

Texto e ensino: aspectos de coesão e coerência na escrita de alunos surdos bilíngues

Text and teaching: aspects of cohesion and coherence in writing bilingual deaf students

Márcio Arthur Moura Machado Pinheiro

Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Pós-Graduando em Educação Especial, Inclusão e Libras pelo Instituto Athena de Educação, bem como em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Instituto Superior São Franciscano (IESF).
E-mail: marciomoura@outlook.com

Resumo: A Língua Portuguesa é para os surdos brasileiros uma segunda língua, sendo utilizada por eles como meio de interação, promoção da sua cidadania, aquisição de informação e para comunicação por meio da escrita. Não obstante, discutir ensino e aprendizagem da língua escrita e suas peculiaridades para esses aprendizes é primordial em tempos de inclusão e de educação para a diversidade. A pesquisa aqui apresentada discute questões referentes à língua(gem), tomando como embasamento as proposições de Bakhtin e Vygotsky, tendo a concepção de que somente por meio da língua(gem) e da relação social é possível a significação do mundo pelo sujeito. Ademais, utilizam-se pressupostos teóricos da Linguística Textual bem como da Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Segunda Língua/Estrangeira (PL2E), tendo em vista conhecimentos teóricos e metodológicos que tenham concepções diferentes daquelas propostas para o ensino/aprendizagem de língua materna. Com base nisso, apontam-se questões de ensino e aprendizagem de PL2 para surdos a partir de análise de produções textuais de alunos surdos bilíngues, explicitando as estratégias e mecanismos discursivos e textuais utilizados pelos surdos no processo de escrita em segunda língua a partir da análise dos aspectos de coesão e coerência e das peculiaridades e construções específicas dos textos escritos por surdos.

Palavras-chave: Surdez. Linguagem. Ensino. Segunda Língua.

Abstract: The Portuguese language is, to Brazilian deaf people, as a second language, being used by them as a means of interaction, promoting citizenship, the acquisition of information and communication through writing. Nevertheless, discuss about teaching and learning written language and its peculiarities for these learners is fundamental in times of inclusion and education for diversity. The research presented here discusses issues of language, taking as a basis, the proposals from Bakhtin and Vygotsky, taking the view that only through language and social relationship it is possible the significance of the world by the subject. Furthermore, theoretical assumptions of Text linguistics and the Applied Linguistics to the Teaching Portuguese as a Second Language / Foreign (PL2E) were used, having in mind theoretical and methodological knowledge that have different conceptions of those proposals for the teaching / learning of mother tongue. Based on this, educational issues and PL2 learning for deaf are presented through analysis of textual productions of bilingual deaf students, explaining the strategies and discursive and textual mechanisms used by the deaf in the process of writing in a second language taking into account the analysis of cohesion and coherence aspects and peculiarities and specific constructs of the texts written by deaf.

Keywords: Deafness. Language. Teaching. Second language.

1 *Considerações iniciais*

As pesquisas acerca de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa têm privilegiado vários fatores: culturais, sociais, históricos, político-ideológicos, atendendo, assim, a demanda das peculiaridades dos falantes nativos. Entretanto, há que se mensurar que existe uma parcela da população que não a tem como primeira língua, e sim como segunda, a saber: índios, estrangeiros e surdos, os quais requerem um tratamento diferenciado na modalidade de ensino dessa. Surge, assim, a necessidade de se pesquisar e discutir sobre como atender as novas demandas e perspectivas para o ensino-aprendizagem e a formação complementar específica para atuar como professor de português como L2, especialmente para os surdos.

Ao considerar as necessidades de pesquisar sobre as questões que envolvem os aspectos da escrita do surdo, necessário foi tratar do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e das questões e peculiaridades que envolvem tal modalidade de ensino, como já mencionado. Devido à abrangência da temática, nesta investigação focalizou-se a relevância da comunicação sociointeracional, tendo em vista ser essa uma das necessidades primordiais entre os surdos, tanto na aquisição das informações quanto nas diferentes situações comunicativas. Tais necessidades são atendidas não somente a partir da Língua Brasileira de Sinais, que é a sua primeira língua, mas também do Português como segunda língua em sua modalidade escrita.

