

**Indícios de autoria em textos de escolares surdos**

Evidence of authorship in deaf school texts

**Márcia Helena de Melo PEREIRA\***

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB/BRASIL

**Joyce Maria Sandes da SILVA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB/BRASIL

**RESUMO**

O presente estudo objetiva investigar a presença de autoria em dois textos de um sujeito surdo estudante do primeiro ano do Ensino Médio. Refletiremos sobre a questão da autoria a partir dos postulados de R. Barthes, M. Foucault, E. Orlandi e S. Possenti, analisando como esses autores explicam essa questão, em busca de uma noção que pudesse contemplar a autoria em textos de escolares. Nossa discussão conclui que a escola tem um papel importante para que o aluno exerça também uma função autor.

**PALAVRAS CHAVE** Autoria. Indícios de autoria. Textos de escolares.

\* Sobre as autoras ver página 199.

**ABSTRACT**

*This study aims at investigating evidences of authorship in two texts written by a deaf freshman high student. It brings reflections on the question about being an author from the postulates of R. Barthes, M. Foucault, E. Orlandi and S. Possenti, analyzing how these authors have attempted to explain the notion of authorship, searching for a notion that could reach the authorship in the students' texts. This discussion concludes that the school has an important role in the development of student's author function.*

**KEYWORDS:** *Authorship. Evidences of authorship. Students' texts.*

**1 Introdução**

A figura do autor tem desempenhando uma função marcante no mundo dos livros, nas bibliotecas, nos processos de leitura e interpretação, na crítica e nas artes em geral. No entanto, a noção de autoria é de difícil delimitação, principalmente no que diz respeito a textos de escolares.

Segundo Michel Foucault (2006), na antiguidade o conhecimento era passado por meio da oralidade e a legitimidade do fato estava relacionada ao seu grau de antiguidade, o que contribuía para que o autor ficasse no anonimato e resultasse na inexistência do sujeito. A necessidade de se estabelecer o autor de um texto surgiu no momento em que os discursos passaram a transgredir as normas vigentes e, desse modo, a identificação do autor visava à punição dos infratores. Com o reconhecimento do autor, passou-se a atribuir a este o status resultante de sua produção, o que despertou muitos pesquisadores para a prática da escrita.

No século XIX, emerge uma representação da figura do autor como criativo e inventivo, dotado de capacidades individuais. Essa postura não demora a enfraquecer, pois, de acordo com Schneider (1990), técnicas e estratégias da escrita literária, como o pasticho, a paródia, a colagem e a derivação levaram à postulação de que o autor é um recriador, altamente influenciado pela tradição, mesmo sem ter consciência disso.

O que queremos mostrar, neste trabalho que ora apresentamos, é que, mesmo o autor não sendo nem a fonte nem a origem de seu dizer, ele pode ser pensado como o responsável pela maneira de rearticular o já dito. Assumindo essa postura teórica fundamental, linguistas como Orlandi (1988) e Possenti (2001, 2002) debruçaram-se sobre esse tema na tentativa de definir como alguém oriundo de ambiente escolar se tornaria autor do que escreve.

Nós também tencionamos discutir o conceito de autoria em textos de escolares, mas nosso trabalho terá uma particularidade: trabalharemos com dois textos de um sujeito surdo, estudante do primeiro ano do Ensino Médio da rede regular de ensino. Portanto, tivemos de levar em consideração essa nuance específica, pois, por ser surdo, nosso sujeito terá dificuldades em empregar os elementos que fazem parte da gramática da língua portuguesa, tendendo para o uso da estrutura da língua de sinais. De acordo com Streiechen (2011), quando se trata de língua, os surdos falam uma língua e escrevem em outra. Em LIBRAS, por exemplo, não há o uso de preposições, conjunções, artigos e alguns verbos. Salientamos que isto não significa que o surdo não possa mostrar indícios de autoria em seus textos. Cabe ao professor estar consciente dessas particulares e lançar um olhar diferenciado ao avaliar a escrita do surdo.

Para alcançarmos nosso objetivo, necessitamos discutir questões como: quem e sob quais condições alguém pode ser considerado autor? Autor é somente aquele que produz obras de circulação social ou pode um aluno de educação básica também ser considerado autor do texto que escreve? Será que a escola contribui para que um indivíduo se torne autor? Todos, indistintamente, são dignos desse mérito? É o resultado dessa discussão que passamos a apresentar, agora.

## **2 Concepções de autoria**

Antes de avançarmos, vamos discutir como os teóricos que fundamentam esta nossa investigação tentaram explicar, em nossa cultura, o desenvolvimento da noção de autoria. Iniciaremos a discussão apresentando os postulados de Barthes (1984) e de Foucault (2006) sobre

o tema. Em seguida, discutiremos, com Orlandi (1988) e com Possenti (2001, 2002), como o conceito pode ser reportado para todo e qualquer texto, para qualquer manifestação da linguagem, mesmo nas fases de aquisição da escrita.

