

## PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO DE SURDOS: DESCRIÇÃO E CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO

Sônia Maria Dechandt BROCHADO  
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)  
smdechandt@yahoo.com.br  
Clemilton Lopes PINHEIRO  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
clemiltonpinheiro@hotmail.com

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é, a partir de análises de estudos anteriores sobre os processos de referenciação na produção escrita de usuários de Libras, propor atividades de ensino, tendo em vista a maior eficiência escrita de estudantes surdos universitários. Consideramos uma conclusão bastante recorrente em estudos anteriores: a de que nos seus textos acadêmicos, os estudantes surdos apresentam pouco domínio dos processos de referenciação mais complexos, tais como a recategorização e as anáforas associativas. A partir disso, sugerimos uma sequência didática, nos termos de Dolz e Schneuwly (2004), para trabalhar, especificamente, o gênero *relatório de estágio*. Focalizamos esse gênero voltado mais especificamente para a formação de docentes, sabendo-se que constitui uma prática social bastante disseminada nos domínios de transmissão e construção do saber, abrangendo diferentes esferas profissionais. Essa sequência focaliza os processos de referenciação presentes nesse gênero para possibilitar que os estudantes coloquem em prática os processos que eles ainda não têm domínio.

**Palavras-chave:** Ensino de escrita; Libras; Referenciação; Sequência didática

### Introdução

Uma sequência didática é um conjunto de módulos de ensino, organizados para melhorar uma determinada prática de linguagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. A sequência didática possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm domínio.

Neste trabalho, estamos propondo o gênero Relatório de estágio como alvo de uma sequência em virtude dos trabalhos anteriores que já desenvolvemos. Em análise realizada em Relatórios de estágio produzidos por universitários surdos no contexto acadêmico, verificamos como ocorre a organização tópica desses textos e observamos o emprego das estratégias referenciais como indicativo para o levantamento das dificuldades apresentadas por esses aprendizes na construção desse processo.

Além disso, trata-se de um gênero voltado mais especificamente para a formação de docentes, e constitui uma prática social bastante disseminada nos domínios de transmissão e construção do saber. É, portanto, como todo gênero do domínio escolar/acadêmico, também, muito sujeito à avaliação pelo critério da norma.

O trabalho está dividido em três partes. Na primeira, fazemos um breve apanhado de alguns estudos sobre a referenciação como processo de construção textual para deprendermos as perspectivas sob as quais esses mecanismos vêm sendo estudados. Na

segunda parte, situamos este estudo no contexto da surdez, visando compreender a proposta educacional bilíngue em que se propõe a Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2) e expomos os resultados de pesquisas realizadas. Na terceira parte, descrevemos as etapas da sequência didática para o ensino da referenciação na escrita de surdos no gênero Relatórios de estágio.

## 1. Processos de construção textual: a referenciação

Nos estudos linguísticos mais atuais, a referenciação tem sido entendida como uma atividade discursiva, ou seja, como um processo realizado negociadamente no discurso e que resulta na construção de referentes ou objetos de discurso (KOCH, 2004). A noção de referência, nesse sentido, não é a tradicionalmente conhecida, ligada ao fato de a linguagem referir o mundo, e, conseqüentemente, à relação de correspondência entre as palavras e as coisas.

Essa noção de referenciação é sintetizada na seguinte formulação de Cavalcante, Pinheiro, Lins e Lima (2010, p. 233-4).

O processo pelo qual, no entorno sociocognitivo-discursivo e interacional, os referentes se (re)constroem. Trata-se, portanto, de um ponto de vista cognitivo-discursivo, e é por isso que se diz que a referenciação é um processo em permanente elaboração, que, embora opere cognitivamente, é indiciado por pistas linguísticas e completado por inferências várias.

As pesquisas sobre o emprego de expressões referenciais apontam para dois tipos de análise: uma em que essas expressões são tomadas como elos coesivos e a partir daí se descreve como se obtém a unidade formal do texto; e outra em que se analisam os processos de introdução e manutenção de referentes, e se destacam funções responsáveis pela construção textual (através dos processos de retroação e prospecção) e pela orientação argumentativa, entendida como uma forma de realçar partes ou propriedades do objeto discursivo que mais favorecem a intenção do falante/escritor. Nessa segunda perspectiva, as expressões referenciais são tomadas como multifuncionais. É o que destaca Koch (2002, p. 106), na seguinte passagem.

A função das expressões referenciais não é apenas referir. Pelo contrário, como multifuncionais que são, elas contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva.

Segundo Cavalcante (2011, p. 59), ãos elos referenciais vão entrelaçando-se nas representações mentais que os falantes vão elaborando no universo do discurso, compondo verdadeiras cadeias anafóricas. Essa coesão não se estabelece apenas pelo que está explícito no cotexto, mas também pelo ãque se encontra implícito na memória discursiva e que se descobre por inferência (2011, p. 59). Para a autora, dois grandes processos referenciais se fundamentam no critério da menção ao cotexto: a introdução referencial e a anáfora. A diferença entre os dois processos está no fato de que o primeiro não se atrela a nenhum elemento formalmente dado no cotexto (termo-âncora), mas o segundo sim.

