

**Fatores de contextualização em textos redigidos por um estudante surdo**

*Contextualization factors in texts written by a deaf student*

Claudia Rosa Riolfi <sup>(i)</sup>

Carla Samile Machado Trucolo Trindade <sup>(ii)</sup>

<sup>(i)</sup> Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil. <http://orcid.org/0000-0003-2698-4207>, [riolfi@usp.br](mailto:riolfi@usp.br)

<sup>(ii)</sup> Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil. [carla.machado@usp.br](mailto:carla.machado@usp.br)

**Resumo:** O trabalho tem como objetivo analisar o percurso de aprendizagem de escrita de um aluno surdo a partir de atividades realizadas em uma oficina de redação em Língua Portuguesa, ministrada por um professor ouvinte. Questões: 1) Como um estudante surdo administra, em seus escritos, os fatores de contextualização, elementos que ancoram o texto em uma situação comunicativa determinada? e 2) Em que medida a intervenção do professor é necessária para que o aluno surdo venha a compreender o uso de títulos de textos? Foi realizada comparação de 29 textos, com ênfase na construção dos títulos. Principais alterações: 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. Com relação à escrita de títulos, a ação docente mostrou-se fundamental para a conquista dessa competência por parte de um aluno surdo.

**Palavras-chave:** escrita, surdez, ensino, coerência textual, títulos

**Abstract:** *The aim of this work is to analyze the learning process of a deaf student from activities carried out in a writing workshop in Portuguese offered by a non-deaf teacher. Questions: 1) How does a deaf student manage, in his texts, contextualization factors, the elements that embed the text in a certain communicative situation? and 2) to what measure is the teacher's intervention necessary to make the student understand the use of titles in texts? Comparisons of 29 complete texts were made, emphasizing the construction of titles. The main transformations were: 1) attention to spelling; 2) paragraph use; 3) title refinement; 4) calculation of the possible interpretation of the readers; 5) use of connectors; 6) verb conjugation and 7) syntax. Regarding the writing of titles, the pedagogic activity was seen to be fundamental to the deaf student's achievement of this competency.*

**Keywords:** *writing, deafness; teaching, textual coherence, titles*

## Os fatores de contextualização e a linguagem humana

Neste texto, analisamos como um estudante surdo administra, em seus escritos, os elementos que ancoram o texto em uma situação comunicativa determinada: os fatores de contextualização (Fávero & Koch, 1983).

Mais especificamente, verificamos como o título, um dos fatores de contextualização prospectivo, é utilizado por um aluno de uma oficina de escrita de Língua Portuguesa, ministrada para surdos a partir de uma concepção de educação bilíngue (Brito, 1989; Livingston, 1997; Silva, Bolsanello, & Sander 2011). Tal concepção, mais especificamente, “consiste em trabalhar com duas línguas no contexto escolar e, neste caso, as línguas em questão são a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita” (Streichchen & Krause-Lemke, 2014, p. 959). A pesquisa realizada alinhou-se, portanto, dentre os estudos cujos autores são favoráveis à presença das línguas de sinais na educação de pessoas que, por conseguinte, se tornarão escritoras em uma língua diversa daquela que originariamente praticam (Brito, 1993; Capovilla, 2004; Gesueli, 2004; Peixoto, 2006; Quadros & Karnopp, 2004).

Escolhemos essa competência como objeto de estudo porque os títulos dos textos são um fator de contextualização, cujo papel é fundamental para a interpretação do escrito. O modo como eles podem ativar as expectativas acerca da temática proposta por quem escreve é um dos fatores relevantes para o estabelecimento da coerência textual, conectando o texto com o conhecimento de mundo do leitor, inclusive no que diz respeito à tomada de partido por parte do escritor do texto (Fávero, 1991; Koch & Travaglia, 1989; Marcuschi, 1983; Van Dijk, 1990).

A capacidade de distinguir entre um

texto e um não-texto, de parafrasear um texto, de resumi-lo, de atribuir-lhe um título, de produzir um texto a partir de um título dado, de compreender o jogo de ações e intenções do texto, de distinguir os diferentes tipos de texto etc.. (Fávero, 1991. p. 99)

é uma competência textual cuja conquista é um grande desafio para os surdos, população cujas dificuldades de escrita têm sido alvo de diversas pesquisas, as quais, inclusive, verificaram dificuldades, por parte de estudantes surdos, na realização do Exame Nacional do Ensino Médio na área de Ciências Humanas, que inclui de modo direto as habilidades de escrita e leitura (Martins & Lacerda, 2015).

Não obstante, o contato preliminar com textos redigidos por alunos surdos mostra que os elementos julgados essenciais para o estabelecimento da coerência e da coesão (Charolles, 1978; Costa Val, 1999) podem ser encontrados em maior ou menor grau. Por um lado, os textos escritos por alunos surdos obedecem aos requisitos das metarregras: a) *repetição*, reiteração de expressões no texto, que pode acontecer por meio de sinônimos, hiperônimos, repetição da mesma palavra, entre outros; b) *progressão*, acréscimo de novos tópicos ou comentários ao assunto que assegura a unidade textual; c) *não contradição*, processo que zela pelo respeito aos princípios lógicos; e d) *relação*, articulação que contempla o modo como os fatos apresentados no texto se encadeiam e quais funções ou valores exercem um em relação ao outro (Charolles, 1989). Por outro lado, parecem faltar aos surdos informações que permitam compreender o significado e a função das cadeias coesivas na produção escrita (Meirelles & Spinillo, 2004).

O presente trabalho alinha-se entre os estudos que analisam a escrita de sujeitos surdos em consonância com a realidade cotidiana da escola (Lins & Nascimento, 2015). Concebe que alunos surdos e ouvintes precisam, igualmente, dominar as mesmas competências e habilidades para aprender a escrever (Marschark, Lampropoulou, & Skordilis, 2016).

Seguindo o exemplo de outros pesquisadores que se dedicaram à elucidação da escrita de surdos (Brochado, 2003; Fernandes, 1999), o trabalho volta-se às particularidades nas produções textuais desses sujeitos, as quais têm sido descritas como sendo marcadas pelas tentativas de transposição da Libras para a escrita e caracterizadas pela restrição lexical; pela dificuldade no emprego das pessoas pronominais; pelo uso inadequado ou ausente dos conectivos; e pela apresentação dos verbos na forma infinitiva.

Se, por um lado, as particularidades da situação de aquisição da modalidade escrita da língua oral pelo surdo são indiscutíveis (Salles, Faulstich, Carvalho, Ramos, & Felix, 2004), por outro, mesmo conceitos altamente abstratos podem ser construídos em imagens concretas por meio dos sinais (Taub, 2001). Constituindo o humano, a linguagem é âncora para a fundação do pensamento e da subjetividade (Benveniste, 1988). Assim sendo, suas faculdades podem ser encontradas em quaisquer línguas, até naquelas em que a oralização é impossível.