## 2.1 O conceito de autoria em Barthes e em Foucault

De acordo com Barthes (1984), por muito tempo buscou-se compreender uma obra mediante a pessoa que a produziu, fato que fez com que a literatura se centralizasse no autor e em sua história, paixões e gostos. Desse modo, o autor era visto como o passado da sua obra e nutridor da mesma, ou seja, o autor está para a obra assim como um pai está para o filho; sua existência a precede, de forma que ele pensa, sofre e vive em prol da obra. Nessa acepção, segundo o filósofo, “a explicação da obra é sempre procurada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre, afinal, a voz de uma só e mesma pessoa, o autor, que nos entregasse a sua confiança” (BARTHES, 1984, p. 50).

Barthes corrobora a ideia de que “o *autor* é uma personagem moderna” e que precisar essa voz que escreve realmente não é tarefa fácil, uma vez que a escrita é “esse neutro, esse compósito, esse oblíquo para onde foge o nosso sujeito, o preto-e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve” (BARTHES, 1984, p. 49).

Para o filósofo, no entanto, é a linguagem que fala e não o autor, no sentido de que o que se fala é dado anteriormente pela linguagem, ou seja, quando o sujeito apropria-se da linguagem para, através dela enunciar, ele se constitui com algo que já está dado, suas palavras já foram ditas por outrem. Isto nos faz lembrar Bakhtin, para quem “entre o discurso e o objeto, entre ele a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, frequentemente difícil de ser penetrado, de discursos de outrem, de discursos *alheios* sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema” (BAKHTIN, 1998, p. 86).

Portanto, para Barthes, toda voz e origem são perdidas mediante a escritura, fato que faz com que o autor morresse a fim de que a escritura começasse. A partir dessa perspectiva, compreende-se que o foco da escrita deixou de estar em sua fonte e passou a estar em seu destinatário. Desse modo, o nascimento do leitor foi pago com a morte do autor. Esse leitor também não terá história, nem biografia ou psicologia, ele será “apenas esse *alguém* que tem reunido num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito” (BARTHES, 1984, p. 53). Porém, ele será o responsável pelas diferentes maneiras de ler um texto, constatação que levará Barthes a propor uma equiparação entre autor e leitor, fazendo de ambos, do autor e do leitor, produtores do texto. Mas para que ocorra “o nascimento do leitor”, o autor deve morrer.

O ensaio de Foucault “O que é um autor”, fruto de uma conferência dada pelo filósofo no Collège de France, em 1969, é tido por muitos, como Compagnon (2003), por exemplo, como uma resposta a esse texto de Barthes. Nesse ensaio, Foucault (2006) não objetiva defender a morte ou a inexistência do autor, mas sim analisar sob quais condições o sujeito pode aparecer no discurso. Foucault busca, então, “localizar o espaço deixado vazio pelo desaparecimento do autor, seguir de perto a repartição das lacunas e das fissuras e perscrutar os espaços, as funções livres que esse desaparecimento deixa a descoberto” (FOUCAULT, 2006, p. 41). É nesse espaço que Foucault detecta o jogo de uma “função-autor”, que vai agrupar em torno de um “nome de autor” somente os feitos possuidores de obras ou fundadores de discursividades. O lugar vazio deixado pelo autor seria, então, preenchido por esta função-autor que é relacionada a um certo tipo de discurso.

Em sua definição de autoria, Foucault afirma ser esta um conjunto de textos que remetem a uma pessoa, os quais não podem ser simples textos cotidianos, mas sim textos que possuam uma configuração, que tenham circulação e que possuam um funcionamento próprio. Por conseguinte, o filósofo salienta que o ser autor consiste na maneira como o interdiscurso é organizado a fim de que o mesmo seja atribuído a uma pessoa a qual se dará o título de autor. Para tanto, essa pessoa deve, necessariamente, possuir uma obra e um discurso criado por ela.

Para o estudioso, o “ser autor” exige determinadas funções, as quais são: apropriação, atribuição e autenticidade. A apropriação refere-se à responsabilidade que o autor tem sobre a sua obra tornando-o, assim, passível de mérito ou punição; a atribuição diz respeito às marcas que permitem o reconhecimento do autor através do texto; a autenticidade, por sua vez, remete à fundação de uma discursividade, ou seja, à criação de um discurso novo.

No entanto, é evidente que critérios de autoria como os dispostos acima não proporcionariam ao aluno do ensino básico o mérito de ser reconhecido como autor dos textos que escreve. A esse respeito, Orlandi (1988) e Possenti (2001, 2002) elaboraram, cada qual em seu tempo, concepções de autoria que, embora sejam embasadas pelas concepções anteriormente citadas, (re)pensam esse termo por uma nova ótica a fim de englobar os textos de escolares.

## 2.2 O conceito de autoria em Orlandi e em Possenti

Segundo a leitura que Orlandi (1988) faz de Foucault, o autor seria a origem do agrupamento do discurso, da unidade e de suas significações. Orlandi interpreta a noção de “função” postulada por Foucault como “função discursiva” e propõe que se insira a função autor junto à de locutor e enunciador, em uma ordem hierarquicamente estabelecida, a qual será: locutor, enunciador e autor<sup>1</sup>. Dessa maneira, tem-se uma variação de funções direcionadas ao social, de modo que a função autor se caracterizaria como aquela em que o sujeito está mais afetado pela sociedade e por suas regras. Com isso, a autora assume que a função autor se instaura na medida em que o produtor de linguagem assume a “origem” daquilo que diz/escreve e estabelece subjetiva e ilusoriamente a unidade, coerência, não contradição e fim de um texto. Segundo Orlandi (1988, p. 79), “aprender a se colocar – aqui: representar – como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor”.

