UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CARLA SAMILE MACHADO TRUCOLO TRINDADE

ESCREVER SEM O APOIO DA LÍNGUA ORAL:
Um estudo sobre textos de surdos

São Paulo
2016

CARLA SAMILE MACHADO TRUCOLO TRINDADE

ESCREVER SEM O APOIO DA LÍNGUA ORAL:

Um estudo sobre textos de surdos

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Orientação: Professora Livre Docente Claudia Rosa Riolfi.

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
372.5
T833e | Trindade, Carla Samile Machado Trucolo
Escrever sem o apoio da língua oral: um estudo sobre textos de surdos / Carla Samile Machado Trucolo Trindade; orientação Claudia Rosa Riolfi. São Paulo: s. n., 2016.
116 p.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Escrita 2. Ensino 3. Produção de texto 4. Surdez
I. Riolfi, Claudia Rosa, orient. |
|----------------|--|
-

Aos meus alunos surdos, por partilharem
comigo seus olhares sobre a escrita, trazendo
movimento à minha curiosidade.

Agradecimentos

À professora doutora Claudia Riolfi, pelo amor, alegria e segurança que transmitiu em cada detalhe de sua orientação. As lições aprendidas são para toda a vida!

Aos professores doutores Emerson de Pietri e Nilson Machado, por todas as contribuições realizadas na agradável tarde de meu exame de qualificação.

Ao professor doutor Ernesto Bertoldo, por aceitar o convite para compor a banca avaliadora deste trabalho, pela leitura realizada e contribuições ao trabalho.

Ao professor doutor Valdir Barzotto, por ter sido essencial na descrição de tantas concepções que eu “trazia na mochila” quando cheguei ao GEPPEP.

Ao Daniel, protagonista de meu estudo de caso, pela confiança, aprendizado e inspiração.

Aos colegas do GEPPEP, pelas lições aprendidas em cada encontro. À Carol, Renata e Suelen, por imprimirem tanto sentido à palavra generosidade.

À Emari, tão querida, pelo carinho, pela leitura atenta e revisão deste trabalho.

Ao IOS, cenário de meu estudo de caso, por todas as oportunidades. Aos meus parceiros de trabalho, pela torcida e compreensão durante todo esse processo.

Aos meus amigos, por serem flores no caminho. À Alecsandra e Patricia, por serem porto seguro para mim. À Elaine, Cibele e Maisa, por todo o carinho transmitido.

À minha família, por acreditar sempre, por ser abrigo e fortaleza.

Ao Alexandre, meu marido, pela presença amorosa e paciente durante toda a jornada.

A todas as pessoas que fizeram deste mestrado uma experiência transformadora.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Carla Samile Machado Trucolo Trindade

Escrever sem o apoio da língua oral: um estudo sobre textos de surdos

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Profa Livre Docente Claudia Rosa Riolfi (orientadora)

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura:

Prof. Dr. Émerson de Pietri

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura:

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura:

Membros Suplentes

Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura:

Prof. Livre Docente Nilson José Machado

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura:

Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos

Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do
Norte

Assinatura:

"Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios linguísticos que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada."

(Oliver Sacks)

RESUMO

TRINDADE, Carla S. M. T. Escrever sem o apoio da língua oral: um estudo sobre textos de surdos. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta pesquisa toma como objeto de estudo o modo como um aluno surdo escreve, quando atende à solicitação de produzir textos dissertativos. Constituindo-se como um estudo de caso, busca investigar: 1) a natureza dos principais impasses presentes na escrita de um aluno que, antes de iniciar suas tentativas de se utilizar do sistema alfabético de representação, tinha como referência exclusiva uma língua gestual; e 2) a medida em que os desvios presentes nos textos do aluno apresentam uma lógica textual, ainda que tenham sido escritos sem o apoio da oralidade. Para dar forma à investigação, o trabalho analisou os principais desvios com relação à escrita convencional presentes em textos redigidos por um informante surdo que, à época de sua exposição à escrita, não contava com qualquer apoio de uma língua oral. Por meio do cotejamento de vinte e nove versões de textos, foram descritas as alterações nas hipóteses que o informante fez com relação aos modos de utilizar a língua escrita, em especial no que diz respeito aos aspectos formais e textuais de sua produção. A coleta dos dados foi realizada durante sete meses no contexto de oficinas de redação, oferecidas pelo Instituto da Oportunidade Social, na cidade de São Paulo, durante as quais foram trabalhadas onze propostas de produção de textos. A investigação partiu da hipótese de que a escrita de pessoas surdas, embora marcada por uma condição linguística peculiar, poderia apresentar textura, isto é, atender aos fatores de textualidade propostos por Fávero e Koch (1983), quais sejam: a intertextualidade, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, contextualização, coerência e coesão. A partir da análise de dados, verificou-se que a escrita do aluno surdo se constitui de modo diferente do ouvinte, pelo fato de não contar com a oralidade e, também, de ter a língua de sinais como referência. Contudo, a disposição do aluno para aprender, a prática da reescrita e a posição adotada pela professora em suas intervenções foram determinantes para que a escrita do informante surdo passasse por movimentos que resultaram em expressiva melhora no trabalho com os aspectos formais e textuais de sua produção, corroborando para que houvesse textura em suas produções. Chamou a atenção, também, o fato de o aluno, em seu último texto produzido no contexto das oficinas de redação, relatar sua mudança de posição com relação ao processo de escrita. Assim, verificou-se que, mesmo sem o apoio da língua oral, a surdez não é uma condição determinante para o aluno na conquista do bem escrever.

Palavras-chave: Escrita; Ensino; Produção de Texto; Surdez.

ABSTRACT

TRINDADE, Carla S. M. T. Writing without oral language support: a study on deaf students' texts. 2016. 116 f. Thesis (Master) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This research's subject is the way a deaf student writes when he is asked to write argumentative essays. Being a case study, it aims to investigate: 1) the nature of the main impasses present in the writing of a student that, before starting his attempts to use the alphabetical system of representation, had a sign language as his only reference; and 2) the extent in which the errors made by the student present a textual logic, although the texts were written without the support of oral language. In order to develop the present investigation, this research has analysed the main errors, concerning conventional writing, present in the texts written by a deaf student that do not have any support of oral language by the time he was exposed to writing samples. Through the collator of twenty-four text versions, the changes in the hypotheses the student made concerning the ways one can use language were analysed, especially the ones related to the formal and textual aspects of his production. Data collection was performed during seven months in the context of writing workshops offered by the Institute for Social Opportunity (In Portuguese: *Instituto da Oportunidade Social*), in São Paulo, Brazil; during the workshops, eleven essay prompts were given to the students. The investigation has been developed on the assumption that although the writing of deaf people is characterized by a peculiar linguistic condition, it could present texture, that is, fulfil the textuality factors proposed by Fávero and Koch (1983), there are: intertextuality, situationality, acceptability, informativity, intentionality, contextualization, coherence and cohesion. From data analysis it was possible to verify that the deaf student's writing constitute itself differently from the hearer's because it does not rely on orality, in addition, it has sign language as reference. However, the student's willingness to learn, rewriting practice and the position taken by the teacher when making interventions in the texts were decisive to make the deaf student's writing go into movements that resulted in a significant improvement concerning the learning of formal and textual aspects of his writing production, developing the texture in his writings. It should also be highlighted that in the last piece of writing produced in the context of the writing workshops, the student reported his change of position concerning the writing process. Thus, it was possible to verify that, even without the support of oral language, deafness is not a decisive condition in the achievement of a good writing.

Keywords: Writing; Teaching; Text Production; Deafness.

Sumário

Introdução	1
1. Aquisição da linguagem por surdos	9
1.1 A educação de surdos como conquista	10
1.2 O homem na linguagem	13
1.3 A peculiar condição linguística do surdo	17
1.4. Uma escrita sem oralidade	20
1.5. A construção da textura por surdos	25
2. A pesquisa e sua metodologia	32
2.1 O estudo de caso e seus contornos	32
2.2 Perfil do informante	34
2.2 Cenário	37
2.3 A Coleta e os critérios para a análise de dados	39
2.3.1. A coleta de dados	40
2.3.2. Critérios para a análise de dados	43
3. O desafio de escrever em Língua Portuguesa: a produção de Daniel	45
3.1 As primeiras produções	45
3.2 Movimentos de parceria	52
3.3 Aspectos formais da escrita	70
3.3.1. Levantamento quantitativo	71
4. Aspectos textuais da escrita de Daniel	83
4.1 Marcas de coesão	84
4.2 Marcas de coerência	91
4.3 Reflexos na nomeação dos textos	96
Considerações Finais	103
Referências Bibliográficas	111
Anexos	116

Introdução

Sempre fui uma professora conhecida por ser bastante corajosa. Enquanto muitos colegas reclamavam dos alunos com problemas de aprendizagem ou daquela classe mais indisciplinada, eu encarava todo tipo de dificuldade com a mesma segurança e alegria de sempre. Quando surgiam dúvidas a respeito de determinado tema, recorria à leitura de artigos e livros ou à conversa com professores mais experientes e, pronto, seguia em frente. Meu “não saber” veio à tona, constituindo o ponto de partida deste trabalho, quando recebi alunos surdos em minha sala de aula.

O desafio trazido por aqueles alunos tinha uma relação direta com a língua: eles não falavam português. Mais do que isso, praticavam uma língua que não tinha uma versão escrita. Interagiam em língua brasileira de sinais, mas escreviam – ou tentavam escrever – em português.

A expressão “tentavam escrever” faz referência às dificuldades que aqueles alunos enfrentavam para articular duas modalidades de língua (visual espacial e oral auditiva). Assim, precisei, em primeiro lugar, aproximar-me da língua já conhecida pelos meus alunos surdos, a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Descobri que nela inexistem artigos, preposições ou conjugação verbal, que em sua sintaxe predominam construções em tópico e, em geral, os verbos são alocados no final da frase, resultando em construções como: “Aluno bom estudar” ou “Amigo muito fome comida quer” (QUADROS, 1997).

O primeiro contato com os textos produzidos por alunos surdos abalou toda a minha “pose” de professora. Eu não sabia o que fazer e, nem mesmo, por onde começar. Ler artigos não me ajudava a resolver tais problemas e aguçava ainda mais a minha curiosidade a respeito do modo pelo qual aqueles textos eram construídos. Como foram alfabetizados? Por que escreviam de modo tão diferente do meu? Diante desses questionamentos, parti em busca de ajuda. Foi quando conheci o discurso do “é assim mesmo”. Era inacreditável. Para mim, os alunos surdos precisavam ter a oportunidade de escrever em português. Era, mais do que tudo, um direito.

Se, por um lado, estava certa de que deveria fazer alguma coisa por aqueles alunos, por outro, pela primeira vez, vivia uma profunda dúvida na carreira docente. Eu sentia medo. Por algum tempo, achei que não tinha a formação necessária para intervir na escrita daqueles alunos. Foi longo o processo até que eu conseguisse colocar tudo o que não sabia a meu favor, deixando de lado o que me paralisava.

Enquanto eu buscava referenciais teóricos, o tempo corria e eu não podia “congelar” os alunos até encontrar as respostas. Era preciso agir! Então, embarquei nessa aventura, decidida a aprender a língua dos surdos e, em contrapartida, ensinar a minha – ou melhor – a nossa língua portuguesa.

Aos poucos, entendi que aquela era uma oportunidade para enxergar minha língua com outros olhos. Todos os dias algum aluno perguntava algo que, de tão óbvio, era difícil responder. Lembro-me de uma ocasião em que fui questionada a respeito da função do verbo *ser*, inexistente na língua de sinais. As seguintes palavras me foram dirigidas: “- Professora, por que usar verbo *ser*? Dizer: Eu feliz. Que simples!”.

Por muitas vezes, não foi nada simples disfarçar minha perplexidade pois, dificilmente, alunos ouvintes trariam dúvidas como essa. Existia, portanto, uma importante diferença no modo como alunos surdos aprendem a escrever. Contudo, essa diferença não poderia ser paralisante. Eu não poderia amarelar diante dela!¹ Com o passar do tempo, outros alunos surdos chegaram e partiram. E, com eles, a certeza de que é possível escrever bem, vencendo as barreiras que, não raro, lhes são impostas.

Felizmente, como sabemos, não é de certezas que se faz uma pesquisa. Eu tinha (e ainda tenho) muitas dúvidas a respeito de como ensinar a escrever a alguém que não partilha da mesma modalidade de língua que eu. Na verdade, ainda não sei como lidar com a angústia de corrigir um texto no qual quase não há acertos. Diante deste cenário, tornava-se latente a necessidade de encontrar parceiros nessa jornada, por vezes tão dolorosa², que é a pesquisa. Eu tive a grande sorte de encontrá-los.

¹ Para Riolfi (2012), um professor que “amarela” é aquele que se acovarda frente a uma realidade que difere da de seus ideais. A autora destaca que, preferindo trilhar caminhos prontos, o profissional que “amarela” se esquece do prazer de viver e deixa de lado a excitação e o rubor. Para ela, o “amarelamento” tem caráter de epidemia na nova geração de docentes. Seu resultado é a impossibilidade de o professor criar, com o aluno, uma relação que ultrapasse o mero uso pragmático do conhecimento.

² A respeito da presença da dor na jornada de pesquisa, Riolfi (2001) apresenta o termo **pesquisa-dor**. Para a autora, só pode ser considerado um verdadeiro pesquisador aquele que aceita experimentar novos

Assim, surge a presente dissertação, no âmbito do projeto de pesquisa coletivo *Movimentos de Dezescreta* do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O projeto *Movimentos de Dezescreta* busca analisar as maneiras de transformar uma escrita que se ancora no já dito – e não ultrapassa um nível de leitura fragmentada e sem brilho, em uma leitura renovada e uma escrita singular. O termo “dezescreta” (BARZOTTO, 2012), presente em seu título, nomeia uma modalidade de leitura e escrita na qual quem escreve questiona a linha de interpretação dos textos que toma como seu objeto de estudo.

Dentro desse projeto, nossa pesquisa constitui-se como um estudo de caso, que toma como *corpus* versões de textos redigidos por um informante surdo. Tem como **objetivos gerais**, investigar: 1) a natureza dos principais impasses presentes na escrita de um aluno que, antes de iniciar suas tentativas de se utilizar do sistema alfabético de representação, tinha como referência exclusiva uma língua gestual; e 2) a medida em que os desvios presentes nos textos do aluno apresentam uma lógica textual, ainda que tenham sido escritos sem o apoio da oralidade.

Nossa dissertação tem como seus três **objetivos específicos**: 1) Analisar os principais desvios com relação à escrita convencional presentes em textos redigidos por um informante surdo; 2) Por meio do cotejamento de versões de um texto, descrever as alterações nas hipóteses que o informante faz com relação aos modos de utilizar a língua escrita, em especial nos aspectos formais e textuais; e 3) Verificar, em que medida, a intervenção realizada pela professora nos textos do informante corroboraram para que ele modificasse seu modo de escrever.

O estudo de caso que dá vida a esta dissertação apresenta a trajetória e produção textual de um adolescente surdo, durante sua participação em oficinas de redação ministradas no âmbito de um projeto de inclusão social oferecido por um instituto de educação profissionalizante em São Paulo.

caminhos com “a cara e a coragem” e que implica todo seu corpo na tarefa de pesquisar a dor de sua existência.

O instituto, cenário de nossa narrativa, é o Instituto da Oportunidade Social – IOS³, fundado em 05 de março de 1998, por meio uma iniciativa voluntária de funcionários de uma importante empresa brasileira de tecnologia. A missão do IOS é formar jovens com menores oportunidades sociais e pessoas com deficiência para a inclusão no mercado de trabalho. Em seus anos de atuação, já formou milhares de alunos nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Minas Gerais.

A formação oferecida pelo instituto tem carga horária média de 300 horas semestrais e contempla as disciplinas de Educação Digital, Gestão Administrativa com uso da Tecnologia da Informação, Temas Transversais, Português e Matemática. Por seu compromisso social, a atuação do IOS é reconhecida pela Secretaria da Educação de São Paulo que, recentemente, firmou um termo de parceria que promove a participação dos alunos da rede pública nos cursos oferecidos.

Nos últimos anos, o IOS tem consolidado uma tradição no atendimento à comunidade surda que, em sua absoluta maioria, busca especificamente pelas aulas de português. Isso acontece pelo fato de as pessoas surdas, de modo geral, apresentarem significativa dificuldade na escrita, por serem privadas da oralidade e, portanto, “falantes” da língua de sinais.

Diante da necessidade de comunicação apresentada por este público, que acessa a língua portuguesa apenas pela via da escrita, são oferecidos alguns cursos especiais durante o ano. É o caso das Oficinas de Redação para Surdos, que tem a duração média de um semestre e são ministradas por um professor de língua portuguesa (que pode ser bilíngue ou não) e um intérprete de Libras.

As oficinas de redação para surdos têm como metodologia o uso prioritário da escrita para a comunicação em aula. O objetivo é fazer com que o aluno vivencie uma experiência em que a escrita seja protagonista. Em geral, os professores que ministram as oficinas partem do trabalho com propostas de redação, que são apresentadas e discutidas em Língua de Sinais e, depois, dão início à escrita: os alunos escrevem, os professores corrigem – fazendo uso de bilhetes, e os alunos tornam a escrever, realizando os ajustes necessários.

³ Maiores informações podem ser obtidas em: <<http://www.ios.org.br>>.

A oficina sobre a qual nos debruçaremos, neste estudo, aconteceu entre os meses de fevereiro e agosto do ano de 2013, sempre às segundas, quartas e sextas-feiras. Contava com vinte alunos, uma intérprete de língua de sinais e uma professora ouvinte. O objetivo da professora era o de propiciar aos alunos um espaço onde se sentissem confortáveis para praticar a escrita e motivados a encarar os fantasmas que os assombravam quando o assunto era a língua portuguesa. Neste cenário, foram trabalhadas propostas de redações de vestibular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, a UNESP.

As aulas que acompanhamos funcionavam, em geral, baseadas no seguinte roteiro: 1) discussão a respeito da proposta de redação; 2) escrita; 3) leitura do texto pela professora; 4) devolução do texto com correções e orientações da professora; e 5) reescrita. Deste movimento de escrita e reescrita, destacamos o percurso de nosso informante, analisando suas hipóteses para a escrita, a parceria estabelecida com a professora e a esperada mudança de posição frente à língua portuguesa.

O protagonista de nosso estudo de caso é Daniel. À época de nossa pesquisa, tinha dezesseis anos e era estudante do segundo ano do Ensino Médio, em uma tradicional escola para surdos em São Paulo. Tem surdez bilateral profunda desde seu nascimento, consequência de uma meningite contraída pela mãe durante gravidez; fato que o levou a construir todo seu conhecimento por meio da língua de sinais e da leitura, sem qualquer contato com a oralidade.

Único surdo de uma grande família japonesa, desde muito cedo frequentava sessões de fonoaudiologia e teve os aparelhos auditivos mais modernos do mercado. Contudo, não houve avanços em direção à sua escuta. Daniel contou para a professora que todo aquele movimento de busca pela audição o irritava muito e, sempre que estava longe dos pais, não usava o aparelho auditivo. Isso porque, de modo geral, a busca pela cura da surdez não agrada às pessoas com surdez profunda, posto que é um processo bastante complicado e, por vezes, doloroso.

Ao contrário do que é comum pensar, os aparelhos auditivos, isto é, os aparelhos de amplificação sonora individual (A.A.S.I.), não proporcionam a audição aos surdos, eles apenas amplificam os sons. Deste modo, se a pessoa escuta um pouco, o aparelho a ajuda de forma imediata, mas se a pessoa nunca ouviu nada, o aparelho funciona apenas como um amplificador de ruídos. Segundo Redondo (2000), o uso do aparelho auditivo

assemelha-se ao uso dos óculos para os deficientes visuais, só há retorno se houver um resquício de visão, não existe um milagre.

A aceitação da surdez, por parte de Daniel, contribuiu para que fosse fluente em Libras, sendo que faz questão de não oralizar nenhuma palavra em português – mesmo que saiba algumas poucas. Brincalhão, diz que em caso de muita necessidade pode oralizar a palavra “socorro”, mas só em último caso mesmo. Segundo ele, a surdez não é uma deficiência, mas uma diferença relacionada apenas à língua, que é pertencente a uma minoria.

O pseudônimo a ele empregado nesta dissertação faz referência a Daniel San, personagem do clássico filme norteamericano “Karatê Kid – A Hora da Verdade”⁴. Assim como o famoso personagem, nosso informante também se mostrou bastante questionador durante o processo de aprendizagem, sendo, por vezes, um exímio contestador da metodologia utilizada. As orientações da professora sempre o “tiravam do sério”, mas as descobertas a cada etapa e os pequenos resultados, vistos no decorrer do tempo, faziam-no perseverar com disciplina, determinação e foco em seu objetivo.

A procura de Daniel pela Oficina de Redação aconteceu em um momento bastante delicado para ele, pois havia acabado de ser informado, durante uma entrevista para um estágio, de que precisava “escrever direito” para conseguir a vaga. Na ocasião, a entrevistadora não economizou informações ao rapaz, ressaltando que, se ele não escrevesse bem em português, não conseguiria trabalhar ou entrar na faculdade. Um choque de realidade para alguém que sempre foi “blindado” pela escola, família e amigos.

Contudo, esse “choque” impulsionou-o a buscar ajuda para escrever melhor. Foi quando encontrou o anúncio das oficinas de redação que iniciariam naquele mês em um instituto próximo de sua casa. Ao realizar a matrícula, conheceu aquela que seria sua

⁴ *Karate Kid - A Hora da Verdade* é um sucesso norte-americano do ano de 1984. Dirigido por John G. Avildsen, ganhou as telas de cinema em todo o mundo com Ralph Macchio e Noriyuki "Pat" Morita. O filme conta a história de Daniel San, um jovem que acaba de se mudar para o Sul da Califórnia e passa por dificuldades de adaptação, quando conhece uma garota que ganha seu coração. Porém, a situação de Daniel se complica quando o ex-namorado da garota e sua gangue começam a atormentá-lo. Um dia, quando é cercado pela gangue, acaba sendo salvo por Miyagi, um veterano japonês, mestre na arte do karatê. Disposto a ajudar Daniel, o mestre resolve passar-lhe os ensinamentos do karatê, para que ele se defenda da gangue que o perseguia. Os ensinamentos, porém, se transformam em grandes lições de vida.

professora. Perguntou o que era necessário levar para as aulas, e ela lhe respondeu: “caneta, caderno e coragem”.

Foi assim que Daniel chegou para a primeira oficina: com caneta, caderno, coragem e bom humor. No primeiro dia, a professora notou que havia em sua mesa cerca de dez canetas e o questionou sobre aquela quantidade, recebendo a seguinte resposta: “- Você disse o que era para trazer, mas esqueceu de dizer a quantidade. Então eu trouxe um caderno, dez canetas e vinte coragens”. Estava dado o primeiro passo de seu percurso.

Nosso protagonista foi aluno assíduo e dedicado, escrevia e reescrevia em sala de aula, continuava o trabalho em casa. Encarava cada texto como um quebra-cabeça, se irritava, rasgava versões, mas sempre tornava a escrever. Escrever em português era um desafio que ele queria – e iria – vencer. Seus vinte e nove textos entregues durante aqueles quase sete meses de oficinas são o retrato de um percurso vivificante, que o leitor terá a chance de conhecer por meio da leitura deste trabalho.

Os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa foram dispostos em ordem de escrita e reescrita, todos com as correções e orientações realizadas pela professora por escrito. Ao longo do período em que o acompanhamos, Daniel produziu um número maior de textos do que aqueles que apresentamos nesta pesquisa. Contudo, não foi possível cotejá-los, pois o informante, ao se irritar com a escrita, se desfez de muitos deles. Para que fosse possível analisar a aventura de Daniel pela escrita, todo o material entregue por ele durante as oficinas foi digitalizado.

A determinação com que o informante trabalhava em seus textos foi essencial para a escolha de suas produções como *corpus* deste trabalho. Nelas, era muito comum notar a presença de certa angústia ao escrever, parecia haver um esforço físico sob aqueles textos. Daniel ficava com a face avermelhada, pés inquietos, sempre passava as mãos nos cabelos e de sua testa escorriam gotas de suor. Era como se, naqueles momentos, estivesse atravessando o inferno da escrita (RIOLFI, 2011), lugar onde, nas palavras da autora, “arde um fogo que consome a nossa vida e degrada nossas palavras entre a vontade de dizer e a concretude do escrito” (p. 30).

No decorrer de nossa pesquisa, compreendemos que o inferno da escrita pelo qual passava Daniel apresentava um fator extra: ao escrever, ele não contava com a oralidade. E é nesse ponto que notamos uma lacuna teórica, posto que importantes trabalhos acerca

da alfabetização e linguística (CAGLIARI, 1989; LEMLE, 1994) partem do princípio de que a escrita está relacionada à fala, à oralidade, portanto, ao som.

Ao tomar como seu objeto de estudo uma situação na qual quem aprendeu a escrever não conta com o apoio da oralidade, nosso trabalho busca contribuir para os estudos a respeito da escrita justamente nessa lacuna.

Para que o leitor embarque nesta jornada conosco, organizamos a escrita de modo a, na introdução, compartilhar as razões de existência desta pesquisa e apresentar nosso estudo de caso. No primeiro capítulo, trataremos da aquisição da linguagem por sujeitos surdos. Em seguida, apresentaremos a metodologia utilizada nesta pesquisa, detalhando a composição de nosso estudo de caso e o perfil de nosso informante. No terceiro e quarto capítulos, discutiremos os desafios enfrentados pelo aluno ao escrever, evidenciando os aspectos formais e textuais de sua produção. Por fim, seguirão as considerações finais e as referências bibliográficas mobilizadas durante a escrita desta dissertação.

1. Aquisição da linguagem por surdos

“Olho do mesmo modo como que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo.”

(LABORRIT, 1994)

Quando se decide construir uma casa, a primeira tarefa costuma ser a escolha do terreno. É a partir dele que definimos se a casa poderá ser alta ou baixa, com as janelas voltadas para a direita ou para a esquerda, se haverá um grande jardim ou uma tímida horta. Esta escolha é, também, o momento para prever se tudo o que foi planejado caberá no espaço, se será preciso fazer grandes ou pequenos ajustes e, principalmente, como se tornará possível fazê-los.

É possível pensar que processo muito parecido acontece com a escolha de uma posição teórica. Antes de escolhê-la, conhecemos, de maneira grosseira, o fenômeno que queremos tratar, mas, para que prossigamos até a escrita do texto resultante de nossa pesquisa, é preciso verificar quais serão as implicações das teorias escolhidas. Trata-se da ideia de que o conhecimento teórico existe não apenas para ser reproduzido, mas antes, para ser base de produção. É ponto de partida. Afinal, como aponta Freire (1996), se a teoria não pode existir sem a prática, tampouco a prática se sustenta sem a teoria. É ainda importante certificar-se de que, a partir da teoria, seja possível ir mais além. E é fundamental que se vá!

Entendemos que todo trabalho, que se propõe sério, exige a escolha de uma posição. Como bem aponta Saussure ([1916] 1962), é o ponto de vista que cria o objeto, sendo fundamental que se saiba a partir de qual lugar se fala e de qual ponto se observa. Portanto, o presente capítulo tem como objetivo trazer elementos que permitam compreender como a aquisição da linguagem ocorre em crianças privadas da audição.

1.1 A educação de surdos como conquista

A educação de surdos teve sua origem na Europa do século XVI, com o trabalho desenvolvido pelo monge beneditino Pedro Ponce de León, que ensinava alguns gestos e a escrita para crianças surdas, filhas de aristocratas (LODI, 2013). Segundo Mazzota (1996), foi na Europa, mais especificamente na França, que iniciaram os primeiros atendimentos formais a alunos surdos.

No Brasil, a educação de surdos teve seu início em 1857, quando D. Pedro II fundou o Instituto Imperial de Surdos-Mudos⁵ (JANNUZZI, 2004). Sob o comando do francês Ernest Huet, o programa parisiense ofertava aos surdos uma educação que contava com o ensino das disciplinas de Comunicação e Aritmética.

Do século XIX aos dias atuais, as discussões a respeito da educação para surdos passaram por três correntes: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo (DORZIAT, 1997; GOLDFELD, 1997; CAPOVILA, 2002). Consideramos importante olhar para cada uma delas, a fim de compreender os contornos do modelo de educação que temos hoje.

O Oralismo, como o próprio nome sugere, apostava em técnicas que favoreciam a fala, tais como o incentivo à leitura labial e ao treinamento de fala. Embora a expressão “surdo-mudo” ainda seja bastante utilizada, vale dizer que nem todo surdo é também mudo, uma vez que a privação da audição em nada altera a função das cordas vocais. Portanto, surdos podem falar e era essa a aposta do Oralismo. Segundo Dorziat (1997), essa filosofia objetivava a integração dos surdos na comunidade ouvinte, sendo seu principal objetivo conduzi-los em direção à normalidade. Essa concepção de educação durou por aproximadamente 110 anos, sendo enfraquecida nos anos 1960, por conta dos poucos resultados que alcançou.

Da insatisfação com o Oralismo, despontou no cenário educacional a Comunicação Total, que pregava que todas as formas de comunicação eram válidas para o desenvolvimento do surdo: gestos, mímica, língua de sinais, fala, alfabeto manual,

⁵ Localizado no Rio de Janeiro, é atualmente chamado de “Instituto Nacional de Educação de Surdos” e considerado uma referência para a educação de surdos.

leitura e escrita, além de apostar na eficácia dos aparelhos auditivos e demais tecnologias que amplificassem, de algum modo, a audição (GOLDFELD, 1997). A problemática dessa filosofia estava na mistura de línguas, no desrespeito à organização de cada uma delas e no consequente enfraquecimento da identidade dos surdos.

Com o decorrer do tempo e a intensificação dos estudos a respeito da educação de surdos, surgiu a corrente da qual somos contemporâneos: o Bilinguismo. Nesta concepção de educação, a língua de sinais convive com a língua oral de modo horizontal, mas não simultâneo. Para Capovilla (2002), o objetivo do bilinguismo é que os surdos compreendam e se comuniquem fluentemente em língua de sinais, mas também leiam e escrevam com fluência no idioma do país em que vivem.

Hoje há algumas escolas bilíngues no Brasil, isto é, que fazem uso da língua de sinais para instrução e da língua portuguesa para a escrita e leitura. Contudo, ainda não há dados precisos acerca do número dessas escolas no país. Em nossa pesquisa, descobrimos que a cidade de São Paulo conta com um total de nove escolas bilíngues para surdos, sendo seis delas municipais⁶.

A possibilidade de o surdo estudar em escolas de modelo bilíngue traz consigo a vantagem de ele conviver com a Libras e a língua portuguesa. Entretanto, na cidade de São Paulo, a implantação desse modelo de escola ainda está envolta por uma série de controvérsias. Os decretos de Lei que asseguram sua existência não são claros o suficiente e corroboram para que haja uma discordância com relação ao seu público e, também, um questionamento a respeito do nível de formação dos docentes que atuarão nesses espaços pedagógicos.

A respeito do público atendido, o decreto federal 5626/05⁷, no primeiro item de seu artigo 22, afirma que as escolas bilíngues são abertas a alunos surdos e ouvintes:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

⁶ Dado disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/documentos/edesp/emee.pdf>> Consultado em abril de 2015.

⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Consultado em abril de 2015.

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Já o decreto municipal 52.785/11⁸, em seu artigo número 3, define que somente alunos surdos podem frequentar tais escolas:

Art. 3º - As Escolas Municipais de Educação Bilíngüe para Surdos - EMEBS, destinam-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções e surdocegueira, cujos pais do aluno menor de idade ou o próprio aluno, se maior, optarem por esse serviço.

A proposta do decreto municipal, nesses moldes, apenas altera a nomenclatura das escolas, trocando a expressão “especiais” por “bilíngües”, já que, nesse contexto, os alunos surdos continuariam isolados dos ouvintes, permanecendo privados do contato com funcionamento natural da língua oral, que só seria possível em uma escola, de fato, bilíngüe.

Outra preocupação que acompanha o funcionamento das escolas bilíngües é a formação do corpo docente. Pela Resolução SE - 38, de 19-6-2009, para que um professor atue nessas escolas é preciso que tenha concluído um curso de Libras, com carga horária de 120 horas, além da formação em pedagogia ou licenciatura. A ideia de que o conhecimento superficial dos sinais possa ser suficiente para atuar na formação de surdos parece anunciar que algo pode não ir muito bem nessas escolas. Outro ponto a ser considerado é que o nível de exigência para atuação nas classes bilíngües pode constituir um reflexo da quantidade de professores e intérpretes com formação para atuar nessas salas de aula, que pode não ser suficiente para atender à demanda.

Mesmo imersos em um cenário de educação repleto de pontos de tensão, reconhecemos que temos vivido uma época de importantes conquistas para a comunidade surda. O surgimento das escolas bilíngües, do atendimento educacional especializado⁹, a possibilidade de matrícula do aluno surdo na escola de sua preferência, a garantia do

⁸ Disponível em:

<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=13122011P%20057072011SME> Consultado em: abril de 2015.

⁹ O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

intérprete de Libras nas escolas e, principalmente, seu reconhecimento enquanto sujeito bilíngue, são indícios desse novo momento.

Ao mapear pesquisas que tratam da escrita de surdos, notamos que são poucos os trabalhos que tratam dessa temática. Para comprovar nossa percepção, realizamos uma busca no banco de teses da Universidade de São Paulo através do *Sistema Dedalus*¹⁰, utilizando as seguintes palavras-chave: escrita e surdos. Foram localizados dezessete trabalhos, produzidos nas áreas da educação, psicologia e medicina. Destes, foram excluídos cinco trabalhos, por estarem ligados à medicina e ao ensino de ciências exatas.

Organizamos as pesquisas selecionadas em três temáticas, são elas: 1) Língua de Sinais – com 07 trabalhos versando a respeito da aquisição, formação e desenvolvimento dos sinais, bem como a construção de dicionários; 2) Práticas Docentes – com 04 trabalhos voltados às práticas específicas das salas de aula para surdos e formação de professores; e 3) Escrita de Surdos – com 01 trabalho que propõe a análise da escrita de pessoas surdas e que, portanto, é o que mais se aproxima de nossa pesquisa.

Ao que tudo indica, a história dos surdos começa a sair do silêncio, mas é evidente que ainda há um longo e delicado caminho a ser percorrido, até que esses alunos deixem de viver em um universo à parte. Nesse sentido, consideramos que a reflexão a respeito da aquisição da linguagem por surdos e de sua importância na constituição da subjetividade seja um importante passo nessa jornada.

1.2 O homem na linguagem

Até o século XIX, acreditava-se que a linguagem era composta por uma série de palavras que tinham como função apenas nomear as coisas no mundo (RIOLFI, 2006). Essa visão foi modificada a partir das contribuições de Ferdinand Saussure que, em seu *Curso de Linguística Geral* ([1916] 1962), apresentou conceitos da linguística moderna aos alunos da Universidade de Genebra. Ministrado nos anos 1907 a 1911, o Curso teve

¹⁰ Desenvolvido pelo Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo, o *Dedalus* constitui o Banco de Dados Bibliográfico da USP.

como uma de suas mais consequentes contribuições a substituição do conceito “palavra” pelo de “signo linguístico”.

O signo linguístico é compreendido como a menor unidade portadora de sentido, sua composição é feita por significante e significado, ou seja, trata-se de uma unidade de duas faces (SAUSSURE, ([1916] 1962). Saussure nomeou a imagem acústica da palavra, isto é, aquilo que nosso cérebro capta, mesmo sem compreender seu significado, como significante. O significado, por sua vez, está relacionado ao campo das ideias, trata-se do conceito para o qual a palavra (falada ou sinalizada) remete.

Tentando ser coerentes com o raciocínio do autor, pensamos que a noção de “signo linguístico” pode, sem prejuízo à teoria original, ser útil para pensarmos na língua de sinais. Neste ponto, como os surdos não têm, por uma limitação orgânica, acesso a uma “imagem acústica”, pensamos ser possível postular que, para os surdos, as imagens visuais são correspondentes às imagens acústicas.

