



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**

**CAMÉLIA SHEILA SOARES BORGES DE ARAÚJO**

**PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS ESCRITOS POR  
SURDOS**

**TERESINA  
2019**

**CAMÉLIA SHEILA SOARES BORGES DE ARAÚJO**

**PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS ESCRITOS POR  
SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem e Cultura.  
Linha de pesquisa: Estudo do texto: produção e recepção.

**Orientador:** Prof. Dr. Franklin Oliveira Silva

**TERESINA  
2019**

A658p Araújo, Camélia Sheila Soares Borges de.

Processos de referenciamento em textos escritos por surdos /  
Camélia Sheila Soares Borges de Araújo. - 2020.  
83f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,  
Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, 2020.

“Área de Concentração: Linguagem e cultura.”  
“Orientador(a): Prof. Dr. Franklin Oliveira Silva.”

1. Referenciamento. 2. Texto. 3. Língua Portuguesa.
4. Escrita de Surdos. I. Título.

CDD: 469.07



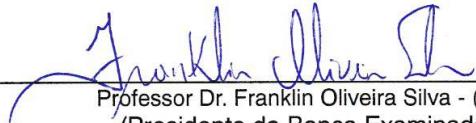
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

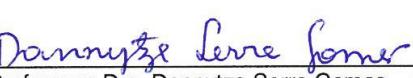
**TERMO DE APROVAÇÃO**

**PROCESSOS DE REFERENCIAMENTO EM TEXTOS ESCRITOS POR SURDOS**  
**CAMÉLIA SHEILA SOARES BORGES DE ARAÚJO**

Esta dissertação foi defendida às 16 horas, do dia 30 de setembro de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho

*.....* (Aprovado, não aprovado).

  
\_\_\_\_\_  
Professor Dr. Franklin Oliveira Silva - (UESPI)  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Dannyta Serra Gomes – (UFC)  
(1<sup>a</sup> examinadora)

  
\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo – (UESPI)  
(2<sup>a</sup> examinadora)

Visto da  
Coordenação:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Algemira de Macêdo Mendes  
Coordenadora do Mestrado  
Acadêmico em Letras - UESPI  
Matrícula: 085952-4

“O mundo visual percebe e produz a significação através de canais visuais de uma linguística espacial. Não é um mundo melhor ou pior, apenas diferente”.

Whigley (1996)

## RESUMO

Os estudos sobre referenciação têm avançado em vários aspectos, descrevendo os processos referenciais em gêneros textuais que circulam socialmente, em situações corriqueiras e essenciais em nosso cotidiano. Apesar de tantas pesquisas, a construção de referentes em textos de alunos surdos ainda é um assunto pouco abordado nessa área. A dificuldade de escrita do surdo em Língua Portuguesa é um fator preocupante, especialmente em práticas sociais como a redação do ENEM. Este trabalho objetiva investigar como os surdos (re)constroem os referentes em textos dissertativos, escritos em Língua Portuguesa. Para isso, nos baseamos em conceitos sob o olhar da Linguística Textual, segundo autores como Koch (2004), Marcuschi (2008) e Bentes (2012). Quanto ao fenômeno da referenciação, nos sustentamos em Mondada e Dubois (1995), Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), Cavalcante (2011, 2012, 2016), Custódio Filho e Silva (2013) e Custódio Filho e Brito (2014). Abordamos também a escrita do surdo com referências de Souza (1998), Karnopp (2002), Fernandes (2003), Fernandes (2006), Quadros (2006), Sacks (2010) e Leal (2013). A metodologia empregada para desenvolver a pesquisa foi de caráter bibliográfico, descritivo e qualitativo. O *corpus* da pesquisa é composto por 13 textos obtidos em uma oficina elaborada especificamente para esse fim. Os resultados mostraram que todos os textos apresentam processos referenciais desde a introdução, assim como as expressões utilizadas para retomar, organizar e dar continuidade ao tópico discursivo, chamado referente, o qual foi acionado por meio de expressões pertencentes ao campo significativo ou por expressões dos textos de apoio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Referenciação. Texto. Língua Portuguesa. Escrita de Surdos.

## ABSTRACT

Reference studies have advanced in several aspects, describing the referential processes in textual genres that circulate socially, in ordinary and essential situations in our daily lives. Despite so much research, the construction of references in texts of deaf students is still a subject little addressed in this area. The deaf writing difficulty is a worrying factor, especially in social practices such as ENEM's essays. This paper aims to investigate how the deaf (re)construct the referents in dissertative texts, written in Portuguese. For this, we based on concepts under the Textual Linguistic perspective, according to authors such as Koch (2004), Marcuschi (2008) and Bentes (2012). As for the Referencing Phenomena, we support ourselves on Mondada and Dubois (1995), Apothéloz and Reichler-Béguelin (1995), Cavalcante (2011, 2012, 2016), Custódio Filho and Silva (2013) and Custódio Filho and Brito (2014). We also approach the deaf writing based on Souza (1998), Karnopp (2002), Fernandes (2003), Fernandes (2006), Quadros (2006), Sacks (2010) and Leal (2013). The methodology used to develop the research was bibliographic, descriptive and qualitative. The research *corpus* consists of 13 texts obtained in a workshop designed specifically for this purpose. The results showed that all texts have referential processes since the introduction, as well as the expressions used to resume, organize and continue the discursive topic, called referent, which was triggered by expressions belonging to the significant field or by expressions of the texts. of support.

**Key words:** Referenciation. Text. Portuguese Language. Deaf Writing.

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> – Classificação dos processos referenciais .....	35
<b>Figura 2</b> – Eixos de trabalho com a linguagem escrita .....	45

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>07</b>
<b>1 O TEXTO SOB O OLHAR DA LINGUÍSTICA TEXTUAL .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Concepções de texto .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Texto na perspectiva da sociocognição.....</b>	<b>17</b>
<b>2 A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO E O FENÔMENO DA REFERENCIAÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>3 SURDEZ, ESCRITA E LIBRAS: educação de surdos em Língua Portuguesa .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1 O surdo e a interação escrita .....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 A Libras e a referenciação .....</b>	<b>43</b>
<b>4 METODOLOGIAS E ANÁLISES .....</b>	<b>43</b>
<b>4.1 Tipo de pesquisa.....</b>	<b>43</b>
<b>4.2 Constituição do <i>corpus</i> e os participantes da pesquisa .....</b>	<b>43</b>
<b>4.3 Etapas e categorias de análises .....</b>	<b>43</b>
<b>4.4 Análise dos dados.....</b>	<b>43</b>
<b>4.4 Resultados .....</b>	<b>43</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>66</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>69</b>

## INTRODUÇÃO

A comunicação é uma necessidade inerente à humanidade. Não raro, ouvimos relatos de casos em que os surdos precisam se comunicar com os ouvintes, em situações como hospitais, delegacias, consultórios médicos, e principalmente nas escolas. Entretanto, aqui no Piauí, ainda são poucos os profissionais que se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos ambientes institucionais. Nessas situações, resta apenas uma forma de interação: o uso das modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa. Porém, ensinar a escrita da Língua Portuguesa para as pessoas com surdez não tem sido tarefa fácil para as escolas.

Para entender, e, até mesmo auxiliar os profissionais que atuam na educação de surdos, esta investigação procurou saber se e como os indivíduos com surdez fazem uso dos processos referenciais em seus textos, como eles (re)constroem os objetos de discurso e, ainda, quais as principais dificuldades apresentadas pelos surdos no processo de construção do texto em Língua Portuguesa.

No escopo desta pesquisa, defendemos que o contato dos surdos, desde cedo, com diversos gêneros textuais, favorece a apropriação e o uso gradativo dos processos de referenciamento e, consequentemente, promove o desenvolvimento da fluência em escrever textos em Língua Portuguesa. Assim, evocamos o dispositivo sobre promover o ensino em Libras, conforme rege a Lei nº 10.436/02. Importante ressaltar que para os surdos, a Língua Portuguesa é a segunda língua, pois, a lei supracitada considera a necessidade de os surdos expressarem seus pensamentos, ideias e conhecimentos na forma escrita.

Assim, evidenciamos os postulados da Linguística Textual, doravante LT, que instruem e colaboram com o ensino da linguagem, uma vez que a LT é o ramo da Linguística que tem como objeto de estudo o texto. Sabemos que desde o início dos estudos da linguagem humana até a contemporaneidade, coexistem diferentes formas de conceber os fenômenos linguísticos e, evidentemente, essas formas moldam-se conforme o pensamento da sociedade. Com o passar do tempo e o aprofundamento dos estudos sobre a língua no âmbito da Linguística Geral, os estudos acerca da linguagem foram tomando outros conceitos e acepções. Assim, diante de novas abordagens, surgem concepções linguísticas e correntes de estudos que priorizam manifestações de linguagem que constroem os textos.

No cenário atual, a Linguística Textual, principal corrente teórica que orienta este trabalho, aborda, entre outros estudos, o processo comunicativo estabelecido entre o autor, o leitor e o texto, num determinado contexto. Por isso, aqui, assumimos a definição de texto conforme o disposto no lastro de estudos da LT, como espaço de interação acompanhando os postulados de Beaugrande (1997), que foram precursores dos estudos desenvolvidos pelos teóricos brasileiros, tais como Koch (2009, 2011, 2013, 2016, 2017) para quem o texto é atividade que envolve sujeitos. Entendemos que os interlocutores devem ter habilidades com os variados tipos de conhecimento para a construção de sentido dos textos, para que possam reconhecer-se como sujeitos ativos dentro do processo comunicativo que se realiza através das manifestações de linguagens.

Com base nesse pensamento, e sabendo que o processo de referenciação envolve o engajamento dos interlocutores, objetivamos investigar como os alunos com surdez [re]constroem os referentes em seus textos escritos em Língua Portuguesa. Para tanto, servimo-nos da teoria da Referenciação de base sociocognitiva-discursiva e da vasta literatura que respalda o tema, principalmente, das contribuições de Mondada e Dubois ([1995] 2003) que, ao tratarem da construção dos objetos de discursos, consideram que as palavras não funcionam numa relação de etiquetagem ou mapeamento das coisas no mundo.

Com efeito, realizamos esta pesquisa a partir de uma abordagem de base qualitativa, processando as análises através do estudo das produções dos textos dissertativo-argumentativos escritos em Língua Portuguesa por alunos com surdez. Destacamos, assim, que não nos detemos na explicitação do tipo textual com o fim em si mesmo, mas, o utilizamos como realização/manifestação da linguagem em uso, de maneira que a representação em sequências textuais forma o *corpus* de análise constituído, a fim de atingir os objetivos propostos na pesquisa que foram: Identificar os processos referenciais utilizados nos textos de alunos surdos; Descrever como os surdos fazem uso dos processos de recategorização em textos escritos em Língua Portuguesa; Analisar de que forma o referente é reconstruído dentro texto dos alunos por meio dos processos referenciais.

Diante deste quadro de tomada de decisões analíticas, concebemos a pesquisa qualitativa do tipo descritiva, projetando sobre o material coletado os postulados que pontuamos durante as discussões teóricas. A escolha por uma pesquisa dessa natureza nos conduz à descrição dos achados, tecendo discussões

discursivamente construídas sob a referenciação (processo) nos universos de 13 textos escritos por alunos surdos, produzidos durante uma oficina realizada especificamente para esse fim. Porquanto, evidenciamos de que forma o referente é apresentado e reconstruído nos textos dos alunos, categorizando-os conforme os processos referenciais, a saber: Introdução referencial e Anáforas.

Acompanhando o percurso desta introdução, desenvolvemos a fundamentação do trabalho em três capítulos teóricos. No primeiro, discorremos acerca do texto no âmbito da Linguística Textual, desde as primeiras concepções até os estudos mais recentes. Bem como, adentramos na perspectiva da sociocognição, a fim de discutir as visões que ampliam as definições de texto, reconhecendo-o como entidade resultante das ações humanas, manifestada não só pelos constituintes linguísticos. Para Silva (2014), definir o texto requer englobar aspectos relacionados às práticas sociais.

No segundo capítulo, discorremos sobre a construção de sentidos dos textos e o fenômeno da referenciação. Consideramos, pois, a proposta de mudança da concepção de referente para referenciação de autoria de Mondada e Dubois ([1995] 2003), que se posicionaram contra a ideia de que a função da língua seria apenas nomear os objetos (coisas) do mundo. Logo, as autoras propuseram uma nova visão sobre a função da língua, que extrapola a noção da língua como etiquetagem, pois, segundo a concepção que postularam, os objetos de discurso são construídos e reconstruídos por meio das práticas discursivas e cognitivas, bem como sociais e culturais situadas nos co(n)textos verbais ou não verbais.

Em seguida, ainda nesse capítulo, pautamos as discussões nos trabalhos de pesquisadores que corroboram para percebermos como são dados os sentidos dos textos, como Koch (2012), Koch e Cunha-Lima (2009), Silva (2014) e Cavalcante (2016), que confirmam que o papel da linguagem é construir uma versão, uma elaboração dos eventos ocorridos, sabidos e experimentados, abandonando o velho pensamento da linguagem como expressão fiel da realidade pronta e acabada.

Para Custódio Filho (2017), a construção dos sentidos ocorre pela forma como os participantes do enunciado negociam (a construção e aceitação) os referentes, de forma a permitir a progressão do texto. Após isso, esmiuçamos os conceitos preconizados pelos principais teóricos da área, observando, e, posteriormente, aplicando-os aos textos produzidos pelos surdos participantes da oficina.

Ainda no segundo capítulo, tratamos o fenômeno da referenciação discutindo as concepções teóricas assentadas no campo dos estudos em Linguística de Texto. A partir dos postulados de Cavalcante ([2011] 2016) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), apresentamos os principais processos referenciais e seus desdobramentos, bem como nos respaldamos em outros autores que discutem, caracterizam, classificam e explicam as expressões referenciais.

Assim, à luz das contribuições de Custódio Filho e Silva (2013), elucidamos o fenômeno da recategorização, destacando que os referentes passam por transformações na dinâmica do texto. Cavalcante (2011, 2016), que destacou os três princípios fundamentais da referenciação; Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), que discutem a referenciação como atividade negociada, bem como caracterizam os principais processos referenciais.

Neste sentido, para ampliar o entendimento sobre os processos referenciais, elucidaremos os trabalhos de Cavalcante (2011), que pontuou e discutiu a caracterização dos processos referenciais; Apothéloz e Reichler Béguelin ([1995] 2018), por tratarem dos processos de recategorização na dinâmica da interação; Custódio Filho e Silva (2013) no tratamento da recategorização; Sousa (2005) e Custódio Filho (2017), que se propuseram a rediscutir a construção negociada dos objetos de discursos. E, também, abordaremos conceitos dos fenômenos envolvidos nos processos de referenciação, bem como apresentaremos características que corroboram com as concepções de referenciação expostas ao longo do trabalho. A seguir, passamos a discutir as noções basilares da Referenciação, iniciando pelas Concepções, conforme os teóricos.

O terceiro capítulo, dedicamos ao estudo acerca da surdez e a relação língua/linguagem escrita e a Libras na educação de surdos, com foco no ensino. Desta forma, abordamos as necessidades e as práticas desenvolvidas em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa para os sujeitos surdos. Em seguida, trataremos das dificuldades enfrentadas pelos surdos durante esse processo de aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa, e, por último, trazemos contribuições dos pesquisadores e das pesquisas desenvolvidas sobre os estudos da referenciação na Libras. Adiante, trazemos a participação dos surdos como sujeitos ativos nas interações escritas em Língua Portuguesa. Ainda na construção do terceiro capítulo, exploramos os estudos da Libras e o fenômeno da referenciação nos textos de surdos.

No quarto capítulo, descrevemos a metodologia, detalhando, entre outros: os passos que percorremos para desenvolver a pesquisa, o método empregado, a constituição do *corpus* e caracterizamos os participantes. Expomos, também, as etapas e as categorias de análise. Fechamos, pois, essa seção, com as análises construídas sobre o *corpus*, no caso, 04 (quatro) textos produzidos conforme os instrumentais da oficina. Desta forma, realçamos os mecanismos da referênciação (processo) acionados pelos sujeitos em situação de uso da linguagem intencionalmente, transpostos para a modalidade escrita.

Como definimos, nossas análises sobre sequências textuais seguem a visão de Marcuschi (2008), o qual postula que os textos são reconhecidos sob a forma e tipos estruturais. Nas considerações finais, reforçamos como os alunos surdos servem-se da referênciação para evoluir na interação comunicativa, através de textos escritos. Assim, a nossa primeira discussão teórica engloba as concepções de texto e visa alcançar diferentes definições e abordagens que o recobrem no lastro dos estudos linguísticos.

## 1 O TEXTO SOB O OLHAR DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Neste capítulo, apresentamos algumas abordagens sobre o texto, que há muito direcionam trabalhos e pesquisas em Linguística, principalmente, em Linguística de Texto, doravante LT. Por isso, construímos nosso referencial destacando as orientações teóricas de autores que tomaram o texto como objeto de estudo.

Apesar de direcionar nossos olhares para os construtos da LT, as considerações que enfatizamos sobre o texto que aqui evocamos, o descrevem desde a fase inicial da Linguística, até as concepções mais atuais, que o consideram como uma entidade multifacetada, bem como um espaço de interação. Portanto, diante do panorama atual construído em torno da Linguística e das investidas sobre as definições e concepções de texto, discutimos, nesta seção, diferentes visões que afloraram no escopo dos estudos da linguagem.

### 1.1 Concepções de texto

A proposta de definição de texto está no espoco da Linguística desde a sua gênese e, como um processo em curso nos estudos da linguagem, assume perspectivas que ampliam, cada vez mais, a noção de como o concebemos. Neste sentido, assumir uma definição de texto no âmbito da Linguística, requer compartilhar noções interdisciplinares que convergem para várias definições de texto, como as que passamos a expor nesta seção.

A importância da LT para as proposições de análise de texto construiu-se sob diferentes olhares. Beaugrande (2002) discute as proposições sobre os estudos da linguagem no campo da Linguística moderna e, ao ingressar nas fundamentações sobre o texto e a Linguística Textual, indica que essa deve ser tratada como a “ciência de textos” (p. 57) e, os linguistas, como peritos de textos.

Conforme Marcuschi (2008), o conceito de texto é abrangente, possui muitas facetas, distintas motivações e, enquadra-se, em determinadas tipologias. Frisamos que a compreensão de texto não se limita apenas ao elemento linguístico palpável; há, no seu arcabouço, elementos socioculturais e cognitivos. Deste modo, Marcuschi (2008) assim apresenta o fenômeno textual:

1. o texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos* tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc;
2. o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música), e o texto se torna, em geral, *multimodal*;
3. o texto é um *evento interativo* e não se dá como artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);
4. o texto compõe-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc, e deve ser processado com esta multifuncionalidade (MARCUSCHI, 2008, p. 2008 – grifos do autor).

Neste sentido, conforme as considerações do autor, destacamos que o texto é sempre dinâmico e conectado a vários elementos, daí seu caráter interativo. Ademais, o texto vincula-se a uma orientação entre vários sistemas, o que lhe implicará um novo desafio: a sua multimodalidade, elemento hoje muito presente em textos que circulam, sobretudo, em redes sociais.

Desse modo, a concepção de texto evoluiu de visões que o consideravam, por exemplo, como um todo organizado (começo, meio e fim) a partir de sequências de frases para uma compreensão, até chegar numa visão de que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1977 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Diríamos, pois, que se o texto engloba aspectos que só são vistos ou reconhecidos se considerarmos as contribuições de outras áreas, que não apenas da Linguística, então, assestamos o nosso olhar, também, sobre outros modos de conceber e estudar o texto. Por isso, a partir dos postulados de Lima (2009), apontamos que:

[...] a compreensão do texto depende da ativação de uma gama de conhecimentos partilhados e, para explicitar a forma como esses conhecimentos são organizados no processamento textual, a Linguística de Texto recorre a modelos erigidos no interior das Ciências Cognitivas, que passam a ser usados para explicar, por exemplo, a construção de inferências, como a teoria de esquemas de Rumelhart (1980), a teoria dos *frames* de Minsky (1975) e a teoria dos *scripts* de Schank e Abelson (1977), entre outros (LIMA, 2009, p. 19).