<sup>1</sup> Orlandi reporta-se ao esquema das funções enunciativas do sujeito proposta por Ducrot (1984), a saber: locutor e enunciador. A função de locutor é “aquela pela qual o sujeito se representa como *eu* no discurso e a de enunciador é (são) a(s) perspectivas que esse *eu* constrói” (Orlandi, 1988, p. 76-77).

De acordo com a perspectiva de Orlandi, a função-autor mobilizada enquanto uma posição do sujeito através de seu texto seria a mais afetada pelas coerções sociais, o que leva o autor a ter mais responsabilidade por um dizer padronizado e institucionalizado. O autor tem, ainda, a responsabilidade pela unidade, coerência e não contradição do texto que escreve, além de lhe ser cobrada a ilusão de ser fonte e origem do seu discurso. Portanto, o autor representa certos papéis, sendo uma personagem discursiva.

Pautados por essa relação de assujeitamento referente ao autor e ao social, entendemos que a realidade social não deveria possibilitar ao autor a mera prática de repetições discursivas; antes, este deve assumir a responsabilidade de, na relação com a linguagem e diante ou fora da instituição, posicionar-se no contexto histórico-social, a fim de constituir-se e mostrar-se autor. Nessa perspectiva, para que um aluno seja considerado autor, ele precisa, necessariamente, transpor para o texto escrito o seu discurso, mesmo em meio às vozes dos demais. Ele não pode, simplesmente, reproduzir as vozes da sociedade; pelo contrário, sua obrigação enquanto autor é apresentar a sua voz à sociedade. Apesar dos intertextos e dos interdiscursos, o aluno deve se expressar por meio de um discurso que lhe seja próprio.

Para Possenti (2002), para que um dado texto seja capaz de produzir sentido não basta que este respeite as normas gramaticais e as noções textuais; deve-se encontrar, nesse texto, caracterizações de objetos e lugares e os atos das personagens precisam ter motivação e se relacionar com elementos culturais, crenças e com outros discursos. Nesse sentido, um mero conjunto de frases justapostas, ao invés de refletir a subjetividade necessária para que haja autoria, causa a impressão de que o autor seja desprovido de memória social, conhecimento de mundo, enciclopédia e de outros discursos. Dessa maneira, com base nas informações do linguista, entende-se que as verdadeiras marcas de autoria não são de ordem textual ou gramatical, mas sim da ordem do discurso, de modo que a autoria “nem cai do céu, nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis. Trata-se

de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade [...] [e] de eventos e de coisas que têm sentido” (POSSENTI, 2002, p. 113).

Segundo Possenti, a autoria se resume em duas atitudes básicas: dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto. Também afirma ser de grande importância que o sujeito/autor evite a mesmice. Dessa forma, para se dar voz a outros discursos é necessário que o sujeito/autor se valha de recursos lexicais capazes de proporcionar uma avaliação do autor do discurso. No que diz respeito a “manter a distância”, o pesquisador ressalta a necessidade de que o sujeito/autor saiba se colocar no texto, se valha de suas palavras, enquanto discurso, para refletir singularidade e originalidade, as quais apontem para intervenções que não podem ser realizadas por outra pessoa em sua condição, mas unicamente por ele. Por fim, no que diz respeito a “evitar a mesmice”, Possenti afirma tratar-se de variar, “mas de variar segundo posições enunciativas, segundo a natureza do discurso. Trata-se de uma intervenção do sujeito, que não deixa para o leitor a tarefa de julgar se se trata de uma confissão, de uma admissão, etc” (POSSENTI, 2002, p. 120).

Portanto, Possenti renova o conceito de autoria ao reportá-lo para todo e qualquer texto, para qualquer manifestação da linguagem, mesmo nas fases de aquisição da escrita, o que nos permite ir além de um conceito que se relaciona apenas às obras e autores consagrados da literatura.

Mas, o que podemos dizer a respeito da autoria em textos de sujeitos surdos? Estes sujeitos, por exemplo, não aprendem ouvindo e associando o som ao objeto ou à coisa que se fala e sim necessitam associar o objeto a um sinal específico. Para cada palavra, novo sinal. Por sua escrita conter detalhes específicos, é ela desprovida de autoria? Acreditamos que não. Por isso, nossa proposta, neste trabalho, é olhar a produção escrita de nosso sujeito surdo além da materialidade linguística. Se ficarmos presos a essa materialidade, não encontraremos, nos dois textos que nos propomos investigar, indícios que tornam esse escrevente um autor, pois sua escrita parecerá, ao desavisado, truncada do ponto