Assim, podemos, com Saussure, entender que, na linguagem humana, mesmo no caso de línguas de sinais, não existe correspondência exata entre significado e significante. Para ser compreendido, cada significante precisa ser remetido a um sistema de organização que, ao conferir um valor linguístico, lhes dá sentido.

Para ilustrar tal conceito, o linguista usou a metáfora de um jogo de xadrez, por meio da qual propôs que a peça do jogo tem a função que os jogadores definirem, independente do que represente fisicamente. Trata-se de uma noção de valor que, segundo o autor, “recobre as (noções) de unidade, de entidade concreta e de realidade” (SAUSSURE, [1916] 1962, p. 128). Daqui, podemos concluir que uma contribuição fundamental da linguística foi a de comprovar que as palavras, por si só, nada representam. Antes, precisam estar ancoradas na cultura e na linguagem para fazerem sentido e terem valor.

Nessa perspectiva, compreendemos que a linguagem é uma combinação infinita e imprevisível de signos linguísticos, sendo uma competência exclusiva dos seres humanos. Nessa direção, as contribuições de Émile Benveniste são fundamentais para aprofundar a noção do homem como um ser da linguagem, pois, para ele, homem e linguagem fazem parte de uma única unidade. Em suas palavras:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem. (BENVENISTE, 1958, p. 285)

Essa concepção leva-nos a concluir que a linguagem verbal não pode ser reduzida a uma ferramenta de comunicação, isso porque, para além da comunicação, a linguagem é âncora para a constituição do pensamento e da subjetividade, posto que é por meio dela que conseguimos nos referir a nós mesmos como “eu”. Como afirmou Benveniste (1988, p. 288): “Veremos que não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele sobre si mesmo”.

Em seu trabalho com a linguagem, Benveniste questionou-se a respeito das diferenças entre a comunicação humana e a dos animais. Em certa altura, refletiu acerca dos estudos do zoólogo Karl Von Frisch, que tratava de uma “linguagem das abelhas”, isto é, da comunicação peculiar desenvolvida por elas, para o procedimento de retirada do pólen de determinada flor. Ao estudar cuidadosamente o movimento feito pelas abelhas, pôde concluir que elas não dominam a linguagem por terem suas mensagens restritas aos movimentos que realizam e não provocarem qualquer resposta no ambiente.

O sistema de comunicação das abelhas, portanto, diferente do que ocorre com os humanos que, por meio da linguagem, são capazes de viabilizar a existência de um diálogo e expressar seus pensamentos. Além disso, vale ressaltar que a linguagem humana é ilimitada em suas combinações e produz efeitos de sentido imprevisíveis.

Por meio das palavras, que podem ser faladas, escritas ou sinalizadas, há uma infinidade de possibilidades, oferecidas pela linguagem. No que diz respeito ao uso de sinais para a comunicação humana, seu uso foi considerado, por um longo período, um impedimento para o desenvolvimento cognitivo dos surdos, pois acreditava-se que a língua oral era um fator essencial para o acesso ao conhecimento. (DINIZ, 2010).

Contudo, ao aprofundar nossos estudos a respeito dos sinais, compreendemos que não se trata de um conjunto de gestos aleatórios ou previsíveis, como a dança das abelhas,

tão cuidadosamente descrita por Benveniste. Ao contrário. Como cada sinal corresponde a um signo linguístico, composto por significado e significante, as elucubrações feitas pelos linguistas a respeito das propriedades das línguas naturais podem ser transpostas para esse contexto, ressaltando-se o fato de que o que difere as línguas gestuais das orais é o meio pelo qual as palavras se realizam. No caso dos surdos, como não há possibilidade da escuta, as palavras se realizam através das mãos.

Recorreremos, então, aos estudos do linguista Roman Jakobson (2001) para prosseguirmos com a exposição de nossa hipótese, segundo a qual, por ser a linguagem o que constitui o humano, suas faculdades podem ser encontradas em quaisquer línguas, mesmo aquelas nas quais a oralização é impossível.

Para o Jakobson (2001), o que caracteriza a linguagem é o fato de ela dispor de um eixo metafórico e um metonímico. O eixo metonímico refere-se à combinação das unidades linguísticas de modo linear, por meio do qual se forma um enunciado lógico, em que as palavras ganham sentido conforme o lugar em que estão dispostas no conjunto, considerando as palavras que a antecedem e que a sucedem. O eixo metafórico, por sua vez, refere-se aos mecanismos de seleção e substituição de um termo por outro, tendo como característica a sua similaridade.

Ao analisar as línguas gestuais, compreendemos que o eixo metonímico está presente no contexto de enunciados em sinais. Os estudos de Wilcox (2000), a respeito da língua de sinais americana, apontam para uma forte presença da metonímia, desde a criação de itens lexicais (sinais) que surgem a partir de uma metonímia do referente, como é o caso dos sinais para coelho e boi, que fazem referência a partes do corpo desses animais (orelhas e chifres).

No campo de estudos a respeito dos sinais, os processos metafóricos são reconhecidos como parte da língua. Taub (2001) afirmou que mesmo conceitos altamente abstratos podem ser construídos por meio dos sinais, em imagens concretas. Ele exemplificou tal afirmação por meio da expressão “ela finalmente alcançou seu objetivo”.

Em Libras não existe um sinal específico para a expressão “alcançar” mas, por meio de um recurso metafórico, é possível reproduzir a afirmação do exemplo com sinais, do seguinte modo: quem fala (sinaliza) coloca uma de suas mãos na cabeça (espaço do pensamento) e a movimenta em direção à outra mão (que está em frente ao rosto), como

se ela fosse uma linha de chegada. Assim, o objetivo sai da cabeça e chega a seu destino, isto é, “alcança seu objetivo”.

Ao trazer concepções de importantes teóricos da linguagem, buscamos evidenciar a ideia de que os surdos não são privados da linguagem e de que uma língua de sinais é constituída pelos mesmos mecanismos que as línguas orais, diferenciando-se por seu canal de realização – mãos em vez de fala.

Portanto, a língua de sinais permite ao seu falante fazer uso de estratégias diferentes para alcançar o interlocutor, dispõe de sinais “homofônicos” – isto é, que são iguais na forma, mas têm significados diferentes (como é o caso dos sinais barba e dezembro, que são realizados de maneira idêntica) e encaixa-se nos eixos metafórico e metonímico propostos por Jakobson (2001), para a realização da linguagem. Portanto, por serem parte integrante da linguagem, os sinais conferem à pessoa surda as mesmas possibilidades que a língua oral oferece à pessoa ouvinte.

1.3 A peculiar condição linguística do surdo

Para se comunicar, a maioria significativa¹¹ dos surdos faz uso das línguas de sinais. Dizemos “línguas”, no plural, porque cada país tem a sua própria, que reflete a cultura da comunidade surda local. Essas línguas, de modalidade visual-espacial, são compostas por sinais, configurados pelas mãos, e diferenciam-se das línguas orais por não acontecerem por meio do aparelho fonador e não contarem com uma escrita consolidada¹². As línguas sinalizadas, embora diferentes das orais, também contam com estrutura gramatical e variações linguísticas como qualquer outra língua.

No Brasil, os surdos fazem uso da Libras, que é reconhecida oficialmente por lei, desde 2002. Contudo, essa é uma língua ainda pouco difundida entre as pessoas ouvintes,

¹¹ Nem todos os surdos usam a língua de sinais, há aqueles que a desconhecem e os que a rejeitam, fazendo uso da escrita ou da oralização (leitura labial) para se comunicar.

¹²A língua de sinais conta com o *Sign Writing*, um sistema de escrita constituído por pequenos desenhos que representam os sinais. No Brasil, este sistema não é reconhecido oficialmente como escrita, uma vez que a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, define a Libras como língua oficial dos surdos brasileiros e, em seu parágrafo único, afirma que a mesma não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

o que configura ao surdo uma dificuldade em acessar, de modo instantâneo, as informações de uma sociedade majoritariamente ouvinte. Privados das conversas de almoço com a família ou até mesmo do bate papo informal do taxista, os surdos vivem diariamente o desafio da comunicação.

Para solucionar tal desafio, uma saída, aparentemente fácil, seria que a comunicação entre surdos e ouvintes acontecesse pela via da escrita, porém a Libras e o português apresentam estruturas de funcionamento completamente distintas, o que desemboca em uma dificuldade de compreensão tanto na sintaxe, como no léxico.

Para apresentar a diferença entre a lógica estrutural da língua portuguesa e da língua de sinais, compartilharemos a explicação da professora surda Sueli Ramalho, veiculada pelo programa *Provocações*, da TV Cultura, exibido em 13 de novembro de 2012¹³.

Ao ser questionada pelo entrevistador, a respeito das diferenças na estrutura das duas línguas, a professora usou como exemplo a frase: “O gato comeu o rato”. Segundo ela, o ouvinte compreende perfeitamente a mensagem porque ouviu os artigos e o verbo conjugado no passado. Já o surdo, que não tem em sua língua artigos e conjugação verbal, visualizou apenas um gato comendo (gato comer), de modo que o rato fica vivo e sem função na frase.

Segundo a professora, por ser a Libras uma língua estritamente visual, a sequência deve ocorrer como em um filme, no qual o vilão ataca a mocinha. O primeiro elemento a surgir em cena é a mocinha, depois surge o vilão e, por último, a mão que segura a faca. Portanto, em Libras, a sintaxe correta da frase seria: “Rato gato comer”, primeiro a vítima, depois o vilão e, por fim, a ação.

As diferenças entre a língua de sinais e o português não se restringem à sua sintaxe. Também estão presentes na supressão de artigos e preposições pela língua de sinais, assim como no uso dos verbos na forma infinitiva, na não marcação de gênero e

¹³ Apresentado pelo saudoso Antonio Abujamra, *Provocações* foi um programa de entrevistas exibido na TV Cultura durante 15 anos (2000 – 2015). A entrevista realizada com a professora surda Sueli Ramalho foi ao ar em 13/11/2012 e está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=al42G2nL2SI>>. O trecho mencionado neste trabalho encontra-se no tempo de 9’43 do vídeo.

também no léxico, pois há palavras em português que não encontram correspondentes em sinais, como é o caso dos nomes próprios (QUADROS, 1997).

Há, ainda, outros aspectos que diferenciam essas duas línguas, mas não nos deteremos a eles neste trabalho. Nosso objetivo é apenas esclarecer que o surdo lida com duas línguas diferentes e independentes entre si, o que o torna um sujeito bilíngue.

O termo bilinguismo, em geral, vem acompanhado de certo prestígio social, afinal, saber duas línguas pode ser um diferencial importante na trajetória de alguém. Contudo, ninguém vem bilíngue “de fábrica” e os percalços encontrados por quem deseja aprender um novo idioma são muitos.

Mesmo com a afinidade por conhecer novas culturas e um gosto especial por aprender línguas diferentes, o aprendiz de um novo idioma está sempre desconfiado, pois sabe que as chances de errar uma ou outra palavra estarão sempre presentes. A conquista da fluência em uma nova língua é fruto de um duro trabalho de aprendizado, repleto de erros, acertos, tentativas frustradas e, também, de sucesso.

Maher (1996) defendeu que o bilinguismo não constitui um universo equilibrado ou fixo, mas, pelo contrário, é completamente variável. É como se o aprendiz da nova língua sempre estivesse em um movimento de aproximação e distanciamento das competências de um falante monolíngue.

No caso dos surdos brasileiros, não se trata da prática de duas línguas faladas, mas, antes, do trabalho com uma língua exclusiva para a “fala” (a Libras) e outra exclusiva para a escrita (o português). Compreendemos que a conquista do bilinguismo é essencial para a comunidade surda, posto que ela transita entre dois universos distintos, o dos surdos e o dos ouvintes, com os quais se comunica por meio da Libras e por meio da língua portuguesa escrita, respectivamente.

O processo de apropriação da língua escrita é uma atividade complexa tanto para surdos quanto para ouvintes. Nas primeiras fases desse aprendizado, naturalmente, transferimos elementos de nossa fala para a escrita, realizando inúmeras tentativas, até “acertar a mão”, como dizem os mais velhos. No caso dos surdos, não é diferente, eles transferem elementos da língua de sinais para a escrita.

Brochado (2003) nomeia essa fase da escrita como interlíngua e apresenta três estágios pelos quais passam as crianças surdas. No primeiro estágio, há forte transposição da Libras para a escrita, o que resulta em textos marcados pela ausência ou inadequação de conectivos, pelo uso de verbos no modo infinitivo e por uma sintaxe, em geral, baseada na estrutura: objeto - sujeito - verbo.

Já o segundo estágio, traz consigo uma significativa combinação das duas línguas, é quando surgem verbos flexionados de modo equivocado e frases justapostas. Por fim, o terceiro estágio apresenta um emprego predominante da estrutura da língua portuguesa, com construções mais complexas, uso de verbos de ligação, preposições e flexões com maior índice de acertos.

Acompanhar os estágios da interlíngua e a busca do aluno surdo por lidar com duas línguas de modalidades diferentes dão ao professor de língua portuguesa uma tarefa diferente daquela que ele pode estar acostumado a cumprir, posto que esse aluno tem um desafio diferente dos demais: ele não pode se apoiar na língua oral para aprender a escrever.

1.4. Uma escrita sem oralidade

Por não acessar a língua oral, o primeiro contato dos surdos com o português acontece por meio da leitura. Portanto, é necessário entender que eles praticam uma língua que, para eles, funciona como uma língua materna (a Libras) e devem aprender a ler e a escrever em uma língua estrangeira. Portanto, sua entrada na vida escolar se dá em condições bastante diferentes das de uma criança ouvinte, que já conta com um repertório da língua em que aprenderá a escrever.

Tendo nos dado conta dessa diferença entre o desafio que ouvintes e surdos têm para aprender a ler e a escrever, entendemos a necessidade de refletir a respeito dos modos pelos quais a ausência da oralidade pode interferir na escrita de textos.

Na busca por uma leitura que nos auxiliasse nessa compreensão, encontramos Quadros e Schmied e seu “Ideias para Ensinar Português para Surdos” (2006), uma

publicação do Ministério da Educação que trata de questões teóricas da surdez e apresenta atividades pedagógicas para a sala de aula. Logo no início do texto, as autoras afirmam que o ensino do português escrito para crianças surdas ainda está baseado no modo como aprendem as ouvintes, com uso dos mesmos materiais e metodologias.

Nesse ponto, buscamos localizar, na publicação em questão, quais seriam as propostas ou estratégias específicas para a alfabetização de surdos. Encontramos poucas. Em geral, as estratégias listadas não são específicas para alunos surdos, antes, são úteis para o trabalho com qualquer aluno. Podemos notar isso em trechos como: “A motivação para ler um texto é imprescindível. A criança surda precisa saber por que e para que vai ler” ou “Instigar nos alunos a curiosidade pelo desenrolar dos fatos no texto é fundamental” (QUADROS; SCHMIED, 2006, p. 41).

As autoras também listam uma série de questões que, segundo elas, os professores precisam ter em mente no momento de ensinar surdos a ler. São elas: “1) qual o conhecimento que o aluno tem sobre a temática abordada no texto?; 2) como esse conhecimento pode ser explorado em sala de aula antes de ser apresentado o texto em si?; 3) quais as motivações dos alunos para lerem o texto?; 4) quais as palavras fundamentais para a compreensão do texto?; e 5) quais os elementos linguísticos que podem favorecer a compreensão do texto? (p. 42). Compreendemos que tal roteiro é útil para o trabalho com qualquer tipo de aluno, portanto, pouco nos elucidou quanto aos aspectos referentes à ausência da oralidade.

Nas demais leituras que realizamos a respeito do ensino de escrita para surdos, encontramos pouco subsídio para discussão, uma vez que as estratégias propostas se diferenciam das demais apenas por abordarem a importância da língua de sinais e de os professores reconhecerem a diferença linguística dos surdos (BRITO, 1993; CAPOVILLA, 2004; GESUELI, 2004; QUADROS, 2004). Diante desse cenário, em vez de buscar pelo que dizem as teorias a respeito da alfabetização de surdos, buscamos revisar propostas de ensino de escrita, sem levar em conta qualquer condição linguística.

Nesta empreitada, apoiamo-nos especialmente nos trabalhos de Luiz Carlos Cagliari, estudioso de referência na temática da alfabetização. Nosso objetivo inicial foi o de verificar em que medida é possível dialogar com o autor, a fim de construir uma

reflexão a respeito da aquisição da escrita por pessoas privadas da oralidade. Escolhemos como ponto de partida o artigo “Algumas Questões de Linguística na Alfabetização”.¹⁴

Visando a explorar alguns aspectos da ciência linguística na alfabetização, Cagliari (2004) partiu de uma perspectiva segundo a qual poder contar com a racionalidade e com a interação com outras pessoas é constitutivo do ser humano. Essa faceta da natureza humana lhe proporcionaria adquirir a linguagem compreendida como um sistema que permite, a cada ser humano, reconstruir, internamente, estruturas que juntam significantes e significados, formando palavras, frases e textos.

Em outras palavras, o autor alertou os leitores para a necessidade de, ao refletir a respeito da alfabetização, compreender que, nas línguas naturais, as palavras só funcionam isoladamente caso estejam em um texto reduzido a sua menor dimensão. Alertou, ainda, para o fato de que o texto, por não ter limite definido, estende-se até quando o falante quiser.

Respondendo a respeito do que é preciso saber para decifrar a escrita e ler uma palavra, Cagliari (2004) propôs os seguintes passos:

- 1) Decifração, conversão do que está escrito em linguagem oral;
- 2) Compreensão do modo como o sistema de escrita funciona;
- 3) Balanceamento das informações de base ideográfica e fonográfica presentes no sistema de escrita;
- 4) Compreensão do princípio acrofônico (princípio alfabético), segundo o qual, no nome das letras, ocorre o som que a letra;
- 5) Aceitação da categorização gráfica das letras, segundo a qual toda forma gráfica que pode ser identificada como determinada letra será interpretada como sendo ela;
- 6) Construção de uma lógica que permita inferir quais são as relações entre letras e sons;
- 7) Compreensão da categorização funcional das letras, segundo a qual uma letra pode ter sons diferentes ou um som pode ser representado por letras diferentes;
- 8) Decisão por recorrer à ortografia quando existe dúvida a respeito de como escrever determinada palavra;

¹⁴ Disponível no acervo digital da UNESP, consultado em maio de 2016, no endereço: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>>.

- 9) Compreensão de que a ortografia é o que comanda as relações entre letras e sons, na leitura, e entre sons e letras, na escrita; e
- 10) Consideração da composição morfológica da escrita alfabética, ou seja, da sequência exata das letras na escrita ortográfica.

Ao realizar uma leitura atenta dos passos que Cagliari (2004) propôs para a aquisição da escrita e da leitura, verificamos que muitos deles fazem referência aos sons, portanto à oralidade. Contudo, compreendemos que todos eles são passíveis de adaptações para os alunos surdos, sem comprometimento da ideia central de cada proposta.

Posto isso, passemos a pensar como os dez passos propostos por Cagliari (2004) poderiam se dar no caso do ensino de escrita para os surdos.

Nos dois primeiros passos, o autor tratou da importância de incentivar a criança a decifrar o que está escrito, permitindo a ela que imagine o conteúdo do texto, para que aprenda como funciona o sistema de escrita. A conversão da escrita para a linguagem oral também pode ser realizada pelos surdos, por meio de uma adaptação. Se o ouvinte converte as palavras lidas para a voz, o surdo converte-as para os sinais, realizando o mesmo movimento, por meio de um canal diferente.

No terceiro e quarto passos, o autor evidenciou a função do som para a leitura da palavra. Essa postulação faz-nos pensar em como os movimentos necessários para entender a escrita como uma representação da palavra funcionariam para as pessoas que não têm acesso à oralidade. Concluímos que o surdo não fica excluído desse processo, uma vez que pode substituir o som pela imagem, isto é, a palavra pelo sinal, posto que para cada letra há um correspondente em sinais, assim como para cada palavra.

O mesmo acontece com o alfabeto. Cagliari (2004) realizou sua reflexão levando em consideração o alfabeto “fonográfico”. Entretanto, a Libras apresenta uma versão gestual, que é a datilologia (ou alfabeto manual) formada por diferentes configurações de mãos que representam as letras do alfabeto escrito. A datilologia é utilizada para soletrar o nome de pessoas, lugares e outras palavras que ainda não têm sinal em Libras. Como o praticante de Libras conhece esse recurso, podemos entender que as afirmações feitas por

Cagliari a respeito do alfabeto fonográfico podem ser aproveitadas no caso dos praticantes da datilografia. Aí, as imagens comparecem no lugar dos sons.

O quinto e sexto passos tratam da grafia das palavras. Para o autor, o padrão de escrita se dá por meio da ortografia, responsável por determinar as relações entre o som e as letras, que são unidades abstratas que representam os sons da linguagem oral. Nesse ponto, talvez se dê a principal diferença entre ouvintes e surdos. Como esses alunos não escutam, não faria sentido ensinar as letras como uma representação do som. É necessário trabalhar com um conceito de letra como sendo uma parte da composição da palavra.

Nesse sentido, a própria noção de palavra escrita precisa ser alterada. Se, para um ouvinte, uma palavra escrita representa uma sequência de sons articulados, para os praticantes de Libras ela representa um sinal. Consequentemente, é preciso ajudar os alunos surdos na construção de uma lógica visual que permita compreender como a escrita funciona. Nesse sentido, o uso de imagens, tais como as fotografias em sala de aula, pode ser uma estratégia a se considerar, pois como o aluno não tem a referência do som da palavra, pode ser produtivo que conte com a imagem daquilo que ela representa.

O sétimo, oitavo e nono passos têm a ortografia como foco. Neles, o autor afirmou que “ele (o aluno) terá duas saídas: uma é escrever ‘como fala’ e outra é escrever ‘como se deve’ (ou seja, ortograficamente) (CAGLIARI, 2004, p. 80). Consideramos que o surdo está excluído desse dilema, uma vez que, após ter dominado a equivalência entre as letras e os sinais, ele sempre vai ter a ortografia como referência ao escrever. Como um surdo não tem o referencial da fala, dificilmente escreverá “caza”, em vez de “casa”, por exemplo.

Por fim, o último passo proposto por Cagliari (2004) apresenta a noção de que a palavra é a unidade mais importante. Nele, o autor afirmou que “Tudo gira em torno da palavra, porque ela traz consigo os sons da fala e as ideias semânticas associadas a esses sons” (p. 82). Nesse ponto, tomamos a liberdade de ampliar o que foi dito por Cagliari (2004) e afirmar que, quando se trata de praticantes de línguas de sinais, a palavra também traz consigo a imagem de um sinal e as ideias semânticas associadas a ele.

Nas palavras de Cagliari (2004): “Em primeiro lugar, o professor precisa entender por que as crianças falam de determinado modo. Em segundo lugar, ele precisa respeitar esse modo de falar das crianças e ajudá-las a entender por que falam de uma maneira e

não de outra” (p. 74). No caso dos surdos, esse “determinado modo” de que fala o autor é a língua de sinais e o professor precisa estar inteirado disso. Assim, realizar as adaptações necessárias para que o ensino da escrita possa acontecer sem o uso do som, pode gerar bons resultados na escrita do aluno.

1.5. A construção da textura por surdos

Para Fávero (1991), a produção e compreensão de textos deriva da competência textual, compreendida como sendo a capacidade, presente em todo praticante de uma língua, de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados. Para a autora, a competência textual estaria na fonte das seguintes habilidades, entre outras: parafrasear um texto, resumi-lo, atribuir-lhe um título e distinguir um texto dentre os vários tipos de texto.

No que segue, consideramos importante direcionar nosso olhar para esses aspectos, a fim de verificar como se dá a construção da textura por pessoas surdas. Consideramos como textura o que Koch e Travaglia (1989) definiram como “aquilo que faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de palavras” (p. 26). Para tanto, em busca de um diálogo que amplie nossa compreensão a respeito da diferença que se coloca entre textos de surdos e ouvintes, abordaremos os conceitos de texto, textura, coesão e coerência.

Partiremos da noção de texto, considerando que ela tem duas acepções. Segundo Fávero e Koch (1983), em sentido amplo, a palavra “texto” pode designar toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema etc.). Em sentido estrito, referido à linguagem verbal, essa palavra designa “o discurso, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e os evento de sua enunciação” (FÁVERO; KOCH, 1983, p. 25).

Para as autoras, a capacidade textual é intrínseca aos seres humanos. É, também, parte essencial da atividade comunicativa. Isso implica dizer que todas as pessoas, independente de sua condição linguística, são dotadas da capacidade de se expressar por meio de um texto.

Nesse ponto da reflexão, é importante ponderar a respeito do que diferenciaria um texto de um amontoado de palavras. Fávero e Koch (1983) postularam que o elemento que faz com que um texto seja, de fato, um texto é a textualidade. Na avaliação de Fávero e Koch (1983), a textualidade é formada por um conjunto de propriedades estruturais, organizadas nos seguintes fatores: intertextualidade, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, contextualização, coerência e coesão.

Para alguém que não está escrevendo em sua primeira língua alcançar cada um dos fatores da textualidade pode constituir um significativo desafio. No caso dos surdos, o desafio se torna maior, pelo fato de a língua de sinais possuir uma estrutura bastante diferente da do português, a começar pelo fato de sua modalidade ser visual e não oral, o que pode interferir no modo como o surdo concebe a estrutura textual.

Tomaremos como exemplo o fator da contextualização. Em nossa experiência como leitores de textos escritos por surdos, notamos que, muitas vezes, esses alunos não realizam uma separação entre os “ambientes” da escrita e da sala de aula, ou seja, não diferenciam texto de contexto. A escrita de nosso informante, que o leitor poderá conhecer nos próximos capítulos, ilustra bem essa situação, uma vez que, no corpo das redações, encontramos bilhetes para a professora, lembretes e, até mesmo, comentários a respeito do processo de escrita, tais como: “essa palavra eu aprendi hoje” ou ainda “preciso escrever de novo, que saco!”

A produção de nosso informante evidencia a importância da presença dos fatores de textualidade para a constituição do sentido de um texto. Quando o aluno surdo realiza uma “pausa” no meio de sua redação para escrever um comentário como “essa palavra eu aprendi hoje”, ele demonstra que ainda não domina os fatores de situacionalidade ou mesmo de informatividade, pois desconhece o fato de que essa inserção é inadequada ao tipo de texto que está escrevendo.

Contudo, não podemos afirmar que a não separação entre texto e contexto possa comprometer o sentido do texto. Consideramos que o texto mantém seu sentido, mas com contornos diferentes daqueles que esperamos de um aluno ouvinte.

Hasan (1989) considerou que os fatores a seguir são essenciais para a compreensão da textura: 1) reconhecer a relação da textura com a percepção que as pessoas têm a respeito da coerência; 2) distinguir a textura da estrutura textual, uma vez que a presença de uma delas não assegura a existência da outra; e 3) compreender que a textura acontece por meio de padrões específicos da estrutura textual e das relações semânticas entre as partes de um texto.

Quando comparamos os textos redigidos por pessoas surdas com aqueles que se prestaram à análise de estudiosos como Hasan (redigidos por ouvintes), podemos perceber que os primeiros também atendem aos fatores propostos por ele. O que nos leva a essa conclusão é o fato deles apresentarem: 1) coerência, embora a forma possa estar equivocada; 2) textura e estrutura textual; e 3) padrões de estrutura e de relações semânticas, ainda que com a realização de algumas adaptações.

Mesmo que, do ponto de vista de um ouvinte, muitas vezes, a produção textual de pessoas surdas pareça ser um amontoado de palavras, consideramos que há textura nesses textos. Portanto, utilizar o conceito de "textura" para analisar textos redigidos por surdos implica atravessar a opacidade da estranheza de seus textos.

Para auxiliar-nos nessa travessia, trataremos dos conceitos de coesão e coerência e do modo como figuram na escrita dos surdos.

Para Antunes (2005, p. 47), a coesão tem por função “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados”. Deste modo, compreendemos que a coesão desempenha um importante papel na construção textual, uma vez que é ela a responsável pela realização das ligações entre os elementos do texto, que lhe conferem sentido.

Fávero e Koch (1983) classificaram a coesão em: referencial, recorrencial ou sequencial. A coesão referencial é aquela que acontece por meio da substituição – quando um componente do texto é retomado ou precedido por um elemento gramatical

proforma – ou da reiteração, que é a repetição de expressões no texto, que pode acontecer por meio de sinônimos, hiperônimos, repetição da mesma palavra, entre outros.

A coesão recorrencial, por sua vez, tem como função fazer o discurso progredir. Trata-se de um modo de articulação entre a informação que o escritor julga ser nova para o leitor, com a que ele considera que o leitor já tenha. Ainda na linha de contribuir para a progressão do discurso, estão o ritmo e os recursos de motivação sonora, como aspectos por meio dos quais a coesão pode ser obtida.

O ritmo trata da duração das sílabas, da pontuação e entonação. Já os recursos de motivação sonora seriam a harmonia entre as vogais, as aliterações, ecos e assonâncias. Tais elementos, por razões claras, não podem ser considerados pelos surdos ao escrever, contudo, não acreditamos que este seja um fator impeditivo para o estabelecimento da coesão em suas produções, posto que há outros mecanismos que podem ser trabalhados por eles, independentemente da ausência da audição.

Por fim, a coesão sequencial é aquela que contribui para a progressão do texto, porém sem a retomada de itens. Ela acontece por meio da sequenciação de tempo, ou seja, tem relação com a temporalidade e a organização, portanto, realiza correlação com os tempos verbais, com a ordenação linear dos elementos e com a continuidade de sequencias temporais.

Em geral, as produções de surdos apresentam problemas relacionados à sintaxe, fato que pode contribuir para que, em uma primeira leitura, tenhamos a impressão de que a coesão esteja comprometida. Contudo, uma leitura mais atenta dessas produções revelará que, embora por meio de uma sintaxe meio “desajeitada” caso comparada com a que costuma aparecer no texto de ouvintes, o aluno realiza mecanismos de repetição, substituição, sequenciação de tempo etc. Portanto, podemos afirmar que há coesão em seus textos.

Reconhecemos a existência de um esforço especial, por parte dos alunos surdos, no sentido de alcançar a coesão em suas produções, pois o fato de a língua de sinais não acontecer por meio da escrita, impacta diretamente no modo como os surdos organizam seus textos. Na Libras, os elementos de coesão são compostos por expressões faciais ou mesmo por gestos, sendo que não têm correspondentes ao português. Assim sendo, quando um surdo é convocado a escrever, precisa articular elementos que não integram

sua rotina na “fala”, pois acontecem somente por meio da escrita. Conforme afirmou Salles et al. (2004, p. 34):

[...] uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa.

Consideramos que a dificuldade enfrentada pelos surdos na busca pela coesão se dá por dois importantes fatores: a influência da língua de sinais na escrita e a falta do contato com a língua oral. No primeiro caso, como já tratamos neste capítulo, o surdo faz uso da Libras, que tem estrutura completamente diferente do português, sendo uma de suas principais diferenças a sintaxe e a ausência de preposições, conjunções, artigos, marcação de gênero e conjugação verbal. Todo esse conjunto de ausências impacta de modo direto na coesão, uma vez que é somente na escrita que o surdo fará uso desses elementos.

No que diz respeito à oralidade, o impacto de sua ausência acontece na medida em que paramos para pensar na quantidade de conteúdos que aprendemos “de ouvido”. Ao falar, usamos diversos elementos de coesão, tais como a substituição, reiteração, sequenciação etc. De modo que, desde crianças, escutamos as estratégias de ligação entre as sequências e, mesmo que não as compreendamos em sua totalidade, aos poucos, vamos construindo esse saber. Com os surdos isso não ocorre, sendo que o primeiro contato dele com a coesão da língua portuguesa, muitas vezes, acontece somente na escola.

Por já termos tratado da importância da ligação entre as palavras, abordaremos, então, as relações entre os sentidos. Para Koch (1997, p. 35), a coerência “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”.

Beaugrande e Dressier (1981) consideraram a coesão e a coerência como partes diferentes de uma análise. Para os autores, a coesão acontece em nível microtextual, isto

é, refere-se ao modo como as palavras estão relacionadas em uma sequência. Já a coerência, manifesta-se macrotextualmente, estabelecendo relações entre os sentidos.

Portanto, é possível que o interlocutor compreenda o sentido de um texto, mesmo que lhe faltem elementos coesivos. Um fator que contribui para essa compreensão é o que Charolles (1989) chamou de “princípio da interpretabilidade”, que garante que todos os textos sejam, a princípio, aceitáveis.

Nessa concepção, uma premissa é que os leitores tenham atitudes colaborativas diante do texto, esforçando-se para compreender o seu sentido. Charolles (1978) também apontou quatro elementos essenciais para o estabelecimento da coerência e da coesão, são eles a: repetição, progressão, relação e não contradição.

Costa Val (1999) retomou esses elementos e atualizou o termo “relação” para articulação. Para a autora, além de dar conta das relações de causa, condição e consequência, a articulação também contempla o modo como os fatos apresentados no texto se encadeiam e quais funções ou valores exercem um em relação ao outro.

No que se refere ao elemento da continuidade, proposto por Charolles (1978), é ele que possibilita a retomada de elementos no texto, assegurando a unidade ao textual, sendo a coesão responsável pela retomada de elementos linguísticos e a coerência pela constância das ideias. Para além da retomada, é preciso que quem escreve acrescente novos comentários ao assunto ou que transforme comentários em novos tópicos, é o que Charolles chamou de “progressão”.

Por fim, a não contradição é o elemento que zela pelas relações externas ao texto, isto é, pelos princípios lógicos. Quem escreve precisa levar em consideração as inferências e as relações que o leitor pode estabelecer a partir de seu texto, portanto precisa estar alinhado ao que Costa Val (1999, p. 25) chamou de “mundo real”. Nas palavras da autora:

Assim, um discurso referente ao mundo real não pode deixar de considerar algumas pressuposições básicas que integram a maneira comum de pensar esse mundo e que subjazem à comunicação textual: as causas têm efeito; os objetos têm identidade, peso e massa; dois corpos não podem ocupar, ao mesmo tempo, o mesmo lugar no espaço etc.

Ao realizar a leitura da produção textual de um surdo, verificamos que dentre os elementos propostos pelo linguista Charolles para a obtenção da coesão e da coerência em um texto, em maior ou menor grau, todos estão presentes. Portanto, concordamos com Salles et al. (2004) que, ao estudar textos de alunos surdos, concluiu que embora haja problemas na forma, os textos de surdos não ferem os princípios da coerência.

Para que essas discussões e afirmações ganhem maior concretude, nas próximas páginas desta dissertação, o leitor conhecerá a produção textual de Daniel, aluno surdo, portanto, privado da língua oral, cujas principais dificuldades na escrita estão em produzir a estrutura sintática básica do português (sujeito / verbo/ objeto) e organizar seu texto de forma coesa e coerente.

2. A pesquisa e sua metodologia

“Curiosidade: instinto que leva alguns a olhar pelo buraco da fechadura, e outros a descobrir a América”.

(QUEIRÓZ, 1909)

Foi inevitável que formulássemos diversas perguntas em nosso primeiro contato com textos escritos por pessoas surdas. Aqueles textos produziram em nós certo incômodo, deixaram-nos curiosos.

Segundo definição presente na versão *online* do dicionário Aurélio, a curiosidade é uma tendência para averiguação, o desejo de saber. Para Eça de Queiróz, conforme a epígrafe deste capítulo, trata-se de um instinto. Nossa curiosidade, levada a diante, não nos conduziu à descoberta da América, como sugere o autor português, mas nos trouxe para a realização desta pesquisa.

Tendo em vista nossa experiência como leitores de textos redigidos por pessoas ouvintes, questionamo-nos a respeito dos motivos que levavam os surdos a escreverem de modo tão diferente. Consequentemente, interessamo-nos pelos impactos que a surdez poderia (ou não) causar à escrita de alguém. Perseguindo essa ideia, a presente dissertação acabou constituindo-se como um estudo de caso.