De acordo com Lima (2009), toda essa conjuntura será responsável pelo decisivo e importante postulado da Linguística Textual: “o de que nenhum texto é completamente explícito” (LIMA, 2009, p. 19). E, continua a autora, dizendo que ao se descortinar essa visão da não explicitude total dos textos, fazem-nos compreender que os processos, tanto de produção como de compreensão dos

textos, não se vinculam única e exclusivamente à disposição de formas lexicais, mas dependem, sobremaneira, do processo de mobilização e, ativamente, do conjunto de informações sugeridas/apontadas no/pelo texto, “de sorte que é o grau de mobilização delas pelo ouvinte/leitor que vai dar garantias da construção dos sentidos globais de um texto” (LIMA, 2009, p. 19).

Embora não seja nosso foco, nesta pesquisa, descrever os diversos achados das Ciências Cognitivas utilizados na LT, tal como Lima (2009) faz em seu estudo, podemos afirmar que é a partir das Ciências Cognitivas, e, mais precisamente, com a sua segunda geração da mente corpórea, que a atual visão da LT se aproxima e atua em interface. Certamente, a atuação conjunta dessas ciências promove importantes contribuições quando da descrição, definição e análise de entidades interdisciplinares como é o texto.

Cavalcante e Custódio Filho (2010) revisitam as várias definições de texto e, recorrendo aos postulados construídos sob o prisma da sociocognição, pontuam que “estudar cientificamente o texto, portanto, pressupõe o compromisso de levar a sério a temática das relações entre usos efetivos, aparato interdiscursivo e cognição interacionalmente situada.” (p. 1). Nesse ponto, os autores corroboram uma visão de texto superior à moldura cotextual, pois, defendem que:

O que o estatuto do texto na atualidade nos revela que um longo caminho teórico foi percorrido com o intuito de mostrar que o estudo dos sentidos a partir do uso interativo da linguagem tem de ultrapassar os limites materiais da superfície textual (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 5).

Koch e Cunha-Lima (2011) também falam dessa natureza interdisciplinar afirmando que ao se levar em consideração os vários modelos do âmbito das ciências cognitivas como: esquemas, *frames*, cenários, *scripts*, modelos mentais, modelos experenciais, episódicos ou de situação, ratificam que são eles os responsáveis pelas inferências necessárias ao processo de construção de sentidos dos textos. É válido frisar, ainda, que a partir desta visão é possível compreendermos as pesquisas que se realizam hoje em Referenciação, nosso objeto de estudo.

De acordo com Bentes (2012, p. 261), “o surgimento dos estudos sobre o texto é o resultado de um significativo e amplo esforço teórico “com perspectivas e métodos diferenciados, de constituição de um outro campo”, que procura superar os limites da frase, impostos pela Linguística Estrutural, derivada de Saussure, e que

visava, também, a inserção do sujeito e da situação comunicativa, que foram excluídos da pesquisa em Linguística.

Assim, o conceito de texto encontra-se ligado aos diferentes momentos de discussões e postulações pelos quais a Linguística passou. Embora não seja nosso propósito detalhar cada uma dessas fases, julgamos necessário trazer a fala de Koch (2017), que, no prefácio de sua obra, nos apresenta uma escala das diversas concepções de texto que se afiguraram ao longo da recente trajetória da LT no Brasil. Vejamos:

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso ‘congelado’, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. texto como lugar de interação entre os atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitivista-interacional) (KOCH, 2017, p. xii).

De acordo com a síntese apresentada pela autora, lidar com textos requer reconhecer em qual perspectiva esse será tomado como objeto. Além disso, dada a complexidade para defini-lo e as imbricações entre uma e outra, geralmente, o foco das abordagens passeia por essas diferentes concepções. Assim, entendemos que elas, as concepções, dialogam entre si.

A partir disso, podemos compreender que em sua fase inicial, situada na segunda metade da década de 1960 e na primeira da década de 1970, o texto era compreendido como uma unidade linguística superior à sentença, formada pelas regras baseadas na gramática de texto, e deveria ter uma sequência coerente de enunciados. Ainda era, nesse momento, um olhar para uma entidade formal.

Neste sentido, vemos o texto como uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas deveriam ser determinadas pelas regras de uma gramática textual. Tratava-se, portanto, do projeto ambicioso das gramáticas textuais, que se vinculava, como já dissemos, às bases teóricas do Gerativismo, e que visava, nos estudos do texto, a “criar” uma espécie de gramática que desse conta da forma e da constituição de todos os gêneros textuais existentes.

Na segunda metade dos anos 1970, ocorreu a chamada “Virada Pragmática”, que, dando novo fôlego à Linguística, passa a encarar o texto como unidade básica de comunicação ou interação humana, buscando analisar os fatores da relação entre contexto comunicativo situacional e texto. Surgem, portanto, as teorias de base comunicativa, e os fatores contextuais nas descrições dos textos passam a ser considerados extremamente relevantes para a construção de sentidos do texto, desse modo, o texto deixa de ser visto como um produto acabado, e a língua é vista como uma forma específica de comunicação.

A década de 1980 é marcada, também, por diversos aprofundamentos, em especial, o reconhecimento dos processos cognitivos como elementos essenciais ao processo complexo de produção de sentidos dos textos. Percebemos, pois, que nesse cenário, os estudos albergam os processos que são mobilizados na interação como integrantes dos textos.

Assim, assumimos a compreensão de que as ações em geral acompanham-se de processos de ordem cognitiva e desencadeiam uma nova concepção de texto como “resultado de processos mentais” (KOCH, 2017, p. 34). Entendemos que a construção de sentidos do texto é resultado da ativação, pelos sujeitos da interação, de saberes acumulados na memória, sejam eles: linguísticos, enciclopédicos, cognitivos, sociointeracionais, todos oriundos dos diversos tipos de atividades da vida social.

Reconhecer que o texto comprehende mais que a representação simbólica da linguagem, através dos signos com seus conhecimentos, significados e, certamente, amplia a visão consolidada sobre a entidade textual, de maneira que reflete um todo complexo, composto e organizado sob diferentes faces da capacidade humana de comunicar. De acordo com Koch e Cunha-Lima (2012):

A natureza, a estrutura, o armazenamento e o processamento desses conhecimentos são questões fundamentais para a Linguística Textual desde, pelo menos, a década de 80. Isso fez com que a Linguística Textual passasse a ter a necessidade de refletir sobre fenômenos como memória, atenção, representação mental e processamento cognitivo, precisando postular ou adotar um modelo de cognição que desse conta dos fenômenos encontrados na análise do texto (KOCH; CUNHA-LIMA, 2012, p. 291).

Como vinhamos pontuando, a ênfase sobre o texto e sua definição promove investidas sobre sua constituição estrutural e a construção de sentidos que envolve muito mais do que se revela na superfície contextual, através da linguagem verbal.

Porquanto, mesmo tendo passado por diferentes processos de ampliação, definir texto ainda é um tema em evolução e aberto para estudos de diferentes frentes teóricas.

Neste caso, em nossa abordagem buscamos compreender o texto conforme as orientações de base sociocognitiva. Nisso, pomos em evidência as discussões que concebem o texto de maneira mais ampla, evidenciando, na interação, não só o cotexto e contexto, como também os processamentos cognitivos, aspectos sócio-históricos e culturais.

Para melhor discutirmos a noção de texto no âmbito da sociocognição, no tópico a seguir retomamos as contribuições de Koch e Cunha-Lima (2011), Custódio Filho e Hissa (2018), entre outros autores que refinam as discussões sobre texto e sociocognição.

## 1.2 O texto na perspectiva da sociocognição

A propósito do que anunciamos, os estudos que fincam bases no processamento de textos, em muito se espelham nas contribuições de outros campos de pesquisa. Aqui, mantemo-nos com o foco sobre as incursões teóricas da LT, mas, nesse momento, consideramos relevantes, também, as discussões sobre o texto no esteio da sociocognição.

Segundo declaram Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 4):

Incluir a cognição no conceito de texto seria quase que uma obrigação para a LT, uma vez que a disciplina sempre se preocupou com as questões envolvidas no processamento mental do texto, tanto na produção quanto na recepção [...].

Acompanhamos a posição dos autores, que corrobora com uma noção de texto mais abrangente, principalmente, privilegiando variáveis localizáveis na situação de interação. Na verdade, os estudos acerca do texto operam com aspectos que ultrapassam o linguístico, o contextual e o sócio-histórico.

Como defendem os pesquisadores e analistas de texto, no contexto mais atual, é preciso ir além e trazer à luz das discussões teóricas todas as manifestações que concorrem para a constituição dos textos. Para Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014):

A análise do contexto de produção passa, obrigatoriamente, por um trabalho cognitivo, essencialmente colaborativo, do interlocutor, que, por isso mesmo, deve ser entendido como um coenunciador, aquele que participa ativamente da construção da coerência. Reconhecer os elementos contextuais pertinentes para a unidade de sentido requer a (re)ativação de conhecimentos armazenados em nossa memória. Esses conhecimentos surgem a partir de nossas experiências no mundo e do contato com as informações que recebemos das mais variadas fontes. Por serem determinados culturalmente, os conhecimentos prévios têm, em sua raiz, um caráter sócio-histórico, daí ser comum, nos estudos atuais, falar no *status sociocognitivo* do texto e da coerência.

A partir dessa visão, podemos ratificar o que temos tentado deixar evidente até aqui: o fato de que a interação textual é uma ação necessariamente demandada pela ativação de conhecimentos que são oriundos da nossa vivência social. Como dizem os autores acima, é essencial que se lembre de que não existem regras que possam ser universalizadas sobre a coerência de qualquer texto, elas estão amarradas e emaranhadas no contexto sociocognitivo, entretanto, como muito bem lembram os autores, isso não quer dizer que qualquer coisa que se diga ou que se fale possa ser considerada pertinente e aceitável.

É necessário destacar que os textos com que os indivíduos lidam constantemente refletem situações cotidianas e experiências de vida, são representações das instâncias sociais, manifestam valores, descrevem fatos, coisas, ações, crenças e convicções, contam e recontam os atos dos indivíduos, expressam sentimentos. Ressaltamos que, conforme defendem Cavalcante e custódio Filho (2010), são mecanismos dessa conjuntura que ganham visibilidade na perspectivação atual de estudo do texto.

Tomar o texto nesse diapasão é reconhecê-lo em sua complexidade e, ao mesmo tempo, encaminhar o seu processamento para além das marcas explícitas e das pistas subjacentes. Seguimos, pois, asseverando que o texto, então, é um artefato funcional, dinâmico, multifacetado e sociocognitivamente motivado (CUSTÓDIO FILHO, 2011).

Nesta mesma linha, Silva (2014) tece esclarecimentos pontuais sobre o texto na perspectiva socioconitiva, concebendo-o de forma ampla e com matizes nas ações e interações humanas.

O interesse do sociocognitivismo baseia-se fundamentalmente na premissa de que **os processos cognitivo ligados à linguagem humana devem ser entendidos e estudados a partir da constituição de sujeitos inseridos em práticas sociais e culturais**. (SILVA, 2014, p. 54, grifos da autora).

Compreendemos, conforme os postulados dessa citação, o reconhecimento de texto a partir de todos os componentes da cena comunicativa. Por isso, nessa linha teórica, Koch (2016) destaca que, atualmente, as abordagens no âmbito da LT concebem o texto como “forma de cognição social” (p. 31). Encarado dessa forma, texto não é apenas materialização ou estrutura, mas uma manifestação, não só verbal, em que os sujeitos interagem, constroem e compartilham visões de mundo, isto é, assumem-se no mundo.

Feitos os devidos esclarecimentos sobre a natureza constituinte dos textos, bem como dos fenômenos envolvidos na construção dos sentidos e, sobretudo, compreendendo as atuais projeções e desdobramentos dos estudos de texto, associamo-nos às discussões de Custódio Filho e Hissa (2018, p. 6), que enfatizam que “o aparato linguístico é relevante tanto para o cognitivismo clássico quanto para o sociocognitivismo”. Nesse caso, reconhecem o cognitivismo clássico mais direcionado aos processamentos mentais, e, a sociocognição, ligada ao processamento da linguagem, interligando os aspectos sociais.

Sendo assim: “É o texto como objeto de análise que permite a construção de um quadro investigativo privilegiado para que se percebam as profundas e constitutivas relações entre linguagem, conhecimento e cultura (CUSTÓDIO FILHO; HISSA, 2018, p. 6).

De acordo com as considerações dos autores, entendemos que a percepção da linguagem, no que diz respeito à constituição dos textos, é aberta a uma interseção entre LT e Sociocognição. No capítulo a seguir, depois de discutirmos sobre os constituintes de sentidos dos textos, passamos a apresentar o nosso foco neste trabalho, que é a teoria da Referenciação, de base sociocognitiva, conforme postulado nos estudos de Mondada e Dubois ([1995] 2003).

## 2 A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO E O FENÔMENO DA REFERENCIAÇÃO

Conforme já apresentamos no item anterior, o alargamento do conceito de texto e coerência, oriundos da perspectiva sociocognitiva, foi essencial para um novo fôlego para as pesquisas em Linguística Textual, assim, os estudos em referenciação tornaram-se um dos seus grandes temas (KOCH; CUNHA LIMA, 2009). Os estudos da referenciação partiram das concepções de autores como Mondada e Dubois (2003), que delinearam uma concepção de referenciação centrada no caráter discursivo e sociocognitivo da interação.

Os estudos em referenciação, termo cunhado por Mondada e Dubois (2003), centram-se em oposição aos estudos clássicos da referência, em que se defendia a referência apenas como forma de dar nomes aos objetos mundanos, fazendo-nos crer que a língua era apenas um conjunto de conceitos para espelhar a realidade. Assim, com os estudos pioneiros de Mondada e Dubois (1995-2003), com uma concepção mais larga da referência, apoiada, sobretudo, na relação sociodiscursiva da interação entre os indivíduos, que se estabelece a passagem do termo e dos estudos de referência para referenciação. Nesse contexto, para Mondada e Dubois (2003), a referenciação passa a ser concebida como uma atividade textual discursiva e de cunho sociocognitivista, e também interacionista. De acordo com as autoras:

[...] no lugar de pressupor uma estabilidade a priori das entidades no mundo e na língua, é possível reconsiderar a questão partindo da instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitivas e linguísticas, assim como de seus processos de estabilização (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 19).

Conforme Mondada e Dubois (2003), a noção clássica de referência constituía uma ideia que nos fazia crer que os conceitos já estavam prontos e que não seria possível a [re]utilização de determinados termos, fora de determinados contextos. Assim, buscava-se uma relação de correspondência entre as palavras e as coisas, ou seja, “um mapeamento das palavras sobre as coisas, que avalia as performances discursivas medindo seu grau de correspondência com o mundo exterior” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.18).

Para as autoras, a noção clássica, a da referência, é fruto das discussões filosóficas e apoiava-se na estabilidade dos objetos de discursos, de maneira que os referentes eram dados *a priori* e, pela nova concepção, a da referenciação, os

objetos de discursos são construídos na e pela interação, numa relação de intersubjetividade entre os interlocutores. Ao longo da história, a evolução dos processos de interação ou comunicação entre as pessoas, processos verbais, tanto orais quanto escritos, vão criando novas significações a respeito das trocas comunicativas entre os falantes da língua, dentro de determinados contextos comunicativo.

Com a ideia de não aceitar a objetividade (rígida) dos objetos de discurso, Mondada e Dubois (2003) partem para observar e analisar os processos de composição, (re)construção, usos e aplicações desses objetos de discurso, e propõem que os estudos nos levem a deslocar nossa atenção do problema das entidades da língua, do mundo da cognição para a análise dos processos que a constroem, quer seja individualmente ou socialmente.

Como já anunciamos, essa concepção de referenciação iniciou com artigo desenvolvido por Mondada e Dubois (1995), que diante da noção clássica de referência, as autoras sugerem tirar o foco das entidades e “buscar entender como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas estruturam e dão um sentido ao mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 21). E, ainda, ao citar Rastier (1994), as autoras concordam que a referenciação não é apenas “uma relação de representação das coisas ou do estado das coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não linguística da prática em que ele é produzido e interpretado.” (RASTIER, 1994 *apud* MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

Com isso, temos a assertiva de que as relações entre objeto e mundo precisam estar dentro de um contexto, deixando de lado a ideia de um mundo objetivo e “pronto”, passando a serem vistas como resultado das construções e negociações entre os envolvidos na comunicação. Assim, os participantes do processo de interação não são seres abstratos e solitários face ao mundo, mas, há um sujeito que participa, constrói, reconstrói e negocia, visto que, conforme Mondada e Dubois (2003, p. 20), há “uma construção de objetos cognitivos e de discursos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo”.

Dessa maneira, entendemos, conforme as autoras, que a construção dos objetos de discursos comporta noções particulares dos indivíduos, como também, somente se realizam em práticas coletivas envolvendo interlocutores. Práticas essas, compartilhadas no cotexto e contexto, passando a vincular a ideia de

flexibilidade, relatividade de usos dos objetos em oposição à visão de etiquetas para as coisas do mundo, a chamada estabilidade. Assim sendo, as indagações passam a repousar não nos objetos do discurso, mas nos procedimentos, nos processos de uso desses objetos (referentes dentro do texto), ou seja, na capacidade e habilidades que temos de elaborar e fazer evoluir os referentes do discurso toda vez que interagimos ou enunciamos algo, quer seja oralmente ou por escrito.

Nesse sentido, afastando-se do processo de construção da referência em que as entidades eram dadas na língua através de uma relação direta entre as palavras e as coisas, Mondada e Dubois (2003, p. 20) propõem “reintroduzir explicitamente uma pluralidade de atores situados que discretizam a língua e o mundo e dão sentidos a eles, construindo individualmente e socialmente as entidades” existentes no texto, por meio da comunicação.

Assim, os sujeitos envolvidos na comunicação, segundo Mondada e Dubois (2003, p. 18), “(re)constroem o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estáveis graças às categorias”. Por meio dessa atividade de construção e reconstrução que os interlocutores podem concretizar ou articular suas ideias dentro do texto, mobilizando vários processos instanciados pelas categorias de que falam as autoras.

Ainda sobre referenciação, apontamos as contribuições de Apothéloz e Reichler-Béguelin ([1995] 2018, p. 240), ao defenderem que “a interpretação de expressões referenciais solicita constantemente o conhecimento das experiências das propriedades do mundo ‘real’. Conforme depreendemos dos autores, tais evidências serão impressas no texto conforme as intenções e habilidades do locutor, que precisam ser interpretadas pelo interlocutor, sem isso, não podemos tratar de referenciação, uma vez que essa ocorre somente nas situações efetivas de comunicação, considerando os processos de referenciação como dinâmicos.

Durante o percurso dos estudos da Linguística enquanto ciência da linguagem humana, observamos, dentro da consolidada literatura, os diversos pontos de vista ou posicionamentos divergentes e convergentes dos pesquisadores. Por meio dessa literatura, encontramos um conceito de língua como um sistema de etiquetas que serve para nomear as coisas existentes no mundo; um entendimento de que a língua servia para representar os objetos do mundo, sem fazer referência ou associações a ela.

Isso também é bem evidente em Cavalcante (2016, p. 105), quando afirma que “o papel da linguagem não é o de expressar fielmente uma realidade pronta e acabada, mas, sim, o de construir, por meio da linguagem, uma versão, uma elaboração dos eventos ocorridos, sabidos, experimentados”. De acordo com a autora, percebemos o olhar voltado para a dinâmica da atividade de construir referentes.

Essa “elaboração dos eventos ocorridos, sabidos, experimentados” é realizada nos textos por meio dos processos de referenciação, e conforme os propósitos elaborados durante o processo de interação. Nesse sentido, vejamos como a autora concebe o processo de referenciação:

O processo de referenciação pode ser entendido como o conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da construção compartilhada dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s). (CAVALCANTE, 2016, p. 13).

Diante disso, concordamos com Cavalcante quando essa explicita o processo de referenciação como sendo de grande importância para a produção e a compreensão de textos. Com base em Cavalcante (2016, p. 95), apresentaremos os conceitos de referente e de expressões referenciais, ou seja, “recursos linguísticos que permitem nomear os objetos elaborados durante o processo de escrita” Assim, e ainda segundo a mesma autora: “O processo de referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (objetos de discurso) depreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais” (CAVALCANTE, 2016, p. 98).