Esses dois processos, por sua vez, fundam duas funções gerais das expressões referenciais: introduzir formalmente um novo referente no universo discursivo e promover a continuidade referencial. A autora frisa, no entanto, que a continuidade referencial não ocorre obrigatoriamente com a manutenção do mesmo referente.

Quando o mesmo referente é retomado, dizemos que a anáfora é correferencial. Mas nem toda continuidade, ou seja, nem toda anáfora é correferencial, porque nem todas retomam o mesmo objeto de discurso. Quando acontece de não haver correferencialidade, a continuidade se estabelece por uma espécie de associação que os participantes da enunciação elaboram por inferência. (CAVALCANTE, 2011, P. 61)

Cavalcante (2011) destaca ainda a dêixis como mais um processo referencial que também promove a formulação e a construção dos sentidos do texto. A autora retoma alguns trabalhos anteriores sobre o tema e apresenta uma classificação das formas dêíticas (dêíticos pessoais, sociais, de espaço, textuais, e da memória). No que diz respeito às funções dos dêíticos, ela conclui o seguinte:

As funções que os dêíticos exercem no discurso vêm, desse modo, somar-se ó mais que isso: integrar-se - às demais funções anafóricas, acumulando, por vezes, certos efeitos de expressividade, de emotividade, de (des)comprometimento, dentre outras motivações estilísticas e/ou modalizadoras do discurso. (CAVALCANTE, 2011, p. 116)

Em síntese, os trabalhos mais atuais acerca da referenciação apontam para a perspectiva de que os referentes são introduzidos, conduzidos e retomados no interior do próprio texto/discurso, e podem ser modificados à medida que o discurso/texto se desenvolve, por meio de estratégias específicas, que são, portanto, entendidas como estratégias de construção do texto e dos seus sentidos.

## **2. A referenciação no português escrito de surdos falantes de Libras**

Muitos estudos sobre a escrita de surdos em língua portuguesa têm postulado que ela ocorre como segunda língua (L2)<sup>1</sup>. O pressuposto básico desses estudos é o de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos e, portanto, sua primeira língua (L1). Assim, é o domínio dessa modalidade de língua que servirá de suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos escritos e permitirá sua apropriação por surdos, que desconhecem o valor sonoro das palavras. Disso decorre uma visão de aquisição bilíngue para o surdo, em que se considera a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2).

Apesar disso, Quadros (1997) afirma que o ensino da escrita da língua portuguesa para surdos sempre foi baseado no processo de alfabetização de crianças ouvintes. Por essa razão, os resultados foram, geralmente, ruins. Constatou-se que a criança não atingia o domínio da Língua Portuguesa, porque era ensinada oralmente e graficamente, durante todo o período em que ficava na escola (por volta de 10 a 15 anos, ou mais), sem se considerar o domínio anterior da língua de sinais.

Salles *et al.* (2004) identificam características dos textos de ouvintes estrangeiros que adquirem o português como segunda língua semelhantes às encontradas em textos de surdos

---

<sup>1</sup> Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004), Ferreira-Brito (1995), Gesueli (1988, 1998, 2000), Brochado (2003), só para citar alguns.

apropriando-se do português. Evidenciam-se aspectos divergentes do português, como frases curtas telegráficas, omissão de artigos, inadequação lexical, inadequação no uso de preposições e conjunções, falhas de concordância, excesso de itens lexicais, usos gramaticais inadequados. Ou seja, como aprendizes de L2, os surdos se utilizam de várias estratégias para descobrir a gramática da língua alvo.

Brochado (2003) constata que a apropriação da escrita do português pelos surdos caracteriza-se por um processo contínuo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua de sinais (L1) e a meta é a língua portuguesa (L2), na modalidade escrita. Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem dos alunos constitui a sua interlíngua. Esses estágios sucessivos do conhecimento linguístico revelam que a linguagem dos aprendizes varia. Há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional, caracterizada pela utilização de estratégias de transferência da língua materna, de simplificação, de hipergeneralização e de transferência de instrução. Essas estratégias são dependentes de fatores internos individuais e de fatores externos contextuais, como a formação do professor, a adequação de metodologia e dos materiais didáticos, a quantidade e qualidade de *input* da língua alvo a que estão expostos os aprendizes.

No que diz respeito especificamente a processos referenciais, questão que focalizamos neste trabalho, as línguas gestuais empregam os sinalizadores os sinais associados à localização no espaço de sinalização (espaço definido na frente do corpo do sinalizador). Conforme esclarecem Quadros e Karnopp (2004), essa localização pode ser construída através de vários mecanismos espaciais, como fazer o sinal em um lugar particular, direcionar a cabeça e os olhos em uma direção simultaneamente com o sinal (gesto) ou com a apontação, usar a apontação antes do sinal, usar um pronome numa localização particular, usar um classificador (que representa aquele referente) em uma localização particular, usar um verbo direcional (com concordância), incorporando previamente os referentes introduzidos no espaço.

Ferreira-Brito (1995) observou que em Libras a correferência pode ser estabelecida pelo uso de pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos, mas também pelo uso do termo comparativo, pela mudança de posição do corpo, pelo uso de classificadores e também pelo olhar. Segundo a autora, alguns dos processos referenciais da língua gestual, como a correferencialidade, são semelhantes aos de línguas orais, como o português.

