1990) e Kock (1991), Góes identificou problemas relativos a aspectos de coesão, principalmente no que concerne à referencialidade e à progressão temática, visto que estes aspectos tendem a resultar em prejuízos na coerência do texto.

Primeiramente, identificou alguns problemas com relação a instâncias de referencialidade ambígua, que se refere à maneira de inserção de nomes e pronomes no enunciado, o que pode causar prejuízo na interpretação do referente. O segundo tipo de prejuízo para interpretação dos enunciados decorre da escolha lexical indevida, em outras palavras, da inclusão de palavras com o significado não convencional ou palavras "criadas". Essa autora também notou que muitos textos

apresentavam uma ordem sintática não convencional, o que demandava certos ajustamentos para interpretação. Outra dificuldade referia-se à omissão de constituintes necessários à plena construção de sentidos. Por último, relacionou as inadequações que podem afetar o inter-relacionamento entre as partes de um texto, e que também podem acarretar prejuízos na composição de um sentido.

Góes salientou que as dificuldades dos surdos podem ou não permitir que o leitor encontre pistas para a construção do sentido, já que, em algumas ocorrências, é possível inferir mudanças necessárias à compreensão e, em outras, não há elementos suficientes para a interpretação do sentido. Concluiu que é necessário conceder um espaço efetivo à Língua Brasileira de Sinais no atendimento educacional do surdo, pois uma de suas hipóteses era que os textos analisados foram construídos com o apoio parcial em regras da língua de sinais. Porém, para que isso ocorra, é preciso, segundo Góes, encorajar a expansão de projetos que tenham por meta a capacitação dos professores ouvintes, a formação de professores surdos, o incentivo ao trabalho pedagógico orientado também para o uso da língua de sinais e a ampliação de pesquisas sobre o conhecimento dessa língua.

Outra autora que também analisa os aspectos coesivos dos textos escritos é Silva (2001). Ela desenvolveu uma pesquisa pensando na língua de sinais como a língua natural dos surdos, assim, sua primeira questão era se os surdos que fazem uso da língua de sinais escrevem melhor e produzem um texto mais coeso. Também pesquisou qual o sentido reconstruído na escrita desses sujeitos quando se leva em consideração o uso da escrita como lugar de construção dos recursos lingüísticos. Essa autora analisou a estruturação de textos de oito alunos surdos nas faixas etárias de 16 a 21 anos, que freqüentavam até a 4.^a série de uma escola especial e todos se comunicavam basicamente por meio da Língua Brasileira de Sinais. Sua análise considerou a coesão textual e as habilidades que o surdo que usa a língua de sinais dispõe para a produção do texto, por fim, ela verificou o papel da escrita para o sujeito surdo e a construção do sentido de seu texto. As produções escritas foram realizadas individualmente: o professor sugeria um título e o aluno escrevia. Em sua análise,

Silva demonstra que um fator que influencia diretamente na coerência de um texto é a interlocução, isto é, o papel do interlocutor, a situacionalidade e o contexto de produção são fatores determinantes para o estabelecimento da coerência.

Silva, assim como Góes e Fernandes, pôde constatar a interferência da Língua Brasileira de Sinais nas redações dos sujeitos surdos. Conclui dizendo que os textos escritos dos surdos que possuem a língua de sinais não apresentam as mesmas características dos textos de um falante de português, mas de um sujeito falante de segunda língua. Também observa que o professor deve perceber que é possível compreender e reconstruir o sentido dos textos por meio da interação com esses sujeitos, seguindo as pistas colocadas nos textos. Conclui que as dificuldades encontradas pelos surdos, com relação à sua escrita, não são um empecilho, mas podem ser uma referência pedagógica para o trabalho com a segunda língua.

Rodrigues Silva (1998) também menciona as dificuldades de escrita dos surdos. Demonstrou que grande parte dos adolescentes que participaram de sua pesquisa não conseguiu nem mesmo adquirir o processo mecânico da escrita, quanto mais entender a sua função social. Baseada na pesquisa proposta por Labov e Waletzky (1967), verificou o uso de categorias funcionais na modalidade escrita por alunos surdos. Para sua pesquisa, a autora formulou hipóteses de que o nível de escolaridade dos surdos tem relação com a elaboração de regras da gramática do português e com a interferência da Língua Brasileira de Sinais nas construções escritas desses sujeitos. Seu estudo foi realizado com crianças e jovens na faixa etária de 7 a 22 anos, divididos em dois grupos, o primeiro com crianças que estavam cursando até a 4.^a série e o segundo com crianças da 5.^a série em diante. A maioria dos participantes dos dois grupos usava comunicação bimodal, ou seja, uma mistura dos sinais, de gestos naturais, da fala, e de expressão corporal e facial. No seu trabalho, Rodrigues Silva (1998) enfatizou as diferenças existentes entre a escrita e a linguagem gestual dos alunos. As produções de narrativas que propôs aos alunos, em geral, foram precedidas pela apresentação da história em Língua Brasileira de Sinais. Após a apresentação da história, os alunos e professores

discutiam-na, enfatizando vários aspectos dos textos, como as diferenças entre as modalidades escrita e oral, e escrita e gestual. Em um segundo momento, cada surdo produziu uma narrativa individualmente.

A autora observou que o 'desvio' da produção escrita dos surdos relaciona-se ao uso diferenciado ou à escassez das chamadas categorias funcionais ou gramaticais. Assim, concluiu que, nos surdos, a emergência de categorias funcionais ocorre em etapas mais tardias que nos ouvintes, e, em geral, na escola. Também inferiu que os surdos usam poucas preposições e conjunções devido ao fato de que as línguas de sinais não apresentam muitas preposições. Para Rodrigues Silva, o uso das preposições dependerá do entendimento pelo sujeito das relações semânticas estabelecidas pelas preposições no discurso e da oportunidade de situações em que possam usá-las.

Rodrigues Silva concluiu que suas duas hipóteses se confirmaram, ou seja, que o nível de escolaridade tem relação com o uso da gramática da língua portuguesa, assim, quanto mais progride nas etapas escolares, menos erros aparecem na escrita do aluno surdo, e que a Língua Brasileira de Sinais interfere nas produções escritas dos sujeitos surdos. Verificou também que a presença de uma língua materna é fator *sine qua non* para o uso mais adequado de categorias funcionais pelos surdos e que eles poderiam fazer mais narrativas se os sinais estivessem sendo utilizados na escola.

Outros estudos da área da Lingüística, como o de Fernandes (1998), analisam a interferência da Língua Brasileira de Sinais nas produções textuais de estudantes surdos em diferentes níveis de escolaridade. A autora desenvolveu uma pesquisa com um grupo de cinco alunos surdos que cursavam o ensino supletivo. Esses alunos já haviam freqüentado instituições especializadas anteriormente e no período da pesquisa freqüentavam uma dessas instituições. A professora deste local também era surda e ministrava suas aulas usando somente a língua de sinais. Os textos analisados foram produzidos em sala de aula, a partir de diferentes estratégias de produção. Após a escrita dos textos, era solicitado aos alunos que recontassem, por

meio da Língua Brasileira de Sinais, o que haviam escrito. Na maioria das vezes, quando os dados foram recontados em língua de sinais, os alunos não demonstraram dificuldades com relação à coerência, à argumentação, dentre outros aspectos. Porém, nos registros escritos, percebeu-se a limitação lexical desses alunos, fato que tomou seus textos pobres, limitados e muitas vezes incompreensíveis.

Essas dificuldades, segundo Fernandes, podem ser relacionadas às experiências não significativas com a língua portuguesa, decorrentes dos métodos utilizados no processo educacional desses alunos. Conclui, referindo que há interferência da língua de sinais nas produções escritas dos surdos, principalmente com relação aos aspectos morfosintáticos.

Tendo em vista os estudos anteriormente citados, é possível concluir que mesmo que os surdos não tenham tido a oportunidade de adquirir a língua de sinais precocemente, é nesta língua e não na língua processada pelo canal auditivo-oral que a grande maioria se baseia para ler e escrever. Desta forma, a interferência dos sinais no desenvolvimento da linguagem escrita relaciona-se à aquisição de uma segunda língua. Assim, é imprescindível ressaltar que o surdo precisa desenvolver uma língua efetiva, e, para que isso ocorra, é necessário que as experiências escolares oferecidas a ele privilegiem não apenas a língua de sinais, mas também os aspectos discursivos da escrita, já que esses são fundamentais para que o surdo se constitua como sujeito leitor e escritor, realizando um trabalho que proporcione a reflexão sobre o uso da linguagem escrita e da língua de sinais.

Outros autores também se reportam às dificuldades dos surdos com relação ao desenvolvimento da linguagem escrita. Dentre esses, destacam-se os trabalhos de Pereira e Oliveira (1999). As autoras apontam que os surdos, em geral, demonstram dificuldades de lidar com aspectos relacionados à gramática da escrita, além de seus textos serem pobres, sem coesão e sem criatividade. Esses fatos, em geral, decorrem, a seu ver, de práticas pedagógicas baseadas no ensino da língua processada pelo canal auditivo-oral, que concebem o surdo como alguém incapaz de se apropriar dos recursos expressivos da língua e operar na construção de

sentidos. As autoras também comentam que, para que essa situação se reverta, não basta apenas introduzir a língua de sinais dentro da escola, mas é necessário também que se promova uma mudança na concepção de linguagem que norteia as práticas pedagógicas com alunos surdos.

Com base nessas idéias, as autoras analisaram as marcas de autoria usadas por adolescentes surdos que freqüentavam os últimos anos do ensino fundamental em uma escola especial. O grupo selecionado era composto por alunos de 7.^a série, que tinham, em média, 16 anos e que, desde a 5.^a série, eram trabalhados pela mesma professora. O objetivo desta professora era que os alunos atingissem, na escrita, o estágio de autoria. O trabalho baseou-se no estudo de diferentes tipos de textos e no ensino da língua. Em um momento posterior, a professora sugeriu que cada aluno criasse um texto livremente sem, a princípio, se preocupar com a gramática.

Como conclusão, as autoras relataram que é possível que os alunos se tornem autores, porém, para isso, é preciso que o professor não se restrinja apenas ao ensino da língua, mas se preocupe em propiciar aos alunos conhecimentos para que tenham o que escrever.

Pereira (2003), em estudo posterior, confirma sua hipótese de que um trabalho com a escrita, fundamentado em uma concepção discursiva de linguagem, faz com que os surdos usem a escrita de maneira funcional, compreendendo seus valores e usos. Nesse trabalho, essa autora apresenta duas amostras de escritas de adolescentes surdos. O primeiro usava apenas a modalidade oral na sala de aula e o segundo utilizava também a língua de sinais. Ambos foram expostos a diferentes tipos de textos e foram incentivados a escrever sem se preocupar com a correção da gramática. Em sua análise, Pereira notou que os dois textos abordaram temas semelhantes, como namoro e romance, porém como os dois alunos tinham um diferente conhecimento de mundo, percebem-se diferenças entre eles.

O primeiro aluno, não usuário da língua de sinais, escreveu um texto baseado nas suas vivências. Já no texto do aluno que usava a língua de sinais, a

autora notou uma maior variedade de informações, algumas com aparente origem na vivência do aluno com novelas, cinema e outras que parecem ser resultado de aprendizagem, como os conceitos de tempo e espaço, muito bem utilizados pelo autor. Portanto, o fato de este aluno ser usuário fluente da Língua Brasileira de Sinais talvez possa ter contribuído para a riqueza de conteúdo do texto. Para a autora, a língua de sinais parece ter possibilitado a constituição de conhecimentos do mundo, tornando possível ao aluno entender o que lê. Apesar das diferenças, Pereira observou que ambos os textos têm coesão, apresentam categorias gramaticais, obedecem a regras de pontuação e utilizam discursos direto e indireto. Conclui, então, salientando que, quando os surdos são submetidos a um trabalho de linguagem que privilegia a atividade discursiva, ou seja, a preocupação maior é com o emprego da língua, eles podem produzir textos ricos em conteúdo e adequados ao uso do português.

É importante destacar esse último trabalho apresentado, pois parece ser um dos únicos a esclarecer que os surdos que têm a possibilidade de desenvolver a escrita por meio de atividades contextualizadas e significativas conseguem construir sua escrita sem as dificuldades anteriormente relatadas.

Svartholm (1997) baseia-se no ensino da linguagem escrita como segunda língua dos surdos e demonstra como os surdos suecos conseguiram superar parte de suas dificuldades com essa língua. Para a autora, mais do que apenas conhecer e usar a língua de sinais, os professores precisam ter conhecimento acerca do processo de aprendizagem de segunda língua e excluir as idéias contidas nos métodos e teorias que baseiam o trabalho com o surdo na audição e na fala. Também necessitam ter conhecimentos acerca das características lexicais e gramaticais da linguagem escrita a ser ensinada como segunda língua e ser fluentes em língua de sinais; assim esse professor será capaz de comparar as semelhanças e diferenças entre as duas línguas, realizando uma análise contrastiva das mesmas. Outro fator importantíssimo citado pela autora diz respeito ao desenvolvimento da consciência da função da escrita no dia-a-dia do surdo. Para isso o professor precisa

utilizar diferentes tipos de textos, pois, por meio destes, o surdo será capaz de reconhecer a importância da escrita e compará-la à língua de sinais.

Cabe ressaltar que o modelo de ensino proposto por Svalthorn requer que o sujeito surdo possua a língua de sinais bem desenvolvida como primeira língua; além disso, o surdo precisa ter um vasto conhecimento de mundo. A autora conclui que a língua de sinais é indispensável para os surdos, tanto para dar-lhes oportunidades de conhecimentos quanto para desenvolver seu pensamento, sua imaginação e sua criatividade.

Tomando-se por base esses estudos, percebe-se que não se pode relatar as dificuldades de escrita dos surdos sem estar atento ao que aconteceu com seu processo de aprendizado da linguagem. Cabe lembrar que "até recentemente a escolarização do surdo só teria sentido se ele conseguisse falar, ou seja, dominar os sons da língua" (SILVA, 2001, p.47). Assim, em razão das metodologias de ensino da língua portuguesa adotadas tradicionalmente, negou-se aos surdos o acesso a práticas lingüísticas significativas que os auxiliassem a perceber o sentido da escrita (como segunda língua). Além disso, uma outra questão bastante importante, que é apontada por Silva (1999, p.11): "é que um dos grandes desafios ao lidar com a questão da linguagem escrita repousa ainda em uma compreensão limitada a respeito da linguagem". Como conseqüência, muitas vezes, as respostas para o fracasso apresentado não foram buscadas nas estratégias inadequadas destinadas ao aprendizado da língua, mas foram justificadas como inerentes à condição da "deficiência auditiva" (FERNANDES, 1998). Os estudos citados demonstram que não é apenas o fato de o surdo não receber informações auditivas que interfere nas suas práticas lingüístico-discursivas em português, mas também o fato de sua língua fundadora (a língua de sinais) não estar participando ativamente no processo de elaboração discursiva. A língua de sinais, portanto, não pode ser desconsiderada, quando se avaliar e trabalhar com as produções escritas dos surdos.

Apesar dos muitos estudos relatados indicarem as dificuldades dos surdos, somente na década de 1990, é que as pesquisas com surdos bilíngües começaram a

ser desenvolvidas, e os seus resultados ainda são pouco conhecidos. Na pesquisa apresentada a seguir considera-se que a construção da linguagem escrita ocorre por meio de um processo, e que neste a interferência de um adulto letrado é condição necessária, já que o adulto é que irá orientar, mediar, atribuir sentido à escrita das crianças. É por meio dessa construção conjunta de conhecimentos, do conhecimento de mundo e do conhecimento partilhado, que os textos fazem sentido para quem os lê. Cabe ressaltar que, geralmente, quem trabalha com sujeitos surdos tem dificuldades para identificar o processo de aquisição da linguagem escrita, parece esquecer que a escrita é um meio de grande potencial social na interação, e que a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos que participam de processos interacionais.

Todos esses fatos demonstram a necessidade de analisar não só o produto, mas o processo de construção de produções escritas de sujeitos surdos, levando em consideração o papel do outro na construção escrita.

No próximo capítulo apresentarei a metodologia utilizada neste trabalho, buscando embasamento na lingüística textual, que ajudará no exame da estruturação dos textos dos sujeitos surdos, principalmente no que concerne à coesão, à coerência e à retextualização. Proponho que, por meio da atividade discursiva e do trabalho conjunto, os textos desses sujeitos podem se tornar cada vez mais próximos do português formal.

CAPÍTULO 3

A TEORIA E A METODOLOGIA

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira apresenta-se a metodologia desta pesquisa que foi desenvolvida em um contexto clínico fonoaudiológico durante os anos de 2000 a 2002. O material de estudo é constituído por produções escritas de sujeitos surdos, coletadas por mim em terapias individuais, nas quais atuei como parceira e investigadora. Os dados coletados são naturalísticos e se destinam, sobretudo, à análise da produção de cada sujeito. O tipo de pesquisa é longitudinal, já que se acompanhou o processo de desenvolvimento da escrita ao longo de dois anos. Na segunda parte, explico a base teórica para análise dos dados. A análise apóia-se em alguns princípios da lingüística textual, principalmente no conceito de referenciação como proposto por Koch e Marcuschi (2002) e o de retextualização, como apresentado por Marcuschi (2001a).

3.1 METODOLOGIA

Participaram da pesquisa quatro sujeitos surdos, com idades entre 11 e 15 anos, todos do sexo masculino. Durante os anos de 2000 a 2002, freqüentaram terapia fonoaudiológica duas vezes por semana, em sessões de 45 minutos.

QUADRO 1 - SUJEITOS DA PESQUISA

NOME ⁽¹⁾	IDADE/SÉRIE	GRAU DE SURDEZ	LINGUAGEM E RECURSOS
1. Rafael	11/ 4. ^a	Profunda Bilateral	Libras + LO ⁽²⁾
2. Gabriel	15/ 5. ^a	Profunda Bilateral	Libras + LO+ fala
3. Miguel	14/ 5. ^a	Profunda Bilateral	Libras + LO + fala
4. Uriel	15/ 7. ^a	Profunda Bilateral	Libras + LO

(1) Nomes fictícios

(2) LO = leitura orofacial

Durante as sessões fonoaudiológicas, priorizou-se o trabalho com a linguagem escrita. A concepção adotada por mim durante as terapias foi a de língua

como atividade discursiva, sendo a interação privilegiada como lugar em que os sujeitos vão se constituir como usuários do português na modalidade escrita.

A base teórica está coerente com a posição assumida por Franchi, na qual:

a linguagem é um trabalho que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do "vivido", que, ao mesmo tempo, constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias. (FRANCHI, 1992, p.31)

A posição adotada nesta pesquisa também está de acordo com Marcuschi, que assume uma concepção discursiva, para a qual os fatores sociais são relevantes.

Para esse autor:

a língua não é um simples sistema de regras, mas uma atividade sociointerativa que exorbita o próprio código como tal. Em consequência, o seu uso assume um lugar central e deve ser o principal objetivo de nossa observação porque só assim se elimina o risco de transformá-la em mero instrumento de transmissão de informações. A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos. (MARCUSCHI, 2001, p.125)

A linguagem é, então, um trabalho coletivo em que cada pessoa se identifica com outras e a elas se contrapõe. Na concepção interacionista, Coudry (1988, p.57) destaca que a língua é resultado desse trabalho coletivo, histórico e cultural; suas regras sociais derivam do jogo da linguagem por meio de sua prática. A língua então dispõe de diversos recursos expressivos que "associados a fatores como o contexto, a situação, a relação entre os interlocutores, as leis conversacionais, etc. fornecerão condições de determinação de um dado enunciado". Foi partindo dessa posição teórica, por meio do jogo dialógico da construção conjunta da significação, que sujeitos surdos puderam desenvolver a linguagem escrita.

Para priorizar a natureza interativa da linguagem, foram utilizados diferentes tipos de textos escritos em jornais, gibis, livros, revistas, apresentando aos sujeitos, poesias, contos, fábulas, receitas, experiências, entrevista etc. Em todas as sessões

procurou-se enfatizar a escrita em contextos significativos, nos quais o sujeito fosse capaz de interiorizar a Língua Portuguesa e perceber sua funcionalidade.

A metodologia empregada nesta pesquisa baseou-se nos parâmetros que, segundo Bronckart (1999), exercem influência na organização de um texto.

- a) O lugar de social: corresponde ao quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma geral, em que modo de interação o texto é produzido;
- b) A posição social do emissor e do receptor: ou seja, qual o papel social que cada um deles desempenha na interação em curso;
- c) O objetivo das interações: relaciona-se ao efeito que o texto pode produzir no destinatário.

No caso dos textos desta pesquisa, o lugar social foi a clínica fonoaudiológica de linguagem; eu tive o papel de interlocutor/parceiro/adulto pesquisador, e os sujeitos estavam em processo de desenvolvimento da leitura e da escrita; o objetivo era o desenvolvimento da linguagem escrita e o tempo-espaco material da interação foi de 45 minutos em sala de terapia.

O material coletado é composto por várias produções escritas de cada sujeito, produzidas ao longo de dois anos de trabalho. Para este estudo, porém, foram selecionadas quatro produções de cada sujeito. Os critérios adotados na escolha dos textos foram aqueles em que eu praticamente não fiz nenhuma interferência, com exceção do caso 1, do qual foram escolhidos para análise os textos que eu possuía gravação em vídeo. Cada sessão terapêutica foi acompanhada de um diário escrito por mim, para registrar os passos que cada sujeito percorria no processo de escrita, como, por exemplo, se utilizava a língua de sinais, o alfabeto digital, se fazia perguntas, se recorria a mim.

A coleta dos dados da pesquisa baseou-se em duas estratégias: 1) eu trazia materiais escritos ou visuais (seqüências de figuras, fotos, histórias, jornais, livros, filme em vídeo) para a terapia e solicitava que os sujeitos lessem. É preciso

esclarecer que eu lia em conjunto com o sujeito e interferia sempre que solicitada, isto é, quando ele não entendia algum vocábulo ou o sentido de uma sentença, eu explicava por meio da língua de sinais.¹⁵ Após a leitura e a explicação do texto, eu solicitava que o sujeito escrevesse algo a respeito do que havia lido ou visto; 2) eu e o sujeito conversávamos sobre assuntos do seu interesse, e ele escrevia sobre o tema que havíamos conversado (ex.: filmes, programas de televisão, assuntos do dia-a-dia, notícias, receitas, cartas, piadas, experiências etc.).

Em ambas as estratégias eu atuei como interlocutora e intérprete da Língua Brasileira de Sinais para o português e vice-versa, interferindo na produção escrita quando solicitada, principalmente com relação aos aspectos lexicais, ou seja, o sujeito explicava em sinais o que queria escrever e eu o auxiliava com uma palavra ou palavras adequadas em português. Se o sujeito não pedisse minha ajuda, procurava não interferir no momento da produção.

Cabe ressaltar, que nos casos 2, 3 e 4, fiz poucas interferências durante a produção escrita, quando as interferências ocorreram são percebidas pelo uso de palavras em negritos, isto é, as palavras em negrito são aquelas em que o sujeito solicitou minha ajuda. Já no caso 1, foi preciso que eu interferisse na escrita por se tratar de um sujeito em fase de aquisição. A seguir mostrarei um exemplo do trabalho conjunto entre eu e o sujeito 1 para que o leitor perceba como se deu minha interferência. No quadro abaixo, tem-se a transcrição da fita gravada durante a produção desse texto. O uso somente da /fala/ será representado entre barras e com letras normais, /fala + SINAIS/ será sublinhado e as palavras sinalizadas serão apresentadas em letras maiúsculas e o uso somente dos /SINAIS/ será representado por letras maiúsculas. As palavras escritas serão mostradas entre parênteses e as palavras escritas por meio do /a-l-f-a-b-e-t-o m-a-n-u-a-l/ serão apresentadas por hífen entre as letras. Na primeira coluna apresenta-se a transcrição e na segunda coluna o texto escrito pelo sujeito.

¹⁵A pesquisadora é proficiente em Língua Brasileira de Sinais.

<p>1-A: /qual a primeira coisa que escreve?/ 2-R: aponta para o bilhete e copia o nome da namorada, me chama e fala /eu/ 3-A: /eu/ 4-R: /DESCULPAR/ 5-A: /desculpo, aonde que tá, aqui ô/ e aponta a palavra no bilhete /só que aqui ô é /po, eu DESCULPO/ 6-R: escreve (eu desculpo) /AMOR/ 7-A: lê o que R escreveu, /DESCULPAR VOCÊ/ 8-R: mostra para mim o que escreveu (eu desculpo vo) 9-A: lê o que R escreveu /o que é isso aí?/ /v-o ta CERTO o que mais?/ 10-R: /N/ 11-A: entrega para Rafael o bilhete da namorada, e pede para que ele procure a palavra (você) /olhe aqui ô/ e aponta a palavra. 12-R: escreve (você) 13-A: /MUITO BEM, DEPOIS vai ESCREVER O QUÊ?/ 14-R: continua escrevendo e mostra seu texto para mim e depois escreve (gosta) 15-A: /GOSTAR O QUE?/ 16-R: /MENINA/ e mostra para mim que havia escrito (ela) 17-A: explico que (ela) significa uma outra pessoa e que seria melhor ele escrever (você) 18-R: /POR QUÊ?/ 19-A: repete a explicação 20-R: faz um comentário sobre a filmadora. /VOCÊ/ escreve (você) 21-A: /você/ /você O QUE?/ /LEMBRA do VERBO?/ /você pode ser É/ 22-R: escreve (é) /AMIGA/ e pergunta como escrever a palavra. 23-A: /você já sabe/ aponto para o bilhete da menina para que ele encontre a palavra 24-R: encontra a palavra (amiga) e escreve 25-A: / SÓ? QUERER ESCREVER MAIS O QUE?/ 26-R: /AMIGA EU GOSTAR/ 27-A: aponta para o texto de Rafael 28-R: espera que eu leia seu texto e escreve (gosta você) 29-A: /O QUE MAIS?/ 30-R: /EU ELA LÁ/ 31-A: /mas você já falou duas vezes/ indica o texto /fala o que/ 32-R: /ELA EU AMIGO LÁ FALAR/ faz com o corpo que queria brincar de mãe-cola 33-A: /ah, mãe cola/ /VOCÊ QUERER BRINCAR MÃE COLA, VOCÊ CONVIDAR MENINA JUNTO/ 34-R: faz que sim com a cabeça 35-A: / então escreva aí o nome/ 36-R: /EU GOSTO BRINCAR/ e escreve (eu gosta brincar) 37-A: /MUITO BEM/ 38-R: mostra seu texto para mim /ESCONDER/ faz alguns sinais 39-A: não entendi o que ele quis dizer 40-A: / eu NÃO SEI o NOME/ 41-R: /BASQUETE/ 42-A: entende e escreve /b-a-s-q-u-e-t-e/ 43-R: escreve (basquete) e mostra para mim 44-A: /ACABOU?/ 45-R: /SIM/ 46-A: /como é que você vai ASSINAR?/ 47-R: escreve seu nome.</p>	<p>Suellen Eu desculpo você, gosta você. Você é amiga gosta você. Eu gosta brincar basquete. Ass Rafael</p>
---	--

Durante a produção deste texto, nota-se que Rafael, apesar de pedir muitas vezes minha ajuda, principalmente com relação ao português, parece que, aos poucos, está construindo um novo modelo de texto escrito. A esse respeito pode-se recorrer ao trabalho de Koch (1995), quando afirma que a criança na fase inicial da escrita transpõe para seu texto procedimentos que está acostumada a usar na fala. No caso de Rafael, nota-se que ele algumas vezes transpõe para o texto os procedimentos que usa na língua de sinais, já que conta a história toda nessa língua e parece apenas traduzir os sinais para as palavras escritas em português, sem se preocupar com as convenções da língua portuguesa. Um exemplo disso pôde ser notado na frase /eu gosta brincar basquete/, na qual Rafael não utiliza nenhuma preposição e nem a forma correta do tempo verbal. É por meio de minha intervenção que ele começa a produzir um texto escrito com significado e funcionalidade.

Durante toda a construção do texto escrito, é possível notar o "adulto letrado, constituindo-se num OUTRO para o SUJEITO/ criança, confrontando-a com a idéia de que a escrita veicula sentidos e não é simples seqüência de letras desenhadas ao acaso, desencadeia a busca de sentidos" (MAYRINK-SABINSON, 1997, p.47). É por meio do diálogo que encontrei indícios de que o que eu digo ou falo tem repercussões no que Rafael diz e fala e vice-versa.

Percebe-se nessa construção que, em alguns casos, fiz uma interferência direta, por meio de observações ou recomendações, como, por exemplo: na primeira linha da transcrição, quando perguntei para Rafael /qual a primeira coisa que ele deveria escrever/; na linha 13, em que perguntei /e depois vai escrever o que/; na linha 15, em que Rafael havia escrito /gosto/ e eu perguntei /do que ele gostava/; na linha 21, em que eu sugeri que Rafael colocasse o verbo /é/ no seu enunciado. Em outros casos, nota-se uma recomendação mais ampla para que Rafael reescreva, por exemplo: nas linhas 4 e 5, nas quais Rafael queria escrever /desculpa/ e eu sugeri que ele procurasse no bilhete da namorada a palavra que era /desculpar/, então pedi para que ele mudasse a palavra para /desculpo/ e nas linhas 16 e 17, em que Rafael havia escrito /ela/ e eu sugeri que ele mudasse para /você/.¹⁶

Cabe destacar que cada produção passava por um processo de construção conjunta do texto, que algumas vezes durava mais do que uma sessão terapêutica. Assim, por exemplo, antes de o sujeito escrever seu próprio relato, comentávamos e discutíamos sobre o assunto e somente depois ele produzia a sua escrita. Após o término de cada produção, eu solicitava que o sujeito relesse seu texto e modificasse o que achasse necessário. Em um último momento, eu relia o texto e o retextualizava em uma versão escrita final, tentando modificar o mínimo possível do texto original. Durante esse processo de releitura eu perguntava ao sujeito por meio da fala ou da língua de sinais as palavras que eu não havia

¹⁶Mais detalhes sobre essa produção serão apresentados na análise no caso 1 no capítulo 4.

entendido, ou o que ele quis dizer com determinada frase; o sujeito então me explicava sua idéia e eu preenchia as lacunas que faltavam, modificava estruturas truncadas, introduzia a pontuação, enfim, aproximava o texto do português padrão, reconstruindo sentidos que aproximassem o leitor e o autor. O trabalho consistia na (re)construção conjunta de um texto em português, usando as idéias do sujeito e o meu conhecimento de língua.¹⁷ Essa atividade tornou-se fundamental, pois, segundo Geraldi (1997), é a mediação que irá permitir que o sujeito se transforme pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer.

É importante deixar claro que eu costumava, sempre que podia, utilizar somente a Língua Brasileira de Sinais para conversar com os sujeitos, porém, como algumas vezes os sujeitos 2 e 3 não me entendiam, pois não tinham o domínio desta língua, utilizava a fala e os sinais simultaneamente. Assim, este trabalho só se tornou possível porque os sujeitos e eu partilhávamos a língua de sinais. Para Marcuschi (1998), ter uma língua em comum é mais do que ter um sistema, é ter em comum as condições de construir conjuntamente os sentidos; é ter uma variante comum, uma vivência comum e desenvolver outras tantas afinidades. Os conhecimentos compartilhados são o resultado de um movimento interativo, desta forma dominar a mesma língua seria ter em comum as condições de construir conjuntamente os sentidos.

Na análise, primeiramente apresenta-se a reprodução do texto escrito pelo sujeito e, em seguida, a análise do texto do sujeito com o viés da lingüística textual. A retextualização é mostrada em um último momento, enfatizando quais operações foram necessárias para que o texto se aproximasse do português padrão. Esse trabalho irá demonstrar que eu tive parcelas de responsabilidade na escrita dos

¹⁷Mais detalhes a respeito da retextualização serão mostrados posteriormente neste capítulo.

sujeitos, atuando como agente participante de atividades e nos processos de apropriação da língua portuguesa e das práticas sociais.

Assim, como afirma Koch (2003), o texto se constitui de um conjunto de pistas destinadas a orientar o leitor na construção do sentido. Para fazer essa construção, o leitor deve preencher lacunas, formular hipóteses, testá-las, encontrar hipóteses alternativas, ou seja, inferir. Essa inferência requer conhecimentos prévios, partilhados etc., e esses conhecimentos eram compartilhados por mim e pelos sujeitos desta pesquisa. Cabe ressaltar que nós construímos um texto em parceria, já que qualquer coisa que façamos com outras pessoas nos processos interativos dependerá de informações, interesses, conhecimentos, culturas, situações, normas, línguas compartilhadas; assim, essa base comum foi fundamental para a construção dos sentidos de nossos textos.

3.2 REFERENCIAL TEÓRICO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos textos apóia-se em alguns princípios da lingüística textual. Esse ramo da lingüística foi escolhido por permitir que se faça um diagnóstico a respeito da estruturação dos textos dos surdos, abordando principalmente a coesão e a coerência. Além disso, a partir da noção de texto que esse ramo da lingüística me oferece, pude evidenciar o papel ativo do interlocutor na elaboração e interpretação dos textos de sujeitos surdos. Enfim, por meio da análise da escrita à luz da lingüística textual, pude atuar e contribuir de forma que os sujeitos dessa pesquisa tivessem acesso efetivo à linguagem escrita.

Durante a explicação do referencial teórico escolhido serão mostrados exemplos de cada processo a ser analisado. Os exemplos foram retirados de textos dos sujeitos surdos desse trabalho que não serão analisados no capítulo 4. Após esse diagnóstico que demonstrará quais as estratégias de progressão referencial, progressão tópica e coerência que os sujeitos surdos dessa pesquisa utilizaram, apresentarei o processo de retextualização, que, na maioria dos casos, se fez

necessária para construir o sentido dos textos e aproximar do português padrão o texto original escrito pelo surdo.

A *lingüística textual* surgiu na década de 1960 e se dedica a estudos de natureza textual, orais e escritos. Estuda, também, questões relativas ao processamento dos textos, à produção e compreensão. A princípio, a *lingüística textual* descrevia os fenômenos sintático-semânticos que ocorriam além da frase, entre enunciados ou seqüências de enunciados. Na década de 1980, esse campo da *lingüística* tomou força e elegeu como objeto de investigação o texto, passando a considerá-lo como unidade básica de manifestação da linguagem. As pesquisas, então, questionavam o que fazia com que um texto fosse considerado como tal e quais os elementos responsáveis pela textualidade.

Atualmente, segundo Koch (2003), com o desenvolvimento das pesquisas na área da cognição, as questões relativas ao processamento do texto, as formas de representação do conhecimento na memória, a ativação de tais sistemas de conhecimento por ocasião do processamento, e as estratégias sociocognitivas e interacionais nele desenvolvidas são o centro de interesse da *lingüística textual*. Nesse aspecto, as questões de ordem sociocognitiva assumiram grande importância, principalmente as questões de referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio e a questão dos gêneros. Nesse cenário, a *lingüística textual* busca compreender e explicar a entidade multifacetada que é o texto, fruto de um processo extremamente complexo de interação e construção social do conhecimento e da linguagem.

De acordo com Marcuschi (1983), a *lingüística textual* está voltada à coesão dos constituintes *lingüísticos*, à coerência conceitual, que ocorre em nível semântico e cognitivo, e ao sistema de pressuposições e implicações no nível pragmático da produção do sentido. O texto é um ato comunicativo unificado num complexo universo de ações humanas.

Para Koch e Travaglia (1999), o texto é uma unidade *lingüística* concreta que é tomada pelos usuários da língua, em uma situação de interação comunicativa,

como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Bronckart (1999) refere-se a texto como uma produção verbal efetiva que assume aspectos diversos, principalmente por ser articulado a situações de comunicação muito diferentes. O autor considera texto toda e qualquer produção de linguagem que tem relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido. Bronckart designa o texto como toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário.

O texto também é considerado por Marcuschi, Koch e Bronckart como uma unidade básica de manifestação da linguagem, pois o homem se comunica por meio de textos. Essa definição de texto, como produto do trabalho interacional entre interlocutores, constituirá a base para a análise longitudinal das produções textuais dos sujeitos surdos neste estudo, em suas tentativas de dizer, por meio da escrita, algo a alguém.

Para Fávero, "o texto prevê determinados sentidos, excluindo outros, determinadas leituras, excluindo outras, porém não uma única leitura. Deste modo, a análise levantará marcas que levarão às intenções do texto, mas com certeza não haverá uma única leitura" (FÁVERO, 1995, p.41). Ou seja, a intenção aqui é apenas demonstrar que o leitor também é produtor do texto e, como tal, atribuirá sentido ao texto, ciente de que sua leitura não é única.

Nesse sentido, partirei do mesmo pressuposto de Cardoso (2002), para quem a linguagem escrita é considerada como uma construção social, e os vários fatores, como as práticas concretas de escrita da sociedade, as origens interpsicológicas da construção do conhecimento e a mediação semiótica, tornam possível o acesso à linguagem.

Considerando que grande parte das construções escritas dos surdos é entendida, por alguns autores¹⁸ como "atípicas", e muitas vezes sem sentido para o leitor, considerando ainda, que, para outros autores, a escrita sofre interferência da língua de sinais e das metodologias empregadas pelas escolas, é importante valorizar o texto no trabalho com surdos, uma vez que somente por meio do trabalho com textos foi possível buscar base para minhas ações como negociadora e orientadora, para que, junto com os sujeitos surdos, pudesse observar e refletir sobre o uso da escrita.

Neste estudo, analisarei alguns fenômenos lingüísticos que só podem ser explicados no interior de um texto, como a coerência e a progressão referencial, cabendo esclarecer que a análise só se tomou possível graças ao trabalho conjunto na construção dos textos dos sujeitos surdos.

3.2.1 A Coesão como Fator de Textualidade

Existem várias propostas de classificação das relações coesivas e das cadeias referenciais que podem se estabelecer num texto. Dentre essas propostas, o trabalho de Halliday & Hasan (1976) tem servido de base para muitas pesquisas. Esses autores deram o "ponta pé" inicial para os estudos voltados à compreensão e construção do texto, propondo esquemas formais de classificação. A proposta de Halliday & Hasan era observar as relações coesivas na superfície do texto.

Brown e Yule (1983) demonstram que a coesão formal não garante a coerência, pois o leitor não depende dos marcadores formais de coesão para identificar um texto como tal. Assim, o texto passa a ser visto como o que o leitor entende como texto, e isso envolve interação e conhecimento compartilhado.

Schneuwly (1988) também dedica seus estudos à questão do desenvolvimento do texto. Esse autor primeiramente define as operações

¹⁸Como já mencionado anteriormente neste trabalho.

necessárias à existência e ao funcionamento da atividade de linguagem, e, tendo em vista os modos de funcionamento, distingue três níveis que constituem esta atividade. O primeiro refere-se à criação de uma base de orientação. Este nível não é lingüístico e diz respeito à situação de comunicação e interação social. O autor prioriza o lugar da comunicação social, a finalidade das atividades de linguagem e a interação entre o emissor e o destinatário. O segundo nível representa um sistema de controle interno, no qual o enunciador toma decisões sobre o desenvolvimento da atividade de linguagem em função de seus conhecimentos e experiência de linguagem anterior. Esse nível divide-se em ancoragem enunciativa, que define a relação do enunciador com a situação material de produção de um texto, e em planejamento, que é definido como construção ou controle de um texto ou discurso em sua globalidade. E finalmente, no terceiro nível, ocorre a linearização, a qual se realiza sob a dependência das instâncias de controle anteriormente definidas e opera sobre as unidades lingüísticas de modo linear. É nesse terceiro nível que são englobados os processos de referenciação e as operações de textualização, como a coesão e a conexão.