Dessa forma, podemos visualizar claramente o motivo e efeito da mudança de conceito proposto por Mondada e Dubois (2003), quando propõem o objeto de estudo nas ações de fazer uso, de empregar tais referentes objetos do discurso. Entendemos que são, justamente, tais entidades que nos oportunizarão desenvolver um texto, pois é através dos referentes que um texto é capaz de evoluir, tantos nas ações do texto, propriamente ditas, como na evolução de determinados termos (referentes) dentro do texto. Para Custódio Filho (2017, p. 02):

É necessário considerar que a construção dos sentidos, em princípio, se dá pela forma como os participantes de uma interação via texto trabalham/negociam para que os objetos de discurso – os referentes

textualmente acionados – sejam estabilizados a partir de um consenso que permita a progressão textual.

Compartilhamos dessa posição defendida pelo autor, pois entendemos que os indivíduos, antes de criarem ou assumirem determinados referentes, isto é, objetos de discurso, negociam, expõem e testam suas versões na interação com o outro.

Como vínhamos discutindo a atividade de referenciação, é interessante que destaquemos, no universo de abordagens, características relevantes para o contexto desta pesquisa. Dentre as várias características já postuladas, Cavalcante (2016) nos apresenta como primeira característica a atividade de referenciação como sendo uma reelaboração da realidade. Isso partindo do princípio de que os objetos de discursos não são estáveis, e nós, enquanto interlocutores, remodelamos os referentes dentro dos textos, atribuindo-lhes sentidos, predicações, qualidades e, até mesmo, valores axiológicos, conforme nossas intenções e de forma a expressar da melhor forma possível nossas ideias, ou até conseguir a adesão do nosso interlocutor.

Podemos considerar, então, que não existe uma realidade, o que existe são fatos que passam por modificações, sob o ponto de vista do locutor, segundo a visão da interpretatividade ou da flexibilidade dos objetos.

Como segunda característica, Cavalcante (2016) apresenta que a referenciação é uma ação negociada entre os interlocutores. Assim sendo, entendemos que é um acordo tácito que envolve não somente quem produz o texto, mas, também, quem vai interagir com ele. Para que isso ocorra, precisamos desenvolver habilidades para reconhecer os processos empregados no texto. Esse fato é explicitado em Cavalcante (2016), quando diz que a realidade é submetida a reelaborações por parte dos sujeitos que se envolvem na interação. Daí, podemos confirmar essa necessidade de negociação por parte dos envolvidos nessa comunicação, uma vez que dependerá da cooperação e intersubjetividade, pois cada pessoa envolvida no processo precisará partilhar informações contidas nessa reelaboração (nova realidade) proferida pelo locutor, e que serão ou não elucidadas pelo interlocutor.

Ao que consideramos como condição essencial para acompanhar, entender, desconstruir as intenções, as ideias, as mensagens contidas no texto, o interlocutor vai precisar acionar seus conhecimentos, suas experiências e vivências de mundo

para relacionar com o conteúdo do texto. Cavalcante (2016, p. 111) explicita essa relação dizendo que:

Trata-se, portanto, de uma negociação indireta, que começa na antecipação que o escritor faz do(s) seu(s) leitor(es) e que se efetiva na (provável) cooperação do leitor em aceitar entrar na interação e reconhecer a pertinência e validade dos referentes construídos.

Esse acordo tácito, essa negociação, só terá validade se o interlocutor se permitir participar desses processos de interação, “esse jogo”, essas trocas de papéis dentro dos textos, pois, sabendo que o resultado dessas interações pode não ser positivo, caso o interlocutor não detenha capacidade e conhecimento suficientes para abstrair os sentidos impressos nos textos. E isso também deve ser considerado pelo escritor, afinal, escrevemos para que outros leiam.

A percepção que temos da referenciação sugere-nos considerar toda a dinâmica comunicativa que envolve a situação de interlocução e a construção de objetos de discurso, bem como as características próprias dos processos referenciais. Agora, sobre a terceira característica da referenciação, Cavalcante (2016) postula a atividade de referenciação como sendo um trabalho sociocognitivo.

Consideramos, pois, que mesmo sendo utente de uma língua, no caso, a Língua Portuguesa, precisamos desenvolver habilidades para construir e reconstruir os sentidos do texto, quer seja ele oral, quer seja ele escrito. Para isso, acionamos e partilhamos conhecimentos prévios, e, por isso, precisamos armazenar conhecimentos vivenciados durante nossas práticas sociais, como pré-requisito para entender as relações implícitas e explícitas nos textos, isso vai depender diretamente de nossas experiências como usuário da língua.

Sabendo que a referenciação é uma atividade dinâmica, trataremos agora de conhecermos quais processos são empregados no momento de fazer com que o referente evolua dentro do texto, como o locutor faz uso desses elementos e como somos capazes de compreender cada sentido nele impresso. Para isso, vamos conhecer os mecanismos textual-discursivos que nos permitem produzir e compreender os referentes de um texto, através de pistas cotextuais explícitas ou implícitas nele.

Segundo Mondada e Dubois (2003, p. 29), quando da produção de texto, o locutor “ativa e produz” uma lista de lexemas pertencentes a determinados campos significativos, e próprios para o uso na comunicação, escolhendo e fazendo uso de

determinados termos (lexemas) que melhor servirem para defender sua opinião, ponto de vista, conforme o tema tratado no texto.

Esses lexemas passarão por determinados processos de modificações, em que sofrerão adjetivações ou acréscimo de informações ao longo do texto. Quando isso acontecer, chamaremos esse lexema de “referente”, ou seja, para Cavalcante (2016, p. 98), “o referente é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais”. Assim, a autora define o conceito de referente, deixando claro que será a entidade que sofrerá alterações e/ou remodulações, acréscimo de informações conforme o objetivo ou a intenção da pessoa que elabora o texto.

Ainda segundo Cavalcante (2016 p. 102), “o referente vai auxiliar na organização das informações, na atuação da continuidade e progressão do tópico discursivo do texto”. Sabendo disso, e, com intuito de conseguir que o interlocutor aceite as informações, o seu ponto de vista, o locutor vai, aos poucos, adicionando informações ao referente, de forma a conseguir imprimi-las nesse suas opiniões e, ainda, levá-lo a corroborar com as suas ideias.

Assim sendo, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 154) definem referente como sendo “entidades construídas a partir de representações mentais elaboradas pelos sujeitos (durante as interações pela linguagem), sobre as quais recai a significação substancial dos textos/discursos”. Os referentes não equivalem, portanto, a objetos do mundo representados objetivamente, mas aos objetos do discurso que garantem a coerência textual, os quais são “fabricados” a partir de um trabalho sociocognitivo de negociação dos interlocutores.

Os referentes podem ser construídos a partir do acionamento de expressões referenciais, porém, também se manifestam por outros meios, de modo que os fatores materiais diferentes da linguagem verbal e os aspectos contextuais mais amplos também têm papel fundamental nesse processo. Custódio Filho e Silva (2013), ao discutirem o caráter não linear da referenciação, explicitam a amplitude desse universo em que se constroem os objetos de discurso.

Para Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 25), o conceito de expressões referenciais como sendo uma das formas de estabelecer a “ligação” entre as partes de um texto, e decorrendo da retomada de elementos textuais por meio de expressões nominais: funções discursivas. Os autores defendem que a expressão referencial “é uma estrutura linguística utilizada para manifestar

formalmente, na superfície do texto (ou seja, no cotexto), a representação de um referente" (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 28).

A cada momento do discurso, o locutor dispõe, por designar um objeto dado, de uma série de expressões linguísticas não encerradas e utilizáveis em condições referenciais iguais. São, pois, as chamadas expressões referenciais que remetem a um referente construído no texto. Conforme o texto se desenvolve, esse referente pode ser retomado por outras expressões referenciais. Assim sendo, considera-se a preferência por determinados termos, em que o locutor pressupõe a capacidade de renomear os termos em conformidade com a evolução ou efeito de seu ponto de vista, do contexto ou da situação no texto. Nos textos dos surdos é possível perceber esse fenômeno, porém, para conseguir desenvolver essa habilidade, os surdos precisam ter contato constante e tempestivo com a Língua Portuguesa, tarefa atribuída à escola.

Segundo Cavalcante (2016, p. 106), o referente está atrelado a uma "construção de uma representação ligada ao direcionamento argumentativo e expressivo pretendido pelo locutor", além de possibilitar a recuperação do referente no contexto. A autora afirma que os referentes são construídos a partir e dentro do próprio texto, por meio de expressões referenciais. Portanto, as expressões referenciais são, conforme Cavalcante (2016, p. 102):

Geralmente, sintagmas nominais (palavras ou grupos de palavras cujo núcleo é um substantivo ou um pronome substantivo), mas podem também constituir sintagmas adverbiais (conjunto de palavras cujo núcleo é um advérbio).

A seguir, passaremos a discorrer sobre os principais processos referenciais, mais precisamente, os processos anafóricos, teorias e aplicabilidades em exemplos, conforme preconiza Cavalcante (2016). Em relação aos processos referenciais, precisamos não perder de vista que a construção dos objetos de discurso é uma atividade ampla, plural, por isso, no âmbito da Linguística Textual, coexistem classificações e subclassificações para os processos referenciais acionados na construção da referência e, consequentemente, na constituição dos textos. Ao abordarmos os três principais processos referenciais, vamos exemplificando cada um, e tornando clara a relação teoria e prática que nos guiará nas análises.

Em conformidade com os estudos assentados na área, lançamos, pois, um olhar sobre as classificações dispostas na literatura recorrente. Aqui, por questões

teóricas, para apresentarmos os processos referenciais, recorremos à classificação tripla utilizada por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), bem como tomamos alguns exemplos que acompanham os trabalhos citados. Iniciaremos com a Introdução referencial.

Para entendermos o conceito de introdução referencial, é interessante destacar que durante uma interação, seja de natureza síncrona (comunicação face a face) ou assíncrona (comunicação sem as trocas simultâneas entre locutores e interlocutores), os indivíduos negociam a construção dos objetos de discurso para levarem a público uma determinada versão do referente. Nesse sentido, concebemos que essa negociação expõe as possibilidades de criar a referência e, partindo de uma instabilidade, chegar a uma estabilidade.

Segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), o processo de introdução referencial ocorre quando uma entidade for introduzida no texto sem ter sido engatilhada por nenhuma outra entidade, atributo ou evento. Cavalcante (2016) descreve a introdução referencial como a estreia de uma entidade no texto. E, ainda, conforme a autora, essa entidade pode ser introduzida, e não mais aparecer ao longo da interação.

A ação de introduzir um referente no texto pode não ter o propósito apenas de colocar em cena uma entidade que passará por transformações, mas também de marcar um ponto de vista. Os referentes não precisam, necessariamente, serem introduzidos por expressões referenciais no contexto. Qualquer pista verbal ou não verbal pode levar o interlocutor a construir referentes novos nos textos, como podemos conferir no exemplo exposto a seguir.

### **Exemplo (1)**

PAI,  
Este retrato é mais  
e mais que pedra branca,  
mais que a data sempre.

E mais que um nome,  
que um eco  
nunca mais.

É o que salta seu  
e o assalto de não ser.  
Sou eu  
riscada em molde.  
O que condenei

que cresceu em mim.

E vivo a fitá-lo assim  
remendando do que foi.  
é querer fincá-lo doce,  
envolvido, e não sofrer.

É a certeza má  
de que este retrato é mais  
e será mais  
do que você.

Você, que o tempo  
sobre o tempo,  
impenetrado,  
levará de mim<sup>1</sup>.

No exemplo 1, o termo *PAI* (grifo nosso) é classificado “como Introdução referencial porque não se leva em conta o que vem após, mas o fato de nada remeter a ele antes” (CAVALCANTE, 2014, p. 55).

Assim sendo, e, acatando esse comentário de Cavalcante, no exemplo 1, a expressão *PAI* (grifo nosso) não está atrelada a nenhum elemento do contexto anterior ou da situação imediata da comunicação, pois, como podemos observar, essa serve de âncora para que termos como “um nome”, “fitá-lo”, “fincá-lo” e “você” façam retomada para o desenvolvimento do texto e a manutenção do termo *PAI*, que está mantido na memória do coenunciador e que promove a continuidade, remodulação, progressão da introdução referencial, conforme defendido por Cavalcante (2014).

Adiante, passaremos à apresentação de outro processo referencial, que é o grupo das anáforas. Caracteristicamente, os anafóricos cumprem o papel da continuidade textual. Assim, no cotexto, remetem a referentes tanto retrospectivos quanto prospectivos. São também reconhecidos como expressões que retomam um referente (de forma direta ou indireta) e vão dando continuidade, qualidades ou características a ele ao longo do texto.

A seguir, trazemos a exposição dos vários casos de anáforas descritos no âmbito das pesquisas em LT, conforme Sousa (2005) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Dessa forma, iniciaremos com as Anáforas diretas.

Consideramos interessante destacar que ao falarmos da construção da referência ela não tem lugar demarcado *a priori* no texto. Então, quando anunciamos

---

<sup>1</sup> **Fonte:** CAVALCANTE, Mônica Magalhães (poema inédito). Citado por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 54).

que os anafóricos retomam ou remetem, a localização do referente tanto pode ser antes quanto depois (da referência construída). Para Sousa (2005, p. 99), “a relação anafórica dá-se por um processo de substituição pronominal ou lexical, desde que o elemento referido esteja presente no cotexto, ou seja, desde que o referente esteja representado no contexto”. Com isso entendemos que os processos referenciais anafóricos estão presentes na superfície do texto.

Conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 31), nas interações que envolvem textos precisamos “(re)elaborar os “objetos” da realidade e os referentes a eles correspondentes”. Assim sendo, entendemos que os elementos (entidades) estão diretamente ligados a um referente do texto, retomando e reclassificando-o sempre de forma direta, ou seja, na superfície do texto. Acompanhemos essa ocorrência conforme o exemplo dado a seguir.

### Exemplo (2)

#### **Patativa do Assaré \*05/03/1909 \* 08/07/2002**

Poeta e repentista cearense, nascido na localidade de Serra do Santana, próximo de Assaré, cego de um olho desde os 4 anos de idade, Antonio Gonçalves da Silva alfabetizou-se aos 12, quando frequentou a escola por alguns meses, começando logo em seguida a compor versos. Iniciou-se como cantador e violeiro aos 16 anos, e três anos depois, numa viagem ao Pará, recebeu o apelido de Patativa. Com o passar dos anos, ele foi se tornando conhecido na região, e em 1956 publicou seu primeiro livro, *inspiração Nordestina*. Mais tarde, teve outras coletâneas de poemas publicadas, além de diversos folhetos de cordel. Patativa conheceu a fama em 1964, quando Luiz Gonzaga, o Rei do Baião, gravou *Triste Partida*, de sua autoria. Em 1972, o cantor Fagner gravou sua música “Sina”, e mais tarde tornou-se produtor de seus discos<sup>2</sup>.

Todos os termos sublinhados referem-se à mesma entidade, Patativa do Assaré, que, ao longo do texto do exemplo, recebeu outras conotações, outras informações atribuindo-lhe novas características e qualidades inerentes a ele, e todas retomam o termo Patativa do Assaré, que por si já é uma renomeação de Antônio Gonçalves da Silva. Encontramos termos como: *poeta*, *repentista cearense*, *nascido na localidade de Serra do Santana*, *cego de um olho desde os 4 anos de*

---

<sup>2</sup> **Fonte:** Adaptado de <http://cliquemusic.uol.com.br/artistas/ver/patativa-do-assare>. Acesso em: 12 dez. 2011). Citado por Cavalcante (2016, p. 123).

*idade, Antonio Gonçalves da Silva, cantador e violeiro, ele, seu, sua, que evocam diretamente o referente Patativa do Assaré.*

As anáforas indiretas são estratégias julgadas previsíveis dentro de um contexto, pois sua interpretação é dependente de dados já introduzidos e acionados por conhecimentos adquiridos em nossas atividades de comunicação ao longo de nossas vidas, “em virtude de ser inferível por conta do processamento sociocognitivo do texto” (CAVALCANTE, 2016, p. 125). Isto é, ao dispor dos interlocutores, há recursos negociados na dinâmica da interação que possibilitam resgatar um referente, pois o enunciador deixa pistas e supõe que o coenunciador o acompanhe nessa estratégia de suprimir um conteúdo, ou parte dele, deixando-o subentendido no contexto.

### **Exemplo (3)**

**Atentado à Maratona de Boston de 2013** foi um atentado ocorrido em 15 de abril de 2013, quando duas bombas foram detonadas durante a Maratona de Boston aproximadamente às 14h50min (hora local), na Rua Boylston, perto da Praça Copley, na cidade de Boston, Estados Unidos, pouco antes da linha de chegada da prova que se desenrolava. As explosões mataram três pessoas e feriram mais de 170. Em 19 de abril, os serviços de inteligência informaram que dois suspeitos foram identificados como Tamerlan Tsarnaev, de 26 anos, que foi morto durante tiroteio com policiais e, Dzhokhar Tsarnaev, de 19 anos, capturado no dia 20. Os suspeitos, de origem muçulmana, são dois irmãos nascidos na Chechênia que viviam legalmente nos Estados Unidos desde 2003<sup>3</sup>.

No exemplo 3, as expressões as explosões e os serviços de inteligência surgem no texto sem criar ou configurar referentes novos, pois pertencem ao mesmo campo semântico, ou seja, ancoradas nas expressões “atentados” e “bomba”; assim, podem ser evocadas pelo locutor e retomadas pelo interlocutor, por fazerem parte do rol de estereótipos empregados nesses contextos, em razão de pertencerem ao mesmo campo significativo, devendo ser acionadas pelo interlocutor, seguindo as pistas deixadas ao longo do texto.

A anáfora encapsuladora diz respeito às estratégias utilizadas com a finalidade de resumir um conteúdo textual, podendo resumir um trecho ou todo o

---

<sup>3</sup> **Fonte:** Disponível em: [http://pt. Wikipedia.org/wiki/Atentado\\_%C3%A0\\_Maratona\\_de\\_Boston\\_de\\_2013](http://pt. Wikipedia.org/wiki/Atentado_%C3%A0_Maratona_de_Boston_de_2013). Acesso em: 22 jan. 2014. Citado por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 69).

texto. As expressões utilizadas para fazer o resumo, geralmente incluem outros conhecimentos que temos sobre o trecho do texto que está sendo referido. Para Cavalcante (2014, p. 155), “trata-se de um tipo de referência difusa, na qual uma expressão referencial anafórica resume um conteúdo textual inteiro e os contextos com os quais esteja relacionado”. Entendemos, conforme a autora, o encapsulamento numa dimensão mais ampla, em que uma porção de texto é resumida, encapsulada, de maneira que o termo anafórico encapsulador remete-nos a partes do texto sem, necessariamente, ter que transpô-lo novamente. Para tornar mais claro, vejamos o exemplo que segue.

#### **Exemplo (4)**

“Os estudos linguísticos há muito vêm se distanciando de abordagens que concebem a língua como estrutura e a isolam de seus contornos sócio-históricos. Certamente, esse distanciamento vem se apresentando não por considerar tal visão falseadora, mas pela mera constatação de que há limitações teóricas para explicar certos fatos de linguagem, de que não dão conta apenas dos fatores internos ao sistema, de que não devem estudar os fenômenos linguísticos isolados ou autonomamente, ainda que a contragosto estruturalista”<sup>4</sup>.

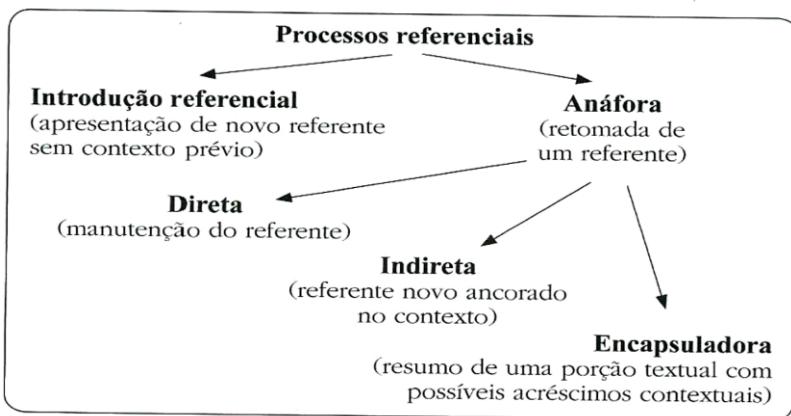
No exemplo 4, fica claro que a expressão “esse distanciamento” retoma, de forma resumida, a frase anterior: “Os estudos linguísticos há muito vem se distanciando de abordagens...”. O encapsulamento é feito para adicionar outras informações a respeito do assunto ou para remeter a uma parte específica do texto, geralmente um fato ocorrido, sem, necessariamente, retomar parte do texto na íntegra. Em alguns casos, pode haver um encapsulamento mais amplo, podendo remeter a um trecho inteiro de um texto, dependendo da intenção do locutor.