A característica de ser ilimitada em suas combinações e poder produzir efeitos de sentido imprevisíveis, dados os arranjos do eixo metafórico (referente aos mecanismos de seleção e substituição de um termo por outro) e do eixo metonímico (referente à combinação das unidades linguísticas de modo linear, na qual as palavras ganham sentido) (Jakobson, 2001) também está presente nas línguas de sinais, na qual existe forte presença da metonímia, como, por exemplo, na criação de sinais para itens lexicais que surgem a partir de uma metonímia do referente, como é o caso dos sinais para coelho e boi, que fazem referência direta a partes do corpo desses animais (orelhas e chifres, respectivamente) (Wilcox, 2000).

A competência textual é uma faculdade humana ligada à linguagem e não a uma ou outra língua diferente. Assim sendo, podemos afirmar que a produção textual de pessoas surdas tem textura, isto é, conta com fatores, tais como intertextualidade, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, contextualização, coerência e coesão (Koch & Travaglia, 1989).

Considerando que, no caso dos surdos, o exercício da escrita pode oferecer um importante suporte para mobilizar interações verbais tanto na apropriação da linguagem escrita quanto na própria linguagem de sinais (Arcoverde, 2006), a pesquisa realizada se orientou por duas questões: 1) Como um estudante surdo administra, em seus escritos, os fatores de contextualização, elementos que ancoram o texto em uma situação comunicativa determinada? e 2) Em que medida a intervenção do professor de Língua Portuguesa é necessária para que o aluno surdo venha a compreender o uso de títulos de textos?

## Os contornos da investigação realizada

O artigo configura-se como um estudo de caso instrumental, um tipo de pesquisa que, por meio da investigação de um caso, visa a contribuir para a compreensão de uma questão mais ampla, que ofereça subsídios para outras pesquisas (Stake, 2009). Mais especificamente, objetiva promover uma discussão a respeito da escrita de pessoas surdas a partir da investigação a respeito da produção textual de um aluno.

Trata-se de uma investigação voltada à trajetória de um adolescente em oficinas de redação, ministradas no âmbito de um projeto de inclusão social, oferecido por um instituto de educação profissionalizante em São Paulo, cuja missão é formar jovens e pessoas com deficiência para a inclusão no mercado de trabalho, assumindo a necessidade de vencer três dos principais desafios na educação de estudantes surdos: a integração acadêmica, a integração social e a integração de uma população estudantil muito diversa entre si (Stinson & Antia, 1999).

A oficina sobre a qual nos debruçamos neste estudo somou 120 horas, distribuídas em 30 encontros realizados no período noturno. Aconteceu entre os meses de fevereiro e agosto do ano de 2013, sempre às segundas, quartas e sextas-feiras. Foram ministradas por um professor de língua portuguesa ouvinte (bilíngue em Português e Libras), auxiliado por um intérprete de Libras.

A oficina teve como metodologia o uso prioritário da escrita para a comunicação em aula, levando o aluno a vivenciar uma experiência em que a escrita fosse protagonista. Foram trabalhadas 11 propostas de produção de textos: 1) Quais suas expectativas sobre as oficinas de redação?; 2) Há exagero na relação entre os homens e os animais de estimação?; 3) A tecnologia e a invasão de privacidade; 4) O homem: inimigo do planeta; 5) Felicidade: entre o ter e o ser; 6) Os valores morais e a sua importância na sociedade; 7) Grafites: entre o vandalismo e a arte; 8) O futuro da arte; 9) Bajulação: virtude ou defeito?; 10) A questão das queimadas no Brasil; e 11) Qual sua percepção sobre a escrita? A primeira e a última propostas foram elaboradas pela professora e as 9 propostas intermediárias foram retiradas de provas de vestibular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, a UNESP.

A turma era composta por 20 alunos, com diferentes níveis de surdez. Todos praticantes da língua de sinais. A professora que ministrou as oficinas apresentava e discutia propostas de redação em Língua de Sinais e, depois, dava início à escrita. A sala destinada às oficinas era

bastante ampla. As mesas dos alunos foram organizadas em formato circular, já que, desse modo, todos estavam no campo visual de todos, o que facilitava a comunicação em língua de sinais. Em um esforço para que a leitura fizesse parte do dia a dia daqueles alunos, a professora optou por atualizar os murais com textos escritos em português, como, por exemplo, com recortes de textos de interesse veiculados em jornais de grande circulação.

Em geral, o tempo da aula era dividido do seguinte modo: 30 minutos para a chamada e organização da turma; uma hora para discussão dos textos entregues na aula anterior; 30 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, imagens e sinônimos das palavras que desconheciam. Os alunos escreviam, ela corrigia as versões de texto iniciais, fazendo uso de bilhetes e, então, os alunos eram convidados a realizar os ajustes necessários ao reescrever o mesmo texto.

Para preservar a identidade do informante, decidimos chamá-lo de Daniel. O adolescente procurou a oficina de redação por ter recebido uma avaliação bastante negativa com relação a sua capacidade de escrever durante uma entrevista para um estágio. Ele faz parte da população mundial de estudantes surdos que, na transição dos níveis equivalentes ao Ensino Médio para a universidade, encontram um largo escopo de barreiras à sua participação em sala de aula, tais como as funcionais, as ambientais e às ligadas à atitude dos estudantes (Powell, Hyde, & Punch, 2014).

Daniel tem surdez bilateral profunda desde seu nascimento. Foi escolhido para este estudo de caso por ter se destacado dos demais alunos da oficina por sua persistência e tenacidade ao aprender a escrever. Dispôs-se a participar da pesquisa com boa vontade e, juntamente com seus pais, assinou termo de consentimento livre e esclarecido, procedimento padrão do *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise - GEPPEP*,<sup>1</sup> em que as autoras estavam inseridas à época da realização do estudo. Tanto ele quanto seus pais foram entrevistados para a obtenção dos dados da biografia. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, resumidas para fins de construção do perfil do participante da pesquisa.

<sup>1</sup> Maiores informações em: <http://paje.fe.usp.br/~geppep/>.

Daniel é fluente em Libras desde criança. Ao longo de sua vida, não aprendeu a oralizar palavras em português. A julgar por estudos segundo os quais existe uma correlação entre a disponibilidade para aprender a modalidade oral de uma língua e a sua escrita (Marschark, Shaver, Nagle, & Newman, 2015), Daniel poderia ser considerado um forte candidato ao fracasso na oficina de redação. De fato, no início da pesquisa, quando ele tinha 16 anos e era estudante do segundo ano do Ensino Médio, sua dificuldade em escrever em português era grande. Assim sendo, ao longo da oficina, seria necessário não só ensinar-lhe os aspectos técnicos relativos ao escrever nessa língua como, também, superar, ao menos em certa medida, a relação histórica negativa que as comunidades surdas têm estabelecido com a língua portuguesa (Lodi, Bortolotti, & Cavalmoreti, 2014).