Para Bronckart (1999), a coerência textual ocorre pelos mecanismos de textualização. Esses mecanismos organizam-se e se articulam à progressão do conteúdo temático no nível da infra-estrutura textual e das cadeias de unidades lingüísticas, além de organizarem, em vários percursos entrecruzados, os elementos que constituem esse conteúdo. O autor sistematiza os mecanismos de textualização em três conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

A conexão contribui para marcar as grandes articulações da progressão temática e realiza-se por meio de organizadores textuais que articulam as estruturas frasais. Já os mecanismos coesivos marcam relações de dependência e/ou descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos às estruturas das frases. A coesão nominal introduz os argumentos e organiza sua retomada na seqüência do texto e a coesão verbal estabelece retomadas entre séries de predicados ou sintagmas verbais.

Para Koch e Marcuschi (1998, p.170), o texto se organiza e progride com base em dois processos: seqüencialidade e topicidade.

A seqüencialidade é vista como progressão referencial e diz respeito à "introdução, preservação, continuidade, identificação, retomada etc. de referentes textuais, tidas como estratégias de designação de referentes". Deste modo, um referente é apresentado no texto e depois reaparece por meio de várias estratégias que garantem sua permanência no texto de forma progressiva, ou seja, é o encadeamento de termos que se relacionam que formará um todo significativo.

A topicidade ou progressão tópica diz respeito ao assunto ou tópico discursivo tratado ao longo do texto. Esses dois processos são considerados distintos, porém complementares.

Koch e Marcuschi concebem texto e língua como fenômenos mutantes e vivos, e postulam que:

a referenciação, tal como a tratam Mondada e Dubois (1995), é um processo realizado negociadamente no discurso e que resulta na construção de referentes, de tal modo que a expressão referência passa a ter um uso completamente diverso do que se atribui na literatura semântica em geral. Referir não é mais atividade de "etiquetar" um mundo existente e inicialmente designado, mas sim uma atividade discursiva de tal modo que os referentes passam a ser objetos-de-discurso e não realidades independentes. Não quer isso dizer que tudo se transforma numa panacéia subjetivista, mas que a discretização do mundo pela linguagem é um fenômeno discursivo. Em outros termos, pode-se dizer que a realidade empírica, mais do que uma experiência estritamente sensorial especularmente refletida pela linguagem, é uma construção da relação do indivíduo com a realidade. (Koch e Marcuschi, 1998, p.173)

A referência, a partir do que foi postulado na citação acima, adquire novos rumos, e, deste modo, o sentido se configura no uso da língua. Ela é tomada como uma rede de relações dinâmicas e interacionais, passando a ser observada enquanto processo, e, nesse contexto, os termos referenciação ou processo de referenciação passam a ser mais adequados.

Koch e Marcuschi (1998) consideram a língua como heterogênea, opaca, histórica, variável e socialmente constituída; o mundo como indefinido e, tal como

postulam Mondada e Dubois, concebem a referenciação como um processo discursivo e os referentes como objetos-de-discurso.

Nesse trabalho sobre a escrita de surdos, a referência é concebida como um processo que ocorre no interior do discurso, como resultado da negociação entre falante e ouvinte e as cadeias referenciais, o mecanismo por meio do qual uma informação é apresentada e mantida no texto, de forma que a ordem e o entendimento do texto sejam mantidos (MARCUSCHI, 1998; MONDADA e DUBOIS, 1995). A informação pode também ser compreendida como uma negociação de significados que depende de conhecimentos mútuos entre os interlocutores. A progressão referencial é um dos aspectos da textualidade que dá estabilidade e continuidade ao texto e é, portanto, fator relevante para a coerência discursiva.

Koch e Marcuschi (2002, p.37 e 38) adotam a posição de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) no sentido de que: a) a referência é, sobretudo, um problema que diz respeito às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve; b) o discurso constrói aquilo a que faz remissão, ao mesmo tempo em que é tributário dessa construção; c) e, finalmente, eventuais modificações, quer físicas, quer de qualquer outro tipo, sofridas "mundanamente" ou mesmo predicativamente por um referente, não acarretam necessariamente uma recategorização lexical no discurso.

Assim, para esses autores, sendo a referenciação um caso geral de operação dos elementos designadores, todos os casos de progressão referencial são baseados em algum tipo de referenciação, não importando se são os mesmos elementos que recorrem ou não. Deste modo, *referir* é uma atividade de designação realizável com a língua sem implicar uma relação espetacular língua-mundo; *remeter* é uma atividade de processamento indicial na co-textualidade; *retomar* é uma atividade de continuidade de um núcleo referencial, seja numa relação de identidade ou não.

Com relação à anáfora, Koch e Marcuschi (2002) utilizam uma noção mais ampla do que a postulada por Halliday & Hasan (1976). Para eles, a anáfora é vista como um processo em que se dá uma relação entre dois elementos textuais com

configurações do tipo: SN – SN (ou seja, um sintagma nominal remete a outro sintagma), O – SN (um sintagma remete a uma oração), SN – Pro (um pronome remete a um sintagma nominal) e O – Pro (um pronome remete a uma oração) etc.

É importante salientar que, para Koch e Marcuschi (2002), a progressão referencial não se dá necessariamente pela retomada, mas sempre por algum tipo de remissão. Desta forma, o primeiro elemento referido é chamado de fonte, e o elemento lingüístico a que ele remete (retomando-o ou não) é chamado de anáfora. A anáfora é uma estratégia de textualização que não supõe continuidade linear de referentes.

Outros termos utilizados por Koch e Marcuschi (2002) são a recategorização, a correferenciação e a co-significação. Esses três aspectos têm fundamental importância no processo de referenciação e da progressão textual. O primeiro funda-se num tipo de remissão a um aspecto co(n)textual antecedente, que pode ser tanto um item lexical como uma idéia que opera como espaço informacional para a inferenciação. A recategorização é um processo de designação que se dá com base em alguns subprocessos específicos, como a hiponímia, seleção de membros do conjunto, ressemantização, associação, aspectualização e procedimentos de explicitação. Em geral, a recategorização envolve seleções semânticas ou cognitivas e baseia-se em inferenciações fundadas em índices lexicais contextualizados; além disso nem sempre designa o mesmo indivíduo referido pelo item que opera como antecedente. Já, a correferenciação e a co-significação são dois aspectos do funcionamento da remissão. Assim, uma remissão que retoma o referente como o mesmo indivíduo ou objeto é uma correferenciação. Um exemplo disso são as retomadas por repetição, sinônimos ou designações alternativas para um mesmo referente. A co-significatividade se dá como uma relação léxico-semântica, porém nem toda reiteração de um mesmo item lexical implica co-significação, pois é possível que o termo esteja sendo usado com outro sentido. Ainda, com relação às relações anafóricas, podemos afirmar que nas relações correferenciais, co-significativas, não recategorizadas, temos a repetição de termos com a mesma carga semântica e a mesma função designadora; já nas

relações correferenciais, não co-significativas e recategorizadas, podemos ter ou não a repetição de termos, mas a carga semântica varia, o que acarreta recategorização e nas relações não correferenciais, não co-significativas e recategorizadas não ocorre repetição de termos, mas de algum dos processos indicados acima, seja de associação ou não.

O processamento textual se dá numa oscilação entre vários movimentos, para frente, para trás, representáveis parcialmente pelas anáforas, catáforas, e também ocorrem movimentos abruptos, fusões, alusões etc. Em sentido estrito, pode-se dizer que a progressão textual renova as condições da textualização e a conseqüente produção de sentido, considerando o texto como um universo de relações seqüenciadas, mas não lineares. No caso dos textos dos surdos, esses movimentos também ocorrem, e como estávamos juntos no momento da produção textual, a textualização e a produção do sentido se tornaram possíveis.

O quadro abaixo, proposto por Koch e Marcuschi (2002), apresenta os recursos e as estratégias que podem ser usados na referenciação.

QUADRO 2 - RECURSOS E ESTRATÉGIAS QUE PODEM SER USADOS NA REFERENCIAÇÃO								
REFERENCIAÇÃO PROCESSOS	* Indicialidade * Explicitude		Refocalização Implicitação Aspectualidade					
	Referenciação especificada		Avaliação Subespecificação Hiperespecificação					
	Manutenção referencial		Correferencialização Com refocalização					
ESTRATÉGIA	Anáfora Nominal (repetição lexical) (1)	Anáfora Pronominal Características de Correferencialidade (2)	Anáfora Nominal sinónimas paráfrases (3)	Nominalização (deverbal ou não e nome-verbo) (4)	Descrição Definida completa incomp. c/permuta (5)	Hiponímia Hiperonímia (relação do tipo/classe/membro especific. seleção individual) (6)	Relações Indiretas Conceit. Assoc. Intrínsecas (7)	Definições explicações Proced. metalingüísticos (8)
RELAÇÃO COM O REFERENTE	Não-recategorização		Recategorização					
	Correferenciação				Não-correferenciado			
	Co-significação	Não-co-significação						

O quadro acima é utilizado para analisar quais estratégias de referenciação os sujeitos desta pesquisa utilizaram, porém para que fizesse a análise, foi necessário modificá-lo. A primeira estratégia mostrada no quadro – anáfora nominal (1) por repetição lexical manteve-se no novo quadro proposto. A seguir tem-se um exemplo¹⁹ da utilização dessa estratégia por um sujeito surdo desta pesquisa.

¹⁹Os exemplos utilizados neste capítulo serão diferentes dos textos analisados neste trabalho, porém pertencem aos mesmos sujeitos.

Exemplo:²⁰

O chefe [1] mandou eles vai roubou 300 carros (...) o chefe [2] falou não hora...

No exemplo, percebe-se que esse surdo utiliza corretamente essa estratégia, pois repete um item lexical que já havia escrito anteriormente.

Quanto à estratégia (2) de anáfora pronominal com características de correferencialidade, que já existia no quadro proposto por Koch e Marcuschi (2002), foi acrescentado o item elipse (pronome nulo), pois, segundo Koch (2003), as elipses podem ter, também, função referencial. Seguem-se dois exemplos da utilização dessa estratégia por um sujeito surdo.

Exemplos:²¹

1- O ladrões [1] vai pegar o professor o tesouro. Eles [2] vai encontrou...

2- Nós [1] vamos oração desculpa para Jesus (...) Ø [2] veio embora de Curitiba.

Na estratégia (3) anáfora nominal, usada quando no início do texto aparecem pronomes de 1.^a e 2.^a pessoas, e a retomada ocorre pelo próprio nome posteriormente. Essa estratégia foi acrescentada no quadro abaixo, pois o quadro original de Koch e Marcuschi (2002) não dava conta da mesma que foi utilizada pelos sujeitos da pesquisa. Para isso, recorreu-se aos mecanismos enunciativos de Bronckart (1999), os quais contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto e explicam, de um lado, as várias avaliações que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações. Para Bronckart, a questão da responsabilidade do texto se refere apenas às dimensões mentais e seu tratamento requer um reexame do estatuto das representações acionadas em qualquer produção textual.

²⁰Exemplo retirado de um texto de Uriel.

²¹Exemplos retirados de textos de Miguel.

Quando empreende uma ação de linguagem, o autor mobiliza o vasto conjunto de seus conhecimentos, que vai desde o contexto físico e social de sua intervenção até o conteúdo temático e a seu próprio estatuto de agente (capacidades de ação, intenções, motivos). Como todos os conhecimentos humanos, essas representações são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros, e quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, "as representações disponíveis no autor são sempre interativas, no sentido de que integram as representações dos outros e continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las" (BRONCKART, 1999, p.321).

A ação empreendida pelo autor de um texto é sempre uma ação de linguagem, uma vez que explora os recursos da língua natural que ele utiliza, e se realiza por meio de empréstimo de um dos modelos de gênero disponíveis no intertexto do seu grupo social. Assim, Bronckart afirma que "a ação de linguagem procede de uma colocação em interface dos conhecimentos disponíveis no agente e dos conhecimentos procedentes dos gêneros de textos em uso, em seus aspectos estruturais e funcionais" (BRONCKART, 1999, p.322).

Bronckart também menciona que o narrador pode, dessa forma, ser redefinido como a instância de gestão ou de gerenciamento dos mundos discursivos da ordem do NARRAR. Desde que os mundos discursivos da ordem do EXPOR apresentam algumas regularidades de organização análogas, deve-se introduzir a noção correspondente de expositor para designar a instância de gestão que neles se encontra em ação. Na modificação do quadro proposto por Koch e Marcuschi (2002) foram incorporadas as noções de Bronckart (1999). Essas noções postulam que a voz enunciativa, ou seja, a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual, pode ser definida como as entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado.

Um exemplo da utilização dessa estratégia por um sujeito surdo será apresentado a seguir.

Exemplo:²²

Eu [1] vou escreve o e-mail está computador (...) Gabriel [2].

Quanto à estratégia (4) de anáfora nominal pelo uso de sinonímias ou paráfrases, essa foi mantida no novo quadro de análise. Um exemplo retirado de um texto de um sujeito surdo será apresentado a seguir.

Exemplo:²³

O médico [1] muito demorar fila no hospital (...) o dr [2] experimenta....

A estratégia (5), de descrição definida, é denominada por Koch e Marcuschi como as formas lingüísticas constituídas, minimamente, de um determinante definido, seguido de um nome. "As descrições nominais definidas caracterizam-se por operar uma seleção entre as diversas propriedades de um referente – reais, co(n)textualmente determinadas ou intencionalmente atribuídas pelo locutor –, daquela ou daquelas que, em dada situação de interação, são relevantes para seus propósitos, isto é, para viabilizar seu projeto de dizer". (KOCH e MARCUSCHI, 2002, p.40). Em português as seguintes configurações podem assumir expressões referenciais definidas: Det + nome, det + modificador + nome + modificador, det (artigo definido ou demonstrativo), modificador (adjetivo, ou oração relativa).

A escolha das expressões definidas pode levar o leitor a informações importantes sobre as crenças, opiniões, atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido. Quando usamos descrições definidas, as seguintes estratégias de referenciação podem ocorrer:

- a) recategorização lexical – ocorre por meio dos seguintes processos:

²²Exemplo retirado de um texto de Gabriel.

²³Exemplo retirado de um texto de Gabriel.

- Rotulação - que ocorre por meio da recategorização da informação precedente a partir de novas predicções atributivas, ajustando o saber disponível a respeito do objeto de discurso. Trata-se de uma referenciação anafórica ou recategorização lexical do objeto.
- Argumentação - ocorre comumente quando a descrição definida, ao operar a recategorização do referente, imprime-lhe determinada orientação argumentativa.
- Uso de estratégias metalingüísticas ou metadiscursivas que não sejam meras nominalizações. Nesse tipo ocorrem recategorizações lexicais por meio de nomes "ilocucionários", como ordem, promessa, conselho, proposta etc.; nomes de atividades "linguageiras", como descrição, debate, resumo, comparação, exemplo etc.; nomes de processos mentais, como análise, descoberta, suposição hipótese etc.; nomes metalingüísticos em sentido próprio, como frases, sentenças, parágrafos, perguntas etc.

A seguir têm-se exemplos do uso dessa estratégia, retirados de textos de sujeitos surdos desta pesquisa:

Exemplos:²⁴

Os homens mal [1] voi pegar (...) o ladrões [2] vai pegar o professor o tesouro.

O sapo [1] é surdo. (...) O filho [2] não ouviu.

Em contrapartida, foram retiradas do novo quadro as estratégias 4, 6, 7 e 8, visto que essas não fizeram parte das estratégias usadas pelos sujeitos pesquisados.

Na seqüência tem-se o quadro proposto por Koch e Marcuschi (2002) alterado para esta pesquisa.

²⁴O primeiro exemplo foi retirado de um texto de Miguel e o segundo de um texto de Uriel.

QUADRO 3 - RECURSOS E ESTRATÉGIAS QUE PODEM SER USADOS NA REFERENCIAÇÃO					
	Correferenciação		Não correferenciado		
REFERENCIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicialidade ▪ Explicitude <p style="text-align: center;">REFERENCIAÇÃO ESPECIFICADA</p> <p style="text-align: center;">MANUTENÇÃO REFERENCIAL</p>			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refocalização ▪ implicitação ▪ aspectualidade ▪ avaliação ▪ subespecificação ▪ hiperespecificação <p>correferenciação com refocalização</p>	
	ESTRATÉGIA	Anáfora nominal (repetição lexical)	Anáfora pronominal (Características correferencialidade) ocorre pelo uso de pronomes ou elipse (pronome nulo)	Anáfora nominal (Início do texto pelo uso de pronomes 1.ª e 2.ª pessoas e retomada por nome próprio).	Anáfora nominal (sinonímias, paráfrases)
(1)		(2)	(3)	(4)	(5)
	Não-recategorização			Recategorização	
	Correferenciação				Não-correferenciado
	Co-significação	Não-co-significação			

Além da progressão referencial, para que um texto seja considerado coerente, Koch (2003) refere que é preciso que apresente continuidade tópica, ou seja, que não ocorram rupturas definitivas ou interrupções excessivamente longas do tópico em andamento. Essa continuidade envolve progressão. A progressão textual, de acordo com Koch (2003), pode ocorrer sem recorrências estritas, sendo a continuidade do sentido garantida por outros recursos ou procedimentos lingüísticos. Esses recursos interferem de maneira direta na construção da coerência, pois garantem a manutenção de um tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, ordenação e articulação de seqüências textuais.

Dentre esses procedimentos destaca-se a progressão temática, que ocorre por meio de um tema constante, de progressão linear, de progressão com tema derivado, de progressão por subdivisão do rema e por salto temático, bem como a

progressão tópica que usa estratégias que garantem a manutenção dos tópicos textuais em desenvolvimento.

A seguir tem-se um exemplo de progressão temática, retirado de um texto de um sujeito desta pesquisa. No primeiro parágrafo, percebe-se a progressão por meio de um tema constante e no segundo parágrafo, ocorre um salto temático.

Exemplo:²⁵

Eu vou festa dia das Brixas meu roupa Vampiro tem caixão Eu dentro abre Eu morto mentira assusto menina.

Eu comer bolo, coca, pipoca, coxinha embora casa.

Além disso, neste trabalho, também será analisado o encadeamento dos segmentos textuais com base nos pressupostos de Koch (1999, 2003). Este mecanismo faz o texto avançar, garantindo a continuidade dos sentidos e é realizado por meio de procedimentos lingüísticos que estabelecem, no texto, várias relações semânticas e pragmáticas. O encadeamento de segmentos textuais ocorre por meio de articuladores textuais ou operadores de discurso (KOCH, 2003).

Os articuladores textuais são divididos em três grandes classes: os de conteúdo proposicional, os enunciativos ou discursivo-argumentativos e os meta-enunciativos.

Quanto aos **articuladores de conteúdo proposicional**, estes se dividem em: marcadores de relações espaço-temporais (ex.: a primeira vez) e indicadores de relações lógico-semânticas (condicionalidade, causalidade, finalidade ou mediação, oposição/ contraste, disjunção), por exemplo: por causa, porque, para.

A seguir, têm-se exemplos do uso desses articuladores por sujeitos surdos desta pesquisa.

²⁵Texto construído por Rafael.

Exemplos:²⁶

1- *Não querem médico e hospital se morreu **porque** o corpo são mosquitos de dengue se veneno também.*

2- *Outros dois primos veio **para** convita encontrou meus primos.*

Quanto aos **articuladores discursivo-argumentativos**, estes são os que encadeiam atos de fala distintos, introduzindo, entre eles, relações discursivo-argumentativas, como contrajunção, justificativa, explicação, generalização, especificação, comprovação, entre outras (ex.: ou, mas, isto é, portanto, ainda que, afinal, aliás).

O uso desse tipo de articuladores está exemplificado a seguir.

Exemplos:²⁷

*Mesopotâmia – foi primeiro idéia escritor, tudo mundo não sabe lei e escritas, **mas** só pouco pessoa sabe.*

E finalmente os **articuladores meta-enunciativos** são aqueles que "comentam", de alguma forma, a própria enunciação. São divididos em delimitadores de domínios, que explicitam o âmbito dentro do qual o conteúdo enunciado se verifica (ex.: *geograficamente*, o Brasil é um dos maiores países do mundo²⁸); organizadores textuais, são os marcadores de integração linear, cuja função é "estruturar a linearidade do texto, organizá-lo em uma sucessão de fragmentos complementares que facilitam o tratamento interpretativo" (MAINGUENEAU, apud KOCH, 2003, p.135) (ex.: primeiro, depois, em seguida, enfim; por um lado, por outro lado); os modalizadores epistêmicos, assinalam o grau de comprometimento do locutor com relação ao enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos

²⁶O primeiro exemplo foi retirado de um texto de Gabriel e o segundo de um texto de Miguel.

²⁷Exemplo retirado de um texto de Uriel.

²⁸Exemplo retirado de Koch (2003).

enunciados; os atitudinais ou afetivos, que encenam a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado (ex.: infelizmente, desgraçadamente); os axiológicos, expressam a valoração atribuída aos eventos, ações e situações a que o enunciado faz menção; os de caráter deôntico, indicam o grau de imperatividade atribuído ao conteúdo proposicional; os atenuadores, visam preservar as faces; os metaformativos, que se dividem em: comentadores da forma como o enunciador se representa perante outro ato de enunciação (ex.: francamente, sinceramente, honestamente); os comentadores da forma do enunciado (ex.: em síntese, em suma, resumidamente); os nomeadores do tipo de ato ilocucionário que o enunciado pretende realizar (ex.: eis a questão, cabe perguntar se); os comentadores de adequação do tema (ex.: por assim dizer); os introdutores de reformulação ou correções (ex.: quero dizer); os introdutores de tópico; os interruptores e reintrodutores de tópico e os marcadores conversacionais (ex.: aí, daí, então, agora).

O exemplo desse tipo de articuladores será mostrado posteriormente na análise do caso 3.

Koch (1995), ao analisar redações de crianças em idade escolar, observou que, com relação à coesão seqüencial, nas séries iniciais, a coesão está bastante próxima da oralidade, modalidade que a criança geralmente já domina quando chega à escola. No caso específico dos surdos, isso raramente ocorre, pois, na maioria das vezes, eles chegam à escola sem o domínio da língua majoritária na modalidade oral.

Outra questão também proposta por Koch (2003) diz respeito à singularidade dos eventos, como marcas ou indícios de uma complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Assim, alguns episódios que aparentemente podem parecer inexplicáveis, muitas vezes são indícios importantes do processo geral por meio do qual o sujeito vai se construindo continuamente. Dessa forma, por meio de um exame acurado das ocorrências singulares, é possível formular hipóteses sobre o processo de aquisição da escrita dos sujeitos, bem como chegar a possíveis

generalizações no que diz respeito a outros sujeitos que tenham vivenciado processo de aquisição semelhante.

3.2.2 A Coerência como Fator de Textualidade

Como exposto nos itens anteriores, a progressão referencial é um dos aspectos da textualidade que dá estabilidade e continuidade ao texto, sendo, portanto, fundamental para a coerência discursiva. Além desses aspectos, será analisada a coerência dos textos dos sujeitos analisados, sendo importante salientar que a coerência também tem um papel fundamental na textualidade. Para tanto, inicialmente será formulado o conceito de coerência e, em um segundo momento, é discutida a importância dos processos de retextualização para a construção de sentidos no texto.

Koch afirma que a "coerência diz respeito ao modo como os elementos expressos na superfície textual e aqueles que se encontram implícitos vêm a permitir aos usuários do texto a construção de um sentido, devido à atuação de fatores de ordem cognitiva, sociocultural, situacional, interacional" (KOCH, 1995, p.113).

Para Koch (1997), a coerência é resultado de uma construção feita pelos interlocutores. Não está no texto, mas é construída ao longo do texto, levando-se em conta os recursos coesivos que aparecem na superfície textual e que constituem as pistas que levarão o leitor à construção do sentido.

Considerando-se que discursos são produtos de uma série de ações, pode-se supor que o mesmo princípio de interpretação, aplicável às ações humanas, se aplica à interpretação do discurso em geral. Segundo Charolles (1983, p.74), para se entender uma série de ações como coerentes deve-se encontrar a intenção global que as justifica, a partir do que se sabe sobre o autor que as produziu.

Para Charolles (1983), a coerência, nesse sentido, implica mais que uma análise lingüística, pressupõe a análise do processo dialógico que se estabelece entre os sujeitos do discurso, uma vez que depende da descoberta da intenção das

ações do autor. A coerência não se apresenta no discurso como algo pronto, estático, acabado, mas se constitui na interação dialógica e na busca de um ponto comum de entendimento.

O discurso requer compreensão. Assim, aquele que escuta ou lê sempre deve fazer uma análise para que possa apreender a intenção do autor. A produção do discurso implica uma projeção da maneira como a coerência e seu significado serão elaborados. Sendo assim, não há texto totalmente coerente ou incoerente. Tudo depende da possibilidade de interpretação das indicações presentes no discurso. Portanto, o conceito de coerência, conforme colocado por Charolles (1983), leva a que se questione a coerência como uma habilidade individual.

O conceito de coerência, como proposto por Charolles (1983), remete, em princípio, ao processo de interpretação que se dá no contexto discursivo. Segundo Shiro (1994, p.174), a coerência textual é resultado da habilidade do leitor para inferir as relações no nível da sentença. É ela que mantém o texto unido. É a partir das inferências do texto que se constitui a coerência.

Conceito semelhante é encontrado em Marcuschi, para quem as noções de "coerência, inferência e referência" estão "intrinsecamente ligadas às noções de conhecimento e interatividade, chegando-se à posição de que um texto é tanto uma forma de cognição social como de interação social na construção sócio-interativa do conhecimento público em que a linguagem tem um papel central, mas não exclusivo" (MARCUSCHI, 2000, p.38). Para o mesmo autor, o acesso à referência se dá via inferencial, e inferir supõe um conhecimento que não necessariamente está dado no texto, mas que nos vem por múltiplas atividades desenvolvidas em processos inferenciais nas interações dialógicas.

Compreender não se resume a uma mera decodificação da língua vista como código, mas requer um processo de inferência. Compreender é inferir, o que significa definir língua como atividade intersubjetiva. Mondada e Dubois afirmam que o que está em questão não é a mera transmissão da informação nem a pura representação do mundo, mas "como as atividades humanas cognitivas e

lingüísticas estruturam e dão sentido ao mundo" (MONDADA e DUBOIS, 1995, p.276); trata-se de um processo de referenciação que difere de uma ontologia. Os textos são produzidos por práticas e não por um sujeito ideal, intencional, isolado. As concepções individuais e públicas são negociadas, modificadas e corrigidas intersubjetivamente. O sujeito constrói o mundo em operações cognitivas e lingüísticas e o estabiliza em categorias do discurso.

Segundo Koch e Travaglia (1999), a coerência é o que faz com que o texto tenha sentido para os usuários, devendo ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligado à inteligibilidade do texto em uma situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para compreender o sentido deste texto. A coerência é estabelecida na interlocução, ou seja, na interação entre dois usuários em uma situação comunicativa, e depende da capacidade desses usuários de recuperar o sentido do texto.

A coerência tem relação direta com a coesão, já que é constituída a partir da seqüência lingüística que constitui o texto. A coesão, porém, ajuda a estabelecer a coerência, mas não é suficiente para que esta ocorra. Para KOCH e TRAVAGLIA (1999), só existem textos incoerentes se seu produtor não souber adequá-los à situação comunicativa, dando pistas ao receptor para que ele possa calcular um sentido e estabelecer a coerência.

Esses autores propõem como principais fatores na constituição da coerência:

- 1) **Elementos lingüísticos** - servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória e são o ponto de partida para a elaboração de inferências. Fávero (1995) afirma que este conhecimento, que abrange desde a pronúncia, vocabulário, regras até o uso da língua, é que faz com que um indivíduo use uma língua como falante nativo.
- 2) **O conhecimento de mundo** - é adquirido à medida que vivemos e temos contato com o mundo. Para que a coerência de um texto seja estabelecida, é preciso que haja uma correspondência, mesmo que

parcial, dos conhecimentos de mundo do receptor e dos conhecimentos ativados para a estruturação do texto.

- 3) Os **conhecimentos partilhados**, ou seja, os conhecimentos comuns entre o produtor e o receptor de um texto. É esse conhecimento que permite que os interlocutores façam mais ou menos inferências na interpretação do texto produzido.
- 4) A **inferência** - é considerada a operação pela qual o receptor de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos do texto que ele busca compreender e interpretar. Segundo Massini-Cagliari, as "inferências são quaisquer operações mentais envolvendo o estabelecimento de relações entre elementos explícitos e não-explícitos que devem ser efetuadas para a compreensão de um texto, das mais simples às mais complexas" (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.51).
- 5) Os **fatores de contextualização**, ou seja, aqueles que ancoram o texto em uma determinada situação comunicativa. Esses fatores geralmente são associados ao título, datas, assinaturas, início do texto etc.
- 6) A **situacionalidade** determina em que medida a situação comunicativa *interfere no estabelecimento da coerência*. É entendida também por Koch como "o conjunto de fatores que tornam um texto relevante para uma situação comunicativa corrente, ou passível de ser reconstituída" (KOCH, 1985, p.21).
- 7) A **informatividade**, ou seja, o grau de previsibilidade da informação contida no texto. Determina a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto. Esta seleção depende exclusivamente dos objetivos do emissor, que usa determinados elementos lingüísticos para orientar o receptor num determinado sentido. Fávero (1985) afirma que, entre esses elementos, exercem papel preponderante aqueles que comumente se denominam palavras funcionais, como os **artigos, advérbios, conjunções e preposições**.

- 8) A **focalização** é a escolha de centralizar ou privilegiar, no texto, algumas questões ou determinados assuntos.
- 9) A **intertextualidade** - refere-se àqueles conhecimentos que o escritor traz de outros textos. Esse conhecimento, de acordo com Koch (1986), se aplica a partir de um processo passível de ser descrito em termos de mediação, que, segundo Beaugrande – Dressler (apud KOCH, 1986), se constitui à medida que os locutores introduzem suas opiniões e objetivos momentâneos em um modelo de situação comunicativa. Para esses mesmos autores, quanto maior a extensão do tempo e das atividades de processamento entre o texto atual e o outro previamente conhecido maior será a atividade de mediação.
- 10) A **intencionalidade** - refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, ou seja, ao "empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa" (COSTA VAL, 1999, p.10). Grice (1982) afirma que o locutor que quer dizer algo por meio de um texto pretende que a ocorrência produza um efeito na audiência, pelo reconhecimento da intenção.
- 11) A **aceitabilidade** - é a contraparte da intencionalidade, uma vez que o receptor tenta estabelecer a coerência, interpretando o texto.

Na análise dos textos produzidos pelos sujeitos surdos, neste trabalho, será considerada primeiramente a coerência e, em seguida, os recursos usados pela pesquisadora na retextualização. Desta forma, primeiramente mostrarei um exemplo de um texto de um sujeito surdo, demonstrando como foi possível atribuir sentidos a esta construção escrita, e, em um segundo momento mostrarei a retextualização deste texto.

Exemplo:²⁹

o rato tem escola vai menino vi menina rato medo pulou mesa menina pulou janela professora vi bagunça homem veio caixa rato mentira menina falou mentira tem rato rato morreu.

Inicialmente o que chama a atenção neste texto é que o sujeito não usou nenhuma pontuação, além disso, parece que ele está relatando uma série de acontecimentos, porém para quem não conhece a história torna-se difícil entender o que ele realmente quis dizer. Foi possível atribuir sentido ao texto, pois eu tinha conhecimentos compartilhados com o sujeito, já que conhecia a história que ele estava relatando. Percebe-se, porém, que faltam alguns elementos, como preposições, e principalmente que faltam articuladores textuais para que o texto fique mais coeso. Essa falta de elementos comprometeu a coerência, pois pelo modo como os elementos foram expressos na superfície textual, não é possível que qualquer leitor construa o sentido do texto. Dessa forma, feito um diagnóstico inicial, nota-se que é necessário retextualizar essa produção, para que esse texto possa produzir um efeito de sentido. Para isso usarei um modelo de retextualização proposto por Marcuschi (2001); antes porém de mostrar as estratégias de retextualização utilizadas para dar sentido ao texto, apresento o conceito de retextualização como proposto por esse autor.

Para Marcuschi, retextualizar é "um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita" (MARCUSCHI, 2001, p.46). Apesar de esse autor no seu trabalho priorizar a relação oralidade-escrita, ele também refere que o modelo que propõe poderá servir não somente para esse fim, mas também para outros tipos de retextualização, como da escrita para a escrita. O autor postula que isso não significa a passagem do caos para a ordem, mas sim a passagem de uma ordem para outra ordem.

²⁹Texto escrito por Rafael.

Marcuschi (2001) afirma que o propósito da retextualização depende da finalidade de uma transformação. Também menciona que a retextualização tanto pode ser feita pelo produtor do texto como por outra pessoa. Geralmente, quando é o próprio autor quem retextualiza, as mudanças são muito mais drásticas. Já, quando uma outra pessoa retextualiza o texto, terá mais respeito pelo original e fará menor número de mudanças no conteúdo, embora possa fazer muitas intervenções na forma.

Marcuschi (2001) segue seu texto afirmando que, na retextualização, interferimos tanto na forma e na substância da expressão como no conteúdo. Propõe enfim um modelo por meio do qual se pode trabalhar concretamente, seja no ensino, seja na pesquisa. Adverte, porém, que há nele certas operações que ocorrem na passagem de um texto para outro e que o modelo não deve ser seguido como uma receita.

Marcuschi (2001) apresenta nove operações, mais as operações especiais (envolvidas no tratamento dos turnos de fala nas atividades de retextualização) que serão mostradas no diagrama 1 a seguir e as divide em dois grupos:

- I - operações que seguem regras de regularização e idealização (abrangem as operações 1-4) e se fundam nas estratégias de eliminação e inserção;
- II - operações que seguem regras de transformação³⁰ (abrangem as operações 5-9 e as operações especiais) e se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação.

As quatro primeiras operações contêm as estratégias mais comuns. Para uma retextualização bem-sucedida, não é necessário que se efetivem todas as operações e nem que a ordem proposta seja seguida. O diagrama 1 apresenta um modelo das operações textuais-discursivas, proposto por Marcuschi (2001).

³⁰Essa nomenclatura "transformação" é utilizada por Marcuschi (2001).

DIAGRAMA 1 - MODELO DAS OPERAÇÕES TEXTUAIS-DISCURSIVAS NA PASSAGEM DO TEXTO ORAL PARA O TEXTO ESCRITO

- 1.^a **Operação:** Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização lingüística)
- 2.^a **Operação:** Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia)
- 3.^a **Operação:** Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação lingüística)
- 4.^a **Operação:** Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção)
- 5.^a **Operação:** Introdução de marcas metalingüísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressivos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando a explicitude)
- 6.^a **Operação:** Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita)
- 7.^a **Operação:** Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade)
- 8.^a **Operação:** Reordenação tópica do texto e reorganização da seqüência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa)
- 9.^a **Operação:** Agrupamento de argumentos condensando as idéias (estratégia de condensação)

Marcuschi também afirma que:

a textualização é um processo muito comum no nosso dia-a-dia. Ela está presente na maioria das atividades em que a língua é usada. Por isso, o modelo sugerido poderá servir não só para o tratamento da passagem da oralidade para a escrita, mas pode ser estendido a outros tipos de retextualização. (...) na passagem de um texto escrito para outro texto escrito deve-se observar aspectos novos não-constantemente no modelo do Diagrama 2. (MARCUSCHI, 2001, p.121)

Assim, o autor propõe um outro modelo para análise dos processos de retextualização. Neste o **texto original** é apresentado de forma integral, e com numeração de linhas e na vertical; a **retextualização** aparece na coluna a seguir com numeração própria e na vertical; as **operações e análises** são apresentadas em quatro colunas divididas de acordo com a necessidade de quem está retextualizando o texto. Em princípio pode-se prever uma coluna que indique o tipo de operação e, a seguir, o tipo do fenômeno observado.

A partir de meus conhecimentos de mundo, dos conhecimentos partilhados entre os sujeitos surdos e eu e da inferência pudemos negociar o sentido que o sujeito autor quis dar a seu texto. Na retextualização dos textos dos sujeitos deste

trabalho, procurei interferir o menos possível na versão original. As interferências tiveram como objetivo facilitar a minha compreensão dos textos. Na análise da retextualização dos textos apresentados neste trabalho, utiliza-se o modelo diagramático proposto por Marcuschi. A seguir apresento a retextualização do texto apresentado neste capítulo:

QUADRO 4 - MODELO DIAGRAMÁTICO PARA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO						
TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ALTERAÇÕES	
1 - o rato tem escola	1 - Na escola tinha um rato.	1. ^a 2. ^a	2 - vai	1 - o-um, tem-tinha	1 - na	
2 - vai menino vi menina rato	2 - O menino viu o rato e a menina ficou com medo e pulou na mesa.	3. ^a 4. ^a - em todo texto		2 - vi-viu	2 - o, o, e, a, ficou com medo, e, na.	
3 - menina pulou janela	3 - Outra menina pulou pela janela.	5. ^a 6. ^a - nas linhas 1, 2 e 5.		3 - vi-viu	3 - outra, pela	
4 - professora vi bagunça	4 - A professora viu a bagunça.	7. ^a - em todo texto.			4 - a, a	
5 - homem veio caixa rato mentira menina falou	5 - O homem veio com uma caixa com o rato dentro, ele falou que tinha comida na caixa, mas a menina falou que era mentira, que o rato estava na caixa.	8. ^a 9. ^a			5 - tem- estava na caixa	5 - o, com, uma, com, o, dentro, ele falou que tinha comida na caixa, mas, a, que, era, que o
6 - rato morreu.	6 - E então o rato morreu					6- e, então, o

Obs.: Cada coluna deve ser lida na vertical. Na primeira coluna, lê-se o texto original escrito pelo sujeito. Na coluna retextualização, lê-se o texto modificado por mim. Na coluna tipo de operação, estão explicitadas as operações de retextualização feitas nos textos. Cabe ressaltar que todas essas operações serão explicadas logo após a tabela. Nas três últimas colunas (acréscimos/alterações, eliminações e substituições) serão mostradas as modificações entre o texto original e o texto retextualizado. Essas tabelas são apenas ilustrativas do processo de retextualização, pois após cada tabela a retextualização será explicada em detalhes.

Percebe-se, no quadro acima, que foi necessário usar a 4.^a operação de introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, em todo texto, já que o sujeito não havia utilizado nenhuma pontuação no texto que escreveu. Também se utilizou a 6.^a operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos nas linhas 1, 2 e 5. Assim a linha 1 */o rato tem escola/* foi modificada para */na escola tinha um rato/*. A linha 2 */vai menino vi menina rato medo pulou mesa/* foi reestruturada para */o menino viu o rato e a menina ficou com medo e pulou na mesa/*. E a linha 5 */homem veio caixa rato mentira menina falou mentira tem rato/* foi

modificada para **/o homem veio com uma caixa com o rato dentro, ele falou que tinha comida na caixa, mas a menina falou que era mentira, que o rato estava na caixa/**. A 7.^a operação: tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas, também foi utilizada em todo texto, principalmente por meio de acréscimos de artigos, pronomes, preposições e novas opções léxicas.

Por meio dessa retextualização, percebe-se que são necessárias algumas operações nos textos dos surdos para que esses se aproximem do português padrão escrito, e possam comparar e visualizar as diferenças e semelhanças entre o seu texto original e o texto retextualizado.