Para melhor visualização, a Figura 1, a seguir, expõe os processos referenciais mais presentes nos textos.

---

<sup>4</sup> LAURINDO, Hildenize Andrade. Excerto de projeto de tese de doutorado. Citado por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 79).

**Figura 1 - Classificação dos processos referenciais**



**Fonte:** Cavalcante (2016, p. 127).

Como vemos, a autora explica a manifestação dos dois processos referenciais e seus desdobramentos na dinâmica comunicativa, considerando a condição primeira de um referente e as possíveis retomadas desse ao longo do processo. Percebemos, pois, um direcionamento para tornar claro o ato de criar e introduzir um referente no texto, bem como a situação das anáforas que retomam de diferentes formas esse objeto de discurso já constituído e apresentado no texto, seja ele explícito ou não. Abaixo, trataremos sobre a recategorização.

Dada à situação em que ocorre a interação e a dinâmica que se estabelece entre os interlocutores, uma entidade introduzida lexicalmente ou ancorada em pistas [co]contextuais evolui, sofre transformações, seja por predicações explícitas, seja por retomadas ou remissões anafóricas. Isso significa que depois de categorizado, um referente pode ressurgir na superfície textual recategorizado, transformado a partir de novos constituintes.

Em nossa pesquisa contemplamos, além dos processos referenciais apresentados até aqui, o fenômeno da recategorização, conforme a definição dada por Apothéloz e Reichler-Béguelin ([1995] 2018). Dessa forma, a recategorização constitui-se em mais uma faceta dos processos referenciais que atuam na construção dos objetos de discurso. Assim, para Apothéloz e Reichler-Béguelin ([1995] 2018, p. 241). “a recategorização é feita por acréscimo ou pela subtração de expansões, modular onde a expressão referencial tem função de representar as visões do momento”. E, ainda, segundo os autores, pode ser de natureza argumentativa (sustentar uma certa conclusão), social (poupar a face do outro, eufemizar o discurso), polifônico (evocar um outro ponto de vista sobre o objeto além

do enunciador), estético-conotativo, etc.; pode, igualmente, ser ligada na gestão da referência (evitar ambiguidade).

A recategorização sinaliza uma constante reconstrução dos objetos de discurso em que os interlocutores operam conhecimentos e instrumentos que constituem o fenômeno como tal. Segundo Custódio Filho e Silva (2013, p. 61), “os objetos de discurso, como entidades construídas ao longo da interação discursiva, podem sofrer modificações – isso é o que se entende por recategorização referencial”.

Diante disso, depreendemos que os referentes não são estáveis, nem estão prontos e acabados, mas é conforme a dinâmica da interação comunicativa que são negociados e construídos. Ainda para os autores, as formas de recategorização contribuem para a progressão textual. Sendo assim, a recategorização não contribui para uma posição estanque dos objetos de discurso.

Para Cavalcante (2014, p. 156), “a recategorização é um contínuo processo cognitivo-discursivo de transformação de um referente ao longo de um texto”. Assim, fica clara a premissa que os objetos referidos no texto sofrem modificações e que as modificações vão acontecendo à medida que se desenvolve o texto. Cabe ao leitor acompanhar essas remodulações para compor novos sentidos e novas referências, e participar de forma ativa no processo comunicativo. Vejamos, ainda, segundo a mesma autora, que para compor os novos sentidos:

O locutor constrói as referências com base na interpretação do mundo real, recategorizando a informação precedente ao acrescentar novas predicações, disponíveis em diferentes graus, no conhecimento das pessoas, à medida que transcorre a interação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 156).

Entendemos que pelo processo de recategorização, o referente que o interlocutor constrói vai evoluindo. À medida que se desenvolve o discurso, o enunciador vai fazendo adições, ou remodulações ao referente, e esse vai sofrendo alterações conforme as intenções comunicativas do locutor. Lima (2017) discute a ocorrência de recategorização também pelo viés cognitivo, ao afirmar que há muito mais a considerar que não apenas os aspectos sociodiscursivos.

Após a explanação dos postulados acerca da referenciação, focalizaremos o processo de escrita de textos produzidos por surdos, em que pretendemos observar os sentidos, a organização e recorrência dos processos referenciais, bem como discutiremos estratégias que podem ser operacionalizadas quando esses alunos

constroem os sentidos de seus textos, pois, em se tratando de escrever em outra língua, de estruturas tão diferentes quanto a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, é preciso recorrer a determinados mecanismos e recursos.

### 3 SURDEZ, ESCRITA E LIBRAS: a educação de surdos em Língua Portuguesa

Para entender o universo linguístico dos surdos, neste capítulo abordaremos a necessidade de o surdo escrever em Língua Portuguesa (conforme regulamenta a Lei nº 10.436/02, Artigo 4º, Parágrafo Único), seguindo as práticas desenvolvidas em sala de aula no ensino dessa língua. Em sequência, trataremos as dificuldades enfrentadas pelos surdos durante o processo de aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa, e, por último, trazemos contribuições de pesquisas desenvolvidas sobre os estudos da referência na Libras.

Ao longo da história da educação de surdos, os registros sobre as dificuldades de ensiná-los a ler e escrever datam do início da educação de pessoas com essa condição. Até hoje, são notórias as inúmeras dificuldades no processo educativo dos surdos. Não raro, há relatos de surdos que não sabem sua língua ou que não conseguem êxito na apropriação da Língua Portuguesa. Caso queiramos mediar o conhecimento para o surdo, precisamos entender sobre ele, sua língua e como ele aprende. Segundo o Decreto nº 5.626/2005, em seu Art. 2º: “pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, comprehende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

Entender essas especificidades do surdo é respeitar as necessidades educativas de usar sua língua para além dos muros da escola, em todos os lugares em que for necessária a interação de surdos com surdos ou de surdos com ouvintes.

A história dos surdos registra que durante muito tempo eles não tinham uma língua para se comunicar e, por isso, utilizavam uma comunicação por meio de gestos. Apenas na década de 60, Willian Stokoe, linguista americano, por meio do contato com alunos surdos, percebeu e provou que a língua de sinais “satisfazia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico e na sintaxe, na capacidade de gerar um número infinito de proposições” (SACKS, 2010, p. 70).

Ainda segundo Sacks (2010, p. 70), “Stokoe convenceu-se de que os sinais *não* (grifo do autor) eram figuras, e sim complexos símbolos abstratos com uma estrutura interna complexa” e, com isso, houve uma aceitação da língua de sinais como forma de interação entre os surdos, por entender que esta linguagem dos surdos não era “apenas mais uma faculdade ou habilidade, é o que possibilita o

pensamento, o que separa o pensamento do não pensamento, o que separa o humano do não humano”, conforme afirma Sacks (2010, p. 58).

Ainda assim, as escolas custaram a aceitar essa língua e a ensiná-la para os surdos como L1, ou seja, sua primeira língua, por meio da qual os surdos poderiam se apropriar de sua língua natural e de todos os conhecimentos, inclusive da modalidade escrita da língua majoritária, a L2, sua segunda língua (língua oral do país). No Brasil, apenas no ano de 2002 os surdos conseguiram o reconhecimento de sua língua, por meio da Lei Federal nº 10.436/2002, a qual reconheceu a Libras como língua de interação dos surdos. Assim, sobre a Libras, a lei a define como: “meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Essa lei representa um grande avanço para as comunidades surdas, pois, além de reconhecer a Libras como a língua do surdo, ainda a define como tal, conforme transcrevemos abaixo:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p.1).

Ou seja, com sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, possui todos os universais linguísticos, comprovadamente. Além disso, é dotada de recursividade que sustenta a dinâmica da comunicação entre os sujeitos que dela fazem uso.

Mesmo assim, na mesma Lei, no seu Artigo 4º, parágrafo único, diz que: “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2002). Isso se justifica pelo fato de a Língua Portuguesa ser a língua majoritária do país (a língua cartorial), ou seja, todos os impressos são escritos em Língua Portuguesa, e não ensinar o surdo a ler e a escrever em Língua Portuguesa seria uma forma de exclusão dessa pessoa do mundo letrado.

Por se tratar de “outra língua”, e conforme definido na Lei nº 10.432/02, (BRASIL 2002) “o sistema linguístico de natureza visual-motora” torna-se bem diferente da estrutura da Língua Portuguesa que possui sistema linguístico oral auditivo, o que revela mais difícil o acesso a essa língua, pelo fato de os surdos não disponibilizarem da relação acústica entre som e imagem, isto é, representação das

letras e das palavras. Sacks (2010, p. 57) afirma que as “consequências da surdez – em especial as dificuldades ou distorções da vida comunicativa desde o princípio”, podem refletir na vida adulta dos surdos e interferir na aquisição da linguagem e de outros conhecimentos necessários para que ele possa interagir social e culturalmente, quer dentro das comunidades surdas ou comunidades ouvintes.

Ainda de acordo com Sacks (2010, p. 62), “não é só a língua que deve ser introduzida, mas também o pensamento. Caso contrário, a criança permanecerá inapelavelmente presa a um mundo concreto e perceptivo”. Daí a necessidade de a criança surda aprender inicialmente sua língua, preferencialmente, por meio do contato com professores surdos adultos, pois esses ensinam não só a língua de sinais, mas também conseguem transmitir às crianças surdas sua cultura e uma imagem positiva da surdez, e dão condições para que a criança firme e fortaleça sua identidade.

No tópico seguinte expomos como o surdo é capaz de entender e produzir textos em Língua Portuguesa, mesmo que essa atividade se configure em grande dificuldade para eles.

### **3.1 O surdo e a interação escrita**

É sabido que a comunicação é uma necessidade básica dos seres humanos. Slomski (2010) afirma que 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes. Assim sendo, não há comunicação entre os membros da família, uma vez que ouvintes usam a língua oral e, os surdos, a língua de sinais. Essa condição restringe os surdos a compartilharem informações e absorverem conhecimentos essenciais para interagir no mundo letrado. Contudo, segundo Fernandes (2006, p. 6), “sem sombra de dúvida, que é perfeitamente possível que os surdos mergulhem no mundo da leitura e da escrita por processos visuais de significação que têm na língua de sinais seu principal elemento fundador”. Para participar do mundo da escrita e da leitura, o surdo deve saber ler e escrever em Língua Portuguesa, por ser essa a língua oficial e majoritária do Brasil. Essa tarefa tem sido muito complexa para as escolas, e a maioria dessas instituições ainda não está preparada para assumir a educação das pessoas surdas, conforme afirmação de Fernandes (2003, p. 45):

Até hoje, educadores nos questionam como é possível “dar independência” de leitura a uma criança surda que “não tem consciência de como juntar,

sonoramente, letras e sílabas para construir novas palavras e percebê-las”; como se letras e sílabas fossem a unidades básicas de uma língua ou justificassem a formação das palavras, frases e contextos, enfim, como se letras e sílabas fossem o verdadeiro e único ponto de referências para a partida neste processo de chegada ao letramento.

Notadamente, alguns profissionais da educação ainda não entendem como acontece a educação de surdos, como esses sujeitos aprendem e como deve ser o processo de ensino-aprendizagem desse e, tampouco, sobre a língua dos surdos. A escola precisa desempenhar seu papel de favorecer a aprendizagem dos surdos enquanto sujeitos detentores de direitos, principalmente linguísticos, e para que isso venha a acontecer, as escolas precisam se apropriar de conhecimentos básicos sobre o surdo e como ele aprende. Ante o exposto, corroboramos com a ideia de Karnopp (2002), ao defender que o ensino de Língua Portuguesa para surdos se configura como um grande desafio para professores e escolas, senão, um instrumento de segregação e exclusão.

Nossa tradição gramatical como professores de Língua Portuguesa sempre rejeitou a existência de uma pluralidade de manifestações linguísticas dentro do universo por parte dos surdos e que a própria escola não reconhece a situação bilíngue do surdo e rejeita de forma intolerante qualquer manifestação linguística diferente, tratando muitas vezes os alunos surdos como diferentes linguísticos (KARNOOPP, 2002, p. 56).

O posicionamento apresentado na citação imputa às práticas das escolas a responsabilidade por não conseguir desenvolver nos surdos às habilidades necessárias para elaborar e compreender textos escritos em Língua Portuguesa, o que gera e sustenta o mito de que o surdo tenha atraso cognitivo ou que não consiga aprender a ler e a escrever. Não podemos deixar de falar que existem histórias de sucesso de surdos que se apropriam da modalidade escrita da Língua Portuguesa e conseguem lograr sucesso acadêmico e profissional.

Fernandes (2006, p. 6) aponta que:

Aprender o português [...], demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado, nos últimos anos.

Com isso, percebemos que a escola tem deixado de entender e acatar que a diferença mais acentuada entre surdos e ouvintes é o fato de que para os ouvintes as informações chegam, a todo momento, pela via auditiva e, já para o surdo, a

informação chega pelo meio visual. Porém, como já citado anteriormente, 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes, segundo Slomski (2010 p. 47). Tal afirmativa deixa claro que os surdos ficam sem comunicação nenhuma dentro de casa, e que as interações ocorrem por meio de uma linguagem doméstica, e por não terem contato com outros surdos, não desenvolvem linguagens outras e/ou sua própria língua.

Nossa pesquisa não envolve aquisição da língua de sinais pelos surdos, mas sua escrita em Língua Portuguesa. Assim sendo, nos propomos a pesquisar textos de alunos surdos e observar, analisar como eles fazem uso dos processos referenciais para construir os referentes em textos dissertativos- argumentativos.

Partindo do pressuposto de que o texto “é um resultado parcial de nossas atividades comunicativas, que compreendem processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas” (KOCH, 2013, p. 26). Os surdos, por serem utentes de outra língua (de modalidade visual), se não lhes for ensinada a Língua Portuguesa, podem apresentar dificuldades de transferir para o texto suas impressões, ideias, conhecimentos, por não dominarem os processos, operações e estratégias” necessários para (re)construir os significados dos textos.

Fernandes (2006, p. 6) defende que a alfabetização do aluno surdo em Língua Portuguesa começa com a escrita alfabética que não reflete a língua própria dele. A escrita alfabética não tem relação com a língua de sinais, pois, como já mencionado, as línguas possuem estruturas diferentes; com isso, a maioria dos surdos torna-se analfabeto funcional, por não conseguir assimilar uma escrita que é o resultado da transposição de uma língua oral. O papel da escola será fazer com que o surdo leia para compreender, e entender para ler e escrever.

É importante fundamentar a representação da escrita da primeira língua, tendo o apoio de uma cultura própria na qual se possa perceber o profundo sentido da linguagem, e vencê-la, com facilidade, e, assim, ter a possibilidade de aprender outra escrita como segunda língua. Com isso, é possível encontrar muitos “erros” (desvios) nos textos escritos em Língua Portuguesa por indivíduos surdos, em diferentes níveis educacionais. Nomeamos aqui por “erros ou desvios” as características que os textos dos surdos apresentam quando iniciam sua apropriação da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Quadros (2006, p. 34) define os Estágios de interlíngua no processo de aquisição do português

(modalidade escrita), ao afirmar que “as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua-alvo”. De acordo com Brochado (2003 apud QUADROS, 2006), os estágios de interlíngua são Interlíngua I, Interlíngua II, Interlíngua III. Não há um corte na passagem de um estágio da interlíngua para outro, dessa forma, haverá sempre a presença de elementos de um estágio de interlíngua no estágio seguinte, pois é dessa forma (gradativa) que os surdos se apropriam da escrita da Língua Portuguesa.

Para Fernandes (2006, p. 16), “a única via de acesso à Língua Portuguesa para os surdos é a escrita”. Para os surdos, aprender a escrever, significa aprender a Língua Portuguesa, porém, esse fato muitas vezes constitui o maior problema para as escolas, pelas especificidades em conseguir repassar os conhecimentos da língua de sinais para a modalidade escrita da Língua Portuguesa. A dificuldade maior está exatamente no aprendizado inicial dessa língua, porque requer do aprendente a capacidade sensorial-auditiva que lhe é deficiente e, muitas vezes, não reconhecida ou aceita pelos mediadores.

Aprender a ler e a escrever de forma competente ou fluente é aprender uma nova linguagem, internalizar regras e recursos da escrita da língua-alvo. Para isso, devemos dotar os alunos surdos de conhecimentos para que eles interajam com o texto, sendo capazes de transpor suas ideias formuladas em Libras para a Língua Portuguesa, sem prejuízo na compreensão ou perdas de informações devido às diferenças das estruturas das línguas.

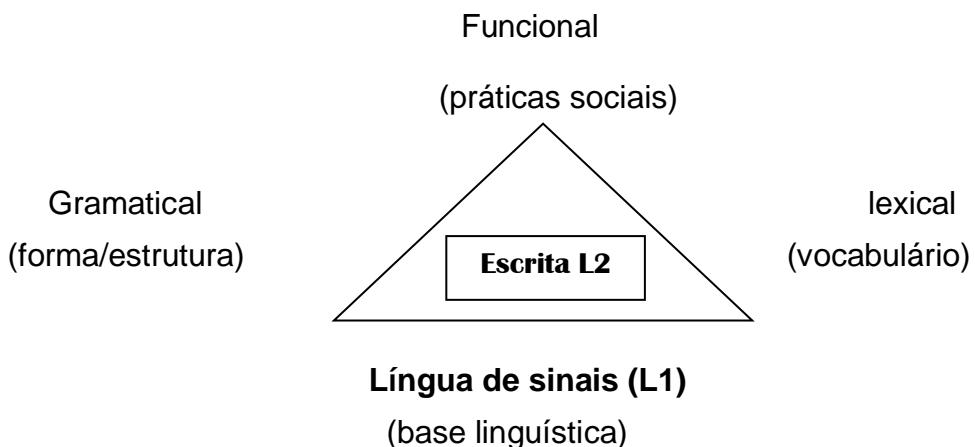
Sabemos da necessidade de os surdos se apoderarem da Língua Portuguesa, como forma de terem acesso ao conhecimento e para que haja a interação entre surdos e ouvintes por meio da escrita; por essa razão, defendemos que os surdos devem aprender a ler e a escrever por meio de práticas de letramento desenvolvidas no ambiente escolar. Fernandes (2003, p. 46) afirma que “o domínio da gramática de uma língua oral-auditiva não está ligado à escrita e à oralização”, pois essa gramática deverá ser internalizada por meio do contato com textos escritos, tanto por crianças surdas como ouvintes.

Aqui, não pretendemos aprofundar questões que dizem respeito ao letramento dos surdos em Língua Portuguesa, mas tratar acerca da necessidade de facilitação no processo para que esses tenham informações relevantes para um bom desempenho ao escrever textos. É importante deixar claro que a dificuldade em

escrever texto não é somente dos alunos surdos, o aluno ouvinte também, em alguns casos, pode apresentar essa dificuldade.

Fernandes (2006, p. 06) diz que “em processo de letramento (em Língua Portuguesa) ele (surdo) passará de uma língua não-alfabética (língua de sinais) para uma língua alfabética (Língua Portuguesa)”. E, sendo assim, a autora propõe, como forma de êxito na aprendizagem da Língua Portuguesa, uma abordagem de ensino a pessoas surdas, conforme se encontra representada no esquema abaixo:

**Figura 2 - Eixos de trabalho com a linguagem escrita**



**Fonte:** Fernandes (2006, p. 11).

Observando a figura 2, acima, pode-se entender o que deve ser contemplado ao intentar desenvolver a modalidade escrita em Língua Portuguesa com pessoas surdas. Vejamos o que envolve cada um dos aspectos acima citados: o aspecto funcional refere-se à função social que todo e qualquer texto deve ter, desde a intenção que tem o enunciador até a quem é destinado o texto. O aspecto lexical diz respeito às escolhas lexicais que influenciam e interferem o contexto do texto. Os surdos podem não compreender termos polissêmicos comumente empregados na Língua Portuguesa, pelo fato de sua língua ter estrutura e sentidos diferentes da Língua Portuguesa, ou seja, sentido mais literal dos fatos e palavras/sinais, por esse motivo, devemos sempre ter a preocupação com os contextos, pois uma boa aprendizagem da estrutura da Língua Portuguesa vai facilitar o domínio dessa segunda língua.