O objetivo deste capítulo é partilhar os seus contornos, detalhando alguns aspectos que mencionamos na introdução desta dissertação, tais como o perfil de nosso informante e o cenário de nosso estudo de caso.

2.1 O estudo de caso e seus contornos

Para avançarmos nas questões referentes à metodologia, consideramos importante partir da definição do que é um estudo de caso.

Fachinetto (2012), em tese apresentada à Universidade de São Paulo, diferenciou o estudo de caso da construção do caso. Para a autora, o primeiro busca realizar uma interlocução entre os dados e a teoria, e o segundo, específico da pesquisa em psicanálise, se diferencia por contar com um terceiro elemento, referido à ordem simbólica. Em que pese compreendermos a relevância das ponderações da autora, no que segue manteremos a acepção “estudo de caso” para referir-nos a nossa própria pesquisa.

Stake (2009) definiu “estudo de caso” como uma investigação a respeito da complexidade e da particularidade de um caso singular. Para o autor, para que um trabalho se configure como estudo de caso, é preciso que: tenha um fenômeno original como foco, possa ser considerado um sistema delimitado cujas partes se integram e, por fim, que seja uma construção que favoreça o diálogo com a teoria, promovendo uma discussão.

Ainda em Stake (2009), encontramos uma divisão dos estudos de caso em três tipos: intrínseco, instrumental e coletivo. O estudo intrínseco, ou particular, é aquele em que o pesquisador busca compreender um caso em si mesmo e os aspectos a ele relacionados. De modo contrário, o estudo instrumental busca, por meio da investigação de um caso, contribuir para a compreensão de uma questão mais ampla, que ofereça subsídios para outras pesquisas. Por fim, no estudo de caso coletivo o objetivo é ampliar a compreensão a respeito de um tema, por meio do trabalho com um conjunto de casos.

Consideramos nossa pesquisa como um estudo de caso instrumental, uma vez que buscamos, por meio da investigação a respeito da produção textual de um aluno e do diálogo desta com a teoria, promover uma discussão a respeito da escrita de pessoas surdas.

Para Iribarry (2003), esse método de pesquisa busca identificar significantes que contribuam para a questão que norteia a pesquisa. E é nessa toada que segue nossa dissertação: buscando encontrar, no caso de Daniel, significantes que possam contribuir para os estudos a respeito da escrita de pessoas surdas.

2.2 Perfil do informante

O protagonista de nosso estudo de caso recebeu o nome fictício de Daniel. Nossa escolha por analisar sua produção textual deu-se por dois principais fatores: a singularidade da textura de seus textos e sua posição frente à escrita.

Conhecemos nosso informante na secretaria do Instituto da Oportunidade Social, onde ele estava para fazer sua matrícula em uma Oficina de Redação para Surdos. Na ficha a ser preenchida pelos candidatos ao curso, havia uma pergunta acerca das razões que levavam o aluno a buscar aquela formação. Daniel respondeu a pergunta por escrito, mas também comentou, em Libras, que era engraçado que pedissem pra ele escrever o motivo pelo qual queria aprender e escrever.

O comentário daquele rapaz era, para nós, uma abertura para um assunto de grande interesse: a escrita de surdos. Perguntamos: “Mas você quer aprender a escrever ou melhorar a sua escrita?” De sua resposta, Daniel fez um desabafo. Tinha sido reprovado em uma entrevista de estágio. Não aceitava o fato de que a entrevistadora o havia reprovado com a justificativa de que ele escrevia mal. Indignado, exclamou: “Então eu vim aqui resolver esse problema, estou cansado! Era o início de um longo diálogo”.

Mais tarde, seus textos confirmavam o que já estava anunciado pelo aluno: a dificuldade em escrever em português era grande. Assim acontece na escrita de grande parte das pessoas surdas, seus textos eram repletos de ausências. Faltavam títulos, preposições, conjunções, artigos, marcações de gênero, conjugação verbal e parágrafos. Levavam o leitor a suspeitar se, por acaso, seria legítimo chamá-los de textos. De todo modo, tinham sido redigidos por um adolescente que perguntava: “E aí, consigo melhorar?” Ao enunciar essa pergunta, Daniel transformou-se no protagonista desta pesquisa.

Daniel foi diagnosticado com surdez bilateral profunda desde seu nascimento. Privado completamente da audição nos dois ouvidos, passou por vários tratamentos fonoaudiológicos durante a infância, sem obter bons resultados.

Único surdo em sua família, contou com o apoio e a dedicação dos pais em todas as adaptações que consideraram necessárias. Em sua casa, parte da comunicação sonora

passou a ter uma versão visual. Podemos citar a campainha como exemplo. Se, na maioria das casas, ela emite um sinal sonoro, na casa de Daniel, conta com um dispositivo que faz acender uma luz colorida. O mesmo acontece com o despertador, que foi afixado em seu travesseiro para que proporcione uma vibração.

A preocupação atenta dos pais de Daniel fez com que não demorassem a aprender a língua de sinais. Procuraram surdos organizados em comunidades e pediram para serem ensinados, juntamente com o seu filho. Desse modo, nosso protagonista é fluente em Libras desde criança.

À época da coleta de dados, Daniel havia acabado de completar 16 anos e cursava o segundo ano do Ensino Médio em uma tradicional escola para surdos na cidade de São Paulo. Nessa escola, as atividades eram todas adaptadas para surdos, desde o Ensino Infantil, passando pelo Fundamental até o Ensino Médio. A escola onde Daniel estudava orientava-se por uma corrente entre surdos e especialistas que defende a completa adaptação do processo escolar. Defende, ainda, a existência de vestibulares exclusivos aos surdos.

Podemos citar, então, dois fatores que, provavelmente, tornaram o aprendizado de Língua Portuguesa por parte de Daniel mais difícil. O primeiro é uma acomodação natural. Como todos à sua volta já haviam se adaptado às suas necessidades, até aquele momento, estabelecer uma comunicação com os ouvintes não era algo que lhe causava preocupação. O segundo é a própria posição da escola. Como os desafios para aprender a Língua Portuguesa eram minimizados no cotidiano escolar, a importância desse aprendizado para a inclusão social não foi transmitida.

Para que se tenha uma ideia do quanto esse discurso é generalizado na comunidade surda, podemos utilizar-nos da grande imprensa. Em recente reportagem publicada no portal de notícias G1, relatou-se o caso de uma aluna surda que exigia que a prova do ENEM fosse adaptada para a Libras¹⁵. Com o título: “‘Não entendi nada’, afirma estudante surda que prestou a prova do ENEM”¹⁶, a reportagem narrou o caso de uma jovem que solicitou que toda a avaliação acontecesse em Libras, sob o pretexto de que

¹⁵ O INEP disponibiliza intérpretes de Libras para traduzirem palavras do português para o surdo, por ventura, as desconheça. Contudo, não é permitida a interpretação completa do exame. Informação disponível em: <<http://enem.inep.gov.br/recursos-e-opcoes.html>>. Consultado em fevereiro de 2016.

¹⁶ Reportagem disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/11/nao-entendi-nada-afirma-estudante-surda-que-prestou-prova-do-enem.html>>. Consultada em dezembro de 2014.

apenas quem fala português entende o exame. As escolas têm reagido a essa demanda de um modo que, para nós, é equivocado. Em vez de buscar tornar o aluno bilíngue (capaz de se comunicar por meio dos sinais e também do português), tem se almejado que tudo seja traduzido para os sinais.

Daniel é reflexo dessa perspectiva, por sempre privilegiar a Libras em detrimento ao português. Consequentemente, quando ele se tornou informante dessa pesquisa, estava chegando ao final do Ensino Médio com um conhecimento ainda muito básico a respeito da escrita.

Daniel aprendeu a escrever por meio da “Chave de Fitzgerald”, método cujo centro é uma espécie de cartaz, que deve permanecer no campo visual do aluno durante todo o ano escolar. Trata-se, portanto, de tentar ensinar as crianças surdas a escrever oferecendo-lhes um conjunto visual de regras que as auxilia na organização de orações em língua escrita.

Como a Libras tem uma estrutura sintática diferente da língua portuguesa, é comum que os surdos tenham alguma dificuldade na organização das frases. Deste modo, a chave funciona como uma espécie de guia na organização dos elementos na sentença.

Composto por seis colunas, o quadro conta com perguntas de orientação para a escrita, que devem estar associadas a cores ou formas geométricas para melhor memorização. (RUSSEL, 1976). No quadro 01, a seguir, desenhemos um exemplo da Chave de Fitzgerald, para que o leitor visualize seu funcionamento:

Quadro 01 – Exemplo de Chave de Fitzgerald

Quem? O quê?	Verbo? Predicado?	O quê? Quem?	Onde?	Para, de, como, quantas vezes?	Quando?
João	avisou que	Faltou	a aula	de ciências	ontem.

Fonte: elaboração da autora, inspirada na Chave de Fitzgerald.

Normalmente, cada aluno recebe um desenho, como o reproduzido no quadro 01, é instruído a pensar a respeito do que vai escrever e decora aquela ordem. Por exemplo, se ele quer escrever “Maria é minha professora”, vai olhar a chave e pensar: Amarelo significa “quem”, então devo começar por "Maria". Cor de laranja é o verbo, então devo

escrever "é" e assim por diante. É esperado que acabe decorando que, na média, uma frase seja escrita com amarelo, cor de laranja e vermelho. Depois, vai complexificando.

A sequência de elementos proposta pelo cartaz e a associação às cores remetem-nos a um esquema de memorização. É como se todas as sentenças em língua portuguesa tivessem de obedecer, exclusivamente, a essa forma. Compreendemos que métodos como esse, que reduzem uma estrutura tão complexa ao uso de uma sequência de cores, privam o aluno do contato com a língua em suas múltiplas possibilidades.

Ao que tudo indica, tal método não alcançou sucesso na educação de Daniel, já que, quando o conhecemos, uma de suas principais dificuldades era a sintaxe. Em suas primeiras produções encontramos construções como a seguinte: “Ensinar professora palavra claro significativos aprender futuro expectativa esperança igual saber”, produção essa que não respeita a ordem sugerida no cartaz, posto que o aluno não iniciou a frase pelo sujeito, seguido do verbo etc.

2.2 Cenário

O Instituto da Oportunidade Social (IOS) é uma associação classificada como OSCIP – organização da sociedade civil de interesse público. Voltada para a educação profissionalizante, atua na área administrativa e de tecnologia.

O instituto oferece vários cursos, como, por exemplo, tecnologia da informação, administração de empresas, gestão de pessoas etc. Independente do curso escolhido, o aluno que se matricula no IOS tem, obrigatoriamente, aulas de português, matemática e temas transversais. Esse componente recebe o nome de “extensão escolar”.

O público alvo do IOS são jovens entre 15 e 24 anos e pessoas com deficiência. Preferencialmente, devem estar cursando o Ensino Médio na rede pública de ensino. Durante o ano, acontecem algumas formações voltadas para públicos específicos, tais como cursos de educação digital para cegos e oficinas de redação para surdos, as quais acontecem desde o ano de 2009.

Inaugurado em março de 1998, o IOS está presente em quatro estados brasileiros. Durante seus anos de atuação, já formou mais de dez mil pessoas. Sua principal atuação se dá com alunos entre 15 a 17 anos, sem deficiência, nas regiões periféricas de São Paulo, em bairros tais como Itaquera, Jardim Ângela e Diadema. Do público com deficiência atendido, o maior número é o de pessoas com deficiência auditiva (total ou parcial).

Ao longo dos últimos anos, a procura do público surdo pelas oficinas de redação aumentou significativamente. No ano em que realizamos nossa pesquisa de campo, o instituto recebeu mais de uma centena de inscrições e formou quatro turmas, vindo a atender sessenta alunos. A coordenação pedagógica do IOS atribui à busca da empregabilidade a procura desse público pelas aulas. Em sua avaliação, embora nas empresas haja cotas para pessoas com deficiência, a comunicação tem se constituído como uma barreira para jovens surdos em busca de trabalho. Ao serem convocados a escrever uma redação, os candidatos surdos são, muitas vezes, reprovados.

As oficinas de redação que acompanhamos aconteceram durante os meses de fevereiro e agosto do ano de 2013. Os encontros aconteciam três vezes por semana, no período noturno, e tinham a duração de três horas e meia. A turma era composta por 20 alunos, com diferentes níveis de surdez. Todos os alunos eram praticantes da língua de sinais. As aulas foram ministradas por uma professora de português formada em Letras e fluente em Libras. Durante o tempo todo, esteve acompanhada por uma intérprete, filha de pais surdos, com formação em pedagogia.

A sala destinada às oficinas era bastante ampla. As mesas dos alunos foram organizadas em formato circular, já que, deste modo, todos estavam no campo visual de todos, o que facilitava a comunicação em língua de sinais. A professora optou por atualizar os murais com textos escritos em português. Em um esforço para fazer com que a leitura fizesse parte do dia a dia daqueles alunos, dava preferência, por exemplo, à exposição de comunicados importantes para a turma e não às figuras.

Tudo naquele universo era diferente de uma sala de aula de alunos ouvintes. Não havia vozes, mas muitas mãos gesticulando por todos os lados. Foram realizadas adaptações na estrutura da aula. Na sequência, compartilhamos algumas delas. A chamada, por exemplo, acontecia por meio da projeção de *slides* com os nomes dos alunos em uma tela. Cabia a cada qual, ao reconhecer o seu nome, levantar o braço para marcar

presença. Como era uma turma agitada, com momentos em que todos “falavam” ao mesmo tempo, a professora optou por um recurso visual para chamar a atenção dos alunos: piscar as luzes, afinal, uma vez que as luzes se apagavam, acabava a conversa. Como a Libras é completamente visual, a professora tinha a chance de retomar a aula após a interrupção forçada.

Em cada encontro, a professora trabalhava com uma proposta de redação diferente. Em geral, o tempo da aula era dividido do seguinte modo: trinta minutos para a chamada e organização da turma; uma hora para discussão dos textos entregues na aula anterior, em que a professora comentava os principais pontos positivos e a melhorar nos textos dos alunos; trinta minutos para apresentação da proposta de redação do dia; e uma hora e meia para a escrita de nova redação. Importante ressaltar que, durante o tempo em que os alunos escreviam as redações, a professora disponibilizava seu computador para que os alunos buscassem, na internet, significados e sinônimos das palavras que desconheciam.

A partir da entrega dos textos e das correções feitas pela professora, realizávamos a coleta dos dados para nossa pesquisa. Isso se deu com o consentimento do aluno, de seus pais e, também, da instituição.

2.3 A Coleta e os critérios para a análise de dados

As oficinas de redação, por meio das quais realizamos a coleta de nossos dados, aconteceram no período de fevereiro a agosto do ano de 2013. Ao todo acompanhamos cerca de trinta oficinas, sendo que os alunos escreviam, em média, um texto em cada encontro. Nas linhas a seguir, compartilharemos o modo como realizamos a coleta dos textos escolhidos para este estudo e, também, quais os critérios selecionados para a análise de dados.

2.3.1. A coleta de dados

Durante as oficinas de redação, foram trabalhadas onze propostas de produção de textos. A primeira solicitava que o aluno escrevesse a respeito da sua expectativa com o início das oficinas e a última propunha ao aluno escrever sobre quais resultados considerava ter alcançado no período em que se dedicou às aulas. As nove propostas intermediárias foram retiradas de vestibulares da UNESP. O quadro 02, a seguir, discrimina as propostas de redação solicitadas aos alunos.

Quadro 02 – Propostas de redação solicitadas aos alunos

	Enunciado	Fonte
1	Quais suas expectativas sobre as oficinas de redação?	Elaboração da professora
2	Há exagero na relação entre os homens e os animais de estimação?	UNESP 2008
3	A tecnologia e a invasão de privacidade	UNESP 2009
4	O homem: inimigo do planeta	UNESP 2009/2
5	Felicidade: entre o ter e o ser	UNESP 2010
6	Os valores morais e a sua importância na sociedade	UNESP 2010/2
7	Grafitas: entre o vandalismo e a arte	UNESP 2011
8	O futuro da arte	UNESP 2011/2
9	Bajulação: virtude ou defeito?	UNESP 2012
10	A questão das queimadas no Brasil	UNESP 2012/2
11	Qual sua percepção sobre a escrita?	Elaboração da professora

Fonte: elaboração da autora.

Cada proposta de redação indicava a leitura de três textos, que apresentavam pontos de vista diferentes a respeito de um determinado assunto. Em geral, eram textos curtos, que variavam entre notícias de jornal, matérias de revistas e letras de músicas. Deste modo, o aluno era convocado a realizar três leituras diferentes e formular sua reflexão para, então, passar a escrever.

Tal configuração favoreceu o trabalho a que se propôs a oficina: fazer com que os alunos levassem consigo, a cada encontro, uma construção realizada por eles. Nesse caso, mais que um texto, a proposta era a de que os alunos construíssem, também, uma reflexão a respeito de um tema socialmente relevante.

A segunda proposta de redação trabalhada na oficina tinha como tema a relação de cuidado excessivo das pessoas com os animais. Para embasar a reflexão, a proposta apresentou três textos a respeito do tema. O primeiro deles, intitulado “Dose pra cachorro: remédios de gente agora também são usados para melhorar a qualidade de vida dos animais”, publicado na revista *Veja São Paulo*, informava que os animais de estimação também se sentem ansiosos e deprimidos, isto é, com as mesmas “doenças modernas que seus donos” e que, agora, era possível pagar para que os animais fossem medicados e obtivessem, assim, uma vida melhor.

O segundo texto era uma reportagem do jornal *O Estado de São Paulo*. Com a chamada “Arrastão tira cachorros de praia do litoral norte”, o texto aborda a proibição da presença de animais nas praias e informa que um grupo de moradores fará um “arrastão” para advertir acerca dos perigos que esses animais representam nas praias. O terceiro texto, por fim, é a canção “Rock da Cachorra”, de Léo Jaime, que tece uma crítica ao tratamento luxuoso que alguns animais de estimação têm recebido. Em determinado trecho, a canção faz referência a um garotinho que tem o desejo de ser um cachorro da raça pastor alemão, e o refrão sugere: “troque seu cachorro por uma criança pobre”.

Desse modo, o trabalho que precede a escrita nas oficinas é o da leitura. Trata-se de um desafio significativo para qualquer aluno, afinal, é preciso ler três textos diferentes e articular as informações apresentadas por cada um para, enfim, transformar sua opinião em texto. Para os surdos, consideramos que esse desafio tem seu tamanho dobrado, uma vez que esse aluno está lendo e escrevendo em português, e não em Libras, sua primeira língua.

Para ilustrar quão diferentes são esses desafios, ao realizar a leitura dessa proposta com os alunos surdos, a professora precisou dedicar um tempo da aula para explicar o duplo sentido da expressão “dose para cachorro”, que pode ser entendida como uma dose de remédio para o cachorro ou como uma grande dose, considerando a expressão “pra cachorro” como sinônimo de “grande quantidade”. A música de Léo Jaime, por sua vez, configurou um desafio apenas por ser música, de modo que à professora coube explicar desde o que é um refrão até o efeito que a expressão “uauuuu” causa no leitor ouvinte e qual poderia causar nos surdos.

O quadro 03 compartilha o número de versões produzidas em todos os temas de redação trabalhados com os alunos:

Quadro 03 – Número de versões de textos do informante

Proposta	Tema	Nº de versões
Redação de Entrada	Quais suas expectativas sobre as oficinas de redação?	1
UNESP 2008	Há exagero na relação entre os homens e os animais de estimação?	3
UNESP 2009	A tecnologia e a invasão de privacidade	3
UNESP 2009/2	O homem: inimigo do planeta	3
UNESP 2010	Felicidade: entre o ter e o ser	3
UNESP 2010/2	Os valores morais e a sua importância na sociedade	3
UNESP 2011	Grafites: entre o vandalismo e a arte	3
UNESP 2011/2	O futuro da arte	3
UNESP 2012	Bajulação: virtude ou defeito?	3
UNESP 2012/2	A questão das queimadas no Brasil	3
Redação de Saída	Qual sua percepção sobre a escrita?	1
Total:		29

Fonte: elaboração da autora.

Lendo o quadro 03, percebe-se que, ao todo, tivemos acesso a vinte e nove textos de Daniel. O aluno escreveu uma versão para a primeira e a última propostas e três versões para os demais temas. Sabemos que o informante escreveu outras versões dos textos, porém não tivemos acesso a elas, pois algumas foram rasgadas pelo aluno e outras ele não concordou em entregar, sob a justificativa de que escreveria uma versão, em suas palavras, com “melhor escrita”.

Após a correção dos textos realizada pela professora, nós os digitalizávamos e, então, os devolvíamos ao aluno. Desse modo, o *corpus* da pesquisa não conta com as vias originais das produções em papel, sendo constituído por suas versões escaneadas. Os pais do aluno assinaram um termo¹⁷, no qual confirmam que cedem as produções de Daniel para a realização desta pesquisa.

¹⁷ O documento está disponível nos anexos desta dissertação.

2.3.2. Critérios para a análise de dados

Após acompanhar as produções textuais do aluno durante todo o semestre, ficamos em condições de selecionar para a análise, nesta dissertação, os pontos em que notamos ter havido movimento. Aqui, usamos o termo “movimento” para nomear as mudanças que aconteceram nos textos do aluno, tendo em vista o cotejamento das versões de texto que ele entregava.

O primeiro elemento que se salientou foram os títulos dos textos. O exame do percurso permitiu observar que o aluno passou a compreender sua função e a escrever títulos bastante criativos para seus textos.

Marcuschi (1983) considerou o título como um fator de contextualização, cujo papel é fundamental para a interpretação do texto, uma vez que, se mal proposto, pode dar margem a distorções na compreensão da mensagem que se deseja transmitir. Para o autor, são os títulos que ativam as expectativas acerca da temática proposta por quem escreve. Essa noção foi retomada por Koch e Travaglia (1989), quando propuseram que os títulos fazem conexão com o conhecimento de mundo que cada um traz na memória.

Para que o leitor possa compreender os motivos pelos quais escolhemos olhar para os títulos de textos em nossa análise, tenhamos em mente que a primeira redação de Daniel tinha como título a palavra “título” e a segunda chamava-se “o nome do seu texto”. Em suas últimas produções, por sua vez, já era possível encontrar títulos como “Bajulação: Defeito de Fábrica” e “S.O.S Planeta Terra”. Em nossa avaliação, essa mudança evidencia que o aluno passou a compreender o que propuseram Marcuschi, Koch e Travaglia com relação à função dos títulos no texto, uma vez que passa a considerar as expectativas do leitor e a buscar estabelecer uma conexão com o conhecimento de mundo de seu leitor.

Além da nomeação dos textos, a produção textual de Daniel traz um aspecto muito peculiar em sua forma. Por isso, não podemos deixar de olhar, em nossa análise, para o modo como estão presentes a ortografia, morfologia e sintaxe em seus textos.

Nosso informante escrevia, não raro, palavras como “enfeitimento” (para enfeites) e sozinhodão (para solidão), incomuns para alunos em sua idade, além de sentenças como “Planeta nome terra perigo estar motivo homem e mulher cuidar errado”, de sintaxe muito particular. Isso levou-nos a pensar a respeito dos possíveis reflexos que um processo de alfabetização baseado na oralidade pode causar na escrita de uma pessoa surda.

Portanto, ao escolher olhar para os fatores de textualidade na produção de nosso informante, buscamos contribuir para que os textos de surdos possam ser considerados enquanto textos, cuja textura é presente, embora apresentada de modo, por vezes, diferente de nossas expectativas.

3. O desafio de escrever em Língua Portuguesa: a produção de Daniel

“Vou tirar onda, peguei no rabo da palavra e fui com ela, peguei na cauda da estrela dela. A palavra abre portas. É como um homem nu todo vestido por dentro, é como um soldado da paz armado de pensamentos, é como uma saída, um portal, um instrumento.”

(EMICIDA, 2013)

Neste capítulo, buscamos confeccionar um panorama da produção de Daniel, tendo em vista tanto o desafio de escrever em língua portuguesa quanto a possibilidade de compreender se a surdez pode ser correlacionada à forma de o informante escrever.

A partir da leitura de nosso *corpus*, composto por 29 textos produzidos pelo informante ao longo de sete meses, no contexto de uma oficina de redação para surdos, colocaremos em foco as conquistas do informante em sua trajetória pela escrita, em especial, no que tange ao êxito na textura. Partiremos, portanto, da análise dos aspectos formais da escrita de Daniel, observando os modos pelos quais a ortografia, a morfologia e a sintaxe estão presentes em sua produção.

Para que o leitor aproxime-se da escrita de Daniel e possa compreender como se deram as suas conquistas, incluímos trechos de sua produção, que está disponível de forma completa no anexo deste trabalho. Assim, fica nosso convite para que o leitor embarque conosco na produção textual de Daniel, traçando seu próprio mapa de leitura.

3.1 As primeiras produções

Dedicação, disciplina e foco. Essas são as três palavras que marcaram a trajetória de Daniel nos meses em que se dedicou com afinco à tarefa de escrever. Durante o período

em que o acompanhamos, o aluno não falava¹⁸ em outra coisa: ele estava decidido a escrever bem. Em suas palavras: “Quero colocar cada palavra no lugar certo, escrever como um ouvinte. Detesto as caretas que as pessoas para os meus textos!”

As caretas a que ele se referia, aliás, tendo omitido o verbo “fazer” da frase, não eram difíceis de imaginar. Afinal, em seus textos encontramos sentenças que, naturalmente, causavam uma sensação de estranhamento, como é o caso de: “esperança esperoi esperar lousa da ensinar”, por exemplo. No que diz respeito ao desejo de escrever como um ouvinte, é possível notar que Daniel havia criado um imaginário em que o ouvinte figurava como uma pessoa capaz de escrever sem qualquer dificuldade.

Para que Daniel pudesse avançar em sua caminhada, era fundamental desconstruir o ideal de que suas dificuldades na escrita eram ocasionadas por sua surdez. Sua professora sabia disso e, por isso, tratou de apresentar ao aluno textos que faziam pouco ou nenhum sentido, e que haviam sido escritos por ouvintes. Para isso, utilizou textos produzidos por alunos do Ensino Médio, selecionados pelos internautas como “pérolas do Enem”¹⁹. Foram necessárias apenas duas ou três leituras comentadas para que nosso protagonista concluísse que, sim, os ouvintes também escrevem bobagens!

Dois exemplos trabalhados pela professora foram os trechos: “Cada vez mais as pessoas querem conhecer sua família através da árvore ginecológica” e “Os próprios seres humanos somos mudanças ambulantes”. No primeiro, a troca dos termos “genealógica” por “ginecológica” confere à frase um equívoco muito expressivo, comprometendo o sentido da frase, ou seja, a coerência. No segundo, há um problema com a concordância verbal, pois o verbo está conjugado na primeira pessoa do plural, mas se referindo a terceira pessoa, configurando um problema de coesão. Assim, a primeira lição já estava sendo aprendida por Daniel: ele não era especial, as dificuldades em escrever não eram exclusividade dele.

A escrita era, para nosso informante, uma espécie de passaporte para um novo mundo, uma vez que ele a tornou uma importante meta para sua entrada na vida adulta. Como diz o rapper Emicida, em verso presente na epígrafe deste capítulo: “a palavra abre

¹⁸ Por ser surdo, todas as falas do aluno foram realizadas por meio da Libras, algumas delas foram traduzidas por nós neste trabalho.

¹⁹ As pérolas do ENEM trabalhadas pela professora de Daniel podem ser encontradas no site <<http://www.perolasdoenem.com.br/>>

portas, é como uma saída, um portal”. Na busca por esse portal, Daniel não economizou palavras. Usava as que conhecia e as que não conhecia também. Inventava! Em seu caldeirão de palavras havia enfeitamentos, exageramentos, latimentos, revelamentos, sozinhodões e interroclamações²⁰.

Daniel trazia consigo a coragem necessária para a escrita. Coragem que Riolfi (2015) considera necessária para que o sujeito permita que “o corpo próprio se torne o laboratório alquímico onde as memórias discursivas transmudam-se em um texto novinho em folha” (p. 199), em uma espécie de magia onde a palavra está envolta. No texto que abre sua passagem pelas oficinas, o aluno descreve suas expectativas, deixando clara sua sede pela escrita, conforme podemos conferir nos trechos: “escrever cocerto desejer muito” e “querer precisor escrever sou surdo teimoso aprendo”.

Para dar início ao tão desejado trabalho com a escrita, ele precisava de um parceiro mais experiente com o qual pudesse dividir as agonias e alegrias que essa busca lhe traria. Como veremos, ele havia encontrado esse parceiro na figura da professora daquelas oficinas. Estava pronto para embarcar na aventura da escrita. Para dar a ver o percurso de Daniel, iniciaremos pela análise do primeiro texto redigido por ele, em fevereiro de 2013.

²⁰ Palavras utilizadas por Daniel nos textos 2, 5 e 11. Disponíveis no anexo desta dissertação.

Quadro 04 – Primeiro texto produzido por Daniel (04 de fevereiro de 2013)

<p>São Paulo, 04 de fevereiro de 2013</p> <p>Tema: "Quais minhas expectativas sobre a oficina de redação?"</p> <p>Título: ?</p> <p>Ensinar professora palavra claro significativos aprender futuros expectativa esperança igual saber. Esperança espero lousa da ensinar alunos. Sou surdos criança mamãe doente bebe barriga, nascimento surdo. Escola sempre especial juntos amigos surdos libras legal. Agora escola acabar final ano e perguntar e gora fazer o que adultos escrever urgente. Curantos pensar surdo que burro escrever errados saber pouco diferença língua agora escrever cocerto desejer muito.</p> <p>Ofina pensar carro engraçados aqui ofina escrever português perfeito entender futuros trabalho computador arrumado cherosso trabalhar admistras escritório futuros chefe secretaria eu agora escrever certo não tem. Querir precisor escrever sou surdo teimoso aprendo Professora ofina risadas turma ouvinte + surdos professora misturar todo mundo fala todos iguais eu falar não amigos boca</p> <p>ela mão e boca falou poder perna corpo todos importante comunicação acontecer sempre. Professora falar boca escrita, esperança aprender o que significa de boca é. Futuro só. Tchau.</p> <p>Olá!</p> <p>Bateu muito feliz em ler seu texto! Espero que façamos uma boa jornada. Logo que revisar as palavras que marquei em vermelho. OK?</p> <p>Abraço.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 Título 2 Ensinar professora palavra claro 3 significativos aprender futuros expectativa 4 esperança igual saber. Esperança espero 5 esperar lousa da ensinar alunos. Sou 6 surdos criança mamãe doente bebe 7 barriga, nascimento surdo. Escola 8 acabar Escola sempre especial juntos 9 amigo surdos libras legal. Agora escola 10 acabar final ano e perguntar e gora fazer 11 o que adultos escrever urgente. Ouvintes 12 pensar surdo que burro escrever errados 13 saber pouco diferença língua agora 14 escrever cocerto desejer muito. 15 Ofina pensar carro engraçados aqui 16 ofina escrever português perfeito 17 entender futuros trabalho computador 18 arrumado cherosso trabalhar admistras 19 escritório fututos chefe secretaria eu 20 agora escrever certo não tem. Querir 21 precisor escrever sou surdo teimoso aprender. 22 Professora ofina risadas turma ouvinte + 23 surdos professora misturar todo mundo fala 24 todos iguais eu falar mão amigos boca 25 ela mao e boca falou poder perna 26 corpo todos importante comunicação 27 acontecer sempre. Professora falar boca 28 escrita, esperança aprender o que significa- 29 do boca é. Futuro só. Tchau.
--	--

Composto por vinte e nove linhas manuscritas, o texto de Daniel versa a respeito de suas expectativas em participar da oficina de redação. Nas linhas 05 a 07, ele retoma a origem de sua surdez, em seguida, relata os estudos na escola especial (linhas 08 e 09) e escreve acerca do encerramento do ciclo escolar (linhas 9 a 10), seus questionamentos sobre a vida adulta (linha 11), o desejo de trabalhar na área administrativa (linhas 17 a 19) e, por fim, conclui reconhecendo a necessidade de aprender português, sua razão de estar na oficina de redação (linhas 20 e 21).

As dificuldades relacionadas à sintaxe são as que primeiro nos saltam aos olhos, pois o modo pelo qual o aluno organiza o texto causa estranhamento e dificulta a compreensão para quem lê. Nas próximas páginas deste estudo, deter-nos-emos de modo mais específico à sintaxe de Daniel por meio da apresentação e discussão de gráficos e tabelas.

Nas linhas 24 a 26 do quadro 4, encontramos um trecho que só foi possível compreender com a ajuda do aluno, que nos explicou pessoalmente o que pensou ter escrito por meio daquelas palavras. No trecho em questão, Daniel escreve: “todos iguais eu falar mao amigo boca ela mao e boa falou poder perna corpo todos importante comunicação”. Em conversa com a professora, esclareceu que seu objetivo era dizer que todos na sala de aula são iguais, mesmo que ele fale por meio das mãos, um amigo através da boca e a professora das duas maneiras: com as mãos e com a boca (ou seja, em português e em Libras), destacando que a docente ensinou aos alunos que é possível usar todo o corpo para estabelecer a comunicação, até mesmo as pernas.

No texto de Daniel há omissão de artigos, preposições, ausência de conectivos e verbos marcados na forma infinitiva por todo o texto. Para destacar essa tendência, transcrevemos, a seguir, trechos de sua produção, fazendo algumas inserções, entre parênteses, para que o leitor tenha uma maior compreensão dos modos de escrever do aluno.

(a) professora (da) oficina (deu) risadas (com a) turma (de) ouvinte (e) surdos. (linhas 22 e 23)

Ouvintes pensar (pensam) (que o) surdo (é) burro (pois) escrever (escreve) errados (errado). (linhas 11 e 12).

A leitura da produção de Daniel remete-nos aos estudo de Fernandes (1999), que pesquisou a escrita de surdos em diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade, mapeando algumas particularidades nas produções textuais analisadas por sujeitos surdos.

Dentre tais particularidades que Fernandes tratou, destacam-se as seguintes: 1) restrição lexical atrelada a textos limitados e, não raro, incompreensíveis; 2) emprego incorreto das três pessoas pronominais; 3) uso inadequado ou ausência de conectivos; 4)

omissão de artigos; 5) inadequação de concordância nominal e verbal; 6) Falta de marcação de gênero e número; e 7) apresentação dos verbos na forma infinitiva.

Podemos associar as particularidades listadas por Fernandes (1999), ao trabalho de Brochado (2003), que estudou a interlíngua em crianças surdas. Para a pesquisadora, quando a criança surda está se apropriando do português, sua escrita passa por três fases.

Primeiro, há predominância da transposição da Libras para a escrita, o que se caracteriza pela falta ou inadequação de conectivos, verbos usados no modo infinitivo, entre outros. Já a segunda fase traz uma significativa combinação das duas línguas, em que é possível observar a estrutura da Libras na escrita, mas também o uso aleatório de elementos da língua portuguesa, como verbos flexionados de modo equivocado e frases justapostas. Por fim, a terceira fase traz um emprego predominante da estrutura da língua portuguesa, com construções mais complexas, uso de verbos de ligação, preposições e flexões com maior índice de acertos.

Essas fases propostas por Brochado podem ser facilmente identificadas no decorrer da trajetória de Daniel. Mesmo sendo adolescente, seus textos refletem pontos do estudo da interlíngua em crianças surdas. Vejamos exemplos, em transcrição diplomática, nos quadros 5, 6 e 7, a seguir.

Quadro 05 – Ausência de conectivos e verbos usados no infinitivo

(Estou) Triste muito (pelo) motivo (de que o) homem (e a) mulher também (não) cuidar nada (do) planeta.

No quadro 5 inserimos, entre parênteses, elementos que buscam ajudar o leitor a compreender a proposta de Daniel com o trecho, que é a de dizer que está triste porque as pessoas não estão cuidando do planeta. Ao realizar a leitura do trecho, vemos o impacto que a ausência de conectivos causa na compreensão, além da ordem escolhida pelo aluno para a disposição das palavras na frase.