A convivência com duas modalidades de língua propicia dificuldades de interação dos alunos na escrita. Esses fatores decorrem das estruturas linguísticas e das divergências de representações linguísticas e culturais, podendo, também, interferir na aquisição de conhecimentos ao perpassarem da Língua Portuguesa para Libras e vice-versa. Dessa forma, é necessário considerar as especificidades de aquisição de línguas no contexto da surdez, a diferença das modalidades das línguas envolvidas (Libras – visual-gestual ou visuoespacial; Língua Portuguesa – oral-aditiva) e as características linguísticas respectivas, entre outros aspectos.

O objetivo geral do presente artigo é discutir as produções linguísticas textuais de alunos surdos a partir da análise da coesão e da coerência presentes nesses textos, tendo em vista uma compreensão ampla sobre os aspectos de língua(gem) que perpassam a realidade de aquisição, de ensino e aprendizagem dos surdos.

2 *A Linguística Textual*

A Linguística Textual, surgida por volta dos anos 60, no século XX, tem seu tratamento hoje voltado para os textos orais e escritos (MARCUSCHI, 2008). Segundo Marcuschi (op. cit.), registros apontam que a preocupação inicial da Linguística Textual voltava-se apenas para os textos escritos e para o processo de produção. Este trabalho utilizará como arcabouço teórico-metodológico para análise das produções dos textos dos alunos surdos a Linguística Textual, doravante LT, tendo nos conceitos de Fávero e Koch (2005, p. 26), sobre texto, a sua perspectiva, que é além

[...] texto, em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma

pintura, um filme etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, lingüisticamente, por meio de textos (sentido estrito). Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, dentre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.

Para tratarmos da temática aqui proposta, bem como da análise dos textos dos alunos surdos, utilizaram-se mais do que simplesmente os aspectos de adequação à norma padrão. Conforme Fávero (2003, p. 7), o texto é “um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade”, sendo, dessa forma, necessário ampliar-se o olhar para outros aspectos que envolvem o texto, em si mesmo, e sua produção (coesão, coerência, situacionalidade, aceitabilidade etc.). Neste texto, além de tais aspectos, são consideradas questões de aquisição de segunda língua, especificidades do aluno surdo, diferenças de modalidades etc., como já ressaltado.

Para Marcuschi (2008, p. 72), “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. Afirma, também, que é uma “entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido” (*ibidem*). Koch e Travaglia (2007) sugerem que o trabalho com texto adote uma perspectiva textual-interativa, já que os textos são o meio pelo qual a língua funciona. Ademais, Koch acrescenta que

um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela determinado sentido. Portanto, a esta concepção subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele no curso de uma interação humana. (1997, p. 25)

2.1 Aspectos de coesão e coerência

Sobre a coerência textual, especificamente, Koch & Travaglia (2001, p. 21) afirmam que

a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido do texto.

Portanto, a coerência está diretamente ligada aos aspectos de sentido, de sequência de significação do/no texto. Acrescentam ainda que “para haver coerência, é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou de relação entre seus elementos” (op. cit., loc. cit.). Van Dijk e Kintsch (1983, *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2001) também falam em diversos tipos de coerência, a saber:

- a) *Coerência semântica* – refere-se à relação entre significados dos elementos das frases em sequência em um texto (local) ou entre os elementos do texto como um todo. Questões relativas às relações de sentido entre os significados dos termos (como hponímia ou hiperonímia) também têm a ver com coerência semântica.
- b) *Coerência sintática* – que se refere aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica como, por exemplo, os conectivos, o uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos etc. Ela nada mais é do que um aspecto da coesão que pode auxiliar no estabelecimento da coerência.
- c) *Coerência estilística* – refere-se àquela pela qual um usuário deveria usar em seu texto elementos linguísticos (léxico, tipo de estruturas, frases etc.) pertencentes ou constitutivos do mesmo estilo ou registro linguístico. Embora essa possa ser uma exigência plausível dentro de um contexto normativo do uso da língua, o uso de estilos diversos parece não criar problemas maiores para a coerência entendida como princípio de interpretabilidade. Na verdade, essa é uma noção que tem utilidade na explicação de fenômenos de quebra estilística. Seria o caso, por exemplo, do uso de gírias em textos acadêmicos, sobretudo orais (as conferências), ser normalmente precedido de ressalvas como “se me permitem o tempo”, “para usar uma expressão popular que bem expressa isso” etc. ou do uso de palavras de baixo calão em conversas “polidas”, normalmente precedidas de um “com o perdão da palavra”.
- d) *Coerência pragmática* – que tem a ver com o texto visto como uma sequência de atos de fala. Estes são relacionados de modo que, para a sequência de atos de ser percebida como apropriada, os atos de fala que a constituem devem satisfazer as mesmas condições presentes em uma dada situação comunicativa. Caso contrário, temos incoerência. Assim, por exemplo, se um amigo faz um pedido a outro, seria esperável que tivéssemos uma das seguintes sequências de atos: pedido/atendimento; pedido/promessa; pedido/jura; pedido/solicitação de esclarecimento/esclarecimento, etc.

Koch e Travaglia (2001, p. 39-40), por sua vez, estabelecem que

essa divisão de coerência em tipos tem o mérito de chamar a atenção para diferentes aspectos daquilo que chamamos de coerência: o semântico, o pragmático, o estilístico e o sintático (ou gramatical, ou da superfície linguística). Mas é preciso ter sempre em mente que a coerência é um fenômeno que resulta da ação conjunta de todos esses níveis e de sua influência no estabelecimento do sentido do texto, uma vez que a coerência é, basicamente, um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto, caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender inclusive a própria produção do texto, à medida que o produtor do texto quer que seja entendido e o constitui para isso, excetuadas situações muito especiais.

Ademais, ainda sobre os aspectos de textualidade, Marcuschi (2008) declara que fatores que regem a conexão referencial (aspectos semânticos) e a conexão sequencial (elementos conectivos) são chamados, no nível da cotextualidade, de coesão. Tais fatores são integrantes da textualidade.

Em Koch e Travaglia (op. cit., p. 40), diz-se que há duas grandes modalidades de coesão: a referencial (ou referenciação) e a sequencial (ou sequenciação). Para eles, a coesão referencial se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície textual que remetem (ou permitem recuperar) a um mesmo referente (que pode, evidentemente, ser acrescido de outros traços que se lhe vão agregando textualmente). Ela é obtida por meio de dois mecanismos básicos, a saber:

- a) *Substituição* – quando um componente da superfície textual é retomado (anáfora) ou precedido (catáfora) por uma proforma (pronome, verbo, advérbio, quantificadores que substituem outros elementos do texto). Há, também, a substituição por zero (Ø) que é a elipse;
- b) *Reiteração* – que se faz por meio de sinônimos, de hiperônimos, de nomes genéricos, de expressões nominais definidas, de repetição do mesmo item lexical, de nominalizações.

A coesão sequencial também se faz por meio de dois procedimentos: a recorrência e a progressão.

A sequenciação por recorrência (ou parafrástica) é obtida pelos seguintes mecanismos: recorrência de termos, de estruturas (o chamado paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais (ritmo, rima, aliteração eco etc.), de aspectos e tempos verbais.