O menino tinha estudado em uma tradicional escola para surdos em São Paulo na qual todas as atividades eram adaptadas para surdos, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio. Único surdo em sua família, sempre contou com o apoio e a dedicação dos pais. Em sua casa, parte da comunicação sonora passou a ter uma versão visual. Como exemplo, podemos citar a adaptação que foi feita na campainha da residência da família: ao emitir um som, ao ser acionada, ela também acende uma luz colorida. A preocupação atenta dos pais de Daniel fez com que eles não demorassem para aprender a língua de sinais. Procuraram por surdos organizados em comunidades e pediram para serem ensinados, juntamente com o seu filho.

O *corpus* desta pesquisa foi composto pelas 29 versões de texto produzidas pelo aluno ao longo da oficina. Elas correspondem a 3 tentativas de atender o que havia sido solicitado entre a segunda e a nona propostas e uma tentativa de atender a primeira e a última propostas de redação.

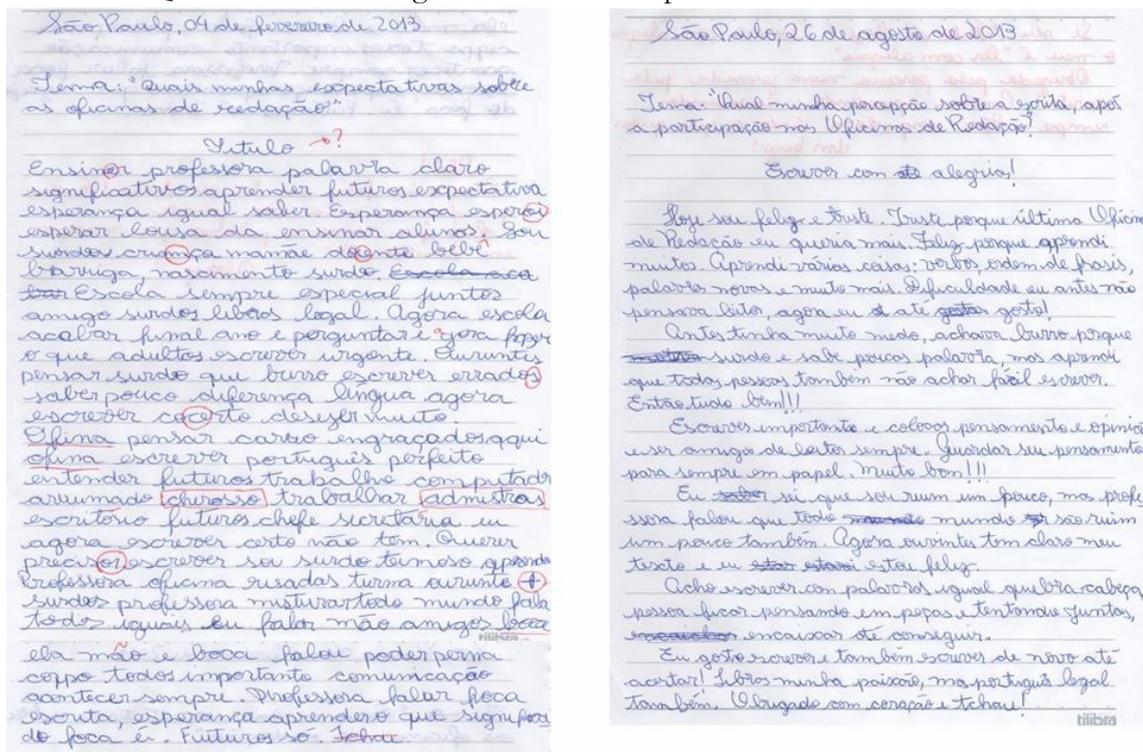
A análise das versões dos textos foi feita por meio da comparação do texto integral, com ênfase na construção dos títulos e em sua relação com os textos nomeados por eles. Além da professora da oficina e de uma pesquisadora externa à relação pedagógica, ambas autoras deste artigo, os textos foram alvo de análise de pesquisadores auxiliares, convidados especialmente para esse fim.

## O percurso singular de Daniel

A escrita de Daniel passou por importantes transformações ao longo da oficina. Inicialmente incompreensível aos olhos do leitor, sua produção deu lugar a textos repletos de sentido para um público maior. As principais alterações foram: 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.

Para dar a ver a extensão do percurso de Daniel, no Quadro 1, compartilharemos dois dos textos produzidos por ele: o primeiro, redigido em fevereiro de 2013, e o último, em 26 de agosto de 2013.

**Quadro 1:** versão original manuscrita do primeiro e do último texto de Daniel



Antes de cotejar os dois textos, a primeira ponderação a ser feita se relaciona à alteração na quantidade de marcas gráficas feitas pela professora no primeiro e no último texto redigidos por Daniel. Enquanto observamos na primeira versão oito elementos circulados em vermelho, bem como a presença de pontuações que expressam dúvida, ou palavras sublinhadas, essas mesmas marcas desapareceram da última versão.

A segunda ponderação é que, em ambos os textos, Daniel teve o cuidado de utilizar-se de elementos contextualizadores. Nos dois, por exemplo, transcreve a proposta de redação. Observando o primeiro texto, verificamos, ainda, outro fator de contextualização: a transcrição da proposta foi precedida pela data em que a tarefa foi solicitada.

Posto isso, para maior conforto do leitor, os Quadros 2 e 3 trazem a transcrição diplomática dos textos, cuja versão manuscrita foi apresentada no Quadro 1.

1	Título
2	Ensiner professora palavra claro
3	significativos aprender futuros expectativa
4	esperança igual saber. Esperança esperoi
5	esperar lousa da ensinar alunos. Sou
6	surdos criança mamãe doiente bebe
7	barriga, nascimento surdo. <del>Eseola aea</del>
8	<del>ba</del> 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. Ouruntis
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	escritorio 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 significa-
29	do foca é. Futuros só. Tchou.

**Quadro 2:** Transcrição diplomática do primeiro texto redigido por Daniel

Composto por 29 linhas manuscritas, o texto de Daniel versa a respeito de suas expectativas em participar da oficina de redação. Não é dividido em parágrafos. O documento é marcado por dificuldades com relação à sintaxe e pela ausência de preposições, conjunções, artigos, marcação de gênero e conjugação verbal. Daniel produz, portanto, um texto que a

literatura tem descrito como podendo ser incluído no conjunto daqueles típicos de sujeitos surdos, ou seja, textos: a) marcados pela sintaxe diversa, supressão de artigos e preposições, uso dos verbos na forma infinitiva, pela não marcação de gênero, etc. (Quadros, 1997); ou, conseqüentemente, b) cuja compreensão fica fragilizada sem a interação direta com o participante (Almeida, Filasi, & Almeida, 2010).

No início, demonstrando já ter aprendido uma máscara textual, Daniel tenta utilizar-se de um fator de contextualização: ele insere a palavra “título” no lugar onde a escrita de um título teria sido esperada. Podemos inferir, portanto, que, no início da oficina de redação, o aluno compreende superficialmente a necessidade de contextualizar seu texto, ou não sabe como fazê-lo.