Guarinello *et al.* (2007) estudaram produções escritas de surdos adolescentes à luz do conceito de referenciação. As autoras analisaram dezesseis produções escritas, elaboradas ao longo de dois anos, por quatro sujeitos surdos, usuários da Libras e leitura orofacial, com idade entre onze e quinze anos. Todos esses sujeitos apresentavam perda auditiva profunda, bilateral, congênita. Os resultados do estudo mostraram que a anáfora nominal por repetição lexical e a anáfora pronominal são os processos referenciais mais utilizados. Em menor quantidade, foram utilizadas descrições definidas, que envolvem recategorização, e não correferencialidade. Como essa estratégia demanda maior reflexão acerca do processo de escrita, segundo as autoras, ela é mais utilizada por sujeitos das séries mais avançadas.

Pinheiro e Brochado (2011) realizaram um estudo sobre processos de referenciação em textos escritos em português por surdos de nível escolar mais avançado. Os autores analisaram especificamente o emprego de formas referenciais na articulação tópica em relatórios de estágio de usuários de libras concludentes do curso de Letras. Nesses relatórios, se destacam dois tipos de processo referenciais: a reiteração de um mesmo referente e o encadeamento de referentes vinculados a um contexto central.

O exemplo (01) compreende um trecho de um relatório em que o estagiário descreve a relação professor-aluno. A cadeia referencial que se forma em torno do referente instrutor é construída basicamente pela reiteração da expressão referencial instrutor e do pronome ele. Já no exemplo (02), um trecho de outro relatório, ocorre uma cadeia referencial em

torno do referente ãambiente escolarö. Essa cadeia é construída por um conjunto de referentes (õo Centro XXXXö, õa localö õa sala numero noveö, õos módulosö, õo perfil dos alunosö, õo ensinoö, õo diálogo professor e alunoö), que mantém entre si uma inter-relação criada a partir do contexto do item específico do relatório, anunciado no subtítulo ãambiente escolarö.

(01)

*A instrutora chegou atrasar às 14h30min, só aconteceu ter problema em particular. Ela mostrou a cara sorria, porque já tinha ética, Certo. Alunos também ainda chegaram atrasar alguns.*

*A instrutora chama aplaudir pouco com ouvintes por causa eles atendem o ela. Preparou lhe abrir um livro de Libras que eles leem-no, depois fazem o exercício.*

*Ela vai fazer teatro, invenção para uma coisa, mostrou mesmo o livro do texto. Faz movimentação, expressão facial e corporal. É bom. Porque instrutora preocupa estimular melhor para os alunos que ficam alegres. Ela também conversou à relação dos alunos, criativa, profissão de Libras. Instrutora gostou muito de provocar brincadeira com alunos. Eles riam bastante. Esta explicando da disciplina sobre camisa vária. Continuou ensinar os sinais contextos para alunos, quando eles já aprenderam usar a Libras. Depois hora do intervalo. Alunos foram ao intervalo.*

*Tendo ir ao banheiro masculino e feminino que ficam de sujar no vaso por causa ainda não usou a descarga, falta papel higiene, nem tem liquido sabonete, falta bebedouro, só pareceu ficar tendo jato água, nem tem copo plástico, não aberto na cantina ao sábado. Alunos beberam jato água algum. Mas eles compram água indaiá algum. Acabou hora de intervalo às 15h40min. Voltam à aula. A instrutora refaz assunto para frase de Libras. Ela começou ensinar a Libras que os alunos entendem fazer respondia a tarefa. Eles só perguntam algum que pediu lhe fazer a libras de novo. Instrutora aceitou que não se preocupam. Porque ela respeitou a interação para os alunos. Uma aluna chama para instrutora a que ela tem dúvida exercício, ela explicou muito claro um sinal que a aluna entendeu bem.*

*Instrutora abriu o livro e colocou na mesa, ela começou fazer libras. Se não lembrar da palavra alguma que ela pode olhar esse livro tem vários assuntos. Continue esclarecer. Alunos também fazem mesmos sinais que aprendem. Instrutora está lendo um livro que tem das palavras formais, ela não conheceu ao vocabulário, já perguntou com aluna que ela ajudou explicar com a instrutora. Ela está entendendo a afirmar. Professora mandou com alunos fazem diálogos para cada dupla. Precisam-se estudar diálogo.*

(02)

### **1. Ambiente escolar**

*Este estágio foi realizado no Centro XXXX, localizado a XXXX, nos dias 04/06 à 29/08 de 2007.*

*A local conta com 12 salas sendo três cedida pelo Instituto XXXX onde funciona a sala de atendimento a alunos (reforço escolar) e sala de vídeo, psicomotricidade e aula de libras, no XXXX uma para coordenação, secretária e biblioteca, informática, fonoaudiologia, psicologia, atendimento a alunos com jogos e três salas é para cursos de Libras e uma funciona no horário noturno o curso de Pré-vestibular e tem três banheiros.*

*Os módulos I sempre começam com mais de vinte pessoas em salas que tem vinte e seis em uma turma, motivo é que depois as turmas reduzem tem um índice de abandono grande, turmas finalizam com nove pessoas e se tem um processo de ajuntamento de turmas quando elas chegam a ter menos da metade que iniciaram.*