A coesão sequencial por progressão (ou frástica) é feita por mecanismos que possibilitam:

- a) A *manutenção temática*, pelo uso de termos de um mesmo campo lexical;
- b) Os *encadeamentos*, que podem se dar por *justaposição* ou *conexidade*. Na *justaposição*, usam-se partículas sequenciadores que podem ser temporais (referindo-se ao tempo do “mundo real”) ou ordenadoras ou continuativas de enunciados ou sequências textuais, quando dizem respeito à linearidade e à ordenação de partes do texto. O *encadeamento por conexão* é feito por meio de conectores de tipo lógico (estabelecem relações de conjunção, disjunção, implicação lógica etc.) ou por meio de operadores de discurso (estabelecem relações discursivas ou argumentativas entre enunciados do texto, operando a conjunção, disjunção ou contrajunção de argumentos ou acrescentando a enunciados atos de justificação, explicação, conclusão, especificação, generalização etc.).

3 Considerações sobre aquisição de língua portuguesa por surdos

O ensino formal e a aquisição de linguagem da pessoa surda devem ser considerados a partir do seu contexto social e familiar, pois todos devem ter direitos e deveres iguais no tangente à oportunidade do saber e do fazer na educação. A criança surda que nasce em uma família de ouvintes, segundo Sacks (1998) e outros autores, perfazem 95% dos surdos. Surge, nesse sentido, a questão: como uma criança surda, filha de pais ouvintes que nunca viram a língua de sinais, que não conhecem pessoas

surdas e nem imaginam o que fazer para comunicar-se com seu filho, vai adquirir sua primeira língua? Dessa forma, há que se atentar para as especificidades desse contexto sociofamiliar de aquisição de linguagem dos indivíduos surdos, uma vez que entre esses são raros os que tiveram a possibilidade de ter uma língua materna antes de seu ingresso na escola, pois quando iniciam sua vida escolar “não têm conhecimento suficiente do português para serem alfabetizados nesta língua e nem conseguem entender o português, por falta-lhes uma prévia compreensão do que seja uma língua, já que não possuem nenhuma” (AMORIM, 2004, p. 18).

A tônica *a priori* é, portanto, a aquisição da língua de sinais de forma espontânea e natural, tendo em vista a relevância de se ter referências linguísticas e culturais de surdos adultos, bem como da comunidade linguística usuária de língua de sinais como um todo. Esse processo precisa acontecer em meio a sinalizadores adultos e num ambiente linguisticamente rico e estimulante em língua de sinais a partir de muitas referências visuais e manuais. O problema aqui, então, dá-se não somente com a Língua Portuguesa, mas também com a Libras, que é a primeira língua do surdo. É fato, portanto, que o surdo encontra barreiras para aquisição de língua(gem), tendo em vista o desconhecimento dos que compõem o seu núcleo familiar, bem como daqueles com quem têm primeiro contato (primos, tios, avós, vizinhos etc.).

Se a falta de referências linguísticas é real para a primeira língua, no caso do surdo, o que se falar, então, sobre as referências da segunda língua (LP)? Diferentemente de uma criança que cresce em meio a estímulos sonoros receptados por sua condição auditiva ouvinte e que, por isso, tem como experienciar a pronúncia das palavras, os arranjos sintáticos, as concordâncias etc., a criança surda não tem tal acesso devido ao bloqueio auditivo. Há que se ressaltar que o surdo tem outro sistema de referência sobre o mundo, outra atividade mental, um outro modo de organização mental do mundo e uma outra língua materna que lhe é mais natural. E é exatamente a língua de sinais que irá ser o suporte na construção da referência do mundo para o surdo. Por isso, as diferenças linguísticas e de modalidade das línguas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem do surdo são grandemente importantes para a compreensão sobre a surdez e linguagem. Por ser surdo, sua língua natural, psicolinguisticamente falando, será aquela que considere como canal perceptual e de produção os olhos e os movimentos corporais (gestualidade) no lugar da audição e da fala vocal. Dessa forma, uma língua visuoespacial ou visual-gestual, a Libras, é o mais adequado para o surdo, a uma língua oral-auditiva, Língua Portuguesa.