CAPÍTULO 4

A ESCRITA DOS SURDOS: ESTUDO DE CASOS

Neste capítulo, serão analisadas as produções escritas de quatro sujeitos surdos, com base em alguns pressupostos da lingüística textual. Primeiramente será apresentada uma breve história de cada sujeito, composta a partir de entrevistas com os pais dos sujeitos, para que se possa diferenciar o contexto sócio-histórico-cultural de cada um, entendendo que cada sujeito é único. A seguir, serão mostrados o grupo de textos pertencentes a um mesmo sujeito e no final farei uma análise lingüística de cada texto. Os textos de cada sujeito serão apresentados e analisados em ordem cronológica e separadamente, visto que cada um foi produzido em contextos de produção individuais, de acordo com os desejos e interesses do autor. Em razão da análise, optou-se por numerar as linhas de cada produção para melhor identificar o item que está sendo discutido.

4.1 ANÁLISE LONGITUDINAL DO CASO 1 - RAFAEL

Rafael é filho mais velho e tem um irmão ouvinte. É o único surdo da família. Frequentou uma classe especial para surdos de uma escola regular pública a partir dos três anos de idade. Na classe especial teve acesso à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Durante os anos de 1998 e 1999, Rafael frequentou a primeira série em uma escola regular. Sua professora do ensino fundamental relatou³¹ que, apesar de Rafael se relacionar muito bem com os colegas ouvintes, era bastante desobediente e indisciplinado. A professora também comentou que não tinha a mínima noção de como trabalhar com uma criança surda dentro da sala de aula. Na sua classe havia 30 crianças ouvintes e somente uma surda. Rafael era a única criança que tinha permissão para sair da sala de aula no momento em que quisesse,

³¹Informações coletadas por meio de entrevista com a professora.

já que a professora tinha muitas dificuldades para entender o que ele queria, deixando-o agir conforme sua vontade. Durante as aulas, Rafael costumava somente copiar os conteúdos dos colegas, não conseguindo compreender as explicações dadas pela professora, que utilizava somente o português na modalidade oral. A professora ainda comentou que todas as crianças já sabiam ler e escrever, com exceção de Rafael. Ele foi reprovado na primeira série, e o fracasso na sua aprendizagem da leitura e da escrita persistiu por mais um ano. O conteúdo trabalhado na escola regular estava relacionado com as letras do alfabeto, com o uso de rótulos, escrita de palavras soltas e textos produzidos em conjunto com a turma, mas Rafael não participava desses momentos porque não entendia a solicitação da professora e mantinha-se isolado da turma, realizando outra atividade.

Durante os anos de 1997 a 1999, Rafael frequentou a classe especial no período da tarde, para aulas de reforço, e a professora utilizava a fala e os sinais simultaneamente para se comunicar.³² O trabalho nessa escola foi iniciado com a escrita de nomes de familiares, desenhos e sílabas com /p/ e /b/, onomatopéias, números de 1 a 10, vogais, palavras isoladas, alfabeto, criação de histórias com ajuda da professora, separação de palavras em sílabas, escrita de frases com verbos específicos (por ex.: Ele tem um avião, ele tem bola, ele tem casa), cópia de textos e frases, escrita e reescrita de frases simples e histórias. Com isso, pode-se dizer que o ensino da leitura e da escrita se fundamentava numa concepção de linguagem como instrumento de comunicação, segundo a qual a sua principal função é a transmissão de informações. Nesta concepção, a língua é vista como um código, assim, cabe ao aluno aprender o sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, sem levar em conta "a interação verbal como lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem" (GERALDI, 1997).

³²Informações fornecidas pela professora.

No ano de 2000, Rafael desligou-se da escola regular e atualmente cursa a 4.^a série numa classe especial. A partir de 2001, essa escola passou a utilizar somente a Língua Brasileira de Sinais durante as aulas.³³

Atualmente, Rafael comunica-se basicamente por meio da Língua Brasileira de Sinais, possui excelente leitura orofacial e se utiliza da fala somente quando solicitado. Sua mãe e seu irmão comunicam-se com Rafael através da fala e dos sinais simultaneamente, mas o resto da família desconhece os sinais.

Em 1995, a família de Rafael começou a fazer um curso por correspondência para pais de crianças surdas, no Movimento Familiar A Voz do Silêncio.³⁴ Neste local, a mãe recebeu orientações a respeito da surdez e de suas conseqüências para as relações familiares. Desde agosto de 1996, Rafael faz acompanhamento fonoaudiológico comigo.

Durante todos os anos de atendimento fonoaudiológico, foi dada ênfase ao trabalho com a escrita, porém, até 1998, Rafael interessava-se somente pela escrita de algumas palavras soltas, mostrando-se, na maioria das vezes, desinteressado. Alegava muita dificuldade e costumava pedir minha ajuda para ler e escrever. Atualmente apresenta interesse pela escrita, apesar de ainda solicitar freqüentemente minha ajuda.

Primeiramente analisarei três construções escritas, das quais tive a oportunidade de filmar as sessões, e, assim, os textos serão apresentados por meio da transcrição de fitas de vídeo. O vídeo é capaz de recuperar o trabalho conjunto que realizei na construção dos textos, e demonstrar minha interferência na escrita do sujeito. Cabe ressaltar que somente esses textos foram transcritos, uma vez que, como o paciente, estava em uma fase bastante inicial da escrita, eu precisei intervir mais vezes.

³³Segundo a mãe do paciente e conversa pelo telefone com a professora.

³⁴Entidade filantrópica destinada ao atendimento fonoaudiológico e psicológico de surdos, além da orientação para pais, localizada em Curitiba.

O primeiro texto analisado foi construído no dia 15/03/01. Cabe ressaltar que iniciarei a análise por esse texto porque, antes disso, esse sujeito apenas escrevia palavras soltas e algumas frases. Quando Rafael escrevia fora de uma operação partilhada com o adulto, revelava um baixo nível de reflexão frente à escrita. Somente após um tempo compartilhando comigo suas experiências de língua e linguagem é que Rafael se sentiu seguro e confiante para começar a tentar escrever. Neste dia, Rafael trouxe um bilhete que a ex-namorada ouvinte havia lhe entregue na escola. Ele estava feliz, porém não havia entendido o conteúdo; pediu, então, para que eu lesse o bilhete junto com ele. O bilhete dizia o seguinte:

Rafael

Eu gosto de você, mas não quero ficar com você, eu só quero ser sua amiga, e se você me desculpar me escreva uma carta, e pare de me empurrar, porque meu namorado quer te matar

De quem gosta de você

Ass: Suellen

Uma admiradora

Eu reli o bilhete junto com Rafael, e quando li o enunciado */pare de me empurrar, porque meu namorado quer te matar/*, ele ficou constrangido e me perguntou como eu sabia que ele fazia isso. Eu então lhe expliquei que essa informação estava escrita no bilhete. Perguntei-lhe, então, se ele havia entendido e se queria responder o bilhete, ele aceitou³⁵.

³⁵ O texto transcrito já foi apresentado e analisado na página 69.

A seguir serão apresentados o texto 1 e a progressão referencial encontrada neste texto.

Texto 1³⁶

- 1 - Suellen [1]³⁷
- 2 - Eu³⁸ [2] desculpo você [3],
- 3 - \emptyset ³⁹ [4] gosta você. [5]
- 4 - Você [6] é amiga \emptyset [7] gosta você. [8]
- 5 - Eu [9] gosta brincar basquete.
- 6 - Ass Rafael [10]

Quanto às cadeias anafóricas do texto 1, selecionei uma para o referente "eu" e outra para o referente "Suellen".

Para o referente "eu" houve predileção pela estratégia (2) de anáfora pronominal (KOCH e MARCUSCHI, 2002) em [4], [7] e [9]. Em [4] - / \emptyset **gosta você**/ e em /**Você é amiga** \emptyset [8] **gosta você**/, nota-se que o pronome /eu/ é substituído por \emptyset elipse antes do verbo /gosta/. Essa estratégia não chega a caracterizar uma repetição porque Rafael aproveitou a seqüência do texto e deixou a marca zero. Nessa estratégia percebe-se a repetição de termos com a mesma carga semântica e a

³⁶Todos os textos originais encontram-se nos anexos deste trabalho.

³⁷As cadeias anafóricas dos textos serão demonstradas por um número entre barras e os referentes serão sublinhados.

³⁸ Cabe ressaltar que, pelo fato das cadeias referenciais desses sujeitos, se constituírem muitas vezes em função de pronomes de primeira, segunda pessoa e elipses, essas cadeias se caracterizam por uma não-autonomia. Milner (2003), afirma que os pronomes de 1ª e 2ª pessoa – eu, você – só podem ser definidos dentro de um enunciado particular, no qual assumem-se como uma referência real, dependentes da própria unidade enunciada.

³⁹Símbolo de elipse, ou seja, de retomada com marca zero.

mesma função referencial. Também se percebe a utilização da estratégia (3) - anáfora nominal, na qual a introdução do referente ocorre pelo pronome de 1.^a pessoa e, em [10], Rafael retoma o "eu", introduzindo seu próprio nome. Cabe ressaltar que o referente "eu" resolve-se no contexto imediato, principalmente nesse caso, em que Rafael escreveu uma carta e assinou seu nome no final, o que faz com que o enunciador seja identificado na própria enunciação.

As cadeias anafóricas do texto 1 podem ser constatadas nos quadros a seguir:

Eu [2] Ø[4], [7] eu [9] Rafael [10]	Introdução ao referente Anáfora pronominal (2) Anáfora pronominal (2) Anáfora nominal (3)
--	--

Para o referente Suellen, houve predileção pela estratégia (2) em [3], [5], [6] e [8]. O uso dessa estratégia marca características da correferencialidade e a não recategorização.

Suellen [1] Você [3], [5], [6], [8]	Introdução ao referente Anáfora pronominal (2)
--	---

Percebe-se que Rafael ainda não tem o domínio dos recursos coesivos da escrita, mas que já os utiliza como acha mais conveniente. Em seu texto, e em todos os outros a serem analisados, não serão levados em conta a falta de recursos coesivos e o uso de poucas estratégias de referenciação, mas sim os aspectos da linguagem que os sujeitos privilegiam, valorizando, em cada texto, aquilo que o sujeito fez.

Também no texto 1, percebe-se que Rafael utiliza procedimentos de progressão tópica, já que usa um tema constante e acrescenta novas informações a um mesmo tema, que se mantém.

Quanto à **coesão seqüencial** no texto 1, Rafael utiliza a recorrência de tempo e de aspecto verbal. Nota-se que Rafael utiliza sempre o tempo verbal no presente. Quanto ao encadeamento, ou seja, o estabelecimento de relações semânticas entre os enunciados, a justaposição ocorre, marcada por sinais de pontuação entre as orações das linhas 3, 4 e 5. Observa-se principalmente o uso do ponto final, nas linhas 3, 4 e 5 e da vírgula, na linha 2. Cardoso (2002) afirma que o uso inicial do ponto revela a influência de um planejamento textual essencialmente cognitivo, funcionando por pedaços dos conteúdos, elaborados ao longo da tarefa de escrever. Com relação à conexão, ou seja, as relações lógico-semânticas entre orações que compõem um enunciado, não foi percebida nenhuma relação.

Com relação à coerência, não tive dificuldades para compreender o texto 1, considerando que a coerência se constitui na interação dialógica e pressupõe uma disponibilidade dos falantes em encontrar um ponto comum de entendimento. Assim, por meio da interação e da troca de informações, foi possível compreender facilmente e analisar o texto, atribuindo-lhe sentido.

A seguir será mostrada a retextualização deste texto. Cabe esclarecer que as alterações realizadas do texto original para o texto retextualizado são pequenas e geralmente se relacionam a aspectos referentes à estrutura da língua. Essa retextualização foi feita por mim em parceria com o sujeito, assim eu lia o texto original e acrescentava as informações necessárias para aproximá-lo do português formal. Quando não entendia o que o sujeito quis escrever, recorria a ele, pedindo esclarecimentos e clarificações, para que não interferisse com minhas idéias, mas somente com o meu conhecimento da língua portuguesa em sua forma escrita. Na primeira coluna apresento o texto original escrito pelo sujeito. Na segunda coluna está a retextualização feita em parceria, ou seja, o texto reescrito. Na terceira coluna encontra-se o tipo de operação de retextualização que ocorreu do texto original para

o texto retextualizado. Nas colunas 4, 5 e 6 são apresentados os processos utilizados na retextualização do texto, ou seja, eliminações, substituições, acréscimos e alterações.

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ALTERAÇÕES
1 - Suellen 2 - Eu desculpo você, 3 - gosta você. 4 - Você é amiga gosta você. 5 - Eu gosta brincar basquete. 6 - Ass Rafael	1 - Suellen 2 - Eu desculpo você, 3 - e gosto de você. 4 - Você é amiga e eu gosto de você. 5 - Eu gostaria de jogar basquete com você. 6 - Ass Rafael	1. ^a 2. ^a 3. ^a 4. ^a 5. ^a 6. ^a nas linhas 3, 4 e 5 7. ^a 8. ^a 9. ^a		3 - gosta-gosto 4 - gosta-gosto 5 - gosta-gostaria, brincar-jogar	3 - e, de 4 - e, eu, de 5 - de, com, você

Na retextualização do texto 1, percebe-se somente a 6.^a operação, nas linhas 3, 4 e 5, ou seja, a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamento. Esse tipo de operação é usado principalmente como reconstrução da função escrita. Assim, nas linhas 3 e 4, foi necessário fazer acréscimos de preposições e pronomes e, na linha 5, o enunciado */Eu gosta brincar basquete/* foi transformado em */Eu gostaria de jogar basquete com você/*. Nota-se, também no mesmo exemplo, a reconstrução da concordância verbal. Nesse texto foram necessárias poucas reformulações, já que a negociação do sentido já havia ocorrido durante a produção textual.

O próximo texto foi produzido no dia 29/03/01. Neste dia Rafael contou para mim, por meio da Língua Brasileira de Sinais, que havia ido visitar um museu com a turma da escola. Eu, então, sugeri que ele escrevesse sobre o passeio.

TEXTO ORIGINAL "FALADO"	TEXTO 2 - ESCRITO
<p>1-A: /vamos escrever a notícia de <u>HOJE</u> que você foi passear/ 2-R: /EU/ e escreve (eu) 3-A: /hum hum/ e afirmo com a cabeça 4-R: /PASSEAR COMO?/ perguntando como escrever a palavra /passear/ 5-A: /esqueceu/ 6-R: procurou em seu caderno a palavra /passear/, encontrou e escreveu (passear) 7-R: /VER/ 8-A: /vi/ 9-R: /DEMORAR/ 10-A: /oh, <u>O QUE VER O QUÊ?</u>/ 11-R: / HOMEM MORTO/ 12-A: /tá DEMORA ANTES DEMORA CHEGAR/ 13-R: /RÁPIDO/ 14-A: /RÁPIDO/ 15-R: / RÁPIDO/ 16-A: /O QUE DEMORA?/ 17-R: /KOMBI DEMORA CERTO SEGUIR/ explicou em língua de sinais que o ônibus da escola era rápido e que a Kombi era devagar. 18-A: /PRIMEIRO PASSEAR, SEGUNDO/ 19-R: /ÔNIBUS/ 20-A: /isso, isso/ 21-R: /NOME?/ queria saber como escrever a palavra /ônibus/ 22-A: /você já sabe/ 23-R: começa a tentar escrever (ônibus) por meio do alfabeto manual 24-A: o ajudei a escrever 25-A: /ta <u>PRIMEIRO PASSEAR</u> ÔNIBUS DEPOIS O QUE ACONTECER?/ 26-R: escreve (ônibus) /KOMBI DEVAGAR, NOME KOMBI?/ 27-A: /Kombi, k-o/ 28-R: escreve (k) e pergunta /A?/ 29-A: /O-M-B-I/ 30-R: /NOME?/ 31-A: apontou o texto /O QUE ACONTECER?/ 32-R: explica em libras que a Kombi andava devagar e o ônibus rápido 33-A: /ta, então oh/ /RÁPIDO O QUE RÁPIDO/ 34-A: /oh, ÔNIBUS DEMORA?/ 35-R: /NÃO RÁPIDO/ 36-A: /RÁPIDO então/ 37-R: /nome?/querendo saber como escrever a palavra (ônibus) 38-A: /aqui ô/ e aponte o texto que ele já havia escrito esta palavra 39-A: /então o ônibus/ 40-R: /RÁPIDO?/ querendo saber como escreve a palavra /rápido/ 41-A: /R-Á-P-I-D-O/ 42-R: escreve (rápido) e mostra seu texto para mim 43-A: /isto/ 44-R: /KOMBI DEVAGAR/ escreve (Kombi) 45-A: /D-E-M-O-R-A/ /isto/ 46-R: escreve (demora) /ÔNIBUS AZUL/ 47-A: /o ônibus azul/ 48-R: apontou para sua calça 49-A: /igual a tua calça/ 50-R: /TODO AZUL/ 51-A: /todo azul/ 52-R: /BRANCO/ 53-A: /azul e branco/ 54-R: /LISTRAS BRANCAS, BONITO, EU ÔNIBUS PERIGOSO, TER CINTO SEGURANÇA/ 55-A: /ah tinha cinto/ 56- R: continuou explicando como era o ônibus por meio da Libras 57-A: chamo sua atenção para voltar ao texto /tá então ô <u>LEMBRA</u>/ 58-R: continuou a explicar sobre a viagem em sinais 59-A: /desculpe eu falei demora, mas é devagar/ apaga a a palavra (demora) do texto de Rafael 60-R: olha para mim sem entender 61-A: /eu <u>ERREI</u>/ e escrevi (devagar) no texto de R 62-R: mostrou o texto para mim 63-A: /isto, ta <u>PRIMEIRO PASSEAR</u> ÔNIBUS E DEPOIS O QUE ACONTECER/ 64-R: explica em sinais que o ônibus chegou no museu e o motorista o guardou na garagem./NOME GUARDAR?/ 65-A: em vez de eu escrever (guardar) escrevi (g-a-r-a-g-e-m) /<u>GARAGEM</u>, G-A-R-A-G-E-M/ 66-A: /e daí/ 67-R: escreve (garagem) e sinaliza /VI/, olhou para mim e sinalizou /<u>VER MORTO</u>/ escreve (vi) 68-A: quem <u>MORREU</u>?/ 69-R: /MÚMIA/ 70-A: /é <u>HOMEM, MULHER</u> o quê?/ 71-R: /MULHER/ 72-A: /ta escreva aí mulher/ 73-R: escreveu (mulher) e mostrou para mim 74-A: /MORRER/ 75-R: /QUANTOS ANOS?/ 76-A: /o que?/ 77-R: tentou lembrar a idade da múmia 78-A: /PASSADO/ 79-R: escreve um número 80-A: /<u>ANTIGAMENTE</u>/ 81-R: escreveu o número (18951) e mostrou para mim depois escreveu (vi) 82-A: /<u>VIU O</u> <u>QUE</u>/ 83-R: /MULHER/ 84-A: /<u>OUTRA</u>/ 85-R: /NÃO TER HOMEM/ 86-A: /não tinha homem, só <u>MULHER, COMO</u> que você <u>SABE</u> que é mulher?/ 87-R: /NÃO TER NOME, NÃO TER NADA, CONHECER/ 88-A: /PESSOAS FALAR QUE SER MULHER?/ 89-R: /NÃO/ 90-A: /PERGUNTAR HOMEM MOSTRAR, VOCÊ PERGUNTAR SER MULHER OU HOMEM?/ 91-R: / ESCRITO NOME MULHER/ 92-A: /ta bom, e tava <u>VIVA</u>/ apontei o texto 93-R: /MORTE/ 94-A: /<u>COMO</u> tem que <u>ESCREVER</u> então?/ 95-R: /VI MORRER/ 96-A: /morreu/ 97-R: procurou a palavra (morreu) no seu caderno e apontou, escreveu (morreu). 98-A: /NOME MULHER/ 99-R: /ACABAR/ faz sinal de que havia acabado de escrever 100-A: /NOME MULHER MORTA M-U-M-I-A/ 101-R: escreveu (múmia), colocou o ponto final e sinalizou /<u>ACABOU</u>/ dizendo que seu texto estava pronto. 102-A: /tá você <u>VIU</u> MULHER MORTA PASSEAR SÓ acabou?/ /NÃO COMER?/ 103-R: /NÃO TER NADA PARA COMER/ 104-A: /não tinha nada pra comer?/ 105-R: explicou em Libras o que viu no passeio 106-A: /tá e depois acabou o passeio o que <u>ACONTECEU</u>?/ 107-R: /ESCOLA/ 108-A: /<u>VOLTOU</u> pra <u>ESCOLA</u>?/ 109-R: /VOLTAR ESCOLA CANSADO TOMAR ÁGUA IR EMBORA/ 110-A: /então tá e daí tem que acabar/ apontou para o caderno 111-R: apagou o ponto final 112-A: /pode deixar o ponto, <u>DEPOIS</u>/ 113-R: olhou para mim /EMBORA ESCOLA VOLTAR/ 114-A: /foi embora pra escola isso?/ 115-R: /VOLTAR NOME?/ 116-A: /VOLTAR, <u>VOLTEI</u>, V-O-L-T-E-I/ 117-R: escreve (voltei escola)</p>	<p>Eu passear <u>ônibus rápido</u> <u>Kombi, devagar garagem</u> vi mulher 18951 vi morreu <u>múmia</u> Voltei escola.</p>

Primeiramente, percebe-se que, neste texto, Rafael e eu conversamos muito mais do que no primeiro, o que talvez tenha ocorrido porque no primeiro texto a construção escrita se voltou para a resposta de um bilhete; porém, neste novo texto, Rafael teve que escrever um relato sobre um passeio que havia feito. Pode-se notar que, enquanto contava a história por meio da língua de sinais, foi bastante detalhista, porém, quando foi utilizar a escrita, restringiu-se a colocar detalhes da história que considerou importantes. O meu trabalho era o de conscientizar a criança das peculiaridades da produção escrita e dos recursos e diferenças próprios dessa língua.

Quanto à minha interferência na produção escrita, é possível afirmar que a história se movimenta a partir de meus questionamentos sobre o seu desenrolar. Por exemplo: na linha 1, quando sugeri que Rafael escrevesse sobre seu passeio; na linha 10, em que perguntei /o que ele viu no passeio/; na linha 16, em que perguntei /o que estava demorando/; na linha 63, em que perguntei /o que aconteceu depois/; na linhas 68-70, nas quais perguntei /quem morreu e se era homem ou mulher/; na linha 94, em que perguntei /como escrever /morreu/ e na linha 102, em que questionei Rafael sobre /o que mais aconteceu no passeio/. Essas interferências mostram o papel do adulto na organização dos fatos que a criança estava relatando. Um outro recurso que Rafael utilizou enquanto escrevia foi o de procurar palavras que já havia visto antes em seu caderno, como, por exemplo: na linha 6, com a palavra /passear/ e na linha 97, com a palavra /morreu/. Em alguns momentos, durante a produção desse texto, Rafael fez o sinal da palavra e eu soletei-a por meio do alfabeto digital, por exemplo: nas linhas 40 e 41, com a palavra /rápido/; nas linhas 27-29, com a palavra /Kombi/; na linha 45, com a palavra /devagar/; na linha 65, com a palavra /garagem/; na linha 100, com a palavra /múmia/, e na linha 116; com o verbo /voltei/. Em outro trecho da transcrição, nas linhas 23 e 24, Rafael lembrava apenas o início da palavra /ônibus/ e eu o ajudei a escrever o final. Nas linhas 59, eu percebi que havia entendido uma palavra que Rafael havia sinalizado erroneamente, pois eu disse /demora/ e na realidade o que ele queria dizer era /devagar/. Quando me dei conta, expliquei para Rafael que eu havia errado e então arrumamos o texto.

Texto 2

- | |
|---|
| <p>1 - <u>Eu</u> [1] passear ônibus rápido</p> <p>2 - Kombi devagar, garagem ∅ [2] vi</p> <p>3 - <u>mulher</u> [3] 18951 ∅ [4] vi ∅ [5] morreu <u>múmia</u>. [6]</p> <p>4 - ∅Voltei [7] Escola.</p> |
|---|

Com relação à progressão referencial, foram selecionadas duas cadeias anafóricas: uma para o referente "eu" e outra para o referente "mulher".

Para o referente "eu", observa-se a estratégia de anáfora pronominal (2) por marca zero antes de /∅ vi/ em [2], também antes de /∅ vi/ em [4] e antes de /∅ voltei/ em [7]. Este fato talvez tenha ocorrido porque as anáforas nominal e pronominal são mais comuns nos textos de escrita inicial. Como esse sujeito vinha passando pelo processo de aquisição da escrita, parece já ter percebido que pode usar outros recursos.

<p>Eu [1] ∅ [2], [4], [7]</p>	<p>Introdução ao referente Anáfora pronominal (2)</p>
-----------------------------------	---

Para o referente "mulher" houve predileção pela estratégia (2) em [5] e pela estratégia (6), de descrição definida, em [6]. Neste caso percebe-se que Rafael trabalha a remissão de maneira diferenciada, e recategoriza a palavra "mulher", referindo que a múmia que viu era do sexo feminino.

<p>Mulher [3] ∅ [5] múmia [6]</p>	<p>Introdução do referente Anáfora pronominal (2) Descrição definida (6)</p>
---	--

Rafael utiliza procedimentos de manutenção temática, quando se refere a alguns termos que pertencem ao mesmo campo lexical, como: **/ônibus-Kombi-garagem/**. Também realiza a progressão tópica com saltos, ou seja, quando há omissão de um segmento intermediário da cadeia de progressão temática deduzível do contexto.

Quanto ao encadeamento, ou seja, o estabelecimento de relações semânticas entre os enunciados, verifica-se a justaposição marcada por sinais de pontuação entre as linhas 2, 3 e 4. Não se observa neste texto nenhuma partícula de justaposição e nem a articulação por meio de elementos coesivos. Quanto à terminação verbal, verifica-se que esta teve influência do meu conhecimento de língua, pois eu escrevi, por meio do alfabeto manual, as palavras já com suas devidas terminações.

Nos dois primeiros textos, observa-se a preocupação de Rafael com as letras maiúsculas no início dos enunciados.

Pode-se considerar que o texto de Rafael apresenta alguns problemas de coerência. Essa pode ser entendida como um princípio de interpretabilidade, e, desta forma, o meu conhecimento lingüístico foi condição fundamental para que eu pudesse interpretar o texto. Além disso, como Rafael havia me contado a história por meio da Língua Brasileira de Sinais, tínhamos um conhecimento partilhado que possibilitou que eu fizesse menos inferências para interpretar o texto produzido.

Quanto às operações de retextualização utilizadas no texto 2, essas serão analisadas após o quadro a seguir:

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ ALTERAÇÕES
1 - Eu passear ônibus rápido 2 - Kombi devagar, garagem vi 3 - mulher 18951 vi morreu múmia. 4 - Voltei Escola.	1 - Eu fui passear de ônibus com a escola. 2 - O meu ônibus era rápido, a outra Kombi andava devagar. 3 - Estacionaram o ônibus na garagem 4 - e fomos visitar o museu. 5 - Eu vi uma múmia de uma mulher que morreu em 1895. 6 - Depois eu voltei para a escola.	1. ^a ; 2. ^a ; 3. ^a 4. ^a nas linhas 1, 2, 4 e 5 5. ^a 6. ^a todas as linhas 7. ^a linha 2 e 3 8. ^a 9. ^a		5 - múmia, mulher, 18951.	1- fui, de, com a escola. 2 - o meu, era, a outra, andava. 3 - estacionaram o ônibus na. 4 - e fomos visitar o museu. 5 - eu, uma, de, uma, que, em. 6 - depois, eu, para, a

Na retextualização do texto 2 de Rafael, foi preciso incluir mais elementos, como preposições, artigos, verbos e nomes, além de duas frases. Os elementos que faltam no texto de Rafael parecem ser exatamente aqueles que não ocorrem na língua de sinais, como algumas preposições, artigos etc. Na linha 3, foi preciso incluir mais informações antes da palavra */garagem/* e na linha 4 acrescentou-se a frase */e fomos visitar o museu/* para entender o objetivo do passeio de Rafael. Também foram feitos dois deslocamentos na linha 5. Percebe-se a 4.^a operação, de introdução da paragrafação e pontuação detalhada, sem modificação da ordem dos tópicos discursivos nas linhas 1- **/Eu fui passear de ônibus com a escola./**, 2- **/O meu ônibus era rápido, a outra Kombi andava devagar./**, 4 - **/e fomos visitar o museu/** e 5 - **/Eu vi uma múmia de uma mulher que morreu em 1895/**. Observa-se também a 6.^a operação, de reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reorganização sintática, encadeamentos em todo o texto, pois foi preciso inserir novos elementos e reconstruir estruturas truncadas, por exemplo: na linha 2, na qual Rafael escreveu */Kombi devagar, garagem vil* e eu reconstruí a estrutura, modificando-a para **/o meu ônibus era rápido, a outra Kombi era devagar/**. A 7.^a operação – tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas – também pôde ser observada no mesmo exemplo dado acima, e na linha 3, quando foi necessário acrescentar as palavras */estacionaram o ônibus na/* antes da palavra **/garagem/**, para que o enunciado tivesse sentido.

O terceiro texto foi produzido no dia 24/05/01. Neste dia Rafael contou que foi visitar a casa da avó no fim de semana. Sugeri, então, que ele escrevesse a sua história.

TEXTO ORIGINAL "FALADO"	TEXTO 3 - ESCRITO
<p>1-R: /SÁBADO NOME?/ perguntando como escrevia a palavra. 2-A: /ESQUECER?/ 3-R: /ESQUECER/ 4-A: fiz cara de desaprovação, /sábado/ 5-R: faz leitura labial e escreve a palavra (sábado). Continuou explicando em língua de sinais sobre seu fim de semana. 6-R: escreveu (voi) e sinalizou /PASSEAR/, escreveu (passe) 7-A: o ajudei a finalizar a palavra /passoar/ escrevendo /a-r/, /tá bom o que mais PASSEAR ONDE?/ 8-R: /BRINCAR/ 9-A: /não PASSEAR ONDE?/ 10-R: /PASSEAR ÔNIBUS IR PERTO AEROPORTO/ 11-A: /ONDE, AEROPORTO?/ 12-R: fez que sim com a cabeça 13-A: /então escreva o resto/ 14-R: / VOVÓ PERTO PRÉDIO AEROPORTO/ 15-A: /é perto do aeroporto tá certo/ /VOCÊ IR CASA VOVÓ?/ 16-R: /PRÉDIO/ 17-A: /PRÉDIO VOVÓ/ 18-R: /PRÉDIO NOME?/ perguntando como escrever a palavra. 19-A: /P-R-É-D-I-O/ 20-R: escreveu a palavra (prédio) 21-A: /tá leia lá/ 22-R: /VOVÓ/ e escreveu (vovó) 23-A: /certo e aí?/ 24-R: releu o texto, olhou para mim /DEPOIS COMER/ 25-A: aprovou com a cabeça 26-R: /DEPOIS COMER/ escreve (come) 27-A: / COMER O QUE?/ 28-R: / ALMOÇO/ 29-A: /almoço/ 30-R: /TARDE, NOME TARDE?/ 31-A: /T-A-R-D-E/ 32-R: escreve (tarde) / BRINCAR/ 33-A: /brincar/ 34-R: /FÁCIL/ e escreve (brinar) 35-A: chamei sua atenção de que faltava escrever o /c/ da palavra brincar. 36-R: escreve (brincaro) 37-A: chamei sua atenção de que estava sobrando a letra /o/ na palavra 38-R: escreveu a palavra (brincar) corretamente 39-R: /BRINCAR BALANÇA/ 40-A: /na balança/ 41-R: /NOME?/perguntando como escrever a palavra. 42-A: /B-A-L-A-N-Ç-A/ 43-R: escreveu (balança) e sinalizou /ESCORREGADOR?/perguntando como escrever essa palavra. 44-A: /E-S-C-O-R-R-E-G-A-D-O-R/ 45-R: escreveu (escorregador) e se distraiu 46-A: chamou sua atenção para a inconstância no tamanho das letras 47-R: /GANGORRA?/ perguntando como se escreve a palavra 48-A: /G-A-N-G-O-R-R-A/ 49-R: escreveu (gangorra) /TREPA-TREPA?/ 50-A: /T-R-E-P-A-T-R-E-P-A/ 51-R: escreveu (trepa-trepa) e (bolo) 52-A: /COMER BOLO?/ 53-R: arrumou seu texto e reescreveu (bola, carro) 54-R: /ponto, ponto, ponto/ 55-A: aprovou com a cabeça 56-R: colocou ponto final e sinalizou /ACABAR/ 57-A: /acabou?/ 58-R: /DOMINGO?/perguntando como se escreve a palavra /domingo/ 59-A: /domingo tá/ /D-O-M-I-N-G-O/ 60-R: escreveu (domingo) e olhou para mim /NOME CAFÉ?/ 61-A: /café/ 62-R: /ESQUECER/ 63-A: /café/ /c-a-f-é/ 64-R: escreveu (café pão) e sinalizou /TELEVISÃO/ 65-A: /televisão/ 66-R: /COMER ACABAR DEPOIS TELEVISÃO VER/ 67-A: /tá bom então CAFÉ PÃO ACABAR DEPOIS VERBO QUAL?/ 68-R: /EU VER TELEVISÃO/ 69-A: / então escreva lá/apontou para o caderno 70-R: /ACABAR COMER ACABAR/ 71-A: /acabou/ /A-C-A-B-O-U/ 72-R: escreve (acabou) / VER TELEVISÃO/ e escreveu (vi televisão) 73-A: aprovou 74-R: /FÁCIL/ 75-A: /FÁCIL/ 76-R: chamou atenção para a palavra (ele) dentro da palavra (televisão) 77-A: /dentro de televisão tem ele, isso !/</p>	<p>sábado voi passear <u>prédio</u> vovó come <u>tarde</u> brincar <u>balança</u>, <u>escorregador</u>, gangorra, <u>trepa-trepa</u>, bola, carro, <u>domingo café</u> pão, <u>acabou</u> vi televisão.</p>

Observa-se que, neste dia, Rafael e eu continuamos trabalhando com seu texto da mesma forma, ou seja, foi preciso que eu interferisse em alguns momentos na produção escrita, por exemplo: nas linhas 7, 9 e 11, quando perguntei /aonde Rafael tinha ido passear/, na linha 23, quando questionei /o que havia acontecido depois/, na linha 27, em que perguntei /o que Rafael comeu/ e na linha 67, em que o questionei /sobre o verbo que deveria usar depois/. Um outro recurso que Rafael utilizou enquanto escrevia foi o de fazer o sinal da palavra, interpretado como pedido para que eu escrevesse a forma correta na língua portuguesa. Nessas ocasiões eu soletrava as palavras por meio do alfabeto digital, por exemplo: na linha 19, com a

palavra /prédio/, na linha 31, com a palavra /tarde/, na linha 42, com a palavra /balança/, na linha 44, com a palavra /escorregador/, na linha 48, com a palavra /gangorra/, na linha 50, com a palavra /trep-trepa/, na linha 59, com a palavra /domingo/ e na linha 63, com a palavra /café/. Um fato interessante ocorreu na linha 76, quando Rafael chamou minha atenção para a palavra /ele/ dentro da palavra /televisão/. Assim, parece que Rafael está se apropriando da língua escrita, já que "a contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos" (ABAURRE, MAYRINK-SABINSON e FIAD, 1997, p.23).

Texto 3

- | |
|---|
| <p>1 - sábado Ø [1] voi passear prédio vovó
 2 - Ø [2] come tarde Ø [3] brincar balança,
 3 - escorregador, gangorra, trepa-trepa, bola, carro.
 4 - domingo café pão, acabou Ø [4] vi televisão.</p> |
|---|

Com relação à progressão referencial, verifica-se que Rafael utiliza somente a marca zero neste texto. Na linha 1, percebe-se a marca zero de "eu" antes de /Ø [1] voi/, na linha 2, também antes de /Ø [2] come/ e /Ø [3] brincar/ e na linha 5, antes de /Ø [4] vi/. No caso desse texto 3, as cadeias anafóricas são marcadas apenas pela marca zero, e o referente "eu" fica apenas subentendido no texto.

Ø [1], [2], [3], [4]	Anáfora pronominal (2)
----------------------	------------------------

Quanto aos aspectos verbais, ele utiliza, na linha 1, o tempo verbal no passado, escrevendo /voii/ para /fui/, e na linha 4 coloca o verbo /vi/, também se referindo a algo que já havia acontecido. Já no caso do verbo /comer/, na linha 2, ele escreveu /come/ no presente. Observa-se também que Rafael utiliza procedimentos de manutenção temática, quando se refere a alguns termos que pertencem ao mesmo campo lexical, como: **/brincar, gangorra, balança, trepa-trepa, escorregador, bola, carro/**. Rafael utiliza mecanismos de progressão tópica com tema constante, já que acrescenta mais informações a cada novo tema. Quanto ao encadeamento, verifica-se a justaposição marcada por sinais de pontuação em todas as sentenças, além das partículas de marcação de tempo, como, por exemplo: /sábado/ na linha 1, /tarde/ na linha 2 e /domingo/ na linha 4. Novamente, não são percebidas as relações lógico-semânticas e as discursivo-argumentativas.

Nesse texto, ao contrário dos outros dois, Rafael não utilizou nenhuma letra maiúscula; parece que está refletindo mais sobre a escrita e deixando de escrever textos típicos de cartilha, nos quais há uma grande preocupação com o uso de letras maiúsculas no início das frases.

Fica claro, na análise desses três textos, o papel do interlocutor, já que, por meio da situação e do contexto de construção conjunta, se pôde recuperar a inteligibilidade dos textos. Assim, como refere Costa Val (1999, p.12), "a comunicação se efetiva quando se estabelece um contrato de cooperação entre os interlocutores, de tal modo que as falhas do produtor são percebidas como significativas (às vezes, o sentido do texto está na sua aparente falta de sentido - cf. a piada), ou são cobertas pela tolerância do receptor".

Quanto à retextualização, precisei fazer poucas modificações, principalmente com relação à inserção de novos elementos, como pronomes, preposições, verbos e elementos coesivos entre as frases, e à substituição de concordância verbal, como /voii por fui/ e /come por comi/. A 4.^a operação – introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos – foi utilizada na linha 2, quando se optou pela inserção de uma

vírgula após a palavra /vovó/. A 7.^a operação – tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas – foi utilizada em todo o texto, por meio da inserção de novos elementos, como pronomes, preposições e verbos. Cabe ressaltar que neste último texto a compreensão por parte do leitor ocorreu naturalmente, e foi possível transformar e compreender o texto sem dificuldades. Marcuschi (2001) observa que as mudanças que ocorrem nas operações de retextualização alteram basicamente o registro, em uma espécie de procedimento de tradução, que exige uma compreensão muito acentuada. Esse fato pode ser notado tanto nas transcrições das fitas de vídeo, quando a fala e os sinais ajudam na construção do texto escrito, como nas operações de retextualização entre a primeira e a segunda versão dos textos.

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ ALTERAÇÕES
1 - sábado voi passear prédio vovó 2 - come tarde brincar balança, 3 - escorregador, gangorra, trepa-trepa, bola, carro. 4 - domingo café pão, acabou vi televisão.	1 - Sábado eu fui passear no prédio da vovó, 2 - mais tarde eu comi 3 - e fui brincar na balança, no escorregador, na gangorra, no trepa-trepa, com bola e carro. 4 - Domingo tomei café, comi pão e quando acabou vi televisão.	1. ^a 2. ^a 3. ^a 4. ^a na linha 2 5. ^a 6. ^a 7. ^a em todo texto. 8. ^a 9. ^a		1 - voi-fui 2 - come-comi	1 - eu, no, da. 2 - mais, eu. 3 - e fui, na, no, na, no, com, e. 4 - tomei, comi, e quando.