*Tem muitas fitas em VHS que o XXXX faz cópias e entrega as escolas interessadas, tem também um acervo de livros e alguns DVD's.*

*A sala numero nove foi a que eu estagiei, o instrutor é XXXX; instrutor formado pela XXXX já a dezessete anos, pontual nos horários muito rígido em relação a atraso e faltas de alunos, a sala é bem espaçosa com ventiladores e janelas envolta, o instrutor por ser desenhista fez alguns cartazes de proibido fumar, proibido falar com interprete, proibido uso de celular, proibido mascar chicle, proibido conversar, em relação aos cartazes eu acho muito provocante porque parece mais um quartel muito proibido nada de bem vindo.*

*O perfil dos alunos quase todos professores com um nível elevado, pois são graduados e especializados em alguma área a maioria em inclusão e educação especial alguns familiares de surdos outros interessados por ter amizade com surdos e outros de igrejas que buscam especialização para interpretações religiosas.*

*O ensino sempre muito sinais senti falta de dinâmica e descontração pois os alunos se cansavam rápido devido a muitos sinais, quanto não faziam duplas para treinamento do que foi ensinado percebi muita reclamação em relação ao grande tempo que lhes foi imposto para este momento; apesar do instrutor ter uma ótima expressão fácil e corporal poderia dinamizar mais as aulas pois em poucos momentos exercitados foi muito bom com mímicas e teatro tendo assim uma participação melhor dos alunos.*

*O diálogo professor e aluno é muito pouco devido a turma ser nova e de pouco conhecimento em Libras e percebi a vergonha dos alunos no início, depois foram se soltando mais não tinha a liberdade de conversar com o professor de assuntos fora do ensinado senti falta de abertura do instrutor em relação aos alunos.*

A análise de Pinheiro e Brochado (2011) focalizou a função textual das expressões referenciais utilizadas nos relatórios, especificamente no que diz respeito à articulação tópica. Identificaram, por exemplo, que as expressões referenciais são empregadas para estabelecer a ligação entre os segmentos tópicos e os conjuntos de enunciados no interior de cada segmento, conforme pode ser observado também nos já citados exemplos (01) e (02). Nesse sentido, os autores não perspectivaram a discussão para a questão do uso adequado ou não das expressões referenciais. No entanto, na análise da expressão referencial de natureza metadiscursiva acima citado, empregada no trecho (03), eles sugerem uma avaliação da expressão como inadequada.

É interessante frisar, no entanto, que essa estratégia, apesar de reconhecida pelos estudantes como uma possibilidade de marcar a organização do texto, não é devidamente formulada, ou seja, os estudantes reconhecem a estratégia, mas não dominam os recursos da língua para a sua formulação. (PINHEIRO e BROCHADO, 2011, p. 133)

(03)

2. Questões pedagógicas

*Acima citado a rigidez do instrutor faz com que os alunos se recuem os mais corajosos fazem as seguintes perguntas são o verbo sempre vai à frente ou não o instrutor não sabe responder porque sempre é diferente a colocação do verbo na frase como se deve colocar a ação sempre antes são poucos os que perguntam isso citando uma aula de vinte e cinco alunos não há uma gramática pois segundo o instrutor a responsável de explicar a gramática nunca pode (...)*

Custódio Filho (2006) faz um estudo sobre os fatores que podem justificar a inadequação de uma expressão referencial no contexto escolar, embora, ele mesmo contra-argumenta as supostas justificativas à luz dos pressupostos dos estudos sobre referenciação. Com base nesses fatores, o autor apresenta a seguinte classificação para as inadequações referenciais (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 124):

### **1- Inadequações decorrentes de prejuízo à coerência textual**

#### **Grupo 1 ó Expressão referencial responsável por quebra de continuidade:**

- Expressão não-continuada
- Expressão com aparência de já mencionada

#### **Grupo 2 ó Expressão referencial responsável por ausência de progressão:**

- Expressão presente em conteúdo redundante
- Expressão redundante
- Expressão com modificador redundante
- Expressão com baixo teor de informatividade

#### **Grupo 3 - Expressão referencial causadora de contradição:**

- Expressão causadora de contradição interna
- Expressão causadora de contradição externa

### **2 - Inadequações decorrentes de desobediência à norma lingüística**

#### **Grupo 1 ó Inadequações que desobedecem à norma gramatical:**

- Expressão referencial que desobedece à concordância gramatical
- Anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional
- Anáfora com concordância inadequada do modificador
- Expressão referencial recategorizadora com flexão inadequada
- Anáfora redundante em relação ao sujeito oracional

#### **Grupo 2 ó Inadequações que desobedecem à norma textual-discursiva:**

- Expressão referencial recategorizadora de referente exterior ao cotexto
- Expressão referencial incongruente com a marcação pretendida de pessoa gramatical
- Pronome anafórico ambíguo
- Pronome anafórico proscrito

No caso do exemplo (03), a expressão dêitica õacima citadoõ opera uma retomada de um referente expresso no subtítulo do relatório (as questões pedagógicas). Embora não se tenha no exemplo um caso exatamente igual de Expressão referencial recategorizadora de referente exterior ao cotexto, a explicação do autor parece se aplicar ao caso.