Quadro 06 – Uso aleatório de elementos gramaticais do português e verbos flexionados de modo equivocado:

Precisa (passar a) informação (através do) jornal (para) todo (o) pessoal (que o) assiste (a fim de) avisar (a população) que (estamos em) perigo e depender (dos) humanos para salvamento de (dos) planetas!!!

A primeira leitura do quadro 6 pode dar ao leitor a sensação de que as palavras foram “jogadas” no texto, sem qualquer tipo de preocupação. Contudo, uma leitura mais atenta nos fará notar que o aluno, mesmo que ainda não tenha organizado as frases da maneira como se espera, já passou a usar os elementos de ligação “e”, “de” e “para”, que inexistiam trecho transcrito no quadro 5. Consideramos que o uso aleatório dos elementos gramaticais seja um reflexo da estrutura da língua de sinais, pois nela tais elementos inexistem.

Quadro 07 – Emprego predominante da estrutura da língua portuguesa, construções mais complexas, uso de verbos de ligação, preposições e flexões com maior índice de acertos:

No jornal aparecem coisas ruins: (como as) crianças em (no) crime, adultos egoístas (e) outra coisa. (A) Escola, (e a) família (em minha) opinião não ajudar. (O) Certo (seria a escola e a família) ensinar (a) regra também (com o) objetivo (de) viver na sociedade bem.

A leitura do quadro 7 permite-nos depreender que Daniel avançou com relação a escrever de acordo com a estrutura da língua portuguesa. Notamos que o modo de articular o texto está diferente daquele presente no quadro 5, em que ele iniciou a escrita em primeira pessoa, por exemplo. No trecho do quadro 7, o aluno escreveu em terceira pessoa e mobilizou elementos do cotidiano, como a escola, os jornais, a família e a sociedade, para sustentar seu ponto de vista.

Notamos, também, que primeira parte da frase está inteira correta: “no jornal aparecem coisas ruins”. Nela, o aluno acertou tanto na sintaxe quanto na junção da preposição com o artigo, “em + o” para formar “no”. Ele, assim, mostrou que aprendeu a organizar os elementos na frase, por meio das expressões “crianças em crime”, “adultos egoístas”, apenas cometeu uma falha em “viver na sociedade bem”. O movimento no modo como ele concebeu a organização do texto também pode ser notado no uso correto dos verbos, como em “aparecem” e a presença da pontuação.

O fato de Daniel ter uma experiência escolar antes de sua chegada às oficinas de redação faz-nos questionar por que ele produzia textos tão precários. Para Quadros (1997), o ambiente de ensino de português para os surdos é artificial, já que, devido à impossibilidade de ouvir, não há um contato espontâneo com a língua. Por isso, a autora recomendou que o professor crie um ambiente o mais diversificado possível, cujas principais características seriam a complexidade, o desafio e a presença de múltiplos sentidos. Assim, o aprendiz surdo se sentiria motivado a perseverar em sua jornada pela escrita e leitura.

Nesse cenário, consideramos que não há uma expressiva diferença entre esses sujeitos com relação àqueles não surdos, uma vez que o ambiente artificial de que fala Quadros (1997) também está presente nas salas de aula de alunos ouvintes.

Geraldi (2003) afirmou que a leitura atrelada a exercícios de interpretação e o fato de o aluno contar apenas com um “leitor corretor” como interlocutor na sala de aula são elementos artificiais. Se ele estiver correto, o ambiente do ensino de língua portuguesa seria artificial para todos os alunos. Desse modo, o ambiente diversificado de que tratou Quadros (1997) deve ser uma premissa para todas as aulas de língua portuguesa, independentemente de quais sejam os alunos.

Riolfi (2008) alertou para o fato de que é preciso ir além do ensino de uma escrita utilitária. Em suas palavras: “é necessário não só que ensinem quais recursos da língua podemos usar, mas também quais as razões e os significados de escrever” (p. 122). Como o ensino de português para surdos parece se diferenciar daquele voltado aos ouvintes, apenas pela presença da Libras, para nós essa recomendação vale para todos os contextos.

3.2 Movimentos de parceria

Em sua jornada pelas oficinas de redação, Daniel pôde contar com uma importante parceria: a de sua professora. Longe de imposições e cerceamentos, ela optou por deixar um espaço aberto para que o aluno refletisse sobre sua própria escrita. Ela esteve sempre

presente, mas sua presença não limitou ou causou dependência. Essa posição adotada pela professora remete-nos ao conceito de *formacriação*, proposto por Riolfi (1999):

Pretendo defender uma certa posição ética, que nomeei no título do trabalho proposto como *formacriação*, que, ao meu ver, nos livra, enquanto professores, de - sem sequer nos darmos conta - encarnarmos a figura daquele obscuro ser que, dentro da mata, roubava a alma de seres humanos para transformá-los no instrumento de seu gozo. Há que se formar, sem dúvida, e tal ato implica necessariamente em “domesticar” certas modalidades de gozo do sujeito para que sejam como a nossa, seus futuros pares. Por outro lado, nessa formação, há que se permitir o furo que, nos descompletando frente aos olhos daqueles que formamos, permita certa parcela de criação. (RIOLFI, 1999, p. 02)

Em sua atuação com o aluno surdo, a professora não buscou formatá-lo nos moldes da cultura ouvinte ou da escrita formal. Como buscaremos mostrar neste trabalho, por meio de intervenções marcadas pela escrita de bilhetes, formulação de perguntas e convocação para a reflexão, a professora de Daniel, assim como propõe a *formacriação* de Riolfi, descompletou-se frente aos olhos do aluno, permitindo que ele criasse as estratégias que o levaram a escrever um texto coeso e coerente.

Com o passar dos meses, notamos que a escrita de Daniel passou por importantes transformações. Aquela escrita por tantas vezes incompreensível aos olhos do leitor, deu lugar a textos bastante compreensíveis e repletos de sentido para um público maior. Nos textos, os elementos trabalhados foram despontando na seguinte ordem: 1) atenção à grafia das palavras; 2) uso de parágrafos; 3) refinamento de título; 4) cálculo da interpretação do leitor; 5) uso de conectivos; 6) conjugação verbal; e 7) sintaxe.

Em quase uma centena de encontros, aluno e professora somaram uma série de conquistas. À medida em que o tempo passava, a pergunta sempre presente era: por que Daniel não obteve tais resultados ao longo de seus anos escolares?

A resposta talvez esteja na motivação do aluno em aprender – ele percebeu que a escrita era a chave para seu sucesso na vida adulta. Mas, principalmente, na relação que

ele estabeleceu com o conhecimento. Talvez, pela primeira vez, Daniel tenha se sentido um aluno como qualquer outro, sem o rótulo da surdez.

No momento em que descobriu que as palavras estavam ali para serem usadas e, a cada tentativa, recebia em troca uma reflexão como lição de casa, Daniel mudou seu posicionamento frente ao saber, passando a se preceber como um sujeito falho – assim como todos nós – mas também capaz de alcançar aquilo a que se dispuser.

Vimos despontar em Daniel um início de singularidade, fruto de um trabalho de coragem. Uma conquista, traduzida nas palavras de Riolfi (2011):

Ninguém nasce singular; muito menos herda a possibilidade de construir uma obra como se fosse patrimônio imobiliário, por exemplo. Ao contrário, a singularidade consiste em uma conquista; conquista esta que é construída por meio da coragem para suportar a angústia de ser diferente e do trabalho para dar a ver o que, desta diferença, é possível transformar em obra. (RIOLFI, 2011, p. 13)

Em sua aventura pela escrita, Daniel contou com o olhar atento de sua professora e pôde trabalhar a partir das intervenções realizadas por ela em seus textos. Nas próximas linhas, voltaremos nosso olhar para o trabalho realizado por essa parceira, que teve a escrita de bilhetes como uma estratégia para alcançar o aluno.

A escrita de bilhetes, como método de correção de redações, é classificada por Ruiz (2001) como uma intervenção *textual-interativa*. Para a autora, essa é a estratégia que apresenta os melhores resultados. Tal posição é reforçada por Buin (2006), quando diz que o *bilhete-orientador* constitui um instrumento de formação tanto para o aluno, quanto para o professor. Para a estudiosa, os bilhetes alcançam bons resultados, por terem um caráter dialógico. Em suas palavras:

Os comentários, por si sós e independentes do conteúdo que apresentam, por sua característica dialógica, podem levar o aluno a modificar alguma característica do seu texto, a acrescentar, a substituir etc. É como se, independentemente daquilo que comenta, já ele próprio significasse “algo precisa ser alterado”. E, em forma de resposta, o

aluno, necessariamente, tivesse que fazer alguma alteração. Assim, mesmo quando o comentário não está baseado em um diagnóstico preciso da redação, ele pode ser positivo, pela tentativa de marcar o processo interlocutivo através do qual todo texto se constrói. (BUIN, 2006, p. 157)

Deste modo, consideramos que o diálogo, estabelecido por meio dos bilhetes escritos pela professora de Daniel, comprovou as afirmações de Buin e Ruiz, uma vez que o aluno compreendia as orientações recebidas e dava respostas a elas. Podemos notar esse movimento por meio da reescrita das versões dos textos, pois todos os apontamentos realizados na primeira versão apareceram modificados nas versões seguintes.

Riolfi e Andrade (2009) também se dedicaram a compreender as intervenções do professor na escrita de seus alunos. Embora abordem questões relacionadas à escrita de textos acadêmicos, é possível estabelecermos ligações com o trabalho realizado pela professora de nosso estudo de caso. Para as autoras, um orientador pode exercer sua função de cinco modos diferentes, que constituem posições enunciativas. São elas: diretor de trabalhos, orientador leitor, coautor, revisor e agente do real.

A posição de diretor de trabalhos é aquela em que, segundo as autoras: “o orientador agencia a consecução dos trabalhos que são pressupostos pela lógica da pesquisa e de sua textualização” (RIOLFI; ANDRADE, 2009, p. 104). Na função de orientador leitor, o orientador coloca-se no lugar de um leitor ideal, indicando para o aluno a necessidade de reformulação de partes do texto. Na função de coautor, o orientador assume a escrita de algum trecho do texto, em que o aluno sente maior dificuldade. Como revisor, o orientador cumpre a função de revisor, tanto dos aspectos formais, como textuais. Por fim, exercendo a função de agente do real, o orientador intervém na posição subjetiva de seus alunos, alterando a relação que eles estabelecem com o saber.

Ao tomar as operações enunciativas propostas por Riolfi e Andrade (2009) como chave de leitura para nos aproximarmos do que foi feito pela professora por meio dos bilhetes escritos para Daniel, concluímos que as operações de diretor de trabalhos e de orientador leitor são as que mais correspondem ao trabalho realizado pela docente.

O professor como diretor de trabalhos

1. Instruções explícitas

Por meio dessa operação, o professor dá ao aluno orientações bastante diretas a respeito da execução de determinada tarefa. Isso ocorre no quadro 08, a seguir, em que a professora reforçou o fato de ter circulado, no texto do aluno, os verbos que precisavam ser conjugados adequadamente por ele.

Quadro 08 – Bilhete do texto “Grafite ser arte de cidades”

Circulei os verbos que precisamos conjugar adequadamente. Vamos lá?

2. Instruções que consideram o trabalho como um todo

Nessa operação, a interferência do professor não ocorre de modo tão específico ou direto, pois as instruções que registra consideram todo o texto do aluno. É o que podemos verificar no quadro 09, a seguir, em que a professora de Daniel comentou sobre o uso dos conectivos de modo geral, sem apontar para cada um deles.

Quadro 09 – Bilhete do texto “Importância valores morais”

Consegue perceber como o uso dos conectivos faz diferença? Isso tem a ver com nossa conversa sobre coesão.
--

3. Montagem de um esqueleto a partir do qual o aluno pode orientar-se para redigir

Essa é a operação em que o professor elabora um roteiro para o aluno, com o objetivo de orientar a escrita ou a reescrita do texto. É o que fez a professora de Daniel, ao escrever tópicos de orientações, indicando a importância de o aluno reescrever partes do texto, conforme quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Bilhete do texto “Título”.

As palavras que sublinhei não existem em português; Na linha 2, eu não entendi o assunto do debate (...); Na linha 6, o correto é cheiroso; Nas linhas finais você abandona o tema (...) Organize seu texto com parágrafos.

4. Exigência, implícita ou explícita, de posicionamento por parte do aluno, em relação a alguma formulação diante da qual estava alienado

Nessa operação, o professor convoca o aluno a posicionar-se diante do que escreve. No quadro 11, a seguir, notamos que a professora questionou as formulações de Daniel e solicitou que ele a ajudasse a compreender qual a posição assumida por ele.

Quadro 11 – Bilhete do texto “Planeta acabou”

Não entendi seu texto... Ninguém cuida do planeta? Acabou a água, a comida, o dinheiro e as vaquinhas? A tragédia aconteceu só na África? Me ajude!

5. Utilização de recursos indiretos para levar o aluno a concluir, por si só, a necessidade de descartar determinadas partes do texto

Por meio dessa operação, o professor busca contribuir para que o aluno conclua, por si só, quais os aspectos que precisam ser mais bem trabalhados em seu texto. Trata-se do que fez a professora de Daniel, ao escrever que ficou com a impressão de que o aluno não escreveu com atenção. Vejamos no quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Bilhete do texto “Importante moral”

Fiquei com a impressão de que você jogou as palavras no papel.
--

6. Apontamento de aspectos positivos do trabalho e estímulo a um melhor investimento com relação à redação

Acontece quando o professor reconhece os bons resultados do trabalho do aluno e solicita que ele invista mais em algum aspecto. Assim como mostra o quadro 13, a seguir, em que a professora elogiou o trabalho de Daniel e pediu para que ele se dedicasse a pesquisar a respeito dos verbos.

Quadro 13 – Bilhete do texto “Grafite é arte da cidade”

Bom trabalho! Agora, pesquise os verbos que continuam com falhas.

7. Solicitação de distanciamento em relação ao trabalho

Nessa operação, o professor solicita que o aluno faça uma pausa na produção e olhe para o texto posteriormente, de modo a melhorá-lo. Podemos notar esse movimento no quadro 14, em que a professora elogiou o texto, mas deixou claro que poderia ficar ainda melhor e, ao final, deixou uma pergunta pedindo a opinião do aluno sobre a continuidade do trabalho com o texto.

Quadro 14 – Bilhete do texto “Grafite é arte da cidade”

Está muito bacana, mas sei que pode ficar ainda melhor! O que acha?

8. Solicitação de continuidade de uma ação que tenha sido deixada inconclusa

Trata-se da operação em que o professor indica ao aluno que um raciocínio precisa ser concluído. Ao solicitar que escreva com mais calma e não realize determinadas divisões no texto, a professora de Daniel fez uso dessa operação, conforme verificamos no quadro 15, a seguir.

Quadro 15: Bilhete do texto “Vida particular eu não”

Vamos reescrever com mais calma e sem essas divisões de “parte boa” e “parte ruim”.
Combinado?

9. Correção de erros de conteúdo

Por meio dessa operação, o professor contesta uma formulação do aluno, de modo a fazê-lo repensar a respeito do que escreveu. Assim como acontece no quadro 16, a seguir, em que a professora corrigiu o aluno por sua afirmação de que a floresta é natural, fazendo-o ser mais rigoroso em suas formulações.

Quadro 16: Bilhete do texto “O nome do seu texto”

Na linha 8 você diz que a floresta é natural demais. Como seria uma floresta que não é natural demais?
--

Ao longo de toda a produção de Daniel tais posições enunciativas adotadas pela professora foram recorrentes. Notamos que o uso de interrogações é uma constante nos bilhetes escritos pela docente. Assim, mais do que dar as respostas ao aluno, ela convocava-o a encontrá-las.

O professor como orientador leitor

1. Solicitação de explicações de trechos confusos

Essa é a operação por meio da qual o professor solicita a reescrita, em benefício da clareza do texto. Eis o que fez a professora de Daniel ao questionar “como?” “o quê?”, em um claro movimento de fazer com que o aluno entendesse que precisaria completar a informação que escreveu, reescrevendo o trecho. Conforme pode ser visto no quadro 17, a seguir.

Quadro 17: Bilhete do texto “Tristeza”.

(...) O ditado popular escreve? Como? A felicidade ou a tristeza dependem do quê?

2. Apontamento explícito dos efeitos de sentido suscitados pelo texto que estão dissonantes com seu projeto argumentativo geral

Essa é uma variação da operação que acabamos de tratar. Nesse caso, o professor, também em benefício da clareza, aponta no texto do aluno, especificamente, os aspectos que podem causar estranheza a quem lê. É o que ocorre no quadro 18, a seguir, em que a professora questionou acerca da pessoa a respeito da qual o aluno estava escrevendo e qual a importância de tal pessoa para o texto.

Quadro 18: Bilhete do texto “O nome do seu texto”.

A Tatiane é aluna de quem? Por que a opinião dela é importante?

3. Apontamento jocoso a respeito do efeito de sentido gerado pelo texto

Por meio dessa operação, o professor posiciona-se como um leitor que teve dificuldades em compreender a formulação do aluno e agiu por meio do humor, na escrita de seu comentário. É o que fez a professora de Daniel, ao escrever que ia rezar para que o aluno não escrevesse mais de determinado modo. Vejamos no quadro 19.

Quadro 19: Bilhete do texto “Minha vida ser minha”.

Vou fingir que não li essa parte e rezar para você não repetir essa escolha de mau gosto!

4. Solicitação de continuidade de uma ação inconclusa

Acontece quando o professor coloca-se no lugar do leitor e exige um trabalho mais elaborado por parte do aluno. Assim como no quadro 20, em que a professora escreveu que o texto precisava ser melhor organizado.

Quadro 20: Bilhete do texto “Vida particular não interessa você”.

Precisamos organizar melhor, pois eu não entendi qual a sua opinião

Ao analisar os bilhetes escritos pela professora, pudemos notar que suas intervenções na escrita do aluno se deram de modo a convocá-lo ao trabalho. Para além de circular palavras erradas ou grifar frases que precisavam de ajustes, a professora propôs reflexão, estabeleceu diálogo e provocou a reflexão por meio de perguntas. Nesse sentido, lembramos das palavras de Paulo Freire (1987) quando afirmou que “ não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (p.78).

A professora de Daniel optou por não se estabelecer enquanto um ideal para o aluno e buscou criar uma relação de parceria. Conforme salientou Andrade (2014, p. 106):

em uma relação de ensino, a parceria de trabalho ocorre quando há, por parte do parceiro mais experiente, a sustentação de uma posição que não se investe de um lugar ideal e possibilita ao aluno desconfiar da própria voz a partir de uma postura segundo a qual corpo e linguagem andam juntos.

Desse modo, na fonte onde Daniel esperava encontrar respostas, acabou encontrando muitas perguntas. Nos primeiros textos escritos pelo aluno, notamos que a professora escolheu apenas alguns pontos para trabalhar. Não sendo possível apontar todos os erros – o que, provavelmente, desmotivaria o aluno – a professora deu atenção aos que considerou mais urgentes. Como estratégia geral, ela numerou as linhas e indicou a grafia correta de algumas palavras, solicitou que o aluno organizasse seu texto em parágrafos, lembrou do uso do título, entre outros aspectos.

Contudo, nos textos que seguem, notamos que, com o passar das aulas, o “apontamento” de erros diminuiu, abrindo espaço para a realização de perguntas. No texto a seguir, o oitavo produzido pelo aluno, o tema proposto foi: “Homem: inimigo do planeta?”. Nele, o aluno escreveu pouco e teve dificuldades com o uso de parágrafo e pontuação. Diante dele, a professora optou por fazer uma série de perguntas ao aluno e finalizou o bilhete lhe pedindo ajuda. Vejamos:

Quadro 21: Texto produzido por Daniel em 01 de abril de 2013

<p>São Paulo, 01 de abril de 2013</p> <p>Tema: (Unesp 2009) "O homem: inimigo do planeta?"</p> <p>Planeta acabou → por quê? onde estamos vivendo?</p> <p>Triste muito motivo homem e mulher também cuidar nada planeta. Planeta acabou homem inimigo. Água não ter comida dinheiros muito esquisito gosto vaquinhas tchau tchau! Planeta quente gelo derrete dilúvio igual moisés. Tragédia tragédia tragédia acontecer países africa muito triste.</p> <p>Olá! Não entendi seu texto... Ninguém cuida do planeta? Acabou a água, a comida, o dinheiro e as vaquinhas? A tragédia aconteceu só na África? Me ajude!</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 Planeta acabou 2 Triste muito motivo homem e mulher 3 também cuidar nada planeta. Planeta acabou 4 homem inimigo. Água não ter comida dinheiros 5 muito esquisito gosto vaquinhas tchau tchau! 6 Planeta quente gelo derrete dilúvio igual moisés. 7 Tragédia tragédia tragédia acontecer países 8 africa muito triste. <p>Olá! Não entendi seu texto... Ninguém cuida do planeta? Acabou a água, a comida, o dinheiro e as vaquinhas? A tragédia aconteceu só na África? Me ajude</p>
---	--

Ao receber o texto corrigido pela professora, Daniel dirigiu-se a ela com tom de indignação, dizendo: “Mas você não corrigiu esse texto, você só fez perguntas! Não sabe as respostas, não?”. Foi quando recebeu a resposta da professora: “Não, eu não sei tudo!”

Para quem, há algumas semanas, acreditava que todos os ouvintes escreviam muito bem, descobrir que sua professora não sabia tudo foi um choque. Contudo, notamos que, na reescrita de seu texto, Daniel preocupou-se em oferecer respostas à professora. Ao final do texto, comentou: “Agora eu entendi! Ainda bem!”, reafirmando ao aluno a ideia de que ela não era detentora de todo o conhecimento.

As perguntas realizadas pela professora tinham como objetivo gerar uma desconfiança no aluno com relação ao que havia escrito. Ao perguntar se ninguém cuidava do planeta, por exemplo, ela o obrigou a ter um novo olhar sobre o problema. Desse modo, formulou uma exigência de posicionamento do aluno, como apontada na posição enunciativa de “orientador como diretor de trabalhos”, proposta por Riolfi e Andrade (2009), da qual já tratamos neste capítulo.

Após as correções feitas pela professora em seu texto, Daniel apresentou uma nova versão, agora intitulada “planeta acabar quase”, transcrita no quadro 22, a seguir.

Quadro 22 – Texto produzido por Daniel em 08 de abril de 2013

<p>São Paulo, 08 de abril de 2013</p> <p>Tema: (Unesp 2009) "O homem: inimigo do planeta?"</p> <p>Planeta acabar quase <i>→ mencionado!</i></p> <p>Planeta nome terra perigo estar motivo homem e mulher cuidar errado. Como? Carros muitos, quintal limpar mangueira muito, T.V. acessa pessoas sono dormem, lixos ruas e mares e rios e cachoeira cachoeira. Errado!!! Tempo acabar planeta cidade perigo frágil precisa caixa prato igual cuidada.</p> <p>Mentira homens mulheres e todo cuidar não errei semana antes. Correção -> muitos humanos todos não motivo eu, professora, Tati, Gui cuidar recilcar etc e mais <i>reciclar</i></p> <p>Precisa informação mais jornal William Bonen falar pessoas cuidar todos aprender e melhorar OK. Saúde texto final proibida. <i>o não ele pode dar a informação?</i></p> <p>Olá!</p> <p>Agora eu entendi! Ainda bem!</p> <p>Uma dica: não precisa contar para o leitor que você errou na semana passada e agora está corrigindo. Ok?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 Planeta acabar quase 2 Planeta nome terra perigo estar motivo homem e 3 mulher cuidar errado. Como? Carros muito, quintal 4 limpar mangueira muito, T.V. acessa pessoas sono 5 dormem, lixos ruas e mares e rios e cachoeira cachoeira 6 cachoeira. Errado Errado!!! Tempo acabar planeta 7 cuidado perigo frágil precisa caixa prato igual 8 cuidado. 9 Mentira homens mulheres e todo cuidar não errei 10 semana antes. Correção -> muitos humanos todos não 11 motivo eu professora Tati Gui cuidar recilcar etc 12 e mais. 13 Precisa informação mais jornal William Bonen 14 falar pessoas cuidar todos aprender e melhorar ok. 15 Saúde texto final proibida. <p>Olá!</p> <p>Agora eu entendi! Ainda bem!</p> <p>Uma dica: não precisa contar para o leitor que você errou na semana passada e agora está corrigindo. Ok?</p>
--	---

Na nova versão, notamos que o número de linhas praticamente dobrou, passando de oito para quinze. O texto ganhou exemplos para ilustrar as afirmações, pois o aluno explicou que as pessoas estão deixando de cuidar do planeta por terem muitos carros, por desperdiçarem água e energia elétrica e por poluírem os rios (linhas 3 a 5), também argumentou que o planeta é frágil, assim como uma caixa de pratos (linha 07). Além disso, as generalizações desapareceram. Outro ponto interessante está no título, pois na primeira versão, o aluno afirmava que o mundo acabou e, frente ao questionamento da

professora: “Já? Onde estamos vivendo?”, o aluno mudou o título para “Planeta acabar quase”.

Acompanhemos a última versão do texto, apresentada no quadro 23, a seguir.

Quadro 23 – Texto produzido por Daniel em 15 de abril de 2013

<p>São Paulo, 15 de abril de 2013</p> <p>Tema: (Unesp 2009) "O homem: inimigo do planeta?"</p> <p>S.O.S. Planeta Terra <i>→ ficou incrível!</i></p> <p>Planeta nome terra perigo estar motivo homem e mulher cuidar errado, Como? carros muitos, quintal limpar mangueira muito, T.V. acessa pessoas sono dormem, lixos ruas e cachoeira. Errado!!! Tempo acabar planeta cuidado perigo fragil, precisa caixa prato igual cuidado muitos humanos cuidar não problemas crescer faz Precisa informação jornal todo pessoal assiste avisar que perigo e depender humanos para salvar mente de planetas!!! Também legal famosos avisar exemplo motivo pessoas imitar imitar bons então. Pode ideia mais exemplo adesivo faixa casas e multa cara pra sujeiras dos humanos.</p> <p>Olá! Seu texto está muito bom. Parabéns! O título é original, os exemplos são bons e você começa a usar conectivos. É isso aí! Uma dica: evite a repetição de "e", prefira as vírgulas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 SOS Planeta Terra 2 Planeta nome terra perigo estar motivo 3 homem e mulher cuidar errado. Como? 4 Carros 5 muitos, quintal limpar mangueira muito, T.V. acessa 6 pessoas sono dormem, lixos ruas e mares e rios e 7 cachoeira. Errado!!! Tempo acabar planeta 8 cuidado perigo frágil precisa caixa prato igual cuidado. 9 Muitos humanos cuidar não problemas crescer faz. 10 Precisa informação jornal todo pessoal assiste 11 avisar que perigo e depender humanos para salva- 12 mento de planetas!!! Também legal famosos avisar 13 exemplo motivo pessoas imitar imitar bons então. 14 Pode ideia mais exemplo adesivo faixa casas 15 e multa cara pra sujeiras dos humanos. <p>Olá! Seu texto está muito bom. Parabéns! O título é original, os exemplos são bons e você começa a usar conectivos. É isso aí! Uma dica: evite a repetição de "e", prefira as vírgulas.</p>
---	--

Nesta versão, o aluno acrescentou quais informações, no seu entendimento, deveriam ser transmitidas à população pelo jornalismo (linhas 10 e 11) e sugeriu que pessoas famosas atuem na conscientização da sociedade, uma vez que elas, na visão do aluno, costumam ser imitadas, portanto, podem dar bons exemplos (linhas 11 e 12). Também sugeriu uma campanha por meio de faixas, adesivos e multas para a “sujeira dos humanos” (linhas 13 e 14).

Entre a primeira e a última versão do texto sobre a conservação do planeta, há significativa diferença, que pode ser notada desde a escolha do título até a conclusão do texto. O texto, inicialmente nomeado como “planeta acabar quase”, ganhou o título de “S.O.S Planeta Terra”, o que reflete uma mudança de posição de Daniel quanto ao tema, pois se na primeira versão havia uma constatação sobre a condição do planeta, no último há um pedido de ajuda para sua preservação.

Notamos, também, que o aluno passou a articular o texto de modo a incluir elementos do cotidiano para sustentar sua posição quanto ao tema, sugeriu a participação de pessoas famosas na causa e a iniciativa por meio de campanhas preventivas, além de fazer uso de exemplos para convencer o leitor de que é preciso se atentar à questão ambiental. Outro importante ponto de virada é que o aluno passa a considerar um leitor universal em seu texto. Se na primeira versão a responsabilidade de apoiar a causa da preservação ambiental estava relacionada a um jornalista específico, o William Bonner, na última versão ela passa a ser de todos.

Creditamos muito dessa conquista ao intenso trabalho realizado pelo aluno. Vale ressaltar que recebíamos três versões de cada texto, mas sabemos que essas não foram as únicas produzidas por Daniel. Em comparação aos seus colegas de turma, ele produzia muito, lia sobre o tema em casa, perguntava sempre à professora e aos colegas qual seria melhor forma para expor essa ou aquela ideia. Buscava sempre apresentar o melhor.

Nesse trabalho com a escrita, a posição assumida pela professora de Daniel constituiu base importante, uma vez que ela proporcionou a ele oportunidades para refletir sobre seus textos, em um convite para que adentrasse cada vez mais ao universo da escrita, assim como propõe Barzotto (2014, p. 33) “às vezes, a melhor resposta para que o aluno descubra e dê consequência às suas questões pode ser simplesmente: escreva/entre”.

A professora, em nenhum momento, solicitou que o aluno mudasse essa ou aquela frase, também não pediu para que inserisse exemplos ou palavras. Toda sua intervenção foi baseada em perguntas, provocações.

Para ilustrar a posição adotada pela professora, vamos retomar o texto “Planeta Acabou”, no quadro 21. Nele, o aluno confundiu um personagem bíblico e associou o dilúvio a Moisés e não a Noé. Diante dessa situação, a professora poderia ter escrito o nome correto por cima do incorreto e resolvido rapidamente o engano, mas ela escolheu

perguntar: “não era Noé?” (linha 6), colocando-se ao lado do aluno no processo de construção textual.

A postura adotada pela professora remete-nos, ainda, ao pensamento de Geraldi (2003), quando afirmou que:

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. Note-se que, agora, a avaliação está se aproximando de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola se faz da modalidade escrita. (GERALDI, 2003, p. 138)

As intervenções realizadas pela professora geraram uma parceria, por meio da qual notamos uma preocupação em fazer com que o aluno trabalhasse a escrita e deixasse ser, ele mesmo, trabalhado por ela, em um movimento que Riolfi (2003) denominou como *trabalho de escrita*.

Após o trabalho com um dos textos produzidos pelo aluno quanto ao tema de preservação do planeta, cumpre fazer um cotejamento entre as três versões, de modo a destacar os principais movimentos ocorridos entre os textos. O leitor encontrará, no anexo deste trabalho, as tabelas comparativas das versões de cada texto escrito por Daniel.

Ao realizar a leitura das três versões, um movimento pode ser notado, que é o apagamento da posição pessoal no texto dissertativo. Na primeira versão de seu texto, Daniel afirmou, em primeira pessoa, que estava triste: “Triste muito motivo homem e mulher também cuidar nada planeta”. Na segunda versão, esse posicionamento desapareceu e surgiu uma figura externa ao texto, o jornalista Willian Bonner, como um argumento de autoridade. Já a terceira versão ganhou propostas de ação para a questão em debate. Daniel sugeriu o uso de faixas, adesivos e multas como estratégias para uma campanha de conscientização com relação ao meio ambiente.

Consideramos que parte das modificações ocorridas entre as versões reflete a posição adotada pela professora nos bilhetes que deixava nos textos do aluno. Notamos

que, aos poucos, a professora vai registrando comentários nos textos, substituindo perguntas como “o que você quis dizer aqui?” ou “por que você escrever de modo x”. É o que acontece no texto do quadro 24, a seguir, no qual o tema proposto é: “Os valores morais e sua importância para a sociedade”, em que a professora, em vez de inserir perguntas mais diretivas, optou por comentar que o texto causou nela uma impressão de que as palavras estavam “jogadas”, impulsionando o aluno a refletir acerca do impacto de seu texto em quem o lê.

Quadro 24 – Texto produzido por Daniel em 13 de maio de 2013

<p>São Paulo, 13 de maio de 2013</p> <p>Tema (Unesp 2010) "Os valores morais e a sua importância na sociedade"</p> <p>Lembrança cidade portuguesa = ordem, certa paz, notas</p> <p>Importante moral</p> <p>Jornal aparece pessoa malvada coisas ruins acontecer. Crianças ladroas roubar, adultos não ajudar não. Motivo Porque escola ensinar nada valor morais nem família.</p> <p>Valor significa aprender coisas poder coisas proibidos não poder. Não igual igreja congregação moral saia etc. e ditadura moral proibido protesto. Moral ensinamento bons.</p> <p>Fiquei com a impressão de que você jogou as palavras no papel. Pode reescrever?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 Importante Moral 2 Jornal aparecer pessoa malvada coisas ruins 3 acontecer. Crianças ladroas roubar, adultos não 4 ajudar não. Motivo Porque escola ensinar nada 5 valor morais nem família. 6 Valor significar aprender coisas poder coisas 7 proibidas não poder. Não igual igreja congregação 8 moral saia etc. e ditadura moral proibido 9 protesto. Moral ensinamento bons. <p>Fiquei com a impressão de que você jogou as palavras no papel. Pode reescrever?</p>
--	---

Este é o décimo quinto texto produzido por Daniel e notamos uma diferença nos aspectos relativos à construção textual que, nas primeiras produções, tinham sido alvo de maior atenção por parte do aluno, tais como a estrutura do texto e uma maior atenção ao uso de exemplos. Contando com apenas dois parágrafos e nove linhas, o texto reflete um posicionamento extremista do aluno, assim como na linha 2, em que o aluno escreveu que no jornal são transmitidas apenas notícias ruins. Ou, ainda, na linha 04, em que o aluno afirmou que a escola não ensina nada.

Diante do breve texto apresentado, a professora não apontou os erros cometidos pelo aluno, apenas registrou um curto comentário. Ao afirmar que ficou com uma

impressão ruim do texto, perguntou se o aluno poderia reescrevê-lo. O resultado dessa solicitação, veremos no quadro 25, a seguir.

Quadro 25 – Texto produzido por Daniel em 20 de maio de 2013

<p>São Paulo, 20 de maio de 2013</p> <p>Tema: (Unesp 2010) "Os valores morais e sua importância na sociedade"</p> <p>Importância Morais</p> <p>Jornal aparecer ruins coisas: crianças crime, adultos egoístas outra coisa. Escola família opinião</p> <p>não ajudar não, ajuda igual ensinar certo tamb</p> <p>Também errado viver na social.</p> <p>Ensinar certo errado pode proibido igual significar valores morais.</p> <p>Acho que poderia escrever mais sobre esse tema. Usar conectivos também me parece uma boa ideia, viu...</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 Importância Morais 2 Jornal aparecer ruins coisas: crianças crime, 3 adultos egoístas outra coisa. Escola família opinião 4 não ajudar não, ajuda igual ensinar certo tamb 5 também errado viver na social. 6 Ensinar certo errado pode proibido igual 7 significar valores morais. <p>Acho que poderia escrever mais sobre esse tema. Usar conectivos também me parece uma boa ideia, viu...</p>
--	---

Nessa versão, vemos despontar pequenas mudanças, como a troca da palavra “importante” por “importância” no título (linha 01) e ainda a diminuição de linhas, de nove para sete. Contudo, a professora permaneceu na mesma toada de seu comentário no texto anterior e escreveu: “Acho que poderia escrever mais sobre esse tema. Usar conectivos também me parece uma boa ideia, viu...”.

Ao escrever que “acha”, a professora reafirmou a ideia de parceria, à medida em que não impôs o que o aluno deveria ou não fazer. Afinal, passou a impressão de que se tratava de uma sugestão para que o aluno escrevesse mais. Vale destacar a informalidade dos comentários da professora, que os escreveu como se estivesse conversando com o aluno. Assim, também acabou oferecendo a ele uma oportunidade de conhecer o português informal, já que ele não tinha contato com a oralidade.