Nas linhas 1 a 5, o aluno parece produzir variações em torno da temática presente na proposta de redação. Em uma visível contaminação metonímica da palavra-chave da proposta, encontramos “expectativa” (linha 3), “esperança”, “esperança”, “esperoi” (linha 4), “esperoi” (linha 4), e “esperar” (linha 5). É como se, na dificuldade de nomear, operação inscrita no campo da metáfora, Daniel seja impelido ao deslizamento metonímico, ao apresentar a temática de sua redação.

Na sequência, o rapaz retoma as origens de sua surdez (linhas 05 a 07), relata os estudos na escola especial (linhas 08 e 09), escreve acerca de seus questionamentos a respeito da vida adulta devido ao encerramento do ciclo escolar (linhas 9 a 11) e denuncia a posição dos ouvintes com relação aos surdos (11 a 13). Ao fazê-lo, se aproxima da posição enunciativa adotada pelos escritores cujas narrativas foram alvo de análise de Müller e Karnopp (2015), os quais, em seus escritos, marcavam uma “oposição binária entre ouvinte e surdo, em que se marca a diferença cultural entre ‘dois mundos’, além da busca pela ‘normalidade’”[ênfase no original] (p. 1.064).

Posteriormente, expõe seu desejo de aprender a escrever (linha 14), partilha a vontade de trabalhar na área administrativa (linhas 17 a 19) e prossegue reconhecendo a necessidade de aprender português (linhas 20 e 21). Algumas partes oferecem, inclusive, dificuldades de interpretação, como, por exemplo, as linhas 24 a 26: “todos iguais eu falar mao amigo boca ela mao e boa falou poder perna corpo todos importante comunicação”.

Na conclusão do texto, Daniel retoma a perspectiva presente no seu início, citando, na linha 28, a palavra “esperança”. Agora, ele alega saber o que ela significa. Após ter mencionado

o conselho da professora de “focar na escrita” (linha 27), o garoto afirma que, para ele, ter esperança significa, no futuro, “focar” apenas na escrita (linha 29).

Com relação ao último dos textos de Daniel que compõe o *corpus*, lembremos que ele foi produzido em resposta à pergunta “qual minha percepção sobre a escrita após a participação nas oficinas de redação?”.

1	Escrever com <del>de</del> 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 <del>at</del> até <del>gostar</del> gosto!
7	Antes tinha muito medo, achava burro porque
8	<del>motivo</del> 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 <del>saber</del> sei que sou ruim um pouco, mas profe-
15	ssora falou que todo <del>mundo</del> mundo <del>ser</del> são ruim
16	um pouco também. Agora ouvintes tem claro meu
17	texto e eu <del>estar</del> <del>estarei</del> estou feliz.
18	Acho escrever com palavras igual quebra cabeça
19	pessoa ficar pensando em peças e tentando juntas,
20	<del>encaixar</del> 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!

**Quadro 3:** Transcrição diplomática do último texto redigido por Daniel

Nesse texto, o aluno expressa seus sentimentos com relação ao período em que se dedicou à escrita no contexto das oficinas de redação. Após a reprodução da proposta de redação, aparece um fator de contextualização: o título “Escrever com alegria”. Diferentemente do que ocorreu no primeiro dos textos, ele demonstra saber da importância de relacionar um título com o texto, inclusive, adiantando a expectativa de quem leu. Por meio desse título, Daniel aponta para o que pensa ter sido a principal conquista da oficina de redação: ter mudado o modo como se relaciona com a escrita.

Daniel afirma estar com um sentimento duplo (de felicidade e de tristeza) (linhas 2 a 4) e, em seguida, lista alguns de seus aprendizados (linhas 4 e 5), passando a comparar o antes e o

depois de seu aprendizado da Língua Portuguesa (linhas 5 e 6). Compara, também, a imagem que tinha dos surdos com aquela que formou após a oficina (linhas 7 a 10). Prossegue, sintetizando a principal lição aprendida com relação à escrita, relativa aos papéis do escritor e do leitor do texto (linhas 11 a 13). Continua apresentando uma autoavaliação do estado atual de seu aprendizado de escrita (linhas 14 a 17). Antes de concluir o texto, faz, ainda, uma comparação entre escrever e montar quebra-cabeças, por meio da qual mostra ter compreendido o trabalho implicado em escrever (linhas 18 a 20). Conclui seu texto, partilhando seu gosto por escrever (linhas 21 a 22) e, finalmente, despedindo-se e agradecendo a professora por seu trabalho (linha 23).

Percebemos, portanto, que, no texto “Escrever com alegria”, Daniel cumpre todos os requisitos propostos por Charolles (1989) para o estabelecimento da coerência. O atendimento à metarregra *repetição* pode ser encontrado, por exemplo, na retomada dos termos “feliz” e “triste” para detalhar cada um (linhas 2 e 3). A *progressão* pode ser percebida, por exemplo, quando o termo “pensamento” é retomado. Em sua primeira menção (linha 11), o termo referia-se à importância de expressar os pensamentos e, na retomada (linha 12), trata da escrita como um suporte de registro de pensamentos. O atendimento à *não contradição* pode ser observado com a leitura integral do texto, posto que, em momento algum, ocorreu uma situação ou afirmação que seja contrária a si mesma. Já a *relação* fica marcada, por exemplo, pela conjunção adversativa “mas” (linhas 8 e 14) e, também, pelas expressões “antes” e “agora” (linhas 5, 6, 7 e 16).

Posto isso, podemos comparar o modo como Daniel expressa seus afetos com relação à escrita no primeiro e no último texto redigidos na oficina. Se, antes, o afeto predominante era o medo, agora, ele julga já não mais se deixar intimidar. Essa mudança fica mais clara, se compararmos dois enunciados, retirados, respectivamente, do primeiro e do último dos textos redigido por ele:

*Enunciado 1:* “Ouvintes pensar surdo que burro escrever errado”.

*Enunciado 2:* “Antes tinha muito medo, achava burro porque motivo surdo e sabe poucas palavra, mas aprendi que todas pessoas também não achar fácil escrever”.

No *enunciado 1*, Daniel apresenta uma voz que julga e condena os surdos. Atribuída aos ouvintes, ela marca uma posição segundo a qual os surdos têm problemas cognitivos (são burros) e, conseqüentemente, não conseguem aprender a escrever.

No *enunciado 2*, essa mesma voz é atribuída a um Daniel que existia antes de ter participado das oficinas de escrita. O Daniel que se fundou após as oficinas lê o afeto do primeiro Daniel em termos de “medo”. Explicita que o motivo de atribuir o predicado de “burro” aos surdos se deve ao tamanho reduzido de seu léxico, e, posteriormente, partilha o fato de ter aprendido que as dificuldades de escrita não são exclusivas dos surdos. Linguisticamente também, os dois enunciados são muito diversos. Do 1 para o 2, a sintaxe ganha apuro – ele constrói uma oração coordenada causal, seguida de outra adversativa –, os verbos ganham precisão na marcação temporal, etc.