O último texto analisado desse sujeito foi produzido no dia 10/09/02. Cabe ressaltar que neste dia a sessão não foi gravada. Primeiramente, eu e Rafael lemos uma história e depois eu sugeri que ele escrevesse sobre ela. Desde que iniciamos um trabalho conjunto com a leitura e a escrita, Rafael demonstra maior interesse, não solicitando mais a minha ajuda com tanta frequência.

Texto 4

- 1 - O tatu [1] tem fazer casa
- 2 - tatu [2] pobre tem triste **raposa**⁴⁰ [3] **disse desprezou** triste
- 3 - tatu [4] tem vi raposa [5] casa palacete nova.[6]
- 4 - Raposa [7] **conversou rei leão** [8] palacete casa [9] tatu [10]
fera
- 5 - rei leão [11] vi casa [12] raposa [13] palacete [14] ∅ [15]
mandou raposa [16] **embora chuva**
- 6 - raposa [17] triste **por favor tatu** [18] casa [19] **posso dormir**
tatu [20] sim casa [21] **pode.**

Nesse texto selecionei cinco cadeias anafóricas: uma para o referente "tatu", outra para "raposa", outra para "palacete", outra para "casa" e outra para "rei leão".

Para o referente "tatu" optou-se pela estratégia (1) postulada por Koch e Marcuschi (2002), de anáfora nominal com repetição lexical, em [2], [4], [10], [18] e [19].

<p>Tatu [1], Tatu [2], [4], [10], [18], [19]</p>	<p>Introdução do referente Anáfora nominal (1)</p>
--	--

Para o referente "raposa", Rafael também utilizou a estratégia (1), da referenciação especificada por anáfora pronominal, em [5], [7], [14], [16] e [17].

<p>Raposa [3] Raposa [5], [7], [16], [17]</p>	<p>Introdução ao referente Anáfora nominal (1)</p>
---	--

⁴⁰As palavras em negrito são aquelas que o sujeito me perguntou por meio da língua de sinais como escrever.

Para o referente "palacete", Rafael utilizou também a estratégia (1), de anáfora nominal, em [9], [12] e [14]. Percebe-se, porém, que apenas em [14] ocorre uma repetição lexical; nos outros exemplos a repetição é somente parcial.

Casa palacete [6]	Introdução ao referente
Palacete casa [9]	Anáfora nominal (1)
Casa [12]	Anáfora nominal (1)
Palacete [14]	Anáfora nominal (1)

Para o referente "casa", Rafael utilizou a estratégia (1), de anáfora nominal, em [21]. Essa cadeia referencial pode causar certa estranheza em leitores que não conhecem a história, já que pode ser confundida com a cadeia anterior. Como eu conhecia a história, sabia que a primeira "casa" a que Rafael se referiu era a "casa da raposa" e a "casa" desta cadeia era a "casa do tatu". Góes (1999) já havia identificado alguns problemas com relação a instâncias de referencialidade ambígua, que podem causar prejuízo na interpretação do referente.

Casa [19]	Introdução ao referente
Casa [21]	Anáfora nominal (1)

E, finalmente, para o referente "rei leão", Rafael também utilizou a estratégia (1), de anáfora pronominal, em [11]. E a estratégia de anáfora pronominal pela elipse, em [15].

Rei leão [8]	Introdução ao referente
Rei leão [11]	Anáfora nominal (1)
∅ [15]	Anáfora pronominal (2)

No texto 4, percebe-se que, apesar de Rafael usar mais referentes, pois estava recontando uma história com quatro personagens, utilizou somente a estratégia (1), de anáfora nominal por repetição lexical. A estratégia (2), de anáfora pronominal, aparece apenas uma vez em seu texto. Nessas estratégias a relação entre os termos se estabelece por correferência e co-significação; além disso, a abundância de repetições é, segundo Koch (1995), uma estratégia comum nas escritas iniciais, nas quais geralmente as crianças não sabem ao certo que estratégia usar e como modificar o uso dessas estratégias.

Nesse texto nota-se, novamente, que Rafael tem dificuldade no uso dos verbos em português, já que usou somente duas formas verbais /tem e vi/ no texto todo; quanto aos outros verbos utilizados, como /disse/, na linha 2, /conversou/, na linha 4, /mandou/, na linha 5 e /posso/ e /pode/, na linha 6, Rafael fez o sinal e solicitou a minha ajuda para os escrever, sendo que as terminações verbais foram colocadas por mim. A progressão tópica do texto é garantida por um tema constante, ou seja, todo texto refere-se à seqüência de uma mesma história. Também se constata os sucessivos encadeamentos por justaposição, principalmente marcados pela pontuação; porém não se nota a conexão por meio de articuladores textuais.

Para que esse texto fosse percebido como coerente e para que o sentido fosse estabelecido, foi necessário que eu ativasse meus conhecimentos de mundo e de língua; além disso, isso só ocorreu porque Rafael e eu tínhamos conhecimentos em comum e, assim, pude fazer inferências na escrita de Rafael e construir o sentido do texto.

A seguir apresento a retextualização do texto 4, feita por mim:

TEXTO ORIGINAL ⁽¹⁾	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO ⁴¹	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ALTERAÇÕES
1 - O tatu tem fazer casa 2 - tatu pobre tem triste raposa disse desprezou triste 3 - tatu tem vi raposa casa palacete nova. 4 - Raposa conversou rei leão palacete casa tatu fera 5 - rei leão vi casa raposa palacete mandou raposa embora chuva 6 - raposa triste por favor tatu casa posso dormir tatu sim casa pode.	1 - O tatu fez uma casa. 2 - Ele é pobre e está triste porque a raposa o desprezou. 3 - O tatu viu o palacete novo da raposa e ficou triste. 4 - A raposa foi conversar com o rei leão e falou do seu palacete e da casa feia do tatu. 5 - O rei leão foi ver o palacete da raposa e a mandou embora na chuva. O leão ficou com a casa da raposa. 6 - A raposa foi embora triste. <i>Bateu na porta do tatu e falou: - Por favor, posso dormir na sua casa. E o tatu disse: - Sim, pode.</i>	1. ^a 2. ^a - nas linhas 7 e 8. 3. ^a 4. ^a - nas linhas 1, 2, 4, 5, 6, 7. 5. ^a 6. ^a - nas linhas 1, 2, 3, 4 e 5 7. ^a - todo texto. 8. ^a 9. ^a	2- disse, triste. 3- tem, casa.	1 - tem fazer - fez. 2 - tatu-ele, tem -está. 3 - vi-viu, novanovo, palacete novo. 4 - conversou-foi conversar, fera-feia. 5 - vi-foi ver, casa-palacete, raposa-a	1 - uma. 2 - é, e, porque, a, o. 3 - o, o, da, e, ficou triste. 4 - a, com, o, e falou do seu, e da, do. 5 - o, o, da, e, na, o leão ficou com a casa da raposa. 6 - a, foi embora, bateu na porta do tatu e falou, na sua casa, e, o, disse, sim.

(1) Ao compararmos o texto produzido por este sujeito em 15/03/01 e esse último texto em 10/09/02, verifica-se o progresso que pode ser percebido pelos conectores textuais cada vez mais presentes.

Quanto à retextualização, observa-se que as operações propostas por Marcuschi (2001), utilizadas neste texto, foram a 2.^a operação – introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas – nas linhas 7 e 8- **/- Por favor, posso dormir na sua casa/ E o tatu disse: - /Sim, pode./**, por meio da colocação de travessões que correspondem à fala das personagens. Nas linhas 1, 2, 4, 5, 6 e 7, é possível observar a 4.^a operação – introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, por meio da introdução de novos parágrafos e da pontuação. Nas linhas 1, 2, 3, 4 e 5 verifica-

⁴¹ Cabe esclarecer que, neste trabalho, a estratégia 2 – introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas – foi usada somente para reproduzir diálogos no texto, e a estratégia 4 – introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos – foi utilizada no restante do texto quando houve a introdução de novos parágrafos e da pontuação.

se a 6.^a operação, ou seja, reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos, como, por exemplo: na linha 1, substituição dos verbo /tem fazer por fez/, na linha 2, substituição do verbo /tem por está/, na linha 4 /*raposa conversou rei leão palacete casa tatu feral* percebe-se ser necessária a reordenação sintática da frase, além da reconstrução de estruturas truncadas. Deste modo, a frase ficou assim: **/A raposa foi conversar com o rei leão e falou do seu palacete e da casa feia do tatu/**. E em todas as linhas é possível perceber a 7.^a operação – tratamento estilístico de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas, como, por exemplo: na linha 2 /*tatu pobre tem triste raposa* que foi reconstruída como **/Ele é pobre e está triste porque a raposa o desprezou/**. Essa operação exige um acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos. Também recebe forte influência do processo cognitivo e supõe maior variedade vocabular.

Observando-se esses quatro textos de Rafael, é possível afirmar que os elementos que faltam em seus textos, tais como, preposições, artigos, conjunções e alguns verbos, são, em sua maioria, exatamente aqueles elementos que inexistem ou se manifestam de outra maneira na língua de sinais, sua primeira língua. Segundo Richter (2000), na aprendizagem da L2, as crianças que se encontram nos primeiros estágios de aquisição, comumente simplificam suas estratégias de planejamento e execução, emitindo apenas um número mínimo de constituintes, o que faz com que haja lacunas no seu enunciado, ou seja, uma simplificação semântica e lingüística da mensagem. Pode ocorrer, assim, omissão de palavras, de elementos coesivos etc., e isso, além de ser bastante comum na aprendizagem da L1, também é muito observado quando qualquer aprendiz está adquirindo uma segunda língua. Essa hipótese pode explicar o uso que Rafael está fazendo da linguagem escrita.

Quanto à progressão referencial dos textos selecionados, pode-se perceber que não houve mudanças significativas nas estratégias utilizadas entre o primeiro e o último texto selecionado. A única diferença é que, no último texto, Rafael utilizou muito mais cadeias anafóricas do que nos primeiros; assim pode-se afirmar que o número de referentes utilizados por Rafael aumentou com o tempo.

Porém esse fato pode relacionar-se ao tipo de texto que Rafael escreveu por último, já que neste texto ele precisou introduzir mais personagens e nos três primeiros, como eram narrativas que aconteceram com o próprio autor, não foi necessário que isso acontecesse.

Rafael utilizou-se principalmente da estratégia (1), de repetição lexical por meio das anáforas nominais. Cabe ressaltar novamente que esse tipo de estratégia é bastante comum na escrita inicial de crianças. Além disso, algumas vezes Rafael utilizou a estratégia (2), de anáfora pronominal, que, segundo Marcuschi (1998), ocorre na escrita em boa medida, mas não é a preferencial e nem a mais comum. A partir do primeiro texto pude notar também que a intercalação por marcas zero foi se tornando mais comum nos seus textos. Essa estratégia tem função de correferência. Já a estratégia (6), de descrição definida, também apareceu em um texto de Rafael, o que talvez demonstre que ele está fazendo uma reflexão maior sobre o uso da língua, já que essa estratégia tem uma relação de recategorização com o referente, de não correferencialidade, de não-co-significação, de implicitação, de avaliação e refocalização. Além disso, segundo Koch e Marcuschi (2002, p.51), as estratégias com essas características "têm em comum o fato de referirem por meio de processos inferenciais de natureza cognitiva e discursiva". Além disso, Rafael utilizou algumas vezes a estratégia (3), de anáfora nominal, principalmente quando a introdução do referente ocorreu com o pronome "eu". Nesses casos a situação do pronome foi resolvida no contexto imediato, e, assim, o enunciador pôde ser identificado na própria enunciação.

Outro fator relevante na escrita de Rafael refere-se à importância da interação com adultos conhecedores desta língua, pois são os adultos que responderão às pistas das crianças de acordo com seu nível de linguagem. Assim, foi por meio da interação com o outro que Rafael pôde construir hipóteses sobre a língua escrita e negociar sentidos. Essa negociação se deu pela confirmação de

pedidos de esclarecimento, clarificação, repetição, contestação e questionamentos e é considerada a condição necessária para o domínio da língua escrita.

Durante os anos em que trabalhei com Rafael, observei que ele passou a refletir sobre seus textos e mudou sua postura perante a escrita. Inicialmente, Rafael negava-se a escrever, queria apenas contar seus textos por meio da língua de sinais, e que eu os escrevesse. Aos poucos, com a atividade textual partilhada comigo, Rafael foi perdendo o receio da escrita e começou a fazer hipóteses, a planejar seu texto e junto comigo a construir suas histórias. É óbvio que ele ainda não domina todos os aspectos formais e o conjunto de convenções que regulamentam o uso social da escrita, mas, por meio da mediação do adulto, provedor da escrita e criador de oportunidades para que esses aspectos se tornem evidentes, Rafael foi capaz de aceitar o desafio de escrever e produzir textos com coerência, criatividade e sem medo de errar, pois, apesar de lhe faltarem palavras na língua portuguesa, não lhe faltava o que dizer, apenas como dizer. O fato de Rafael e eu compartilharmos a língua de sinais permitiu que ele dividisse suas histórias e experiências comigo, e que, assim, eu pudesse dividir minha experiência com a língua escrita com ele, assim, Rafael estava produzindo uma escrita com alternâncias e justaposições entre as duas línguas envolvidas⁴². A escrita tornou-se, assim, um espaço a mais de manifestação de sua singularidade, e Rafael passou, então, a reconstruir a história de sua relação com a linguagem.

⁴² A escrita de sinais, conhecida como Sign Writing, é um sistema simbólico que vem sendo utilizado no mundo todo para a representação gráfica das línguas de sinais. Expressa seus principais parâmetros organizacionais, como os movimentos, as configurações de mão, a locação e as marcas não manuais.

4.2 ANÁLISE LONGITUDINAL DO CASO 2 - GABRIEL

Gabriel é filho único por parte de pai, e tem dois irmãos por parte de mãe. Os pais são separados desde que Gabriel tinha um ano de idade e ele vive com o pai e o avô paterno. Perdeu contato com a mãe com um ano de idade. A mãe voltou a procurá-lo somente quando ele completou 13 anos. É o único caso de surdez na família. Ingressou em uma instituição especializada no trabalho com surdos aos três anos de idade em Guaratuba (cidade no litoral do Paraná). Aos 10 anos mudou-se para Curitiba e começou a estudar em uma escola especializada para surdos, onde teve seu primeiro contato com a língua de sinais. Desde os 11 anos começou a freqüentar uma escola regular no período da tarde; atualmente cursa a 5.^a série. Comunica-se basicamente por meio dos sinais e da fala ao mesmo tempo, ou seja, ele fala e faz sinais na ordem gramatical do português; além disso, usa constantemente o alfabeto manual. Muitas vezes confunde-se para utilizar e entender a Língua Brasileira de Sinais, pois geralmente só se encontra com outros surdos quando freqüenta a igreja em alguns finais de semana. Com relação à linguagem oral, fala frases curtas e palavras isoladas de maneira inteligível. Quando não é entendido, usa o alfabeto manual para escrever o que quer dizer. Conhece a escrita e tem bastante interesse, porém apresenta dificuldades ao ler e escrever, já que desconhece muitas palavras do léxico da língua portuguesa. Quando quer escrever algo e não consegue, costuma explicar-se por gestos naturais, por sinais e pela fala.

Iniciou tratamento fonoaudiológico em uma escola especial, porém, em 1999, foi para uma clínica particular. Aí, as atividades com a escrita eram desenvolvidas a partir da construção de frases soltas ou de seqüências lógicas de figuras. Iniciou atendimento fonoaudiológico comigo em março de 2000.

Em uma das primeiras sessões (12/06/00), eu e Gabriel estávamos conversando sobre histórias em quadrinhos e lemos uma história da personagem de Maurício de Souza, Chico Bento. Após a leitura, solicitei que Gabriel escrevesse

sobre a história. Gabriel foi, então, olhando as figuras e escrevendo. Nota-se que as frases se relacionam a cada quadrinho. Isso parece indicar que Gabriel "leu" as figuras. Essa leitura envolve decodificação de símbolos gráficos. Com base na afirmação de Cárnio (apud FRIÃES, 2000), de que a compreensão de um texto é fornecida por informações textuais do discurso e por informações contextuais do próprio texto, pode-se afirmar que Gabriel, quando lê, fica atento não somente à escrita, mas também aos outros componentes visuais que fazem parte de um texto.

Texto 1

Chico e Rosinha

- 1 - O Chico [1] vai dormir no sonho namora Rosinha. [2]
- 2 - Ele [3] acorda vê galinha na cocoricóó!
- 3 - Ele [4] lava rosto e a mão na água.
- 4 - Ele [5] tem fome tomar café.
- 5 - Ele [6] anda escola.
- 6 - O Chico [7] sonha com a Rosinha. [8]
- 7 - Ele [9] trabalha no sítio.
- 8 - O Chico [10] sonha com a Rosinha [11] na roça a planta.
- 9 - O Chico [12] sonha com a Rosinha [13] dá comida para a galinha.
- 10 - O Chico [14] sonha com a Rosinha [15] planta a cenoura.
- 11 - Ele [16] tem fome depois comer no gostoso.
- 12 - Para casa com Ø [17] faz lição no escreva.
- 13 - Passeio Ø [18] combina com a Rosinha [19]. Oi, tudo bem você [20] muito Ø [21] gosto.
- 14 - Dormir Chico [22] com a rosinha [23] chato muito demora na brabo.

Durante a produção deste texto, ajudei Gabriel, quando solicitada. Com relação às cadeias anafóricas, foram selecionadas duas: na primeira o referente é a palavra "Chico" e na segunda, "Rosinha".

Quanto ao referente "Chico", no texto 1 percebe-se que houve uma predileção pela retomada por meio da estratégia (1), de anáfora nominal por repetição lexical, em [7], [10], [12], [14] e [22]. Houve, ainda, a retomada, por meio da estratégia (2), de anáfora pronominal, com características de correferencialidade, em [3], [4], [5], [6], [9] e [16]. E também houve a intercalação por marcas zero, em [17], [18] e [21].

Chico [1] ele [3], [4], [5], [6], [9], [16] Chico [7], [10], [12], [14], [22] Ø [17], [18], [21]	Introdução ao referente Anáfora pronominal (2) Anáfora nominal (1) Anáfora pronominal (2)
---	--

Quanto ao referente "Rosinha", novamente Gabriel utilizou a estratégia (1), de anáfora nominal por repetição lexical, em [8], [11], [13], [15], [19] e [23], e a estratégia (2), de anáfora pronominal, em [20].

Rosinha [2] Rosinha [8], [11], [13], [15], [19], [23] Você [20]	Introdução ao referente Anáfora nominal (1) Anáfora pronominal (2)
---	--

A retomada, pelas estratégias (1) e (2), foi a mais utilizada nesse primeiro texto. Koch (1995) verificou que nas escritas iniciais é comum a abundância de repetições. Quanto à primeira estratégia, nota-se que Gabriel realmente repetiu várias vezes algumas palavras, como /Chico/, /ele/ e /Rosinha/. Esse fato, porém, já era esperado, pois, como estava escrevendo a partir de uma história em quadrinhos, viu repetidas vezes as personagens, o que fez com que escrevesse várias vezes o

mesmo nome. Outro fator que pode ter influenciado esta produção é que o texto com figuras atua com dados compartilhados, ou seja, não precisa ser muito comentado, já que as figuras por si mesmas já ilustram o que o sujeito precisaria escrever.

Quanto à coesão seqüencial, Gabriel utiliza a recorrência de tempo e de aspecto verbal. Bastos (1984) comenta que esse recurso pode ser encontrado na análise de tempos verbais em narrativas escolares escritas. Sobre esse mesmo assunto, Koch (1999) faz uma distinção entre mundo narrado e mundo comentado, afirmando que, em português, são tempos do mundo comentado o presente do indicativo, o pretérito perfeito, o futuro do presente, e tempos do mundo narrado o pretérito perfeito simples, o pretérito imperfeito, o pretérito mais-que-perfeito e o futuro do pretérito indicativo. Gabriel utiliza um tipo de narrativa e usa os verbos apenas no presente do indicativo, o que pode ter ocorrido exatamente porque nas histórias em quadrinhos os fatos estão presentes.

Ainda com relação à coesão seqüencial, Gabriel utiliza procedimentos de manutenção temática quando se refere a alguns termos que pertencem ao mesmo campo lexical, como: /galinha-cocoricóo; sítio-roça-planta-cenoura/. Também realiza a progressão tópica com um tema linear, que ocorre quando um rema de um enunciado passa a ser tema do seguinte. Esse fato, segundo Massini-Cagliari (2001), é bastante encontrado nos textos das cartilhas, que têm uma forte tendência de apresentar, no primeiro plano, informações já dadas, ligando a elas informações novas.⁴³

Quanto ao encadeamento, verifica-se a justaposição marcada por sinais de pontuação em todas as sentenças, e por partículas seqüenciadoras na linha 3, quando escreve /rosto e a mão/, e na linha 11 /fome **depois** comer/. Kato (1992) explica que o fenômeno da criança colocar um ponto no final de cada sentença

⁴³Massini-Cagliari (2001) afirma que a cartilha destrói o texto, pois além de não levar em conta os conhecimentos que as crianças possuem antes de entrar na escola, tem uma apresentação equivocada dos mecanismos de coerência e coesão, já que apresentam uma concepção fragmentada de texto como seqüência aleatória de frases.

aponta para as estratégias, geralmente utilizadas na pré-escola, de escrever frases quase sempre no comprimento de uma linha. Esse fato certamente tem influência na escrita de Gabriel. Outra característica da escrita inicial das crianças, conforme aponta Cardoso (2002), é o uso insistente do organizador textual /e/. Esse é apontado por essa autora como o principal elemento de coesão da linguagem oral, sendo talvez esse organizador textual, presente no texto de Gabriel, um indício das marcas da oralidade na escrita.

Pode-se considerar que o texto de Gabriel apresenta poucos problemas de coerência, e esses podem ser explicados, se for levado em consideração que o trabalho de escrita ao qual ele foi submetido demonstra que muitas vezes os professores filtram demais as informações para as crianças surdas, noutras o uso da linguagem é bastante fragmentado e descontextualizado, caracterizando situações controladas entre o professor e o aluno. Koch (1995) refere que os primeiros textos escritos das crianças perdem muito da riqueza e criatividade, características dos textos espontâneos. Em geral, as crianças produzem frases curtas, nas quais a repetição dos sintagmas nominais geralmente aparece no início de cada uma; elas igualmente não costumam estabelecer relações semânticas entre as frases, por meio de elementos de ligação e conectores. Isso se deve muitas vezes aos textos da cartilha que talvez Gabriel tome como modelo.

Koch (1995) também comenta que, na fase inicial da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que usa na fala. Com os surdos oralizados, isso também acontece, e eles transferem procedimentos da sua fala para a escrita. Já os surdos não oralizados, e que possuem a língua de sinais, transferem para o texto escrito os procedimentos que usam na língua de sinais.

Como Gabriel e eu estávamos juntos no momento da produção desse texto e compartilhávamos informações (conhecimento partilhado) sobre a história em quadrinhos, pude conscientizá-lo das diferenças da língua de sinais e da escrita por meio da retextualização do texto.

A coerência neste texto foi influenciada, então, pelos meus conhecimentos lingüísticos, tanto da língua escrita como da língua de sinais, os quais foram fundamentais para que eu percebesse o sentido do texto. Assim, como eu conhecia a história, pude inferir o sentido da linha 14 – **/dormir Chico com a Rosinha chato muita demora na brabo/** – e reconhecer o que Gabriel realmente queria dizer, pois sem conversar com ele tem-se a impressão de que as duas personagens da história dormiram juntos. Porém, quando perguntei a Gabriel o significado da frase, ele explicou que estava dizendo que **/Logo depois, o Chico dormiu e a Rosinha pensou que chato e ficou brava/**.

Quanto à situacionalidade, pode-se observar que a situação de produção interferiu diretamente no estabelecimento da coerência, pois nesses momentos o paciente interagiu constantemente comigo, trocando idéias sobre seus textos, pedindo esclarecimentos e dando explicações sobre o que havia escrito. Neste caso, a situação de reestruturação textual também passa a ser de extrema importância, visto que permite que outros leitores também percebam a coerência desses textos.

Também se pode notar que o meu grau de aceitabilidade é maior do que o dos outros leitores, já que participei da produção e pude recuperar o sentido do texto. Assim, para quem não conhece a natureza da escrita dos sujeitos surdos, o grau de aceitabilidade seria menor, porém o que pode parecer incoerente, a princípio, depende do interlocutor e de sua habilidade para interpretar e investir em uma tentativa de que um relato coerente se constitua (CHAROLLES, 1983; MONDADA e DUBOIS, 1995; SHIRO, 1994 e MARCUSCHI, 2000).

Após a releitura do texto 1, eu o retextualizei, e junto com Gabriel comparamos as duas versões. Na reestrutura deste texto, nota-se que a planificação poderia ser melhorada, porém isto não foi feito para não desestimular Gabriel, que está acostumado a escrever frases sem alguns elementos coesivos.

A análise será baseada no modelo diagramático dos processos de retextualização proposto por Marcuschi (2001).

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ ALTERAÇÕES
<p>1 - O Chico vai dormir no sonho namora Rosinha.</p> <p>2 - Ele acorda vê galinha na cocoricó! Ele lava rosto e a mão na água.</p> <p>3 - Ele tem fome tomar café.</p> <p>4 - Ele anda escola. O Chico sonha com a Rosinha.</p> <p>5 - Ele trabalha no sítio. O Chico sonha com a Rosinha na roça a planta. O Chico sonha com a Rosinha dá comida para a galinha. O Chico sonha com a Rosinha planta a cenoura.</p> <p>6 - Ele tem fome depois comer no gostoso.</p> <p>7 - Para casa com faz lição no escreva.</p> <p>8 - Passeio combina com a Rosinha.</p> <p>9 - Oi, tudo bem você muito gosto.</p> <p>10 - Dormir Chico com a rosinha chato muito demora na brabo.</p>	<p>1 - O Chico foi dormir, no sonho namora a Rosinha.</p> <p>2 - Ele acorda, vê o galo cantando cocoricó! Depois, lava o rosto e a mão na água.</p> <p>3 - Tem fome e vai tomar café.</p> <p>4 - Mais tarde ele vai para a escola, no caminho sonha acordado com a Rosinha.</p> <p>5 - Depois ele trabalha no sítio e sonha com a Rosinha, dando comida para a galinha, e plantando a cenoura.</p> <p>6 - Depois, ele tem fome e vai almoçar a comida gostosa.</p> <p>7 - Em casa faz a lição.</p> <p>8 - Ele combinou um passeio com a Rosinha. Os dois se encontram. 9 - Oi, tudo bem, eu gosto muito de você !</p> <p>10 - Logo depois, o Chico dormiu e a Rosinha pensou que chato e ficou brava.</p>	<p>1.^a</p> <p>2.^a linha 9 (retex)</p> <p>3.^a linhas 5-6</p> <p>4.^a</p> <p>5.^a</p> <p>6.^a (linhas 8-10</p> <p>7.^a linhas 1,2,5,6,7, e 10</p> <p>8.^a</p> <p>9.^a redução do texto</p>	<p>2 - na, ele</p> <p>3 - ele</p> <p>4 - o Chico</p> <p>5 - na roça a planta, com, na, o Chico sonha com a rosinha, o Chico sonha com a rosinha</p> <p>6 - no</p> <p>7 - com, no escreva</p> <p>10 - muito demora, na</p>	<p>1 - Vai-foi</p> <p>2 - galinha-galo</p> <p>4 - anda-vai</p> <p>5 - dá-dando, planta-plantando</p> <p>6 - comer-vai almoçar, gostoso-gostosa,</p> <p>7 - para casa-em</p> <p>8 - combina-combinou</p> <p>9 - você muito gosto- eu gosto muito de você</p> <p>10 - dormir Chico- Chico - dormiu, brabo-brava</p>	<p>1 - a</p> <p>2 - o, cantando, depois, o</p> <p>3 - e vai</p> <p>4 - mais tarde, para a, no caminho, acordado</p> <p>5 - depois, e</p> <p>6 - e, a comida, a</p> <p>7- a</p> <p>8 - ele, um passeio, os dois se encontraram</p> <p>9 - eu, de</p> <p>10 - logo depois, o, e, pensou que, e ficou</p>

Pode-se perceber que os processos mais utilizados para que o texto se tornasse mais coerente foram as substituições e os acréscimos, principalmente de elementos conectivos, artigos, preposições e verbos, seguidos pelas eliminações. A

reescrita desses textos é necessária, pois o interlocutor que conhece o português pode acrescentar elementos que faltam e suprimir outros que sobram. Quanto às operações propostas por Marcuschi (2001), utilizadas neste texto, a 2.^a operação – introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas – é notada na linha 9 /- **Oi tudo bem? Eu gosto muito de você!**, por meio da colocação de um travessão que corresponde a uma fala de uma personagem. Percebe-se, também, a 3.^a operação – retirada de repetições – nas linhas 5 e 6 da retextualização, pois Gabriel havia escrito *IEle anda escola. O Chico sonha com a Rosinha. Ele trabalha no sítio. O Chico sonha com a Rosinha na roça a planta. O Chico sonha com a Rosinha dá comida para a galinha. O Chico sonha com a Rosinha planta a cenoura Ele anda escola. O Chico sonha com a Rosinha./*, e o texto foi modificado para **/Depois ele trabalha no sítio e sonha com a Rosinha, dando comida para a galinha, e plantando a cenoura/**. Segundo Marcuschi (2001), o uso desta operação não se refere apenas a uma condensação informacional, mas à retirada de elementos desnecessariamente reduplicados para a produção escrita. Nas linhas 5 e 6, também se verifica a 6.^a operação, ou seja, reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos. Assim, o enunciado */O Chico sonha com a Rosinha na roça a planta. O Chico sonha com a Rosinha dá comida para a galinha. O Chico sonha com a Rosinha planta a cenoura/* foi reconstruído para **/Depois ele trabalha no sítio e sonha com a Rosinha, dando comida para a galinha, e plantando a cenoura/**. Nas linhas 1, 2, 5, 6, 7 e 10 a 7.^a operação foi utilizada – tratamento estilístico de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. Essa operação exige acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos, bem como recebe forte influência do processo cognitivo e supõe maior variedade vocabular. As operações 7.^a e a 8.^a surgem com maior intensidade nos problemas de compreensão textual, visto que, para que haja uma transformação textual, é necessário que se compreenda o texto. No caso do texto dos surdos isso se torna fator *sine qua non*, pois compreender o sentido que o autor quis colocar no

seu texto é a condição principal para que se possa reestruturá-lo. E, finalmente, em todo o texto foi utilizada a 9.^a operação, na qual ocorrem o agrupamento de argumentos e a condensação das idéias. Nessa operação, o volume de informações dos dois textos deve ser preservado.

Após cinco meses (30/11/00), Gabriel me contou sobre sua viagem de final de semana. É interessante notar que, ao escrever um texto sem a estrutura da história em quadrinhos, aparecem mais marcas de coesão no seu texto. Este fato talvez nos mostre que o uso de figuras faz com que a criança escreva histórias menos criativas, uma vez que, como vê uma história, na escrita passa apenas a reproduzir imagens. Outra explicação provável é o fato de que talvez, quando ele conta algo vivenciado, a tarefa se torne mais fácil. Além disso, é bem provável que Gabriel esteja mais familiarizado com a escrita que parte de temas preestabelecidos ou de figuras, na medida em que essas propostas são comumente usadas nas escolas para propiciar o relato.

Texto 2

- 1 - Nós [1] chamamos andora manhã na Ø [2] arruma mala eu [3] pouco como pão e Ø [4] tomo Nescau
- 2 - depois embora na viajar onde Guaratuba na prias muito longe depois Ø [5] comemos
- 3 - churrunta no gostoso embora pra casa depois Ø [6] arruma encontrar chuva para
- 4 - Ø [7] arruma casa eu [8] jogo vídeo-games depois noite carinho de supermercedo embora
- 5 - perto pouco chuva e tem bom ou menos vento depois Ø [9] cozinho panela fez cachorro
- 6 - de quente panela na prato pão cachorro de quente nos [10] comemos cachorro de
- 7 - quente ño gostoso amanhã comer tarde embora viajar pra casa.

Entre a primeira produção e o texto 2, houve um trabalho no qual Gabriel foi exposto a diferentes tipos de textos. Este fato é relevante, já que podem ser notadas as diferenças entre o primeiro texto apresentado e este. É importante ressaltar também que, desde que comecei a retextualizar os textos de Gabriel, ele passou a se interessar mais pela escrita e a prestar mais atenção ao que escreve. Esses fatos demonstram que Gabriel está refletindo mais sobre sua escrita e sobre os outros textos, e, desta forma, pode-se notar um salto qualitativo no percurso de sua construção escrita.

Quanto às cadeias anafóricas que Gabriel utiliza nesse texto, foram selecionadas duas, uma para o referente "nós" e outra para o referente "eu".

Para o referente "nós", percebe-se o uso da estratégia (2), de anáfora pronominal, em [10]. Além disso, nota-se que ele também utiliza a mesma estratégia (2) pela marca zero, em [2], [5], [6] e [7].

<p>Nós [1] \emptyset [2], [5], [6], [7] nós [10]</p>	<p>Introdução ao referente Anáfora pronominal (2) Anáfora pronominal (2)</p>
---	--

Para o referente "eu", Gabriel também utilizou a mesma estratégia (2), em [8] e a marca zero, em [4] e [9].

<p>Eu [3] \emptyset [4], [9] eu [8]</p>	<p>Introdução ao referente Anáfora pronominal (2) Anáfora pronominal (2)</p>
--	--

Neste texto, verifica-se que Gabriel utiliza mais a elipse. Este fato talvez tenha ocorrido porque essas duas estratégias são mais comuns nos textos de escrita

inicial. Como esse sujeito vinha passando por um processo de aquisição da escrita, parece já ter percebido que pode usar outros recursos.

Além da progressão referencial, algumas diferenças já podem ser notadas neste texto. Quanto à coesão seqüencial, há recorrência de tempo e aspecto verbal, já que seu texto expressa uma seqüência de eventos. O uso dos verbos continua no presente do indicativo, porém já se observa a terminação verbal para o pronome /nós/, como no caso de /comemos/, nas linhas 2 e 6. Percebem-se também os articuladores de conteúdo proposicional com marcadores de relações espaço-temporais por meio de partículas seqüenciadoras, como /manhã/, na linha 1, referindo-se a /pela manhã/, /depois/, nas linhas 2, 3, 4 e 5, /amanhã/, na linha 7, referindo-se a /no dia seguinte ou de manhã/ e /tarde/, na linha 7. CARDOSO (2002) comenta que, à medida que os textos se tornam mais complexos, maior é o número de tramas desenvolvidas; assim, aumenta também a quantidade e a variedade de organizadores utilizados para marcar a sucessão dos acontecimentos narrados, ou seja, as relações temporais entre os acontecimentos começam a aparecer mais, já que se tornam fundamentais para o desenvolvimento da história.

O que talvez cause certa estranheza neste texto é a falta de pontuação; falta esta que pode tornar o texto incoerente para algum leitor. Porém, quando se compara o texto 1 com este, verifica-se que Gabriel parece ter notado que o texto precisa ter continuidade e não ser formado apenas por uma seqüência de frases. Este talvez tenha sido o motivo para que usasse mais partículas seqüenciadoras. Segundo Cardoso (2002), o sistema de pontuação é pouco dominado pelas crianças no início do processo de aquisição da escrita. Apesar disso, em seu primeiro texto, Gabriel utilizou mais a pontuação, porém como aquele texto possui o formato de textos de cartilha, a pontuação aparece sempre no final de cada enunciado. Agora que Gabriel parece estar se apropriando da escrita, o único sinal de pontuação presente é o ponto final. Verifica-se, assim, uma nítida mudança entre o formato do primeiro e do segundo texto.

Como no texto 1, também neste texto não se observam os indicadores de relações lógico-semânticas e nem os articuladores enunciativos e meta-enunciativos.

Quanto aos procedimentos de manutenção temática, Gabriel usa alguns termos que pertencem ao mesmo campo lexical, como /**mala, viajar, praia - chuva, vento - cozinho, panela, cachorro quente, prato, comer**/. A progressão tópica também foi notada por meio de estruturas com tema constante, isto é, a cada enunciado acrescentaram-se novas informações remáticas a um mesmo tema. Esse fato mostra que Gabriel passou a refletir mais sobre seu texto, pois conseguiu desvincular-se da progressão linear, bastante utilizada nas cartilhas, e escrever sobre um tema que foi proposto pelo interlocutor e que funcionou como elemento dado no decorrer do texto. Massini-Cagliari (2001) afirma que esses dois tipos de progressão temática são os mais utilizados na estruturação dos textos.

No texto 2 não houve muitas dificuldades com relação à coerência, visto que se considera que esta se constitui na interação dialógica e pressupõe uma disponibilidade de os falantes encontrarem um ponto comum de entendimento. Desta forma, Gabriel e eu, por meio da interação e da troca de informações, conseguimos compreender e analisar o texto, atribuindo-lhe sentido. Neste texto, o que pode talvez causar um certo estranhamento é a falta de pontuação e a repetição de alguns itens, como /cachorro de quente/, nas linhas 5, 6 e 7, o que não compromete a inteligibilidade do texto.

Na linha 1 - **Nós chamamos andora manhã na arruma mala eu pouco como pão e tomo Nescau** - tive dificuldade apenas para compreender a palavra /andora/. Quando perguntado para Gabriel o que ele queria dizer, fez o sinal de /ACORDAR/; e, como ele não sabia a palavra em português, fez uma suposição sobre a sua forma escrita.⁴⁴

⁴⁴De acordo com Lightbown e Spada (1993), é comum para quem está aprendendo uma segunda língua criar novas formas ou novas palavras, até que consigam internalizar as formas utilizadas pelos adultos. Esse fato também é bastante notado nos textos dos surdos.

Quando perguntei, na linha 1, por que escreveu /chamamos/, Gabriel referiu-se a seu pai, que o chamou para viajar.

Na linha 2 - **despois embora na viajar onde Guaratuba na prias muito longe despois comemos-**, um fato interessante é o uso do advérbio /onde/ antes de /Guaratuba/ (praia no litoral paranaense). Na língua de sinais, geralmente quando se faz referência a um lugar, usa-se o sinal /ONDE-LUGAR/, sendo talvez esse o motivo de Gabriel ter escrito o advérbio.⁴⁵

Na linha 3- **churrunta no gostoso embora pra casa despois arruma encontrar chuva para** - nota-se que Gabriel ainda não sabia a convenção ortográfica da palavra /churrasco/ e escreveu /churrunta/. Este fato também é bastante comum no processo de aquisição de escrita de crianças ouvintes, no qual a criança constrói uma hipótese sobre a escrita da palavra, com base na percepção auditiva ou na memória auditiva ou visual ou outro aspecto. Percebe-se também que Gabriel está usando mais preposições, porém às vezes não as utiliza corretamente. É o caso de /no gostoso/, em que ele usa uma preposição no lugar de um verbo. Isto está de acordo com a literatura sobre L2, que refere que as categorias de erros mais comuns se relacionam à pontuação incorreta, omissão ou ao uso inadequado de artigos e preposições, erros de pronúncia, construções agramaticais e uso indevido de verbos. Também Fernandes (1999), em seu estudo, refere que o uso inadequado de conectivos e preposições são aspectos comuns nas produções dos surdos, uma vez que estes inexitem na Língua Brasileira de Sinais. Verifica-se, porém, que, no caso de /pra casa/, Gabriel utilizou a preposição correta, o que demonstra que ele já faz reflexões e hipóteses corretas sobre o uso do português escrito.