de vista linguístico-textual. Para que não se tenha essa visão errônea, julgamos necessário trazer a seguir alguns detalhes que especificam essa escrita. Como a aquisição da escrita, neste campo, está intimamente ligada ao processo de aquisição da linguagem, buscamos subsídios na teoria gerativista (hipótese inatista), para explicar o contexto bilíngue que envolve essa aprendizagem (língua portuguesa e língua de sinais), pois a criança com comprometimentos biológicos (no caso a surdez) não desenvolve a linguagem oral com igual competência a uma criança ouvinte, por não estar exposta a essa língua, obviamente em função de sua limitação. Tal fenômeno também trará implicações na aquisição da modalidade escrita de uma língua oral (como no caso do português escrito). Fazer essa explanação é o único propósito de trazermos os aportes teóricos dessa área da linguística, pois ela pode explicar a estruturação da escrita produzida pelos sujeitos surdos, suas dificuldades e seu modo singular de compreender a nossa língua e expressá-la por meio da escrita.

Creemos que, esclarecido como se dá o processo de aquisição da linguagem escrita pelos surdos, mesmo que sucintamente, podemos ultrapassar os limites da superfície textual e encarar o trabalho de autoria nos textos desses sujeitos como um processo dialógico da alteridade, constituído de escolhas em meio à multiplicidade de recursos disponíveis, de acordo com as possibilidades, as intenções e as necessidades dos sujeitos em buscar sentidos. Em conformidade com Possenti (2002), partimos da hipótese de que um bom texto não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade, muito menos a partir de categorias gramaticais. *Um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos* (POSSENTI, 2002, p. 109, grifo do autor). Esta é a tese que nós também propomos e será sob esse viés que procederemos a nossa análise textual.

### **3 O processo de aquisição da escrita por pessoas surdas**

Ancorados pela teoria gerativista (hipótese inatista), entendemos que toda criança nasce pré-disposta a adquirir línguas naturais, sendo

aquela adquirida na fase do período crítico (aproximadamente até os seis anos de idade) considerada Língua Materna (L1). O processo de aquisição de uma L1 tem como resultado um falante nativo, podendo o indivíduo ser falante nativo de mais de uma língua. Esse processo de aquisição se distingue do processo de aquisição de uma L2 por alguns aspectos: a aquisição de L1 é biologicamente motivada, ocorre no período crítico, é inconsciente, só depende de dados positivos, é instantânea; já a aquisição de L2 é socialmente motivada, ocorre depois da idade crítica, é essencialmente consciente, depende de dados positivos e negativos, é em geral um processo lento (KATO, 2005). Por isso podemos dizer que o processo de aquisição de L1 é “indolor” e ocorre de forma não monitorada.

De acordo com os pressupostos inatistas formulados por Noam Chomsky, ao ser exposta a uma dada língua, o input linguístico recebido pela criança é o responsável por ativar o seu dispositivo da linguagem, ou seja, sua Gramática Universal (GU). Desse modo, a criança terá acesso direto aos princípios universais contidos na GU e, por meio deles, marcará os parâmetros específicos de sua L1.

A partir dessas premissas, entendemos que, assim como uma criança ouvinte está apta a adquirir uma língua oroauditiva ao receber o input acústico dessa língua, uma criança surda está apta a adquirir uma língua gestovisual ao receber o input gestual dessa língua.

No que se refere à aquisição da modalidade escrita, Kato (2005) afirma ser esta semelhante à aquisição de segunda língua (L2). Nesse sentido, entende-se que, assim como uma pessoa adquire uma L2 mediante acesso indireto à GU, o qual é intermediado pela sua L1, a aquisição da modalidade escrita se dá mediante acesso indireto à GU, o qual também é intermediado pela modalidade falada dessa língua, que é a L1 também nesse processo. Tal fenômeno perdura até que o indivíduo se aproprie dos valores paramétricos da língua que pretende adquirir. Fundamentada na hipótese de aquisição da escrita de Kato (2005), Lessa-de-Oliveira (a ser publicado) analisa que o problema da aquisição do português escrito por pessoas surdas reside principalmente na falta

da modalidade falada do português, que deixa uma lacuna, uma vez que a aquisição da escrita de uma língua é um processo de segunda ordem, que depende da modalidade falada dessa língua como mediadora. Essa lacuna parece ser preenchida pela língua de sinais falada por essas pessoas, mas com sérias consequências.

Assim, podemos dizer que o processo de aquisição, por mais simples que possa parecer, quando vivenciado por sujeitos surdos, apresenta um alto grau de complexidade. A criança surda, enquanto cidadã brasileira, precisa passar por um processo de escolarização e de alfabetização em língua portuguesa a fim de que possa se integrar ao convívio social. Todavia, falta o input acústico que lhe serviria de mediador na aquisição da modalidade escrita do Português.

Em detrimento disso, notam-se, nas produções textuais das pessoas surdas, problemas gramaticais de caráter superficial (envolvendo flexão verbal e conectivos) e de caráter profundo (envolvendo a estrutura argumental).

Tais agramaticalidades são, em certa medida, um reflexo da LIBRAS sob tais produções, uma vez que, enquanto L1, a LIBRAS é a medidora do processo de aquisição da escrita do Português por surdos. Nesse sentido, temos uma língua gestovisual sendo base para a aquisição da modalidade escrita de uma língua oroauditiva.