Essas retomadas vão de encontro à norma de formulação textual-discursiva porque deveriam aparecer não como retomadas, mas, sim, como introduções referenciais, já que nas correções se costuma desconsiderar os títulos e o enunciado correspondente à proposta de produção. Visto remeterem a uma parte da situação discursiva que, segundo a norma, deve ser desconsiderada para efeito de objetos discursivos pré-existentes, essas expressões acabam por aparentar uma quebra de continuidade (os referentes que elas

õcontinuumõ não podiam ser õcontinuadosõ), e podem ser julgadas como infrações no nível da coerência textual. (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 116)

Nesse relatório, portanto, o estudante, conforme a norma textual-discursiva, deveria iniciar o texto com uma introdução referencial. No entanto, como bem frisa o autor, considerar a sua proposta de classificação de inadequações para julgar e avaliar os textos dos alunos é õsimplificar uma atividade que é (e realmente deve ser) complexaõ (2006, p. 127). No caso, da escrita dos estudantes surdos essa premissa tem aplicação redobrada.

Segundo o próprio autor, um traço importante da sua proposta é o fato de mostrar que existem análises antagônicas sobre a adequação de uma mesma ocorrência de expressão referencial. Se forem considerados, por exemplo, o processamento cognitivo e a eficácia pragmática dos processos referenciais, muitos usos julgados inadequados pela norma escolar podem ter sua adequação justificada. Só para citar um exemplo disso, reproduzimos uma análise do autor em que ele, considerando a eficácia, justifica a adequação de uma expressão referencial julgada inadequada, porque causaria uma contradição interna.

(58) Os adolescentes de hoje estão procurando ser cada vez mais independentes. É normal então que eles, ainda aos 16 anos, já queiram ter carteira de motorista.

A cada dia que passa os jovens se tornam mais responsáveis, e eles necessitam de nossa confiança para poderem mostrar isso.

Não há, para nós, nenhum prejuízo da eficácia pragmática em decorrência de se recategorizar õos adolescentes de hojeõ com a expressão õos jovensõ. Embora certamente haja uma distinção psico-biológica entre essas duas classes etárias, a percepção usual dos limites entre uma e outra não é tão freqüente, até porque ganhou destaque na última década o fenômeno da adolescência tardia. Logo, é possível criar um objeto-de-discurso em torno da idéia extensional õindivíduo de 16 anosõ, passível de ser recategorizado como õjovemõ e õadolescenteõ. Como já dissemos, considerar inadequadas ocorrências desse tipo só se justifica dentro de uma concepção de língua como etiquetagem da realidade, concepção que não explica completamente os processos envolvidos na interação lingüística. (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 131-32)

A discussão de Custódio Filho sobre o emprego de expressões referenciais aponta para uma situação de õcabo de guerraõ, ou seja, de um lado o processamento cognitivo e a eficácia pragmática justificam a adequação, de outro a norma respalda a inadequação. A proposta do autor para esse impasse é o balizamento pelas situações de interação escrita que acontecem efetivamente. O ensino deve, portanto, ser desenvolvido a partir do confronto entre os aspectos cognitivos e pragmáticos e os aspectos normativos inerentes a qualquer uso da língua. É nessa perspectiva que propomos o planejamento de sequências didáticas para o ensino de expressões referenciais no contexto da surdez.

### **3. Sequência didática para o ensino de referenciação na escrita de surdos no gênero Relatório de estágio**



Apresentamos como foco principal desta proposta de sequência didática o desenvolvimento do processo de referenciação por pessoas surdas em Relatórios de estágio. No entanto, não poderemos descontextualizar o ensino dessas estratégias da prática sociocomunicativa em que estão inseridas. Por essa razão, propomos iniciar a abordagem pela apresentação e contexto de produção do gênero Relatório de estágio.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 52) apresentam a ideia de gênero como mega-instrumento para agir em situações de linguagem. Dialogando com Bakhtin, explicam que, todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são, sobretudo, traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

Esses autores denominam de sequência didática um conjunto de atividades, organizadas de maneira sistemática pelo professor, de acordo com as necessidades sociocomunicativas dos estudantes; e têm, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A esse respeito, há de se ressaltar ainda o que diz Costa-Hübes (2010, p. 5):

O mais importante é entender os gêneros como elementos sociais, constituídos nas diferentes esferas de atividade humana, com fins interacionais. Portanto, trabalhar com textos na sala de aula significa ampliar o olhar para sua constituição discursiva, compreendendo-o como histórico, social e ideológico, ou seja, materialidade de determinado gênero discursivo/textual.

O passo inicial é a apresentação de uma situação comunicativa e reconhecimento do gênero, na qual é detalhada, pelo professor, a situação de interação sociocomunicativa concreta, com o propósito de fornecer aos estudantes todas as informações que possam demonstrar como pertinentes e significativas à produção e à aprendizagem sobre um gênero, seja ele oral e/ou escrito.