⁴⁵Ellis (1994); Larsen-Freeman e Long (1991); Lightbown e Spada (1993) demonstram que certos erros cometidos pelos aprendizes se segunda língua são influenciados pelos hábitos da primeira língua. O sujeito que está aprendendo uma segunda língua costuma utilizar um sistema lingüístico de transcrição, que difere da língua-alvo, mas tende a esta, ou seja, no caso do surdo, ele usaria uma interlíngua entre a língua de sinais e o português.

Na linha 4 – **arruma casa eu jogo vídeo-games depois noite carrinho de supermercado embora** –, percebe-se que a terminação verbal de /jogo/ deveria estar no pretérito e que falta um verbo antes de /carrinho de supermercado/. Gabriel talvez tenha utilizado este termo para /supermercado/ porque na Língua Brasileira de Sinais este sinal é feito imitando uma pessoa empurrando um carrinho de supermercado.

Na linha 5 - **perto pouco chuva e tem bom ou menos vento depois cozinho panela fez cachorro**, um fato interessante é a utilização do termo /bom ou menos vento/ querendo dizer que tinha /pouco vento ou mais ou menos ventando/. Isso pode demonstrar que Gabriel já possui um bom conhecimento do português, mas que não conhece ainda algumas expressões da língua.

Na linha 6 – **de quente panela na prato pão cachorro de quente nos comemos cachorro de**, nota-se que os erros se relacionam também à má utilização de preposições. Outro fato percebido foi a repetição da palavra /cachorro de quente/, o que pode ter decorrido do fato de que, quando Gabriel fala ou utiliza a língua de sinais, costuma repetir bastante suas idéias.

E, finalmente, na linha 7 – **quente no gostoso amanhã comer tarde embora viajar pra casa** –, nota-se que Gabriel, em vez de escrever /estava gostoso/, utiliza uma preposição no lugar de um verbo. Constata-se que Gabriel, apesar de ainda não ter domínio da escrita, está avançando, pois faz hipóteses, testa-as, ou seja, produz, interage e reflete sobre a língua, o que resulta na melhora do seu desempenho lingüístico.

A coerência nos textos só é conseguida por meio da interação com adultos conhecedores desta língua. Neste caso, eu respondia às pistas dos sujeitos de acordo com o nível de linguagem que eles eram capazes de processar. As interações é que darão às crianças acesso adequado à linguagem, ajustando seus níveis de compreensão da língua e negociando sentidos entre a L1 e a L2.

A seguir apresenta-se o texto 2, reescrito por mim interagindo com Gabriel.

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ ALTERAÇÕES
<p>1 - Nós chamamos andora manhã na arruma mala eu pouco como pão e tomo Nescau</p> <p>2 - depois embora na viajar onde Guaratuba na prias muito longe depois comemos</p> <p>3 - churrunta no gostoso embora pra casa depois arruma encontrar chuva para</p> <p>4 - arruma casa eu jogo vídeo-games depois noite carrinho de supermercado embora</p> <p>5 - perto pouco chuva e tem bom ou menos vento depois cozinho panela fez cachorro</p> <p>6 - de quente panela na prato pão cachorro de quente nos comemos cachorro de quente no gostoso</p> <p>7 - amanhã comer tarde embora viajar pra casa.</p>	<p>1 - Nós acordamos de manhã, e arrumamos a mala.</p> <p>Eu comi um pouco de pão e tomei nescau</p> <p>2 - e depois fomos viajar para Guaratuba. Essa praia é muito longe. Depois nós comemos</p> <p>3 - churrasco, estava gostoso. Fomos embora pra casa e estava chovendo,</p> <p>4 - arrumamos a casa e eu joguei vídeo game. À noite fomos no supermercado,</p> <p>5 - tinha um pouco de chuva e vento. Depois cozinhamos cachorro quente na panela, nós</p> <p>6 - comemos o cachorro quente e estava gostoso</p> <p>7- De manhã nós comemos e a tarde viajamos de volta pra casa.</p>	<p>1.^a</p> <p>2.^a</p> <p>3.^a - linhas 5 e 6</p> <p>4.^a - todo texto</p> <p>5.^a - linha 7</p> <p>6.^a - linhas 2, 3, 4, 5, 6 e 7</p> <p>7.^a - todo texto</p> <p>8.^a</p> <p>9.^a -</p>	<p>1 - andora, na</p> <p>2 - embora, na, onde,na</p> <p>3 - no, depois arruma</p> <p>encontrar, para</p> <p>4 - depois, embora</p> <p>5 - perto, tem bom ou menos, fez</p> <p>6 - panela, na, prato pão, cachorro de quente, no</p> <p>7 - embora</p>	<p>1- Chamamos-acordamos, arruma-arrumamos, pouco como pão-comi um pouco de pão, tomo-tomei</p> <p>2 - prias-praia, depois-depois</p> <p>3 - churrunta-churrasco, depois-depois, chuva-chovendo</p> <p>4 - arruma-arrumamos, jogo-joguei, depois-depois, carrinho de supermercado-supermercado</p> <p>5 - depois-depois, cozinho panela fez cachorro de quente-cozinhamos cachorro quente na panela</p> <p>7 - amanhã- de manhã, comer-comemos, viajar-viajamos</p>	<p>1 - de, e, a, um, de</p> <p>2 - e, fomos, para, essa, é, nós</p> <p>3 - estava, fomos, estava</p> <p>4 - a, e, à, fomos, no</p> <p>5 - tinha um, de, e,na</p> <p>6 - o, e, estava</p> <p>7 - nós, e, a, de volta</p>

Na retextualização do texto podem ser notados todos os processos já citados anteriormente. A eliminação foi utilizada principalmente para eliminar as palavras que Gabriel repetiu na sua escrita. Apesar das dificuldades apresentadas por Gabriel, percebeu-se que ele está começando a refletir sobre seu texto, pois às vezes risca palavras, noutras modifica-as. Esse fato é bastante interessante, e

demonstra que isso pode estar acontecendo exatamente porque, nas interações que mantém comigo, tem a oportunidade de refletir sobre a retextualização dos textos, sobre os sentidos do texto para o leitor. Muitas vezes a escola não dá oportunidades para que a criança reflita sobre a escrita, principalmente quando o professor corrige o texto do aluno sem a sua participação, não deixando que este perceba o que errou e reflita sobre o que é certo ou errado. É na interação comigo que Gabriel parece ter tido a oportunidade de refletir, de retextualizar, pois a escrita envolve a revisão, e, nesta estratégia, muitas vezes, ocorrem mudanças profundas que vão desde a clareza até à organização geral do texto. Começa-se a notar que o português usado pelo outro vai deixando marcas no texto de Gabriel.

Nesta retextualização, foram verificadas algumas operações propostas por Marcuschi (2001):

- 1) 3.^a operação - retirada de repetições: as repetições das linhas 5 e 6 foram eliminadas, ou seja, Gabriel escreveu várias vezes sobre o cachorro-quente que havia comido. Na retextualização essa frase foi melhor estruturada.
- 2) 4.^a operação - introdução da paragrafação e pontuação detalhada: a pontuação detalhada foi explicitada no texto, sem a modificação da ordem dos tópicos discursivos, pois Gabriel só havia utilizado o ponto final nesta construção.
- 3) 5.^a operação - introdução de marcas metalingüísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos: ocorreu na linha 7 por meio da introdução do pronome /nós/.
- 4) 6.^a operação - reestruturação de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos: foi percebida em todo o texto, por exemplo: */depois embora na viajar onde Guaratuba/* que foi substituído por **/e depois fomos viajar para Guaratuba/**, na linha 2, */perto pouco chuva e tem bom ou menos vento/* foi reescrito para **/tinha um pouco de chuva e vento/**, na linha 5.

- 5) 7.^a operação - tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas - também ocorreu em todo o texto, principalmente por meio da substituição de estruturas sintáticas, por exemplo: /chamamos para acordamos/, na linha 1, /amanhã por de manhã/, na linha 7.

Durante o processo de aquisição do português escrito, como segunda língua, por Gabriel, pôde-se perceber algumas mudanças em relação ao uso do português escrito. Ele mudou sua postura diante da escrita, o tamanho de seus textos aumentou, passou a usar mais preposições, elementos coesivos, a se preocupar com os verbos, suas mensagens pouco a pouco foram se tornando mais claras. Gabriel parece ter ampliado o conteúdo e o conhecimento da língua, ou seja, tinha mais sobre o que escrever e como escrever. Ele agora é mais independente para escrever, porém ainda depende do outro para atribuir sentidos aos seus textos. Deste modo, conforme nos aponta Vygotsky (1984), o domínio da linguagem que se dá por meio do intercâmbio social, permite que o sujeito planeje suas ações, reflita, represente, recorte, signifique e ressignifique a realidade. Assim, é possível inferir que, por meio da interação com o adulto letrado e com a linguagem em situações reais de uso, as hipóteses de Gabriel em relação aos aspectos convencionais da linguagem escrita serão refinadas, em função dos recursos e critérios que lhe são próprios.

No dia 05/08/2001, eu e Gabriel lemos relatos de pessoas surdas sobre suas histórias. Propus que ele escrevesse um relato de sua vida. Gabriel ficou entusiasmado com a idéia, pois queria mostrar seu texto para a família e para os amigos. Neste texto, como no anterior, várias mudanças foram percebidas na escrita de Gabriel. Durante essa produção ele questionou como escrever certas palavras, como, por exemplo, /doente e doença/, perguntando se ambas as palavras tinham o mesmo significado. Ao final de seu texto admirou-se com o tamanho, já que escreveu um volume maior do que estava acostumado.

Texto 3

- 1 - Eu [1] nasci de em Curitiba.
- 2 - Eu [2] nasci do surdo, depois pai e mãe [3] não vi e surdo para Gabriel [4] chama-se
- 3 - médico falou: O Gabriel [5] não ouvi ∅ [6] precisa remédio depois para casa em
- 4 - Joinville muito mas remédio não certo eu [7] surdo. Os pai [8]
- 5 - separou mãe porque acabou não amor e levou eu Gabriel [9] e 1 anos em
- 6 - Guaratuba na para casa vovó [10] e vovô [11].
- 7 - Eu [12] vou aula é 3 anos pouco grupo os surdos é turma grupo os surdos fora
- 8 - separa ouvir.
- 9 - A avó [12] está doente no hospital em Joinville porque muito
- 10 - dói coração é saúde depois acabou e 1 ano outro hospital é saúde depois
- 11- acabou e outro mais ou menos mês é outro o hospital é a avó [13] morreu
- 12- porque é coração. Minha casa é eu [14] 9 anos era um ∅ [15] joguei
- 13- vídeo-games ∅ [16] encontrei meu pai [17] é triste porque a vovó [18] morreu e todos [19] tristes
- 14- em Guaratuba a vovó [20] é cemitério e todas pessoas [21] tristes depois acabou nós
- 15 - pessoas de paz [22] acabou e nós [23] vamos minha família volto embora nós carros
- 16- eu [24] estou alegre é para casa é praia e muito ∅ [25] dormi e minha família foi
- 17- embora em Curitiba eu [26] estou triste no Guaratuba só eu [27] e avô [28] amanhã é
- 18- aula falou: A Altea é triste depois acabou eu [29] feriado é para casa e depois
- 19 - Eu [30] 10 anos peguei as roupas e a caixas depois
- 20 - ∅ [31] foi embora em Curitiba. Meu pai [31] é prédio pra casa espera um semana

- 21 - começou é escola na Cresca eu [32] era tudo vi os todos é o surgo **visitei** á aula
- 22 - mas eu [33] não conhecia no gesto e eu [34] era aprendi por que era ensinou **Língua**
- 23 - **de sinais** todos professoras.
- 24 - Eu [35] 10 anos procurei um nova casa Ø [36] encontrei um vende-se Ø [37] comprou uma
- 25 - casa. A Cresça está 10 até 13 anos. Eu [38] **tinha** 11 anos Ø [39] **fui a escola de ouvintes**
- 26 - na tarde.
- 27 - Outro Ø [40] procurei uma nova casa Ø [41] encontrei Ø [42] aluguei Ø [43] pagou uma casa. Ano 97
- 28 - Ø [44] fiz judô é noite, ano 98 Ø [45] fiz natação e ano 99 Ø [46] fiz karatê.

Na construção do seu relato, Gabriel mostrou-se mais independente e mais seguro para escrever. Nesse texto, pela primeira vez, Gabriel percebeu que havia repetido uma idéia das linhas 9 até a 12. Durante toda a sua produção ele esteve mais atento ao uso de verbos. Nota-se que relatou os fatos que julgou mais importantes na sua vida, como a descoberta da sua surdez, a separação dos pais e a morte da avó.

Quanto à progressão referencial, no texto 3 Gabriel utilizou mais cadeias anafóricas e diferentes estratégias. Explorou a remissão e a recategorização em diferentes situações, fato que não foi observado nos seus outros textos. Quanto às cadeias anafóricas, foram escolhidas aquelas com o referente "eu", o referente "pai e mãe", o referente "vovô", o referente "vovó", o referente "meu pai" e o referente "todos".

Para o referente "eu" houve predileção, pela estratégia (2) de anáfora pronominal por repetição lexical do pronome, em [2], [7], [12], [14], [24], [26], [27], [29], [30],[32], [33], [34], [35] e [38]. Ainda com relação a este referente, percebe-se também a estratégia (2) de anáfora pronominal por marca zero, em [6], [15], [16], [25], [31], [36], [37], [39], [40], [41], [42], [43], [44], [45] e [46]. Houve ainda remissão, por meio da estratégia (3); de anáfora nominal pelo pronome de 1.^a pessoa e pela introdução do seu nome, em [4], [5] e [9].

Eu [1] Eu [2], [7], [12], [14], [24], [26], [27], [29], [30], [32], [33], [34], [35], [38] Gabriel [4], [5], [9] Ø [6], [15], [16], [25], [31], [36], [37], [39], [40], [41], [42], [43], [44], [45], [46]	Introdução ao referente Anáfora pronominal (2) Anáfora nominal (3) Anáfora pronominal (2)
---	--

Quanto ao referente "pai e mãe", houve a recategorização, por meio da estratégia (4), de anáfora nominal por sinonímia, em [8].

pai e mãe [3] os pai [8]	Introdução ao referente Anáfora nominal (4)
-----------------------------	--

Quanto ao referente "vovô", também houve predileção, pela estratégia (4), em [28]

Vovô [11] Avô [28]	Introdução ao referente Anáfora nominal (4)
-----------------------	--

Quanto ao referente "vovó", houve preferência pela estratégia (4), de anáfora nominal, em [12] e [13], e pela estratégia (1), em [18] e [20].

Vovó [10] Avó [12], [13] Vovó [18], [20]	Introdução ao referente Anáfora nominal (4) Anáfora nominal (1)
--	---

Quanto ao referente "meu pai", houve predileção pela estratégia (1), em [31].

Meu pai [17] Meu pai [31]	Introdução ao referente Anáfora nominal (1)
------------------------------	--

E, finalmente, quanto ao referente "todos", houve predileção pela estratégia (1), com repetição parcial, em [21], e pela estratégia (2), de anáfora pronominal, em [22] e [23].

Todos [19] Todas pessoas [21] Nós pessoas [22] Nós [23]	Introdução ao referente Anáfora nominal (1) Anáfora pronominal (2) Anáfora pronominal (2)
--	--

Neste texto as relações anafóricas feitas por Gabriel são diferentes das observadas nos dois primeiros textos, visto que neste ele utilizou mais estratégias e suas cadeias anafóricas foram mais longas; além disso, já utilizou também mais estratégias de recategorização com correferenciação com alteração referencial. Verifica-se que o uso de estratégias diferenciadas depende da orientação dada pelo adulto letrado e da consciência da criança sobre os fatores que interferem na produção. Essa orientação permitirá que a criança esteja apta a adequar a linguagem à situação comunicativa. No texto 3, Gabriel esforçou-se bastante, e tinha uma motivação forte para escrever; assim, neste texto constata-se o emprego de mais estratégias, observando-se as diferentes relações anafóricas, uma vez que o uso dessas relações, como afirma Marcuschi (1998), faz parte de uma complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento.

Esse texto confirma algumas afirmações de Koch e Marcuschi (2002) quando postulam que a referência é, sobretudo, um problema que diz respeito às operações efetuadas pelo sujeito à medida que o discurso se desenvolve. Assim,

Gabriel, neste texto, pôde construir seu discurso com muitas estratégias de progressão referencial, na medida em que seu texto se desenvolvia. Pode-se pensar, que a situação de interação proposta exigiu e proporcionou que Gabriel refletisse sobre os recursos disponíveis na língua, utilizando uma variação maior de recursos anafóricos.

Quanto à coesão seqüencial, notou-se, pela primeira vez, a recorrência de termos, como a repetição de um mesmo item lexical, nas linhas 10 e 11 **/dói coração é saúde depois acabou e 1 ano outro hospital é saúde depois e acabou e outro mais ou menos mês é outro o hospital é a avó morreu/**.

Também se nota em todo texto a recorrência de tempo e aspecto verbal, e uma utilização melhor dos verbos e de seus tempos. Por exemplo, na linha 9 **/a avó está doente/**; na linha 11 **/a avó morreu/**; na linha 13 **/encontrei meu pai/**; na linha 16 **/eu estou alegre/**; na linha 19 **/eu 10 anos peguei as roupas/**; na linha 22 **/eu não conhecia no gesto/**. Além disso, percebem-se alguns marcadores de relações espaço-temporais, como na linha 1 **/eu nasci de em Curitiba/**; na linha 4, em que refere que **/voltou para casa em Joinville/**; na linha 5 **/e 1 anos/**; na linha 6 **/Guaratuba na para casa vovó e vovô/**; na linha 7 **/eu vou aula é 3 anos/**; na linha 9 **/a avó está doente no hospital em Joinville/**; na linha 12 **/é eu 9 anos/** e assim por diante.

Verificam-se novamente vários procedimentos de manutenção temática, como, por exemplo, **/médico-remédio-doente-hospital-saúde; cemitério- morreu; escola-professoras; casa-prédio-aluguei/**.

Quanto à progressão tópica, percebe-se o uso de um tema constante, como, por exemplo, nas quatro primeiras linhas, nas quais são acrescentadas novas informações sobre um mesmo tema.

1. **Eu nasci de em Curitiba.**
2. **Eu nasci do surdo, depois pai e mãe não vi e surdo para Gabriel chama-se**

3. **médico falou: O Gabriel não ouvi precisa remédio depois para casa em**
4. **Joinville muito mas remédio não certo eu surdo.**

Também ocorreram, pela primeira vez, saltos temáticos. Como Gabriel estava relatando sua história, optou por contar fatos que considerava importantes na sua vida; assim aparecem os saltos entre um fato e outro. Um exemplo acontece entre as linhas 17 e 19, pois estava falando da morte da avó e passa a relatar sobre sua mudança para Curitiba.

17. **embora em Curitiba eu estou triste no Guaratuba só eu e avô amanhã é**
18. **aula falou: A Alteca é triste depois acabou eu feriado é para casa e depois**
19. **Eu 10 anos peguei as roupas e a caixas depois**

Quanto ao encadeamento por justaposição, nota-se um uso maior dos sinais de pontuação, além do uso de maior quantidade de partículas seqüenciadoras, como, por exemplo:

2. Eu nasci do surdo, **depois** pai e mãe não vi e surdo para Gabriel chama-se
3. médico falou: O Gabriel não ouvi precisa remédio **depois** para casa em
5. separou mãe porque acabou não amor e levou eu Gabriel e 1 anos em
10. dói coração é saúde **depois** acabou e 1 ano outro hospital é saúde **depois**
14. em Guaratuba a vovó é cemitério e todas pessoas tristes **depois** acabou nós
16. eu estou alegre é para casa é praia e muito dormi e minha família foi

18. aula falou: A Alteca é triste **depois** acabou eu feriado é para casa e **depois**
19. Eu 10 anos peguei as roupas e a caixas **depois**
22. mas eu não conhecia no gesto e eu era aprendi por que era ensinou
Língua

Neste texto, pela primeira vez, percebe-se a articulação por meio de conectores, isto é, a conexão. Nos exemplos a seguir, encontram-se relações lógico-semânticas de causalidade e condicionalidade, estabelecidas por conectivos.

4. Joinville muito **mas** remédio não certo eu surdo. Os pai
5. separou mãe **porque** acabou não amor e levou eu Gabriel e 1 anos em
9. A avó está doente no hospital em Joinville **porque** muito
13. vídeo-games encontrei meu pai é triste **porque** a vovó morreu e todos tristes
22. **mas** eu não conhecia no gesto e eu era aprendi por que era ensinou
Língua

Schneuwly (1988) faz uma descrição minuciosa de quatro tipos de atividades lingüísticas (pontuação, organização textual, retomadas anafóricas e modalização) e aborda três tipos de operações de textualização (conexão/segmentação, coesão e planificação). Esse autor observa durante a produção de um texto tanto a situação de interação social quanto o nível de domínio que o sujeito tem da linguagem escrita. Ao analisar os textos, Schneuwly compara o número de unidades que o sujeito realiza em cada atividade lingüística, também faz essa comparação de acordo com o tipo de texto que o sujeito produziu (informativo ou argumentativo). A seguir interpreta essas medidas. Percebe-se que as atividades lingüísticas dos textos de Gabriel aumentaram em número à medida que se apropriava da linguagem escrita por meio de um trabalho em parceria com um OUTRO. Assim, neste texto ele utilizou mais a pontuação, mais organizadores

textuais como os conectivos, locuções e expressões temporais ou argumentativas, que se distribuem ao longo do texto, juntando estruturas já formadas; além disso, também nota-se diferença nas retomadas anafóricas e nas operações de modalização, que articulam o discurso à interação social dentro de um contexto.

Quanto à coerência textual, esta é resultado da habilidade do leitor para inferir as relações no nível da sentença que mantêm o texto unido. É a partir da inferência que o leitor faz do texto que se constitui a coerência. Com isso explica-se como se deu a estruturação textual deste texto, e quais inferências precisei fazer para que o texto ficasse mais claro ao leitor.

Na linha 1 - **Eu nasci de em Curitiba.** – considera-se que o enunciado é correto, porém Gabriel coloca duas preposições; esse fato demonstra as hipóteses que vem fazendo na construção da sua escrita, pois parece já ter compreendido a necessidade do uso das preposições, porém, como não sabia ao certo qual delas colocar, optou por duas.

Na linha 2 - **Eu nasci do surdo, depois pai e mãe não vi e surdo para Gabriel chama-se** – o fato acima citado se repete, já que Gabriel coloca preposições onde não havia necessidade /do surdo/ e /para Gabriel/. Este fato demonstra que Gabriel ainda não tem o domínio do uso dessa categoria. Ele também não coloca os artigos antes de /pai e mãe/ e não realiza a concordância verbal correta /vi para viram/. Em seguida Gabriel escreve /chama-se médico/ que pode ser substituído por /chamou-se um médico/. Este tipo de flexão verbal, seguida da partícula /se/, é bastante interessante, já que o verbo reflexivo não existe na língua de sinais, o que, mais uma vez, demonstra que Gabriel está refletindo sobre o português escrito e buscando formas mais sofisticadas para se expressar.

Na linha 3 - **médico falou: O Gabriel não ouvi precisa remédio depois para casa em** – percebe-se o uso adequado da pontuação e concordância verbal inadequada. Esse fato pode ter ocorrido porque Gabriel conhece a palavra /ouvir/ e fez a flexão apenas retirando o /r/. Outra hipótese é que na língua de sinais a flexão verbal não existe para alguns verbos e para outros é realizada de maneira diferente

da linguagem escrita. Observa-se também a falta de um verbo antes da preposição /para/, mas, apesar disso, a frase pode facilmente ser compreendida pelos leitores. Fez uso correto da preposição /em/. O que demonstra que Gabriel está refletindo sobre o uso desta categoria, pois como na língua de sinais as preposições não são utilizadas, parece que Gabriel está apropriando-se cada vez mais da língua portuguesa e percebendo as diferenças de uso entre essas duas línguas.

Na linha **4 - Joinville muito mas remédio não certo eu surdo** – apresenta uso inadequado da palavra /muito/, falta de pontuação antes do conectivo /mas/, que foi bem utilizado, e falta do verbo /ser/ entre o pronome /eu/ e a palavra /surdo/. A falta do verbo /ser/ talvez tenha ocorrido porque, na Língua Brasileira de Sinais, não há sinal para o verbo /ser/, e, assim, ele sempre é produzido por meio do recurso datilológico, ou seja, este verbo entrou na língua de sinais como um empréstimo da língua portuguesa.

Nas linhas **5 - Os pai separou mãe porque acabou não amor e levou eu Gabriel e 1 anos em e 6 - Guaratuba na para casa vovó e vovô**. Nota-se, primeiramente, a dificuldade de concordar o nome /pai/ e seus adjuntos /os/, além da falta da preposição /da/ antes de /mãe/. Na frase /acabou não amor/, percebe-se que a relação de causalidade com o conector /porque/ está correta. Novamente percebe-se a dificuldade de Gabriel com as preposições, quando escreve /e 1 anos/ ao invés de /com 1 ano/ e /em Guaratuba/ ao invés de /para Guaratuba/. Gabriel também coloca duas preposições antes de vovó e vovô, e não coloca a preposição /da/ após a palavra /casa/.

Nas linhas **7 - Eu vou aula é 3 anos pouco grupo os surgos é turma grupo os surgos fora e 8 - separa ouvir** – nota-se que o verbo /vou/ deveria ser substituído por /fui/. Gabriel utilizou o verbo /é/ no lugar da preposição /com/. No restante da frase precisei perguntar para ele o que queria dizer, e ele explicou que na escola havia um grupo com poucos surdos que ficavam separados dos ouvintes. Neste trecho do texto, foi a primeira vez que precisei interferir para resgatar o sentido.

Nas linhas **9 - A avó está doente no hospital em Joinville porque muito, 10 - dói coração é saúde depois acabou e 1 ano outro hospital é saúde depois,**

11- acabou e outro mais ou menos mês é outro o hospital é a avó morreu e 12 - porque é coração, pode-se perceber o sentido que Gabriel quis colocar no texto, ou seja, ele recorre várias vezes aos mesmos termos, passando a idéia do tempo em que a avó passou no hospital, e que a avó melhorava e depois voltava para o hospital. Falta pontuação entre a palavra /coração e saúde/, /saúde e depois/ e o uso das preposições nessas frases é bastante confuso.

Nas linhas seguintes: **12 - Minha casa é eu 9 anos era um joguei, 13 - vídeo-games encontrei meu pai é triste porque a vovó morreu e todos tristes, 14- em Guaratuba a vovó é cemitério e todas pessoas tristes depois acabou nós, 15- pessoas de paz abacou e nós vamos minha família volto embora nós carros, 16- eu estou alegre é para casa é praia e muito dormi e minha família foi e 17- embora em Curitiba eu estou triste no Guaratuba só eu e avô** – percebe-se primeiramente a troca do verbo /ser/ por /estar/, fato referido na literatura por Fernandes (1990), como nos exemplos: /e eu 9 anos/, /era um joguei/, /meu pai é triste/, /vovó é cemitério/. Apesar desses episódios, na linha 16 Gabriel escreve corretamente /eu estou alegre/ e /eu estou triste/, o que novamente demonstra que ele está fazendo hipóteses sobre o português. Verificam-se também alguns problemas com preposições, como em /em Curitiba/ ao invés de /para/ na linha 17, /no Guaratuba/ ao invés de /em/, também na linha 17. Eu questionei Gabriel, quando referiu estar alegre após o enterro da avó; ele fez o sinal de /PAZ/, dando a entender que a avó ficou indo e vindo do hospital porque estava muito doente, e que agora finalmente todos estavam em paz, pois a avó não estava mais sofrendo. Percebem-se também indícios de uma certa inconstância na escrita de algumas palavras. Por exemplo, escreveu na linha 14 /acabou/ e na linha 15 /abacou/; nas linhas 2 e 3 /surdo/ e nas linhas 7 e 21 /surgo/.

Na linha **18 - aula falou: A Alteca é triste depois acabou eu feriado é para casa e depois amanhã é** – Novamente precisei interferir, pois Gabriel introduziu o nome Alteca no seu texto, sem explicar quem era a pessoa. Ele referiu que Alteca era o nome da sua professora e que ela também estava triste porque sua

avó havia morrido. Percebe-se a troca do verbo /estar/ por /ser/ /Alteca é triste/ e a falta do verbo /estar/ quando diz /eu feriado - eu estava de férias/. Gabriel novamente usou o verbo /ser/ /é para casa/, porém deveria ter usado o verbo /ir/. Essa inconstância no uso dos verbos é bastante comum, primeiramente porque os verbos ser e estar não são usados na língua de sinais. Outra hipótese diz respeito à forma como a língua escrita foi apresentada a Gabriel, geralmente usada em frases simples, nas quais o verbo /ser/ sempre aparecia. Outra explicação para esta confusão entre /ser e estar/, é que a diferença entre eles é muito sutil e mesmo os ouvintes usam, muitas vezes, um pelo outro, já que /ser/ se refere a estado permanente, enquanto /estar/ a estado provisório.

Nas linhas **19 - Eu 10 anos peguei as roupas e a caixas depois, 20- foi embora em Curitiba. Meu pai é prédio pra casa espera um semana, 21- começou é escola na Cresa eu era tudo vi os todos é o surgo visitei á aula, 22- mas eu não conhecia no gesto e eu era aprendi por que era ensinou Língua e 23- de sinais todos professoras** – Gabriel continuou sua história, contando sobre outra fase de sua vida; primeiramente fala sobre a mudança de cidade e depois sobre sua nova escola. Verifica-se novamente a troca da preposição /para por em/ na linha 20 /em Curitiba/. Quando diz, na linha 20, /meu pai é prédio pra casa/ também se nota o uso inadequado de verbos, já que queria dizer que seu pai esperou uma semana e se mudou de um prédio para uma casa. Na linha 21, novamente não precisei intervir para entender o significado, pois, como possuo alguns conhecimentos partilhados com Gabriel, sabia que Cresa é o nome da escola especial em que ele havia estudado. Novamente o texto evidencia impropriedade no uso de preposições e uso adequado dos verbos /peguei, visitei, conhecia, aprendi/ em suas conjugações, tempos e modos.

Nas linhas **24- Eu 10 anos procurei um nova casa encontrei um vende-se comprou uma, 25- casa. A Cresça está 10 até 13 anos. Eu tinha 11 anos fui a escola de ouvintes, 26- na tarde. 27- Outro procurei uma nova casa encontrei aluguei pagou uma casa. Ano 97 e 28 - fiz judô é noite, ano 98 fiz natação e ano**

99 fiz karatê, nota-se o uso inadequado do artigo em /um nova/, na linha 24, e uso adequado, na linha 27 /uma nova casa/. Neste último parágrafo, Gabriel usou adequadamente quase todos os verbos, com exceção de /comprou-comprei/ na linha 24, /está - fiquei/ na linha 25, /pagou-paguei/ na linha 27/. Um fato interessante pode ser observado quando Gabriel escreve /encontrei um vende-se/ referindo que encontrou uma casa à venda. A forma /vende-se/ geralmente é encontrada na frente de imóveis e no jornal, daí porque talvez Gabriel tenha achado que esta forma era a correta. Chegando ao fim de seu texto, Gabriel comentou sobre alguns fatos mais peculiares, como as mudanças de casa e os esportes que praticou. Depois que escreveu sobre esses assuntos, me disse que seu texto estava pronto. Então o reconstruímos. Gabriel fez questão de levar a cópia para casa, já que queria mostrar para seus amigos e familiares, pois ficou bastante orgulhoso com a sua escrita.

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ ALTERAÇÕES	ELIMINAÇÕES
1 - Eu nasci de em Curitiba. 2 - Eu nasci do surdo, depois pai e mãe não vi e surdo para Gabriel 3 - chama-se médico falou: O Gabriel não ouvi precisa remédio depois para casa em Joinville 4 - muito mas remédio não certo eu surdo. 5 - Os pai separou mãe porque acabou não amor e levou eu Gabriel e 1 anos 6 - em Guaratuba na para casa vovó e vovó.	1 - Meu nome é Gabriel. Eu nasci em Curitiba. 2 - Eu nasci surdo, depois o pai e a mãe não viram que eu era surdo, 3 - chamaram o médico, ele falou: O Gabriel não ouve, precisa de remédio. Depois fomos para casa em Joinville, 4 - mas o remédio não deu certo, eu continuei surdo. 5 - Os meus pais se separaram porque acabou o amor e meu pai me levou com 1 ano 6 - para Guaratuba na casa da vovó e do vovó. 7 - Com 3 anos eu fui para a aula e o grupo dos surdos ficava separado do grupo dos ouvintes. 8 - Após um tempo, a vovó ficou doente no hospital em Joinville, porque tinha dor no coração.	1. ^a 2. ^a 3. ^a - linhas 10 e 11 4. ^a 5. ^a 6. ^a - todo texto 7. ^a - todo texto 8. ^a - linhas 27 e 28 9. ^a - linhas 10 e 11	2 - vi-viram, 3 - chama-se-chamaram, ouvi-ouve 5 - pai-pais, separou-separaram, acabou não amor-acabou o amor, levou eu - me levou, anos-ano. 6 - em-para, 7 - vou aula-fui para aula, grupo os surdos-grupo dos surdos turma grupo os surdos fora separa ouvir - separado do grupo dos ouvintes. 8 - está doente-ficou doente, dói coração- dor no coração	1 - meu nome é Gabriel, o 2 - que eu era, o, ele 3 - o, ele, de, fomos. 4 - deu, continuei. 5 - meus, se, e meu pai, com 6 - do 7 - com, para, e, ficava, 8 - após um tempo, tinha 9 - e ficou com saúde, foi para, ficou com, e voltou para casa um, depois, ela voltou para o 10 - e 12 - e, ficaram, foi levada para o, estavam 13 - depois que, fomos embora, em, porque estava em paz.,	1 - de 2 - do, para Gabriel 4 - muito 5 - e 7 - para, pouco 9 - e saúde depois acabou e outro, a avó 10 - minha casa 12 - em Guaratuba, pessoas de, é 14 - é, e 17 - e depois. 18 - é 19 - é 20 - era, tudo, o, e, era, todos

continua

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ ALTERAÇÕES	ELIMINAÇÕES
<p>7 - Eu vou aula é 3 anos pouco grupo os surgos é turma grupo os surgos fora separa ouvir.</p> <p>8 - A avó está doente no hospital em Joinville porque muito dói coração</p> <p>9 - é saúde depois acabou e 1 ano outro hospital é saúde depois acabou e outro mais ou menos mês é outro o hospital é a avó morreu porque é coração.</p> <p>10 -Minha casa é eu 9 anos era um joguei video-games</p> <p>11 - encontrei meu pai é triste porque a vovó morreu</p> <p>12 - e todos tristes em Guaratuba a vovó é cemitério e todas pessoas tristes depois acabou nós pessoas de paz</p> <p>13 - abacou e nós vamos minha família volto embora nós carros, eu estou alegre</p> <p>14 - é para casa é praia e muito dormi e minha família foi embora em Curitiba</p> <p>15 - eu estou triste no Guaratuba só eu e avó amanhã é aula falou:</p>	<p>9 - Depois acabou e ficou com saúde. Depois de 1 ano foi para outro hospital, ficou com saúde e voltou para casa. Mais ou menos um mês depois, ela voltou para o hospital e morreu do coração.</p> <p>10 - Eu tinha 9 anos e estava em casa jogando video-games.</p> <p>11 - meu pai chegou triste porque a vovó morreu.</p> <p>12 - Todos ficaram tristes em Guaratuba. A vovó foi levada para o cemitério e todas as pessoas estavam tristes.</p> <p>13 - Depois que acabou nós fomos embora em paz. Minha família foi embora de carro, eu estava alegre porque estava em paz.</p> <p>14 - Voltei para casa na praia e dormi muito. Minha família foi embora para Curitiba</p> <p>15 - e eu fiquei triste em Guaratuba com meu avô. No dia seguinte eu tinha aula.</p> <p>16 - A professora Alteca também estava triste. Depois acabaram as aulas e eu tive férias e fui para casa.</p> <p>17 - Com 10 anos eu peguei as minhas roupas coloquei em caixas e depois fui embora para Curitiba.</p> <p>18 - Meu pai morava em um prédio, nós procuramos uma nova casa, encontramos uma a venda e compramos.</p> <p>19 - Depois de uma semana começou a escola no Cresa.</p> <p>20 - Eu vi que todos eram surdos, visitei a aula, mas eu não conhecia os gestos, eu aprendi a Língua de sinais porque as professoras me ensinaram. (Linha 18)</p> <p>22 - Eu estudei no Cresa dos 10 até os 13 anos.</p> <p>23 - Quando eu tinha 11 anos fui para a escola de ouvintes a tarde. (Linha 18)</p> <p>25 - Em 97 fiz judô a noite. Em 98 fiz natação e em 99 fiz karatê.</p>		<p>9 - depois acabou e 1 ano outro hospital- depois de 1 ano foi para outro hospital porque é coração - do coração.</p> <p>10 - é eu 9 anos- eu tinha 9 anos era um joguei, estava jogando,</p> <p>11 - meu pai é triste-meu pai chegou triste</p> <p>12 - a vovó é cemitério- a vovó foi levada para o cemitério</p> <p>13 - abacou- acabou, e nós vamos- e nós fomos embora em paz, volto embora- foi embora, nós carros- de carro, eu estou alegre- eu estava alegre,</p> <p>14 - é praia- na praia, muito dormi- dormi muito, em Curitiba- para Curitiba</p> <p>15 - estou triste- fiquei triste, no Guaratuba- em Guaratuba, só eu e avô- com meu avô, amanhã- no dia seguinte, é aula- eu tinha aula</p> <p>16 - é triste- estava triste, acabou- acabaram, eu feriado- eu tive férias, é para casa- fui para casa.</p> <p>17 - eu 10 anos- com 10 anos eu, foi-fui, em</p>	<p>14 - voltei 15 - e 16 - professora, também, as aulas, e fui.</p> <p>17 - com, minhas, coloquei em, e 18 - morava em um, nós procuramos uma nova, encontramos uma a venda e compramos. 19 - a 20 - vi que, a, as, me 22 - eu estudei no dos 23 - quando, para</p>	

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ ALTERAÇÕES	ELIMINAÇÕES
<p>16 - A Alteca é triste depois acabou eu feriado é para casa 17 - e depois, Eu 10 anos peguei as roupas e a caixas depois foi embora em Curitiba.</p> <p>18 - Meu pai é prédio pra casa</p> <p>19 - espera um semana começou é escola na Cresa</p> <p>20 - eu era tudo vi os todos é o surgo visitei a aula mas eu não conhecia no gesto e eu era aprendi porque era ensinou</p> <p>Língua de sinais todos professoras.</p> <p>21 - Eu 10 anos procurei um nova casa encontrei um vende-se comprou uma casa. 22 - A Cresça está 10 até 13 anos. 23 - Eu tinha 11 anos fui a escola de ouvintes na tarde.</p> <p>24 - Outro procurei uma nova casa encontrei aluguei pagou uma casa.</p> <p>25 - Ano 97 fiz judô é noite, ano 98 fiz natação e ano 99 fiz karatê.</p>			<p>Curitiba-para Curitiba</p> <p>18 - procurei uma nova casa encontrei um vende-se comprou uma casa- procuramos uma nova casa, encontramos uma a venda e compramos</p> <p>19 - espera um semana- depois de uma semana, no-na</p> <p>20 - vi os todos é surgo- vi que todos eram surdos, no gesto- os gestos, aprende porque era ensinou</p> <p>Língua de sinais todos professoras- eu aprendi a língua de sinais porque as professoras me ensinaram.</p> <p>22 - cresça-cresa</p> <p>23 - na tarde- a tarde</p> <p>25 - ano 97- em 97, é noite- a noite, ano 98- em 98, ano 99- em 99</p>		

Pode-se notar que, na retextualização deste texto, a grande maioria das substituições refere-se ao uso inadequado de pronomes, preposições e terminações verbais. Também se percebe que os acréscimos, alterações e eliminações fazem-se necessários para que se possa dar sentido ao texto.