Essas diferenças, entretanto, não se restringem somente à modalidade. As estruturas linguísticas também são contrastivas. Enquanto a Libras possui uma sintaxe espacial, na qual se podem produzir signos simultaneamente – sendo esses marcados no espaço para possuírem marcas de gênero, número e grau –, a Língua Portuguesa possui uma sintaxe linear, em que o falante produz linearmente os signos e esses possuem desinências ligadas ao próprio morfema para expressão de gênero, número e grau. Há muitas outras diferenças. A consideração dessas diferenças linguísticas é fundamental nesse processo. O problema enfrentado pelos surdos é exatamente o de que a maioria das pessoas utilizam línguas de modalidade oral-auditiva ou auditivo-oral, e essas não podem ser adquiridas espontaneamente por eles. De qualquer forma, as pesquisas em linguística das línguas de sinais já comprovaram que a utilização das

mãos e de todo o esquema corporal ao invés do aparelho fonador executam a mesma função linguística.

As línguas de sinais não são diferentes das línguas orais, no que se refere à função primordial de evocar significados (elas devem ser consideradas por seus valores conceituais; não como um conjunto de sinais referentes a palavras da língua oral, mas como um código aberto de significantes e significados). (CICCONE, 1996, p. 22)

Portanto, um dos problemas do surdo seria, então, o atraso na aquisição da linguagem, de modo geral, tendo em vista seu não contato desde a mais tenra infância com a Libras e, em seguida, com o português a partir de uma língua que lhe dê suporte para tal aprendizado.

No que se refere ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, é imprescindível que seja uma realidade para os surdos, observando-se, aqui, que a aprendizagem da segunda língua dá-se num contexto em que “o processo não é o de aquisição natural por meio de construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola” (SALLES, 2004, p. 115).

A esse respeito, Quadros (1997, p. 84) afirma que “a necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda”. E acrescenta que, embora se diga muitas vezes que a alfabetização de surdos acontece através do ensino de L2, deve-se ter em mente que “há diferenças entre a aquisição do português escrito por crianças surdas e os casos típicos de aquisição de L2” (QUADROS, 1997, p. 17). Nesse contexto de ensino, Salles (2004) compreende que a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como L2 para os usuários de Libras, por ser uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita.

Muitos têm sido os problemas causados na escolarização dos surdos por conta da incompreensão acerca das questões até então apresentadas neste texto. Além disso, a ausência de metodologias de ensino de segunda língua, materiais didáticos específicos e formação de professores para essa modalidade de ensino são outros entraves nesse processo. A própria Política Nacional de Educação de Surdos na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, SEESP/MEC) desconsidera tal fato ao incluir em turmas regulares os alunos surdos. Esses são submetidos à Língua Portuguesa como língua materna/primeira língua, bem como avaliados como se, de fato, fosse essa sua primeira língua tal qual o é para os alunos ouvintes que também integram salas de aula. Há que se considerar que tal “ensino” ainda se dá com a presença do tradutor e intérprete de Libras, em que o aluno pouca ou nenhuma oportunidade tem, devido à estrutura e proposta das salas inclusivas, de utilizar o português em sua interatividade escrita, linguística.

Poker (2002) afirma que as trocas simbólicas estimulam a capacidade representativa desses alunos, o que favorece o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento em ambientes heterogêneos de aprendizagem. No entanto, existem posições contrárias à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns, em decorrência da compreensão das formas de representação da surdez como

incapacidade ou das propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente para atendê-las que não consideram a diversidade linguística. Para Skliar (1999), o modelo excludente da Educação Especial está sendo substituído por outro, em nome da inclusão que não respeita a identidade Surda, sua Cultura, sua Comunidade. Tratar de línguas no contexto da pessoa surda requer, também, repensar todo o modelo educacional excludente a que essas pessoas têm sido submetidas.