Enfim, devemos nos ater aos aspectos gramaticais, pois aprender uma língua significa aprender as regras que constituem essa língua, regras que deverão ser internalizadas sempre que os surdos se dispuserem a escrever em Língua Portuguesa. Não se trata de decorar estruturas e palavras, mas de saber empregar as regras da língua conforme a situação de comunicação, e as vivências com essa língua vão oportunizar as experiências necessárias para aprender e armazenar as regras.

Diante do exposto, acreditamos e defendemos a importância de oportunizar para os surdos experiências de elaboração e interpretação de textos para que esses se apropriem de maneira natural dos processos de referenciação e de recategorização, para que possam empregar em seus textos escritos, como condição fundamental para que sejam capazes de (re)construírem os sentidos, a coerência dos textos. Conforme preconiza Cavalcante (2011, p. 17), quando defende o texto como sendo “uma construção que cada um faz a partir da relação que se estabelece entre enunciador, sentido/referência e coenunciador, num dado contexto sociocultural”, independente dos envolvidos na comunicação serem ouvintes ou surdos. Com essa premissa, intentamos resumir a necessidade de contemplarmos os aspectos apontados por Fernandes no esquema anteriormente citado e comentado.

### **3.2 A Libras e a referenciação**

Partindo do princípio de que as línguas de sinais são completas: possuem todos os universais linguísticos, ou seja, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica próprias, contudo, têm estrutura diferente das línguas faladas ou escritas, não sendo possível substituir palavras por sinais ou vice-versa. São línguas diferentes e têm estruturas diferentes. Para Sacks (2010, p. 37), que corrobora com nossa opinião, em razão desse caráter diferente, “não é possível transliterar uma língua falada para língua de sinais palavra por palavra ou frase por frase”. Nas atividades em sala de aula com alunos surdos, muitos profissionais relatam a presença dessa transliteração nos textos desses alunos. Muitos surdos não conhecem a linearidade como uma das principais características dos textos escritos. Na língua oral, os elementos ocorrem em uma sequência rígida (letra após letras) para formar palavras. Já nas línguas de sinais, os elementos que compõem os sinais, chamados

de parâmetros, ocorrem simultaneamente para realizar o sinal. Apropriar-se dessa dinâmica, internalizar tais regras específicas de cada língua requer muito contato com essa língua, por meio de eventos envolvendo a modalidade escrita dela.

Ainda sobre as especificidades da Língua Portuguesa, sabemos que cada objeto tem seu nome e significados específicos. Alguns desses objetos (com nomes e significados específicos) se juntam e passam a assumir outro termo (nome), e com outro significado. Para exemplificar, utilizaremos os termos faca e garfo, que, ao serem unidos, cria-se um termo específico, que é talher. Para os surdos, essas junções podem dificultar o reconhecimento e os usos dos significados e conceitos, o que pode dificultar o acesso às regras específicas da língua-alvo. Em outra observação, podemos afirmar que em Libras já existem processos semelhantes ao da junção de termos e o surgimento de novo significado. Temos o sinal para PAPEL com significado de substantivo, e outro sinal com significado papel com uso de função.

Exemplos:

- a) A LIBRAS TEM PAPEL IMPORTANTE PARA OS SURDOS. (Configuração da Mão na letra “P” com Ponto de Articulação na palma da mão)
- b) PEGUEI O PAPAEI. (Configuração da Mão na letra “P” com Ponto de Articulação no dorso da mão).

Os exemplos colocados deixam claro que os sinais também servem para referenciar ou nomear, especificamente, as coisas ou entidades dentro de cada contexto. Exemplos como esses devem servir como base para o entendimento acerca dos processos de referênciação dentro da Língua Portuguesa, em paralelo com a Libras. Compreender esse processo vai ajudar os surdos a selecionar palavras específicas para determinados contextos e a tecer a referênciação de forma eficiente. Esse conhecimento deve ser aproveitado no momento de ensinar a modalidade escrita da Língua Portuguesa para os surdos, para facilitar o entendimento sobre a dinamicidade da (re)construção dos referentes nos textos.

Outra característica apontada nos textos dos surdos diz respeito à sintaxe da Língua Portuguesa, pois, muitas vezes é possível observar nos textos dos alunos surdos que:

As construções apresentam uma sequência de palavras que tendem a desrespeitar a ordem convencional da Língua Portuguesa, e os enunciados são compostos com predominância de nomes que, por vezes, substituem verbos (GÓES, 2012, p. 03).

As línguas de sinais possuem estrutura diferente da estrutura das línguas orais. Não raro, e dependendo do estágio de interlíngua em que o aluno se encontra, o texto desse pode apresentar verbos sem a devida flexão, uso inadequado de pronomes e artigos. Tal fato fica claro na colocação de Sanchez (1999 *apud* WITKOSKI, 2012, p. 46): “A aprendizagem de um idioma, obrigatoriamente, precisa de imersão do aluno em uma prática social da língua escrita, alicerçada em uma aprendizagem que contemple como uma prática discursiva”. As práticas sociais, muitas vezes não são respeitadas, pois nas práticas de letramento não consideravam os contextos das palavras para os alunos. Podemos perceber a importância disso nas palavras de Souza, ao tratar de práticas dentro de sala de aula:

Recursos que os professores utilizam para evocar a palavra do aluno, fazê-la ter sentido para eles, eram muito diferentes em natureza, qualidade ou grau de sofisticação. A situação-pretexto podia ser uma excursão, realizada, uma revista nova, um jornal amarelado, o relato de um acontecimento [...] o que emergia no contar de cada à sua maneira era traduzido pela professora e transformado em texto (SOUZA, 1998, p. 21).

Com isso, evidencia-se que as práticas de ensino de Língua Portuguesa para os surdos, em muitas escolas, não estão sendo eficazes, e que o ensino dos processos de referenciação pode ser uma forma de desenvolver a fluência dos surdos na modalidade da Língua Portuguesa. Para reforçar o representado por Souza, recorremos à premissa de Rastier (1994 *apud* MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20), de que a referenciação não é apenas “uma relação de representação das coisas ou do estado das coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não linguística da prática em que ele é produzido e interpretado.” Sem as práticas sociais, torna-se inviável os surdos discretizarem a língua e o mundo e darem sentidos aos objetos de discurso, construindo, individualmente e socialmente, as entidades do texto. As regras de uma língua deverão ser internalizadas gradativamente e em contato com os eventos que envolvem essa língua.

Para que haja internalização da gramática:

Há a necessidade de conhecimento de mundo e das relações interpessoais é devida ao fato de que não se constroem significados fora de um contexto

específico de comunicação. Conferir significado a qualquer coisa [...] equivale a reconhecer seu lugar em algum contexto, com todos os ingredientes desse contexto: cenário, ocasião, personagens. Por tudo isso, não se pode ignorar o papel social desempenhado pela língua. (LEAL, 2013, p. 177).

O enunciado acima vem ao encontro do que já foi citado anteriormente sobre os eventos sociais e sua importância para a aquisição da primeira ou da segunda língua, tanto por pessoas ouvintes quanto pelas com surdez.

A fim de reforçarmos a citação, trazemos o resultado da pesquisa realizada sobre as “estratégias de referenciação na produção escrita de alunos surdos” (LEAL, 2016), que investigou os processos de referenciação na produção escrita de alunos surdos, em textos narrativos escritos por meio da transposição de textos sinalizados para a escrita (reescrita de textos), observando os mecanismos de retomadas discursivas que são produtivos nas línguas de sinais: o uso dos classificadores e da flexão verbal, o procedimento discursivo dêitico e a predominância do discurso direto nas estruturas narrativas.

Essa pesquisa revelou que os processos mais presentes nas narrativas foram as anáforas diretas, por meio do uso da repetição do sintagma (Paulo, mãe, médico), de pronomes pessoais (ele, eu, ela), pronomes de tratamento (você), pronomes possessivos (meu e seu) e por elipses. Houve registros de anáforas indiretas e anáforas encapsuladoras nos textos analisados. Um ponto importante a ser ressaltado é que Leal (2011) constatou influências da língua de sinais nos textos escritos em Língua Portuguesa. A pesquisadora chama a atenção para a necessidade de reconhecermos que há especificidades nas línguas de sinais que precisam ser “consideradas não só na leitura que os professores fazem dos textos de alunos surdos, como também na elaboração de materiais e nas estratégias de ensino utilizadas pelos professores” (LEAL, 2016, p. 127). Para a autora, a maior dificuldade apresentada nos textos analisados foi de natureza sintática e de coesão, e que os alunos surdos informantes de nossa pesquisa não apresentaram, em seus textos, graves problemas no uso dos processos referenciais anafóricos.

Em se tratando de aquisição da modalidade escrita de uma segunda língua, Leal (2013, p. 16) cita que “como as línguas de sinais são línguas de interação face a face, é muito comum que alunos surdos consigam entender com relativa facilidade textos orais em Língua Portuguesa, mas que por outro lado tenham grande dificuldade na leitura global de textos escritos, como notícias, fábulas”, entre outros.

Isso ocorre pelo fato de os surdos serem utentes de outra língua, e precisam estar em contato com a modalidade escrita da L2, experienciando a escrita dessa outra língua tão complexa, que será com a qual irá interagir com ouvintes em eventos que as informações sejam veiculadas em textos escritos (contratos de trabalho, extratos de banco, entre outros).

A autora sugere pesquisas para investigar sobre como se efetiva o procedimento dêitico da **Libras**, à luz das teorias de Lyons (1977) e Levinson (1983), e sua influência no texto escrito em Língua Portuguesa, como o processamento cognitivo do sujeito surdo influencia a produção textual (em Libras ou em Língua Portuguesa) desse sujeito; possíveis problemas de coesão e coerência decorrentes do uso de substantivos/adjetivos/verbos que apresentam um mesmo radical na Língua Portuguesa (mentira/mentiroso/mentir) e um mesmo sinal na **Libras**; desenvolvimento de metodologias explícitas de ensino de segunda língua (em seus mais variados aspectos – morfológicos, sintáticos, semânticos...), que levem em consideração a especificidade linguística do indivíduo surdo e todas as possíveis influências que a Libras exerce sobre o texto escrito por esse indivíduo.

Os resultados da nossa pesquisa comprovaram a importância dos processos de referenciação e recategorização para surdos, pois as análises nos revelaram a presença de processos referenciais em todos os textos dos participantes, embora, em alguns, de forma inadequada. Acreditamos que os resultados de nossa pesquisa possam auxiliar professores no planejamento do ensino de Língua Portuguesa, melhorando não somente a metodologia empregada como também os recursos didáticos mais eficazes no ensino de Língua Portuguesa para pessoas com surdez. Esse aprendizado da modalidade escrita (da Língua Portuguesa) desenvolverá habilidades dos surdos em ler, compreender textos e saber escrever transpondo suas ideias e pensamentos para o papel, além de dar mais condições para os surdos seguirem, com sucesso, as etapas seguintes da educação.

Passemos, então, ao capítulo da metodologia e análise do *corpus*, sob a ótica das teorias que nortearem nossa pesquisa para que chegássemos aos resultados acerca da importância do ensino dos processos de referenciação no ensino de Língua Portuguesa para os surdos.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos, de forma detalhada, os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. Inicialmente, identificamos o tipo de pesquisa da investigação, a fim de descrever a metodologia utilizada na pesquisa. Tratamos, também, do objeto de estudo, bem como a seleção e descrição do *corpus* investigado. Por fim, abordamos os procedimentos de análise adotados para aplicar o arcabouço teórico, seguindo, para tanto, as etapas elaboradas para se alcançar os objetivos propostos e as categorias de análise utilizadas.

### 4.1 Tipo de pesquisa

Para a realização desta dissertação, recorremos à pesquisa de caráter descritivo e qualitativo, pois, à medida que analisamos e descrevemos os processos referenciais mais recorrentes nos textos coletados, bem como as construções de sentido realizadas nos textos, também realizamos, qualitativamente, uma investigação sobre as dificuldades de escrita, do aluno surdo, em Língua Portuguesa. A escolha da abordagem qualitativa revela nosso interesse em compreender as escolhas referenciais dos surdos e os efeitos dessa construção referencial, assunto pouco explorado em pesquisas anteriores.

Partimos de uma pesquisa bibliográfica sobre os estudos no campo da referenciação, destacando os autores que contribuem para a consolidação das pesquisas e ampliação da literatura dessa área. Para fundamentar e desenvolver nossa pesquisa, no âmbito da referenciação baseamo-nos em Mondada e Dubois (2003), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Cavalcante (2016), Koch (2006, 2011, 2013) e Lima (2017).

No tocante aos estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, fundamentamos as discussões em autores como Quadros (2004) e Fernandes (2006), teóricas da área do letramento de surdos, bem como no trabalho de Leal (2016) sobre a escrita do aluno surdo.

Com relação aos procedimentos de coleta, esta pesquisa se configura como de campo, haja vista que houve a oferta de uma oficina para alunos surdos, através da qual coletamos o material a ser analisado.

## 4.2 Constituição do *corpus* e os participantes da pesquisa

Nesta dissertação, elegemos como objeto de estudo os processos referenciais utilizados por alunos surdos, na escrita de textos dissertativos em língua portuguesa. O motivo que despertou nosso interesse por esse objeto de investigação foi a literatura na área de surdez, que aponta para as dificuldades dos surdos em utilizar a Língua Portuguesa escrita em práticas discursivas tão importantes para a inclusão do surdo, como é o caso da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), bem como o fato de a pesquisadora atuar no ensino de Libras e, em sua prática, inquietar-se em razão das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo da escrita em Língua Portuguesa.

Dessa forma, cogitando que através de uma análise dos processos referenciais envolvidos na construção e reconstrução de referentes em textos de alunos surdos é possível inferir quais as principais dificuldades e recorrências nesses textos, pretendemos verificar como esses processos se manifestaram nessas produções.

Assim, no que se refere ao *corpus* de investigação, como foi especificado no parágrafo anterior, escolhemos investigar os textos dissertativos escritos por estudantes surdos durante sua participação em uma oficina de textos dissertativos-argumentativos, ofertada no *Campus Torquato Neto*, da Universidade Estadual do Piauí, tendo, exclusivamente, como público-alvo, alunos surdos que tivessem interesse na produção desse gênero para o Enem, prática social muito importante para a inclusão dos estudantes, ouvintes e surdos, no ensino superior e na sociedade.

É importante destacar, também, que esse gênero exige dos alunos uma articulação das informações, de forma a conduzir o leitor para um ponto de vista, e isso se dá, principalmente, por meio de escolhas lexicais, expressões referenciais, que revelam processos essenciais na construção e reconstrução dos referentes principais no texto.

O *corpus* de análise é composto pelos 13 textos dissertativos-argumentativos produzidos pelos alunos surdos na oficina ofertada, realizada no dia 25 do mês de maio do ano de 2019, na sala 02 do setor 15 do CCHL, da Universidade Estadual do Piauí. Participaram, de nossa oficina, 14 surdos, de diversas faixas etárias e graus de instrução. Os participantes foram convidados, via redes sociais. Ressalta-se que

o projeto da oficina foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovado e autorizado sob o registro do CAAE 09281719.0.0000.5209 (Apêndice B ).

No início da oficina, foi explicado (em Libras) aos participantes, o objetivo da oficina, a equipe de aplicação da oficina e, em seguida, as informações e orientações extraídas do Manual de redação do ENEM, disponibilizado pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essas informações são de grande importância para a elaboração de uma boa redação, nos moldes esperados pelos avaliadores. Com base no manual, foram dadas, em Libras, as seguintes instruções:

- Como a redação de surdos será avaliada no Enem?
- Quais as razões para se atribuir nota zero a uma redação?
- O que deve ser evitado ao elaborar um texto?

Após a explanação dos tópicos citados, distribuímos, para cada participante, uma folha de rascunho e uma folha para o texto final, bem como uma cópia dos textos de apoio usados no ENEM do ano de 2017, e solicitamos que produzissem um texto com a temática da proposta de redação do referido ano, que foi: “Desafio para a formação educacional de surdos no Brasil” (em anexo). Tema bastante pertinente a ser trabalhado na oficina, uma vez que a mesma tinha como público-alvo pessoas surdas.

Os surdos iniciaram a elaboração dos textos, consultando o material de apoio. Alguns surdos, individualmente, chamaram e solicitaram o significado de algumas palavras do texto, as quais explicamos por meio da Libras. Ao final da produção individual, os participantes entregaram seus textos, e permaneceram na sala conversando entre eles e com a equipe da oficina, fazendo perguntas sobre os mais variados assuntos. Então, os textos elaborados na oficina subsidiaram nossas análises.

É importante ressaltar que todos os alunos foram previamente orientados quanto aos riscos que a pesquisa poderia causar, e as respectivas formas de assistência, como também os benefícios obtidos com a participação no estudo proposto. Após a exposição dos objetivos da pesquisa, foi solicitado àqueles que se dispuserem a fazer parte da pesquisa, o preenchimento do Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE) conforme aprovado no Comitê de Ética da Universidade Estadual do Piauí.

Os textos foram enumerados com o intuito de facilitar o manuseio, além de preservar a identidade dos autores. Assim, identificamos os textos como participante 1, 2, 3... n, conforme a quantidade de textos.

Participaram da oficina 14 pessoas surdas, sendo 4 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Desses, apenas um surdo era menor (para ele foi elaborado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido – pais, assinado pelo responsável), os demais tinham idade de 19 a 33 anos, e assinaram seus próprios TCLE (Apêndices F, G e H).

Quanto à faixa etária, os alunos estavam assim distribuídos um de 19 anos; dois de 20 anos; dois de 21 anos; três de 22 anos; um de 23 anos; um de 24 anos; três de 25 anos e um de 30 anos. Um dos participantes não entregou a redação, exercendo seu direito estabelecido na Resolução 466/2012, e expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (em anexo Apêndice D).

Após a descrição do *corpus* e dos participantes da pesquisa, apresentamos os procedimentos de análise.

#### **4.3 Etapas e categorias de análise**

Para executar a investigação proposta nesta pesquisa e atingir os objetivos, seguimos as seguintes etapas:

- 1 - identificação dos principais referentes presentes nos textos;
- 2- identificação e classificação dos processos dos referenciais nos textos produzidos;
- 3 - análise da relação entre as expressões referenciais, os processos e os sentidos construídos no texto dos alunos surdos.

Nesta investigação, elegemos como categoria de análise os processos referenciais descritos por Cavalcante (2016). No tópico seguinte, iniciamos a apresentação das análises dos dados coletados.

#### 4.4 Análise dos dados

Para o início da nossa análise, tomamos como exemplo o texto do participante 1, produzido por uma surda de 18 anos, aluna do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Teresina. O exemplo 12 apresenta um título que prepara o coenunciador para os problemas vivenciados pelos surdos em suas casas, escolas e empresas.

No exemplo em análise, percebemos a reprodução de muitas regras da Língua Portuguesa, tais como: 1) artigos combinados com os substantivos (As pessoas surdas, os surdos); 2) palavras acentuadas corretamente (intérprete, salário, também). O fato de o texto apresentar um título, nos sugere que o enunciador tem conhecimento da estrutura de textos escritos em Língua Portuguesa, sendo importante ressaltar que apenas dois dos doze textos apresentam título.

#### EXEMPLO 12

##### Os surdos problemas

“As pessoas surdas tem muito todo no Brasil não tem intérprete de libras também professores não sabe como educação não conseguir comunicação Libras barreira mas desenvolvimento melhor.

O trabalho não tem conselho a falta salário intrução comunidade, dentro espaço trabalhar surdos mas falta acessibilidade.

Melhor incentivar para os surdos também comunicação ouvir e família.