Nesse contexto, ganha destaque, também, a alteração a respeito do que uma oficina significa para Daniel. Ela pode ser percebida, ao compararmos os enunciados 3 e 4, também retirados, respectivamente, do primeiro e do último dos textos redigidos pelo aluno:

*Enunciado 3*: “Oficina pensar carros engraçados aqui ofina escrever português perfeito”.

*Enunciado 4*: “Triste porque última Oficina de Redação eu queria mais”.

O *enunciado 3* mostra a presença de uma espécie de glosa metaenunciativa (Authier-Revuz, 1988). Ela se volta ao apontamento da estranheza, por parte de Daniel, da palavra “oficina”. Até aquele momento, para ele, a palavra estava remetida ao lugar onde os carros são levados, quando eles apresentam problemas. Então, ele partilha o fato de julgar “engraçado” que a mesma palavra seja usada para designar o lugar onde se vai aprender a escrever em português.

Essa estranheza desaparece do *enunciado 4*. Agora, já de posse de uma compreensão a respeito do que uma oficina de escrita é, Daniel limita-se a partilhar quais são os afetos gerados nele pelo término do trabalho: “tristeza” e “desejo (querer mais)”.

Em suma, comparando-se as primeiras e as últimas versões dos textos redigidos por ele, percebemos que o trabalho pedagógico realizado permitiu romper com o presente perpétuo (Riolfi, 2014) de sua relação com a Língua Portuguesa. As principais alterações foram:

1. uso de parágrafos: se, no início, seus textos tendiam a ser redigidos em um único bloco, no fim passaram a contar com paragrafação nos lugares apropriados, denotando um esforço para dividir o texto escrito em blocos lógicos;
2. atenção à grafia das palavras: se, no início, predominava a lógica metonímica a partir da qual Daniel derivava palavras inexistentes na Língua Portuguesa daquelas que, de fato, existem (por exemplo “esperoi” de “expectativa”), no fim do processo, permanecem apenas problemas comuns a todos os redatores, como a grafia de palavras de origem estrangeira, por exemplo “shoppig”;
3. cálculo da interpretação do leitor: nas primeiras versões de seus textos, temos uma escrita que denota dificuldade, por parte de seu autor, em perceber que o leitor dificilmente interpretaria o escrito sem a participação ativa de quem escreveu. Essa situação foi alterada ao longo da oficina. No último texto produzido por ele, inclusive, Daniel chega a explicitar seu gosto atual por pensar no leitor durante o ato de escrever, afirmando “eu antes não pensava leitor, agora eu at até gostar gosto!”;
4. apuro da sintaxe, com ênfase na conjugação verbal: muito provavelmente, os textos de Daniel perderam a aparência de incompreensíveis à medida que: se aproximaram da estrutura frasal típica da língua portuguesa (sujeito + verbo + objeto) e ganharam verbos conjugados em tempos, modos e pessoas mais ou menos apropriados para cada um dos contextos; e, por fim;
5. aumento no uso de conectivos: os conectivos sempre estiveram presentes nos textos de Daniel, mas passaram a ser mais numerosos e mais bem usados, à medida que ele passou a efetuar atividades de retextualização (Marcuschi, 2001). A título de exemplificação, aparecem nos textos reproduzidos neste artigo os seguintes conectivos: “E”, “mas”, “porque”, “então”, “que”.
6. transcrição de menos expressões não apropriadas para a escrita: outra conquista importante para o caso específico de surdos esteve em passar a compreender que palavras ou expressões importantes para o contexto da comunicação presencial face a face, na maioria das vezes, não precisam ser produzidas na versão escrita de um texto (Nunes & Vargas, 2016).

## A escrita de títulos por um aluno surdo

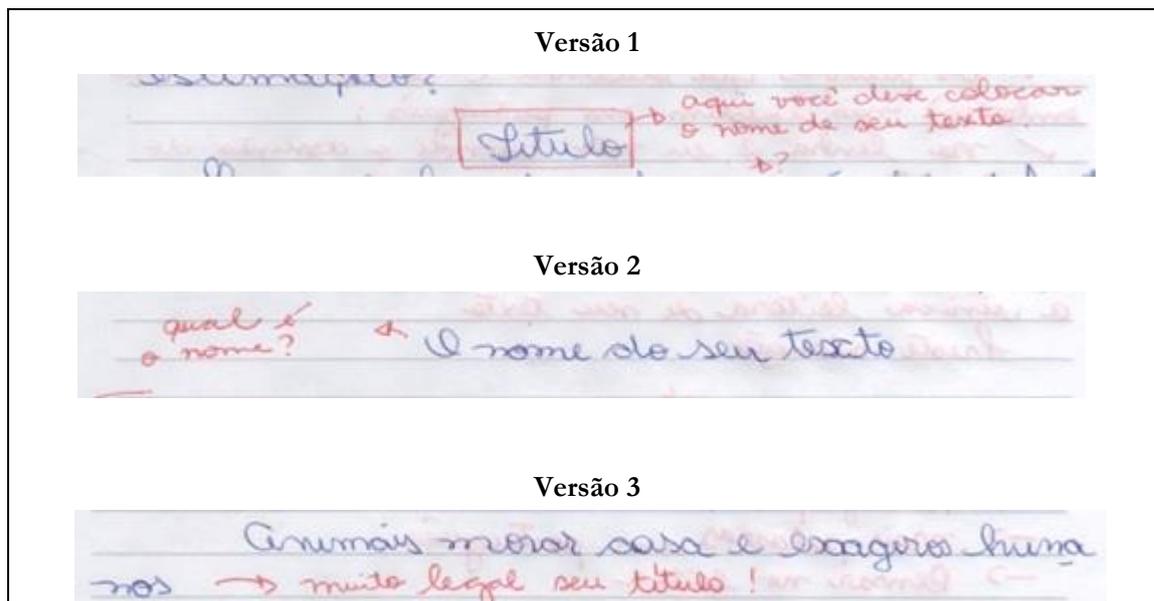
O cotejamento das versões de texto de Daniel mostrou uma expressiva diferença no modo de conceber e de construir seus títulos. O primeiro elemento que se salienta por meio da leitura dos títulos é o fato de que Daniel passou a entender uma das importantes funções dos títulos de textos dissertativos: apontar para a posição do autor a respeito dos temas tratados em seus trabalhos (Van Dijk, 1990).

Não foi uma conquista espontânea. Ao entrar em contato com a dificuldade de Daniel de conceber o que é um título, a professora ministrante das oficinas passou a dedicar especial atenção ao assunto, colocando-o em evidência nas discussões em sala de aula. No que segue, vamos analisar alguns de seus procedimentos, tomando-os como objeto de interesse não por sua execução em si, mas, sim, pelo que, retroativamente, se pode colher de seus efeitos na produção do participante (Riolfi & Andrade, 2016a).