Quanto às operações utilizadas neste texto, identifica-se a 3.^a operação - retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos - nas linhas 10 e 11, */dói coração é saúde depois acabou e 1 ano outro hospital é saúde depois acabou e outro mais ou menos mês é outro o hospital é a avó morreu porque é coração/* que, aplicada, resultou em: **/Depois de 1 ano foi para outro hospital, ficou com saúde e voltou para casa. Mais ou menos um mês depois, ela voltou para o hospital e morreu do coração/**. Nessas mesmas linhas nota-se a 9.^a operação - agrupamento de argumentos e condensação de idéias - já que Gabriel falou várias vezes que sua avó estava no hospital. A 6.^a - reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos - e a 7.^a operações - tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas - foram utilizadas em todo o texto, pois, na retextualização, foram empregadas tanto a reconstrução de algumas estruturas sintáticas, por exemplo: nas linhas 24 e 25 em que ele escreveu - */Eu 10 anos procurei um nova casa encontrei um vende-se comprou uma casa/*, e modificou-se para **/nós procuramos uma nova casa, encontramos uma a venda e compramos/**, como a seleção de novas estruturas, por exemplo: na linha 7 a sentença */Eu vou aula é 3 anos pouco grupo os surgos é turma grupo os surgos fora separa ouvir/* foi modificada para **/Com 3 anos eu fui para a aula e o grupo dos surdos ficava separado do grupo dos ouvintes/**.

Quanto à 8.^a operação - reordenação tópica do texto e reorganização da seqüência argumentativa -, esta é percebida nas linhas 27 e 28 */Outro procurei uma nova casa encontrei aluguei pagou uma casa. Ano 97 fiz judô é noite, ano 98 fiz natação e ano 99 fiz karatê/*, sendo que esses enunciados foram reorganizados para **/Em 97 fiz judô a noite. Em 98 fiz natação e em 99 fiz karatê. Em 2001 procurei uma casa nova, encontrei e paguei o aluguel/**.

O último texto de Gabriel a ser analisado foi feito no dia 13/11/02.

Texto 4

- 1 A Caroline [1]
- 2 Oi, tudo bem?
- 3 Meu nome é Gabriel [2]. Eu [3] tenho 15 anos. Meu [4] aniversário é 30/03. É o seu [5]?
- 4 Se você [6] quise ao cinema? É pra você [7] escolhe em qual? Tanto faz no shopping.
- 5 Eu [8] posso ir na sua [9] casa?
- 6 Eu [10] quero conversar com você [11] !
- 7 Se você [12] esconha pode na minha [13] casa ou é a sua [14]?
- 8 Você [15] gosta de vídeo?
- 9 Você [16] gosta de bicicleta? [17] **Pode** andar de bicicleta o comigo [18]?
- 10 Vamos, nós juntos comigo na andar.
- 11 Se você [19] quer combinar ao sábado meu [20] celular 99185756 e eu [21] tenho um e-mail: Gabriel@bbs2.com.br
- 12 Tchou ! Gabriel H.[22]

Durante o último mês, Gabriel referiu-se muito a namoro, meninas etc. Sugeriu, então, que ele escrevesse uma carta para uma menina da qual ele gostava. Gabriel apreciou a idéia, mas não sabia como começar. Sugeriu que começasse explicando quem era ele, já que ele e a menina não se conheciam muito bem. Ele começou escrevendo sozinho, e, em algumas frases, como /meu aniversário é/, confirmou comigo se o verbo estava correto. Este fato é muito importante, já que Gabriel parece ter a preocupação de empregar o verbo certo, uma vez que parece ter confundido muitas vezes os verbos /ser e estar/ e sempre foi corrigido. Fazia entender que ele estava consciente da sua dificuldade em empregar o verbo. Estas correções devem ter deixado as suas marcas na escrita de Gabriel. Depois de ter falado sobre o seu aniversário, escreveu /e você?/, eu, então, mostrei que ele

deveria escrever /e o seu?/. Durante essa produção Gabriel ficou bastante feliz, porém ansioso; a cada nova frase, falava para mim o que queria dizer e depois escrevia, já que queria que a carta estivesse perfeita, pois a menina é ouvinte. Em um momento perguntou se deveria ser uma carta curta ou comprida, o que mostra que ele ainda está preocupado com o tamanho de seu texto. Este fato às vezes é bastante enfatizado pela escola, porém deixei claro que o tamanho de seus textos não é o importante, mas sim o conteúdo. No final da carta, Gabriel perguntou se deveria finalizar escrevendo /tchau ou um beijo/, eu, então, sugeri que ele escrevesse somente /tchau/, já que não conhecia bem a menina. Quando acabou, Gabriel, preocupado, perguntou se deveria entregar a carta para a menina, eu disse que ele deveria escolher se entregaria ou não. Gabriel, meio tímido, então falou que preferia guardar a carta por um tempo, primeiro conversar com a menina e depois entregar.

Quanto às cadeias anafóricas desse texto, foram selecionados os referentes "Gabriel" e "Caroline".

Para o referente "Gabriel" houve predileção pela estratégia (2), de anáfora pronominal com características de correferencialidade, em [3], [4], [8], [10], [13], [18], [20] e [21]. É interessante notar que a referenciação por pronomes demonstrativos ocorreu pela primeira vez nesse texto, talvez em decorrência do tipo de texto - carta. Notou-se, também, o uso da anáfora nominal (1) por repetição lexical, em [22].

Gabriel [2]	Introdução ao referente
Eu [3], [8], [10], [21]	Anáfora pronominal (2)
Meu [4], [20]	Anáfora pronominal (2)
Minha [13]	Anáfora pronominal (2)
Comigo [18]	Anáfora pronominal (2)
Gabriel [22]	Anáfora nominal (1)

Quanto ao referente "Caroline", percebe-se o uso da mesma estratégia em [5], [6], [7], [9], [11], [12], [14], [15], [16] e [19].

Caroline [1] Seu [5] Você [6], [7], [11], [12], [15], [16], [19] Sua [9], [14] ∅ [17]	Introdução ao referente Anáfora pronominal (2) Anáfora pronominal (2) Anáfora pronominal (2) Anáfora pronominal (2)
---	---

Quanto à coesão seqüencial, verifica-se novamente que, no texto inteiro, Gabriel utilizou melhor os verbos em suas conjugações, tempos e modos. Por exemplo, na linha 3 /eu tenho 15 anos/, na linha 5 /eu posso ir na sua casa/, na linha 6 /eu quero conversar com você/ e na linha 8 /você gosta de vídeo/. Constatam-se os sucessivos encadeamentos por justaposição, principalmente marcados pela pontuação, porém não se nota a conexão. Não ocorrem no texto procedimentos de manutenção temática, mas sim a progressão tópica com tema constante, na qual são acrescentadas novas informações remáticas a um mesmo tema.

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ ALTERAÇÕES
1 - A Caroline 2 - Oi, tudo bem? 3 - Meu nome é Gabriel. Eu tenho 15 anos. Meu aniversário é 30/03. É o seu? 4 - Se você quise ao cinema? É pra você escolhe em qual? Tanto faz no shopping. 5 - Eu posso ir na sua casa? 6 - Eu quero conversar com você ! 7 - Se você escolha pode na minha casa ou é a sua? 8 - Você gosta de vídeo?	1 - Caroline 2 - Oi, tudo bem? 3 - Meu nome é Gabriel. Eu tenho 15 anos. Meu aniversário é dia 30/03. E o seu? 4 - Se você quiser ir ao cinema, você pode escolher em qual, tanto faz no shopping. 5 - Eu posso ir na sua casa? 6 - Eu quero conversar com você ! 7 - Você pode escolher se vai na minha casa ou eu vou na sua? 8 - Você gosta de vídeo? 9 - Você gosta de bicicleta? Pode andar de bicicleta comigo? 10 - Vamos, juntos andar. 11 - Se você quiser combinar ao sábado meu celular é 99089756 e eu tenho um e-mail: Gabriel@bbs2.com.br 12 - Tchau ! Gabriel	1. ^a 2. ^a 3. ^a 4. ^a 5. ^a 6. ^a - linhas 7, 10 e 11 7. ^a 8. ^a 9. ^a	1 - a 4 - é pra 7 - é a 10 - nós, comigo, na	4 - quise- quiser, escolhe-escolher 7 - se você escolha- você pode escolher se, ou é a sua- ou eu vou na sua, 10 - vamos, nós juntos comigo na andar- vamos, juntos andar. 11 - quer- quiser	3 - dia 4 - ir, pode 7 - vai, vou, na 11 - é

continua

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ ALTERAÇÕES
9 - Você gosta de bicicleta? Pode andar de bicicleta o comigo? 10 - Vamos, nós juntos comigo na andar. 11 - Se você quer combinar ao sábado meu celular 99089756 e eu tenho um e-mail: gabriel@bbs2.com.br 12 - Tchau ! Gabriel					

No texto 4 especificamente, somente foi utilizada a 6.^a operação, a fim de reconstruir algumas estruturas sintáticas nas linhas 7, 10 e 11, por exemplo: */Se você escolhe pode na minha casa ou é a sua?/* foi reconstruída para ***/Você pode escolher se vai na minha casa ou eu vou na sua?/***.

Pela análise desses textos, pôde-se perceber que Gabriel está refletindo e mudando suas atitudes sobre sua maneira de utilizar a língua escrita que está sendo constituída por meio da interação. Assim, neste último texto, o leitor não fez tantas inferências para constituir a coerência do texto e conseqüentemente as operações foram menos utilizadas que nos textos anteriores.

O fato de, na retextualização deste último texto, ter sido utilizada apenas uma operação proposta por Marcuschi, confirma que Gabriel realmente está refletindo sobre o uso da língua portuguesa, o que resulta na modificação em relação ao seu uso. Segundo o autor, o domínio da língua escrita vai, então, se manifestando, progressivamente, de acordo com as estratégias que vão sendo realizadas. "Para transformar um texto em outro, (...) supõe-se uma intensa atividade de compreensão de texto. Esta perspectiva abre uma área inexplorada que pode trazer relevantes conhecimentos para uma melhor apreensão dos processos de compreensão de um modo geral" (MARCUSCHI, 2001, p.112).

Quanto à progressão referencial, no que diz respeito aos aspectos e estratégias propostos por Koch e Marcuschi (2002), verifica-se que as estratégias (1) e (2) são as preferidas por Gabriel, nos processos de referenciação. Assim, a retomada por (1) ocorreu em todos os textos analisados; além disso o uso dessas retomadas foi sendo aprimorado. No texto 1 não passavam de repetição do referente "Chico", já, no texto 3, percebe-se que as retomadas são diferenciadas. A estratégia (2) também aparece em quase todos os textos, principalmente no último, talvez por ser esse uma carta. Nela, Gabriel usou mais a anáfora pronominal. É importante salientar que essa estratégia não é mera repetição, mas tem função de correferencialidade. Essa mesma estratégia também foi bastante utilizada por meio das elipses. O fato de Gabriel ter usado muito essas duas estratégias talvez se deva aos tipos de textos escolhidos, já que, em todos, ele estava se referindo a alguma personagem ou a ele mesmo, e, desta forma, as estratégias de anáfora nominal por repetição lexical (1) e de anáfora pronominal (2) são mais comumente utilizadas.

A estratégia (3), de anáfora nominal no início do texto pelo uso de pronomes de 1.^a e 2.^a pessoa, também foi utilizada por Gabriel no texto 3, já que ele iniciou seu texto com o referente "eu" e, em algumas vezes, no meio do texto referiu-se a si mesmo com seu próprio nome, o que fez com que o "eu" fosse determinado pelo contexto de produção textual. O uso desta estratégia relaciona-se à mesma hipótese levantada para as estratégias (1) e (2).

A estratégia (4), de anáfora nominal por sinonímia, aparece com mais intensidade no texto 3, e parece demonstrar que Gabriel está fazendo mais reflexões sobre o uso da língua escrita e modificando a progressão referencial das cadeias anafóricas de seus textos. Nesse tipo de estratégia ocorre a correferenciação com refocalização.

Quanto à coesão seqüencial, Gabriel passou a utilizar mais articuladores textuais com o tempo. No seu primeiro texto, percebem-se poucos articuladores; as frases estão desconexas entre si, porém, no texto 3, já se notam vários articuladores textuais, o que parece indicar que Gabriel está refletindo sobre esses articuladores e

os vários tipos de relações lógico-semânticas nos textos que lê, e, em decorrência disso, está usando esses articuladores em seus próprios textos.

Quanto à coerência dos textos, como eu e Gabriel estávamos juntos no momento da construção textual, foi possível dar sentido aos seus textos por meio das situações comunicativas. Em poucos momentos precisei interferir e perguntar o que ele quis dizer com determinada frase, pois, como tínhamos conhecimentos de mundo compartilhados, pude contribuir para a atribuição de sentido aos textos. O contexto de produção também foi fator determinante para o entendimento das produções. Além disso, por meio dos processos de retextualização, foi possível que Gabriel refletisse sobre sua escrita, fizesse novas hipóteses e comparasse seus textos aos outros retextualizados.

A observação dos textos desse sujeito nos leva a "olhar" novamente para os dados singulares, pois foram esses dados que permitiram que refletíssemos sobre as hipóteses que podem explicar o processo de aquisição de linguagem de Gabriel. O papel desempenhado pelo outro e as propostas de trabalho elaboradas deram origem ao trabalho de escrita realizado por Gabriel, e, assim, ele pode produzir textos significativos, organizados e aceitáveis. Durante esse processo, percebe-se que Gabriel passou a utilizar melhor a linguagem escrita, e, por meio das interações comigo, pôde mudar sua maneira de olhar a escrita, perdeu o medo que sentia para escrever, enfim, pôde entender a função e o papel social da escrita em sua vida. Dessa forma, o ato de escrever perdeu "seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação (...) registrando para outrem e para si vivências do mundo de que participa" (GERALDI, 1996, p.66).

4.3 ANÁLISE LONGITUDINAL DO CASO 3 - MIGUEL

Miguel é filho único de pais separados. Mora com a mãe e os avós maternos. Frequentou atendimento fonoaudiológico em outra clínica, dos três aos 10 anos de idade, e retornou ao atendimento em março de 2001, comigo. O trabalho dos outros fonoaudiólogos era voltado para a fala e para a aprendizagem da leitura orofacial.⁴⁶ Comunica-se bem por meio da fala, apesar de muitas vezes não ser entendido, e possui boa leitura orofacial. Somente há dois anos a mãe teve seu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais, e, desde então, tem procurado, junto com Miguel, fazer cursos para aprender a nova língua, pois acha importante que o filho tenha identidade surda.⁴⁷ Miguel usa geralmente os sinais e a fala simultaneamente. Estudou, quando pequeno, em uma escola oralista e em uma escola regular. Atualmente frequenta a 5.^a série na mesma escola que Gabriel. Apresenta interesse pela escrita, escreve bem, utiliza categorias funcionais, porém costuma alegar muita dificuldade. Geralmente antes de escrever, afirma que não sabe.

Nesse primeiro episódio, no dia 14/05/01, eu e Miguel lemos juntos a história "Patinho Feio". Depois da leitura, Miguel me explicou, por meio da fala e de alguns sinais, o que havia entendido da história. Miguel costuma escrever com a borracha na mão e em vários momentos apaga o que está escrevendo, alegando que sua letra está feia. Vale notar que somente nas palavras em negrito, ele solicitou a minha ajuda.

⁴⁶Segundo os cadernos de Miguel e as informações passadas por sua mãe.

⁴⁷Segundo informação coletada da própria mãe.

Texto 1

- 1 - Porque o Patinho [1] Feio.
- 2 - Pata mãe é triste cuidava o patinho [2] e triste porque ele rir porque o patinho [3] feio.
- 3 - coitado o patinho [4] é o pobre muito fome.
- 4 - O patinho [5] é sozinho ficou cansado, com fome e com medo e o dormiu.
- 5 - O pato selvagem é brincavam alegria.
- 6 - O pato medo fugiu é sozinho o patinho [6].
- 7 - O patinho [7] comeu peixe depois crasce forte.
- 8 - O Cisne veio encontrou e o cisne amigo.
- 9 - O Cisne [8] viu o água diverente o Pato [9].

Nesse texto foi selecionada apenas uma cadeia anafórica para o referente "patinho". Percebe-se que Miguel utiliza a estratégia (1) - anáfora nominal por repetição lexical - em [2], [3], [4], [5], [6] e [7]. Também utiliza a estratégia (4), de anáfora nominal por sinonímia, em [9] e a estratégia (6), de descrição definida, em [8]. A progressão referencial desse referente pode ser notada no quadro a seguir:

Patinho [1]	Introdução ao referente
Patinho [2], [3], [4], [5], [6], [7]	Anáfora nominal (1)
Cisne [8]	Descrição definida (6)
Pato [9]	Anáfora nominal (4)

Nota-se que Miguel, assim como Rafael e Gabriel, também utilizou bastante a estratégia (1), porém, diferente dos outros dois, já utilizou a estratégia (4) e (6) nesse primeiro texto. A diferença entre essas duas estratégias é que elas são estratégias de recategorização; além disso, ocorre a refocalização, já que não são mera repetição lexical.

Cabe esclarecer que neste texto se percebem casos de referência ambígua. Na linha 2, quando escreve /ele rir/, tem-se a impressão de que era o

próprio patinho feio que ria, mas, como eu estava junto no momento da produção e conhecia a história, eu sabia que foi outro pato que riu do patinho feio; porém, da forma como Miguel escreveu, outro leitor poderia colocar o pronome "ele" nesta cadeia anafórica. Da mesma forma, na linha 6, quando escreve /o pato medo fugiu /, estava se referindo ao pato selvagem, que fugiu com medo do barulho de tiro, e não ao patinho feio. Também nas linhas 8 e 9, repetiu três vezes a palavra /cisne/, porém só na linha 9 referia-se ao patinho feio, quando este finalmente percebeu que era um cisne. Só foi possível determinar as referências ambíguas devido ao fato de eu ter partilhado a construção do texto; de outra forma isso poderia causar prejuízos na coerência desse texto.

Quanto à coesão seqüencial, pode-se notar que esse texto possui progressão tópica, já que o texto todo se refere a uma mesma história. Também se percebe o encadeamento, por meio de recorrência de aspectos verbais. No entanto, Miguel ora coloca os verbos no presente, como na linha 2 - /Pata mãe é triste cuidava o patinho e triste porque ele rir porque o patinho feio/, ora no passado, como na linha 8 - /O Cisne veio encontrou e o cisne amigo/.

Observa-se, também, a justaposição, marcada por sinais de pontuação, em todas as sentenças, e por partículas seqüenciadoras, na linha 2, quando escreve /e triste/, na linha 5 /e com medo e o dormiu/ e na linha 8 /e o cisne amigo/. Outra característica da escrita de Miguel, que já havia aparecido no texto 1 de Gabriel, é o uso do organizador textual /e/. Esse é apontado por Cardoso (2000) como o principal elemento de coesão na linguagem oral, e, assim, talvez esse organizador textual, presente no texto de Miguel, seja um indício das marcas da oralidade na escrita, já que, dos quatro sujeitos analisados, Miguel é o que mais faz uso da oralidade.

Também se notam, no texto de Miguel, alguns indicadores de relações lógico-semânticas de causalidade. Na linha 1, Miguel inicia seu texto com uma pergunta – /**Porque** o Patinho Feio/, na linha 2 – /Pata mãe é triste cuidava o patinho e triste **porque** ele rir **porque** o patinho feio/.

Pode-se considerar que o texto de Miguel apresenta poucos problemas de coerência. Em geral, produz frases curtas, nas quais a repetição dos sintagmas

nominais geralmente aparece no início de cada uma. A maior dificuldade para entender esse texto diz respeito aos casos de referências ambíguas, já comentados.

Durante a produção desse texto, expliquei a Miguel que ele não precisava escrever por frases, uma embaixo da outra, que ele podia continuar a história no mesmo parágrafo, e usar outros recursos. Porém, apesar de Miguel concordar comigo, não conseguiu escrever de outra maneira; parece que está acostumado a escrever assim.

Após a escrita desse texto, eu e Miguel o retextualizamos. Na linha 4, em que escreveu */o patinho é sozinho/*, Miguel conseguiu perceber que o verbo */é/* deveria ser outro e o modificou para */o patinho está sozinho/*. Notou-se que, durante a retextualização, Miguel se cansou e queria parar a atividade, porém, quando expliquei que faltava pouco para acabar, ele conseguiu trabalhar até o fim do texto.

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ALTERAÇÕES
<p>1 - Porque o Patinho Feio. 2 - Pata mãe é triste cuidava o patinho e triste porque ele rir porque o patinho feio. 3 - coitado o patinho é o pobre muito fome. 4 - O patinho é sozinho ficou cansado, com fome e com medo e o dormiu. 5 - O pato selvagem é brincavam alegria. 6 - O pato medo fugiu é sozinho o patinho. 7 - O patinho comeu peixe depois crasce forte. 8 - O Cisne veio encontrou e o cisne amigo. 9 - O Cisne viu o água diverente o Pato.</p>	<p>1 - Por que o Patinho é feio? 2 - A Pata mãe estava triste e cuidava do patinho feio, o outro pato ria porque o patinho era feio. 3 - Coitado do patinho, ele é pobre e tem muita fome. 4 - O patinho estava sozinho, ficou cansado, com fome e com medo e dormiu. 5 - Os patos selvagens brincavam alegres, 6 - escutaram barulho de tiro e fugiram com medo, o patinho ficou sozinho. 7 - O patinho comeu peixes e depois cresceu forte. 8 - O Cisne veio e encontrou o patinho 9 - que se viu na água e descobriu que era um cisne.</p>	<p>1.^a 2.^a 3.^a 4.^a 5.^a 6.^a - nas linhas 2, 6, 8 e 9. 7.^a - nas linhas 6 e 9 8.^a 9.^a</p>	<p>2 - triste, porque 3 - o 4 - o 5 - é 6 - o pato 8 - e o cisne amigo 9 - o cisne, diverente o pato</p>	<p>1 - porque- por que 2 - é-estava, o-do, ele-o outro pato, rir-ria 3 - o-do, muito-muita 4 - é-estava 5 - o pato selvagem - os patos selvagens, alegria-alegres 6 - fugiu-fugiram, sozinho o patinho-o patinho está sozinho 7 - peixe-peixes, crasce-cresce 9 - o água-na água</p>	<p>1 - é 2 - a, e, feio, era 3 - ele, o, e tem 6 - escutaram barulho de tiro e, com, ficou. 7 - e 8 - e, o patinho 9 - que se, e descobriu que era um cisne</p>

Durante a retextualização do texto 1, foram utilizadas as operações 6 e 7. Quanto à 6.^a operação – reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos – foi preciso utilizá-la nas linhas 2, 6, 8 e 9. A linha 2 – */Pata mãe é triste cuidava o patinho e triste porque ele rir porque o patinho feio/* foi modificada para ***/A Pata mãe estava triste e cuidava do patinho feio, o outro pato ria porque o patinho era feio/***, levando-se em consideração a reconstrução da concordância e da estrutura truncada que causava referência ambígua na frase. Na linha 6 – */O pato medo fugiu é sozinho o patinho/*, foi utilizada tanto a 6.^a operação quanto a 7.^a, pois, além de novamente se perceber a referência ambígua, foi preciso selecionar novas estruturas sintáticas e lexicais (7.^a operação) para entender o sentido da frase que ficou assim: ***/escutaram barulho de tiro e fugiram com medo, o patinho ficou sozinho/***. Na linha 8 também foi utilizada a 6.^a operação e modificou-se a estrutura */encontrou e o cisne amigo/* para ***/e encontrou o patinho/***. E na linha 9 novamente foi preciso utilizar a 6.^a e a 7.^a operações. Quanto à 6.^a operação, a frase */O Cisne viu o água diferente o Pato/* foi reconstruída da seguinte maneira ***/que se viu na água e descobriu que era um cisne/***. A 7.^a operação pôde ser realizada pela seleção da estrutura */e descobriu que era um cisne/* ao invés de */diferente pato/*.

Na retextualização foram necessárias poucas eliminações de artigos, palavras repetidas e estruturas inadequadas. Além disso, foram feitas algumas substituições, principalmente no que se refere a artigos por preposições, pronomes por nomes e tempo verbal e alguns acréscimos e alterações de preposições por pronomes e artigos e acréscimos de novas estruturas sintáticas, como já foi citado quando se comentou sobre a 7.^a operação.

No próximo texto, que foi produzido no dia 01/10/01, primeiramente eu escrevi uma carta para Miguel e, em um segundo momento, solicitei que ele, então, respondesse à carta. Miguel iniciou seu texto, copiando algumas frases que eu havia escrito na carta para ele e, quando chamei sua atenção, ele começou a responder a carta sozinho, sem copiar. A carta que eu escrevi para Miguel foi a seguinte:

Oi Miguel, tudo bom com você? Aqui está tudo bem. Eu estou trabalhando bastante.

E você está estudando? Quando acabam suas aulas? Nas férias você vai viajar para onde?

E sua família vai bem?

Você vai fazer uma festa no seu aniversário? Se fizer não esqueça de me convidar.

Miguel, vou parar por aqui e espero que você responda minha carta.

Um beijo,

Ana

Miguel então respondeu à carta da seguinte maneira:

Texto 2

- 1 - Oi Ana Cristina [1], tudo bom com você [2]?
- 2 - Aqui está tudo bem. Eu [3] estou estudando bastante na prova.
- 3 - Eu [4] gosto muito você [5] é bonita.
- 4 - E você [6] trabalhando muito depois você [7] ficar cansado?
- 5 - Quando acabou suas [8] trabalhas? Nas férias você [9] vai viajar para onde?
- 6 - Escola acaba dezembro. Nas férias eu [10] vou viajar para Fortaleza.
- 7 - Minha família é muito bom.
- 8 - Dia 24 de novembro tem festa comer bolo, refrigerantes, **brigadeiro**, doce de côco, **coxinha**, pastéis de carne de **palmito**.
- 9 - ∅ [11] **Convido** para meu [12] aniversario.
- 10 - Abraço de Ana Cristina [13]
- 11 - Beijão Miguel [14]

Durante a produção desse texto, Miguel, na linha 6, perguntou para mim se devia escrever /de Fortaleza/, e eu sugeri que ele mudasse para /para Fortaleza/. Esse fato demonstra que Miguel já percebeu a importância do uso das preposições em seus textos, e, assim, começa a fazer reflexões sobre as mesmas. Também perguntou durante toda a sua escrita se havia ponto ou vírgula, o que reflete uma preocupação excessiva com a pontuação, fato este que talvez tenha a ver com a maneira como a escola produz e avalia seus textos. No final de seu texto, contou o número de linhas de minha carta e comparou com a carta que ele havia escrito.

Quanto à progressão referencial neste texto, observa-se que Miguel, assim como Rafael, no texto 1, e Gabriel, no texto 4, utiliza-se somente da estratégia (2), de anáfora pronominal, para os dois referentes selecionados: "eu" e "Ana Cristina", em [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12] e [13] e da estratégia (3), de anáfora nominal, quando no início do texto, usou o pronome de 1.^a pessoa /eu/ e o retomou pelo seu próprio nome no final do texto. Esse fato é bastante comum, pois, como ele estava respondendo a uma carta, não teve a necessidade de utilizar outras estratégias.

Quanto à coesão seqüencial, Miguel fez muitas colagens do meu texto, principalmente com relação à recorrência de aspectos verbais; porém, percebe-se que ele fez algumas reflexões sobre o uso dos verbos, como na linha 4 /você ficar cansado/, e na linha 6 /eu vou viajar/. Também se nota que ele utiliza a progressão tópica, uma vez que, além de responder às perguntas que eu havia feito na minha carta, acrescenta novas informações na sua resposta. Além disso, constatam-se os sucessivos encadeamentos, principalmente marcados pela pontuação. Smolka (2000) menciona que é comum o fato de algumas crianças copiarem em seu texto a escrita de outros autores, e depois assumirem suas próprias vozes, fazendo com que a escrita adquira marcas do seu dizer.

Miguel utiliza marcadores de relações espaço-temporais, na linha 4 /depois você ficar cansado/, e na linha 7, quando escreve /**dia 24 de novembro** tem festa/. Miguel não utilizou nenhum indicador de relações lógico-semânticas e nem articuladores discursivo-argumentativos.

Quanto à coerência, em alguns momentos, Miguel colocou trechos do meu texto e, em outros, apenas respondeu às perguntas que eu havia feito na minha carta.

Neste texto foi mais fácil interpretar e dar sentido à sua construção. Desta forma, somente conversamos sobre sua produção textual e pontuamos alguns pontos que poderiam ser melhorados, como, por exemplo, na linha 2 */na prova/* na qual ficaria mais adequado escrever **/para a prova/**, na linha 4 propus a modificação de */você ficar cansado/* para **/você fica cansada/**, na linha 5 propus a modificação de */acabou suas trabalhas/* para **/acaba seu trabalho/**, na linha 7 modificou-se a estrutura */minha família é muito bom/* para **/minha família é muito boa/**, na linha 8 modificou-se a frase */tem festa comer bolo/* para **/terá festa comeremos bolo/** e, a linha 10 foi modificada de */abraço de Ana Cristinal/* para **/abraço para você Ana Cristina/**.

Como nesse texto foram feitos poucos ajustes, não foi necessário fazer o quadro de retextualização. Cabe esclarecer que apenas a 6.^a operação, de reconstrução de estruturas truncadas, foi necessária para que o texto se tornasse mais adequado.

O próximo texto analisado foi produzido no dia 20/03/02. Neste dia, eu e Miguel estávamos conversando sobre a dengue, discutimos o assunto e Miguel me contou que havia visto na televisão a propaganda da dengue e que a professora da escola também já havia discutido o assunto. Como estávamos construindo um jornal, sugeri que Miguel escrevesse sobre esse assunto.

Texto 3

- 1 - Se Pessoas [1] coloca copo, refrigerante, plus e vaso fazer bacunça na fora,
- 2 - depois chuva fazer de água muito de chego depois mosquitos [2] vei olha água
- 3 - pare ∅ [3] gosta de água depois pessoas [4] vei olho muitos mosquitos [5] da dengue.
- 4 - As pessoas [6] vai telefone os homens vei olha muitos mosquitos [7] vai limpa
- 5 - depois mosquitos [8] vai morreu!
- 6 - Depois as pessoas [9] vai pega o copo e refrigerante fechar jogar de lixo: as pessoas [10] vai pegar
- 7 - pneus e vaso jogar de água sair de limpa.

Quanto à progressão referencial utilizada por Miguel no texto 3, foram selecionados os referentes "pessoas" e "mosquitos". Para o primeiro referente, Miguel usou apenas a estratégia (1), de anáfora nominal por repetição lexical, em [4], [6], [9] e [10]. Para o segundo referente, Miguel também utilizou a estratégia (1) em [5], [7] e [8] e a estratégia (2), de anáfora pronominal por elipse, em [3].

Quanto à coesão seqüencial, verifica-se nesse texto a recorrência de tempos e aspectos verbais no texto inteiro, com a utilização dos verbos sempre no presente. É interessante notar a forma como Miguel escreveu o verbo /vêm/ nas linhas 2, 3, 4, ou seja, /vei/. A utilização deste verbo, nessa forma, talvez tenha relação com a oralidade, bastante utilizada por Miguel. Outro fator importante a ressaltar diz respeito à utilização de dois verbos seguidos, como na linha 2 /vei olha/, na linha 3 /vei olho/, na linha 4 /vai telefone/, /vei olha/ e /vai limpa/, na linha 5 /vai morreu/, na linha 6 /vai pega/ e /vai pegar/. Além disso, nota-se a progressão tópica, já que, durante todo texto, Miguel deu explicações sobre o mesmo assunto.

Quanto aos marcadores de relações espaço-temporais, Miguel utilizou, na linha 2 /**depois** chuva fazer de água muito de chego **depois** mosquitos vei olha água/, na linha 3 /pare gosta de água **depois** pessoas vei olho muitos mosquitos da dengue/, na linha 5 /**depois** mosquitos vai morrer!/ e na linha 6 /**depois** as pessoas vai pega o copo e refrigerante fechar de lixo/.

Observa-se também a justaposição marcada por sinais de pontuação, em todas as sentenças. Cabe ressaltar que, além da vírgula e do ponto final, neste texto Miguel também utilizou um ponto de exclamação, na linha 5, e dois pontos, na linha 6. Além disso, usou partículas seqüenciadoras, na linha 1, quando escreveu /pleus e vaso/, na linha 6 /o copo e refrigerante/, e na linha 7 / pneus e vaso/.

Não se percebe nesse texto o uso de articuladores discursivo argumentativos e nem meta-enunciativos.

Outro fato interessante, que demonstra que Miguel está fazendo hipóteses sobre a escrita, é que, na linha 1, ele escreveu /pleus/ e, na linha 7, modificou a palavra para sua forma convencional, ou seja, /pneus/. Também cabe ressaltar que

Miguel, nesse texto, utilizou mais preposições do que nos outros textos, o que me leva a levantar a hipótese de que ele esteja refletindo sobre o uso das preposições.

Quanto à coerência, novamente como eu estava presente no momento da produção textual e Miguel já havia discutido o assunto do texto, não foi preciso que eu fizesse muitas interferências para atribuir sentido ao texto. A seguir mostrarei a retextualização do texto 3.

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ ALTERAÇÕES
<p>1 - Se pessoas coloca copo, refrigerante, pleus e vaso fazer bacunça na fora, 2 - depois chuva fazer de água muito de chego depois mosquitos vei olha água pare 3 - gosta de água depois pessoas vei olho muitos mosquitos da dengue. 4 - As pessoas vai telefone os homens vei olha muitos mosquitos vai limpa 5 - depois mosquitos vai morreu! 6 - Depois as pessoas vai pega o copo e refrigerante fechar jogar de lixo: as pessoas vai pegar pneus e vaso jogar de água sair de limpa.</p>	<p>1 - As pessoas colocam copos, garrafas de refrigerante, pneus e vasos para fora de casa, fazem uma bagunça. 2 - Depois chove e a água entra nesses objetos, depois os mosquitos vêm e olham a água parada. 3 - Eles gostam de água parada. Depois as pessoas olham muitos mosquitos da dengue na água. 4 - As pessoas telefonam para os homens, eles vêm e olham os mosquitos, limpam as casas 5-e depois os mosquitos morrem. 6 - Depois as pessoas começam a jogar no lixo os copos, as garrafas de refrigerante, os pneus e os vasos, jogam a água fora e esta fica limpa.</p>	<p>1.^a 2.^a 3.^a na linha 6 4.^a 5.^a 6.^a nas linhas 1,2 e 6. 7.^a na linha 3, 4 8.^a 9.^a</p>	<p>1- se. 2 - fazer de, muito de chego 3 - vei 6 - vai pega, e, fechar, as pessoas vai pegar, de</p>	<p>1 - coloca- colocam, copo- copos, pleus- pneus, vaso- vasos, na fora- para fora, fazer- fazem, bacunça- bagunça. 2 - chuva-chove, vei-vêm, olha- olham, pare- parada. 3 - gosta-gostam, olho-olham, muito-muitos. 4 - vai telefone- telefonam, vei- vêm, olha-olham, muitos-os, vai limpa-limpam. 5 - vai morreu- morrem. 6 - o copo-os copos, de lixo-no lixo, jogar de água-jogam a água, sair-fora</p>	<p>1 - as, garrafas de, de casa 2 - e a, entra nesses objetos, os, e, a 3 - eles, parada, as, na água. 4 - para, eles e, as casas 5 - e, os. 6 - começam a, as garrafas de, os, os, e, esta fica</p>

Na retextualização do texto 3, foi utilizada a 3.^a operação - retirada de repetições, na linha 6, pois Miguel havia escrito /Depois as pessoas vai pega o copo

e refrigerante fechar jogar de lixo: as pessoas vai pegar pneus e vaso jogar de água sair de limpa/ e retirou-se a repetição de /as pessoas/, assim esta linha foi modificada para **/Depois as pessoas começam a jogar no lixo os copos, as garrafas de refrigerante, os pneus e os vasos, jogam a água fora e fica limpa/.**

A 6.^a operação - reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos - foi utilizada na linha 1 /se as Pessoas coloca copo, refrigerantes, pneus e vaso fazer bacunça na fora/ que foi modificada para **/As pessoas colocam copos, garrafas de refrigerante, pneus e vasos para fora de casa, fazem uma bagunça/**, na linha 2 /depois chuva fazer de água muito de chego depois mosquitos vei olha água pare/ para **/depois chove e a água entra nesses objetos, depois os mosquitos vêm e olham a água parada/** e na linha 6 /depois as pessoas vai pega o copo e refrigerante fechar jogar de lixo: as pessoas vai pegar pneus e vaso e jogar de água sair de limpa/ para **/depois as pessoas começam a jogar no lixo os copos, as garrafas de refrigerante, os pneus e os vasos, jogam a água fora e esta fica limpa/.**

A 7.^a operação foi notada nas linhas 3 e 4, quando foi realizado um tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. Na linha 3, depois de /mosquitos da dengue/, foi acrescentada a informação /na água/ e na linha 4, após /limpa/, foi acrescentado /as casas/.

Durante a retextualização foram feitas algumas eliminações, principalmente com relação aos verbos; algumas substituições dos tempos verbais e algumas frases foram passadas para o plural, bem como foram efetuados vários acréscimos com relação principalmente a preposições, artigos e pronomes.

O último texto analisado foi produzido no dia 28/08/02. Eu e Miguel estávamos conversando sobre o que ele iria ser quando crescesse. Sugerí que ele escrevesse sobre esse assunto; ele escreveu o texto sem pedir minha ajuda.

Texto 4

- 1 - Primeiro eu [1] vou estudar termina
- 2 - Segundo eu [2] vou trabalha estudar ganha tem dinheiro paga faculdade
- 3 - Primeiro eu [3] vou pensar.
- 4 - Primeiro eu [4] vou namorado depois eu [5] vou casamento.

Neste texto, a progressão referencial realizou-se somente por meio do referente "eu", e Miguel utilizou-se apenas da estratégia (2), de anáfora pronominal, em [2], [3], [4] e [5]. Esse fato já era esperado, já que ele estava escrevendo sobre o que ele iria ser quando crescesse.

Quanto à coesão seqüencial, verifica-se a justaposição marcada por sinais de pontuação apenas nas linhas 3 e 4. Com relação à recorrência de tempos verbais, verifica-se que Miguel, na linha 1, utilizou o verbo /vou estudar/ corretamente, e, em todo o seu texto, usou os verbos acompanhados do auxiliar /vou/. Na linha 4, quando escreveu /vou namorado/ e /vou casamento/, o uso dos substantivos /namorado/ e /casamento/, ao invés dos verbos /namorar/ e /casar/ pode ter relação direta com a língua de sinais, já que nessa língua tanto esses substantivos como esses verbos são produzidos da mesma forma.

Notam-se, pela primeira vez, articuladores meta-enunciativos do grupo de organizadores textuais. Esses organizadores têm a função de estruturar a linearidade do texto, e organizá-lo em uma sucessão de fragmentos complementares que facilitam o tratamento interpretativo, segundo Koch (2003). Os marcadores utilizados por Miguel se escrevem em séries, assim, na linha 1 aparece a palavra/**primeiro**/, na linha 2 /**segundo**/, na linha 3 /**primeiro**/ e na linha 4 /**primeiro**/ e /**depois segundo**/. Nota-se que, apesar de, nas linhas 1 e 2, Miguel ter usado os marcadores corretamente, nas linhas 3 e 4 confundiu-se e repetiu os dois primeiros articuladores. Quanto aos outros articuladores, estes não foram percebidos nesse texto.