Para além desses aspectos, cabe dizer que consideramos que a orientação ao aluno ficou vaga, pois a professora não detalhou exatamente o que faltava no texto. Ela apontou para a ausência de conectivos, mas não disse quais e nem onde o aluno precisaria inseri-los. Na versão final do texto, o aluno atendeu ao pedido da professora para “escrever mais”, conforme podemos verificar no quadro 26, a seguir.

Quadro 26 – Texto produzido por Daniel em 27 de maio de 2013

<p>São Paulo, 27 de maio de 2013</p> <p>Temas (Unesp 2013) "Os valores morais e a sua importância na sociedade"</p> <p>Importância valores morais</p> <p>No jornal aparecem coisas ruins: crianças em crime, adultos egoístas, outra coisa. Escola, família opinião não ajudar. Certo ensinar regra também objetivo viver na sociedade bem.</p> <p>Escola precisar ensinar valores morais, regra zero não é minha opinião melhor debate filme conversa aprender valores legal. Família em casa ensinar regras mostrar o que pode e o que proibido e tudo mais.</p> <p>Toda melhor sociedade pessoa cada aprende valor ajudar todos. Amém!!!</p> <p>Essa versão ficou bem melhor! Consegue perceber como o uso dos conectivos faz diferença? Isso tem a ver com nossa conversa sobre coesão.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 Importância Valores Morais 2 No jornal aparecem coisas ruins: crianças em 3 crime, adultos egoístas outra coisa. Escola, família 4 opinião não ajudar. Certo ensinar regra também 5 objetivo viver na sociedade bem. 6 Escola precisar ensinar valores morais, regra 7 zero não é minha opinião melhor debate filme 8 conversa aprender valores legal. Família em casa 9 ensinar regras mostrar o que pode e o que proibido 10 do e tudo mais. 11 Vida melhor sociedade pessoa cada aprender 12 valor ajudar todos. Amém!!! <p>Essa versão ficou bem melhor! Consegue perceber com o uso dos conectivos faz diferença?</p> <p>Isso tem a ver com nossa conversa sobre coesão.</p>
---	--

Além de ampliar o texto que de 7 linhas passa para 11, Daniel deu um importante passo ao usar as expressões “no jornal” (linha 02), “na sociedade” (linha 05), “o que pode e o que proibido” (linha 09), pois indicam o ganho de uma intimidade com os elementos gramaticais do português, como preposições e artigos. Como comentário final, a professora elogiou o aluno dizendo que o texto ficou “bem melhor”, fazendo referência a uma conversa que tiveram a respeito da coesão.

Ao cotejar as três versões do texto a respeito dos valores morais, pudemos notar que, na primeira versão, Daniel deixou dúvidas em relação à instituição que, segundo ele, não estaria cumprindo o dever de ensinar os valores morais, se seria a escola ou a família, conforme pode ser observado no trecho: “Porque escola ensinar nada/Valor morais nem família.”. Essa dúvida fica esclarecida na segunda versão, em que ele escreveu: “Escola família opinião ajudar não”, ou seja, entende que nem a escola nem a família estão cumprindo tal tarefa.

Na terceira versão, por fim, o aluno separou as instituições, afirmando em certa altura do texto que a escola deve ensinar valores morais e, em outro momento, retomou a questão da família, dizendo que seria “legal” se a família ensinasse tais valores em casa, por meio de conversas que esclarecessem o que seria correto e o que não seria. Para além de organizar melhor as ideias na terceira versão do texto, Daniel ainda deixou uma proposta de ação, segundo a qual a vida em sociedade seria melhor se todos se ajudassem, mostrando que aprendeu o que se esperava de uma redação de vestibular.

3.3 Aspectos formais da escrita

Para trabalhar com a tríade ortografia, morfologia e sintaxe, inspiramo-nos no trabalho de Cagliari (1989). Em seu *Alfabetização e Linguística*, o autor tratou do processo de escrita em crianças, tipificando os desvios que surgiam em suas produções. Realizando as devidas adaptações, apresentaremos gráficos com dados quantitativos da produção de Daniel, seguidos de nossa análise.

Cagliari (1989) afirmou que os erros na escrita não acontecem de forma aleatória, antes, refletem as hipóteses que o aluno considerou para decidir escrever de um modo e não de outro. Nesse sentido, é fundamental considerar que as hipóteses que embasam as decisões de Daniel refletem sua relação com uma escrita que acontece apenas na segunda língua, já que em sua primeira, a Libras, não existe escrita.

Em um trabalho que trata do mapeamento dos equívocos em textos, Cagliari (2006), para analisar os desvios cometidos na escrita de um determinado grupo, apresentou as categorias: fonológica, morfológica e sintática. Organizamos as ocorrências dos textos de Daniel inspirados nesse trabalho.

Na proposta do autor, a categoria fonológica trata, além dos equívocos referentes à ortografia – tais como apagamento de vogal e de sílaba, aqueles decorrentes da transposição da fala para a escrita, fato que não acontece com nosso informante, uma vez que ele não tem uma “fala” para transpor. Por isso, renomeamos a categoria para “ortografia”, por, a nosso ver, ser mais adequada à produção de nosso aluno.

Há, também, na categoria morfológica, equívocos de junção ou concatenação de morfemas, os quais não encontramos ocorrências nos textos de nosso informante. Já na categoria dos elementos sintáticos, o autor tratou da coesão e coerência e de problemas da ordem da concordância verbal e nominal entre os elementos frasais. Não trataremos, neste momento, a respeito da coesão e coerência, pois serão alvo de nossa análise no próximo capítulo, mas abordaremos os equívocos de concordância verbal e nominal.

Desse modo, as categorias nas quais nos apoiaremos para descrever os equívocos na escrita de nosso informante compreendem os seguintes aspectos:

1. **Ortografia:** omissão ou troca, inserção indevida de vogal e consoante;
2. **Morfologia:** forma mórfica diferente; duplicação de sílaba; junção inadequada;
3. **Sintaxe:** concordância verbal – ausência e equívocos; concordância nominal – inadequação ao gênero e inadequação ao número.

3.3.1. Levantamento quantitativo

Para contribuir com nossa reflexão a respeito da presença de desvios da norma padrão da língua portuguesa em textos de surdos, consideramos necessário realizar um levantamento quantitativo da produção de Daniel, a fim de verificar qual a frequência dos desvios encontrados. Desse modo, os gráficos, a seguir, apresentam a quantidade de equívocos presentes na produção do aluno, ou seja, nos 29 textos analisados.

A interpretação dos dados, por meio dos gráficos, mostra que a ausência de concordância verbal é um dos principais problemas nos textos, com mais de uma centena de ocorrências. Por sua vez, a junção inadequada de sílabas é a categoria com menos problemas, apresentando uma ocorrência, nos vinte e nove textos.

No gráfico 1, a seguir, compartilhamos os números em detalhes, com a finalidade de construir um panorama da produção:

Gráfico 1 – Número de equívocos cometidos na produção de Daniel

Fonte: elaboração da autora

Ao escrever três versões para cada texto, Daniel ofereceu-nos a possibilidade de voltar nosso olhar para os movimentos realizados em cada uma das versões e verificar em que medida os equívocos aconteciam. Nossa hipótese inicial era a de que as primeiras versões apresentariam um número maior de desvios da norma padrão do que as terceiras – e últimas, isso porque entre uma e outra houve a interferência da professora e um tempo para que o aluno avaliasse sua escrita. Contudo, notamos que os equívocos variam conforme o tópico analisado, de modo a ser possível encontrar problemas no texto que desaparecem entre as versões 1 e 3, mas também aqueles que surgiram apenas nas últimas versões.

A seguir, apresentamos gráficos com as quantidades de equívocos presentes em cada uma das versões dos textos entregues por Daniel. As barras dos gráficos que estão em cor azul representam as primeiras versões de todos os textos, as barras em amarelo e

em vermelho representam, respectivamente, as versões número dois e número três de cada uma das propostas.

Iniciaremos pela categoria ortografia.

Gráfico 2 – Comparativo de versões de texto, com relação à ortografia

Fonte: elaboração da autora

Ao observar o gráfico, notamos que houve apenas duas ocorrências de “inserção indevida de consoante” nas versões número 1, três ocorrências nas versões 2 e nenhuma nas versões 3, o que indica uma evolução desse aspecto a cada texto, já que o equívoco foi desaparecendo a cada versão. No que se refere à “omissão ou troca de consoante”, o número de ocorrências aumentou entre as primeiras e as últimas versões, configurando uma crescente. Esse fato pode indicar tanto uma dificuldade por parte do aluno, já que mesmo com a interferência da professora e as possibilidades de reescrita as ocorrências aumentaram, quanto um sinal de que o aluno estava arriscando a escrita de novas palavras e, por isso, cometendo alguns desvios da norma culta.

No que se refere às vogais, notamos o mesmo movimento: o número de inserções indevidas é baixo nas versões 1, diminuindo ainda mais nas versões 2 e desaparecendo nas versões 3. Já as omissões ou trocas de vogais apresentaram número expressivo nas versões 1, caindo pela metade nas versões 2 e voltando a crescer nas versões 3. Isso

fortalece a hipótese de que o aluno estava arriscando a escrita de novas palavras, pois o movimento não foi contínuo, nem para um maior número de acertos, nem de equívocos.

Nossa hipótese inicial era a de que pudesse haver muitos desvios da norma culta com relação à ortografia, contudo, fomos surpreendidos com um baixo número de ocorrências de equívocos. Esse fato corrobora com a posição de Fernandes (2009), para quem os surdos têm pouca dificuldade com o uso da ortografia, por conta de sua habilidade visual, que é acentuada pela ausência da audição. Deste modo, compreendemos que, para quem ouve, as chances de trocar um acento ou letra são maiores, por terem a oralidade como referência. Por exemplo, a chance de um surdo escrever a palavra “muinto” é bem menor em comparação com um ouvinte.

O Quadro 27 apresenta um panorama das ocorrências referentes à ortografia encontradas na produção de Daniel. Por meio de quatro colunas, relacionamos as omissões, trocas e inserções indevidas de vogais e consoantes.

Quadro 27 – Equívocos relacionados à ortografia

ORTOGRAFIA			
VOGAL		CONSOANTE	
Omissão ou Troca	Inserção Indevida	Omissão ou Troca	Inserção Indevida
Acabo	Doiente	Adminstras	Acessa
Assinto	Jamaise	Assuto	Cherosso
Cda	Ladrosas	Bonen	Dinheiros
Cherosso	Pete	Cocerto	Longes
Desejer		Dimheiros	
Ensiner		Ect	
Entendr		Mada	
Existi		Nal	
Frasis		Ótina	
Importanto		Particula	
Lunhas		Pixação	
Namorodo		Pixador	
Noito		Recilcar	
Opinioo		Shoppig	
Pra		Tambe	
Precisor		Viajem	
Existi			

Fonte: elaboração da autora

Ao realizar a leitura do quadro, é possível notar que os problemas relacionados à ortografia estão concentrados nas omissões ou trocas de vogais e consoantes, sendo que

as inserções indevidas ocorrem em número bem menor. A primeira e a terceira colunas do quadro apresentam algumas palavras que, possivelmente, não seriam escritas por um aluno ouvinte de mesma idade, como “precisor”, “noito” e “tambe”, uma vez que tais enganos não são comuns com relação à troca ou omissão dessas letras.

As ocorrências presentes nas segunda e quarta colunas do quadro marcam as inserções indevidas e apresentam particularidades. Notamos que Daniel escreveu palavras como “longes” e “dinheiros” para expressar maior quantidade, refletindo na escrita as características de sua primeira língua. Em Libras, o plural é marcado pelos sinais de muito ou grupo, de modo que, em Libras, se diz “estudante muito” ou “estudante grupo” e não “estudantes”, fato que pode explicar a decisão de o aluno em inserir o “s” para marcar plural, considerando essa como uma regra do português para todas as palavras.

Outra importante ocorrência está na tentativa de o aluno passar a palavra “ladrão” para o gênero feminino, criando a palavra “ladroa”, como podemos notar na segunda coluna do quadro. Consideramos que esse equívoco não é comum em alunos ouvintes da idade de Daniel, que cursam o Ensino Médio, uma vez que esta é uma formulação estranha aos ouvidos. Assim como são estranhas as outras palavras em que ele insere vogais, tais como “doiente” e “jamaise”.

A ação de escrever uma palavra de modo bastante diferente é mais comum em crianças, pois, em geral, elas se arriscam sem calcular a opinião de seus colegas ou professores sobre uma nova palavra que falam ou escrevem. Mesmo que um adolescente ouvinte cogitasse a ideia de escrever “ladroas”, possivelmente não o faria, pois levaria em conta o estranhamento que causaria em seu interlocutor, já que tem presente em seu referencial auditivo a concepção de que “ninguém fala assim”.

Portanto, percebemos que os equívocos que acabamos de destacar refletem as tentativas de Daniel em se apropriar de uma escrita composta por alguns elementos que, em sua primeira língua, figuram de forma bastante diferente. O caso dos plurais e da marcação de gênero, que acontecem de modo tão diferente em Libras, são algumas amostras das dificuldades encontradas pelo aluno, ao ser convocado a pensar sob outra lógica para escrever.

Para verificar se a Libras interfere, também, nos aspectos referentes à morfologia, construímos o gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 – Comparativo de versões de texto, com relação à morfologia

Fonte: elaboração da autora

A categoria morfologia traz um dado particular, posto que os tópicos “junção inadequada de sílabas” e “duplicação de sílabas” ocorreram apenas nas terceiras versões de cada texto. Podemos atribuir esse fato às tentativas de o aluno escrever palavras novas e arriscar um vocabulário mais elaborado por se sentir mais seguro na escrita, após a entrega de duas versões anteriores do texto e dos apontamentos realizados pela professora.

O tópico “forma mórfrica diferente”, por sua vez, apresenta queda no número de equívocos entre as versões 1 e 3, o que indica que o aluno estava aprendendo a escrever um maior número de palavras de forma correta. Consideramos que os desvios com relação aos aspectos morfológicos acontecem poucas vezes na produção de Daniel, corroborando para a hipótese de que a habilidade visual do surdo contribui para que ele memorize a forma das palavras, diminuindo, assim, as possibilidades de haver equívoco.

O quadro 28, a seguir, apresenta os equívocos referentes à morfologia, organizados em três colunas diferentes, que apresentam as ocorrências em: forma mórfrica diferente, duplicação de sílabas e junção inadequada. Importante salientar que usamos a nomenclatura proposta por Cagliari (2006), que designa como “forma mórfrica diferente” as ocorrências de inserção indevida de morfemas.

Quadro 28 – Equívocos relacionados à morfologia

MORFOLOGIA		
Forma Mórfrica Diferente	Duplicação de Sílabas	Junção Inadequada
Causamento Cheiroussoi Cuidação Desequilibramento Enfeitamentos Enfeitimento Esperoi Exageramento Latimento Ouruntes Revelamento Salvamento Sozinhodão	gratitís	eagua

Fonte: elaboração da autora

Ao realizar a leitura do quadro 28, notamos que o maior número de ocorrências está na primeira coluna, que indica as formas mórfricas diferentes. Em uma demonstração de que está formulando hipóteses para a escrita, Daniel acrescentou o sufixo “mento” a uma série de palavras, tais como “enfeitimento”, “salvamento”, “revelamento” e “exageramento”. As palavras “sozinhodão” e “cuidação” também são indícios de que o aluno passou a fazer testes na escrita, usando uma lógica que, para ele, ainda estava em construção.

As duplicações de sílaba e as junções inadequadas ocorreram apenas uma vez em toda a produção de Daniel, indicando que tais aspectos não configuram uma dificuldade para ele. Nesse ponto, vale ressaltar que as junções inadequadas são bastante comuns em textos de alunos ouvintes, o que ocorre por conta da referência oral da palavra.

Tomemos como exemplo o que acontece quando ouvintes são convocados a escrever uma letra de determinada música. É muito comum que aconteçam junções inadequadas, tais como “a maré um deserto” em vez de “amar é um deserto”, verso clássico de Djavan que os surdos dificilmente errariam ao escrever, uma vez que a interpretação da música em sinais não traz consigo traços da oralidade.

Portanto, consideramos que os desvios com relação à morfologia nos textos de nosso informante acontecem mais fortemente com relação à inserção indevida de sufixos,

o que podemos relacionar com o fato de que na Libras há apenas um sinal para cada palavra e, em português, uma mesma palavra pode assumir várias formas diferentes.

Por fim, trataremos dos modos pelos quais a sintaxe se constrói nos textos de Daniel. Para tanto, compartilhamos o gráfico 4, no qual listamos todas as ocorrências referentes aos aspectos sintáticos, presentes na produção de nosso aluno.

Gráfico 4 – Comparativo de versões de texto, com relação à sintaxe

Fonte: elaboração da autora

Ao analisar a sintaxe, notamos um baixo número de ocorrências de equívocos referentes à concordância nominal. Contudo, tanto a inadequação ao número quanto a inadequação ao gênero são mantidas nas últimas versões, apontando para a possibilidade de haver uma dificuldade nesse aspecto que não foi totalmente corrigida pelo aluno ao longo do percurso.

Os tópicos que tratam da concordância verbal, por sua vez, apresentam alta frequência, em especial o que aponta para a ausência de concordância. Contudo, notamos uma diminuição de tais equívocos, entre as versões 1 e 3, o que indica que o aluno obteve melhorias na escrita, em especial, no que se refere à sintaxe, sua principal dificuldade.

A experiência de organizar os aspectos formais da escrita de Daniel, tomando como base a proposta de Cagliari (2006), contribuiu de modo significativo para nossa reflexão a respeito da escrita de pessoas surdas. Ao quantificar os aspectos de maior ou menor dificuldade na escrita de Daniel, pudemos notar que seu percurso não foi linear e

que, portanto, sua participação nas oficinas não seguiu uma premissa de “eliminação de erros”, mas antes, de compreensão do processo da escrita, por meio de tentativas, ora bem sucedidas, ora não.

Um importante aspecto a ser observado é que Daniel cometeu desvios que se justificam pela influência da Libras ou ausência da oralidade, porém, há vários outros que ele cometeu em menor número, justamente pelo fato de ser surdo, como é o caso dos aspectos morfológicos e ortográficos. E, ainda, há desvios que marcam presença em seus textos da mesma forma que em textos de ouvintes. Desse modo, consideramos que a surdez não é um fator limitante para a forma dos textos e, portanto, confirmamos que o aspecto formal da escrita, parte integrante da textura, está presente nos textos de surdos.

Os quadros 29 A e 29 B, a seguir, apresentam as ocorrências de ausência de concordância verbal, nas estruturas: sujeito + verbo, sujeito oculto e ocorrências complexas. Vejamos.

Quadro 29 – A – Equívocos relacionados à ausência de concordância verbal

SINTAXE		
AUSÊNCIA DE CONCORDÂNCIA VERBAL I		
Sujeito + Verbo		
Adultos escrever	Filho estudar	Pessoas falar
Água não ter	Gato passear	Pessoas falar parecer
Aluna falar	Grafite ser arte	Pessoas não poder
Arte parecer	Homem e mulher cuidar	Pessoas ter sinceridade
Bandido achar mal	Humanos amar	Pichação existir
Brasileiro ler pouco	Jornal aparecer	Problemas crescer faz
Cachorro amar	Ladrão ver	Professora falar
Cidade ser sua	Leitor não precisar	Professora falar
Ciência mostrar	Lojas ter todos	Quintal limpar mangueira
Coisas ruins acontecer	Lutar acontece	Tempo acabar planeta
Crianças ajudar cuidar	Mamãe saber	Ter debates
Crianças roubar	Nós ter	Ter pobre feliz e triste
Eles querer	Pensar surdo	Todos aprender e melhorar
Empresa ganhar	Perigo estar	Todos mostrar
Escola acabar final ano	Pessoa que falar bem	Tregédia acontecer
Escola ensinar nada	Pessoa ter vida completa	Vídeo mostrar
Eu entender	Pessoas (...) nunca faz	
Falar pessoas cuidar	Pessoas cada aprender	
Família lembrar	Pessoas comprar	

Fonte: elaboração da autora

Quadro 29 – B – Equívocos relacionados à ausência de concordância verbal

SINTAXE	
AUSÊNCIA DE CONCORDÂNCIA VERBAL II	
Sujeito Oculto	Ocorrências Complexas
Ajudar não	Acontecer quando pessoa
Dinheiro pedir	Acontecer sempre
Ditado popular escrever	Coisas várias acontecer sorrir
Entender futuros trabalho	Depois voltar
Fazer vibração	Escrever novo
Hoje aprender	Eu contar leitor
Hoje escrever	Fazer sujeito
Hoje escrever	Mas ser diferente
Medo sequestrar bandidos	Motivo pessoa mostrar
Não achar fácil escrever	Oficina escrever português
Não ser pessoa	Parecer acertar
Nome ser	Poder boa
Normal falar bons e ruins	Proibido não poder
Perigo depender humanos	Rir dar mal
Saber pouco diferença	Saudades acabar
Ser mesmo	Ser vandalismo
Triste sempre ficar	Significar valores morais
Viver na social	Vontade própria esconder

Fonte: elaboração da autora

De todos os aspectos analisados até esse ponto, os relacionados à concordância verbal são os que primeiro nos saltam aos olhos, ao totalizar mais de uma centena de ocorrências em toda a produção.

Como na língua de sinais os verbos são sinalizados apenas na forma infinitiva, o aluno surdo encontra dificuldades desde a conjugação até a concordância do verbo com os demais elementos da frase. Desse modo, notamos que são comuns as ocorrências de verbo na forma infinitiva e que, quando o aluno se arrisca, em geral transforma sua tentativa em equívocos, como os presentes no quadro 30, a seguir.

Quadro 30 – Equívocos relacionados à concordância verbal

EQUÍVOCOS DE CONCORDÂNCIA VERBAL		
Verbo ser	Verbo fazer	Verbo ter
Grafite são arte bonita Bajulação são pessoas Crianças será adultos Todo mundo são ruim Assunto são queimadas Pessoas são ler pouco	Homens fazerá Homens fazerão Não fazerão a verdade	Antes não terei As pessoas tinha
Verbo colocar	Verbo escrever	Verbo gostar
Pessoas colocão enfeite	Agora a escreve de novo Escreve nome pichador	Sim gosta gato

Fonte: elaboração da autora

Tomemos como exemplo o verbo fazer, cuja forma correta para a situação no texto seria “farão” e o aluno arriscou “fazerá” e “fazerão”. Provavelmente, Daniel considerou uma lógica que já notou em outras palavras, tais como “crescerá” ou “crescerão”. O mesmo ocorre com as marcações de gênero e número que, como já tratamos neste estudo, não ocorrem na língua de sinais da mesma forma que em português. De modo que, para marcar gênero em Libras, se usa o sinal de mulher ou homem, após a palavra em que deseja marcar gênero.

Assim, também acontece com a marcação de número, que em Libras se dá por meio do sinal “muitos” ou “grupo”. Vejamos no exemplo, em Libras: “Aluno mulher muito estudar”, que corresponderia em português a “Muitas alunas estudam”. Para que o leitor compreenda de modo mais amplo, compartilhamos o quadro 31, a seguir, no qual listamos as ocorrências encontradas na produção do aluno.

Quadro 31 – Equívocos relacionados à concordância nominal

SINTAXE	
CONCORDÂNCIA NOMINAL	
Inadequação ao Gênero	Inadequação ao Número
Do casa diferente Dois partes Muito cor Muito dor Muito roupa O sujeira Opinião pronto Rua aberto	Carro engraçados Futuros chefe Jovens muito Muita pessoa Nas vida Os puxa saco Poucas palavra Todos tamanho e jeito

Fonte: elaboração da autora

No que se refere à marcação de gênero nos substantivos comuns, a situação fica ainda mais complicada para os surdos, uma vez que a Libras não conta com artigos. Então, o aluno nem sempre sabe se escreve “o” ou “a” mesa, por exemplo. Trata-se de mais um dos conteúdos que ouvintes aprendem naturalmente em seu contato com a língua oral e os surdos aprendem de modo formal, na escola. Desse modo, compreendemos que pode ser muito comum que o surdo cometa equívocos com relação ao número e ao gênero das palavras.

Ao analisar a escrita de Daniel sob a ótica dos aspectos formais da escrita, notamos que os principais impasses do aluno se devem ao fato de ele refletir características da língua de sinais na escrita. A presença de uma sintaxe que, por vezes, causa significativo estranhamento deixa essa hipótese bastante clara, uma vez que o aluno transpõe a estrutura de sua “fala” para a escrita em diversas ocasiões.

Contudo, durante o percurso de Daniel, notamos que ele deu importantes passos a cada texto que escrevia. E, se a leitura de sua produção permite-nos concluir que a escrita constitui um grande desafio para o aluno, ela também revela que suas conquistas são inúmeras. Portanto, compreendemos que não é a condição patológica da surdez que interfere no seu modo de escrever, mas sua relação com a língua de sinais que, não raro, reflete suas características na escrita.

Deste modo, consideramos que os desvios relacionados aos aspectos formais da escrita marcam presença na produção de Daniel, assim como poderia acontecer na produção de qualquer pessoa convocada a escrever em uma segunda língua. Assim, os equívocos de nosso aluno com relação à forma não comprometem a textura de sua produção que, a cada texto escrito, vai desenhando novos contornos.

Uma vez mapeados os aspectos formais da escrita de Daniel, no capítulo que se segue buscaremos compreender como estão articulados aspectos textuais em sua produção.

4. Aspectos textuais da escrita de Daniel

“No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo. O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens. Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto final na frase. Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela”

(BARROS, 1999)

Assim como o menino dos versos de Manoel de Barros, o protagonista de nosso estudo de caso teve sua relação com as palavras modificada quando passou a conhecer as diversas possibilidades oferecidas pela escrita. Ao dedicar atenção aos aspectos formais da escrita, por meio da ortografia, morfologia e sintaxe, como vimos no capítulo 3 desta dissertação, o aluno pôde, também, avançar no que diz respeito aos aspectos textuais de sua produção, mais especificamente, no que se refere à presença da coesão e da coerência.

Desse modo, o presente capítulo visa a dar a ver os aspectos textuais da produção de Daniel, no que diz respeito ao aprimoramento de sua competência textual. Como já discutido no primeiro capítulo desta dissertação, no item 1.5 em que tratamos da textura, é a competência textual a responsável por sermos capazes de produzir e compreender textos, distinguindo uma produção coerente de um amontoado de palavras (FÁVERO, 1991).

Para que o leitor compreenda os modos pelos quais os aspectos textuais são construídos na escrita de Daniel, privilegiaremos o exame de excertos de sua produção, que está disponível, integralmente, anexa a esta dissertação.

4.1 Marcas de coesão

No capítulo 3 deste trabalho, mais especificamente no item 3.3, que apresenta um levantamento quantitativo da presença dos aspectos formais nos textos de Daniel, pudemos notar que o aluno alcançou, em seu percurso pelas oficinas de redação, significativo refinamento nos modos de organização das frases em seus textos, isto é, na sintaxe, uma de suas dificuldades mais expressivas.

Ao avançar no trabalho com a organização dos elementos em seus textos, notamos que a coesão passou a ser um fator mais presente nas produções do aluno. Para mostrar como Daniel construiu a coesão em seus textos, buscamos por elementos textuais que nos levassem a encontrar, em sua produção, os tipos de coesão que Fávero e Koch (1983) classificam como referencial, recorrencial ou sequencial.

Como já tratado no primeiro capítulo desta dissertação, no item dedicado à construção da textura por surdos (1.5), a coesão desempenha papel fundamental para o estabelecimento de sentidos no texto, uma vez que ela é a responsável pela ligação, isto é, pela articulação entre as palavras. Ao organizá-la em três tipos, Fávero e Koch (1983) apontaram de modo bastante específico para a importância da progressão do discurso no texto, de modo que, quem escreve, precisa considerar uma sequência lógica e temporal, bem como a referência entre os elementos do texto.

Para verificar se os três tipos de coesão estavam presentes na produção de Daniel, iniciamos nossa análise por meio do cotejamento das versões dos textos do aluno. Nessa leitura preliminar, notamos que as últimas versões (as terceiras) são aquelas nas quais os elementos que marcam cada tipo de coesão mais se evidenciam. Tais versões apresentam um maior refinamento na escrita, posto que a professora já realizou as intervenções nas versões anteriores, de modo que aluno teve mais oportunidades para pensar modos de aprimorar o texto. Por esse motivo, para nossa análise detalhada, as privilegiamos.

No que segue, recortamos excertos de nove textos escritos por Daniel, que correspondem às últimas versões de cada uma das 29 propostas. Nossa escolha justifica-

se por termos localizado nelas um maior número de elementos textuais que contribuem para a coesão.

Ao mapear a coesão na produção de Daniel, encontramos maior recorrência do tipo de coesão referencial, aquela que ocorre quando um determinado elemento textual se remete a outro, substituindo-o. Essa referência pode ser feita a elementos que estejam fora ou dentro do texto, esta última acontece por meio da anáfora (que faz referência a algo que tenha sido mencionado anteriormente) ou pela catáfora (que faz referência a algo que será escrito posteriormente).

O quadro 32, a seguir, apresenta excertos de todas as últimas versões dos textos do aluno, nos quais ocorreram as anáforas.

Quadro 32 – Anáforas presentes nas terceiras versões dos textos do aluno

COESÃO REFERENCIAL		
Textos - Versão 3		Anáforas
1	Animais morar casa e exagero humanos	Tatiane aluna falar sim gosta de gato cheiroso para passear shoppig igual pessoa normal isso .
2	“Minha vida ser minha”	Mas professora não certa eu contar leitor sim sempre falar ela pensa leitor
3	S.O.S Planeta Terra	Planeta nome terra perigo estar motivo homem e mulher cuidar errado disso .
4	Felicidade e tristeza	Ditado popular escrever: dinheiro não compra felicidade Concordo esse !
5	Importância valores morais	Escola família opinião não g ajudar. Certo ela ensinar regra também
6	Grafite é Arte da Cidade	São Paulo tem jovens muito e eles querer participação deles, o nome ser
7	“Os livros no futuro”	Para mim, o livro não sai do ar é sempre companheiro. fiel. O livro não poderá acabar.
8	Bajulação: Defeito de Fábrica	As pessoas nas empresas, escolas ou faculdades elas sempre elogiam os chefes
9	Queimando o Futuro do Brasil	Crianças serão adultos futuro e ela ajudar cuidar do Brasil.

Fonte: elaboração da autora

Analisando o quadro 32, notamos que sete das nove anáforas foram realizadas por meio de pronomes. As remissões ocorridas por meio de pronomes pessoais (“ela” e “ele”) foram feitas em 55% dos textos (2, 5, 6, 8 e 9). Em 32% deles (textos 1, 3 e 4), encontramos a ocorrência da retomada de “gato”, “planeta” e “ditado” por meio de pronomes demonstrativos (“isso”, “disso” e “esse”). Em apenas 13%, a remissão aconteceu por meio da repetição do mesmo termo, no caso “o livro” (texto 7).

No que se refere às catáforas, no quadro 33, a seguir, pode-se perceber que elas estão presentes em oito das nove versões finais dos textos de aluno.

Quadro 33 – Exemplos de catáfora, presentes na produção do informante

COESÃO REFERENCIAL		
Textos – Versão 3		Catáforas
1	Animais morar casa e exagero humanos	(não localizamos catáforas)
2	“Minha vida ser minha”	Eu contar leitor sim sempre falar ela pensa leitor pensa só e comunicação não.
3	S.O.S Planeta Terra	Tempo acabar planeta cuidado perigo frágil precisa caixa prato igual cuidado .
4	Felicidade e tristeza	Tem pessoas ricas muito dinheiro e piscina e carro
5	Importância valores morais	Vida melhor sociedade pessoa cada aprender valor ajudar todos
6	Grafite é Arte da Cidade	São Paulo tem jovens muito e eles querer participação deles, o nome ser: intervenção urbana
7	“Os livros no futuro”	Antes não terei televisão nem rádios e nem pensar internet (...) Depois surgiram meios de comunicação
8	Bajulação: Defeito de Fábrica	são os puxa saco, pessoa que fala com falsidade para conseguir ganhar coisas
9	Queimando o Futuro do Brasil	Hoje o assunto ser queimadas brasileiras (...) As queimadas significam que o país tem perigo

Fonte: elaboração da autora

A leitura do quadro 33 permite-nos depreender que as catáforas presentes nos textos do aluno, diferentemente das anáforas, não estão marcadas pelo uso dos pronomes. Dentre as remissões presentes, 40% acontecem por meio da repetição das expressões a que se remetem (“leitor”, “cuidado” e “queimadas”) e 60% delas, por meio da substituição de um termo por outro que seja equivalente a ele, como “ricas” por “muito dinheiro”, “pessoa cada” por “todos” e “televisão, rádio e internet” por “meios de comunicação”.

Ao mobilizar anáforas e catáforas em sua produção, Daniel fez tentativas de conjugação verbal que muito contribuíram para o estabelecimento da concordância verbal em seus textos e, conseqüentemente, da coesão. O aluno nem sempre acertou, mas registrou que há um olhar para esse aspecto (que não existia nas primeiras produções). No trecho apresentado na linha 7 do quadro 33, o aluno conjugou os dois verbos presentes, sendo que teve um acerto e um erro. Ao escrever “antes não terei televisão”, o aluno mesclou passado (antes) e futuro (terei), mas ao escrever que “depois surgiram meios de comunicação”, utilizou corretamente o tempo verbal.

O fato de o maior número de remissões ter ocorrido por meio do uso de pronomes e o menor por meio de substituições de termos iguais indica que o aluno passou a trabalhar também com a concordância nominal. É o que podemos notar, por exemplo, na linha 8 do quadro 32, quando o aluno retoma o termo “pessoas”, utilizando o pronome “elas”.

Ao associar um pronome feminino à palavra “pessoas”, Daniel registra mais uma conquista: a adequação do gênero aos substantivos, que constituía uma de suas dificuldades na escrita, como vimos no capítulo 3, no quadro que detalha as ocorrências de equívocos relacionados à inadequação ao gênero na produção de Daniel. Atribuímos tal dificuldade ao fato de, em sua primeira língua, a Libras, não haver marcação de gênero.

No que se refere à coesão recorrencial não a encontramos na produção do aluno. Consideramos a possibilidade de que essa ausência esteja relacionada à estrutura da Libras, que não conta com paralelismos, recorrência de termos, paráfrases etc. Já a coesão sequencial aparece pouco, em geral marcada pelas expressões “antes” e “depois”, para marcar passagem de tempo.

Para compreender de quais modos a coesão figura em um texto inteiro de Daniel, passemos à leitura da produção “livros no futuro”, no quadro 34, a seguir, escrita para atender uma proposta de redação cujo tema era a continuidade da existência dos livros diante do avanço da tecnologia.