Streichchen (2011) também nos aponta alguns aspectos que são específicos da escrita dos surdos, como ilustração. Segundo ela, por exemplo, os surdos não identificam os sufixos marcadores de tempo incorporados aos verbos da mesma maneira que os ouvintes. Diferentemente do que ocorre em LIBRAS, que marca o tempo verbal por meio de “sinais” adverbiais, em língua portuguesa, como sabemos, essa marcação é incorporada aos verbos como sufixos como “o”, de “estudo”, “ei” de estudei e “arei” de “estudarei” que identificam o tempo: presente, passado, futuro, respectivamente. De acordo com Streichen, os sinais que são verbos apresentam uma forma invariante, independente do tempo. Assim, segundo a pesquisadora, a marcação de tempo em libras é realizada por um sinal auxiliar de advérbio que acompanha o verbo.

Por exemplo, quando quer colocar o verbo ESTUDAR no presente, passado, ou futuro, respectivamente, o surdo sinaliza da seguinte forma: EU ESTUDAR AGORA (Eu estudo); EU ESTUDAR PASSADO (Eu estudei); EU ESTUDAR FUTURO (Eu estudarei).

A pesquisadora acrescenta que, na LIBRAS, o verbo estudar não possui concordância, apresentando-se o sinal de forma também invariante independentemente dos valores de tempo, número e pessoa, como se observa neste exemplo citado pela autora (STREIECHEN, 2011, p. 165): AMANHÃ EU ESTUDAR MATEMÁTICA VOCÊ ESTUDAR GEOGRAFIA. (LIBRAS). “Amanhã eu estudarei matemática e você estudará geografia.” (Português). Streiechen frisa que isto não significa que o surdo nunca fará uso destes elementos em seus textos, mas sim que eles poderão estar mal empregados.

Os aspectos exemplificados evidenciam o motivo pelo qual o surdo tem dificuldade em empregar os elementos que fazem parte da gramática da língua portuguesa e por que ele tende a usar a estrutura da língua que fala, ou seja, da língua de sinais. Mediante tal processo de aquisição, a questão que fica é: como uma pessoa surda se posiciona em uma produção textual feita em uma língua tão diferente da sua? E como essa pessoa articula, em seu texto, os discursos sociais transmitidos por essa língua oroauditiva? Evita ela a mesmice? Dá ela voz aos outros? Percebe-se, em seus textos, um trabalho da escola no sentido de transformar esse sujeito em autor dos textos que escreve ou não?

Vejamos, então, o que mostram os dois textos de nosso sujeito a esse respeito.

#### **4 Investigando indícios de autoria: a análise**

B. C. A. é nosso sujeito de pesquisa, do sexo feminino. Quando elaborou os textos que apresentaremos abaixo, estava com 22 anos e cursava o primeiro ano de um curso técnico em informática, no Instituto Federal da Bahia (IFBA), unidade de Vitória da Conquista. Ela começou os estudos tardiamente devido à falta de uma escola que mediasse sua

comunicação. Iniciou os estudos regulares em uma escola comum aos 5 anos de idade, mas começou mesmo o processo de alfabetização aos 11 anos, quando finalmente passou a estudar em uma escola para surdos. Por isso ela só pôde concluir a educação básica aos 24 anos.

É filha de pais ouvintes e perdeu a audição por volta de 1 ano e 7 meses de idade, devido a um acidente médico envolvendo eletricidade<sup>2</sup>, o que a impossibilitou de adquirir o português. Ela não é oralizada. Para que uma criança surda seja oralizada, há a necessidade de ela ter algum resíduo auditivo, além de ter acesso à estimulação auditiva antes dos três anos de idade; a surdez de B. C. A. é profunda. Também não faz uso de LIBRAS em casa<sup>3</sup>; apenas utiliza sua língua quando está em contato com a comunidade surda.

Atualmente, B. C. A. está com 26 anos e se prepara para prestar vestibular para jornalismo. Já fez algumas tentativas, mas sem sucesso até o momento.

Para a discussão que ora apresentamos, contatamos B. C. A. novamente, mesmo tendo transcorridos quatro anos da elaboração textual que estamos investigando, porque quisemos saber detalhes do momento dessas elaborações, que apenas o acesso ao texto final não nos revelaria. Fizemos uma pequena entrevista com a aluna, mediada pela intérprete de LIBRAS, na qual perguntamos: se as produções textuais haviam sido realizadas para cumprimento de alguma disciplina; se as produções foram feitas com base em algum tema específico ou se os temas foram livres; se a aluna havia tido alguma dificuldade em expressar-se através do português e, se sim, qual teria sido ela. Uma pergunta que muito nos revelou acerca da relação desse sujeito com a linguagem foi a seguinte: qual das produções você se sentiu mais confortável em fazer? Por quê?