Pode-se considerar que o texto de Miguel apresenta poucos problemas de coerência, e, como Miguel e eu estávamos juntos no momento da produção desse texto, foi possível compreendê-lo. Apesar disso, na linha 1, foi preciso que eu perguntasse a Miguel o que ele queria dizer com /termina/; ele, então, me explicou que deveria terminar o 2.º grau. Este dado foi incluído durante a retextualização. Também na linha 3, precisei perguntar a Miguel o que significava /primeiro eu vou pensar/ e ele me explicou que ainda iria pensar no curso que iria fazer na faculdade. Esse dado também precisou ser incluído na retextualização.

A seguir apresentarei a retextualização do texto 4.

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ ALTERAÇÕES
1 - Primeiro eu vou estudar termina 2 - Segundo eu vou trabalha estudar ganha tem dinheiro paga faculdade 3 - Primeiro e vou pensar. 4 - Primeiro e vou namorado depois segundo eu vou casamento.	1 - Primeiro eu vou estudar e terminar o 2.º grau. 2 - Depois eu vou trabalhar e estudar para ganhar dinheiro para pagar a faculdade. 3 - eu ainda vou pensar em que curso vou fazer na faculdade. 4 - e por último eu vou namorar e casar.	1.ª 2.ª 3.ª 4.ª nas linhas 1 e 2 5.ª 6.ª nas linhas 1, 2 e 4. 7.ª nas linhas 1 e 3 8.ª 9.ª	2 - tem 3 - primeiro e 4 - depois segundo eu vou	1 - termina-terminar 2 - segundo-depois, trabalha-trabalhar, ganha-ganhar, paga-pagar. 4 - primeiro-e por último, manorado-namorar, casamento-casar	1 - e, o 2.º grau. 2- para, para, a 3 - eu ainda, em que curso vou fazer na faculdade. 4 - eu

Durante a retextualização deste texto foi utilizada a 4.ª operação - introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos – no final das linhas 1 e 2. A 6.ª operação foi utilizada nas linhas 1, 2 e 4, principalmente com relação à concordância e aos encadeamentos; assim, na linha 1 /primeiro eu vou estudar termina/, o último verbo foi modificado para /terminar/, na linha 2 /segundo eu vou trabalha estudar ganha tem dinheiro para faculdade/ o encadeamento e os verbos foram modificados para /depois eu vou trabalhar e estudar para ganhar dinheiro para pagar a faculdade/ e, finalmente, na linha 4 /primeiro eu vou namorado depois segundo eu vou casamento/ o encadeamento e os verbos também foram modificados para /depois eu vou namorar e casar/. A 7.ª

operação também foi utilizada nas linhas 1 e 3 por meio da seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. Desta forma, na linha 1, acrescentou-se a informação /o 2.º grau/ após o verbo /termina/, e na linha 3, adicionou-se a informação /em que curso vou fazer na faculdade/ após o verbo /pensa/.

Também nesse texto foram necessárias algumas substituições, principalmente no que concerne aos tempos verbais, alguns acréscimos de preposições, pronomes, e inclusive de novas estruturas, como já foi comentado na 7.ª operação, e poucas eliminações.

Na análise de todos os textos de Miguel, verificou-se que, na progressão referencial, não foram percebidas mudanças significativas entre um texto e outro. Apenas notou-se que, no primeiro texto apresentado, a cadeia anafórica era mais elaborada, já que ele fez uso de três estratégias, inclusive estratégias de recategorização. Acredita-se que este fato se deva ao tipo de textos analisado, já que, no primeiro texto, Miguel estava contando uma história com várias personagens, já nos textos 2 e 4 as personagens tinham a ver com o próprio autor dos textos, e, no texto 3, Miguel restringiu-se apenas a repetir o referente.

Quanto à coesão seqüencial, Miguel passou a refletir mais sobre sua escrita, principalmente no que concerne ao uso de preposições e de verbos. Seus verbos, do primeiro para o último texto, estão mais elaborados e a concordância está cada vez mais próxima ao português formal. Miguel também passou a utilizar mais preposições e a questionar mais sobre qual preposição usar.

Quanto aos marcadores de relações espaço-temporais, nos primeiros textos Miguel só utilizava o marcador /depois/, porém, no seu último texto, já se percebe um uso mais elaborado com os indicadores /primeiro/ e /segundo/. Quanto aos indicadores de relações lógico-semânticas, só foi percebido o uso do indicador de causalidade /porque/. Não foram notados articuladores enunciativos nesses textos.

A coerência, nos textos de Miguel, pôde ser facilmente conseguida por meio da interação social. Foi nessas interações que percebi o significado dos elementos lexicais que ele utilizou; além disso, foi por meio das interações, que as

expressões que Miguel usou se ajustaram a princípios e regras de construção. Concorde-se com Franchi (1992), quando refere que o sujeito se apropria do sistema lingüístico, construindo juntamente com os outros, os objetos lingüísticos que irá utilizar na medida em que se constitui como autor e aos outros como interlocutores.

Desta forma, percebe-se que Miguel está se apropriando do sistema lingüístico e se constituindo como sujeito. Todo esse processo teve relação com a sua história de vida e com o seu conhecimento de mundo, já que foram esses conhecimentos e a negociação com o outro que fizeram com que a atividade de escrita deste sujeito se transformasse.

4.4 ANÁLISE LONGITUDINAL DO CASO 4 - URIEL

Uriel é o único surdo da família. Mora com a mãe e com uma irmã mais velha, o pai faleceu quando ele tinha quatro meses. Quando menor, estudou em escola especial oralista, depois passou a freqüentar outra instituição que utiliza a comunicação total, na qual aprendeu a usar a Língua Brasileira de Sinais. Atualmente cursa a 7.^a série de uma escola regular. Comunica-se basicamente por meio da Língua Brasileira de Sinais; sua fala é muitas vezes ininteligível. É um sujeito muito inteligente, mas muitas vezes desinteressado. Escreve bem, quase sempre sem ajuda, porém, em alguns momentos, tem uma postura negativa diante da escrita. Lê razoavelmente bem, mas pára com freqüência para perguntar o significado de algumas palavras, o que faz com que perca o sentido do texto. Além do tratamento fonoaudiológico, freqüenta tratamento psicológico e reforço escolar desde os três anos. Recebeu atendimento fonoaudiológico desde pequeno em outra clínica, onde, segundo sua mãe e o próprio Uriel, as atividades realizadas se centravam somente na fala. Iniciou tratamento fonoaudiológico comigo em março de 2001.

Neste primeiro texto, produzido no dia 23/03/01, Uriel me contou que o apartamento de sua irmã havia sido roubado; sugeri, então, que ele escrevesse uma notícia sobre o roubo. Cabe ressaltar que Uriel é bastante independente para escrever, geralmente só interrompe a escrita para perguntar como se escreve

alguma palavra que não conhece; apesar disso, ele mostra-se bastante indisposto para as atividades com a escrita, alegando dificuldade.

Texto 1

- 1 - Um **Acontecer**, minha irmã [1] apartamento [2], o **ladrão** [3] pega um ferro **forçar**, a porta \emptyset [4] **quebrou** \emptyset [5] abriu,
- 2 - ele [6] pulo na dentro casa [7] andou viu todos cosia,
- 3 - ele [8] robrou TV. Radio, cd 70.
- 4 - Karina e Terezinha [9] chegou para apartamento [10],
- 5 - elas [11] viu subiu Tv, rádio, cd 70,
- 6 - ela [12] ficou chora, chora, a Terezinha ficou **nervosa**.
- 7 - Ela [13] falou para namorada também eu.

Quanto à progressão referencial neste texto, foram selecionados quatro referentes "minha irmã", "apartamento", "ladrão" e "Karina e Terezinha".

Para o referente "minha irmã" houve predileção pela retomada, por meio da estratégia (2), de anáfora pronominal, em [12] e [13].

Minha irmã [1] Ela [12] Ela [13]	Introdução ao referente Anáfora pronominal (2) Anáfora pronominal (2)
--	---

Para o referente "apartamento", houve retomada por meio da estratégia (4), de anáfora nominal por sinonímia, em [7], e pela estratégia (1), de anáfora nominal por repetição lexical, em [10].

Apartamento [2] Casa [7] Apartamento [10]	Introdução ao referente Anáfora nominal (4) Anáfora nominal (1)
---	---

Para o referente "ladrão", houve retomada por meio da estratégia (2), em [4], [5], [6] e [8]. Cabe ressaltar que, em [4] e [5], a retomada ocorreu pela elipse.

Ladrão [3] ∅ [4], [5] ele [6], [8]	Introdução ao referente Anáfora pronominal (2) Anáfora pronominal (2)
--	---

Para o referente "Karina e Terezinha" houve retomada também por meio da estratégia (2) de anáfora pronominal, em [11].

Karina e Terezinha [9] Elas [11]	Introdução ao referente Anáfora pronominal (2)
-------------------------------------	---

Nesse texto só houve a referenciação por meio da correferenciação e da não recategorização. Cabe esclarecer que houve também uma referência ambígua que só pôde ser esclarecida porque eu estava junto no momento da produção. Na linha 6, Uriel refere que /Terezinha ficou nervosa/, e logo abaixo, na linha 7, escreve /ela falou para namorada/. A impressão que se tem quando se lê é que a Terezinha falou para o namorado, mas, na realidade, foi a irmã dele que contou para o namorado.

Quanto à coesão seqüencial, houve recorrência de tempo e aspecto verbal, já que seu texto indica uma seqüência de eventos. Os verbos são colocados sempre no presente e no passado. Não se observa a terminação verbal para o verbo na primeira pessoa do plural, nas linhas 4 /Karina e Terezinha chegou/ e 5 /elas viu/. Não há registros também de articuladores de conteúdo proposicional com marcadores de relações espaço-temporais.

Observa-se que Uriel utilizou a pontuação em todo o seu texto, e este fato fez com que seu texto ficasse bem articulado. Apesar de não ter utilizado os indicadores de relações lógico-semânticas e nem os articuladores enunciativos e meta-enunciativos.

A progressão tópica também foi notada por meio de estruturas com tema constante, isto é, a cada enunciado acrescentaram-se novas informações remáticas a um mesmo tema. Outro fator interessante notado é a recorrência de termos na linha 6, quando escreveu **/ela ficou chora, chora/**.

No texto 1 não houve muitas dificuldades com relação à coerência, visto que se considera que esta se constitui na interação dialógica e pressupõe uma disponibilidade dos falantes em encontrar um ponto comum de entendimento. Desta forma, por meio da interação e da troca de informações, consegui compreender e analisar o texto, atribuindo-lhe sentido. A única questão que poderia causar certo estranhamento com relação à coerência do texto de Uriel diz respeito à referência ambígua, já comentada anteriormente.

A seguir apresento a retextualização do texto 1 de Uriel.

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ ALTERAÇÕES
1 - Um Acontecer, minha irmã apartamento, o ladrão pega um ferro forçar, a porta quebrou abril, 2 - ele pulo na dentro casa andou viu todos cosia, 3 - ele robrou TV. Radio, cd 70. 4 - Karina e Terezinha chegou para apartamento, 5 - elas viu subiu Tv, rádio, cd 70, 6 - ela ficou chora, chora, a Terezinha ficou nervosa. 7 - Ela falou para namorada também eu	1 - Aconteceu uma noite no apartamento da minha irmã, um ladrão pegou um ferro, forçou a porta, quebrou e abriu. 2 - ele pulou para dentro da casa, andou e viu todas as coisas, 3 - ele roubou a tv, o rádio e 70 CDs. 4 - A minha irmã Karina e minha mãe Terezinha chegaram no apartamento, 5 - elas viram que a tv, o rádio e os Cds haviam sumido. 6 - A Karina chorou, chorou e a Terezinha ficou nervosa. 7 - A minha Irmã contou para o namorado e também para mim.	1. ^a 2. ^a 3. ^a 4. ^a 5. ^a 6. ^a nas linhas 1, 2, 4, 5 e 7 7. ^a linha 4 8. ^a 9. ^a	5 - 70 6 - ficou	1 - um acontecer-aconteceu, minha irmã apartamento-no apartamento da minha irmã, o ladrão-um ladrão, pega- pegou, forçar-forçou, abril-abriu. 2 - pulo-pulou, na dentro-para dentro, todos-todas, cosia-coisa. 3 - robrou-roubou, cd 70-70 Cds 4 - chegou-chegaram, para apartamento-no apartamento 5 - viu-viram, subiu-haviam sumido 6 - ela-a Karina, chora, chora-chorou, chorou 7- ela - a minha irmã, falou-contou, namorada-namorado, eu-para mim	1 - uma noite, e 2 - da, e, as 3- a, o, e 4 - a minha irmã, minha mãe 5 - que, a, o, e os 6- e 7- o, e

Na retextualização desse texto, foi utilizada a 6.^a operação proposta por Marcuschi et al. (2001) – reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos. Na linha 1 */Um Acontecer, minha irmã apartamento, o ladrão pega um ferro forçar, a porta quebrou abriu/* foi preciso reordenar sintaticamente parte da frase e reconstruir a concordância de alguns verbos. Depois da operação o texto ficou desta forma **/Aconteceu uma noite no apartamento da minha irmã, um ladrão pegou um ferro, forçou a porta, quebrou e abriu/**. Na linha 2 */ele pulo na dentro casa andou viu todos cosia/* foi necessário arrumar a concordância verbal, mudar a preposição */na/* para */para/*, acrescentar uma preposição, e, assim, a frase foi modificada para **/ele pulou para dentro da casa, andou e viu todas as coisas/**. Na linha 4 */Karina e Terezinha chegou para apartamento/* foi preciso mudar a concordância verbal e utilizar também a 7.^a operação, selecionando novas opções léxicas para que a frase ficasse mais clara ao leitor; assim a linha 4 foi modificada para **/A minha irmã Karina e minha mãe Terezinha chegaram no apartamento/**. Na linha 5 */elas viu subiu TV, Rádio, cd 70/* foi preciso modificar a estrutura sintática da frase, além de melhorar a concordância; assim a frase modificou-se para **/elas viram que a tv, o rádio e os Cds haviam sumido/**. E, finalmente, na linha 7 */Ela falou para namorada também eu/* foi preciso reestruturar as estruturas truncadas; desta forma a frase ficou assim **/A minha irmã contou para o namorado e também para mim/**.

Vale notar que foram necessários alguns acréscimos, principalmente com relação a artigos, várias substituições no que concerne aos aspectos verbais e pouquíssimas eliminações.

No dia 31/07/01, eu e Uriel conversámos sobre o filme que havíamos assistido no cinema: "Dr. Do Little II", e sugeri que ele escrevesse sobre o filme. Uriel só solicitou minha ajuda para lembrar o nome do médico (personagem principal do filme), e fez os sinais das seguintes palavras **/ENSINAR, URSA, ENCONTRAR, ATIRAR, ESCONDER, BAGUNÇA, ESPERAR e CASAR/** solicitando minha ajuda para escrever. Neste dia, mostrou-se bastante interessado pela atividade, e referiu que adorou ir ao cinema comigo; depois disso escreveu com entusiasmo.

Texto 2

- 1 - Dr. Do Little 2 [1]
- 2 - O urso [2] é bonito.
- 3 - O medico [3] e ajudar o urso [4].
- 4 - Ele [5] falou o Urso [6] aprende no floresta.
- 5 - O medico [7] ensina o urso [8], o Urso [9] já aprendeu.
- 6 - O Urso [10] viu uma ursa [11] e bonita, o Urso [12] encontra a ursa [13] sempre junto brinca.
- 7 - O homem mal [14] atira o Urso [15], a ursa [16] foi esconde no trás a árvo. O Urso [17] fico dormir.
- 8 - O homem mal [18] pega a Urso [19] levo na Loja, ele [20] fez bagunça na Loja.
- 9 - A mulher viu o Urso [21] fez na Loja.
- 10 - A ursa [22] ficou esperando o Urso [23].
- 11 - O urso [24] foi preso.
- 12 - Tudo os animais [25] fez greve.
- 13 - Cavalo [26] não ir correndo.
- 14 - Cachorro [27] não ir pega pau.
- 15 - Vaca [28] não fez leite.
- 16 - Gahinha [29] não fez ovos, joga o homem.
- 17 - Juiz viu como as animais [30] fez greve.
- 18 - As animais [31] diz eles [32] quer mora floresta não corta a árvore.
- 19 - O cachorro [33] ficou bravo o homem mal.
- 20 - O Urso [34] live.
- 21 - O Urso [35] casou a Ursa [36] fez dois Ursinho.

FIM

Foi interessante notar que Uriel estava bastante feliz em escrever neste dia. Cabe ressaltar que essa atividade de escrever sobre um filme não é uma tarefa fácil, já que são muitos os detalhes e é difícil apenas resumir a história.

Foram selecionadas cinco cadeias anafóricas: uma para o referente "Dr. Do Little", outra para "urso", outra para "ursa", outra para "homem mal" e, por fim, uma para "animais".

Para o referente "Dr. Do Little", houve predileção pela estratégia (6), de descrição definida, em [3] e [7], e pela estratégia (2), de anáfora pronominal, em [5].

Dr, Do Little [1] Medico [3], [7] Ele [5]	Introdução ao referente Descrição definida (6) Anáfora pronominal (2)
---	---

Para o referente "urso" houve predileção pela estratégia (1), de anáfora nominal por repetição lexical, em [4], [6], [8], [9], [10], [12], [15], [17], [19], [21], [23], [24], [34] e [35]. Também houve retomada por meio da estratégia (2), de anáfora pronominal, em [20].

Urso [2] Urso [4], [6], [8], [9], [10], [12], [15], [17], [19], [21], [23], [24], [34], [35] Ele [20]	Introdução ao referente Anáfora nominal (1) Anáfora pronominal (2)
--	--

Para o referente "ursa" houve predileção apenas pela estratégia (1), de anáfora nominal, em [13], [16], [22] e [36].

Ursa [11] Ursa [13], [16], [22], [36]	Introdução ao referente Anáfora nominal (1)
--	--

Para o referente "homem mal" houve retomada apenas uma vez, em [18], também por meio da estratégia (1), de anáfora nominal.

Homem mal [14] Homem mal [18]	Introdução ao referente Anáfora nominal (1)
----------------------------------	--

E, finalmente, para o referente "animais", Uriel fez remissões, recategorizando a palavra, usando a estratégia (6), de descrição definida, em [26], [27], [28], [29] e [33]. Também utilizou a estratégia (1), de anáfora nominal, em [30] e [31] e a estratégia (2), de anáfora pronominal, em [32].

Animais [25] Cavalo [26] Cachorro [27], [33] Vaca [28] Gahinha [29] Animais [30], [31] Eles [32]	Introdução ao referente Descrição definida (6) Descrição definida (6) Descrição definida (6) Descrição definida (6) Anáfora nominal (1) Anáfora pronominal (2)
--	--

Percebe-se que as cadeias anafóricas usadas neste texto foram bem mais elaboradas que as do texto 1, principalmente pelo uso da estratégia (6), de descrição definida, já que essa estratégia apresenta outras características, como a recategorização, a não correferencialidade, a não co-significação, a implicitação, a avaliação e a refocalização. Isso demonstra que Uriel está refletindo sobre o uso do português escrito, já que a referência é um problema que envolve as operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve; o discurso constrói aquilo a que faz remissão, ao mesmo tempo em que é tributário dessa construção.

Quanto à coesão seqüencial, nota-se em todo o texto a recorrência de tempo e aspecto verbal, e a utilização melhor dos verbos e de seus tempos, como na linha 5 /o médico ensina o urso/, na linha 6 /o urso viu uma ursa/, na linha 8 /ele fez bagunça na loja/, na linha 10 /a ursa ficou esperando o urso/, na linha 11 /o urso foi preso/, na linha 19 /o cachorro ficou bravo o homem/ e na linha 21 /o urso casou ursa/. Nesses mesmos exemplos, pode-se perceber que, ora Uriel utiliza as preposições corretamente, como

na linha 8 / fez bagunça na loja/, ora não utiliza preposições, como nas linhas 19 /o cachorro ficou bravo o homem mal/ e 21 /o urso casou a urso/.

Quanto à progressão tópica, percebe-se o uso de um tema constante, como, por exemplo, nas dez primeiras linhas, uma vez que são acrescentadas novas informações sobre um mesmo tema. Também ocorreram saltos temáticos entre um fato e outro. Um exemplo acontece entre as linhas 11 e 12, nas quais Uriel estava falando que o urso foi preso e passou a falar sobre a greve dos animais.

11. O urso foi preso.

12. Tudo os animais fez greve.

Quanto ao encadeamento por justaposição, nota-se um uso maior de partículas marcadas pelos sinais de pontuação. Neste texto, não se percebe a articulação do texto por meio de indicadores de relações lógico-semânticas, e nem de articuladores discursivos-argumentativos.

Quanto à coerência textual, esta é resultado da habilidade do leitor em inferir as relações no nível da sentença que mantém o texto unido. Desta forma, foi a partir do conhecimento partilhado que se constituiu a coerência.

Precisei apenas intervir nas linhas 11 e 12, já que não estava implícito no texto que os animais fizeram greve exatamente porque o urso foi preso.

11. O urso foi preso.

12. Tudo os animais fez greve.

Precisei também intervir entre as linhas 18 e 19, já que Uriel estava explicando o que os animais pediram ao juiz /as animais diz eles quer mora floresta não corta a árvore/ e, na outra linha, escreveu /O cachorro ficou bravo o homem mal/, ficando difícil para o leitor entender a relação entre uma frase e outra. A seguir apresento a retextualização deste texto.

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ALTERAÇÕES
<p>1 - Dr. Do Little 2 2 - O urso é bonito. 3 - O medico e ajudar o urso. 4 - Ele falou o Urso aprende no floresta. O medico ensina o urso, o Urso já aprendeu. 5 - O Urso viu uma ursa e bonita, o Urso encontra a ursa sempre junto brinca. 6 - O homem mal atira o Urso, a ursa foi esconde no trás a árvo. O Urso fico dormir. 7 - O homem mal pega a Urso levo na Loja, ele fez bagunça na Loja. A mulher viu o Urso fez na Loja. 8 - A ursa ficou esperando o Urso. O urso foi preso. 9 - Tudo os animais fez greve. 10 - Cavalo não ir correndo. Cachorro não ir pega pau. Vaca não fez leite. Gahinha não fez ovos, joga o homem. 11 - Juiz viu como as animais fez greve. As animais diz eles quer mora floresta não corta a árvore. 12 - O cachorro ficou bravo o homem mal. O Urso live. 13 - O Urso casou a Ursa fez dois Ursinho.</p>	<p>1 - Dr. Do Little 2. 2 - O filme começa com um urso bonito. 3 - E o médico Dr Do Little ajudou o urso. 4 - Ele falou para o urso aprender na floresta, e ensinou o urso e este aprendeu. 5 - Um dia, o urso viu uma ursa bonita e começou a encontrá-la para brincarem juntos sempre. 6 - Mas, um homem mau atirou no urso e a ursa se escondeu atrás de uma árvore. Com o tiro, o urso dormiu. 7 - Então o homem mau pegou o urso e o levou para uma loja. O urso fez bagunça na loja. A dona da loja viu o que o urso fez. 8 - Enquanto a ursa ficou esperando o urso, ele foi preso. 9 - Depois, todos os animais resolveram fazer greve, porque o urso estava preso. 10 - O cavalo não correu mais, o cachorro não buscou o pauzinho que seu dono jogava, a vaca não fez mais leite, a galinha não botou ovos e os que botou jogou no seu dono. 11 - Então o juiz viu os animais em greve, e os animais disseram que queriam morar na floresta e não queriam que cortassem as árvores. 12 - O cachorro depois atacou o homem mal e só assim o urso ficou livre. 13 - No fim do filme, o urso casou com a ursa, tiveram dois ursinhos e puderam viver felizes na floresta.</p>	<p>1.^a 2.^a 3.^a 4.^a 5.^a 6.^a nas linhas 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11 e 12 7.^a nas linhas 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 8.^a 9.^a</p>	<p>2 - é 4 - o médico, já 5 - e 7- na loja. 11 - como, eles</p>	<p>2 - o-um 3 - ajudar-ajudou 4 - aprende-apreder, no-na, ensina-ensinou, o urso-este 5 - encontra a ursa-encontrá-la, sempre junto brinca- brincarem juntos sempre. 6 - o-um, atira-atirou, o urso-no urso, foi esconde-se escondeu, no trás-atrás, a árvo- de uma árvo, fico dormi-dormiu. 7- pega-pegou, a urso-o urso, levo-levou, na loja- para uma loja, a mulher-a dona da loja 8 - o urso-ele 9 - tudo-todos, fez greve-fazer greve 10 - ir correndo-correu, ir pega pau-buscou o pauzinho, gahinha-galinha, fez-botou, joga-jogou, o homem-no seu dono. 11 - as-os, fez greve-em greve, as-os, diz-disseram, quer-queriam, mora-morar, corta-cortassem, a-as, árvo-árvores 12 - live-livre 13 - fez-tiveram, ursinho-ursinhos</p>	<p>2 - o filme começa com 3 - e, Dr Do Little 4 - para, e, e 5 - um dia, e começou, para 6 - mas, e 7 - então, e, o, o que 8 - enquanto 9 - depois, resolveram, porque o urso estava preso. 10 - o, mais, o, que seu dono jogava, a, mais, a, e os que botou 11 - então, e, que, na, e, queriam que 12 - depois atacou, e só assim, ficou 13 - no fim do filme, com, e puderam viver na floresta.</p>

Quanto à retextualização, nesse texto foram utilizadas a 6.^a e a 7.^a operações. A 6.^a operação foi utilizada para a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos. Na Linha 3 */O medico ajudar o urso/* foi necessário fazer o ajuste da concordância verbal; assim esta frase modificou-se para ***/e o médico Dr. Do Little ajudou o urso/***. Na linha 5 */O urso viu uma ursa e bonita, o urso encontra a ursa sempre junto brinca/* foi feito o ajuste da concordância verbal e também a reordenação sintática da frase, que ficou assim ***/um dia, o urso viu uma ursa bonita e começou a encontrá-la para brincarem juntos sempre/***. Na linha 6 */O homem mal atira o urso, a ursa foi esconde no trás a árvore. O urso fico dormir/* também foi preciso melhorar as concordâncias das frases, e modificar algumas estruturas truncadas, como */ávore/* e */no trás/*, e a frase foi então modificada para ***/Mas, um homem mal atirou no urso e a ursa se escondeu atrás de uma árvore. Com o tiro, o urso dormiu/***. Na linha 7 */O homem mal pega o urso levo na loja, ele fez bagunça na loja. A mulher viu o urso fez na loja/* foram feitas mudanças quanto à concordância verbal, e a frase ficou assim ***/Então o homem mal pegou o urso e o levou para uma loja. O urso fez bagunça na loja. A dona da loja viu o que o urso fez/***. Na linha 9 */Tudo os animais fez greve/*, novamente modificou-se a concordância verbal para ***/Depois, todos os animais resolveram fazer greve/***. Nas linhas 10, 11 e 12 o mesmo processo foi feito.

A 7.^a operação também foi necessária, pois, em várias frases, foi preciso selecionar novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. Assim, na linha 2, foi acrescentada a expressão */o filme começa/* para localizar o leitor de que se trata de relato de um filme. Na linha 5 acrescentou-se a expressão */um dia/*, na linha 6 */mas/*, na linha 7 */então/*, na linha 8 */enquanto/*, na linha 9 */depois, resolveram e porque o urso estava preso/*, na linha 10 */que seu dono jogava/*, na linha 11 */então/* e, finalmente, na linha 12, acrescentou-se */depois atacou e só assim/* e na linha 13 adicionei a expressão */no fim do filme e puderam viver felizes na floresta/*. Nota-se que a maioria dos acréscimos refere-se justamente aos articuladores textuais que Uriel não utilizou no seu texto.

Observa-se que foram feitas pouquíssimas eliminações, várias substituições como as já mencionadas e vários acréscimos, que já foram explanados quando comentei sobre a 7.ª operação.

O terceiro texto analisado foi produzido no dia 21/08/01, e se refere à um relato da vida de Uriel. Após a leitura de relatos de pessoas surdas, sugeri que ele escrevesse sobre sua história. No início Uriel reclamou que não gostava de escrever, mas, depois que lhe expliquei sobre a importância da escrita, ele concordou.

Texto 3

- 1 - Eu [1] sou surdo.
- 2 - Minha mãe [2] nasceu o filho [3] é surdo, era o filho [4] é nome Uriel [5].
- 3 - O médico tirou o bebê [6], cordão umbilical enrolado pescoço quase morreu.
- 4 - O bebê [7] ficou surdo.
- 5 - O \emptyset [8] levo para casa, a mãe [9] não sabe o bebê [10] e surdo.
- 6 - A mãe [11] falou Uriel [12]! Uriel [13]! eu [14] não escutei eu [15] está domiu.
- 7 - A mãe [16] pensei o Uriel [17] é surdo, a irmã [18] também sabe o Uriel [19] surdo.
- 8 - A mãe [20] falou e melhor levo para o São Paulo, a irmã [21] ficar aqui com tia.
- 9 - Outro dia a mãe [22] levou para São Paulo.
- 10 - O medico falou o uriel [23] é surdo. Levou fono, pescologecia, professora
- 11 - Eu [24] foram o colégio é surda ! Em 3 anos até 8 anos.
- 12 - 8 anos eu [25] foi o colégio é ouvinte.
- 13 - Talvez o ouvinte despreze o eu [26].
- 14 - Eu [27] sou triste quando despreze.
- 15 - Talvez eu [28] embora o colégio TIA PAULA
- 16 - Eu [29] vou colégio o Integral.

Quanto à progressão referencial, foram selecionados três referentes neste texto: "eu", "minha mãe" e "irmã".

Quanto ao referente "eu" houve remissão, por meio da estratégia (6), de descrição definida, em [3], [4], [6], [7] e [10]. Houve ainda a retomada, por meio da estratégia (3), de anáfora nominal, quando ele iniciou o texto com o pronome de 1ª pessoa e o retomou usando seu nome, em [5], [12], [13], [17], [19] e [23]. Nessa estratégia, o pronome "eu" resolve-se no contexto, quando o autor do texto revela seu próprio nome. E também houve a retomada, por meio da estratégia (2), de anáfora pronominal, em [14], [15], [24], [25], [26], [27], [28] e [29].

Eu [1] Filho [3], [4] Uriel [5], [12], [13], [17], [19], [23] Bebê [6], [7], [10] Eu [14], [15], [24], [25], [26], [27], [28],[29]	Introdução ao referente Descrição definida (6) Anáfora nominal (3) Descrição definida (6) Anáfora pronominal (2)
--	--

Quanto ao referente "minha mãe", houve retomada, por meio da estratégia (2), de anáfora pronominal, em [8]. E, ainda, retomada, pela estratégia (1), de anáfora nominal por repetição lexical, em [9], [11], [16], [20] e [22].

Minha mãe [2] ∅ [8] mãe [9], [11], [16], [20], [22]	Introdução ao referente Anáfora pronominal (2) Anáfora nominal (1)
---	--

E, finalmente, para o referente "irmã", houve apenas uma retomada, por meio da estratégia de anáfora nominal (1), em [21].

Irmã [18] Irmã [21]	Introdução ao referente Anáfora nominal (1)
------------------------	--

Novamente nesse texto, como no texto 2, percebe-se que Uriel vem refletindo sobre o uso das referências. Suas cadeias anafóricas estão mais longas e mais elaboradas.

Quanto à coesão seqüencial, observa-se que esta é feita tanto pela recorrência de tempos verbais, principalmente no passado, como pela pontuação. Cabe ressaltar que, na linha 5, /o bebê é surdo/ e na linha 8, /a mãe falou é melhor/, Uriel não colocou o acento no verbo /é/, o que pode causar certo estranhamento nos leitores e inclusive causar prejuízo na coerência. Ainda com relação aos verbos, nota-se inconstância com relação aos tempos verbais, já que ora os utiliza corretamente, como na linha 3 /o médico tirou o bebê/, na linha 4 /o bebê ficou surdo/, na linha 6 /eu não escutei/, ora utiliza o tempo verbal inadequado, como na linha 7 /a mãe pensei/, na linha 11 /eu foram/ e na linha 12 /8 anos eu foi/. Também se percebe que Uriel vem utilizando corretamente as preposições, como na linha 5 /levou **para** casa/, na linha 8 /**para** o São Paulo/. Em outros momentos, porém, não fez uso das mesmas, como na linha 10 /levou fono, pescologecia, professora/, e na linha 11 /eu foram o colégio/. Esses fatos demonstram que Uriel está fazendo mais reflexões sobre a língua.

Também se percebe a continuidade tópica e o emprego de termos de um *mesmo campo semântico*, como /**médico, cordão umbilical**/. É essa progressão textual que garante a continuidade dos sentidos do texto.

Uriel também utilizou marcadores de relações espaço-temporais na linha 9, quando escreveu /**outro dia**/, na linha 11, quando escreveu /**em 3 até 8 anos**/, na linha 12, quando escreveu /**8 anos eu foi colégio**/ e na linha 14 escreveu /**quando**/. Na linha 7, Uriel fez uso do operador discursivo /**também**/ e do modalizador /**talvez**/, nas linhas 13 e 15.

Cabe ressaltar, também, que, por meio desse texto, é possível compreender como Uriel se sente em relação à sua surdez, já que, nas linhas 13 e 14, escreveu que /**talvez o ouvinte despreze o eu. Eu sou triste quando despreze**/, mostrando para o leitor que talvez já tenha passado por situações de

preconceito e desprezo com relação aos ouvintes e que essas situações o entristecem. Interessante notar a estratégia que Uriel utilizou quando se referiu a si mesmo, na linha 13, já que deveria ter dito /talvez o ouvinte me despreze/, mas, como ainda não possui o domínio das regras da língua portuguesa, usou apenas o pronome pessoal "eu".

Quanto à coerência, por meio da interação com Uriel foi possível entender perfeitamente todo o seu texto. Nota-se que ele utilizou expressões mais elaboradas, o que demonstra que ele está refletindo sobre o uso do português. Assim, a retextualização dos textos se mostrou, entre outras, uma atividade importante para que Uriel percebesse o funcionamento do português.

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ ALTERAÇÕES
1 - Eu sou surdo. 2 - Minha mãe nasceu o filho é surdo, era o filho é nome Uriel. 3 - O médico tirou o bebê, cordão umbilical enrolado pescoço quase morreu. O bebê ficou surdo. 4 - O levo para casa, a mãe não sabe o bebê e surdo. 5 - A mãe falou Uriel! Uriel! eu não escutei eu está dormiu. 6 - A mãe pensei o Uriel é surdo, a irmã também sabe o Uriel surdo. 7 - A mãe falou e melhor levo para o São Paulo, a irmã ficar aqui com tia. 8 - Outro dia a mãe levou para São Paulo.	1 - Eu sou surdo. 2 - Minha mãe estava grávida, o filho nasceu surdo, seu nome era Uriel. 3 - O médico tirou o bebê, o cordão umbilical estava enrolado no pescoço, o bebê quase morreu e ficou surdo. 4 - A mãe levou o bebê para casa, ela não sabia que ele era surdo. 5 - A mãe falou Uriel ! Uriel ! e eu não escutei, eu continuei dormindo. 6 - E ela pensou: O Uriel é surdo e a minha irmã também sabia que eu era surdo. 7 - A mãe falou é melhor eu levar o Uriel para São Paulo e a minha irmã ficou com a minha tia. 8 - No outro dia, a mãe me levou para São Paulo. 9 - O médico de lá falou: O Uriel é surdo. A mãe então me levou na fono, na psicóloga e na professora. 10 - Depois eu fui para o colégio de surdos e fiquei lá dos 3 até os 8 anos. 11 - Com 8 anos eu fui para um colégio de ouvintes.	1. ^a 2. ^a linha 9 3. ^a 4. ^a 5. ^a 6. ^a linhas 4, 5, 6, 9, 10, 12, 13 7. ^a linha 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10 8. ^a 9. ^a	2 - é, o filho 4 - o 7 - o, aqui 10 - em	2 - nasceu o filho-o filho nasceu, é nome- seu nome 4 - Levo-levou, a mãe-ele, sabe-sabia, o bebê e -ele era 5 - está dormiu- continuei dormindo 6 - mãe pensei-ela pensou, sabe-sabia, o uriel-eu 7 - e-é, levo-levar, ficar-ficou 9 - pescologecia- psicologia 10 - foram-fui, é surda-de surdos 11 - foi-fui, o-um, é ouvinte-de ouvintes 12 - o ouvinte-os ouvintes, despreze o eu, me desprezem, sou-fico, despreze- isso acontece 13 - eu embora-eu saia, o-do, e vou-e vá, colégio o Integral, o colégio Integral.	2 - estava grávida. 3 - o, estava, no, o bebê e 4 - mãe, o bebê, que 5 - e 6 - e, e a minha, que, era 7 - eu, o Uriel, e a minha, a minha 8 - no, me 9 - de lá, a mãe então me na, na, e na. 10 - depois, para, e fiquei lá dos, os 11 - com, para 12 - e 13 - para

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ ALTERAÇÕES
<p>9 - O medico falou o uriel é surdo. Levou fono, pescologecia, professora</p> <p>10 - Eu foram o colégio é surda ! Em 3 anos até 8 anos. 11 - 8 anos eu foi o colégio é ouvinte.</p> <p>12 - Talvez o ouvinte despreze o eu. Eu sou triste quando despreze.</p> <p>13 - Talvez eu embora o colégio TIA PAULA E vou colégio o Integral.</p>	<p>12 - Talvez os ouvintes me desprezem e eu então fico triste quando isso acontece.</p> <p>13 - Talvez eu saia do Colégio Tia Paula e vá para o Colégio Integral.</p>				

Na retextualização, a 2.^a operação - introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas – foi utilizada na linha 9, que ficou da seguinte forma **/O médico de lá falou: - O Uriel é surdo/**.

A 6.^a operação - reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos - foi utilizada na linha 4 **/O levo para casa, a mãe não sabe o bebê e surdo/**, principalmente com relação à concordância; desta forma a frase foi transformada em **/A mãe levou o bebê para casa, ela não sabia que ele era surdo/**. Na linha 5, a expressão **/está dormir/** foi modificada para **/continuei dormindo/**. Na linha 6 **/A mãe pensei o Uriel é surdo, a irmã também sabe o Uriel surdo/**, foi modificado o referente para uma anáfora pronominal e as concordâncias também foram melhoradas, e, assim, a frase foi reestruturada para **/E ela pensou: O Uriel é surdo e a minha irmã também sabia que eu era surdo/**. Na linha 9, a estrutura **/pescologecia/** foi modificada para **/psicologia/** e a linha 10 **/Eu foram o colegio é surda! Em 3 anos até 8 anos/** foi modificada para **/Depois eu fui para o colégio de surdos e fiquei lá dos 3 até os 8 anos/**. Na linha 14 **/Talvez o ouvinte despreze o eu. Eu sou triste quando despreze/**, a concordância foi melhorada para **/Talvez os ouvintes me desprezem e eu então fico triste quando**

isso acontece/. E, finalmente, na linha 15 */Talvez eu embora o colegio Tia Paula eu vou colégio o Integral/* foi melhorada tanto a concordância, quanto a reordenação sintática, e, assim, a frase foi modificada para ***/Talvez eu saia do Colégio Tia Paula e vá para o Colégio Integral/***.

A 7.^a operação - tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas - foi utilizada nas linhas 2, 3, 4, 6, 7, 9 e 10 com o acréscimo de novas estruturas lexicais, o que pode ser observado no quadro acima.