Por exemplo, ela levou para a sala de aula uma quantidade de revistas dos mais variados segmentos (carros, novela, ciências, turismo). Distribuiu-as entre os alunos e, por meio da análise dos títulos lá presentes, mostrou como eles costumam ser concebidos, levando em conta os impactos da escolha de um título sobre o leitor.

Inicialmente, Daniel não conhecia a função dos títulos dos textos. Não reconhecia a importância de nomear um texto e não sabia como fazê-lo. Na versão única de seu primeiro trabalho e na primeira versão do segundo trabalho, limitou-se a copiar, no alto da folha de sua redação, a palavra “título”, escrita inicialmente pela professora no quadro-negro.

A presença de um título propriamente dito ocorreu apenas na terceira versão do segundo trabalho, redigido em resposta à pergunta “Há exagero na relação entre humanos e animais de estimação?”, em função de um movimento dialético estabelecido com a professora, o qual pode ser acompanhado no Quadro 4.



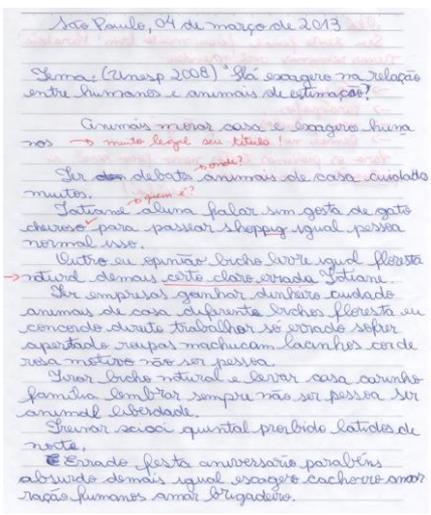
**Quadro 4:** Reação da professora aos títulos de versões de texto

Lendo o Quadro 4, notamos que, ao realizar a correção da primeira versão do aluno, a professora circou a palavra “título” e escreveu “aqui você deve colocar o nome de seu texto”. Assim, estabeleceu uma correlação entre a palavra “título” e a palavra “nome”, associação essa que, em sua avaliação, estaria informando o aluno a respeito das expectativas de como os textos deveriam ser nomeados.

A manobra não teve o efeito esperado. Na segunda tentativa de escrever, ao invés de criar um título para o seu trabalho, Daniel utilizou a instrução “o nome de seu texto” para nomear o trabalho. Podemos observar, assim, uma divergência de interpretação entre as perspectivas da professora e as de Daniel. O enunciado da professora, na perspectiva dela, apontava para a necessidade de criar um título. Para o aluno, apontava para a necessidade de, ao invés de escrever “título” no alto da folha, anotar “o nome do seu texto”. Tendo se deparado com essa dificuldade de Daniel para fazer inferências, a professora optou por questioná-lo. Puxando uma flecha partindo do lugar onde a expressão “O nome do seu texto” foi encontrada, a professora perguntou “qual o nome?”.

Por sua vez, essa intervenção funcionou. Tendo se deparado com o pronome interrogativo “qual”, Daniel foi levado a ponderar a respeito da necessidade de escolher um nome a ser atribuído a um texto. Consequentemente, veio a entender que não bastaria copiar a palavra “nome”, mas, sim, precisaria criar um título para o texto. Assim, a terceira versão de seu texto recebeu o título “animais morar casa e exageros humanos”.

A fim de tornar possível avaliar a pertinência desse primeiro título, o Quadro 5 reproduz o texto integralmente produzido por Daniel.

	1	Animais morar casa e exagero huma-
	2	Nos
	3	Ter debates animais de casa cuidado
	4	Muitos.
	5	Tatiane aluna falar sim gosta de gato
	6	cheiroso para passear shoppig igual pessoa
	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 lacinhas cor de
	13	rosa motivo não ser pessoa.
	14	Tirar bicho natural e levar casa carinho
	15	família lembrar sempre são ser pessoa ser
	16	animal liberdade.
	17	Treinar xixi quintal proibido latidos de
	18	noite.
	19	Errada festa aniversário parabéns
	20	absurdo demais igual exagero cachorro amar
	21	ração humanos amar brigadeiro

**Quadro 5:** Terceira versão do segundo texto de Daniel

Composto de 21 linhas manuscritas, incluindo-se o título, a terceira versão do texto de Daniel responde afirmativamente à questão geradora “Há exagero na relação entre humanos e animais de estimação?”.

Podemos ver que a escolha de título realizada pelo aluno é coerente. A expressão “animais morar casa”, primeira parte do título, pode ser lida como uma referência aos animais domésticos. Assim a expressão que segue, “exageros humanos”, indica que o aluno considera que há exageros por parte das pessoas com relação aos animais de estimação. O título consiste, portanto, em uma resposta afirmativa para a pergunta presente na proposta de redação.

Ao longo do texto, Daniel menciona vários elementos que se prestam como argumentos a favor de sua tese defensora da existência de exageros nessa relação: o fato de o cuidado excessivo com animais estar relacionado ao lucro de empresas (linha 9); o uso de roupas que

machucam os animais (linha 12), ou são pouco apropriadas, como os lacinhos cor de rosa (linhas 12 e 13); o desrespeito à natureza livre dos animais (linha 16); e os comportamentos equivocados como a realização de festas de aniversário para animais (linhas 19 a 21). Assim, por meio da relação de sentidos existente entre a proposta da redação –, o título escolhido e o texto escrito – fica estabelecida a coerência.

Vejamos, no Quadro 6, como a professora reagiu à conquista da competência textual relativa a títulos de Daniel.

	1	Olá!
	2	Seu texto final ficou muito bom! Parabéns!
	3	Nessas semanas você aprendeu:
	4	- Título
	5	- Parágrafos
	6	- Mais palavras em português
	7	- Pensar no leitor
	8	Para os próximos textos nosso foco será a
	9	Pontuação. Combinado?
	10	Até lá!

**Quadro 6:** Comentário da professora de Daniel

Em um bilhete de dez linhas, a professora estabelece a interlocução por meio de um cumprimento (linha 1); reconhece um julgamento positivo com relação ao texto redigido pelo aluno (linha 2) e, então, passa a explicitar quais foram, em sua avaliação, as conquistas feitas por ele no contexto da oficina de redação (linhas 3 a 7). A construção de títulos é o primeiro desses itens. Conclui seu retorno, informando ao aluno que a pontuação será o próximo aspecto a ser trabalhado por eles (linhas 8 e 9). Podemos dizer, portanto, que o cerne de seu bilhete se aproxima do que Riolfi e Andrade (2016b) classificaram como sendo intervenções relativas ao saber, aquelas que, de algum modo, realinham o modo como o aluno se relaciona com as coisas a serem aprendidas. Finalmente, despede-se, reforçando novamente o estabelecimento da interlocução (linha 10).

Ao proporcionar o cotejamento das questões propostas com os títulos das versões finais de texto produzidas por Daniel, o Quadro 7 permite considerar o quanto a compreensão do que é um título se manteve ao longo da oficina.