Participante 1 (texto em Libras)

##### Os problemas dos surdos

Existem muitas pessoas surdas em todo o Brasil. Não tem intérprete de Libras e os professores não sabem [Libras]. Como a Educação não consegue comunicação em Libras é uma barreira para um melhor desenvolvimento.

Não tem trabalho, conselho, falta salário, instrução para a comunidade. Há surdos trabalhando dentro do espaço, mas falta acessibilidade.

O melhor para o surdo é incentivar também a comunicação na família

Participante 1 ( texto em língua Portuguesa)

No texto do exemplo 12, em questão, identificamos a expressão “os surdos”, introduzida no texto sem menções anteriores, isso nos permite classificar a expressão como introdução referencial, pois a mesma é retomada várias vezes, e de diversas formas, ao longo do texto. Vejamos: 1) anáfora direta *pessoas surdas*, por retomar o referente introduzido no título do texto com a mesma expressão; 2)

anáfora indireta *intérprete de libras*, na primeira linha. A expressão *intérprete de libras* não retoma completamente o referente “Os surdos” introduzido anteriormente, mas o contexto nos permite inferir a relação (indireta) entre as expressões.

Em seguida, o referente “Os surdos” é retomado por uma anáfora direta representada na expressão referencial *comunidade*, expressão muito utilizada pelos surdos como forma de reconhecimento de sua identidade. Mais adiante, identificamos mais duas ocorrências da expressão *surdos* como anáforas diretas do referente “Os surdos”, expresso no título. Ao final do texto, a expressão *família* pode ser classificada, nessa cadeia, como uma anáfora indireta, por estar relacionada também com a expressão “os surdos”, previamente instaurada no texto. Nesse texto, percebemos que a enunciadora não utilizou nenhuma recategorização para referenciar os surdos, expressão introduzida no título do texto. Há, no texto, muitas ocorrências de anáforas diretas, pela repetição da expressão *surdos*, o que também acontece em textos de alunos ouvintes.

Logo no início do texto a enunciadora elegeu como entidade principal “os surdos”. Sua opinião sobre eles é exposta ao longo do texto, por meio de retomadas: primeiro pela expressão “as pessoas surdas”, como uma forma diferente de referir o mesmo objeto, e para acrescentar-lhe informações, que, nesse caso, é a ausência de intérpretes de Libras e de professores surdos para ensinar os surdos. Esses objetos de discurso (anáfora indiretas) são os primeiros problemas apontados pela enunciadora, que é a situação dos surdos nas escolas, no trabalho e até dentro da família. Adiante, o enunciador não retoma o referente de forma direta, mas usa a entidade *comunidade* para dar continuidade aos problemas que serão apontados, nesse caso: a falta de acessibilidade dos surdos nas empresas.

Na última sentença, o enunciador novamente retoma (por repetição) o referente “surdo”, dessa vez para acrescentar o que acreditamos ser uma forma de intervenção ou sugestão, que é melhorar a situação dos surdos, incentivar a comunicação entre surdos e ouvintes e com suas famílias. É importante destacar que nessa parte do texto a intervenção é obrigatória e avaliada na elaboração do texto dissertativo-argumentativo, conforme orientações que constam no manual do candidato e explicadas nos cursinhos preparatórios para o Enem.

Partiremos, agora, para a análise do exemplo 13, escrito por uma surda de 22 anos de idade. Ao longo do texto, percebemos a reprodução de muitas regras da Língua Portuguesa: 1) flexão verbal *escreveu*, usada para tempo, indicando

passado; 2) concordância entre artigos e substantivos, como no caso da sentença *os surdos e o professor*; 3) flexão de gênero em *meninos surdos*. Percebemos, também, características do texto do aluno surdo em sentenças onde não ocorre: 1) *os surdos preciso*; 2) ausência de flexão de gênero em *Os empresas*. Observaremos, agora, o exemplo:

### EXEMPLO 13

A história no Brasil, os surdos; então governo escreveu carta para entregar do pais França, o nome do professor é Ronice Quadros ele veio no Brasil que ele criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857.

Hoje a sociedade do Brasileira, as pessoas não conheça comunidade os surdos e também eles pensem incapaz exemplos: trabalho, professor vários alguns tem violência, negligencia e discriminação. Também a família não saber comunicação dificuldade só alguns gestão, oral e possível a família não conheça cultura, comunidade, eles chamar mudo pior isso os povos não saber, infelizmente o interior sujeito surdo não saber libras só gestão não é fácil. Os empresas tem barreiras comunidade da mesma forma escola inclusivas esse inclusão existe encontrar dificilmente não tem intérprete só alguns estado existe intérprete porém desasseguras.

Importante acessibilidade para comunidade, escola bilíngues os surdos precisa desenvolver também incentivar como também ouvintes aprender libra, desenvolver melhor precisar de incentivar governo também comunidade.

A história dos surdos no Brasil. O governo escreveu uma carta para a França solicitando um professor de nome Ronice Quadros. Ele veio para o Brasil e criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857.

Hoje a sociedade brasileira, as pessoas não conhecem a comunidade surda e pensam que os surdos são incapazes para o trabalho. Os professores são violentos, negligenciam e discriminam os surdos. Também a família não sabe se comunicar só por gestão, oral e não conhecem cultura e comunidade surda. Eles (família) chamam de mudo. O povo (família) infelizmente não sabe que os surdos tem interior e os surdos não saber Libras usam só gestos é ruim. Nas empresas a comunicação é uma barreira, nas escolas inclusivas não tem intérpretes, alguns estados existem mas são temporários.

É importante a acessibilidade para a comunidade surda, os surdos precisam de escolas bilíngues para desenvolver, os ouvintes precisam aprender Libras e o governo precisa incentivar a comunidade surda.

Participante 2 (Texto em Língua Portuguesa)

Ao analisarmos o texto pela perspectiva da Linguística Textual e, em busca dos nossos objetivos, identificamos que a participante 2, de forma semelhante à

participante 1, elabora seu texto tomando como referente principal “os surdos”, sobre o qual constrói sua tese, e esse é introduzido no início do texto, logo, trata-se de uma introdução referencial sobre a qual o participante irá, ao longo do texto, ancorar as expressões para estabelecer as relações textuais explícitas ou implícitas. É o que acontece com a expressão “os surdos”, mais adiante no texto, que retoma, na íntegra, a introdução feita anteriormente no texto: *surdos*. Identificamos, aqui, um caso de anáfora direta.

Na cadeia referencial seguinte, identificamos a introdução referencial “professor” sendo retomada pelo pronome substantivo *ele* e, nesse caso, classificamos tal expressão como anáfora direta, pois retoma o referente para adicionar a informação de que *ele* (professor) veio ao Brasil e *ele* (professor) criou a primeira escola de educação de meninos surdos. A expressão *meninos surdos* remete diretamente ao objeto de discurso introduzido anteriormente, que é “os surdos”. Por essa razão, classificamos a retomada como anáfora direta do referente citado anteriormente no início do texto.

Continuando a análise, no segundo parágrafo, identificamos a entidade “a sociedade” sendo introduzida no texto sem relação com nenhuma expressão anteriormente citada. Trata-se de uma introdução referencial utilizada para ancorar a anáfora direta *pessoas*. Tal expressão é utilizada pela enunciadora para informar o desconhecimento das pessoas sobre a comunidade (surda). Na mesma cadeia referencial identificamos o pronome *eles* para retomar, em forma de anáfora direta, o referente “sociedade”, para dizer que (a sociedade) pensam que os surdos são incapazes. A locutora, ao dar continuidade ao seu texto, volta a usar as expressões *comunidade* e *surdos*, retomando, por duas anáforas diretas, o referente construído ao longo de seu texto, que é “os surdos”.

Adiante, continuando a análise, temos a expressão referencial *família*, relacionada com as famílias dos “surdos”, uma relação de anáfora indireta usada para acrescentar a informação de que a família não sabe comunicar e desconhece a cultura e a comunidade (surda). Logo em seguida, a enunciadora usa a expressão *família*, fazendo uma retomada de forma direta (por repetição) da expressão *e*, sendo assim, temos um exemplo de anáfora direta. A enunciadora faz outra retomada do objeto de discurso *família*, novamente por uma anáfora direta, expressa pelo pronome *eles* para esclarecer que a família chama “os surdos” de *mudos*. Nesse ponto do texto, a locutora usa de uma anáfora direta recategorizadora do

referente “surdos”, imprimindo-lhe um conceito equivocado e, por muito tempo utilizado, de que mudo é aquele que não fala. Um conceito totalmente contrário à concepção de surdo usada na atualidade. Ainda na mesma cadeia referencial, o mesmo referente “a sociedade” é retomado pela anáfora indireta *povos*, utilizada pelo enunciador para demonstrar o desconhecimento da “sociedade” sobre a cultura e comunidade surda, por isso, chamam os surdos de mudo, o que seria uma palavra adequada por ter valor axiológico para a comunidade surda. No mesmo texto, encontramos o referente “surdo” sendo retomado adiante pela expressão referencial *sujeito surdo*. Nesse caso, podemos dizer que se trata de uma anáfora direta, pois retoma a mesma entidade do texto.

Na sequência da análise, na mesma cadeia referencial, identificamos a expressão comunidade (surda), uma anáfora direta usada para retomar o referente “surdos”. Diferentemente, a expressão *intérpretes* nos permite fazer inferências ao referente, por essa razão, classificamos como anáfora indireta. No final do texto, a enunciadora ainda faz uso da repetição das expressões *comunidade* e “surdos”.

Nas análises do texto da participante 2, percebemos uma cadeia referencial bem elaborada e diversificada. Dentro do texto, ficou clara uma oposição entre dois referentes, surdos e ouvintes, mesmo esse segundo estando implícito em algumas palavras, como pessoas (ouvintes), família (ouvinte), povos (ouvinte), meio pelo qual a participante deixa claro seu pensamento, sua opinião em relação à falta de conhecimento dos ouvintes sobre os surdos, sua cultura e suas identidades. Ainda, denuncia a ausência de acessibilidade dos surdos nas empresas. No texto, percebemos como a expressão “surdos” foi, por várias vezes, modificada, a fim de evitar a repetição: meninos surdos, surdos, mudo, sujeito surdo; e ao usar a palavra comunidade, omitiu a expressão surda. Acreditamos que a enunciadora possa acreditar que os coenunciadores já tenham essa informação armazenada.

Em relação à estrutura do texto, a participante 2 soube atender a estrutura solicitada na proposta da oficina. Percebemos, claramente, uma introdução em forma da história da educação dos surdos; o desenvolvimento das ideias, em que coloca as dificuldades vivenciadas pelos surdos com suas famílias, nas empresas e nas escolas, e uma conclusão em forma de intervenção, na qual propõe melhorias para as pessoas surdas. As observações feitas até aqui nos fazem entender a escolha pelo título.

O exemplo 14, da participante 3, foi escrito por uma surda de 23 anos de idade, estudante de uma escola pública estadual da cidade de Teresina (informação prestada por umas das intérpretes presentes na oficina). O exemplo 14 apresenta muitos trechos transcritos dos textos de apoio (Apêndice C). Percebemos, também, que o texto apresenta—algumas das regras da Língua Portuguesa, exemplo: 1) flexões verbais empregadas corretamente: começaram, criou, determinou, apoiar; 2) presença de verbos de ligação flexionados: ser e foi; Em outros momentos, observamos desvios da Língua Portuguesa como: 1) uso inadequado de conjugação adversativa (contudo), empregada para dar início a outra ideia e progressão ao texto; 2) nomes de pessoas e lugares escritos com letras minúsculas: dom pedro e rio. Percebemos, ainda, a repetição desnecessária de palavras: em geral e libras. Em relação à estrutura do texto, esse não apresenta proposta de intervenção conforme solicitado na redação do Enem, de acordo com o propósito da oficina.

#### EXEMPLO 14

A educação constitui direito da pessoa com deficiência assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a abraçar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais intelectuais e sociais, segundo suas características

Aqui Brasil os serviços só começaram a ter acesso à educação durante o império, no segundo governo de dom pedro II. que criou a primeira escola de educação de meninos surdos em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escolar

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei 10.436, que a língua brasileira de sinais de (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas por parte do poder público em geral e em geral empresas concessionárias serviços públicos, formas

institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras da Libras como meio de comunicação objetive.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência está assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo de toda a vida, de forma a abraçar o máximo desenvolvimento de seus talento e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características.

Aqui no Brasil os serviços (surdos) só começaram a ter acesso á educação durante o império, no segundo governo de Dom Pedro II que criou a primeira escola de educação de meninos surdos no dia 26 de setembro de 1845, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro hoje no lugar da escola (INES).

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas por

parte do poder público em geral empresas concessionárias serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras da

Libras como meio de comunicação objetiva.

Participante 3 (Texto em Língua Portuguesa)

Partindo para a análise dos processos referenciais e observando como a enunciadora desenvolveu as atividades de construção dos referentes no texto, percebemos que, diferentemente dos demais exemplos, a participante 3 usa, em seu texto, a expressão “pessoas com deficiência” e, em torno dela desenvolve suas ideias ao longo do texto. Por essa razão, classificamos a expressão “pessoas com deficiência” como introdução referencial, pois servirá de âncora para retomadas posteriores. A primeira retomada é feita pela expressão *sistema educacional inclusivo*, que retoma de forma indireta (anáfora indireta) para explicar que as “pessoas com deficiência” têm direito a uma educação que atenda às suas características, uma educação inclusiva. Adiante, na mesma cadeia referencial, temos duas retomadas por anáforas diretas pelo pronome *seus e suas*, na terceira e quarta linhas, para remeter às pessoas com deficiência, sobre o desenvolvimento de seus talentos e suas características.

No segundo parágrafo, identificamos a expressão “educação”. A mesma introduzida no início do texto, pois aqui nesse trecho do texto é usada como introdução referencial, por comportar relações com outro objeto de discursos, como a criação da primeira escola de educação de meninos surdos. Aqui, identificamos e classificamos a expressão “educação” como anáfora direta, por repetição da mesma entidade que é “educação”. Já a expressão *meninos surdos* remete ao início do texto “pessoas com deficiência”, não retoma exatamente o mesmo objeto de discurso, mas se associa a ele para permitir ao leitor inferir a relação entre as expressões pessoas com deficiência e meninos surdos, permitindo-nos classificar a entidade *meninos surdos* como anáfora indireta.

Adiante, no terceiro parágrafo, a enunciadora inaugura outra ideia com a expressão “Lei 10.436”, fazendo dessa expressão uma introdução referencial que servirá para a expressão *legislação* retomar de forma direta. Assim, temos uma introdução referencial “Lei 10.436” e a anáfora direta *legislação*. Na mesma cadeia referencial, temos a expressão língua brasileira de sinais, retomada em sua forma resumida (sigla), Libras, por duas vezes. Essas retomadas são classificadas como anáforas diretas, por retomarem o mesmo referente.

A enunciadora usa a expressão pessoa com deficiência, uma expressão mais geral, e, posteriormente, em todas as pistas do texto, é possível perceber a presença dos surdos ao longo do texto, por meio de expressões como meninos surdos e Libras. Assim, a participante tece seu texto partindo de uma referência mais ampla para, depois, empregar uma forma mais específica, retratada por ela como meninos surdos. O texto do exemplo em análise não atende à proposta da redação, uma vez que não nos permite identificar sua estrutura, ou seja, a introdução, o desenvolvimento e conclusão. Apresentaremos, a seguir, a análise do último texto, o exemplo 15, que foi escrito por uma surda de 30 anos, residente na cidade de Altos, município do Estado do Piauí.

A participante 4 atendeu à estrutura por nós solicitada na oficina. O texto (exemplo 15) apresenta introdução, pois a enunciadora expõe fatos relativos ao surgimento da educação de surdos; no desenvolvimento, ela atualiza a situação dos surdos na contemporaneidade e aborda a Lei nº 10.436/02. Por meio do verbo sofremos, a enunciadora se identifica como surda e se inclui nas situações por ela apresentadas; na conclusão, a enunciadora propõe acessibilidade, intérpretes, classe bilíngues, escola inclusiva e comunicação para desenvolver o surdo. O texto da participante 4 atende aos requisitos solicitados nas redações do Enem.

O texto, em sua totalidade, é o maior dos exemplos analisados, e o mais próximo da Língua Portuguesa. Identificamos, no início do texto, a presença de palavras e de sentenças transcritas do texto de apoio. Na avaliação dos textos no Enem, essa prática é condenada como cópia dos textos motivadores, e essa proibição foi explicada durante a oficina. Foi possível identificar a ausência da coesão ao longo do texto, característica de textos com a estrutura da Libras, porém, não nos impede de entender as ideias desenvolvidas pela locutora. Vejamos o texto e, em seguida, a análise.

### EXEMPLO 15

Antigamente os surdos sofremos há tempo anos, quando o império Dom Pedro II tiver um filho deficiência, dever chamar uma pessoa profissional. Então o governo chamou professor surdo, começou educação para surdo depois criou a primeira de

escola de educação de meninos surdos.

Hoje, no lugar da escola, sociedade pensamos não é capazes pessoa surda porque não conhecia cultura surda também não sabem surdos na vida, alguns educacional bons ou ruim dentro na escola tem bem diferença não ouvintes e os surdos mas existe

lei Nº 10.436 libras dever acessibilidade área qualquer na lugares escola, empresa, hospital etc... mas tem problema principal é escola porque não tem desenvolver aprender por causa faltar interpreta, método forma, imagens etc... É obrigação enviar (pessoa) profissional interprete.

Portanto alguns sujeitos surdos necessidades aprendizagem, depender já formei porém não conseguir contratar trabalho na empresa por motivo faltar comunicação, inclusão etc...

Para resolver problema que aconteceu precisamos obrigação acessibilidade interprete qualquer geral também assegura educação, empresa, classe bilíngue, escola inclusivas, comunicação melhor o desenvolver.

Participante 4

Antigamente, há anos, os surdos sofrem. No império de Doma Pedro II que tinha um filho deficiente, chamou um profissional (de língua de sinais). Chamou um professor surdo e começou a educação para surdos. Depois foi criada a primeira escola de educação de meninos surdos.

Partindo para analisar e classificar os processos referenciais existentes no texto exemplo 15, identificamos, logo no início do texto, a expressão “os surdos” sendo introduzida no texto sem relação anterior com outros elementos. Por isso, classificamos de introdução referencial, pois aporta retomadas diretas (anáfora direta) por meio de anáforas diretas, outros objetos de discurso como: 1) *pessoa profissional* e *professor surdo* para especificar que a pessoa surda era um professor surdo que foi chamado para educar os surdos no Brasil; 2) *surdo*: essa expressão está explicitamente ligada ao referente introduzido anteriormente; 3) novamente a enunciadora faz remissão ao referente “surdos” por meio da expressão *meninos surdos*, para quem foi criada uma escola.

Hoje, sociedade pensa que os surdos não são capazes porque não conhecem a cultura surda e também não sabem a vida dos surdos. Algumas são ruins outras boas. Dentro das escolas há também diferença entre os não ouvintes (ouvintes) e os surdos. A Lei 10.436 deve ter acessibilidade em Libras em todas as áreas escolas, empresas, hospitais... etc. mas as escolas não pode devolver alunos surdos pois falta interpretes, método , imagens. É obrigada a presença de interpretes nas escolas.

Portanto, alguns sujeitos surdos têm necessidades aprender. Eu já formei, porém não consegui contrato de trabalho na empresa por motivo de não haver comunicação, inclusão etc...

Para resolver problema que acontece com os surdos, precisamos cobrar acessibilidade, intérpretes, em todos os lugares também assegurar educação, empregos, classe bilíngue, escola inclusivas, comunicação melhor o desenvolver os surdos.

Participante 4 ( texto em Língua Portuguesa)

No segundo parágrafo, identificamos que o referente “os surdos” é remissionado várias vezes pelas seguintes expressões anafóricas diretas: 1) *cultura surda*; 2) *surdos*; 3) *não ouvintes* (outra forma de se reportar aos surdos); 4) *pessoa profissional intérprete*, no final do mesmo parágrafo. 5) Adiante, temos outras anáforas diretas: *pessoa surda* e 5) *sujeitos surdos*.