Foram necessárias algumas substituições, principalmente no que concerne à concordância verbal, troca de anáfora nominal de repetição lexical por anáfora pronominal e modificações de artigos para preposições.

O último texto analisado foi produzido no dia 05/10/02. Nesse dia eu e Uriel estávamos conversando sobre as eleições e sugeri que ele escrevesse uma carta para o presidente. Ele escreveu sem pedir a minha ajuda.

Texto 4

- 1 - Oi presidente [1]
- 2 - Meu nome é Uriel [2], Ø [3] tenho 15 anos, eu [4] achou muito problemas no Brasil.
- 3 - Por favor o presidente [5] ajuda aumenta no Brasil, precisa no Brasil melhor por EUA.
- 4 - Ø [6] Muda *todo rua, calçada, favela, aumenta real*.
- 5 - Falta mais prisões, hospital.
- 6 - Tchau,
- 7 - Uriel [7]

Neste último texto foram selecionadas apenas duas cadeias, uma para o referente "Uriel" e outra para "presidente". Para o primeiro referente, houve retomada, por meio da estratégia (2), de anáfora pronominal por elipse, em [3] e em

[4], pelo pronome "eu". Além disso, houve a retomada, por meio da estratégia (1), de anáfora nominal por repetição lexical, em [7]. Para o segundo referente, houve a retomada por meio da anáfora nominal (1), em [5] e a retomada por meio da anáfora pronominal, em [6], por meio da elipse.

Neste texto, por ser uma carta, percebe-se o uso das mesmas estratégias já utilizadas pelos outros três sujeitos dessa pesquisa quando fizeram a mesma atividade.

Observa-se certa inconstância no uso dos verbos e dos tempos verbais nesse texto, já que, ora Uriel usa os verbos no passado, como na linha 2 /eu achou/, ora no presente, como na linha 4 /muda todo rua/. Esse fato pode ter ocorrido exatamente porque na língua de sinais a concordância é feita pelo movimento do sinal. Também na linha 3, Uriel utilizou uma estrutura truncada para o verbo /ajudar/, escrevendo /ajunda/, o que demonstra uma desestabilização devido à dificuldade de flexão. Neste texto, Uriel havia escrito na linha 1 /o Brasil/ e, quando releu, modificou para /no Brasil/. Na mesma linha, escreveu /por EUA/ ao invés de /os EUA/, o que novamente demonstra que está fazendo reflexões sobre o uso das preposições na língua portuguesa. Também na linha 3, Uriel escreveu a princípio /presica/ e, quando releu, modificou para /precisa/. Os encadeamentos neste texto foram realizados também pela pontuação.

Este pode ser considerado um texto de opinião, já que Uriel utilizou a expressão /eu achou muitos problemas no Brasil/, e, em seguida, escreveu /por favor/ e fez seus pedidos para que o presidente melhorasse o que ele não estava achando bom no país. Outro fato bastante interessante foi a informalidade com que Uriel se dirigiu ao presidente, iniciando a carta com /oi/ e terminando com /tchau/. Esta informalidade em relação ao Presidente, parece se assemelhar ao que Fernandes (2003) observou na escrita de bilhetes pelos seus sujeitos, ou seja, dificuldade em adaptar a linguagem ao interlocutor. Observa-se no exemplo, portanto, dificuldade em usar um registro mais formal, em vista de ser o interlocutor o Presidente da República e não um amigo seu.

Com base na análise dos dados de Uriel percebe-se que ele está interagindo por meio do português escrito, constituindo-se sujeito-autor, isto é, ele mobiliza, do seu vasto conjunto de conhecimentos, o conteúdo temático para seu texto, realizando uma ação de linguagem (BRONCKART, 1999).

Neste texto não houve problemas com relação à coerência, já que, como leitora, pude inferir e atribuir sentidos aos conceitos que Uriel colocou no seu texto. Foi necessário usar a 6.^a operação, de reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos, para melhorar a estrutura textual. Assim, a linha 2 */meu nome é Uriel, tenho 15 anos, eu achou muito problemas no Brasill* foi modificada para **/Meu nome é Uriel, tenho 15 anos, eu acho que tem muitos problemas no Brasil/**. A linha 3 */Por favor o presidente ajunda aumenta no Brasil, precisa no Brasil melhor por EUA/* foi modificada para **/Por favor presidente, ajude o Brasil ficar melhor que os EUA/**. As linhas 4 e 5 */Muda todo rua, calçada, favela, aumenta real. Falta mais prisões, hospital/* foram transformadas em **/Mude todas as ruas, as calçadas, as favelas e aumente o real. Faltam mais prisões e hospitais/**. Cabe esclarecer que a reestruturação dos textos ocorreu em parceria, já que eu utilizava meus conhecimentos da língua portuguesa e os sujeitos os seus conhecimentos sobre a língua de sinais e sobre o que queriam escrever.

Com relação ao trabalho de escrita, Uriel mudou sua postura frente à mesma, apesar de muitas vezes ainda alegar dificuldade. Observa-se que a progressão referencial de seus textos melhorou com o tempo, pois ele passou a utilizar mais cadeias anafóricas, além de diferentes estratégias.

Também com relação à coesão sequencial, observa-se que a textualidade de seus textos melhorou; além disso, percebe-se o uso mais constante dos tempos verbais e da pontuação, fatos esses que fizeram com que seus textos se tomassem mais inteligíveis.

Com relação à coerência, nota-se que o fato de eu e Uriel termos algo em comum, facilitou a reconstrução dos sentidos de seus textos. Apesar disso,

considero que o trabalho com a escrita ainda pode e deve ser melhorado, uma vez que, o que muitas vezes se observa, é que o trabalho com a escrita do surdo ainda está voltado apenas para os modelos utilizados geralmente pelos seus professores, seus interlocutores imediatos, o que faz com que tenham poucas experiências com essa língua. Assim, percebe-se que, quando a natureza dialógica da linguagem não é exercitada, a escrita acaba ficando reduzida apenas a um sistema de código e não há uma relação significativa entre os sujeitos. Essa fixidez faz com que a linguagem seja entendida apenas como mero reconhecimento e reprodução de um modelo.

CONCLUSÃO

Durante todo meu percurso como fonoaudióloga, refleti sobre a melhor maneira de trabalhar a Língua Portuguesa dos sujeitos surdos. Assim, meu grande desafio foi conhecer as hipóteses que as crianças fazem no momento inicial da aquisição da escrita, para trabalhar a partir dessas hipóteses na busca da escrita convencional socialmente valorizada. Pude perceber cada vez mais a necessidade de se tomar cada texto produzido pelos sujeitos atendidos por mim como eventos significativos, e identificar, nessa escrita, marcas da singularidade de cada um.

Ao longo de dois anos de acompanhamento de quatro adolescentes surdos, sujeitos desta pesquisa, foi possível realizar um trabalho de construção do português escrito em parceria com eles. Meu objetivo era participar na produção e não simplesmente aprovar ou corrigir os textos. Como Geraldi (1997), considerei a produção de textos ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em toda a sua totalidade. Deste modo, o sujeito compromete-se com sua palavra e com sua formação discursiva, e tem o que dizer, uma razão para dizer o que tem que dizer, para quem dizer, e constitui-se como tal, "enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz" (GERALDI, 1997, p.137). Em um primeiro momento, cada sujeito escreveu seu texto sem minha interferência, porém, durante as produções, o sujeito e eu partilhamos a experiência de produzir um texto em português. Debatesmos idéias e discutimos a melhor forma de expressá-las em português, ou seja, interagimos, e, juntos, trabalhamos na construção dos sentidos desses textos. Em um segundo momento, por meio da prática dialógica, retextualizamos os textos, aproximando-os cada vez mais do português padrão.

Acompanhando os textos analisados dos quatro sujeitos, foi possível perceber que muitos dados vão ao encontro das pesquisas anteriores apresentadas no capítulo 2, ou seja, os sujeitos, no início do trabalho, tinham pouco conhecimento do português e este conhecimento foi aumentando ao longo do nosso trabalho. Um exemplo é percebido no caso do sujeito (Rafael) que não costumava flexionar os

verbos, geralmente não utilizava preposições e nem elementos coesivos, e, após o trabalho conjunto, seu conhecimento a respeito da língua portuguesa em sua forma escrita aumentou. Assim, a atividade conjunta com um adulto usuário das duas línguas propiciou que esse sujeito fosse afetado pela língua, efeito este observado nas tentativas e no uso de formas gramaticais cada vez mais complexas, além disso, ele mudou sua postura diante da linguagem escrita, perdeu seu receio para escrever e passou a produzir textos mais coesos e criativos.

Também se percebem, em todos os sujeitos, evidências de que estão aprendendo uma segunda língua. Por exemplo, no segundo caso apresentado, o sujeito (Gabriel), escreveu a palavra /andora/ e, quando perguntei o significado da palavra, ele fez o sinal de /ACORDAR/, o que permite pressupor que ele fez uma hipótese sobre a escrita de uma palavra pouco familiar. De acordo com Lightbown e Spada (1993), para quem está aprendendo uma segunda língua, é comum criar novas formas ou novas palavras até que consiga internalizar aquelas utilizadas pela maioria. As dificuldades com relação ao uso das preposições e flexões verbais também parecem demonstrar o grau de proficiência desses sujeitos no uso do português, já que, quando falantes estrangeiros estão aprendendo uma segunda língua, apresentam exatamente as mesmas dificuldades.

Os fatos acima citados ocorrem em graus diferentes nos dados por mim obtidos, já que o primeiro caso analisado é o de uma criança em fase de aquisição da escrita, e, assim, em alguns momentos sua escrita parece ser apenas telegráfica, deixando a cargo do leitor o preenchimento dos elementos lingüísticos que faltavam em seus textos. Já nos outros casos, pode-se claramente perceber as diferenças, uma vez que esses sujeitos apresentaram construções escritas mais claras e coerentes, nas quais pudemos observar a progressão referencial, a coesão seqüencial e a coerência.

Com relação à análise dos textos, dentre as estratégias de progressão referencial mais utilizadas, destacam-se duas: (1) anáfora nominal com repetição lexical e (2) anáfora pronominal, incluindo a elipse. Essas estratégias são de

referenciação especificada, ou seja, a relação entre os termos se estabelece por correferência. Além disso, foi acrescentada ao quadro de Koch e Marcuschi (2002) a estratégia (3), de anáfora nominal, na qual a introdução ao referente ocorre por pronome de 1.^a ou 2.^a pessoa, e a retomada se dá a partir de um nome próprio. Essa estratégia também apareceu nos sujeitos 1, 2 e 4.

Observa-se, ainda, que os sujeitos 2 e 3 utilizaram a estratégia (4), de anáfora nominal por sinonímias e paráfrases. O sujeito 2, especificamente, passou a utilizar essa estratégia após minha intervenção. Essa estratégia exige a recategorização e a refocalização. Dentre as estratégias que requerem o uso implícito e supõem inferência da parte do leitor, todos os sujeitos empregaram em algum momento a estratégia (6), de descrição definida, que também é uma estratégia de recategorização, não correferencial, que demanda uma reflexão maior para ser utilizada. Porém o último sujeito analisado (Uriel) utilizou mais essa estratégia do que os outros sujeitos. Isso talvez tenha ocorrido porque, além de esse sujeito freqüentar a 7.^a série, ou seja, um nível de escolaridade superior ao dos outros, ele também parece ter percebido que a atividade de retextualização é necessária para que domine as normas da Língua Portuguesa.

Da mesma forma, na única atividade comum dos quatro sujeitos, ou seja, na escrita de uma carta, todos eles utilizaram as mesmas estratégias de progressão referencial, ou seja, a estratégia (1) – anáfora nominal por repetição lexical – e (2) – anáfora pronominal –, fato este esperado, pois geralmente as cartas possuem um autor que escreve para alguém. Com exceção desta atividade, as estratégias usadas pelos sujeitos não foram iguais, uma vez que cada um estava testando diferentes hipóteses na língua portuguesa escrita. Além disso, cada sujeito possui uma história individual com relação ao uso dessa língua.

Em geral, o uso de mais cadeias anafóricas e mais estratégias diferentes tem relação não somente com a interferência de um adulto, mas também com a idade dos sujeitos e com o nível de escolaridade, visto que os sujeitos mais

velhos e que freqüentavam séries mais avançadas fizeram melhor e mais variado uso das estratégias.

Com relação à coesão seqüencial, os articuladores textuais foram aparecendo em maior quantidade e variedade. Apesar disso, não se percebeu o uso de nenhum articulador discursivo-enunciativo e notou-se o uso de apenas um marcador meta-enunciativo. A coesão melhorou com o tempo nos textos de todos os sujeitos, que, além de utilizarem melhor a pontuação e os tempos verbais, passaram a usar mais procedimentos para manter a seqüencialidade e a topicidade textuais.

Outro fator fundamental na construção dos textos escritos se refere à atividade de retextualização, na medida em que, por meio desse processo, foi possível compreender e reconstruir o sentido dos textos desses sujeitos. Além disso, esse processo proporciona um exercício de compreensão do texto e de domínio dos gêneros textuais, o que me possibilitou resgatar o sentido e a coerência dos textos. Por meio da retextualização, os sujeitos e eu pudemos perceber algumas diferenças e similaridades entre a língua de sinais e o português escrito; além disso, esse processo também possibilitou que os sujeitos passassem a dominar certos aspectos formais do conjunto de convenções que regulamentam o uso social da escrita. A retextualização tornou-se um exercício fundamental para o melhor desempenho desses sujeitos, além de ter sido uma grande motivação, pois eles passaram a aceitar destemidamente o desafio da escrita, melhorando sua auto-estima e manifestando mais disposição para escrever, produzindo textos cada vez mais elaborados e coerentes. Como salienta Balieiro (2003, p.107)

a prática de escritura vai além do domínio formal da língua. Ela tem a ver com uma identificação do sujeito, com uma forma-sujeito 'já-lá' prevista para ser ocupada e a possibilidade de, aí, ocupar essa posição específica. Não se identificar nessa posição, como autor, significa não fazê-lo nem com as coerções que esse discurso imprime ao sujeito, nem com o universo imaginário que ele supõe, cujos efeitos de sentido não são controláveis.

As operações de retextualização mais utilizadas em todos os textos foram a 6.^a operação (reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação

sintática, encadeamentos) e a 7.^a operação (tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas).

Cabe esclarecer que a atividade de retextualização não é o principal aspecto de todo o processo de produção textual, isto é, esta atividade não deve ser usada com intuito apenas de “corrigir” o texto. Antes da retextualização houve uma atividade de produção textual conjunta por meio de atividades significativas. Nesse processo foi possível analisar lingüisticamente as produções textuais, evidenciar o papel do outro na construção textual, o processo singular de cada sujeito, e a importância do outro ter o domínio da língua de sinais. Enfim, a retextualização tem um papel fundamental no processo de aquisição e produção da escrita, mas não é o ponto mais importante desse processo.

Além dos aspectos comentados, pude comparar os diferentes momentos de aquisição e perceber a singularidade de cada sujeito, que passou a refletir sobre a própria língua e usar a escrita de maneira diferente da fala ou da língua de sinais. A escrita tomou-se um espaço a mais de manifestação da singularidade dos sujeitos (ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1997). Mais do que olhar para a escrita de "surdos", percebi as manifestações escritas de pessoas que, em suas singularidades, constroem representações próprias sobre o funcionamento da língua portuguesa como resultado de suas próprias interações sociais com essa língua.

Isso me leva a sugerir que os profissionais que trabalham com sujeitos surdos precisam observar as características da escrita de cada sujeito e reconhecer a construção da escrita como um processo, no qual o produtor do texto e o leitor devem interagir para negociar os sentidos do texto; assim o outro interpreta o texto e juntamente com o sujeito constrói a coerência e a coesão.

A coerência, nesse sentido, implica mais que uma análise lingüística; pressupõe que esta análise se dirija ao processo dialógico que se estabelece entre os sujeitos do discurso, uma vez que depende da descoberta da intenção das ações do autor. A coerência não se apresenta no discurso como algo pronto, estático,

acabado, mas se constitui na interação dialógica e pressupõe uma disponibilidade dos falantes para encontrar um ponto comum de entendimento.

Em relação aos dados dos sujeitos desta pesquisa, no primeiro caso analisado, eu precisei interferir mais vezes para compreender o sentido do texto, principalmente pela falta de enunciados completos. Já nos três outros casos, além de os sujeitos solicitarem menos a minha ajuda, foi mais fácil atribuir sentido aos textos, exceto nos pontos em que houve referência ambígua ou ruptura de tópico.

De acordo com as análises mostradas neste trabalho, o domínio do português escrito só acontecerá por meio de seu uso constante; assim os surdos, como os ouvintes, precisam ter acesso aos diferentes tipos de textos escritos; além disso, o trabalho com a escrita deve partir daquilo que esses indivíduos já possuem, ou seja, da língua de sinais, pois é esta língua que dará toda a base lingüística para a aprendizagem de qualquer outra língua. Deste modo, as dificuldades encontradas no português escrito dos surdos podem ser referenciais para um trabalho com a escrita como segunda língua, já que não se trata apenas de ensinar a linguagem escrita, mas de usá-la, ou seja, fazer com que ela funcione como recurso para interação e interlocução, de maneira que o sujeito possa manipular a língua portuguesa nas suas várias possibilidades.

No caso dos sujeitos surdos, o processo de alfabetização como interação e interlocução acaba muitas vezes sendo desconsiderado, e a escrita produzida por eles está dissociada de suas experiências de vida e de linguagem. Conforme Silva (2001), o processo educacional dos sujeitos surdos deve levar em conta a aprendizagem da língua portuguesa escrita dotada de coesão e coerência, de modo a possibilitar que esses sujeitos ressignifiquem as condições de indivíduos singulares no convívio social. A análise dos textos deste estudo mostrou que é possível verificar que os surdos constroem textos com coerência e coesão, e que, por meio das trocas interacionais com um letrado, o surdo pode tornar-se fluente no português escrito. Com efeito, os surdos têm a capacidade de escrever textos bem estruturados, claros, organizados e com significação, porém, para que isso

aconteça, são necessárias várias mudanças na sua educação. Primeiro, a língua de sinais deve ser aceita e usada dentro da escola, afinal, será por meio dela que esses sujeitos poderão comparar e aprender uma segunda língua. Segundo, as atividades com a escrita devem privilegiar a dimensão discursiva da linguagem, envolvendo a interação professor/aluno; o professor deve ser o orientador, o mediador, o parceiro e o cúmplice na construção dessa língua, deixando o sujeito surdo livre para formular hipóteses até que chegue à escrita convencional socialmente valorizada. Desta forma, é fator *sine qua non* que a escrita tenha valor significativo, pois, como entende Freire (1997), a aquisição da leitura e da escrita deve possibilitar à criança a integração de atividades em que a escrita tenha sua função natural resgatada pelo outro, que a interpreta como atividade simbólica e constitutiva do sujeito. Somente dessa forma é que os surdos terão o mesmo acesso à educação que os ouvintes.

No momento da produção e pela interação dialógica, pudemos trabalhar (terapeuta/sujeito) a aquisição de novos conceitos, percebendo que é nos processos discursivos que as significações emergem. Das pistas na construção do sentido dos processos textuais truncados produzidos por esses sujeitos, pude identificar os obstáculos que causavam alguma dificuldade de interpretação e perceber que, à medida que os textos se tornavam mais complexos, esses sujeitos começavam a se constituir como autores.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1997.
- ARANTES, L. O fonoaudiólogo, este aprendiz de feiticeiro. In: LIER-DE-VITTO M. F (Org.). **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BAKER, C.; PADDEN, C. Focusing on the nonmanual components of American Sign Language. In: SIPLE, P. (Ed.). **Understanding language through sign language research**. New York: Academic Press, 1978. p.27-57.
- BALIEIRO, R. B.; GALLO, S. L. Escrita e surdez: uma proposta discursiva. In: BERBERIAN, A P., MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. (Org.). **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo : Plexus, 2003.
- BASTOS, L. K. X. **Coesão e coerência em narrativas escolares escritas**. Campinas, 1984. Dissertação (Mestrado) - Unicamp.
- BATTISON, R. **Lexical borrowing in American Sign Language**. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1978.
- BELLUGI, U.; KLIMA, E. Properties of Visuospatial Language. Paper for International Congress: **Sign Language Research and Application**, Conference. Hamburg: Siegmund Prillwitz, 1990.
- BERBERIAN, A P. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbios de leitura e escrita. In: BERBERIAN, A P.; MASSI, G.A.; GUARINELLO, A C. (Org.). **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus, 2003.
- BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica? A produção lingüística do surdo**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos. Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BROWN, G.; YULE, G. **Discourse analyses**. Cambridge University Press, 1983.
- CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2002.
- CHAROLLES, M. Coherence as a principle in the interpretation of discourse. In: **Text 3 (1) an interdisciplinary journal for the study of discourse**. Amsterdam: Mouton Publishers, 1983. p.71-97.

- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- EMMOREY, K. Processing a dynamic visual-spatial language: psycholinguistics studies on American Sign Language. **Journal of Psycholinguistic Research**, v.22, n.2, p.153-187, 1993.
- EMMOREY, K. Repetition Priming with Aspect and Agreement Morphology in American Sign Language. **Journal of Psycholinguistic Sign language**, v.20, n.5, 1991.
- EMMOREY, K. The confluence of space and language in signed languages. In C.Valli; C.Lucas (eds.) **Linguistics of American Sign Language - an introduction**. 3.ed. Washington (DC): Gallaudet University Press, 2000. p.318-346.
- ERIKSSON, P. **The history of Deaf People**. Sweden: Learning Materials Division of the National Swedish Agency for Special Education, 1993.
- EVANS, L. **Total Communication: structure and strategy**. Washington (DC): Gallaudet College Press, 1982.
- FÁVERO, L. L. A informatividade como elemento de textualidade. **Letras Hoje**, Porto Alegre, v.18, n.2, p.13-20, junho de 1985.
- FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1995.
- FELIPE, T. **A coesão textual em narrativas pessoais na LSCB**. Rio de Janeiro, 1991. (Texto não publicado)
- FELIPE, T. Introdução à gramática da Libras. In: FERREIRA BRITO, L. et. al. **Língua brasileira de sinais**. Brasília: SEESP, 1998. v.3. (Série Atualidades Pedagógicas, n.4)
- FELIPE, T. Por uma tipologia de verbos em LSCB. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 7, Porto Alegre, 1992. **Anais...**, Porto Alegre: [s.n], 1992.
- FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico**. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. MEC; SEESP, 2001.
- FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, E. Parecer solicitado pela Federação Nacional de Educação e integração do surdo sobre a Língua de Sinais usada nos centros urbanos do Brasil. **Revista Integração**, Brasília (DF), ano 5, n.13, 1994.
- FERNANDES, E. **Problemas cognitivos e lingüísticos do surdo**. Rio de Janeiro: AGIR, 1990.
- FERNANDES, S. F. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.2.

- FERNANDES, S. F. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná.
- FERREIRA BRITO, L. et al. **Língua brasileira de sinais**. Brasília: SEESP, 1998. v.3. (Série Atualidades Pedagógicas, n.4)
- FERREIRA BRITO, L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- FERREIRA BRITO, L. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. **Espaço: informativo técnico científico do INES**. Rio de Janeiro, n.1, jul./dez., 1990.
- FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, Unicamp, 1992.
- FREIRE, M. R. A Metáfora da dislexia. In: LOPES FILHO, O. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca. 1997.
- FRIÃES, H. M. S.; PEREIRA, M. C. C. Compreensão de leitura e surdez. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. **Surdez processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2.ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.
- GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos metodológicos da lingüística**. São Paulo: IEL/ UNICAMP, 1982.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in english**. London: Longman, 1976.
- HOFFMEISTER, R. J. **The development Pronouns Locatives and Personal Pronouns in the Acquisition of American Sign Language by Deaf Children of Deaf Parents**. Doctoral Thesis. University of Minnesota, 1978.
- JOHNSON, R. E.; LIDDEL, S. K.; ERTING, C. J. Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education. **Gallaudet Research Working Papers**. Washington: Gallaudet University Press, 1989.
- KATO, M. A. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas (SP): Pontes, 1992.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999.
- KOCH, I. G. V. A intertextualidade como fator da textualidade. In: FÁVERO, L. L.; PASCHOAL, M. S. Z. (Org.). **Lingüística textual: texto e leitura**. São Paulo: EDUC, 1986. (Série Cadernos PUC 22)

- KOCH, I. G. V. A situacionalidade como elemento de textualidade. **Letras Hoje**, Porto Alegre, v.18, n.2, p.21-28, junho de 1985.
- KOCH, I. G. V. Aquisição da escrita e textualidade. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.29, p.109-117, jul./dez. 1995.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, I. V.; MARCUSCHI, L. A. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A. C. S. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas (SP): Unicamp, 2002. v.8.
- KOCH, I. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. **DELTA**, v.14, número especial, p.169-190, 1998.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1999.
- KOZLOWSKI, L. C. A educação bilíngüe-bicultural do surdo. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000.
- KYLE, J. G. Written language in a visual world. In: KEILL, B.; VANN, R. **Exploring Speaking- writing relationships**. England: Not Council Teachers of English, 1981.
- LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LANE, H. **When the mind hears. A history of the deaf**. New York: Vintage Books, 1984.
- LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. **A journey into the deaf world**. San Diego: Dawnsign Press, 1996.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language research**. Longman House: New York, 1991.
- LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- MARCUSCHI, L. A. Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro. In: **Colóquio internacional – A investigação do português em África, Ásia, América e Europa: balanço e perspectivas**. Berlim (Alemanha), 23 a 25 de março, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. et al. **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Lingüística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Série Debates 1)

- MARCUSCHI, L. A. Quando a referência é uma inferência. In: **Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo**, GEL, Assis, 2000.
- MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. Um evento singular. In: ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. (Org.). **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1997.
- MILES, D. **British Sign Language: A beginner's Guide**. London: BBC Books, 1988.
- MILNER, J. C. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, p. 85-130, 2003.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. **Travaux neuchâtelois de linguistique**, v.23, p.273-302, 1995.
- MOORES, D. F. **Educating the Deaf: psychology, principles and practices**. 4.ed. Boston: Houghton Mifflin, 1996.
- MORGAN, G. Sign Language Discourse. In: WINSTON, E. (Eds.). **Storytelling & Conversation. Discourse in Deaf Communities**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1999. p.27-58.
- MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- PEREIRA, M. C. C. **A expressão da coesão nas narrativas de histórias por crianças surdas através da Língua de Sinais Brasileira**. Trabalho publicado no Anais da ABRALIN, 2000b.
- PEREIRA, M. C. C. Aquisição de Língua Portuguesa por aprendizes surdos. In: SEMINÁRIO DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO. Rio de Janeiro, 2000. **Anais...**, Rio de Janeiro: INES – Divisão de Estudos e Pesquisas, 19 a 22 de setembro de 2000a.
- PEREIRA, M. C. C. Discutindo o uso da sintaxe por estudantes surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. (Org.). **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus, 2003.
- PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. **Especificidades das narrativas em Língua de Sinais Brasileira**. Trabalho apresentado na ABRALIN, não publicado, 2003.
- PEREIRA, M. C. C.; OLIVEIRA, C. L. A questão da autoria nas produções escritas de adolescentes surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.2.
- POLLACK, D. **Educational audiology for the limited hearing infant and preschooler**. Springfield (IL): Charles C. Thomas, 1970.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Lingüística aplicada à língua de sinais brasileira**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

RABELO, A S. **A construção da escrita pelo surdo**. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

RICHTER, M. G. **Ensino do português e Interatividade**. Santa Maria: UFSM, 2000.

RODRIGUES SILVA, I. **O uso de categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo**. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas.

ROSA, A. M. **(Res) Significando a questão da linguagem no trabalho com a criança surda**. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANCHEZ, C. M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SANCHEZ, C. M. La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.2.

SCHLESINGER, I. M.; NAMIR, L. (Eds.). **Sign language of the deaf: Psychological, Linguistic and Sociolinguistic Perspectives**. New York: Academic Press, 1978.

SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs**. Paris: Delachaux e Niestlé, 1988.

SHIRO, M. Inferences in discourse comprehension. In: COULTHARD, M. (Ed.). **Advances in written text analysis**. London: Routledge, 1994. p.167-178.

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

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo**. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997a.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: EDIUNC, 1997b. (Serie Manuales n.17)

SMOLKA, A L. B. **A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo**. 9.ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SOUZA, R. M. **Que palavra te falta**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STOKOE, W.; CASTERLINE, D.; CRONEBERG, L. **A dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles**. Silver Spring: Listok Press, 1978.

STROBEL, K.; FERNANDES, S. **Aspectos lingüísticos da Libras**. Curitiba: SEED, 1998.

SVARTHOLM, K. Bilingüismo dos surdos. In: SKLIAR, C. et al. **Atualidade da educação bilíngüe**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.2.

SVARTHOLM, K. La educación Bilingüe de los sordos: Principios Básicos. **Revista EI Bilingüismo de los sordos**. Santa Fé de Bogotá, v.1, n.3, 1997.

SVARTHOLM, K. Second language learning in the deaf. In: AHLGREN e HYLSTENSTAM (Eds.). **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: Signum-Verl, 1994. p.61-70.

TÉLLEZ, L. R.; CALDERÓN, V. P. Una experiencia en el desarrollo de la segunda lengua. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILINGÜE/BICULTURAL PARA SORDOS, 6., Santiago, Chile, 2001. **Anais...**, Santiago, Chile, 2001.

TRENCHÉ, M. C. B. **A criança surda e a linguagem no contexto escolar**. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) -PUC-SP.

VIEIRA, M. I. S. **O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem da criança surda filha de pais ouvintes**. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado). PUC-SP.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEBSTER, A e HEINEMAN-GOSSCHALK, R. Deaf children's encounters with written texts: contrasts between hearing and deaf adults in supporting reading. **Deafness and Education International**, Bristol (UK), v.2, n.1, 2000.

WINSTON, E. Spatial referencing and cohesion in an American Sign Language text. **Sign Language Studies** 73. Silver Spring, Maryland: Linstok Press, p.397-410, 1991.

ANEXO

CASO 1

TEXTO 1 (15/03/01)

Eu desculpo ^{mulher} você gosta você.
você é amiga gosta você.
Eu gosta brincar Basquete.
ass. [redacted]

TEXTO 2 (29/03/01)

Eu passeio ônibus rápido } Kombi.
devagar garagem v. Mulher 18951
v. moveu munitia.
v. v. Arco.

TEXTO 3 (24/05/01)

Sábado foi passar férias até com
tudo branco, balanço, escovado,
ganga, trina-troço, bola, cano.
domingo café, pão, acabou de televisão.

TEXTO 4 (10/09/02)

O tatu tem fazer casa tatu pobre tem
triste raposa disse desprezar tritete
tatu tem de raposa casa palacete novo
raposa convulsionou rei leão palacete casa
tatu fera rei leão de casa raposa palacete
mandou raposa embora chura raposa
triste por fazer tatu casa porra dormir
tatu sim casa pode

CASO 2

TEXTO 1 (12/06/00)

Chico e Rosinha
Chico vai dormir no sonho
Ele acorda no galinha na cocorico!
Ele lava rosto e a mãe na água
Ele tem fome tomar café
Ele ainda ensela
Chico sonha com a Rosinha
Ele trabalha noitic
Chico sonha com a Rosinha na roça a planta
Chico sonha com a Rosinha da comida para a galinha
Chico sonha com a Rosinha planta a cenoura
Ele tem fome depois comer no galinha
Lava cara com fog lição no e creche
Passa combino com a Rosinha a li tudo tem vela muito gato
Dormir chico com a Rosinha chata muito danças na praia

TEXTO 2 (30/11/00)

Nós chamamos sandeira mdrinhã na abuzuma mala
eu pouco como pão utemor naxeau depois embora na viagem
onde guaratuba na praia muito longe depois nós comemos
churrasco no gostos embora pra cara depois alguma encontros
chava praia avizuma cara eu fogo vido - gomes depois noite
cominho de supermercado embora pouco pouco chuvei e tem bon
eu menos vento depois cozinha panela fez caçoriz de quenti
panela na pratei panela cozinhão de quenti no panela no
caçoriz de quenti no gostos avizuma comer tarde subo
viagem pra cara.

TEXTO 3 (05/08/01)

Eu nasci lá em Curitiba.
Eu nasci de rundo depois pai e mãe não vi o rundo para
o pai chama-se médico faleceu. O rundo não sou preciso
remédio depois para casa muita mas remédios não sente eu rundo
O pai reparou mãe porque acabou não amou e levou
eu e a mãe e a mãe em Guaratuba no para casa rundo e
rundo.
Eu vou a mãe e a mãe pouca grupo os rundo e a mãe grupo os rundo
para reparar eu.
A mãe está doente no hospital em Guaratuba
depois acabou e a mãe outro hospital e rundo depois acabou e outro
mãe eu mais mãe e outro hospital e a mãe morreu porque é coração
minha casa e eu era um igrejão rundo. grupo anfitrião meu pai e a mãe
porque a mãe morreu e todos furtos em Guaratuba de rundo e Curitiba e todas pessoas

triste depois acabou nos pessoas de paz abraçou e nós vamos
minha família volta embora nos carros eu estou alegre e para cá
e' pensia e muito dormi e minha família foi embora em Curitiba
eu estou triste no Guaratuba no' eu e avô amanhã a' aula falou
a' Altica e' triste depois acabou eu fechei a' para casa depois
e' 10^{ma} peguei a roupa e a' caixas depois foi embarcar em Curitiba

Min pai e' prédio pra casa se fora um semana começou a' escola
na Glesca eu era tudo e' todos o' surgo vintei a' aula
mas eu não conheço no gesto e eu era aprendi porque era ensinou
língua de ^{na} todos professoras

e' 10^{ma} procurei um novo casa encontrei um vende-se comprou
uma casa a' Glesca até 10 até 13 anos. Eu tinha 11 anos fui a
escola de curitiba na tarde.

Outra procurei uma novo casa encontrei aluguei pagou uma casa.
ano 97 fiz judô e' noite, ano 98 fiz natação e ano 99 fiz karatê!

A Caroline

- De tudo bem?

Meu nome é [redacted]
Eu tenho 15 anos! Meu aniversário
é 30/03. É o seu?

Se você quiser ao cinema? E pra você
escolhe em qual? Tanto faz no Shopping

- Eu posso ir na sua casa?

Eu quero conversar com você!

- Se você quiser pode na minha
casa ou a sua?

- Você gosta de vídeo?

- Você gosta de bicicleta? Pode andar
de bicicleta o comigo?

- Vamos, nós juntos, comigo na andar!

- Se você quer combinar ao sábado
meu celular [redacted] e eu tenho um
E-mail: [redacted]

CASO 3

TEXTO 1 (14/05/01)

Porque o Patinho Teio.
Pato mãe é muito orgulhosa o patinho é triste
porque ele vive porque o patinho feio.
Cecilda o patinho é o pobre muito fome
o patinho é sozinho ficou cansado, com
o pai e com mãe e o berimbau.
O Pato se enganou é brincando alegria.
O Pato pede fugiu é sozinho o patinho.
O patinho comeu peixe depois cresce forte.
O Cisme veio encontrou o Cisme amigo.
O Cisme vive o água diferente o Pato.

TEXTO 2 (01/10/01)

④

Olé Ana Cristina, tudo bem com você?

2. Aqui está tudo bem. Eu estou estudando bastante na escola.

3. Eu gosto muito, você é bonita.

4. Estou trabalhando muito depois, você tem um amigo?

5. Quando acabou seus trabalhos? Nas férias você vai viajar para onde?

6. Escola acabou dezembro. Nas férias eu vou viajar para Portugal.

7. Minha família é muito bom. Dia 24 de novembro

clibra

tem festa com bolo, refrigerantes, brigadeiros, doce de leite, coxinhas, pastas de carne de picadinho.

Quando quiser meu nome é Ana.

8. Abraço de Ana Cristina!!!

TEXTO 3 (20/03/02)

De pessoas coloca cope refrigerante, plus e
vare fazer bacunça na fora depois chuma
fazer de água muito de chego depois mesquite
vêi olha água pare gosto de água depois per-
sões vêi olha muito mesquite do dengue
as pessoas vai telefonar homem vêi olha
muito mesquite vai limpa depois mesquite
vai morrer!
depois as pessoas vai pega o cope refrigeran-
te fechar jogar de lixo as pessoas vai pega
pneus e jogar de água sair de limpa.

TEXTO 4 (28/08/02)

Primeira eu vou estudar termina
segundo eu vou trabalhar estudar ganha
tempo dinheiro paga faculdade primeira eu
vou pensar em
primeira eu vou namorado depois segunda
eu vou casamento.

CASO 4

TEXTO 1 (23/03/01)

1 Um ladrão, em um apartamento, o ladrão pega um ferro furado, a porta finalmente abre, ele pula na dentro casa andou rouba todas coisas, ele roubou TV, rádio, cd etc.

4 Karina e Terezinha chegam para apartamento, elas não sabiam TV, rádio, cd etc, ela ficou chora, chora, a Terezinha ficou nervosa.

7 Ela falou para nomeada também eu.

TEXTO 2 (31/07/01)

1. Sobre o Porco Settle

2. O Urso é bonito.

3. O médico e ajudador do Urso. 4. Ele falou o Urso aprende no floresta.

5. O médico ensina o Urso, o Urso já aprendeu.

6. O Urso viu uma urso e bonita, o Urso encontrou a urso sempre junto lince.

7. O homem mal atira o Urso, a urso foi escorde no dia a noite. O Urso não dormiu.

8. O homem mal pega o Urso leve na loja, ele fez laçoço na loja da Mulher viu o

Urso fez na loja.

9. A urso ficou esperando o Urso.

10. O Urso foi preso.

11. Tudo os animais fez greve.

12. Cavale não ir correndo.

13. Cachorro não ir pega pau.

14. Vaca não fez leite.

15. Galinha não fez ovos, foga o homem.

16. Juiz viu como os animais greve.

17. Os animais diz eles quer mais comida não conta a verdade.

18. O cachorro ficou bravo o homem mal.

19. O Urso vive.

20. O Urso casou o Urso fez dois Urso
fim

TEXTO 3 (21/08/01)

- 1 Eu sou surdo.
- 2 Maria mãe nasceu e filho é surdo, era a filha e nome é Ana.
- 3 O médico tirou o leite, cordão umbilical errado lado perseguido e quase morreu.
- 4 O leite ficou surdo.
- 5 O leite para casa, a mãe não sabe o leite é surdo.
- 6 A mãe falou ~~o leite é surdo~~! eu não acredito eu isto intermum.
- 7 A mãe pensou o ~~leite~~ é surdo, Ana também sabe o ~~leite~~ surdo.
- 8 A mãe falou o melhor leite para o São Paulo, a irmã ficou aqui com tia.
- 9 Outro dia a mãe levou para São Paulo.
- 10 Médico falou o ~~leite~~ é surdo. levou para, Escalografia, professora

11 Eu fizem o colegio e surda! Em 3 anos de Gama

12 Gama eu fui o colegio e surda.

13 Gama o surda despreze o eu.

14 Eu sou triste quando despreze.

15 Talvez eu embora o
colégio TIA PAULA

16 Eu sou colegio e

Integral

TEXTO 4 (05/10/02)

- 1 O presidente
 - 2 meu nome é Bruno,
tenho 15 anos, eu acho
muitos problemas no Brasil
 - 3 Por favor, o presidente
ajuda o aumento no
Brasil, precisa no Brasil
melhor por Eva.
 - 4 Muda toda rua, calçada,
favela, aumento real.
 - 5 Falta mais prisões,
hospital.
 - 6 Tchê
- 7 Bruno