Após essa exposição, é proposto que os estudantes tentem produzir um primeiro texto, oral ou escrito, correspondendo ao gênero solicitado. Essa primeira produção pode ser um instrumento por meio do qual o professor encontrará elementos para analisar as capacidades e potencialidades de linguagem (gramatical, textual, interativa) dos estudantes. A partir desse diagnóstico, passa-se a organizar os módulos de atividades, nos quais são abordados, de forma didática, os problemas percebidos pela análise da produção inicial, de modo a garantir, aos estudantes, instrumentos necessários à superação das dificuldades em relação ao gênero trabalhado, antes de inseri-los no processo final de produção.

A apresentação da situação consiste na exposição do gênero, na sua compreensão geral e do seu contexto de produção. Na apresentação da situação e contexto de produção do gênero em questão, podem ser abordados e discutidos os seguintes questionamentos: a) o que é um Relatório de estágio? b) que conteúdos são ditos por meio dele? c) qual é a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero? d) quais suas funções? e) quais são os traços da posição enunciativa do enunciador e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura? O trabalho a ser desenvolvido, nessa etapa, pode versar sobre o que relata Fontana e Paviani (2012).

Ainda nessa etapa, quanto ao contexto de produção desse gênero por pessoas surdas, é importante ressaltar que o desenvolvimento desse modelo didático prevê um contexto bilíngue, que se configura diante da coexistência da Língua Brasileira de Sinais e da língua portuguesa. Nesse espaço cabe definir que o português será uma segunda língua (L2). Cabe

também decidir, pedagogicamente, como tornar essas línguas acessíveis aos surdos. Consequentemente, pensar em ensinar estratégias de referenciação a surdos em uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua e a presença de professores bilíngues. As atividades propostas nessa sequência didática deverão ser planejadas considerando essa situação. Nesse sentido vale destacar o que dizem Quadros e Schmiedt (2004, p. 13):

No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará ou não a fazer parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas, reconhecendo-as de fato, atentando-se para as diferentes funções que se apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que está se formando.

Indicamos, portanto, a aplicação de estratégias e recursos apresentados pela pesquisa de Lebedeff (2006). A autora, a partir da constatação na literatura e na ópraxisõ do atraso acadêmico de surdos na aprendizagem da escrita do português, observa que não basta a introdução da língua de sinais na escola, mas há necessidade de uma mudança na prática pedagógica. Para isso, apresenta uma pesquisa realizada em classe de Educação de Jovens e Adultos Surdos, com o objetivo de analisar a ocorrência da utilização de estratégias e recursos empregados por professora surda no ensino da língua escrita e descrevê-los.

Conclui, sugerindo as seguintes estratégias e recursos a serem utilizados em sala de aula (LEBEDEFF, 2006, p.145-46):

\_ Soletração em alfabeto digital: a professora utiliza a soletração em alfabeto digital, várias vezes, durante a aula, em alguns momentos, inclusive, as palavras são soletradas duas vezes consecutivas. Apesar da soletração em alfabeto digital ser um recurso muito utilizado também por professoras ouvintes, Padden e Ramsey (1998) comentam que, em pesquisas que comparam a utilização deste recurso entre professores ouvintes e surdos, constatou-se que os professores surdos utilizam duas vezes mais soletração do que os ouvintes. Estrutura de encadeamento: esta estrutura está relacionada à utilização da soletração em alfabeto digital. Entretanto, à soletração são adicionados outros recursos: a professora mostra o sinal, depois a palavra impressa e, por último, realiza a soletração em alfabeto digital. Este recurso, descrito por Humphries e MacDougall (1997, apud PADDEN; RAMSEY, 1998), parece enfatizar, chamar a atenção para uma palavra nova ou, ainda, para demonstrar equivalências entre a língua oral e a língua de sinais. Padden e Ramsey (1998) comentam que, ao compararem professores surdos e ouvintes, professores surdos utilizaram essa estrutura seis vezes mais do que os professores ouvintes.

SINAL ó PALAVRA IMPRESSA ó SOLETRAÇÃO

\_ Sanduíche: a estrutura de sanduíche é similar à de encadeamento. Essa estrutura, descrita por Kelly (1995, apud PADDEN; RAMSEY, 1998), está composta pela inserção da soletração em alfabeto digital entre a realização de um sinal, repetido duas vezes.

SINAL ó SOLETRAÇÃO ó SINAL

\_ õAtaque às palavrasõ x õbusca de significadoõ: Padden e Ramsey (1998) compararam a leitura e compreensão de textos em crianças surdas com professoras surdas, analisando também o tipo de estratégia de leitura ensinada pela professora. Crianças que eram encorajadas a ler o texto utilizando a estratégia de traduzir palavra por palavra (õataque às palavrasõ), tendo como foco a tradução individualizada de cada palavra por um sinal, tiveram maiores dificuldades em compreender o texto do que as que utilizavam a estratégia de ir além das palavras, tentando entender a

macroestrutura do texto, ou seja, o significado do texto como uma unidade, não de cada palavra em particular. A professora observada nesta pesquisa, ao escrever pequenos textos no quadro, não utilizava o português sinalizado para ler. A professora primeiramente lia em libras e posteriormente buscava no texto as palavras sobre as quais os alunos perguntavam o significado literal.