	Questão proposta	Título da versão final
1	Quais suas expectativas sobre as oficinas de redação?	Título
2	Há exagero na relação entre os homens e os animais de estimação?	Animais morar casa e exagero humanos
3	A tecnologia e a invasão de privacidade	Minha vida ser minha
4	O homem: inimigo do planeta	S.O.S Planeta Terra
5	Felicidade: entre o ter e o ser	Felicidade e tristeza
6	Os valores morais e a sua importância na sociedade	Importância valores morais
7	Grafites: entre o vandalismo e a arte	Grafite é Arte da Cidade
8	O futuro da arte	Os livros no futuro
9	Bajulação: virtude ou defeito?	Bajulação: Defeito de Fábrica
10	A questão das queimadas no Brasil	Queimando o Futuro do Brasil
11	Qual sua percepção sobre a escrita?	Escrever com alegria!

**Quadro 7:** Títulos das versões finais de texto de Daniel

Lendo o Quadro 7, percebemos que, em maior ou menor proporção, todos os títulos atribuídos aos textos apontam para a posição que o aluno toma com relação à questão proposta como mote para a produção textual. Excluiremos da análise que se segue os títulos dados à primeira, segunda e décima primeira tarefas, pois já foram comentados anteriormente.

*Terceira tarefa:* Daniel posiciona-se de modo contrário à invasão de privacidade potencialmente proporcionada pela tecnologia. Por meio do título “minha vida ser (é) minha”, cria uma expectativa de que elementos, para compreender uma posição contrária à invasão de privacidade, serão encontrados no corpo do trabalho.

*Quarta tarefa:* Daniel tenta persuadir o leitor a adotar uma perspectiva segundo a qual, considerados os efeitos nefastos da presença do homem no planeta, é necessário defendê-lo. Assim, o título “S.O.S Planeta Terra” corrobora para convocar o leitor a agir a favor do planeta.

*Quinta tarefa:* Daniel não concorda com a perspectiva totalizante que se depreende da temática proposta, segundo a qual, feita uma escolha certa, uma pessoa poderia encontrar sua felicidade. Do título “Felicidade e tristeza”, depreende-se que, para o aluno, não haveria possibilidade de encontrar felicidade pura.

*Sexta tarefa:* Daniel concorda com a perspectiva presente na temática proposta. Assim, seu título indica que, em sua avaliação, os valores morais são importantes.

*Sétima tarefa:* Daniel indica, desde o título, ir além da perspectiva presente na proposta. De modo altamente persuasivo, construiu seu título em forma de tese, segundo a qual a arte urbana, por excelência, é o grafite.

*Oitava tarefa:* para Daniel, o livro é o objeto de arte que, por excelência, deveria perdurar até o futuro. Esta é a perspectiva anunciada no título do texto.

*Nona tarefa:* por meio do título “Bajulação: Defeito de Fábrica”, Daniel não só respondeu à questão proposta como, pela expressão popular “defeito de fábrica” partilhou sua posição, segundo a qual é difícil combater esse tipo de defeito.

*Décima tarefa:* com o título “Queimando o Futuro do Brasil”, Daniel indica sua posição, segundo a qual as pessoas estão destruindo não somente as matas, mas, conseqüentemente, o futuro do País. Perceba-se a sutileza da utilização do sentido conotativo (metafórico) do verbo “queimar”, um tanto sofisticado para escritores iniciantes, que tendem a se limitar ao sentido denotativo (Riolfi & Magalhães, 2008).

Posto isso, para que possamos avaliar os modos pelos quais as versões finais dos títulos dos textos de Daniel foram construídas, no Quadro 8, compartilhamos os títulos que ele deu a todas as versões de textos produzidos durante as oficinas de redação.

	Versão 01	Versão 02	Versão 03
1	Título	***	***
2	Título	O nome do seu texto	Animais morar casa e exagero humanos
3	Vida particular interessa não você	Vida particular eu não	“Minha vida ser minha”
4	Planeta acabou	Planeta acabar quase	S.O.S Planeta Terra
5	Felicidade	Tristeza	Felicidade e tristeza
6	Importante Moral	Importancia Morais	Importância valores morais
7	Grafite Arte Cidade	Grafite ser Arte de Cidades	Grafite é Arte da Cidade
8	Livros	Livros em Futuro	“Os livros no futuro”
9	Bajulação: Defeito de Fábrica	Bajulação: Defeito de Fábrica	Bajulação: Defeito de Fábrica
10	Queima o Futuro País	Queimando o Futuro País	Queimando o Futuro do Brasil
11	Escrever com alegria!	***	***

**Quadro 8:** Títulos das versões de textos

Comparando os títulos das três versões de texto produzidas por Daniel, percebemos que os movimentos realizados passaram, também, a testemunhar uma tentativa de despertar o interesse do leitor por seus textos. Assim, para além de dominar os mecanismos formais de nomeação dos textos, Daniel passa a compreender a importância de calcular a presença de um leitor e de oferecer a ele pistas para interpretar o texto a ser lido.

As versões de texto produzidas em atendimento à nona proposta de redação foram as únicas que não sofreram mudanças com a reescrita das versões. Com exceção do que ocorreu na quinta tarefa, em que a versão final do título foi composta a partir da justaposição dos dois títulos previamente propostos, todas as outras mantiveram as ideias originais nas reformulações. Não obstante, sofreram importantes refinamentos com relação à forma de apresentação. Notamos alterações na sintaxe e na adição de elementos, por exemplo. De sua parte, uma preocupação em tornar o título mais compreensível ao leitor parece ter se instalada.

Nas versões de texto redigidas em atendimento à terceira tarefa, por exemplo, percebemos que, no decorrer da escrita, o aluno reconsidera o modo como expressou sua posição com relação ao tema “preservação ambiental”. Da primeira para a segunda versão, por meio do advérbio “quase”, foi introduzida uma modalidade linguística, compreendida como a marca que imprime, em diversos graus, o sujeito falante em seu enunciado (Bally, 1950). Da segunda para a terceira versão, por sua vez, Daniel parece ter optado por um título passível de ser interpretado por leitores dispostos a colaborar com a leitura.

## **Para concluir: LIBRAS minha paixão, mas Português legal também**

Diante dos resultados obtidos por Daniel após um percurso relativamente curto, cumpre dizer que a surdez não é um fator impeditivo na conquista dos fatores de contextualização na aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa.

Entretanto, na seção destinada à apresentação do participante da pesquisa, mencionamos que, em seu caso, para além de se tratar apenas dos aspectos técnicos ligados ao aprendizado da modalidade escrita da Língua Portuguesa, parecia ser também necessário incidir para mudar sua posição de forma a alterar uma continuidade de uma relação histórica negativa que as comunidades surdas têm estabelecido com a Língua Portuguesa (Lodi et al., 2014).

Portanto, antes de concluir, é necessário explicitar o principal limite da investigação ora apresentada. É difícil que pesquisadores ouvintes compreendam como é escrever sem o apoio da língua oral, por mais que busquem compreender os modos pelos quais um surdo escreve. Estamos acostumados a pensar em uma lógica, segundo a qual, ao escrever, podemos contar com o repertório que nos chega por meio dos ouvidos, tanto em termos de conteúdos quanto em termos de modos de expressão.