Feitos esses esclarecimentos, começemos nossa análise trazendo o primeiro texto elaborado por B. C. A., texto este produzido em uma aula

---

<sup>2</sup> A família relata que, com 1 ano e 7 meses de idade, B. C. A. perdeu a audição devido a um curto-circuito ocorrido em um inalador de um hospital em que B. C. A. estava sendo atendida. A carga elétrica recebida pela criança resultou em uma parada cardiorrespiratória (dentre outras complicações) e pode ser a causa da total perda auditiva dela. Essa hipótese, embora não comprovada, se sustenta pelo fato de B. C. A. não apresentar nenhum fator genético que pudesse desencadear a surdez.

<sup>3</sup> Nessa área, quando se afirma que o indivíduo não faz uso da LIBRAS em casa, significa que a família não sabe LIBRAS.

de português sem que houvesse delimitação de tema. Vale ressaltar que o texto foi digitado tal como a aluna o escreveu, respeitando inclusive o limite de cada linha.

### **Comunicação Surdos Mudos**

**A relação humana comunidade surda e ouvinte falta comunicação, porque pessoas não aprender libras.**

**A língua português e libras diferentes, palavras significado conceitos palavras diferente e comunidade relação**

**humano modernidade vida e pensa precisar procurar conhecer realidade surda.**

**A falta comunidade ruim relação entre linguagem, cultural, pensamente, ideia. Grupo surdo separado sociedade ouvinte que não aprender.**

**Importante sociedade governo precisa melhor aprender e ensinar, alguns quer voltar feliz surdos união ouvinte, precisar comunicação bom ouvinte desejo aprender libras.**

**Governo Lei de surdos ajuda treinar professor e escolas particular e pública formação certa para relação interssoais melhor.**

**Todos precisar união vida modernidade evolução melhor, relação humana comunidade de surdos esforça ajuda aprender libras ouvinte importante**

Como vimos nas seções anteriores, para ser considerado autor, de acordo com Possenti (2002), o sujeito deve evitar a mesmice, manter a distância, dar voz aos outros. Deve, também, apresentar uma motivação e relacionar os atos das personagens com elementos culturais, crenças e com outros discursos.

Nesse sentido, podemos observar que toda a narrativa do texto de B. C. A. ocorre, claramente, pautada por uma motivação, a qual pode ser evidenciada no seguinte trecho: *“A relação humana comunidade surda e ouvinte falta comunicação, porque pessoas não aprender libras”*. Essa motivação diz respeito à necessidade das pessoas ouvintes de aprenderem LIBRAS, a fim de que possam se comunicar com a comunidade surda. Tal motivação é resultante

da dificuldade que a aluna tem, enquanto surda, em se comunicar com as pessoas que vivem em uma realidade diferente da sua.

No texto também transparece um aspecto cultural muito presente em nossa sociedade: o poder que o grande tem sobre o pequeno, que o forte tem sobre o fraco. Esse aspecto social pode ser inferido por meio do apelo feito pela aluna para que a sociedade, mediante tanta modernidade, se preocupe em conhecer a realidade diariamente vivenciada pela comunidade surda, uma vez que a LIBRAS e o português se diferem em vários aspectos, fator que dificulta a aquisição do português pelos surdos. Vejamos as palavras da própria aluna: *“A língua português e libras diferentes, palavras significado conceitos palavras diferente e comunidade relação humano modernidade vida e pensa precisar procurar conhecer realidade surda”*.

Como mencionamos, a aquisição do português por pessoas surdas, na grande maioria dos casos, se limita à aquisição da modalidade escrita, pois tais indivíduos não têm acesso ao *input* acústico necessário para a aquisição da modalidade falada dessa língua. Todavia, mesmo em meio a tanta dificuldade, por pertencerem a uma comunidade minoritária, os surdos precisam se comunicar por meio da língua utilizada pela comunidade majoritária, a fim de que possam ter uma vida “normal”. No caso dos surdos brasileiros, a língua da comunidade majoritária a ser adquirida é o português.

Mesmo reconhecendo sua condição de comunidade minoritária, a aluna posiciona-se no texto mostrando que é desejo da comunidade surda se comunicar com a comunidade ouvinte e que os surdos estão dispostos a ensinar LIBRAS para os ouvintes que se dispuserem a aprender. De acordo com B. C. A. *“A falta comunidade ruim relação entre linguagem, cultural, pensamento, ideia. Grupo surdo separado sociedade ouvinte que não aprender”*. Em outro momento do texto, ela diz: *“Importante sociedade governo precisa melhor aprender e ensinar, alguns quer voltar feliz surdos união ouvinte, precisar comunicação bom ouvinte desejo aprender libras”*.

Nesse aspecto, é perceptível a articulação de outros discursos, os quais evidenciam o conhecimento de mundo da aluna, qual seja: os ouvintes, por terem acesso ao *input* visual necessário para a aquisição da

LIBRAS, têm mais facilidade em adquiri-la, podendo assim transpor a barreira linguística existente entre as duas comunidades, a fim de que a comunidade surda deixe de ser linguisticamente excluída.