Quadro 34 – Texto produzido por Daniel em 08 de julho de 2013

<p>Tema: Unesp 2011 "O futuro do livro"</p> <p><u>"Os livros no futuro"</u></p> <p>Antes não tinha televisão, nem rádio e nem pensar internet! As pessoas tinham sua distração com os livros, leituras das histórias e tudo mais. Depois surgiram meios de comunicação, mas os livros também ficaram muito diferentes também, exemplo: na loja tem todos tamanhos e jeitos: grande, pequeno, grosso, fino, colorido e até o que faz barulho e luz quando apertam botão. Mas acontece pesquisa de ciência mostrar porque que o barulho lê pouco. Eu não concordo completamente, porque sempre vejo pessoas fazendo sua leitura em metrô. Eu exemplo, sou surdo, e ligo muito mesmo sendo difícil entender palavras. Mas a tecla sap de legendas na televisão sai do ar às vezes e eu fico sem paciência. Para mim, o livro não sai do ar é sempre companheiro fiel. O livro não poderá acabar, mas viverá junto com tecnologias de internet.</p>	<p>1 "Os livros no futuro"</p> <p>2 Antes não terei televisão nem rádios e</p> <p>3 nem pensar</p> <p>4 internet! As pessoas tinham sua distração</p> <p>5 com os livros</p> <p>6 leituras das histórias e tudo mais. Depois</p> <p>7 surgiram</p> <p>8 meios de comunicação, mas os livros</p> <p>9 também ficaram</p> <p>10 muito diferentes também, exemplo: na</p> <p>11 loja tem todos</p> <p>12 tamanho e jeitos: grande, pequeno,</p> <p>13 grosso, fino, colorido</p> <p>14 e até o que faz barulho e luz quando</p> <p>15 apertam botão.</p> <p>16 Mas acontece pesquisa de ciência mostrar</p> <p>17 por cento que</p> <p>18 brasileiro lê pouco. Eu não concordo</p> <p>19 completamente, porque</p> <p>20 sempre vejo pessoas fazendo sua leitura</p> <p>21 em metrô. Eu</p> <p>22 exemplo, sou surdo, e leio muito mesmo</p> <p>23 sendo difícil</p> <p>24 entender palavras. Mas a tecla sap de</p> <p>25 legendas na</p> <p>26 televisão sai do ar às vezes e eu fico sem</p> <p>27 paciência.</p> <p>28 Para mim, o livro não sai do ar é sempre</p> <p>29 companheiro</p> <p>30 fiel. O livro não poderá acabar, mas viver</p> <p>31 junto com</p> <p>32 tecnologias de internet.</p>
---	--

Ao iniciar seu texto com o título “Os livros no futuro”, o aluno já marca a presença da coesão, uma vez que o modo como estabelece relação entre as palavras é perfeito. Vale destacar que, em benefício da sintaxe, o aluno operou a junção de um artigo (o) com uma preposição (em), ação que não existia em suas primeiras produções.

No primeiro parágrafo, o aluno contou que houve uma época em que o rádio, a televisão e a internet não existiam, assim, as pessoas encontravam nas histórias dos livros a sua “distração”. Notamos que na linha 02, para referir-se ao passado, Daniel usou o termo “antes” como um marcador de tempo. Para ressaltar que tanto o rádio quanto a televisão e a internet não existiam, ele fez uso de três negativas na mesma frase ao usar “não” e “nem” antes de cada um dos itens, este último por meio da repetição.

Em seguida, o aluno fez uma remissão aos meios de comunicação ao escrever que, a partir do surgimento deles, foi necessário adaptar os livros para que atendessem às novas expectativas dos leitores, diversificando sua oferta. Para marcar o tempo, na linha 04 o aluno usou o termo “depois” e realizou uma das substituições mais significativas de sua produção: a dos termos rádio, televisão e internet por “meios de comunicação”.

Destacamos a substituição como bastante importante no percurso do aluno, pois ela indica-nos que ele passou a compreender e, especialmente, a utilizar recursos da língua que nos permitem escrever a mesma coisa, de diferentes modos. Essa substituição compõe aquilo que Geraldi (2003) apontou como sendo parte das operações de construção de textos, um tipo de trabalho com os recursos expressivos, assim como o são o acréscimo, o apagamento e o deslocamento.

Nas linhas que seguem (6, 7 e 8), o aluno apresentou ao leitor os tipos de livros que estão disponíveis hoje nas livrarias, com a finalidade de expor ao leitor que o formato dos livros também se modificou. Notamos que Daniel agrupa os livros em duas categorias que ele nomeia como “tamanhos e jeitos” (linha 7). Na primeira, estão os livros grossos, finos, pequenos e grandes, na segunda, os livros coloridos e os que emitem som e luz (linha 8). Importante notar, também, que os antônimos aparecem em pares, como em “grosso e fino” e “grande e pequeno”, contribuindo para a presença da coesão.

Após apresentar a evolução ocorrida no formato dos livros, Daniel escreveu a respeito de uma pesquisa que apontava para o baixo número de leitores no Brasil, porém discordou dos dados apresentados na publicação, justificando que sempre via muitas pessoas lendo no metrô (linha 11).

O aluno fez essa passagem, entre a primeira e a segunda parte do texto, por meio da conjunção adversativa “mas”, na linha 9. Assim, para indicar que nem tudo ia bem com a leitura, Daniel escreveu que havia diversos tipos de livros disponíveis, capazes de agradar a todos os públicos, “mas” havia uma pesquisa que afirmava haver poucos leitores.

Para marcar seu ponto de vista (o de que há muitas pessoas que leem, ao contrário do que propõe a pesquisa), o aluno usou os termos “porque” e “exemplo” (linhas 9 e 10). Desse modo, garantiu a progressão do texto, uma vez que o uso do termo “porque” remete

diretamente a uma explicação, e o termo “exemplo” anuncia que quem escreve dará mais detalhes ao leitor, o que evidencia uma busca pela clareza.

Na conclusão de seu texto, nas linhas 15 a 17, o aluno expôs sua opinião ao afirmar que, mesmo com o avanço da tecnologia, o livro não seria extinto, afinal, segundo ele, “o livro não sai do ar é sempre companheiro”. Para marcar sua posição, o aluno fez uso da expressão “para mim” (linha 15) e para afirmar que o livro poderia conviver com a tecnologia, fez uso da conjunção adversativa “mas”, ao reforçar que o livro não poderia acabar, “mas” conviver com a tecnologia (linhas 16 e 17).

A leitura do texto “os livros no futuro” apontou para o fato de que Daniel passou a fazer uso de elementos de coesão, que não estavam presentes no início de sua produção. É o caso do texto “título”, apresentado no quadro 4 desta dissertação, que conta com trechos nos quais não encontramos uma ligação entre as palavras, como em: “ensinar professora palavra claro significativos aprender futuros expectativa esperança saber. Esperança esperói esperar lousa da ensinar alunos”.

Os elementos textuais de coesão que Daniel passou a articular em seus textos remeteram-nos aos estudos de Antunes (2005), que classificou como *relações textuais* as relações responsáveis pelo estabelecimento da coesão no texto, que são: a reiteração, que acontece por meio da repetição e da sequenciação; a associação, que ocorre por meio da seleção lexical; e a conexão, que é o estabelecimento de relações no texto.

As relações textuais de reiteração, associação e conexão, de que trata Antunes (2005), estão presentes no texto “os livros no futuro (quadro 34). A reiteração pode ser verificada entre linhas 15 e 16, por meio da repetição do termo “livro”. A substituição, por sua vez, pode ser notada nas linhas 2, 3 e 5, quando o aluno substituiu os termos “televisão, rádio e internet” por “meios de comunicação” e também nas linhas 10 e 11, com a troca da expressão “lê” por “fazendo sua leitura”.

A relação de associação no texto pode ser percebida através da seleção de palavras semanticamente parecidas. É o que ocorre nas linhas 10 e 11, quando o aluno associou a expressão brasileiros a pessoas, ou ainda, na linha 17, em que ele agrupou as palavras “tecnologia” e “internet”.

Por fim, a relação de conexão está presente por meio dos conectores. Notamos que a conjunção “e” é a mais frequente no texto, tendo sido usada sete vezes no decorrer das 17 linhas escritas pelo aluno.

Analisar a presença da coesão na produção de Daniel possibilitou-nos compreender que os elementos referenciais, tais quais as anáforas e as catáforas, são os mais presentes na produção do aluno. Contudo, ele também fez uso de marcas sequenciais de tempo e articulou as palavras de modo a colaborar para a compreensão do leitor, por meio da repetição, substituição, associação e conexão entre os elementos textuais.

Consideramos que a coesão é uma das conquistas de Daniel em seu percurso pela oficina de redação, pois foi possível perceber a presença de um maior número de elementos que corroboram para a coesão textual nas produções que marcam a reta final de sua participação nas aulas, como é o caso do texto que analisamos no quadro 34, que foi produzido no penúltimo mês de sua participação nas oficinas de redação.

4.2 Marcas de coerência

Beaugrande e Dressier (1981) consideram que a coesão é uma análise microtextual e a coerência macrotextual, sendo que a primeira estabelece relações entre as palavras e a segunda entre os sentidos. Para que haja textualidade na produção, é preciso que, quem escreve, preocupe-se tanto em estabelecer a coesão quanto a coerência. Como já tratamos dos aspectos microtextuais, no presente item, daremos especial atenção à análise macrotextual, aquela referente à construção de sentidos no texto.

Para tratar dos elementos textuais de coerência na produção de Daniel, partimos da análise das relações de sentido entre os textos e suas propostas temáticas. Nosso objetivo foi o de verificar se o aluno escrevia a respeito do tema que havia sido solicitado. Como resultado, notamos que, em toda sua produção, houve coerência entre a proposta apresentada a ele e o texto escrito, pois todos versaram a respeito do tema proposto.

Vale ressaltar que, nos primeiros textos apresentados na oficina de redação, o aluno inseriu, no corpo do texto, alguns bilhetes para a professora ou recados para o leitor. Contudo, tais ações não comprometeram a abordagem ao tema central da redação proposta a ele, uma vez que o aluno sempre encerrava sua “intervenção” retomando o objetivo principal da redação, como podemos notar no quadro 35, a seguir.

Quadro 35 – Excerto do texto “o nome do seu texto”, produzido em 25 de fevereiro de 2013

A produção “o nome do seu texto” é o terceiro texto produzido pelo aluno na oficina de redação. Nele, o aluno inseriu um bilhete para a professora, agradecendo a ela pelas considerações que fez a respeito de seu texto anterior. Após o agradecimento, disse que iria escrever “outro correto português”, o que entendemos como sendo outro texto, que atendesse as correções efetuadas pela professora na versão anterior, finalizou o parágrafo com “ok, adorei” e, em seguida, iniciou o texto que atendia a proposta temática.

Para analisar os demais mecanismos de coerência presentes nos textos do aluno, apresentamos o texto “escrever com alegria”, a última produção textual de Daniel com a qual tivemos contato, aquela com a qual encerramos nossa coleta de dados. Produzida em resposta à pergunta “qual minha percepção sobre a escrita após a participação nas oficinas de redação”, o texto do aluno resume a experiência vivida nos sete meses que marcaram o período de sua participação nas oficinas de redação, conforme podemos conferir no quadro 36, a seguir.

Quadro 36 – Texto produzido por Daniel em 26 de agosto de 2013

<p>1 Escrever com alegria!</p> <p>2 Hoje sou feliz e triste. Triste porque</p> <p>3 última Oficina</p> <p>4 de Redação eu queria mais. Feliz</p> <p>5 porque aprendi</p> <p>6 muitos. Aprendi várias coisas: verbos,</p> <p>7 ordem de frases,</p> <p>8 palavras novas e muito mais.</p> <p>9 Dificuldade eu antes não</p> <p>10 pensava leitor, agora eu ate até gostar gosto!</p> <p>11 Antes tinha muito medo, achava burro porque</p> <p>12 motivo surdo e sabe poucas palavra,</p> <p>13 mas aprendi</p> <p>14 que todas pessoas também não achar</p> <p>15 fácil escrever.</p> <p>16 Então tudo bem!!!</p> <p>17 Escrever importante e colocar</p> <p>18 pensamento e opinião</p> <p>19 e ser amigo de leitor sempre. Guardar</p> <p>20 seu pensamento</p> <p>21 para sempre em papel. Muito bom!!!</p> <p>22 Eu saber sei que sou ruim um pouco,</p> <p>23 mas profe-</p> <p>24 ssora falou que todo mundo mundo ser</p> <p>25 são ruim</p> <p>26 um pouco também. Agora ouvintes</p> <p>27 tem claro meu</p> <p>28 texto e eu estar estarei estou feliz.</p> <p>29 Acho escrever com palavras igual</p> <p>30 quebra cabeça</p> <p>31 pessoa ficar pensando em peças e</p> <p>32 tentando juntas,</p> <p>33 encaixar encaixar até conseguir.</p> <p>34 Eu gosto escrever e também escrever</p> <p>35 de novo até</p> <p>36 Acertar! Libras minha paixão, mas</p> <p>37 português legal</p> <p>38 também. Obrigado com coração e</p> <p>39 tchau!</p>
--	---

O texto “escrever com alegria” marca a finalização de um ciclo para Daniel. Por meio dele, o aluno expressa seus sentimentos com relação ao período em que se dedicou à escrita no contexto das oficinas de redação. No início de seu texto (linha 2), afirmou estar com um sentimento duplo, de felicidade e de tristeza, e explicou: de felicidade, por

ter aprendido tantas coisas, e de tristeza porque aquele era o último dia da oficina de redação.

Em seguida, relacionou o que aprendeu com as dificuldades que apresentava, em uma construção de sentidos capaz de levar o leitor junto com ele. É o que podemos notar nas linhas 5 e 6, quando o aluno escreveu que não considerava a presença de um leitor. Depois das oficinas, “até gosta” ou, ainda, quando, nas linhas 7 a 10, afirmou que antes se considerava “burro” por ser surdo e tinha medo de escrever e que agora compreendeu que todas as pessoas têm dificuldade para escrever, assim, em suas palavras “então, tudo bem!” (linha 10).

Após listar os principais aprendizados na escrita, Daniel tratou da importância da escrita nas linhas 11 a 13. Para o aluno é muito bom e importante “guardar seu pensamentos para sempre em um papel” (linha 13). Consideramos que esse “guardar no papel” é uma importante conquista para Daniel, pois em sua primeira língua (a Libras), só é possível realizar registros por meio de vídeos. Ao escrever, além de o aluno passar a contar com outra possibilidade para “guardar pensamentos”, consideramos que o acesso ao suporte da escrita é mais fácil e rápido que os suportes que reproduzem vídeos.

Caminhando para a conclusão do texto, nas linhas 14 a 17, Daniel reconheceu que sua escrita ainda não é a ideal, como ele mesmo afirmou: “eu sei que sou ruim um pouco” (linha 14), porém, diferente da posição adotada em seus primeiros textos, o aluno não mais se colocou em posição inferior aos ouvintes e afirmou que sabia que todo mundo era um pouco ruim também, portanto, estava feliz.

A conclusão do texto é marcada por um importante refinamento, que é a construção da metáfora que coloca a escrita como sendo um quebra-cabeças (linha 18). Essa construção revela uma possível hipótese formulada pelo aluno a respeito de como é escrever: tentar encaixar a melhor palavra, até acertar. E é exatamente o que ele fez na linha 17, que antecede a metáfora, ao tentar “encaixar” em uma formulação o verbo “estar”, por meio das tentativas rasuradas “estar” e “estarei”, até chegar ao acerto com “estou”.

A leitura do texto “escrever com alegria” permite-nos encontrar diversos elementos que marcam a coerência. Assim, trataremos da perspectiva proposta por Charolles (1988), segundo a qual, para que um texto seja coerente, é essencial que

obedeça aos requisitos da repetição, progressão, não-contradição e relação, nomeados por ele como metarregras, que detalharemos nas próximas linhas.

A metarregra da repetição define que quanto mais elementos de referência houver no texto, mais coerente ele será. Assim, a referenciação corrobora para a continuidade, garantindo que se estabeleça a unidade textual. Como já mencionamos no item 4.1, deste capítulo, na produção de Daniel as referências são bastante presentes. No texto do quadro 36, a repetição pode ser encontrada nas linhas 2 e 3, em que o aluno retomou os termos “feliz” e “triste” para detalhar cada um. Assim como linhas 3 e 4, com a repetição de “aprendi”, e 13 e 14 “ruim”.

Importante ressaltar que, para que haja coerência, a repetição em um texto não pode acontecer de modo circular, isto é, sem que haja renovação das ideias. Por isso, a metarregra da progressão propõe que a repetição dos termos aconteça sob a condição de estar sempre constituindo a textualidade. Eis o que acontece no texto de nosso aluno, quando o termo “pensamento” é retomado de modo a renovar as ideias que o permeiam, pois sua primeira menção (linha 11) refere-se à importância de expressar os pensamentos e, na retomada (linha 12), trata da escrita como um suporte de registro de pensamentos.

Ao propor a metarregra da não-contradição, Charolles parte do princípio de que a condição essencial para a coerência é que um texto não apresente uma situação que seja contrária a si mesma. Ao realizar a leitura do texto de Daniel, não notamos quaisquer indícios de contradição, pois o aluno estruturou sua redação de modo a articular corretamente todas situações que apresenta.

Quando o aluno escreveu que é surdo (linha 8) e, mais a frente (linha 22), afirmou que o grupo de pessoas ouvintes passou a compreender seus textos (linha 16) e que a Libras era uma paixão para ele (linha 22), atendeu ao princípio da não-contradição, pois fica claro para o leitor porque os ouvintes não fazem parte do mesmo grupo e, também, o motivo pelo qual ele tem grande apreço pela língua de sinais.

Por fim, a metarregra de relação indica para a importância de os fatos estarem em relação de causa e consequência no texto. Isso fica bastante claro no texto de Daniel, quando ele detalha quais dificuldades tinha antes de sua participação nas oficinas de redação e o que aprendeu durante as aulas. As relações de causa e consequência são

marcadas pela conjunção adversativa “mas”, nas linhas 8 e 14, e também pelas expressões “antes” e “agora” nas linhas 5, 6, 7 e 16.

No texto “Escrever com alegria”, quadro 36, o aluno atendeu a todos os requisitos propostos por Charolles (1988) para o estabelecimento da coerência, competência textual fundamental para a textura. Embora haja marcas de coerência em toda a produção de Daniel, notamos que, dentre todos os textos produzidos nas oficinas, este é o que, possivelmente, mais se faz compreender aos olhos do leitor.

A presença da coerência nos textos de Daniel foi refinando-se na medida em que ele passou a considerar a existência de um leitor para sua produção. Se no início de seu percurso o aluno inseria bilhetes no corpo do texto para se comunicar com o leitor, passou a compreender que sua comunicação com quem lia precisava estar presente no decorrer de todo o texto, desde o título até a conclusão. No item a seguir, veremos os movimentos do aluno com relação à presença da coerência na nomeação de seus textos.

4.3 Reflexos na nomeação dos textos

No primeiro capítulo desta dissertação, mais especificamente no item dedicado à construção da textura por surdos (1.5), mostramos como os títulos dos textos são um fator de contextualização (MARCUSCHI, 1983) e também de coerência, cuja presença está ligada à competência textual (FÁVERO, 1991). Assim, para analisar como essa competência de Daniel sofreu modificações ao longo do tempo em que o informante participou da oficina da qual coletamos dados, analisaremos os modos por meio dos quais o aluno construiu seus títulos.

O título de um texto tem um papel fundamental para sua interpretação. Como os títulos ativam as expectativas acerca da temática proposta por quem escreve, quando mal propostos podem dar margem a mal entendidos que comprometem o projeto enunciativo de quem escreveu (MARCUSCHI, 1983).

Ao analisar a produção de Daniel durante os sete meses em que acompanhamos sua percurso, pudemos perceber que a escrita dos títulos foi um dos aspectos em que o aluno mais apresentou movimento, tanto no que se refere às relações entre as palavras do título, quanto às ideias presentes no texto. O cotejamento das versões de texto de Daniel mostrou uma expressiva diferença no modo de conceber e de construir esse elemento.

Uma das primeiras peças de nosso *corpus* consiste em uma redação escrita em atendimento à proposta de posicionar-se com relação à seguinte questão: “Há exagero na relação entre humanos e animais de estimação?” A seguir, no quadro 37, podemos verificar quais títulos o aluno atribuiu a cada uma das três versões que escreveu do texto, escrito em resposta ao tema da UNESP 2008.

Quadro 37 – Títulos atribuídos pelo informante às três primeiras versões de seu primeiro texto

<p>Versão 01</p>
<p>Versão 02</p>
<p>Versão 03</p>

No quadro 37, podemos notar o movimento ocorrido entre as três versões do texto. Ele coloca-nos diante do fato de que o aluno não reconhecia a importância de nomear um texto e, ao que tudo indica, não sabia como fazê-lo.

A primeira versão apresentada pelo aluno foi nomeada como “título”. Aparentemente, a presença desta palavra é a inclusão da instrução da professora de que os textos devem ter títulos. Ao realizar a correção do texto do aluno, a professora circou a palavra “título” e escreveu um bilhete: “aqui você deve colocar o nome de seu texto”.

Na segunda tentativa de reescrita, essa tendência manteve-se. Ao invés de criar um título para o seu trabalho, Daniel seguiu à risca a orientação da professora: utilizou a instrução “o nome de seu texto” para nomear seu trabalho. Na segunda versão apresentada, a professora questionou o aluno por meio de mais um bilhete: “e qual é o nome (do texto)?”. Foi então que o aluno compreendeu a necessidade de dar a resposta para essa pergunta. Assim, a terceira versão de seu texto recebeu o título “animais morar casa e exageros humanos”.

O título da terceira versão do texto de Daniel faz referência ao cuidado excessivo das pessoas com seus animais domésticos. Compreendemos a expressão “animais morar casa” como uma referência a animais que moram em casas, ou seja, animais domésticos. A expressão que segue, “exageros humanos”, indica que o aluno considera que há exageros por parte das pessoas com relação aos animais de estimação. Uma resposta afirmativa para a pergunta presente na proposta de redação : “Há exagero na relação entre humanos e animais de estimação?”. Assim, fica estabelecida a coerência, por meio da relação de sentidos existente entre a proposta da redação, o título escolhido e o texto escrito, pois todos tratam do cuidado excessivo com animais domésticos.

Ao entrar em contato com a maneira pela qual Daniel concebia os títulos nas redações, a professora ministrante das oficinas passou a dedicar especial atenção ao assunto, colocando-o em evidência nas discussões em sala de aula. Em certa ocasião, ela levou uma quantidade de revistas dos mais variados segmentos (carros, novela, ciências, turismo) para a sala de aula. Distribuiu-as entre os alunos e, por meio delas, mostrou para turma que cada texto lido contava um título que se relacionava ao assunto abordado pelo autor.

Em seguida, solicitou aos alunos que refletissem a respeito da importância de nomear seus textos, levando em consideração a presença da coesão e da coerência, tendo em vista os impactos que a escolha de um título podem causar em um leitor.

No quadro 38, a seguir, compartilhamos os títulos que Daniel deu a todas as versões de seus textos, produzidos durante as oficinas de redação.

Quadro 38 – : Títulos dos textos do informante

	Títulos - Versão 01	Títulos - Versão 02	Títulos - Versão 03
01	Título	O nome do seu texto	Animais morar casa e exagero humanos
02	Vida particular interessa não você	Vida particular eu não	“Minha vida ser minha”
03	Planeta acabou	Planeta acabar quase	S.O.S Planeta Terra
04	Felicidade	Tristeza	Felicidade e tristeza
05	Importante Moral	Importancia Morais	Importância valores morais
06	Grafite Arte Cidade	Grafite ser Arte de Cidades	Grafite é Arte da Cidade
07	Livros	Livros em Futuro	“Os livros no futuro”
08	Bajulação: Defeito de Fábrica	Bajulação: Defeito de Fábrica	Bajulação: Defeito de Fábrica
09	Queima o Futuro País	Queimando o Futuro País	Queimando o Futuro do Brasil
10	Título	Escrever com alegria!	

Fonte: elaboração da autora.

A leitura do quadro permite-nos depreender que, ao longo do percurso, o aluno passou a considerar a importância de nomear seus textos, sendo que os movimentos realizados por ele refletem uma significativa mudança de posição no que se refere à coesão e à coerência. Para analisar tais movimentos, eles foram organizados sob duas perspectivas. A primeira é relativa aos movimentos que o aluno realizou com relação à forma dos títulos (coesão), e a segunda considera as mudanças relacionadas às ideias presentes na nomeação dos textos (coerência).

Os conjuntos apresentados nas linhas 2, 5, 6 e 7 do quadro 38 apontam para uma mudança com relação à forma de o aluno nomear os textos. Nesses casos, notamos que as ideias presentes nos títulos das primeiras versões foram mantidas nas versões seguintes, sendo que foi o modo pelo qual o aluno escreveu que se modificou.

Observemos o conjunto de títulos da linha 2 do quadro. Atendendo à proposta “a tecnologia e a invasão de privacidade”, o aluno defendeu a ideia de que sua vida pessoal não diz respeito a ninguém, o que pode ser conferido no modo como ele nomeou cada uma das versões de seu texto.

Na primeira versão, que recebeu o título “vida particular interessa não você”, o aluno deixou claro que sua vida particular não era da conta do leitor, posicionamento que reapareceu no título da segunda versão: “vida particular eu não”, posto que o aluno manteve uma negativa com relação à sua vida pessoal.

Na última versão, nomeada como “minha vida ser minha”, a expressão “vida particular” foi substituída por “minha vida”, mas continuou protegida da curiosidade do leitor, ao estar seguida da expressão “ser minha”, ou seja, só interessava mesmo a Daniel. Um fator no qual nos atentamos é que na última versão o aluno inseriu aspas no título, sendo essa a única ocorrência em toda a produção e para a qual não encontramos uma hipótese que a justificasse.

Nos títulos presentes na linha 5, referentes aos textos que tratam do tema valores morais, notamos que entre as versões houve uma correção de grafia. O aluno corrigiu a palavra “importante” e, também, substitui a expressão “moral” por “valores morais”, ações que contribuíram para uma melhor compreensão por parte de quem lê o texto.

No conjunto da linha 6, cujos textos abordam os grafites na cidade, o aluno inseriu o verbo “ser” entre a primeira e a segunda versão de seu texto e, na terceira, conjugou tal verbo na terceira pessoa do presente do indicativo, ao escrever que o grafite era uma arte. Já na linha 7 do quadro, ao tratar do futuro dos livros, notamos que o aluno inseriu a preposição “em” entre a primeira e a segunda versão e, na terceira, a substitui por “no”, em uma combinação entre a preposição “em” e o artigo “o”, formando a construção “os livros no futuro”.

Em todos os casos que analisamos sob a perspectiva dos movimentos relativos à forma, as ideias presentes nas primeiras versões dos títulos permaneceram em cada uma das versões seguintes. O que mudou foi a forma com que o aluno os escreveu, seja porque alterou a sintaxe, adicionou algum elemento ou mesmo porque conjugou um verbo. Ou seja, os títulos mantiveram a coerência e ganharam em coesão.

Com relação aos movimentos realizados na formulação das ideias apresentadas nos títulos, notamos que entre as diferentes versões dos textos o aluno reconsiderou, pelo modo de escrever o título, sua opinião a respeito do assunto tratado no texto. É o que podemos notar nos conjuntos de títulos das linhas 1, 3, 4, 7 e 10, do quadro 38. Os exemplos que mais apresentam movimento estão nos conjuntos presentes nas linhas 1 e 10, pois entre a primeira e a última versão do texto o título passou a existir, isto é, o aluno formulou uma ideia para aquele elemento textual.

No conjunto da linha 3, notamos que, no decorrer da escrita, o aluno reconsiderou o modo como expressou sua posição com relação ao tema “preservação ambiental”. A

primeira versão, nomeada “planeta acabou”, deu lugar à segunda versão, intitulada “planeta acabar quase”, indicando que o aluno atenuou a opinião extremista “acabou”, ao escrever “acabar quase”. Em seguida, na terceira versão, decidiu deixar de lado os títulos que apenas constataavam uma determinada situação e optou por registrar um pedido de socorro pelo planeta, ao nomear seu texto final como “S.O.S Planeta Terra”.

Movimento semelhante aconteceu nos conjuntos das linhas 4 e 7; nos quais o aluno aprimorou a ideia inicial. No primeiro caso, o título do texto passou de “livros” para “livros no futuro” e, no segundo, de “felicidade” para “felicidade e tristeza”. Nos dois conjuntos, o aluno considerou a possibilidade de tornar o sentido do título mais completo.

Nas duas perspectivas pelas quais analisamos a nomeação nos textos de Daniel, notamos que houve, de sua parte, uma preocupação em tornar o título mais compreensível ao leitor. Nesse ponto, o aluno pareceu atender à proposta de Marcuschi (1983), que alertou para o fato de que títulos mal escritos podem dar margem a mal entendidos que comprometem todo o projeto enunciativo de quem escreve.

Van Dijk (1990) apontou para a importância de nos atentarmos para escolha das palavras nos títulos. A tese do autor é a de que tais escolhas revelam o posicionamento de quem escreve. Por esse prisma, além de contextualizar e favorecer a interpretação do tema, um título pode ser uma exposição de partido, afinal, nem sempre se escolhe uma palavra em detrimento da outra, apenas por uma noção estética.

Sob esse ponto de vista, notamos que alguns textos de Daniel revelaram sua posição acerca dos temas tratados. Podemos notar o posicionamento do aluno no título “Grafite é arte da cidade”, na linha 06 do quadro. Nele o aluno deixou clara sua posição ao afirmar que grafite era uma intervenção artística e que, portanto, deveria ser respeitada, sendo que a expressão “é arte” trazia peso de definição, de certeza.

Muitas vezes, é o título que convida o leitor para que escolha por um texto e não por outro. Basta pensar: quantas vezes iniciamos a leitura de um artigo, revista ou livro apenas pela curiosidade de que seu título provocou em nós? Desse modo, podemos dizer que os movimentos realizados por Daniel em seus títulos passaram, também, a despertar o interesse do leitor por seus textos.

Consideramos que, para além de dominar os mecanismos de nomeação dos textos, Daniel passou a compreender a importância de calcular a presença de um leitor e de oferecer a ele pistas que o auxiliem na compreensão da mensagem que se deseja transmitir, seja na articulação entre as palavras, por meio dos aspectos formais e de coesão, ou na articulação dos sentidos no texto, por meio da coerência, fator que reúne todos os demais.

Em seu último texto, “Escrever com alegria” (quadro 36), Daniel fez uma espécie de depoimento, em que compartilhou com o leitor que aprendeu os verbos, a ordem das frases e os significados das palavras, mas, para além disso, demonstrou, em uma sequência marcada pelas expressões “antes e depois”, um ganho de consciência a respeito do que é a escrita.

O aluno escreveu que antes não considerava o leitor, mas que “agora” “até gosta”, em seguida, afirmou que antes tinha medo de escrever, mas que já não tinha mais. Antes se considerava “burro” por conhecer poucas palavras, mas passou a saber que todas as pessoas têm dificuldades para escrever, então se sentia mais confortável. Reconheceu que não sabia de tudo e que era “um pouco ruim” na escrita, mas compreendia que a escrita era um jogo de tentativas e que o português, ou seja, a escrita era “legal”. Concluiu afirmando que passou a gostar de escrever.

Assim, compreendemos que Daniel não só modificou seu modo de escrever como também passou a atribuir um significado para a escrita e a reconhecer os movimentos que realizou por meio dela. Portanto, encerramos o último capítulo desta dissertação com o mesmo sentimento com que Daniel encerrou seu último texto nas oficinas: escrevendo com alegria.

Considerações Finais

“Ninguém aprende nada sozinho e, para que se aprenda, o professor tem um papel absolutamente fundamental. Seu papel é o transmitir um desejo bastante específico: o desejo de saber.”

(RIOLFI, 2006)

A epígrafe que encerra esta dissertação de mestrado toca em um ponto que esteve presente durante toda nossa jornada de pesquisa: o desejo de saber.

O primeiro contato com textos escritos por pessoas surdas suscitou em nós uma curiosidade que gerou, mais tarde, uma busca. Essa busca tomou forma quando encontramos Daniel, adolescente surdo, protagonista de nosso estudo de caso. Ele buscava aprender português e, do outro lado, nós queríamos compreender como isso aconteceria. Assim, em nossa busca pelo saber, construímos este trabalho.

Retomemos que nosso propósito era o de compreender a natureza dos principais impasses na escrita de pessoas que, antes de iniciarem suas tentativas de se utilizar do sistema alfabético de representação, tinham como referência exclusiva uma língua gestual. Para tal fim, apresentamos um estudo de caso, para o qual analisamos 29 textos produzidos por um informante surdo, no contexto de oficinas de redação.

Importante ressaltar que não tivemos a pretensão de solucionar as questões que permeiam escrita de pessoas surdas. Nossa expectativa foi a de promover reflexões que pudessem contribuir para o trabalho de professores de língua portuguesa, em especial, aqueles que têm alunos surdos em suas salas de aula. Desse modo, as dez lições que apresentamos, a seguir, são um registro do trabalho que desenvolvemos até aqui.

“Ser praticante da língua de sinais é um dos fatores que corroboram para que os surdos tenham dificuldades ao escrever em português, mas não é o único.”

Ao voltar nosso olhar para os modos pelos quais alunos surdos escrevem, consideramos necessário retomar concepções de importantes estudiosos da linguagem, tais como Cagliari, Fávero, Koch e Marcuschi. Compreendemos que os surdos não são privados da linguagem, uma vez que são praticantes da língua de sinais, que é constituída pelos mesmos mecanismos que as línguas orais, diferenciando-se por sua modalidade, que é visual espacial.

Ainda que seus mecanismos de funcionamento sejam iguais aos de qualquer outra língua, a Libras conta com uma estrutura diferente da presente no português. Portanto, compreendemos que há uma expressiva diferença relativa à aquisição da escrita por parte de alunos surdos. Entretanto, se o professor for capaz de realizar as devidas adaptações às propostas já existentes, o aluno surdo poderá conquistar uma escrita que, mesmo sem o apoio da oralidade, se faça compreender.

Assim, consideramos que as dificuldades do aluno surdo devem-se não só à influência da Libras em sua escrita. Antes, estão relacionadas a um modelo de educação que ainda está se consolidando; ao fato de a alfabetização acontecer sem o apoio da língua oral, do contato com o português acontecer apenas pela via da leitura, da ausência de um repertório linguístico proporcionado pela oralidade e, também, por certa proteção da família no processo de aceitação da deficiência auditiva, que pode contribuir para que haja uma demora na busca por aprender sobre a escrita.

“Uma educação que seja de fato inclusiva requer um ensino de língua que considere que a surdez não impossibilita o aprendizado”.

As discussões a respeito da educação inclusiva são bastante recentes, haja vista que ainda há inúmeras escolas que não tiveram a experiência de receber alunos com

deficiência em suas salas de aula. Em nossa dissertação, não tratamos diretamente desse assunto, por ser a escrita o mote de nossa discussão. Contudo, não podemos deixar de nos posicionar, neste trabalho, de modo contrário a uma concepção de educação que coloca os surdos como praticantes de uma única língua.

Para nós, uma educação inclusiva não pode considerar a impossibilidade de aprendizado, pois o que determina o aprendizado é a posição assumida pelo sujeito, não sua deficiência. Assim, é essencial que o aluno encontre na sala de aula um ambiente onde fique claro para ele que é possível aprender a escrever.

A escrita do aluno de nosso estudo de caso evoluiu muito em diversos aspectos durante os meses em que o acompanhamos. Contudo, sabemos que ainda resta um longo trecho a ser percorrido na busca por uma escrita de excelência. Mas, quem pode dizer até onde Daniel pode chegar é ele.

Lição 3

“As parcerias são essenciais para aprender a escrever textos dissertativos”.

Em sua trajetória pelas oficinas de redação, o protagonista de nosso estudo de caso contou com a parceria de sua professora. Entendemos como parceria o que Andrade (2014, p. 106) destacou como: “em uma relação de ensino, a parceria de trabalho ocorre quando há, por parte do parceiro mais experiente, a sustentação de uma posição que não se investe de um lugar ideal e possibilita ao aluno desconfiar da própria voz a partir de uma postura segundo a qual corpo e linguagem andam juntos” (p. 106).

Quando Daniel iniciou sua participação nas oficinas, esperava encontrar, na figura da professora, as respostas para suas perguntas. Mas, ao contrário, acabou encontrando muitas perguntas. Colocando-se como uma parceira de Daniel no processo de escrita, parte importante da comunicação da professora com o aluno se deu por meio de bilhetes que ela deixava nos textos. Mais do que apontar os equívocos cometidos pelo aluno na escrita, ela perguntava, provocava a reflexão.

Para analisar o trabalho realizado pela professora, valemo-nos do artigo de Riolfi e Andrade (2009) a respeito das posições enunciativas do orientador. A partir dele, compreendemos que as interferências da professora foram essenciais para que o aluno construísse um aprendizado verdadeiro, baseado em um trabalho conjunto, em que reformular, perguntar e arriscar fizeram parte dos movimentos de escrita do aluno.