Posto isso, podemos explicitar dois aspectos fundamentais para o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa para alunos surdos.

O primeiro é a natureza da parceria estabelecida pela professora. Mais do que apontar os equívocos cometidos pelo aluno na escrita, ela perguntava, provocava reflexão. Assim, compreendemos que as interferências da professora foram essenciais para que o aluno construísse um aprendizado verdadeiro, baseado em um trabalho conjunto, no qual reformular, perguntar e arriscar fizeram parte dos seus movimentos de escrita, colaborando para o refinamento da competência textual.

O segundo diz respeito ao movimento da reescrita. 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.

Assim, 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 nesta jornada, que é escrever em Língua Portuguesa.

## Referências

- Almeida, E. O. C., Filasi, C. R., & Almeida, L. C. (2010). Coesão textual na escrita de um grupo de adultos surdos usuários da língua de sinais brasileira. *Rev. CEFAC*. Recuperado em 8 de outubro de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/16-09.pdf>.
- Arcoverde, R. D. de L. (2006, maio/agosto). Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. *Cad. Cedes*, 26(69), 251-267. Recuperado em 10 de outubro de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a08v2669>.
- Authier- Revuz, J. (1988). *Palavras incertas*. Campinas: Pontes.
- Bally, C. (1950). *Linguistique générale et linguistique française* (Obra original publicada em 1932). Berne: A. Franke.
- Benveniste, E. (1988). *Problemas de lingüística geral I* (3a ed.) São Paulo: Pontes.
- Brito, L.F. (1993). *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel.
- Brito, L.F. (1989). Bilingüismo e surdez. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, (14), 89-100.
- Brochado, S. M. D. A. (2003). *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, SP, Brasil.
- Capovilla, A. G. S. (2004). Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 189-197.
- Charolles, M. (1978). *Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle*. Paris: Langue Française.
- Charolles, M. (1989) Coherence as a principle in the discursive production. In W. Heydrich, F. Neubauer, & J. Petöfi (Eds.), *Conexity and coherence* (pp. 3-15). Berlin: DeGruyter.
- Costa Val, M. G. (1999). *Redação e textualidade* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Fávero, L. L. (1991). *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática.
- Fávero, L. L., & Koch, I. G. V. (1983). *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, S. (1999). É possível ser surdo em português? Língua de Sinais escrita: em busca de uma aproximação. In C. Skliar (Org.), *Atualidade da educação bilíngue para surdos* (pp.59-82). Porto Alegre: Mediação.

- Gesueli, Z. M. (2004). A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In A. C. B. Lodi (Org.), *Leitura e escrita no contexto da diversidade* (pp.39-49). Porto Alegre: Mediação.
- Jakobson, R. (2001). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Koch, I.G.V., & Travaglia, L. C. (1989). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- Lins, A. M., & Nascimento, L. C. R. (2015). Algumas tendências e perspectivas em artigos publicados de 2009 a 2014 sobre surdez e educação de surdos. *Pro-Posições*, 26(3), 27-40.
- Livingston, S. (1997). *Rethinking the education of deaf students: Theory and practice from a teacher's perspective*. Westport: Incorporated.
- Lodi, A. C. B., Bortolotti, E. C., & Cavalmoreti, M. J. Z. (2014, dezembro). Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, 9(2), 131-149.
- Marcuschi, L.A. (1983). *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- Marschark, M., Lampropoulou, V., & Skordilis, E. K. (2016). *Diversity in deaf education*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M., Shaver, D. M., Nagle, K. M., & Newman, L. A. (2015). Predicting the academic achievement of deaf and hard-of-hearing students from individual, household, communication, and educational factors. *Exceptional Children*, 81(3), 350-369.
- Martins, D. A., & Lacerda, C. B. F. (2015). Exame nacional do ensino médio e acesso de estudantes surdos ao ensino superior brasileiro. *Pro-Posições*, 26(3), 83-101.
- Meirelles, V., & Spinillo, A. G. (2004, abril). Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. *Estudos de Psicologia*, 9 (1), 131-144.
- Müller, J. I., & Karnopp, L. B. (2015, dezembro). Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos. *Educação e Pesquisa*, 41(4), 1055-1068.
- Nunes, T., & Vargas, R. (2016, dezembro). Um instrumento para a avaliação formativa de textos produzidos por usuários de Libras. *Educar em Revista*, 62, 125-141.

- Peixoto, R.C. (2006, maio/agosto). Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cad. Cedes*, 26(69), 205-229. Recuperado em 10 de outubro de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a08v2669>.
- Powell, D., Hyde, M., & Punch, R. (2014). Inclusion in postsecondary institutions with small numbers of deaf and hard-of-hearing students: highlights and challenges. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(1), 126-40.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quadros, R. M., & Karnopp, L. (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Riolfi, C. (2014). O presente perpétuo e suas facetas no ensino de línguas. In M. J. Coracini, & A. M. G. Carmagnani (Orgs.), *Mídia, exclusão e ensino: dilemas e desafios na contemporaneidade* (pp.179-194, Vol. 1). Campinas: Pontes.
- Riolfi, C., & Andrade, E. (2016a). Diretrizes psicanalíticas para a orientação de pós-graduandos. *Psicologia em Estudo*. 21(4), 569-579. Recuperado em 12 de outubro de 2017, de <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/31177/pdf>.
- Riolfi, C., & Andrade, E. (2016b, dezembro). Escrita e formação do espírito científico: o trabalho invisível do orientador. *Letras & Letras*, 32(3)(n. especial), 164-184. Recuperado em 11 de outubro de 2017, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33638/19146>.
- Riolfi, C., & Magalhães, M. (2008, junho). Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. *Estilos da Clínica*, 13(24), 98-121. Recuperado em 14 de outubro de 2017, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282008000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000100008).
- Salles, H. M. M. L., Faulstich, E., Carvalho, O. L., Ramos, A. A. L. R., & Felix I. L. M. (2004). *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP.
- Silva, T. S. A., Bolsanello, M. A., & Sander, M. E. (2011, setembro/dezembro). Perspectivas para o ensino da escrita de alunos surdos usuários de libras. *Teoria e Prática da Educação*, 14(3),

35-41. Recuperado em 10 de outubro de 2017, de <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18474>.

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

Stinson, M. S., & Antia, S. D. (1999) Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4(3), 163-175.

Streiechen, E. M., & Krause-Lemke, C. (2014, dezembro). Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(4), 957-986.

Taub, S. (2001). *Language from the body: Iconicity and metaphor in american sign language*. Cambridge: University Press.

Van Dijk, T.A. (1990). *La noticia como discurso – comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Wilcox, P. P. (2000). *Metaphor in American sign language*. Washington: University Press.

*Submetido à avaliação em 17 de outubro de 2017; revisado em 19 de dezembro de 2017; aceito para publicação em 06 de fevereiro de 2018.*