Por conseguinte, a fim de validar o seu posicionamento, a aluna põe em evidência a voz das leis governamentais, segundo as quais as instituições de ensino (públicas ou privadas) devem ter profissionais capacitados para serem mediadores comunicacionais entre surdos e ouvintes e que a comunidade surda se esforça em ajudar o ouvinte a aprender LIBRAS. Vejamos essa parte do texto de B. C. A.: *“Governo Lei de surdos ajuda treinar professor e escolas particular e pública formação certa para relação interpessoais melhor”*. Em outro trecho, ela relata: *“Todos precisar união vida modernidade evolução melhor, relação humana comunidade de surdos esforça ajuda aprender libras ouvinte importante”*.

Também é notório que no decorrer de todo o texto a aluna evita a mesmice, pois ela não repete formas linguísticas e ideológicas, numa tentativa de se adequar à instituição escolar; pelo contrário, ao se posicionar, demonstra singularidade e originalidade, as quais não refletem apenas a sua condição frente aos fatos, mas o seu olhar sobre os mesmos. Observemos os seguintes trechos de seu texto *“...comunidade relação humano modernidade vida e pensa precisar procurar conhecer realidade surda”*; *“Importante sociedade governo precisa melhor aprender e ensinar, alguns quer voltar feliz surdos união ouvinte...”* e *“Todos precisar união vida modernidade evolução melhor...”*

Portanto, consideramos esse olhar crítico da aluna como um índice de autoria, e atestamos que a autoria não é de ordem textual ou gramatical, somente, mas sim da ordem do discurso, uma vez que, embora haja ocorrências agramaticais justificáveis no texto de B. C. A, encontramos nele indícios, os quais, seguindo a esteira de Possenti (2001, 2002), são caracterizados como marcas de autoria.

Vamos nos ater, agora, no segundo texto escrito por B.C.A. Este texto foi produzido em uma aula de história, cujo tema era a ocupação holandesa no Brasil. Durante a atividade de produção, os alunos puderam consultar o livro didático. Novamente é importante recordar que o texto foi digitado tal como a aluna o escreveu.



- Ocupação holandesa no nordeste Brasil

Primeiro chegar holandesa no nordeste ano 1624 Salvador tem 26 navios Portugueses não fazia nada porque tem não tropas.

Depois holandeses ir para Pernambuco cidade Recife - Olinda só vida CIDADE porque campo tem defesa português mas holandesa com ajuda Europa ir para ilha de Itamaracá a Para o Rio grande do norte.

Holodses tem ajuda calabar, para contínu Pernambuco.

Holandesa chefe nome maurício de nassau fazer reconstrução cana-de-açúcar engenhos abanados maurício de nassau MUTO famosas ajuda muito Pernambuco com economica cana-de-açúcar fazia comercio muito importa para Brasil.

Portugal não gosta ver holanda famosas rico Brasil ano 1654 Portugal manda armada que expulsar holanda Brasil.

- Porque Antônio Viera discordou da ocupação holandesa (Católica x Protestante) em Pernambuco.

Chefe holandês consiliar interesse de calvinistas e judeus aceita normal pode trabalho comércio.

E Antônio Viera Padre católica gosta não aceita não calvinistas porque só quer católico.

Holandes que tem religião calvinista diferença catotica.

Catolica aceita não Protestante.

Ao terminarmos sua leitura, cremos que o leitor também deva estar se perguntando: onde está o sujeito atento às vozes sociais que vimos no texto anterior? Como podemos observar, as marcas de autoria parecem ter desaparecido, neste segundo texto, uma vez que não encontramos nele a articulação de outros discursos nem algum tipo de posicionamento por parte da aluna. Mas qual será a causa dessa supressão? Será que B.C.A. perdeu a sua originalidade, a sua singularidade e o seu olhar crítico sob

o mundo, abdicando assim da sua posição de autora? Ou será ela vítima de tal supressão?

Segundo relatos da própria aluna, a produção dos dois textos se difere em um aspecto: a condição de produção. De acordo com B.C.A., a produção do primeiro texto se deu de forma livre, o que lhe concedeu a liberdade de escolha da temática sobre a qual gostaria de escrever e sobre a forma de se posicionar. De diferente modo, a produção do segundo texto se deu de forma monitorada, o que lhe restringiu a uma temática específica, de maneira que o seu posicionamento deveria ser condizente com aquele previsto pelo professor, a fim de obter a nota referente à atividade.

B.C.A. afirma que, linguisticamente, ambos os textos tiveram o mesmo grau de dificuldade, pois o português e a LIBRAS se diferem em vários aspectos. Disse-nos B.C.A., na entrevista que fizemos: “*Em LIBRAS é fácil pensar, as palavras vêm logo à mente! Em português é difícil, as palavras têm significado diferente, não consigo pensar nelas*”. Porém, no que diz respeito à condição de produção, a aluna revela que a produção do primeiro texto foi mais fácil, pois ela pôde expressar a sua opinião: “*Essas são as minhas palavras, as minhas ideias*”, e afirma com orgulho: “*Fui eu que fiz?*”.

Ao se referir ao segundo texto, B.C.A. diz que esse foi feito unicamente para cumprimento da atividade proposta pelo professor e que, por ser permitida a consulta ao livro didático, ela se limitou a parafrasear o que estava escrito: “*O professor mandou fazer, eu não sabia, então copiei do livro. Só mudei as palavras*”. E afirma com certo desprezo: “*Esse eu copiei mesmo?*”. E reafirma com orgulho: “*Mas o outro eu fiz?*”.