Lição 4

“Reescrever é, muitas vezes, aprender”.

Em sua participação pelas oficinas de redação, Daniel produziu, em média, três versões para cada texto. Realizamos um mapeamento entre as versões, com o objetivo de quantificar os desvios com relação à norma culta e evidenciar a presença de elementos que constituíram sua competência textual.

Como resultado, notamos que os equívocos não seguiram uma ordem decrescente entre as versões, na verdade, não havia um padrão nas ocorrências. Encontramos conjuntos de textos em que os desvios aconteciam apenas na última versão, o que indica que o aluno estava arriscando a escrita de novas palavras, por sentir-se seguro após a leitura e correção da professora nas versões de textos anteriores.

Compreendemos os movimentos ocorridos entre as versões dos textos do aluno como uma parte fundamental de seu aprendizado, afinal, como propôs Cagliari (1999), os erros na escrita não acontecem de forma aleatória. Por isso, cada um dos textos de Daniel representou um passo para seu aprendizado, construído por meio de seus erros e acertos.

Deste modo, consideramos que quando um aluno é convocado a reescrever, ele está sendo convidado, também, a aprender. Como escreveu Daniel em um de seus textos, a reescrita assemelha-se à montagem de um quebra-cabeças. E é nesse movimento de encontrar a peça que melhor se encaixa, dentre tantas outras, que está o exercício de aprender a escrever.

Lição 5

“O cotejamento de versões de textos é revelador”.

Ao escrever três versões para cada texto, Daniel ofereceu-nos a possibilidade de voltar nosso olhar para os movimentos realizados por ele em sua busca pela escrita. Ao cotejar as versões dos textos do aluno, realizamos grandes descobertas, sendo que os detalhes presentes em cada versão deram-nos importantes pistas a respeito do percurso do aluno.

Assim, o cotejamento de versões possibilitou-nos mapear que a coesão e a coerência acontecem de modo mais robusto nas últimas versões dos textos. Tal mapeamento levou-nos a concluir que a interferência da professora foi essencial para que o aluno trabalhasse com esses aspectos textuais.

Com relação aos aspectos formais, notamos que os desvios referentes à morfologia apareceram apenas nas últimas versões, aquelas em que o aluno se sentiu mais seguro para escrever palavras novas e, por consequência, cometeu equívocos. Já a sintaxe foi o ponto em que mais notamos uma evolução entre as versões, refletindo a especial dedicação do aluno em aprender a organizar as frases.

As conclusões a que chegamos após o cotejamento dos textos podem ser reveladoras e, sem dúvida, essenciais para o trabalho de análise da escrita.

Lição 6

“Ao abandonar lentes embaçadas, podemos enxergar textura nos textos de surdos”.

Em uma primeira leitura, os textos de pessoas surdas podem causar no leitor uma impressão de que são apenas um amontoado de palavras. Contudo, ao analisar aspectos formais e textuais na produção de Daniel, tais como a sintaxe, a ortografia, a morfologia, a coesão e a coerência, concluímos que há textura em tais textos.

Após realizarmos um levantamento a respeito dos aspectos formais dos textos de Daniel, pudemos notar que parte dos desvios encontrados em sua produção poderiam acontecer nos textos de qualquer pessoa que fosse convocada a escrever em uma segunda

língua. No que se refere aos aspectos textuais, notamos que a coesão e a coerência surgiram no texto quando o aluno passou a considerar a existência de um leitor. Portanto, concluímos que os equívocos presentes nos textos de Daniel não comprometem a textura que, a cada texto escrito, vai desenhando novos contornos.

Lição 7

“A surdez não impede a formação de um escritor”.

Ao compreendermos que a produção textual de pessoas surdas tem textura, isto é, conta com fatores, tais como a intertextualidade, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, contextualização, coerência e coesão, não podemos considerar que a surdez seja uma característica impeditiva para que o aluno desenvolva e aprimore suas habilidades com relação à escrita.

Reconhecemos que o desafio que um aluno surdo tem para se tornar um bom escritor apresenta uma configuração diferente, pelo fato de ser necessário que ele escreva em uma língua que não é a primeira. Deste modo, frente aos resultados que encontramos em apenas sete meses de acompanhamento de nosso informante, concluímos que a surdez não é um fator decisivo nessa conquista, pois o aluno surdo conta com todas as habilidades necessárias para desenvolver uma escrita passível de ser recebida dentro da comunidade de falantes da língua portuguesa.

Lição 8

“Para ensinar a escrever, não é preciso saber Libras. Basta não amarelar!”.

Durante nossa pesquisa, compreendemos que todo professor que se dispuser a ser parceiro do aluno surdo no processo de escrita, independente de conhecer ou não a língua de sinais, pode ensinar a escrever.

Reconhecemos que a presença de um aluno surdo pode, em um primeiro momento, preocupar um professor que não seja praticante de Libras, afinal, a comunicação com esse aluno não acontece de modo direto, pois é necessário que o intérprete de Libras faça a mediação entre professor e aluno. Para além disso há, também,

a escrita desse aluno que, provavelmente, apresentará características diferentes das dos textos de alunos ouvintes.

Contudo, é possível que esse aluno seja incluído nas atividades de sala de aula por meio da presença de um intérprete da língua de sinais e das estratégias que o professor pode criar para receber esse aluno, como fazer uso de imagens para a associação de conceitos, retomar aspectos da escrita em que a ausência da oralidade pode gerar dificuldades, tais como a sintaxe e a conjugação verbal, por exemplo.

Ao professor cabe não amarelar (RIOLFI, 2012), isto é, não se acovardar diante de uma nova realidade: a de ensinar a escrever a um aluno que não domina a mesma modalidade de escrita que ele. Assim, é preciso que o professor busque novas estratégias e ressignifique algumas concepções, mas saber os sinais não é uma condição para isso.

Lição 9

“Nas palavras de Daniel: É preciso escrever com alegria”.

O último texto de Daniel, produzido no contexto das oficinas de redação, recebeu o título “escrever com alegria”. Nele, o aluno compartilhou importantes lições, tais quais a de que a escrita não precisa ser solitária ou triste.

Por muito tempo, o aluno acreditou que somente os surdos enfrentavam dificuldades na escrita e conviveu com a ideia de que as pessoas ouvintes não tinham problemas na escrita. Ao descobrir que todos nós, independentemente de ter ou não audição, passamos pelo “inferno da escrita” (RIOLFI, 2011), o aluno sentiu-se mais à vontade para arriscar, mais curioso, mais alegre. Daniel passou a compreender a escrita como um desafio, no qual é preciso buscar a “peça-palavra” que melhor se encaixa no “jogo-texto”. Essa mudança de posição constituiu seu ponto de virada na escrita, que passou a ser prazerosa, alegre.

Assim, mesmo diante de toda a complexidade que é escrever, concluímos com Daniel que todos nós precisamos escrever com alegria.

“Enquanto ouvintes, nunca conseguiremos, de modo exato, compreender como é escrever sem o apoio da língua oral”.

A lição que encerra nossa dissertação aponta para o fato de que por mais que nós, ouvintes, busquemos compreender os modos pelos quais um surdo escreve, não conseguiremos compreender em profundidade e exatidão o que, realmente, significa escrever sem o apoio da oralidade.

Enquanto ouvintes, nosso maior *input* de informações se dá por meio dos ouvidos. Nem sempre podemos selecionar o que ouvimos, portanto, estamos a todo momento expostos às informações que vão desde uma conversa trivial com um taxista até os diálogos entre as pessoas do trabalho, da faculdade, as perguntas de uma aula, as discussões de um grupo de estudos.

As informações nem sempre chegam de modo organizado aos nossos ouvidos, mas são elas que vão constituindo nosso repertório. Portanto, ainda que nos dediquemos a entender como funciona a escrita para o surdo, não temos a experiência de escrever a partir do silêncio. Desse modo, é preciso reconhecer que ainda somos muito ignorantes com relação à surdez e à condição linguística do surdo

Ao retomar os objetivos gerais e específicos que apresentamos na ocasião da introdução desta dissertação, pensamos que os cumprimos tendo concluído que a influência da língua de sinais e a ausência da oralidade constituem a natureza dos principais impasses da escrita de sujeitos surdos. Descobrimos, ainda, que os principais desvios com relação à escrita convencional acontecem em seus aspectos formais, contudo, não comprometem a presença da textualidade, uma vez que seus fatores são preservados nos modos de escrever dos surdos.

Esperamos que o esforço empreendido neste trabalho possa contribuir para as discussões a respeito da escrita de pessoas surdas, de modo a assinalar a importância de todos os alunos surdos vivenciarem a experiência de descobrir a escrita. Que o nosso estudo de caso possa, também, servir de motivação aos surdos que, porventura, ainda se sintam solitários nessa jornada, que é escrever em língua portuguesa.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, E. O corpo vivo e a reescrita. In: RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (org). **Dezescrita**. São Paulo: Paulistana, 2014, p. 101-114.

ANTUNES, I. C. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BARZOTTO, V. H. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas. **Ecos**, Cáceres - MT, v. 02, p. 93-96, 2004.

_____. Onde aponta o que não fala. In: Riolfi, C. R. & Barzotto, V.H. (org). **Dezescrita**. São Paulo: Paulistana, 2014, p. 29-41.

BARROS, M. O menino que carregava água na peneira. In: **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Salamandra, 1999.

BEAUGRANDE, R. A., DRESSIER, W.U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1988. [1. ed.: 1958].

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRITO, L.F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

BROCHADO, S. M D. **A apropriação da escrita por crianças surdas, usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. Tese de Doutorado. Assis: UNESP, 2003.

BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola: 2006.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Algumas questões de linguística na alfabetização. **Caderno do Professor**. Belo Horizonte, SEE/MG Centro de Referência do Professor, n. 12, 2004.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congênito. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.8, n.2, p.127-156, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S. Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 2, 2004.

CHAROLLES, M. **Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle**. Paris: Langue Française, 1978

_____. Coherence as a principle in the discursive production. In: HEYDRICH, W.; NEUBAUER, F.; PETÖFI, J. (Eds.) **Conexity and coherence**. Berlin: DeGruyter, 1989.

COSTA VAL, M. G. **Redação e Textualidade**. 2 ed. São Paulo. Ed.Martins Fontes, 1999.

DINIZ, H. G. **A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras)**: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais. Dissertação de Mestrado. Santa Catarina: UFSC, 2010.

DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. **Integração**, n. 18, p. 13-8, 1997

EMICIDA. Milionário do Sonho. In: **O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013, CD, faixa 01.

FACHINETTO, L. **Transferência em orientação**: efeitos de intervenções em textos acadêmicos. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

FÁVERO, L. L. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. KOCH, I. G. V. **Linguística Textual**: introdução. São Paulo : Cortez, 1983.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de Sinais escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. MOREIRA, L. C. Desdobramentos Político-Pedagógicos do Bilinguismo para Surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B. (orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GOLDFELD, Z. M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HASAN, R. The Structure of a Text. In: Halliday M; Hasan, R. **Language, context and text**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

IRIBARRY, I. N. **O que é pesquisa psicanalítica?** *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 115-138, 2003.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix; 2001.

JANNUZZI, P.M. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 3 ed. Campinas: Editora Alínea, 2004.

KOCH, I.G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

LABORIT, E. **O Grito da Gaivota**. Lisboa: Editorial Caminho, 1994.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C.B, F.; SANTOS, L.F. (org). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, p. 165-183, 2013.

MAHER, T. de J. M. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 1996.

MARCUSCHI, L.A. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Série debates I, 1983.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

_____. SCHMIEDT, M. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

QUEIROZ, E. **Notas Contemporâneas**. 1ª. edição póstuma. Porto: Chardron. 1909.

REDONDO, M. C.; CARVALHO, Josefina Martins. **Cadernos da TV Escola. Deficiência Auditiva**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação à Distância, 2000.

RIOLFI, C. R. **O discurso que sustenta a prática pedagógica**: formação de professor de língua materna. Tese de Doutorado em Linguística. IEL–Unicamp. Campinas. 1999.

_____. Formação. **Línguas e Letras**, Unioeste 2 (1), p. 13-18, 2001.

_____. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura Teoria & Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil**. Campinas, v. 40, p. 47-51, jan/jul 2003.

_____. O sujeito e o trabalho da escrita: perseguindo os meandros do ato de escrever. In: REZENDE, N. L. DE; RIOLFI, C. R.; SIQUEIRA, I. S. (orgs.) **Linguagem e educação**: implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Humanitas, 2006.

_____. **Linguagem e pensamento**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2006.

_____. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

_____.; ANDRADE, E. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, v. 48, n. 180, 2009.

_____. Lições da Coragem: O Inferno da Escrita. In: RIOLFI, C.R.; BARZOTTO, V.H. (org.) **O Inferno da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. A psicanálise e o professor que amarelou. **Estilos Clin**. São Paulo, v. 17, n. 2, jul./dez. p. 344-358, 2012.

_____. **A língua espalhada**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

RUSSELL, W.K.; QUI GLEY, S.P. & POWER, D.J. **Linguistics and deaf children**. Washington, DC, USA: The Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1976.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990,

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). 2004.

SÃO PAULO, **Decreto 52.785** de 10 de outubro de 2011. Dispõe da criação das Escolas de Educação Bilíngüe para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1962.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TAUB, S. **Language from the Body**: iconicity and Metaphor in American Sign Language. Cambridge University Press, 2001.

VAN DIJK, Teun A. **La Noticia como Discurso** – Comprensión, estructura y producción de la información. Barcelona, Ediciones Paidós, 1990

WILCOX, P. P. **Metaphor in American Sign Language**. Washington D.C.: Gallaudet, University Press, 2000.

Produção Textual de Daniel			
Texto	Data	Título	Tema
1	04/02/2013	Título	Quais minhas expectativas sobre as oficinas de redação?
2	18/02/2013	Título	(UNESP 2008) Há exagero na relação entre humanos e animais de estimação?
3	25/02/2013	O nome do seu texto	
4	04/03/2013	Animais morar casa e exageros humanos	
5	11/03/2013	Vida particular interessa não você	(UNESP 2009) A tecnologia e a invasão de privacidade
6	18/03/2013	Vida particular eu não	
7	25/03/2013	Minha vida ser minha	
8	01/04/2013	Planeta acabou	(UNESP 2009) O homem: inimigo do planeta?
9	08/04/2013	Planeta acabar quase	
10	15/04/2013	SOS Planeta Terra	
11	22/04/2013	Felicidade	(UNESP 2010) A felicidade: entre o ter e o ser
12	29/04/2013	Tristeza	
13	06/05/2013	Felicidade e Tristeza	
14	13/05/2013	Importante Moral	(UNESP 2011) Os valores morais e sua importância na sociedade
15	20/05/2013	Importância Morais	
16	27/05/2013	Importância Valores Morais	
17	03/06/2013	Grafite Arte Cidade	(UNESP 2011) Grafites: entre o vandalismo e a arte
18	10/06/2013	Grafite ser Arte Cidade	
19	17/06/2013	Grafite é Arte da Cidade	
20	24/06/2013	Livros	(UNESP 2011) O futuro do livro
21	01/07/2013	Livros em Futuro	
22	08/07/2013	Os livros no futuro	
23	15/07/2013	Bajulação: Defeito de Fábrica	(UNESP 2012) A bajulação: virtude ou defeito?
24	22/07/2013	Bajulação: Defeito de Fábrica	
25	29/07/2013	Bajulação: Defeito de Fábrica	
26	05/08/2013	Queima o Futuro do País	(UNESP 2012) A questão das queimadas no Brasil
27	12/08/2013	Queimando o Futuro do País	
28	19/08/2013	Queimando o Futuro do Brasil	
29	26/08/2013	Escrever com Alegria!	Qual minha percepção sobre a escrita, após a participação nas oficinas de redação

São Paulo, 04 de fevereiro de 2013

Tema: "Quais minhas expectativas sobre as oficinas de redação?"

Título →?

Ensinar professora palavra claro
significativos aprender futuros expectativa
esperança igual saber. Esperança esperai
esperar louca da ensinar alunos. Sou
surda e minha mãe doente bebe
barra, nascimento surdo. Escola era
bar. Escola sempre especial juntos
amigo surdo liberto legal. Agora escola
acabar final ano e perguntar e "gora fazer
o que adultos escrever urgente. Curuntis
pensar surdo que burro escrever errados
saber pouco diferença língua agora
escrever certo desleixado muito.

Oficina pensar certo engraçados aqui
oficina escrever português perfeito
entender futuros trabalho computador
arrumado churras trabalhar admistras
escritório futuros chefe secretária eu
agora escrever certo não tem. Querer
preciso escrever sei surdo temoso aprendo
Professora oficina usada turma curuntis +
surdo professora misturar todo mundo fala
todas iguais eu falar não amigos beca

ela mão e boca falou poder perna
corpo todos importante comunicação
acontecer sempre. Professora falar boca
escuta, esperança aprender o que significa
de boca é. Futuros só. Tchac.

Olá!

Estou muito feliz em ler seu texto! Espero
que façamos uma boa jornada.

Pego que revise as palavras que marquei
em vermelho. OK?

Abraço.

São Paulo, 19 de fevereiro de 2013

Tema: (Unesp 2008) "Há exagero na relação entre humanos e animais de estimação?"

Título

aqui você deve colocar o nome de seu texto.

- 1 Hoje professora duros nós ter debate
- 2 assunto gatinho cão passarinho até ter
- 3 tortuga humanos cada cuidado muito roupa
- 4 ~~de~~ banho enfeitamentos parece pessoa.
- 5 Lotiane aluna falar, sim gosta gato
- 6 cheiroso passear, shopping igual pessoa
- 7 normal uso. Outro eu opinio bicho livre
- 8 igual floresta natural demais, certo claro
- 9 errada Lotiane. Eu contra motivo aperta
- 10 tristeza cuidado animal. Passado não com
- 11 cer palavra exagerado, hoje aprender
- 12 significa igual muito muito. Opinião
- 13 exagerado cuidados não pessoa animal,
- 14 entender por favor. Professora falar empre
- 15 sa dinheiro ganha bichinhos pessoas
- 16 compra enfeitamento banho perfume
- 17 eu entender médio então opinio industria
- 18 pete não, escrever certo, Opinio verdade
- 19 complicado assunto 20 linhos sou surdo
- 20 difícil escrever tudo linhos assunto difícil
- 21 Jahau. → o assunto é "difícil" para todos, surdos ou ouvintes!

Olá!

Colequei números nas linhas de seu texto para facilitar nossa comunicação ok?

Preste muita atenção:

- ✓ As palavras que sublinhei (= coloquei um risco embaixo) não existem em português;
- ✓ na linha 2, eu não entendi o assunto do debate. O que tem em comum entre o cão, o gato, o passarinho e a tartaruga?
- ✓ na linha 6: o corveto é cheiroso.
- ✓ nas linhas finais você abandona o tema e reclama da dificuldade em escrever o texto. Como será que o leitor se sentiu?
- ✓ Organize seus textos com parágrafos.

Até a próxima!

São Paulo, 25 de fevereiro de 2013

Tema: (Unesp 2008) "Há exagero na relação entre humanos e animais de estimação?"

qual é o nome?

4. O nome do seu texto

1. Oi professora obrigado, texto paciência,
2. ser mostrar errado. Hoje escrever, outro correto
3. português, OK adorei.
4. Ser debate animais do casa cidade muito
5. Tatiane aluna falar, sim gosta gato
6. cheiroussi, da passar shopping igual pessoa
7. normal isso. Outro eu opinião bicho livre
8. igual, floresta natural demais, certo claro errado
9. Tatiane. Ser empresa ganhar, dinheiro cidade
10. animais do casa diferente bichos, floresta
11. eu concordo direito trabalho só errado, seque
12. apertado roupas machucado lacinhos de cor
13. de rosa, motivo não ser pessoa.
14. Sivar bicho natural e levar casa carinho
15. família OK lembrar sempre não ser pessoa
16. ser animal liberdade. Treinar xixi no
17. quintal, proibido latimento, noite? OK. Errado
18. festa aniversário, parabéns absurdo demais
19. igual exageramento cachorro amar raças,
20. humanos amar brigadeiro entendeu.
21. Até mais!

Olá!

Fico feliz que tenha gostado das orientações sobre seu texto anterior. Ele também adorei! Mas sua redação não pode iniciar com um recado para mim, certo? Isso porque não sou a única leitora de seu texto.

Preste atenção:

- ✓ Na linha ~~04~~⁰⁴ você diz que houve um debate. Onde aconteceu?
- ✓ A Tatiane é aluna de quem? Porque a opinião dela é importante?
- ✓ Na linha 8 você diz que a floresta é natural demais. Como seria uma floresta que não é natural demais?
- ✓ Lente escrever parágrafos menores;
- ✓ Não é preciso se despedir do leitor no final do texto.

São Paulo, 04 de março de 2013

Tema: (Unesp 2008) "Há exagero na relação entre humanos e animais de estimação?"

Animais ^{em casa} e exageros huma-
nos → muito legal seu título!

Ter debates ^{→ onde?} animais de casa ^{→ quem é?} cuidados
muitos.

Jotiane ^{→ quem é?} aluna falar sim gesto de gato
cheiroso para passear shopping igual pessoa
normal isso.

Outro eu spinoso bicho livre igual floresta
→ natural demais certo claro errada Jotiane.

Ter empresas ganhar dinheiro cuidados
animais de casa diferente bichos floresta eu
concordo direito trabalhar só errado sofrer
apertado roupas machucam lacinhos cor de
rosa motivo não ser pessoa.

Ter bicho natural e levar casa carinho
família lembrar sempre não ser pessoa ser
animal liberdade.

Termar scioci quintal proibido latidos de
noite.

Errado festa aniversário parabéns
absurdo demais igual exagero cachorro amar
raças humanas amar brigadeiros.

Olá!

Seu texto final ficou muito bom! Parabéns!
Nessas semanas você aprendeu:

→ Título;

→ Parágrafos;

→ Mais palavras em português;

→ Pensar no leitor.

Para os próximos textos nosso foco será a
pontuação. Combinado?

Até lá!

São Paulo, 11 de março de 2013

Tema: (Unesp 2009) "A tecnologia e a invasão da privacidade"

Lembrança: 1. Leter ~~não~~ está dentro minha cabeça, precisa explicar mais. Escrever parágrafo Usar pontos exemplo vírgula interchamadas, etc...

você está
bravo?

4. Vida particular interessa não você

Vida particular segredo pessoa, não quer revelamento, exemplos! namorado secreto vestibular, família não sabe, possui amigos.

Tecnologia suídes olha vídeos mostrar conversa log viajar terras amigos saudade, computador celular câmera, facebook foto maravilhosos! Também lógico surtintes.

Namorado maurado filmar menina internet, ladrão ver Google em mapas celular pessoas e sequestro dinheiro pedir etc...

Comprar site colocar email depois propaganda vírus errado. Tecnologia boa e ruim proibido.

~~Opinião pronto.~~

~~Sobau desculpa.~~

Olá!

Seu texto está muito bacana. Você usou exemplos e pensou no leitor. Muito bem!

precisamos organizá-lo melhor, pois eu não entendi qual a sua opinião.

Vamos lá?

São Paulo, 18 de março de 2013

Tema: (Unesp 2009) "A tecnologia e a invasão da privacidade"

não entendi -> Vida particular eu não

Dia ruim hoje zero paciência!!! Bravo professora falar escrever novo escrever novo diferença semma saca parecer acertar jamais!!! (Comparar agora)

Parte ruim - Pessoa segredo vontade própria esconder pessoa vestibular vergonha tem reprimir porque amigos mamãe saber nada. Internet ruim pessoas todos mostrar ver vir dar mal.

Parte boa - Tecnologia comunicação pessoa mundo viagem terras longas saudades acabar câmera ajuda surdo facebook fotos maravilhosas balada todo lindas. Surdo gosta surtinte e cego @ cadeira @ velho @ criança @ vários @ dele.

Opinião: Usar boa parte e lei proibir parte ruim pessoa malvada.

Acabo.

↳ sério?

↳ não conheço
essa palavra.

Idá!

Entendo que esteja sem paciência, mas que culpa tem o leitor? Por acaso ele te perguntou algo?

James crescer com mais calma e sem essas divisões de "parte boa" e "parte ruim"? Combinado?

Estou fingindo que não li essa parte e rejeito para não repetir essa experiência de mais gente!

São Paulo, 25 de março de 2013

Tema: (Unesp 2009) "A tecnologia e a invasão da privacidade"

"Minha vida ser minha"

Oi leitor pessoal! Semana antes eu brava muito saco lotado paciência zero! Hoje animado calmo. Professora falar que chateação escrever que emoção negativa leitor não precisa saber eu brava. mas professora não conta eu contar leitor sim sempre falar ela pensa leitor pensa leitor pensar se e comunicação não. Errado!!! Leitor ficar chateado? Desculpa eu agora a escrevo novo →

A tecnologia boa ou ruim. Depende. ^{de quê?}
Poder boa acontecer registrar e guardar lembrar olhar assistir casa depois. Emociona amigo família longe câmera computador. Legal Rápido também mensagem bom todos humanos. Animais também? não sei penso depois voltar, OK Poder ruim coisas muitas motivo pessoa mostrar exagero exemplo endereço telefone tudo mais. Fácil bandido achar mal acontecer. Precisa o quê? Cuidado muito!

Exemplo professora engraçada falou big mac gostoso acabar fome big mac muito dor vomita hospital. Nome exagero, cuidado precaver.

Certo inventar cabeça minha exemplo mas esse big mac legal demais entender claro palavra exagerado.

~~Conclusão~~ → Privacidade igual vida particularidade cuidado internet das portas bom ruim você escolher OK.

#partiu

→ não entendi!

Olá!

Nesse texto final, você consegue deixar sua opinião mais clara. Mas se esquece da organização em parágrafos, o que prejudica muito o entendimento do texto, parece que as ideias estão "coladas".

Vamos focar nos conectivos?

São Paulo, 01 de abril de 2013

Terra: (Ubrsp 2009) "O homem: inimigo do planeta?"

Planeta acabou → já? onde estamos vivendo?

Triste muito motivo homem e mulher também cuidar nada planeta. Planeta acabou homem inimigo. Água não ter comida dinheiros muito esquisito gosto vaquinhas tchau tchau! Planeta quente gelo derrete dilúvio igual moisés. Inquietude tragedia tragedia acontecer países africa muito triste.

→ não era Noé?

Olá!

Não entendi seu texto... Ninguém cuida do planeta? Acabou a água, a comida, o dinheiro e as vaquinhas? A tragédia aconteceu só na África? Me ajude!

São Paulo, 08 de abril de 2013

Tema: (Unesp 2009) "O homem: inimigo do planeta?"

Planeta acabar quase

→ melhorar!

Planeta nome terra porque estar motivo homem e mulher cuidar errado. Como? Carros muitos, quantal limpar mangueira muito, T.V. acessa pessoas sono dormem, lixo ruas e mares e rios e ~~cachoeira~~ cachoeira. ~~Estado~~ Errado!!! Tempo acabar planeta cuidado porque frágil precisa coisa pronto igual cuidados.

Montura homens mulheres e todo cuidar não errei semana antes. Correção → muitos humanos todos não motivo eu, professora, Ite, Gui cuidar reciclar etc e mais reciclar

Precisa informação mais jornal William Bonner falar pessoas cuidar todos aprender e melhorar OK ~~Sobre texto final proibido.~~

→ não ele pode dar a informação?

Olá!

Agora eu entendi! Ainda bem!

Uma dica: não precisa contar para o leitor que você errou na semana passada e agora está corrigindo. OK?

São Paulo, 15 de abril de 2013

Tema: (Unesp 2009) "O homem inimigo do planeta?"

S.O.S. Planeta Terra

→ ficou incrível!

Planeta nome terra porque estar motivo homem e mulher cuidar errado. Como? carros muitos, quintal limpar mangueira muito, T.V. casa pessoas sono homem, lixeiras suas @ mares @ rios @ cachoeira. Errado!!! Tem que acabar planeta cuidando porque frágil, precisa cuidar prato igual cuidar muitos humanos cuidar não problemas crescer faz.

Beira informação jornal todo pessoal assiste avisar que porque e depender humanos para sobrevivimento de planetas!!! Também legal famosos avisar exemplo motivo pessoas imitar ~~imitar~~ bons então.

Pode ideia mais exemplo de fazer faixas casas e multa cara pra superas dos humanos.

Olá!

Seu texto está muito bom. Parabéns!

O título é original, os exemplos são bons e você começa a usar conectivos. É isso aí!

Uma dica: evite a repetição de "e", prefira as vírgulas.

São Paulo, 22 de abril de 2013

Tema: (Unesp 2010) "A felicidade, entre o ter e o ser"

Felicidade → [se o seu texto fala também de tristeza, o título está estranho...]

Ditando população escrever: dinheiro não compra felicidade. Concordo! Tem pessoas ricas muito dinheiro @: piscina @ casa @ carro @ faculdade @ viajar mas tudo sempre ficar. motivo filhos drogas, medo sequestrar bandidos seminhadas zero amigos doente ect.

Os não contem essa palavra

Pessoas pobres dinheiro pouco difícil lutar acontece feliz sempre: saúde, unidos passar gratos filho estudar drogas não trabalho cansado e domingo pode igreja coisas varias acontecer servir.

Pobre feliz rico triste.

↳ é sempre assim? não pode ter mudança?

São Paulo, 29 de abril de 2013

Tema: (Unesp 2010) "A felicidade, entre o ter e o ser"

Tristeza

→ *continuou estranho...*

Ditado popular escrever: dinheiro não compra felicidade. Concordo! Tem pessoas ricas muito dinheiro e piscina e casa e carro e faculdade e viajar mas triste sempre ficar. Motivo: filhos drogas, medo sequestrar, bandidos, solidão, zero amigos, *deleite* etc.

Pessoas ~~po~~ pobres dinheiro pouco difícil lutar acontece feliz sempre: saúde, unidos, passar grato e ~~alegria~~ alegria, filhos estudar drogas não.

Ter pobre feliz e triste. Ter rico feliz e triste.

Depende. → *de quê?*

Olá!

Seu texto está bastante claro. Muito bem!

Fiquei com duas dúvidas, apenas:

- 1. O ditado popular escreve? Como?*
- 2. A felicidade ou a tristeza dependem de quê?*

São Paulo, 06 de maio de 2013

Tema: (Unesp 2010) "A felicidade, entre o ter e o ser"

Felicidade e Tristeza

Ditado popular: dinheiro não compra felicidade.
Concordo! Tem pessoas ricas muito dinheiro e piscina, carro, casa, faculdade e viajar, mas triste sempre ficar.
Motivo: filhos drogas, medo sequestrar bandidos, solidão, zero amigos, doente, etc.

Pessoas pobres dinheiro pouco difícil, lutar acontece sempre feliz: saúde, umidos passear grátis e alegria, filho estudar drogas não.

Ter pobre feliz e triste. Ter rico feliz e triste.
Depende. Exemplos: pessoa rica feliz conseguir se ter amor, união, solidariedade coração benzinho.

Pessoa pobre triste se ter ~~ganância~~ ganância, sentimento mal. etc.

Muito bem! Gostei muito de seu texto final!

Atenção → pontuação e conectivos.

São Paulo, 13 de maio de 2013

Tema: (Unesp 2010) "Os valores morais e a sua importância na sociedade"

Sem-branço e taxa portuguesa = ordem certa para
votar

Importante Moral

Jornal aparecer pessoa maltrada coisas ruins
acontecer. Quando ladrões roubar, adultos ~~não~~
ajudar não. ~~motivo~~. Porque escola ensinar nada
valor morais nem família.

Valor significar aprender coisas poder coisas
proibidas não poder. Não igual igreja congregação
moral sair etc.. e ditadura moral proibido
protesto. moral ensinamentos bons.

Fiquei com a impressão de que você jogou
as palavras no papel. Pode reescrever?

São Paulo, 20 de maio de 2013

Tema: (Unesp 2010) "Os valores morais e sua importância na sociedade"

Importância morais

Jornal aparecer ruins casos: crianças crime, adultos egoístas outra coisa. Escola família opinam ~~não~~ ajudar não, ajuda igual ensinar certo ~~também~~ Também errado viver na social.

Ensinar certo errado pode ~~proibido~~ igual significar valores morais.

Acho que poderia escrever mais sobre esse tema. Usar conectivos também me pareceu uma boa ideia, viu...

São Paulo, 27 de maio de 2013

Tema: (Unesp 2010) "Os valores morais e a sua importância na sociedade"

Importância valores morais

No jornal aparecem coisas ruins: crianças em cume, adultos egoístas, outra coisa. Escola, família opinião não ajudar. Certo ensinar regra também objetivo viver na sociedade bem.

Escola precisar ensinar valores morais, regra zero não é minha opinião melhor debate filme conversa aprender valores legal. Família em casa ensinar regras mostrar o que pode e o que proibido e tudo mais.

Toda melhor sociedade pessoa cada aprende valor ajudar todos. Amém!!!

Essa versão ficou bem melhor! Consegue perceber como o uso dos conectivos faz diferença? Isso tem a ver com nossa conversa sobre coesão.

São Paulo, 03 de junho de 2013

Tema: (Unesp 2011) "Grafites: entre o vandalismo e a arte"

Grafite Arte Cidade

Cidade grande tem problemas supera pressão cidade atenção sempre. São Paulo jovens muito tem quer participar do eles nome intervenção urbana de cidade, igual pessoa sentimento cidade sua não merar só nos vida.

Grafite são arte bonita colorida muro de metrô, trem, prédios. Natal igual ficará bonito enfeitamento grafite idem. Homens fazera grafites São Paulo parabéns arte igual exposição de arte grátis.

Pixação vandalização cidades parecer grafite mais mentiro. Pixação ~~no~~ tem desenho, cor, arte, só rascunho cor preta e escreve nome pixador.

Gostei muito do seu texto! As ideias estão muito bem organizadas.

Próximo passo: conjugação verbal

São Paulo, 10 de junho de 2013

Tema: (Unesp 2011) "Grafites: entre o vandalismo e a arte"

Grafite ser Arte de Rickades

As cidades grandes tem problemas da sujeira e precisa cuidado atenção sempre. São Paulo tem jovens muito e quer participação deles, o nome ser intervenção urbana de cidade, igual a pessoa tem sentimento cidade ser sua e não só morar, mas ter vida completa.

O grafite ser arte bonita e colorida. Tem muro de metrô, ~~a~~ trem e prédios. Em natal pessoas colocar enfite bonito, grafite idem motivo também ser enfite. Homens grafiteiros fazem grafites de São Paulo eu falo parabéns!!! Arte parecer exposição mas rua aberta é grátis.

A pizcação existir também na São Paulo. ser vandalização de cidades, enganação parecer grafite mas mentira. Pizcação não tem desenho e cor, arte. só rascunho, muito cor preta e escreve nome pizcador.

Circulei os verbos que precisamos conjugar adequadamente. Vamos lá?

PS: Estou adorando ler seu texto!

São Paulo, 17 de junho de 2013

Tema: (Unesp 2011) "Grafites: entre vandalismo e arte"

Grafite é Arte da Cidade

As cidades grandes têm problemas com o sujeira e pressa cidade com atenção sempre. São Paulo tem jovens muito e eles querem participação, o nome ser: intervenção urbana, acontecer quando a pessoa tem sentimento da cidade é sua e não morar só, mas ter vida completa dentro da cidade.

O grafite é arte bonita e colorida. Tem no muro do metrô, trem, prédios e outros no natal as pessoas colocam enfeites bonito, grafite idem porque ~~metrô~~ também ser enfeite. Os grafiteiros fazem grafites de São Paulo e eu falo parabéns!!! Arte parecer exposição, mas rua aberto é grátis.

A pichação existiu também na São Paulo. Ser vandalismo na cidades, porque fazer sujeira. Pessoas falar parecer grafite, mas ser diferente. Pichação não tem desenho e cor, arte. São rascunho, muito cor preta e escreve nome pichador.