No último parágrafo, observamos a expressão “problema” que, conforme a classificação dos processos referenciais, não retoma, necessariamente, nenhuma expressão contida no texto, mas tem a função discursiva de resumir as necessidades apresentadas no parágrafo anterior. Nesse caso, classificamos a expressão referencial “problema” como anáfora encapsuladora das dificuldades expostas ao longo do texto e, ainda, propõe soluções para os problemas apresentados.

O texto 15 apresenta muitos processos de anáforas diretas como forma de retomar o referente e, aos poucos, ir atribuindo-lhe informações importantes para o desenvolvimento do tema proposto: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. A enunciadora manteve o foco no tema solicitado e partiu da história dos primórdios da educação de surdos, indo, aos poucos, expondo as necessidades dos surdos, desde o desconhecimento de suas capacidades e ausência de intérpretes nas escolas, empresas e hospitais. Aponta, ainda, a existência da Lei nº 10.436, que, infelizmente, não é cumprida pelas escolas. A enunciadora se faz presente no texto ao expor sua própria situação, pois mesmo depois de formada (não especifica qual formação), não consegue emprego por falta de comunicação em Libras. No último parágrafo do texto, a enunciadora, cumprindo a proposta da oficina, faz sugestões necessárias para dirimir os problemas apontados ao longo do texto. Para isso, usou uma anáfora encapsuladora, a única presente nos textos analisados.

Foi possível perceber que os processos mais recorrentes foram de anáforas diretas, por repetição da expressão referencial e pelo uso de sinônimos e, ainda, por anáforas indiretas, com o uso de expressões pertencentes ao campo semântico do referente. Identificamos, também, o uso de recategorização, empregada para exprimir ponto de vista.

Por fim, compreendemos que para interagir com os surdos, precisamos de conhecimentos que vão muito além de conhecer a estrutura da língua. Sabemos que dentro das línguas existem suas singularidades, e percebemos, durante a oficina,

um fato curioso sobre a construção dos referentes: notamos que os surdos conhecem o conceito de determinadas palavras isoladas, mas quando essas palavras aparecem juntas a outras palavras, eles desconhecem o sentido causado pela junção. É o caso da expressão *poder público*. Alguns surdos questionaram se tratava-se de *poder de todos*, já que o termo “banheiro público” significa “para uso de todos”.

Podemos observar, ainda, que muitos surdos que não têm conhecimento do vocabulário da Língua Portuguesa, pois apontavam para algumas palavras nos textos e perguntavam o seu significado. Em outros momentos, faziam o sinal e pediam para que fizéssemos a datilologia, para que conseguissem escrevê-las. Os conceitos solicitados foram explicados, e eles anotavam nas laterais das folhas disponibilizadas. Notadamente, muitos surdos ainda fazem uso de sua primeira língua, a Libras, para escreverem em Língua Portuguesa, fato perceptível na estrutura dos textos.

Ante o exposto, finalizamos as análises dos textos selecionados e apresentamos nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa surgiu de inquietações geradas por relatos de profissionais que atuam na educação de surdos, no ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Aos poucos, aflorou o desejo de desenvolver esta pesquisa, no intuito de que os resultados pudessem apontar contribuições para auxiliar o ensino-aprendizagem dos surdos, com relação à Língua Portuguesa. Realizamos uma oficina a fim de experienciar a elaboração de textos por pessoas surdas, bem como para obter os textos produzidos e podermos investigar como os surdos (re)constroem os referentes nos textos, e quais os processos referenciais mais recorrentes nos textos.

As análises dos textos selecionados mostraram que todos os textos selecionados apresentaram processos de referênciação, mas destacamos que em alguns textos, assim como acontece com alunos ouvintes, os alunos surdos copiaram trechos dos textos de apoio.

Outro fenômeno observado foi a tendência a produzir o texto seguindo as regras da estrutura da Língua Brasileira de Sinais, que é diferente da Língua Portuguesa. Com isso, conferimos que os textos que apresentaram melhor coerência e coesão, com base nas retomadas e construções de cadeias referenciais, são os que têm sua estrutura mais próxima dos textos escritos em Língua Portuguesa.

Comprova-se a dificuldade de desenvolvimento do gênero dissertativo-argumentativo, pois encontramos muitos textos com uma estrutura considerada “embrionária”, segundo as normas de avaliação adotadas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Houve a ocorrência de muitos textos com repetições de ideias, sem progressão e com cópia dos textos motivadores.

Outro fato que nos chamou a atenção foi o desconhecimento, pelos alunos surdos, de muitas palavras em Língua Portuguesa, o que inicialmente dificultou a escrita deles, pois sem esse conhecimento, a necessidade de atendimento pelos intérpretes disponíveis na oficina de produção de textos fez com que a dinâmica da oficina demorasse mais do que o previsto.

Acreditamos que nossos objetivos foram alcançados satisfatoriamente, pois nos foi possível perceber como os surdos elaboram os textos em Língua Portuguesa, utilizando estratégias de textualização em que a referênciação tem papel fundamental na construção de sentidos. Percebemos e descrevemos,

também, as dificuldades encontradas durante a experiência, em relação à escrita em língua portuguesa.

Esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir positivamente, oportunizando reflexões sobre a escrita do surdo; provocando intervenções que ajudem a desenvolver habilidades de leitura e escrita. Assim, a pessoa com surdez terá mais condições não só de ingressar na escola, mas, principalmente, ser capaz de permanecer e, mais importante que isso, conseguir sucesso e prosseguir com êxito nas etapas seguintes da escolarização como, por exemplo, o ingresso em um curso superior, através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

## REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, D.; REICHELER-BEGUELIN, M. J. Construction de la référence et stratégies de désignation. Tradução inédita da pesquisadora. In: BERRENDONER, A.; REICHELER-BEGUELIN. M. J. (orgs.). **Du sintagme nominal aux objects-de-discours**. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995, p. 227.271.

BEAUGRANDE, R. de. **Linguística textual**: para novas margens? Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG. Tradutor: Hans Peter Wieser. Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/2331/2280>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. v. 1. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e do art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1. ed. 3<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência Referenciação e Ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CIULLA, A.; MARTINS, M. A. Um estudo sobre classificação de tipos dêiticos. **Rev. de Letras**, n. 36, v. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: [www.periodicos.ufc.br/index.php/reletras](http://www.periodicos.ufc.br/index.php/reletras). Acesso em: 15 jun. 2018.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 330p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CUSTÓDIO FILHO, V.; SILVA, F. O. O caráter não linear da recategorização referencial. In: **Referenciação: Teoria e Prática** / Mônica Magalhães Cavalcante, Silvana Maria Calixto de Lima, (orgs). - São Paulo: Cortez, 2013.

CUSTÓDIO FILHO, V. Rediscutindo o princípio de construção negociada dos objetos de discurso. **Revista de Letras** - Centro de Humanidades - Universidade Federal do Ceará/UFC - Fortaleza-CE. 2010. Disponível em: [www.periodicos.ufc.br/index.php/reletras](http://www.periodicos.ufc.br/index.php/reletras). Acesso em: 08 set. 2018.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Rediscutindo o princípio de construção negociada dos objetos de discurso. *Revista de Letras, Fortaleza/CE*, v. 2, n.36, p.63-77, jul./dez. de 2017.

CUSTÓDIO FILHO, V.; HISSA, D. L. A. Linguística textual e sociocognição: Interação e conhecimentos voltados para a construção dos sentidos. *Organon - Revista do Instituto de Letras – UFRGS*, v. 33, n. 64, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/81576/48753>. Acesso em: 22 abr. 2019

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Cortez, 2013.

KOCH, I. G. V. O texto na Linguística textual. In: **O texto e seus conceitos**. Organização Ronaldo de Oliveira Batista. São Paulo: Parábola, 2016.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. 1<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

LEAL, A. P. de B. **O processo referencial da dêixis**: por uma proposta de recategorização. Disponível em: [www.repositorio.ufc.br/handle/ iufc/12571](http://www.repositorio.ufc.br/handle/ iufc/12571). Acesso em: 10 set. 2018.

LEAL, C. L. **Estratégias de referenciação da produção escrita de alunos surdos**. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2011.

LEAL, C. L. **Estratégias de referenciação na produção escrita de alunos surdos**. Curitiba, PR: CVR, 2916.

LIMA, S. M. C. de. **Entre os domínios da metáfora e da metonímia: um estudo dos processos de recategorização**. 2009. 204 f. (Tese de Doutorado) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2009.

LIMA, S. M. C. de. Referenciação e multimodalidade: Revisitando os processos de recategorização e encapsulamento. **Rev. de Letras**, n. 36, v. 2. jul./dez. 2017.

Disponível em: [www.periodicos.ufc.br/index.php/reveletras](http://www.periodicos.ufc.br/index.php/reveletras). Acesso em: 20 abr. 2018.

**MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construcion des objets de discours et catégorisation: une approche des processos de référenciation. *TRANEL (Travaux neuchaâtelois de linguistique)*. 1995, 23, p. 273-302. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

QUADROS, R. M. de; KARNOOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. **Ideias para ensinar português para aluno surdo**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS LEAL. Referenciação e Leitura em textos escritos de alunos surdos. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. de. (Orgs.) **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, W. B. **A referenciação em textos verbo-imagéticos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15312/1ReferenciaçãoTextosVerbo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2010. p. 124.

SOUZA, M. M. F. de. **A organização textual-discursiva dos anúncios de turismo no Ceará**. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, 2005. Disponível em: [www.letrasvernaculas.ufc.br/teses/](http://www.letrasvernaculas.ufc.br/teses/). Acesso em: 05 jun. 2018.

SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez**. São Paulo: Martins Fortes, 1998.

WITKOSKI, S. A. **Educação de surdos, pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Folder da oficina de textos

# REDAÇÃO: COMO FAZER?

## OFICINA



**Local:** UESPI Torquato Neto  
setor 15 sala 02

**Data:** 25.05.2019

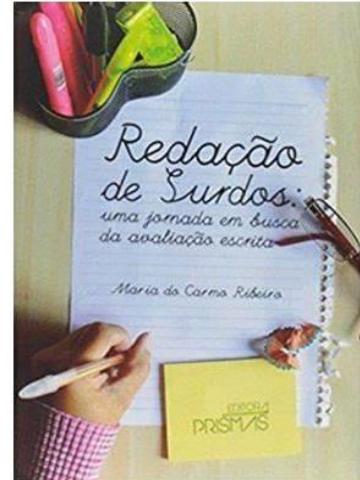
**Hora:** de 8 às 12 horas.

**Público:** SOMENTE SURDOS.

**Ministrante:** Sheila Borges

Informações: (86) 9434-3389  
9902-4449 

Inscrições gratuitas.



## Apêndice B – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUÍ - UESPI



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS DISSERTATIVOS ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS SURDOS

**Pesquisador:** CAMELIA SHEILA SOARES BORGES DE ARAUJO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 09281719.0.0000.5209

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Piauí - UESPI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.330.451

##### Apresentação do Projeto:

Pesquisa de campo de natureza descritiva e qualitativa. Para a constituição do corpus escolhemos ofertar uma oficina na qual pretendemos favorecer a produção de textos escritos por alunos surdos. Convidaremos 30 surdos e após a leitura de todos os textos escolheremos para analisar os que mais apresentarem processos de referência totalizando 10 (dez) textos. A oficina, conforme planejado, acontecerá na sala de vídeo do Centro de Ciências Humanas e Letras- CCHL, por dispor de local adequado ao desenvolvimento da oficina.

Teremos ainda como parceira a Associação de Profissionais Tradutores e Interpretes de Língua de Sinais do Piauí – APILSPI. Esta terá como função convidar a comunidade surda para a oficina, bem como ajudar a esclarecer os objetivos e a importância desta para os surdos e para os familiares, quando se tratar de um surdo menor; Outros colaboradores serão os profissionais da área de Libras que participarão na organização dos materiais a serem utilizados, bem como nas explicações sobre as regras da escrita de textos, as habilidades que envolvem e serão avaliadas nessa produção. Nesse sentido, a oficina ocorrerá no período da manhã e tarde (um encontro único) logo que a pesquisa tenha aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. A execução da oficina ocorrerá conforme as etapas descritas a seguir: No início explicaremos aos participantes seus direitos em desistir de participar a qualquer momento da oficina sem danos ou cobranças para eles e que sua identidade será mantida em sigilo no momento da análise dos dados, e que terão direito a um certificado da oficina com carga horária de 10 horas a ser entregue

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3221-6656

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comiteodeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 3.330.451

posteriormente a cada participante. No início da oficina, os organizadores explicarão aos participantes as informações e orientações extraídas do Manual de redação do ENEM, disponibilizado pelo INEP. Essas informações são de grande importância para a elaboração de uma boa redação. Após a explanação, será distribuído para cada participante duas folhas de rascunho e duas para o texto final (totalizando 4 folhas) e solicitado a estes que produzam um texto com a temática da proposta de redação do ENEM anos 2017, sobre "Desafio para a formação educacional de surdos no Brasil". Ao final da produção individual, os participantes entreguerão seus textos, assinarão a frequência e deixarão o local da oficina. Essas produções realizadas na oficina servirão de produção de dados que subsidiará nossas análises. Após a execução dos procedimentos de análises, condensaremos os dados encontrados em textos em tabelas para melhor visualização dos resultados obtidos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Geral:

Analizar como alunos com surdez (re)constroem os referentes nos textos escritos em Língua Portuguesa.

Específicos:

Identificar os processos referenciais utilizados nos textos de alunos surdos;

Descrever como os surdos fazem uso dos processos de recategorização em textos escritos em Língua Portuguesa;

Analizar de que forma o referente é reconstruído dentro texto dos alunos por meio dos processos referenciais.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**RISCOS:** Considerando as características desta pesquisa, assegura-se que os riscos ao participante serão mínimos. Assim, os riscos aos quais os participantes estarão submetidos podem ser imediatos ou tardios, dentre eles: sentir-se constrangido em algum momento se alguma informação sigilosa for divulgada, bem como por revelar aspectos referentes aprendizado. Frente ao exposto, é importante ressaltar que cuidados serão tomados a fim de prevenir ou aliviar qualquer problema que afete o bem-estar do participante desta pesquisa, tais como a liberdade para continuar ou não participando da oficina. Além disso, será informado também que a pesquisadora responsável será obrigada a suspender a

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer 3.330.451

oficina imediatamente ao perceber algum destes riscos ou dano aos participantes da pesquisa e que, em caso de ocorrência, o participante será atentamente assistido no sentido de minimizar o dano. Além disso, os pesquisadores comprometem-se em manter o sigilo da identidade do participante, bem como a utilizar os resultados apenas para atender aos objetivos deste estudo.

**BENEFÍCIOS:** Os benefícios, os resultados deste estudo servirão para entender o fenômeno da referenciado em textos de alunos surdos, servindo assim de luz e estímulo para futuros pesquisadores, além disso, ajudará a alavancar a literatura voltada a essa temática na Linguística Textual e servir de base para novos estudos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa viável e de grande alcance social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/entrevista/formulário/roteiro).

**LISTA DE INADEQUAÇÕES:** foram atendidas

1. A Folha de Rosto foi reapresentada contendo a parte referente aos dados da Instituição proponente;
2. TCLE e TALE:
  - foi inserido paginação; menciona resolução 466/2012 CNS; riscos e benefícios foram uniformizados conforme apresentados na plataforma brasil; foi inserido campo para ser datado.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-260

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 3.330.451

**Recomendações:**

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS Nº466/12 (que revogou a Res. Nº196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_1290913.pdf	23/04/2019 16:36:52		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA2.pdf	23/04/2019 16:20:05	CAMELIA SHEILA SOARES BORGES DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	23/04/2019 10:30:00	CAMELIA SHEILA SOARES BORGES DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLEPAIS.pdf	23/04/2019 10:28:32	CAMELIA SHEILA SOARES BORGES DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLEADULTOS.pdf	23/04/2019 10:28:06	CAMELIA SHEILA SOARES BORGES DE ARAUJO	Aceito
Outros	OFICINA.pdf	05/02/2019 09:49:45	CAMELIA SHEILA SOARES BORGES DE ARAUJO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO.pdf	05/02/2019 09:49:19	CAMELIA SHEILA SOARES BORGES DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DPESQUISADOR.pdf	05/02/2019 09:03:06	CAMELIA SHEILA SOARES BORGES DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e	APILSPI.jpg	05/02/2019 08:57:28	CAMELIA SHEILA SOARES BORGES	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 3.330.451

Infraestrutura	APILSPI.jpg	05/02/2019 08:57:28	ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	05/02/2019 08:56:49	CAMELIA SHEILA SOARES BORGES DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DINFRAESTRUTURA.pdf	04/02/2019 17:43:35	CAMELIA SHEILA SOARES BORGES DE ARAUJO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 16 de Maio de 2019

---

Assinado por:  
**LUCIANA SARAIVA E SILVA**  
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335  
 Bairro: Centro/Sul  
 UF: PI  
 Telefone: (86)3221-6658  
 CEP: 64.001-280  
 Município: TERESINA  
 Fax: (86)3221-4749  
 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

**Apêndice C – TCLE (maiores)**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - ADULTOS**

Por meio desta, convido a participar de uma oficina que faz parte de nossa pesquisa de mestrado acadêmico em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, que tem como objetivos ensinar as técnicas de elaboração de textos em Língua Portuguesa.

A oficina acontecerá na sala de vídeo do CCHL da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, das 14 às 18 horas. Em data a ser definida posteriormente. Na oficina iremos explicar técnicas de elaboração de textos em Língua Portuguesa e para isso utilizaremos o modelo da redação do ENEM.

Acreditamos que essa oficina irá trazer como benefício aos alunos surdos o entendimento dos procedimentos de elaboração de textos e assim, terem melhor desempenho na redação e maior pontuação no exame.

Como riscos da pesquisa, Considerando as características desta pesquisa, assegura-se que os riscos ao participante serão mínimos. Assim, os riscos aos quais os participantes estarão submetidos podem ser imediatos ou tardios, dentre eles: sentir-se constrangido em algum momento se alguma informação sigilosa for divulgada, bem como por revelar aspectos referentes aprendizado. Frente ao exposto, é importante ressaltar que cuidados serão tomados a fim de prevenir ou aliviar qualquer problema que afete o bem-estar do participante desta pesquisa, tais como a liberdade para continuar ou não participando da oficina.

Além disso, será informado também que a pesquisadora responsável, será obrigada a suspender a oficina imediatamente ao perceber algum destes riscos ou dano aos participantes da pesquisa e que, em caso de ocorrência, o participante será atentamente assistido no sentido de minimizar o dano. Mesmo depois de autorizado, você tem a liberdade de recusa em participar da pesquisa sem prejuízos; tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer fase da pesquisa; receber de forma gratuita a assistência (integral e imediata) por danos; requerer indenização por danos; receber resarcimentos de gastos (incluindo de acompanhantes), conforme preconiza Resolução 466/2012 CNS.

RUBRICA	PARTICIPANTE	
PESQUISADORA		

Os benefícios, os resultados deste estudo servirão para entender o fenômeno da referênciação em textos de alunos surdos, servindo assim de luz e estímulo para futuros

pesquisadores, além disso, ajudará a alavancar a literatura voltada a essa temática na Linguística Textual e servir de base para novos estudos.

Para autorizar a sua participação, você deverá assinar consentido nosso acesso às suas redações para análises da escrita com fins de coletar dados para nossa pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa acadêmica, disponibilizaremos abaixo os meios de contato da pesquisadora responsável: Sheila Borges no telefone (86) 99902 4449 (zap), ou pelo e-mail: [csheilaborges@gmail.com](mailto:csheilaborges@gmail.com). Para entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, caso venha ser necessário, dirija-se à Rua Olavo Bilac, 2335, centro Fone: (86) 3221-6658 Teresina Piauí, de segunda a sexta feria no horário de 9 horas às 17 horas.

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instituição criada em 27.07.2005. Tem como finalidade analisar e autorizar a realização de pesquisas quando envolvem seres humanos, com objetivos de resguardar os direitos desses participantes nas informações fornecidas por eles, quer seja de forma direta ou indireta.

Esse Termo de Consentimento Livre Esclarecido foi elaborado em duas vias e será assinado pelos participantes da pesquisa e pela pesquisadora e, será traduzido para a Língua Brasileira de Sinais a todos os participantes da oficina.

Teresina, de 2019.