Mediante o relato de B.C.A., nos deparamos com uma situação paradoxal, a qual nos faz refletir acerca do papel desempenhado pela escola na formação de alunos-autores. Entende-se a instituição escolar como a principal responsável pela formação intelectual e social do indivíduo, permitindo a esse se reconhecer enquanto cidadão e se posicionar diante da sociedade. Desse modo, as atividades escolares devem ter motivação e sentido, a fim de que, por meio delas, o aluno se

estabeleça enquanto ser social e se aproprie de ferramentas discursivas que contribuam para a formação do seu senso crítico.

Todavia, o relato de B.C.A. é uma evidência de que a escola não tem cumprido esse papel, ou pior, que a escola tem invertido o seu papel. Certas atividades escolares têm limitado a potencialidade de alunos como B. C. A., não permitindo que eles se coloquem como autores do que escrevem, privando-os de se posicionarem criticamente diante de acontecimentos sociais e induzindo-os a mera repetição e paráfrase. Tais atividades têm contribuído ativamente para a formação de uma geração incapaz de dar voz a si mesma, quanto mais voz aos outros. A desmotivação e a falta de sentido de tais atividades, como a atividade que culminou no texto 2, têm refreado qualquer motivação discursiva apresentada pelos alunos e a monotonia delas os têm condicionado à mesmice.

No entanto, o texto 1 mostra que é possível fazer de nossos alunos autores, uma vez que qualquer ser humano tem opiniões próprias sobre os assuntos que cercam as atividades humanas. Os alunos necessitam apenas saber como expressar essas opiniões, colocando em evidência o interdiscurso. Quanto aos professores, precisam saber como realizar essa tarefa. É como diz Possenti (2002): a questão é da ordem do “como”.

## **5 Considerações finais**

Como pudemos observar pela análise dos dois textos escritos por B. C. A., sua segunda produção textual é decorrente de condições de escrita estabelecidas como um exercício escolar, enquanto que a primeira deu liberdade à estudante para que ela se posicionasse frente a um tema tão caro ao seu universo.

Pesquisas no âmbito da Linguística, Linguística Aplicada e Educação têm demonstrado que o estudo do texto, na escola, muitas vezes ocorre como sendo mero exercício escolar, sem espaço para a discussão de pontos de vista, sem mostrar diversidades de correntes, sem propor alternativas. A instituição escolar, enquanto principal mecanismo

de formação intelectual e social do indivíduo, não tem cumprido seu papel diante da sociedade, uma vez que não é somente o ensino calcado em normas gramaticas o responsável por suprimir as marcas de autoria dos textos dos escolares, mas a falta de atividades mais elaboradas a fim de proporcionar ao aluno uma reflexão sobre a linguagem e de como atuar sobre a mesma, posicionando-se e intervindo nos acontecimentos sociais que os cercam.

O relato de B.C.A. e a análise de seus textos nos permitem vislumbrar a potencialidade inata que alguns escolares apresentam em expor suas opiniões com originalidade e singularidade, valendo-se de outros discursos para validar o seu próprio, reconhecendo-se como seres sociais e apresentando um olhar crítico sobre o mundo. Observamos que, ao se depararem com momentos oportunos, nossos alunos podem romper as amarras da mesmice e florescer.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora de Unesp/Hucitec, 1998.

BARTHES, R. A morte do autor. In: \_\_\_\_\_. **O rumor da Língua**. Lisboa: Edições 70, 1984.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Nova Vega, 2006.

KATO, M. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A. *et al.* **Ciências da Linguagem: 30 anos de investigação e ensino**. Braga: CEHUM (Universidade do Minho), v. 5, 2005.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. **Writing acquisition of sign languages by deaf people**. (A ser publicado).

ORLANDI, E. P. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: \_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez/Editora da Unicamp, 1988.

POSSENTI, S. **Enunciação, autoria e estilo**. Revista da FAEBA, Salvador, n. 15, 2001.

POSSENTI, S. **Indícios de autoria**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 105-124, 2002.

SCHNEIDER, M. **Ladrões de palavras**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

STREIECHEN, E.M. **Por que o surdo escreve diferente?** Paraná: Interlinguagens, v. 2, n. 2, p. 158-175, 2011.

*Recebido em janeiro de 2014.*

*Aceito em maio de 2014.*

## **SOBRE AS AUTORAS**

**Márcia Helena de Melo Pereira** é doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2005), onde também realizou o curso de mestrado em Linguística Aplicada. Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-UESB). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Textual, atuando principalmente nos seguintes temas: processo de construção de textos, gênese de texto, relação entre estilo individual e estilo de gênero, crítica genética, ensino de texto.  
E-mail: marciahelenad@yahoo.com.br

**Joyce Maria Sandes da Silva** é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-UESB). Possui graduação em Letras Modernas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Aquisição da Linguagem, atuando principalmente no tema: aquisição da escrita do português por pessoas surdas.  
E-mail: jsandes.letras@gmail.com