Seu favor grafites contra pichação. Opinião pichadores obrigação aprender desenho arte e futuros grafites sempre.

Bom trabalho! Agora, pesquise os verbos que continuam com falhas.

São Paulo, 24 de junho de 2013

Tema: (Unesp 2011) "O futuro do livro"

Livros

Antes não terei televisão nem rádio e nem pensar internet! Pessoas distração de livros, história tudo mais. Depois aconteceu inventar televisão e tudo mais, os livros ficarão muito diferentes em logo todos tamanho e jeito. Grande, pequeno, grosso, ~~magro~~ magro colorido, letras pretas etc fazer vibração apertar botão. Mas acontece pessoa ~~de~~ Brasileira são ler pouco agora. Pesquisa ciência mostrar Brasileiro ler pouco. Eu não concordo completo porque sempre tem pessoas leitura em metrô, condução, sempre. Eu lio muito porque sap de televisão sai do ar sem paciência, livro não sai do ar, sempre companhia fiel. O livro não poderá acabar.

Belo trabalho! Parabéns!

Vamos retomar os verbos que circulei e estudar sobre sintaxe?

São Paulo, 01 de julho de 2013

Tema: (Unesp 2011) "O futuro do livro"

Livro em futuro

que é
"tudo mais"?

Antes não tinha televisão, nem rádio e nem pensar internet! As pessoas tinham ^{uma} distração com livros, leituras das histórias e tudo mais. Depois surgiu a televisão e tudo mais, os livros ficaram muito diferentes também, na loja tem todos tamanhos e gêneros: grandes, pequenos, grossos, finos, coloridos e até que faz barulho quando apertam botões.

como?

Mas acontece pessoa brasileira ler pouco agora. Pesquisa ciência mostrar brasileiro ler pouco. Eu não concordo completo, porque sempre tem pessoas fazendo sua leitura em metrô. Eu exemplo leio muito porque sap de televisão sai do ar e eu fico sem paciência, o livro não sai do ar, sempre companheiro fiel. O livro não poderá acabar.

→ pode explicar melhor?

São Paulo, 08 de julho de 2013

Tema: (Unesp 2011) "O futuro do livro"

"Os livros no futuro"

Antes não tinha televisão, nem rádio e nem pensar internet! As pessoas tinham sua distração com os livros, leituras das histórias e tudo mais. Depois surgiram meios de comunicação, mas os livros também ficaram muito diferentes também, exemplo: na loja tem todos tamanhos e feitos: grande, pequeno, grosso, fino, colorido e até o que faz barulho e luz quando apertam botões.

Mas acontece pesquisa de ciência mostrar percento que brasileiro lê pouco. Eu não concordo completamente, porque sempre vejo pessoas fazendo sua leitura em metrô. Eu exemplo, sou surdo, e ligo muito mesmo sendo difícil entender palavras. Mas a tecla sap de legendas na televisão sai do ar às vezes e eu fico sem paciência.

Porém, o livro não sai do ar e sempre companheiro fiel. O livro não poderá acabar, mas viver junto com tecnologias de internet.

Muito bom! Parabéns pelo trabalho!

São Paulo, 15 de julho de 2013

Tema: (Unesp 2012) "A bagulhação: virtude ou defeito?"

→ *que ótimo!*

Bagulhação: Defeito de Fábrica

Existem pessoas que ter sinceridade e falar sempre com o coração, sentimento puro e verdadeiro. Então, em empresa, escola e faculdade e sempre elogia chefes, professores e amigos mas fazer críticas também sempre. Normal falar bons e ruins. → *o que?*

Mas hoje tem muita ~~pessoa~~ *que* falar bem e bem, mas críticas igual puxa saco. Puxa saco fala com falso para conseguir ganhar coisas exemplo salários maiores e notas do professor.

Acho cada pessoa nasce certa ou errada. Nome *o?* significado personalizar. Bagulhação são pessoas que não fazem verdade. É errado. Igual objeto que compra e tem defeito na fábrica sempre faz problemas depois.

Está muito bacana, mas sei que pode ficar ainda melhor. O que você acha?

São Paulo, 22 de julho de 2013

Tema: (Unesp 2012) "A Bagulhação: virtude ou defeito?"

Bagulhação: Defeito de Fábrica

Existem pessoas que são sinceridade e falam sempre com coração, sentimento puro e verdadeiro. Nas empresas, escolas ou faculdades elas sempre elogiam os chefes, professores e amigos, mas também críticas também sempre. Normal falar coisas boas e ruins, porque não existe pessoa só ótima!

Entretanto, tem muitas pessoas que falam bem e bem, nunca faz^{em} críticas, são os iguais puxa saca. Puxa saca fala com falsidade para conseguir ganhar coisas, por exemplo salário maior ou notas do professor.

q.4 Ache cada pessoa já nasce certa ou nasce errada, de personalizações. A bagulhação vem das pessoas que não falam a verdade. Para mim é errado, igual um objeto que compra e tem defeito na fábrica, sempre tem problemas depois.

Parabéns!

São Paulo, 29 de julho de 2013

Tema: (Unesp 2012): A bagulhação: virtude ou defeito?

Bagulhação: Defeito de Fábrica

Existem pessoas que sinceras e falam sempre com coração, sentimento puro e verdadeiro. Nas empresas, escolas ou faculdades elas sempre elogiam os chefes, professores e amigos, mas também mostram críticas sempre. Normal é falar coisas boas e ruins, porque não existe pessoas sem erros!

Entretanto, tem muitas pessoas que falam bem e bem, nunca fazem críticas, são os pusca saco, pessoa que fala com falsidade para conseguir ganhar coisas por exemplo salário maior ou notas do professor.

Cada pessoa já nasce certa ou nasce errada, de personalidade. A bagulhação vem das pessoas que não falam a verdade. Para mim é errado, igual um objeto que nós compramos e tem defeito na fábrica, sempre dá problemas depois e todos ficam chateados.

Ex alente trabache!

São Paulo, 05 de agosto de 2013

Tema: (Unesp 2012) "A questão das queimadas no Brasil"

Queima o Futuro País

O Brasil está com problemas vários. Na Oficina escrever antes que homem é inimigo do planeta e acho ser mesmo! Não escrever assunto queimadas, acontecer sempre.

Queimadas significam país perigo não ambiente, ~~motivo~~ porque faz aquecimento global porque ~~acabar~~ acabar chuvas e água. Também floresta, acabam os animais e faz desiquilibradamente. → oi?

As pessoas não poderão esquecer que se a natureza acaba, humanidade acaba ~~just~~ juntamente. Precisamos cuidar planeta e impedimento de queima dos. Como? Cada pessoa cuida um pouco e todo mundo ensina crianças e cuidação também. Quando ~~se~~ será adultos e ajudar arrumar planeta e Brasil.

São Paulo, 12 de agosto de 2013

Tema: (Unesp 2012) - A questão dos queimados no Brasil^s

Queimando o Futuro País

O Brasil está com vários problemas. Já escrevemos sobre homem é inimigo do planeta, hoje o assunto são queimados brasileiros, que acontece sempre.

Os queimados significam que o país tem perigo com o meio ambiente, porque causam de aquecimento global, perigo acabar chuvas e ~~até~~ até água. Também floresta, acabam os animais e faz desequilíbrio ambiente.

As pessoas não podem esquecer que se natureza acaba, a humanidade acaba ~~que~~ junto. Precisamos cuidar planeta e impedir de queimados. Como? Cada pessoa cuida um pouco e todo mundo ensina para os outros, a cuidar também. Quando serão adultos futuro e ajudar cuidar do Brasil.

Excelente texto!

Não é preciso reescrever, ok?

São Paulo, 19 de agosto de 2013

Tema: (Unesp 2012) "A questão dos queimados no Brasil"

Queimando o Futuro do Brasil

O Brasil está com vários problemas. Já escrevemos que o homem é o inimigo do planeta, mas hoje assunto são queimadas brasileiras, que acontecem sempre.

As queimadas significam que o país tem perigo com meio ambiente, porque causam aquecimento global, muito perigo acabar as chuvas e até água. Também floresta, acabam os animais e faz desequilíbrio ambiental.

As pessoas não podem esquecer que se natureza acaba, a humanidade acaba junto. Precisamos cuidar planeta e impedir as queimadas. Como? Cada pessoa cuida um pouco e todo mundo ensina os outros a cuidar também. Crianças serão adultos futuro e ajudar cuidar do Brasil.

Queimadas cigarras acende perto da floresta, oração sempre pedindo para chover. Amém.

A cada reescrita sempre é possível melhorar! Espero que continue com toda sua dedicação, disciplina e ~~alegria~~ disposição, mesmo quando não for eu a leitora de seus textos. Um beijo!

São Paulo, 26 de agosto de 2013

Tema: "Qual minha percepção sobre a escrita, após a participação nas Oficinas de Redação?"

Escrever com ~~se~~ alegria!

Hoje sou feliz e triste. Triste porque última Oficina de Redação eu queria mais. Feliz porque aprendi muitos. Aprendi várias coisas: verbos, ordem de frases, palavras novas e muito mais. Dificuldade eu antes não pensava nisso, agora eu ~~até~~ até gosto! gosto!

Antes tinha muito medo, achava burro porque ~~meu~~ surdo e sabe poucas palavras, mas aprendi que todas as pessoas também não acham fácil escrever. Então tudo bem!!!

Escrever importante e colocar pensamentos e opiniões e ser amigo de leitor sempre. Guardar seu pensamento para sempre em papel. Muito bem!!!

Eu ~~sei~~ sei que sou ruim um pouco, mas professora falou que todo mundo ~~é~~ não é ruim um pouco também. Agora ouvintes tem claro meu texto e eu ~~estou~~ estou feliz.

Acho escrever com palavras igual quebrar cabeça, pessoa ficar pensando em peças e tentando juntar, ~~encaixar~~ encaixar até conseguir.

Eu gosto escrever e também escrever de novo até acertar! Faltou minha paixão, mas português legal também. Obrigada com coração e tchau!

Se seu título de hoje é "escrever com alegria" o meu é "ler com alegria".

Obrigada pela parceria nessa jornada pela escrita! Continue aprendendo e escrevendo sempre. Você conquistará tudo o que quiser!
Um beijo!

Quadro A: Comparação das três versões do texto “Animais morar casa e exagero humanos”

1	Titulo
2	Hoje professora dunos nós ter debate
3	assunto gatinho cão passarinho até tar-
4	taruga humanos casa cuidado muito roupa
5	h banho enfeitamentos parece pessoa.
6	Tatiane aluna falar, sim gosta gato
7	cherosso passear shopping igual pessoa
8	normal isso. Outro eu opinião bicho livre
9	igual floresta natural demais, certo claro
10	errada Tatiane. Eu contra motivo aperta
11	tristeza coitado animal. Passado não comhe-
12	cer palavra exagerado, hoje aprender
13	significa igual muito muito. Opinião
14	exagerados coitados não pessoa animal,
15	entender por favor. Professora falar empre-
16	sa dinheiro ganha bichinhos pessoas
17	comprar enfeitamento banho perfume
18	eu entender médio então opinião indústria
19	pete não, escrever certo. Opinião verdade
20	complicado assunto 20 linhas sou surdo
21	difícil escrever tudo lunhas assinto difícil
22	Tchau.

Texto de 18/02/2013

1	O nome do seu texto
2	Oi professora obrigado, texto paciência
3	ler mostrar errado. Hoje escrever, outro correto
4	português, ok adorei.
5	ter debate animais do casa cuidado muitos
6	Tatiane aluna falar, sim gosta gato
7	cheiroussoi, da passear shopping igual pessoa
8	normal isso. Outro eu opinião bicho livre
9	igual floresta natural demais, certo claro errado
10	Tatiane. Ter empresa ganhar dinheiros cuidado
11	animais do casa diferente bichos, floresta
12	eu concordo direito trabalhar só errado, sofree
13	apertado roupas machucado lacinhos de cor
14	de rosa, motivo não ser pessoa
15	Tirar bicho natural e levar casa carinho
16	Família OK lembrar sempre não ser pessoa
17	se animal liberdade. Treinar xixi no
18	quintal, proibido latimento, noito OK. Errado
19	festa aniversário, parabéns absurdo demais
20	igual exageramento cachorro amar ração,
21	Humanos amar brigadeiro entendeu.
22	Até mais!

Texto de 25/04/2013

1	Animais morar casa e exagero humanos
2	Ter den debates animais de casa cuidado
3	muitos.
4	Tatiane aluna falar sim gosta de gato
5	cheiroso para passear shoppig igual pessoa
6	normal isso.
7	Outro eu opinião bicho livre igual floresta
8	natural demais certo claro errada Tatiane.
9	Ter empresas ganhar dinheiro cuidado
10	animais de casa diferente bichos floresta eu
11	concordo direito trabalhar só errado sofrer
12	Apertado roupas machucam lacinhos cor de
13	rosa motivo não ser pessoa.
14	Tirar bicho natural e levar casa carinho
15	família lembrar sempre não ser pessoa ser
16	animal liberdade.
17	Treinar xixi quintal proibido latidos de
18	noite.
19	Errado festa aniversário parabéns
20	absurdo demais igual exagero cachorro amar
21	ração humanos amar brigadeiro

Texto de 04/03/2013

Quadro B: Comparação das três versões do texto “Minha vida ser minha”

1	Vida particular interessa não você
2	Vida particular segredos pessoa, não quer revelamento, exemplos! Namorado secreto vestibular, família não sabe, possuo amigos.
3	Tecnologia surdos ótica vídeo mostrar conversa loge viajar terras amigos saudade computador celular câmera, facebook foto maravilhosos! Também lógico ouvintes.
4	Namorodo malvado filmar menina internet, ladrão ver Google em mapas celular pessoas e sequestro dinheiro pedir etc...
5	Comprar site colocar email depois propaganda
6	vírus errado. Tecnologia boa e ruim proibido.
7	Opinião pronto.
8	Tchau desculpa.

Texto de 11/03/2013

1	Vida particular eu não
2	Dia ruim hoje zero paciência!!! Bravo professora
3	falar escrever novo escrever novo diferença semana
4	saco parecer acertar jamais!!! Começar agora)
5	Parte ruim – Pessoa segredo vontade própria
6	esconder pessoa vestibular vergonha tem reprovar
7	parque amigos mamãe saber mada. Internet ruim
8	pessoas todos mostrar ver rir dar mal.
9	Parte boa – Tecnologia comunicação pessoa
10	mundo viagem terras longes saudades acabar
11	câmera ajuda surdo facebook fotos maravilhosos
12	balada todo lindos. Surdo gosta ouvinte e cego
13	e cadeira e velho e criança e vários e e e e.
14	Opinião: Usar boa parte e lei proibir parte
15	ruim pessoa malvada.
16	Acabo.

Texto de 18/03/2013

1	“Minha vida ser minha”
2	Oi leitor pessoal! Semana antes eu bravo
3	muito saco lotado paciência zero! Hoje animado
4	calmo. Professora falar que chateação escrever que
5	emoção negativa leitor não precisar saber eu
6	bravo. Mas professora não certa eu contar
7	leitor sim sempre falar ela pensa leitor pensa
8	leitor pensar só e comunicação não.
9	Errado!!!
10	Leitor ficar chateado? Desculpa eu. Agora a
11	escreve de novo ->
12	A tecnologia boa ou ruim. Depende.
13	Poder boa acontece registrar e guardar
14	lembrar olhar assistir casa depois. Emociona
15	amigo família longe câmera computador. Legal.
16	Rápido também mensagem bom todos humanos.
17	Animais também? Não sei penso depois voltar. OK
18	Poder ruim coisas muitas motivo pessoa mostrar
19	exagero exemplo endereço telefone tudo mais.
20	Facil bandido achar mal acontecer. Precisa o que?
21	Cuidado muito?!
22	Exemplo professora engraçada falou big mac
23	gostoso acabar fome big mac muito dor vomita
24	hospital. Nome exagero. cuidado precisar.
25	Certo inventar cabeça minha exemplo mas
26	Esse big mac legal demais entender claro
27	palavra exagerado. Conclusão -> Privacidade igual vida partícula
28	ridade cuidado internet dois partes bom ruim
29	você escolher OK.
30	#partiu

Texto de 25/03/2013

Quadro C: Comparação das três versões do texto “S.O.S Planeta Terra”

1	Planeta acabou
2	Triste muito motivo homem e mulher
3	também cuidar nada planeta. Planeta acabou
4	homem inimigo. Água não ter comida dimheiros
5	muito esquisito gosto vaquinhas tchau tchau!
6	Planeta quente gelo derrete dilúvio igual moisés.
7	Tragédia tragedia tragédia acontecer países
8	africa muito triste

Texto de 01/04/2013

1	Planeta acabar quase
2	Planeta nome terra perigo estar motivo homem e
3	mulher cuidar errado. Como? Carros muitos, quintal
4	limpar mangueira muito, T.V. acessa pessoas sono
5	dormem, lixos ruas e mares e rios e caxoera cachoeira
6	cachoeira. Errado Errado!!! Tempo acabar planeta
7	cuidado perigo frágil precisa caixa prato igual
8	cuidado.
9	Mentira homens mulheres e todo cuidar não errei
10	semana antes. Correção -> muitos humanos todos não
11	motivo eu professora Tati Gui cuidar recilcar etc
12	e mais
13	Precisa informação mais jornal William Bonen
14	falar pessoas cuidar todos aprender e melhorar OK
15	Saúde texto final proibida.

Texto de 08/04/2013

1	S.O.S Planeta Terra
2	Planeta nome terra perigo estar motivo
3	homem e mulher cuidar errado disso. Como? Carros
4	muitos, quintal limpar mangueira muito, T.V. acessa
5	pessoas sono dormem, lixos ruas e mares e rios e
6	cachoeira. Errado!!! Tempo acabar planeta cuidado
7	perigo frágil precisa caixa prato igual cuidado.
8	Muitos humanos cuidar não problemas crescer faz
9	Precisa informação jornal todo pessoal assiste
10	avisar que perigo e depender humanos para salvam-
11	mento de planetas !!! Também legal famosos avisar
12	exemplo motivo pessoas imitar imitar bons então
13	Pode ideia mais exemplo adesivo faixa casas
14	e multa cara pra sujeiras dos humanos

Texto de 15/04/2013

Quadro D: Comparação das três versões do texto “Felicidade e Tristeza”

1	Felicidade
2	Ditado popular escrever: dinheiro não compra
3	felicidade. Concordo! Tem pessoas ricas muito dinheiro
4	e piscina e casa e carro e faculdade e viajar, mas
5	triste sempre ficar. Motivo filhos drogas, medo
6	sequestrar bandidos sozinhos zero amigos doente
7	ect.
8	Pessoas pobres dinheiro pouco difícil lutar acontece
9	feliz sempre: saúde, unidos passear gratitis filho estu
10	dar drogas não trabalho cansado e domingo pode
11	igreja coisas varias acontecer sorrir.
12	Pobre feliz rico triste.

Texto de 22/04/2013

1	Tristeza
2	Ditado popular escrever: dinheiro não compra
3	felicidade. Concordo! Tem pessoas ricas muito dinheiro
4	e piscina e casa e carro e faculdade e viajar, mas
5	triste sempre ficar. Motivo filhos drogas, medo
6	sequestrar bandidos sozinhos zero amigos doente ect.
7	Pessoas pobres dinheiro pouco difícil lutar
8	Acontece feliz sempre: saúde, unidos passear gratis
9	e alegria alegria, filhos estudar drogas não.
10	Ter pobre feliz e triste. Ter rico feliz e triste.
11	Depende.

Texto de 29/04/2013

1	Felicidade e tristeza
2	Ditado popular escrever: dinheiro não compra felicidade
3	Concordo esse! Tem pessoas ricas muito dinheiro e piscina e
4	carro casa faculdade e viajar, mas triste sempre ficar.
5	Motivo: filhos drogas, medo sequestrar bandidos.
6	solidão zero amigos doente etc...
7	Pessoas pobres dinheiro pouco difícil lutar acontece
8	sempre feliz: saúde, unidos passear grátis e alegria,
9	Filho estudar drogas não.
10	Ter pobre feliz e triste. Ter rico feliz e triste.
11	Depende. Exemplos: pessoas rica feliz conseguir se
12	Ter amor, união, solidariedade coração bonzinho.
13	Pessoa pobre triste se ter ganênia ganância, senti-
14	Mento nal. Ect.

Texto de 06/05/2013

Quadro E: Comparação das três versões do texto “Importância valores morais”

1	Importante Moral
2	Jornal aparecer pessoa malvada coisas ruins
3	acontecer. Crianças ladroas roubar, adultos não
4	ajudar não. Motivo: Porque escola ensinar nada
5	Valor morais nem família.
6	proibidos não poder. Não igual igreja congregação
7	moral saia etc.. e ditadura moral proibido
8	protesto. Moral ensinamentos bons.

Texto de 13/05/2013

1	Importancia Morais
2	Jornal aparecer ruins coisas: crianças crime,
3	adultos egoístas outra coisa. Escola família opinião
4	não ajudar não, ajuda igual ensinar certo tamb
5	também errado viver na social
6	Ensinar certo errado pode proibido igual
7	significar valores morais.

Texto de 20/05/2013

1	Importância valores morais
2	Jornal aparecer ruins coisas: crianças em
3	crime adultos egoístas outra coisa. Escola família
4	opinião não g ajudar. Certo ela ensinar regra também
5	objetivo viver na sociedade bem.
6	Escola precisar ensinar valores morais, regra
7	zero não e minha opinião melhor debate filme
8	conversa aprender valores legal.familia em casa
9	ensinar regra mostrar o que pode e o que proibi-
10	do e tudo mais.
11	Vida melhor sociedade pessoa cada aprender
12	Valor ajudar todos. Amem!!!

Texto de 27/05/2013

Quadro F: Tabela comparativa das três versões do texto “Grafite é Arte de Cidade”

1	Grafite Arte Cidade
2	Cidade grande tem problemas sujeira precisa
3	cuidado atenção sempre São Paulo jovens muito
4	tem quer participar do eles nome intervenção
5	urbana de cidade, igual pessoa sentimento cidade
6	sua não morar só nas vida.
7	Grafite são arte bonita colorida muro de metrô
8	trem prédios. Natal igual ficará bonito enfeitamento
9	grafite idem. Homens fará grafites São Paulo
10	parabéns arte igual exposição de aberto grátis.
11	pichação vandalização cidades parecer grafite mas
12	mentira. Pichação não terá desenhos, cor, arte, só
13	Rascunho cor preta e escreve nome pixador.

Texto de 03/06/2013

1	Grafite ser Arte de Cidades
2	As cidades grandes tem problemas da sujeira e
3	Precisa cuidado atenção sempre. São Paulo tem
4	jovens muito e quer participação deles, o nome ser:
5	intervenção urbana de cidade, igual pessoa tem
6	sentimento cidade ser sua e não só morar, mas ter
7	vida completa.
8	O grafite ser arte bonita e colorida. Tem muro de
9	metrô e trem e prédios. Em natal pessoas colocar
10	enfeite bonito, grafite idem motivo também ser enfeite
11	Homens grafiteiros farão grafite de São Paulo eu
12	falo parabéns!!! Arte parecer exposição mas rua aberta
13	é grátis.
14	A pichação existir também na São Paulo. Ser
15	vandalização de cidades, enganação parecer grafite
16	mas mentira. Pixação não tem desenho e cor, arte.
17	Só rascunho, muito cor preta e escreve nome pixador.

Texto de 10/06/2013

1	Grafite é Arte da Cidade
2	As cidades grandes tem problemas com o sujeira e
3	precisa cuidado atenção sempre. São Paulo tem
4	jovens muito e eles querer participação deles, o nome ser:
5	intervenção urbana, acontecer quando a pessoa tem
6	Sentimento da cidade é sua e não morar só, mas ter
7	vida completa dentro da cidade.
8	O grafite é arte bonita e colorida. Tem no muro de
9	metrô e trem e prédios e outro. No natal as pessoas
10	colocação enfeites bonito, grafite idem porque motivo
11	também ser enfeite. Os grafiteiros fazem grafites de
12	São Paulo e eu falo parabéns!!! Arte parecer exposição,
13	mas rua aberto é grátis.
14	A pichação existir também na São Paulo. Ser
15	Vandalismo na cidades, porque fazer sujeito. Pessoas
16	falar parecer grafite, mas ser diferente. Pixação não
17	tem desenho e cor, arte. Só rascunho, muito cor preta
18	e escreve nome pichador.
19	Sou favor grafites contra pichação. Opinião
20	pichadores obrigação aprender desenho arte e futuro
21	grafites sempre.

Texto de 17/06/2013

Quadro G: Comparação das três versões do texto “Os livros no futuro”

1	Livros
2	Antes não terei televisão nem rádios e nem
3	pensar internet! Pessoas distração de livros, histórias
4	tudo mais. Depois aconteceu inventor televisão e tudo
5	mais, os livros ficarão muito diferentes em loja ter todos
6	tamanho e jeito. Grande pequeno grosso mg magro
7	colorido letras pretas até fazer vibração apertar botão
8	Mas acontece pessoa br brasileira são ler pouco
9	agora. Pesquisa ciência mostrar brasileiro ler pouco Eu
10	não concordo completo porque sempre tem pessoas leitura
11	em metrô condução sempre. Eu leio muito porque sap
12	de televisão sai do ar sem paciência livro não sai do
13	ar, sempre companhia fiel. O livro não poderá acabar.

Texto de 24/06/2013

1	Livros em Futuro
2	Antes não terei televisão nem rádios e nem pensar
3	internet! As pessoas tinha distração com livros
4	leituras das histórias e tudo mais. Depois surgiu a
5	televisão e tudo mais os livros ficaram muito diferentes
6	também, na loja tem todos tamanhos e jeitos: grande
7	pequeno, grosso, fino, colorido e ate que faz barulho
8	quando apertam botão.
9	Mas acontece pessoa brasileira são ler pouco agora
10	Pesquisa ciência mostrar brasileiro ler pouco Eu não
11	concordo completo, porque sempre tem pessoas fazendo
12	sua leitura em metrô. Eu exemplo leio muito porque
13	sap de televisão sai do ar e eu fico sem paciência, o
14	livro não sai do ar, sempre companheiro fiel. O livro
15	não poderá acabar.

Texto de 01/07/2013

1	“Os livros no futuro”
2	Antes não terei televisão nem rádios e nem pensar
3	internet! As pessoas tinham sua distração com os livros
4	leituras das histórias e tudo mais. Depois surgiram
5	meios de comunicação, mas os livros também ficaram
6	muito diferentes também, exemplo: na loja tem todos
7	tamanho e jeitos: grande, pequeno, grosso, fino, colorido
8	e até o que faz barulho e luz quando apertam botão.
9	Mas acontece pesquisa de ciência mostrar por cento que
10	brasileiro lê pouco. Eu não concordo completamente, porque
11	sempre vejo pessoas fazendo sua leitura em metrô. Eu
12	exemplo, sou surdo, e leio muito mesmo sendo difícil
13	entender palavras. Mas a tecla sap de legendas na
14	televisão sai do ar às vezes e eu fico sem paciência.
15	Para mim, o livro não sai do ar é sempre companheiro
16	fiel. O livro não poderá acabar, mas viver junto com
17	tecnologias de internet.

Texto de 08/07/2013

Quadro H: Comparação das três versões do texto “Bajulação: Defeito de Fábrica”

1	Bajulação: Defeito de Fábrica
2	Existem pessoas que ter sinceridade e falar
3	sempre com o coração, sentimento puro e verdadeiro
4	Então, em empresa, escola e faculdade e sempre elogia
5	chefes, professores e amigos mas fazer críticas também
6	sempre. Normal falar bons e ruins.
7	Mas hoje tem muita pessoa que falar bem e
8	bem, nunca críticas igual puxa saco. Puxa
9	saco fala com falso para conseguir ganhar
10	coisas exemplo salários maiores e notas do
11	professor.
12	Acho cada pessoa nasce certa ou errada. Nome
13	significado personalizar. Bajulação são pessoas
14	que não fazem verdade. É errado. Igual objeto
15	que compra e tem defeito na fábrica sempre faz
16	problemas depois.

Texto de 15/07/2013

1	Bajulação: Defeito de Fábrica
2	Existem pessoas que são sinceridade e falam
3	sempre com o coração, sentimento puro e verdadeiro
4	Nas empresas, escolas ou faculdades elas sempre
5	elogiam os chefes, professores e amigos mas também
6	críticas também sempre. Normal falar coisas boas
7	e ruins, porque não existe pessoa só ótima!
8	Entretanto, tem muitas pessoas que falam bem
9	e bem, nunca faz críticas, são os iguais puxa saco.
10	Puxa saco fala com falsidade para conseguir ganhar
11	Coisas, por exemplo, salário maior ou notas do profe-
12	ssor.
13	Acho cada pessoa já nasce certa ou nasce errada.
14	de personalização. Ai bajulação vem das pessoas
15	que não falam a verdade. Para mim é errado, igual
16	um objeto que compra e tem defeito na fábrica,
17	sempre tem problemas depois.

Texto de 22/07/2013

1	Bajulação: Defeito de Fábrica
2	Existem pessoas que são sinceridade e falam sempre
3	com coração, sentimento puro e verdadeiro. Nas
4	empresas, escolas ou faculdades elas sempre elogiam
5	os chefes, professores e amigos mas também mostram
6	criticas sempre. Normal é falar coisas boas e ruins,
7	porque não existi pessoas sem erros!
8	Entretanto, tem muitas pessoas que falam bem e
9	bem, nunca faz críticas, são os puxa saco, pessoa.
10	que fala com falsidade para conseguir ganhar coisas
11	por exemplo, salário maior ou notas do professor.
12	Acho cda pessoa já nasce certa ou nasce errada
13	de personalidade. A bajulação vem das pessoas que
14	não falam a verdade. Para mim é errado, igual um
15	objeto que compramos e tem defeito na fábrica
16	sempre dá problemas depois e todos ficam chateados.

Texto de 29/07/2013

Quadro I: Comparação das três versões do texto “Queimando o Futuro do Brasil”

1	Queima o Futuro País
2	O Brasil está com problemas vários. Na Oficina
3	escrever antes que homem é inimigo do planeta e
4	acho ser mesmo! Hoje escrever assuto queimados,
5	acontecer sempre!
6	Queimadas significam país perigo meio ambiente,
7	motivo porque faz aquecimento global perigo
8	ee acabar chuvas e água. Também floresta, acabam os
9	animais e faz desequilibramento.
10	As pessoas não poder]ao esquecer que se a
11	natureza acaba, humanidade acaba jut juntamente
12	Precisamos cuidar planeta e impedimento de queima-
13	das. Como? Cada pessoa cuida um pouco e todo mundo
14	ensina crianças e cuidação também. Crianças e será
15	adultos e ajudar arrumar planeta e Brasil.

Texto de 05/08/2013

1	Queimando o Futuro País
2	O Brasil está com vários problemas. Já escrevemos
3	sobre homem é inimigo do planeta, hoje o assunto
4	ser queimadas brasileiras, que acontece sempre.
5	As queimadas significam que o país tem perigo
6	com o meio ambiente, porque causamento de
7	aquecimento global, perigo acabar chuvas e até g a
8	até água. Também floresta, acabam os animais e
9	faz desequilfbrio ambiente.
10	As pessoas não podem esquecer que se a natureza
11	acaba, a humanidade acaba jut junto. Precisamos -
12	cuidar planeta impedir queimadas. Como? Cada
13	pessoa cuida um pouco e todo mundo ensina para as
14	crianças a cuidar também. Crianças serão adultos
15	futuro e ajudar cuidar do Brasil.

Texto de 12/08/2013

1	Queimando o Futuro do Brasil
2	O Brasil está com vários problemas. Já escrevemos
3	que o homem é inimigo do planeta, mas hoje
4	Assunto são queimadas brasileiras, que acontecem
5	sempre.
6	as queimadas significam que o país tem
7	Perigo com o meio ambiente, porque causam aquecimento
8	global, muito perigo acabar chuvas e até água.
9	Também floresta, acabam os animais e faz
10	desequilíbrio ambiental.
11	As pessoas não podem esquecer que se a natureza
12	acaba, a humanidade acaba junto. Precisamos cuidar
13	planeta e impedir as queimadas. Como? Cada pessoa
14	cuida um pouco e todo mundo ensina as crianças
15	a cuidar também. Crianças serão adultos futuro e ela
16	ajudar cuidar do Brasil.
17	Cuidado cigarros aceso perto da floresta, oração
18	sempre pedido para chover. Amém.

Texto de 19/08/2013

Quadro J: Comparação do primeiro e último textos produzidos pelo aluno no contexto da Oficina de Redação.

1	Título
2	Ensinar professora palavra claro
3	significativos aprender futuro expectativa
4	esperança igual saber. Esperança esperoi
5	esperar lousa da ensinar alunos. Sou
6	surdos criança mamãe doiente bebe
7	barriga, nascimento surdo. Escola aca
8	bar. Escola sempre especial juntos
9	amigos surdos libras legal. Agora escola
10	acabar final ano e perguntar e gora fazer
11	o que adultos escrever urgente. Ouruntes
12	pensar surdo que burro escrever errados
13	saber pouco diferença língua agora
14	escrever cocerto desejer muito.
15	Oficina pensar carro engraçados aqui
16	oficina escrever português perfeito
17	entender futuros trabalho computador
18	aruumado cherosso trabalhar administras
19	escritório futuros chefe secretaria eu
20	agora escrever certo não tem. Querer
21	precisor escrever sou surdo teimoso aprender
22	Professora oficina risadas turma ourunte +
23	surdos professora misturar todo mundo fala
24	todos iguais eu falar mão amigos boca
25	ela mao e boca falou poder perna
26	corpo todos importante comunicação
27	acontecer sempre. Professora falar foca
28	escrita, esperança aprender o que signifi-
29	do foca é. Futuros só. Tchau.

Texto de 04/02/2013

1	Escrever com alegria!
2	Hoje sou feliz e triste. Triste porque última Oficina
3	de Redação eu queria mais. Feliz porque aprendi
4	muitos. Aprendi várias coisas: verbos, ordem de frasis,
5	palavras novas e muito mais. Dificuldade eu antes não
6	pensava leitor, agora eu ate até gostar gosto!
7	Antes tinha muito medo, achava burro porque
8	motivo surdo e sabe poucas palavra, mas aprendi
9	que todas pessoas também não achar fácil escrever.
10	Então tudo bem!!!
11	Escrever importante e colocar pensamento e opinião
12	e ser amigo de leitor sempre. Guardar seu pensamento
13	para sempre em papel. Muito bom!!!
14	Eu saber sei que sou ruim um pouco, mas profe-
15	ssora falou que todo mundo mundo ser são ruim
16	um pouco também. Agora ouvintes tem claro meu
17	texto e eu estar estarei estou feliz.
18	Acho escrever com palavras igual quebra cabeça
19	pessoa ficar pensando em peças e tentando juntas,
20	encaixar encaixar até conseguir.
21	Eu gosto escrever e também escrever de novo até
22	Acertar! Libras minha paixão, mas português legal
23	também. Obrigado com coração e tchau!

Texto de 12/08/2013

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado e qualificado, tenho ciência e concordo, inequívoca e expressamente, que rascunhos produzidos por mim, e por mim doados aos pesquisadores do projeto de pesquisa *Movimentos do Escrito*, membros do *Grupo de Estudos Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP*, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP sejam tomados como objeto de estudo e AUTORIZO:

1. que análises da evolução da minha escrita, tendo em vista o cotejamento de versões diferentes de têxtis, sejam publicadas em forma de estudo científico, em qualquer forma (artigos, livros, revistas, CD-rom, sites e outros), ficando preservada a divulgação de minha identidade e/ou foto; e
2. que alguns fragmentos de meus rascunhos sejam reproduzidos a título de exemplo em exposições orais (Comunicações, Palestras, Conferências e similares) e/ou em textos impressos.

São Paulo, ____ de _____, de _____.

Ciente e de acordo:

Nome:		Ass:
CPF:	RG:	
Endereço:		
Telefone:		

Representante Legal:		Ass:
CPF:	RG:	
Endereço:		
Telefone:		