\_ Ajustes relativos aos aspectos semânticos e sintático-semânticos: esta estratégia, descrita por Viader, Pertusa e Vinardell (1999), refere-se às comparações realizadas entre as línguas. A professora observada utiliza muito esta estratégia, mostrando que existem regras diferentes e que não se pode generalizar as da língua de sinais para o português escrito. Ocorrem comparações lexicais e estruturais da frase ou palavra entre as línguas, promovendo, desse modo, uma importante reflexão metalingüística.

A autora observa ainda que o fato de algumas estratégias serem empregadas até seis vezes mais pelos professores surdos que pelos professores ouvintes deve ser foco para reflexão e mudança no processo de ensino-aprendizagem do português para surdos, na modalidade escrita.

Afirmamos a importância de se considerar tais procedimentos pedagógicos no contexto de produção e no desenvolvimento das atividades da sequência didática em pauta.

Justificamos que estamos propondo o gênero Relatório de estágio como alvo dessa sequência em virtude dos trabalhos anteriores que já desenvolvemos, mas, naturalmente, a sugestão de sequência se aplica ao trabalho com textos pertencentes a outros gêneros.

A nossa proposta de sequência didática utilizada para o ensino do emprego de expressões referenciais apresenta o esquema proposto por Dolz e Schneuwly (2004): apresentação da situação, constituição de *corpus*, módulos (1, 2, 3, n), produção de um relatório.

Na situação inicial, além da apresentação do gênero, conforme já discutimos, cabe ainda a da exposição da questão da referenciação, que pode ser abordada a partir das seguintes perguntas: a) o que é uma expressão referencial?, b) quais suas funções? e c) quando seu uso pode ser adequado ou inadequado?. A seguir, apresentamos um exemplo de atividade para esse momento.

1. Observe no relatório de que modo são feitas as referências aos objetos referidos: a) o estagiário, b) a aluna surda, c) a professora de ciências, d) o exercício.
2. No relatório, a expressão referencial da professora se refere a mais de um referente. Quais são esses referentes? Como o leitor pode saber quando se trata de um e quando se trata de outro?
3. Há algum suposto erro no uso das expressões referenciais analisados nos itens 1 e 2, conforme as normas gramaticais e recomendações apresentadas nos livros e por professores?

*Hoje eu tive que ir à escola onde posso fazer mais uma estágio e Escola XXXX e procurei a diretora falando que eu comecei este ano falando sobre educação especial e falei que eu tive que fazer uma entrevista com a professora e logo perguntei para professora que aqui nesta escola tem alguns deficientes e a diretora diz que tem duas alunas aqui na XXXX e outra é síndrome de dow e a outra é surda então resolvi pegar uma aluna surda que chama Maria e a diretoria queria conversar com a professora sobre entrevista e ela aceitou e depois eu fui para sala onde Maria esta na oitava série e entrei na sala que o professor que da aula de história, mas logo cheguei e vi Maria sentando junto com a colega precisando de ajuda, mas ela está copiando a atividade no caderno e depois bateu o sino e vem a professora que dá aula de Ciências e a professora pediu para ajudar Maria, então eu resolvi sentar perto dela e*

*logo a professora fez chamada e fez uma atividade e todos os alunos terminaram de copiarem no quadro e a professora resolveu explicar falando sobre o átomo. E eu expliquei para Maria ela começou a fazer o exercício no caderno e a professora pediu para ela dar uma olhada na tabela periódica alguns minutos ela conseguiu acompanhar do que ela está fazendo mesmo sozinha e depois eu resolvi dar uma olhada no caderno dela só que as notas delas e alguma coisa que ela conseguem resolver o exercício, mas está indo muito bem até a professora diz que ela é muito inteligente. Depois terminar as atividades no caderno a professora passou a outra atividade mais uma vez que a professora passou alguns exercícios no caderno só que ela não entendeu resolveu chamar a professora e tentou junto com ela foi ensinada ela e naturalmente ela começou entender como esta fácil fazer o exercício. (...)*

Após essa etapa de trabalho de compreensão geral da questão do emprego de expressões referenciais em relatórios de estágio, a sequência prevê a constituição de um pequeno *corpus* de Relatórios de estágio, de preferência de diferentes áreas de formação e de estagiários surdos e ouvintes. A sequência, finalmente, para os módulos. Sugerimos que os módulos sejam organizados de modo a contemplar diferentes aspectos do processo de referenciação a partir da análise dos relatórios, sempre na perspectiva de que o estudante entenda que há diferentes possibilidades de uso de expressões referenciais e que o erro não é absoluto, mas decorrente da adequação da estrutura à situação de comunicação a que o texto está a serviço<sup>2</sup>.

O módulo 1, por exemplo, pode abordar apenas o processo de introdução do referente, focalizando a estratégia de construção/ativação, conforme define Koch (2004, p. 62).

Construção/ativação: pela qual um objeto textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nóculo (endereço cognitivo, locação) na rede conceitual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse objeto fica saliente no modelo.

Podem ser desenvolvidas atividades como a seguinte, nesse módulo:

1. Compare os dois trechos de Relatórios e identifique os referentes que entram pela primeira vez no texto e a forma utilizada para expressá-lo.
2. Do ponto de vista da compreensão de quem está lendo essa forma é adequada? Justifique.
3. A expressão pode ser considerada inadequada do ponto de vista da norma? Justifique.