Participante da Pesquisa: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## Apêndice D – TCLE (menor)

### TERMO DE ASSENTIMENTO MENORES

Por entendermos que a Língua Brasileira de Sinais deve ser a língua de instrução do aluno surdo e respeitando o direito linguístico destes, ofertaremos uma oficina específica para alunos surdos com intuito de explicar os procedimentos que deverão ser adotados para elaborar a redação do ENEM.

Convido você (após consentimento de seu responsável) a participar dessa oficina que faz parte de nossa pesquisa de mestrado acadêmico em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A mesma deverá acontecer na sala de vídeo do CCHL da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, das 08 às 18 horas em data a ser definida posteriormente.

Acreditamos que essa oficina irá trazer como benefício aos alunos surdos o entendimento dos procedimentos de elaboração de textos e assim, terem melhor desempenho na redação e maior pontuação no exame.

Como riscos da pesquisa, Considerando as características desta pesquisa, assegura-se que os riscos ao participante serão mínimos. Assim, os riscos aos quais os participantes estarão submetidos podem ser imediatos ou tardios, dentre eles: sentir-se constrangido em algum momento se alguma informação sigilosa for divulgada, bem como por revelar aspectos referentes aprendizado. Frente ao exposto, é importante ressaltar que cuidados serão tomados a fim de prevenir ou aliviar qualquer problema que afete o bem-estar do participante desta pesquisa, tais como a liberdade para continuar ou não participando da oficina.

Além disso, será informado também que a pesquisadora responsável, será obrigada a suspender a oficina imediatamente ao perceber algum destes riscos ou dano aos participantes da pesquisa e que, em caso de ocorrência, o participante será atentamente assistido no sentido de minimizar o dano. Mesmo depois de autorizado, você tem a liberdade de recusa em participar da pesquisa sem prejuízos; tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer fase da pesquisa; receber de forma gratuita a assistência (integral e imediata) por danos; requerer indenização por danos; receber resarcimentos de gastos (incluindo de acompanhantes), conforme preconiza Resolução 466/2012 CNS.

RUBRICA	PARTICIPANTE	
	PESQUISADORA	

Os benefícios, os resultados deste estudo servirão para entender o fenômeno da referênciação em textos de alunos surdos, servindo assim de luz e estímulo para futuros

pesquisadores, além disso, ajudará a alavancar a literatura voltada a essa temática na Linguística Textual e servir de base para novos estudos.

Para autorizar a sua participação, você deverá assinar consentido nosso acesso às suas redações para análises da escrita com fins de coletar dados para nossa pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa acadêmica, disponibilizaremos abaixo os meios de contato da pesquisadora responsável: Sheila Borges no telefone (86) 99902 4449 (zap), ou pelo e-mail: [csheilaborges@gmail.com](mailto:csheilaborges@gmail.com). Para entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, caso venha ser necessário, dirija-se à Rua Olavo Bilac, 2335, centro Fone: (86) 3221-6658 Teresina Piauí, de segunda a sexta feria no horário de 9 horas às 17 horas.

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instituição criada em 27.07.2005. Tem como finalidade analisar e autorizar a realização de pesquisas quando envolvem seres humanos, com objetivos de resguardar os direitos desses participantes nas informações fornecidas por eles, quer seja de forma direta ou indireta.

Esse Termo de Consentimento Livre Esclarecido foi elaborado em duas vias e será assinado pelos participantes da pesquisa e pela pesquisadora e, será traduzido para a Língua Brasileira de Sinais a todos os participantes da oficina.

Teresina, de 2019.

Participante da Pesquisa: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## **Apêndice E – TCLE (Pais)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO –PAIS**

Por meio desta, convidamos o Sr(a) a autorizar seu filho(a) a participar de uma oficina que faz parte de nossa pesquisa de mestrado acadêmico em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, que tem como objetivos ensinar as técnicas de elaboração de textos em Língua Portuguesa.

A preservação dos dados, o anonimato, e a exposição a riscos desnecessários serão assegurados. Sua participação não terá nenhum dano à sua integridade física, psíquica, moral, social, espiritual e cultural.

A participação é voluntária e se dará por meio da elaboração de textos dissertativos em uma oficina irá acontecer na sala de vídeo do CCHL da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, das 08 às 12 horas. Em data a ser definida posteriormente. Na oficina iremos explicar técnicas de elaboração de textos em Língua Portuguesa e para isso utilizaremos o modelo da redação do ENEM.

Como riscos da pesquisa, Considerando as características desta pesquisa, assegura-se que os riscos ao participante serão mínimos. Assim, os riscos aos quais os participantes estarão submetidos podem ser imediatos ou tardios, dentre eles: sentir-se constrangido em algum momento se alguma informação sigilosa for divulgada, bem como por revelar aspectos referentes aprendizado. Frente ao exposto, é importante ressaltar que cuidados serão tomados a fim de prevenir ou aliviar qualquer problema que afete o bem-estar do participante desta pesquisa, tais como a liberdade para continuar ou não participando da oficina.

Além disso, será informado também que a pesquisadora responsável, será obrigada a suspender a oficina imediatamente ao perceber algum destes riscos ou dano aos participantes da pesquisa e que, em caso de ocorrência, o participante será atentamente assistido no sentido de minimizar o dano. Mesmo depois de autorizado, você tem a liberdade de recusa em participar da pesquisa sem prejuízos; tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer fase da pesquisa; receber de forma gratuita a assistência (integral e imediata) por danos; requerer indenização por danos; receber resarcimentos de gastos (incluindo de acompanhantes), conforme preconiza Resolução

466/2012 CNS.

RUBRICA	PARTICIPANTE	
PESQUISADORA		

Os benefícios, os resultados deste estudo servirão para entender o fenômeno da referênciação em textos de alunos surdos, servindo assim de luz e estímulo para futuros

pesquisadores, além disso, ajudará a alavancar a literatura voltada a essa temática na Linguística Textual e servir de base para novos estudos, além de oportunizar aos alunos surdos o entendimento dos procedimentos de elaboração de textos e assim, terem melhor desempenho na redação e maior pontuação no exame.

Para autorizar a sua participação, você deverá assinar consentido nosso acesso às suas redações para análises da escrita com fins de coletar dados para nossa pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa acadêmica, disponibilizaremos abaixo os meios de contato da pesquisadora responsável: Sheila Borges no telefone (86) 99902 4449 (whatsApp), ou pelo e-mail: [csheilaborges@gmail.com](mailto:csheilaborges@gmail.com). Para entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, caso venha ser necessário, dirija-se à Rua Olavo Bilac, 2335, centro Fone: (86) 3221-6658 Teresina Piauí, de segunda a sexta feria no horário de 9 horas às 17 horas.

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instituição criada em 27.07.2005. Tem como finalidade analisar e autorizar a realização de pesquisas quando envolvem seres humanos, com objetivos de resguardar os direitos desses participantes nas informações fornecidas por eles, quer seja de forma direta ou indireta.

Esse Termo de Consentimento Livre Esclarecido foi elaborado em duas vias e deve ser assinado pelos participantes da pesquisa e pela pesquisadora e, será traduzido para a Língua Brasileira de Sinais aos participantes da oficina.

Teresina, de 2019.

Responsável Participante da Pesquisa: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## ANEXOS

## Anexo 1 – Proposta de Redação do Enem

enem2017



### INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- desrespeitar os direitos humanos.
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

### TEXTOS MOTIVADORES

#### TEXTO I

##### CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligéncia e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

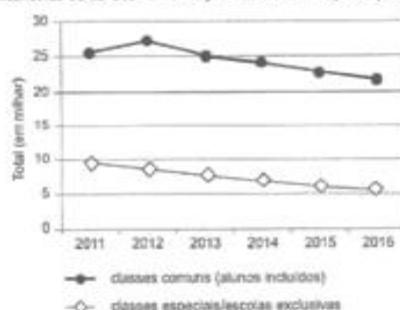
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [www.planalto.gov.br/](http://www.planalto.gov.br/). Acesso em: 9 jun. 2017 (fragmento).

#### TEXTO II

##### Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial



Fonte: Inep.

#### TEXTO III

**SOU SURDO  
E PÓS-GRADUADO EM MARKETING.**

**E NA SUA EMPRESA,  
TEM ESPAÇO PARA MIM?**

TRABALHO NÃO TOLERA PRECONCEITO.  
VALORIZAR AS DIFERENÇAS.



Disponível em: <http://servicos.pna.mpt.mp.br/>. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

#### TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: [www.brasil.gov.br/](http://www.brasil.gov.br/). Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

### PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relate, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

## Anexo 2 – Produção de texto participante 1

### FOLHA DE RASCUNHO – PARTICIPANTE ( 1 )

- |     |  |
|-----|--|
| 1.  | Os Surdos problemáticos.                         |
| 2.  | As pessoas surdos tem muito fredo no             |
| 3.  | Brasil não tem intérprete de Libras também       |
| 4.  | professores não sabe como educação não conseguem |
| 5.  | comunicação Libras barreira mas desenvolvimento  |
| 6.  | melhor.  |
| 7.  | O Trabalho não tem conselho afalta salário       |
| 8.  | instrução comunidade, dentro espaço trabalhar    |
| 9.  | surdos mas falta acessibilidade.                 |
| 10. | Melhor incentivar para os surdos                 |
| 11. | também comunicação ouvir e família.              |
| 12  |  |
| 13. |  |

### Anexo 3 – Produção de texto participante 2

#### FOLHA DE RASCUNHO – PARTICIPANTE (2)

1. A história no Brasil, os surdos; então go-
2. nhei escreveu carta para entregar a do
3. País França, o nome do professor é Zomie Duarte
4. ele veio no Brasil que ele criou a primeira
5. escola de educação de meninos surdos, em
6. 26 de setembro de 1857.
7. Na sociedade de Brasiliense, as pes-
8. soas não conheça comunidade os
9. surdos e também eles pensam incapaz
10. exemplo: trabalho, Professor vários, al-
11. guns tem violência, negligência e discrimi-
12. nação. Também a família não saber
13. Comunicação dificuldade só alguns
14. gestos, oral e possível a família
15. não conheça cultura, comunidade,
16. eles chamar muda por isso os porro
17. não saber, infelizmente o interior
18. sujeito surdo não saber libras só
19. gestos não é fácil. Os em presas tem
20. barreiras comunidade ita mesma
21. forma escola incusivar esse inclusão
22. existe encontrar dificilmente não tem
23. intérprete só alguns estados existe
24. intérprete só quem desassurgar.
25. Importante acessibilidade para
26. comunidade, escola bilingue os
27. surdos precisa desenvolver também
28. incentivar como também devem
29. aprender libras, desenvolver melhor
30. precisar de incentivar governos também comunidade

**Anexo 4 – Produção de texto participante 3**

- 1.
2. Os surdos tem todos estados no Brasil, os surdos
3. frequentam na escola mas não tem intérprete de libras
4. e também os professores não sabem falar em
5. libras, como imprensa ensina para comunidade
6. surdos.
7. A empresa os surdos é muito dificuldade para
8. conseguem entrar trabalhar, surdo sempre
9. barreira a empresa. Por isso a imprensa falou que
10. é muito difícil comunicação para surdo mas é
11. capa os surdos para conseguem a empresa e tem
12. direito.
- 13.

## Anexo 5 – Produção de texto participante 4

### FOLHA DEFINITIVA- PARTICIPANTE (4)

PD. 28

1. assegurador, educação constitui direito
2. deficiência desenvolvimento necessário
3. aprendizagem assistiva
4. como segunda língua, em Escalas e classes
5. bilíngues e em escalas inclusivas
6. oferta língua de base da Libras, do sistema
7. Braille e de uso escalas inclusivas
8. oferta de educação bilíngue, em Libras como
9. primeira língua e na modalidade escrita da
10. língua portuguesa
- 11.
12. no Brasil, as Súndas só começaram a ter educação durante interesses coloniais
13. educação durante interesses coloniais
14. Súndas, em 26 de setembro de 1857, na antiga
15. capital do País, Rio de Janeiro
- 16.
17. Súndas Libras interesses ter não Libras
18. Escalar difícil muito comunicação
19. institucionalizados
- 20.
21. Voltar interesses Súndas Escalar
22. assegurador.
- 23.

## Anexo 6 – Produção de texto participante 5

### FOLHA DEFINITIVA- PARTICIPANTE (5)

1. Assegurados sistema físicos sensoriais
2. intelectuais e sociais característicos
3. oferta de educação bilíngue e libras
4. modalidade escrita da língua escolar
5. inclusivas sistema braille tecnologia interesses
6. Habilidade funcionais dos estudantes.
- 7.
8. No Brasil os surdos só Imperio, no governo
9. de dom Pedro II que criou a primeira escola
10. de educação de meninos surdos, em 26 de
11. setembro de 1852 o Rio de Janeiro
12. Instituto Nacional de Educação de
13. surdos (ines)
- 14.
15. Lei nº 1.436. que a língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País.
- 16.
- 17.
- 18.
19. Poder Público serviços públicos
20. institucionalizada difusão da Libras
21. comunicação objetiva.
- 22.

## Anexo 7 – Produção de texto participante 6

### FOLHA DE RASCUNHO – PARTICIPANTE ( 6 )

1. A educação comunitária direto da pessoa com deficiência assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
9. Apesar de os servos começaram a ter acesso à educação durante o Império no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de alfabetização de meninos servos em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
16. somente foi sancionada em 2002, por meio da Lei Complementar nº 101/136, que a língua brasileira de libras foi reconhecida como idioma oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas por parte do poder público em geral e em organizações e empresas concessionárias serviços públicos, formas institucionalizadas de oficiar o uso e difusão da libras como meio de comunicação oficial.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
- 21.
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.

**Anexo 8 – Produção de texto participante 7**  
 FOLHA DE RASCUNHO – PARTICIPANTE (7)

1.	"Os surdos no Brasil"
2.	Aqui Brasil do entido - lugar - não
3.	escolas dos professores do ensino - os
4.	surdos, no profissional intérprete mas
5.	não tem, por isso na educação idiográfico
6.	algumas da problema do trabalho de
7.	intérprete não tem.
8.	A sociedade assegura educação bi-
9.	língua da principal tradução de interpre-
10.	te ensinar de surdo.
11.	No Brasileiro temos muito surdos
12.	apenas no futuro o melhor, porque
13.	na escola e empresa os surdos, nas pessoas
14.	de tradução de intérprete vai ajudar
15.	o surdo surdo.
16.	
17.	

**Anexo 9 – Produção de texto participante 8****FOLHA DE RASCUNHO – PARTICIPANTE ( 8 )**

- |     |   |
|-----|---|
| 1.  |   |
| 2.  | As Bons! Pessoa surda frequente precisar estudar  |
| 3.  | mas ter mão interpret professor fala ensinar      |
| 4.  | Surdo, tem mão interpretar muito difícil          |
| 5.  | Pessoas de surdo Participar trabalho mais difícil |
| 6.  | porque comunidade não conseguem sujeito Surdo     |
| 7.  | Contratar.  |
| 8.  | melhor aumentar, interpretar livros mudos         |
| 9.  | important Pessoa ajudar.                          |
| 10. |   |
| 11. |   |

## Anexo 10 – Produção de texto participante 9

### FOLHA DEFINITIVA- PARTICIPANTE (9)

1. Antigamente os surdos sofriremos há tempo anos, quando
2. o império do Dom Pedro II tiver um filho deficiente, deu
3. chamou um professor profissional. Então o governo chamou
4. professor surdo, começou educação para surdos depois
5. criou a primeira de escola de educação de meninos
6. surdos.
7. Hoje, no lugar da escola, sociedade permanece não é
8. capazes pensar surdo porque não reconhecia cultura sur-
9. da também não sabem surdos na vida, alguns
10. educacional bons ou ruim dentro na escola também
11. diferenças não surgiu e os surdos mas existe lei Nº
12. 10.436 libras elevar acessibilidade área qualquer
13. na lugares escola, empresa, hospital etc... mas
14. tem problema principal é escola porque não tem
15. desenvolver compreender por causa falta interpreta,
16. método fones, imagens etc... É obrigação enviar
17. (pessoas) profissional interprete
18. Portanto alguns surdos necessidades apan-
19. dizem, depender já formei porém não conseguem
20. contratar trabalho na empresa por motivo
21. falta comunicação, inclusão etc...
22. Para resolver problema que aconteceu precisamos
23. obrigar a acessibilidade interprete qualquer gênero
24. também assegura educação, empresa, classe biliques,
25. escola incluirá, comunicação melhor a dividir.
- 26.

## Anexo 11 – Produção de texto participante 10

### FOLHA DEFINITIVA- PARTICIPANTE (10)

1. O deficiente social ajuda na assegurados ter lei sendo quando segundo  
 2. suas características de consciência como  
 3. acentuou ouviu ter não achou libra de  
 4. comunicação igualdade e pessoa com  
 5. deficiência de imponente ensino da  
 6. libras.  
 7. Brasil todos surdas fato faltas de  
 8. respeita libra necessidades de aprendiza-  
 9. gem comunidade, escolar e do sociedade  
 10. educação bilíngue, barreira nosso sepe  
 11. apoio luta desenvolvimento ter direito.  
 12. Pro governo e sendo como começo  
 13. leva mudar perceber conseguir ter  
 14. ouviu ter saber libra assegurados  
 15. assegurada e Brasil assinar  
 16. lei ~~por~~ libras meus de comunicação  
 17. educação especial.  
 18.  
 19.  
 ~

**Anexo 12 – Produção de texto participante 11****FOLHA DEFINITIVA- PARTICIPANTE (11)**

1. O Brasil, os surdos só começaram à ter  
acesso à educação durante o império, no governo  
de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de  
educação de pessoas surdas, não tem libras
2. porque obrigaçõe oral.
- 3.
- 4.
- 5.
6. Hoje, no lugar de escola funciona o Instituto  
Nacional de Educação de surdos, os alguns faltam
- 7.
8. educacional outros estados, também interior o
9. máximo desenvolvimento, só te dei o que precisa
10. ser uma pessoa
- 11.
- 12.

### Anexo 13 – Produção de texto participante 12

FOLHA DE RASCUNHO – PARTICIPANTE 12

1. Antigamente os surdos, incentive como sem Libras
2. de professor é oralizar, não tem comunicação em
3. escolas inclusivas os alunos pior sem aprender e gestos,
4. eles entrar na Truebraha barreiras porque
5. pessoas pensamos não possível falta acessibilidade.
6. Historia dos surdo esta mudar mas precisa
7. ainda que incentivos no governo não chegar ter
8. intérprete porém um pouco, criar já bilingues
9. portanto esperar.
10. O importante incentivo desenvolver acessibilidade
11. surdos cultura para ouvintes melhor precisar
12. de incentivar governo também comunidade.
13. O governo atençāo para surdos de sociedade,
14. precisar assegurar educação.
15. Para resolver problema acontece melhor
16. mínimo preconceito, obrigarão ouvintes precisar
17. aprender em Libras e também empresa dever
18. acessibilidade.
- 19.

### Anexo 14 – Produção de texto participante 13

FOLHA DE RASCUNHO – PARTICIPANTE (13)

1. <del>Particularidades</del> <del>de</del> <del>deficiência</del>
2. <del>Deficiência</del> assegurado <del>aprendizado</del>
3. orientação longo de vida, capaz
4.
5. Estado comunitário escolar deficiência
6. importantes <del>surdos</del> fazer <del>li</del>
7. <del>poder público</del> Educação Bilingue, em <del>escolas</del>
8. livros <del>brasileiros</del> , trabalhos,
9. Arregimentados <del>pessoas</del> profissional, ensino de livros. Todos
10. primeira língua, pessoas só aprender longo de vida
11. Brasil <del>surdos</del> onde país <del>Então</del> Sobre
12. comunidade não aprendizado desenvolvimento
13. <del>Surdos</del> em livros
14. Surdos pessoas tem <del>no</del> comunicação <del>mais</del>
15. muito difícil <del>precisar</del> você <del>mais</del> chama
16. comunidade melhor pratica <del>atmosfera</del> em livros e
17. Brasil comunitário importante gestos capaz Ent
18. vida que comunicação ativa já
19. importante você pessoas tem comunidade em
20. Escolas <del>melhor</del> <del>surdos</del> também melhor
21. <del>preciso</del> de incentivar governo também
22. comunidade.
23.