A)

## 2. Questões pedagógicas

*Acima citado a rigidez do instrutor faz com que os alunos se recuem os mais corajosos fazem as seguintes perguntas são o verbo sempre vai à frente ou não o instrutor não sabe responder porque sempre é diferente a colocação do verbo na frase como se deve colocar a ação sempre antes são poucos os que perguntam isso citando uma aula de vinte e cinco alunos não há uma gramática pois segundo o instrutor a responsável de explicar a gramática nunca pode (...)*

---

<sup>2</sup> Sugerimos para esse trabalho a parte IV (O que se poderia levar ao ensino) de Cavalcante (2011).

B)

*Ambiente escolar:*

*A sala de aula tem simplesmente treze números de alunos, local da parede creme, as cadeiras são fracas, não funciona o ventilador de teto, birô de professor fica defeito e ferrugem, tem quadro branco, usou pincel, esqueceu o apagador.*

## **Conclusão**

Para a proposição deste trabalho, consideramos as funções que as expressões referenciais assumem no gênero Relatório de estágio, ressaltando-as na escrita da língua portuguesa para pessoas surdas, já que, conforme pontuam Koch (2002, 2004) e Cavalcante *et al* (2011), tais elementos linguísticos são multifuncionais: indicam pontos de vista, assinalam direções argumentativas, recategorizam objetos discursivos. As formas referenciais atuam na progressão textual e na construção de sentido dos textos, promovendo a tessitura textual. Buscamos mostrar a relevância de universitários surdos dominarem as estratégias de referenciação no gênero em questão, como instrumento linguístico de sua formação profissional.

Entendemos que, ao focalizar esse gênero voltado mais especificamente para a formação de docentes, termos demonstrado que, em geral, o Relatório de estágio tem como propósito principal relatar o levantamento de dados sobre determinada área profissional através de observação e registro de informações, acrescido das atividades de prática profissional supervisionada, durante o período de formação, numa dada área. Por essa razão, nos módulos, foram sugeridas atividades referentes às estratégias de referenciação em que as análises dos Relatórios de estágio dos acadêmicos surdos demonstraram haver dificuldades.

Uma das conclusões mais importantes refere-se à adequação de estratégias e recursos pedagógicos a serem empregados no ensino da referenciação aos alunos surdos, no contexto bilíngue da surdez. Reafirmamos as observações de Lebedeff (2006) quanto ao fato de estratégias e recursos de ensino apropriados serem empregados por professores surdos e que, por isso, devem ser foco para reflexão e mudança no processo de ensino-aprendizagem do português para surdos, na modalidade escrita.

Esperamos que essa proposta de sequência didática possa ser concretizada por professores, em contexto bilíngue, e que resultem em novos estudos tanto sobre a questão específica da escrita no contexto da surdez como a questão da referenciação no funcionamento da língua de um modo geral.

## **Referências bibliográficas**

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira*. Tese de Doutorado, UNESP, Assis, 2003.

CAVALCANTE, M. M.; PINHEIRO, C. L.; LINS, M. da P. P.; LIMA, G. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). *Linguística de texto e Análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 225-261.

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

COSTA-HÜBES, T. da C. e DANTAS, B. G. de A. Gêneros textuais nas práticas de estágio supervisionado em língua portuguesa: primeiros resultados. In: *Anais*, I CIELLI ó Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Estadual de Maringá ó Maringá, 2010, p. 01-13.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Expressões referenciais em textos escolares: a questão da inadequação*. Dissertação de mestrado, UFC, Fortaleza, 2006.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 1993.

FONTANA, N. M. e PAVIANI, N. M. S. Os múltiplos desdobramentos genéricos do relatório de estágio. *Anais*, 4º. SIGET ó Simpósio Internacional de Gêneros textuais, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2007, p. 1650-58.

GESUELI, Z. M. *Criança não ouvinte e a aquisição da escrita*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, 1988.

GESUELI, Z. M. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, 1998.

GESUELI, Z. M. A intertextualidade na elaboração narrativa em Língua de Sinais. In: *Surdez: processos educativos e subjetividade*. LACERDA, M. C. F. de e GÓES, M. C. R. de (orgs). São Paulo: Lovise, 2000.

GUARINELLO, A. C. *et al.* O processo de referenciação na produção textual de adolescentes surdos. *Revista Letras*, n. 72, 2007, p. 115-132.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEBEDEFF, T. B. Análise das estratégias e recursos õsurdosõ utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. *Perspectiva*, v. 24, n. Especial, 2006, p. 139-52.

PINHEIRO, C. L. e BROCHADO, S. M. D. Escrita de falantes de português e de Libras no contexto acadêmico: um estudo comparativo da organização do texto. In: CARIELLO, G., ORTIZ, G. MIRANDA, F. e BUSSOLA, D. (Orgs.). *Tamos y Tramas III*. Rosario: Laborde Libros Editor, 2011, p. 129-136.

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

QUADROS, R. M. de. e KARNOPP, L.B. *Língua de Sinais Brasileira ó estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. *Idéias para ensinar português para alunos surdos* / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. ó Brasília : MEC, SEESP, 2006.

SALLES, H. M. M. L. *et al. Ensino de português para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.