Segundo Fernandes (2003), as dificuldades em Língua Portuguesa não têm de ser consideradas como sendo próprias do surdo, e sim de um aprendiz/falante que é privado do contato linguístico e que, portanto, reflete as mesmas dificuldades de um ouvinte no trato com outra língua que não lhe seja familiar e cotidiana. Para ela, o que provoca o erro é a falta de contato constante com a língua em uso, com contextos linguísticos ricos e não simplesmente a deficiência. Tal falta de domínio de um sistema linguístico de modalidade oral-auditiva pelo surdo é resultado das restrições na exposição contínua ao meio linguístico e mesmo às falhas no processo de educação.

Guarinello (2005) declara que é condição necessária a interferência de um adulto letrado na construção da linguagem escrita, vez que será ele quem irá orientar, mediar e “atribuir” sentido à escrita da criança. Continua dizendo que é por meio dessa parceria que ocorre a “construção conjunta de conhecimentos, do conhecimento de mundo e do conhecimento partilhado, que os textos fazem sentido para quem os lê” (GUARINELLO, 2005, p. 63). Tais questões nos apontam “a necessidade de analisar não só o produto, mas o processo de construção de produções escritas de sujeitos surdos, levando em consideração o papel do outro na construção da escrita” (op. cit., loc. cit.), além de que é “a produção de textos ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade” (op. cit., p. 66).

Historicamente, as mudanças na educação de surdos, bem como na educação especial como um todo, têm se dado de forma mais madura e efetiva, ainda que a passos lentos e distantes. Isso porque, de alguma forma, a legislação que precisamos respeitar e cumprir por vezes expressa um desconhecimento de uma melhor ideia de educação, das especificidades e necessidades de cada deficiência em si. E não são poucos os documentos legais e científicos que advertem e admoestam quanto a questões relativas aos surdos. A Declaração de Salamanca, de 1994, por exemplo, é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios da política e da prática em Educação Especial. O parágrafo 19, referente às diretrizes de ação em níveis nacionais nas áreas de política e organização, promulga que

políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdo-cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (BRASIL, 1994, § 19)

À vista disso, pode-se apontar como causa do insucesso da educação de muitos surdos não só a sua dificuldade em relação à Língua Portuguesa, mas também o modelo educacional restrito e deficiente a que têm sido submetidos. Como de fato incluir um aluno surdo numa sala regular? Os professores têm se mostrado não preparados para tal, o que é perceptível através das metodologias apresentadas em salas de aula, atividades propostas, forma de avaliação etc. Outro aspecto crucial a ser pensado diz respeito ao momento, ao lugar e à estrutura em que acontecem as aulas de Língua Portuguesa. Numa turma regular, na qual se encontram ouvintes, surdos e outros alunos com deficiências possivelmente, as aulas de Língua Portuguesa mantêm o padrão de primeira língua e são ministradas nessa perspectiva, o que leva o surdo a ter de lidar com questões de cunho estritamente gramaticistas, com exemplos que fogem da realidade e a partir de aspectos que não lhe são palpáveis e conhecidos. Entretanto, como já mencionado, nessa mesma sala estão os alunos surdos que não têm como primeira a língua majoritária nacional, e sim como segunda língua, sendo, portanto, uma inadequação e desrespeito para com os direitos linguísticos dos alunos surdos. Fica claro, então, que os fatores que envolvem toda essa problemática educacional são, em sua maioria, devido à conjuntura e realidade apresentadas e vividas por todos: ausência de metodologias de segundas línguas, professores não proficientes em Libras, ausência de materiais didáticos específicos, formas inadequadas de avaliação linguística, entre outros.

Para efeito de demonstração dessas questões, neste trabalho, iremos analisar os aspectos de coesão e coerência das produções de dois alunos surdos. Em suma, queremos entender como se dá a construção de sentidos, de lógica da escrita do surdo diante dessa aparente “confusão” gráfica produzida por eles. Mostraremos, também, que os desvios na escrita são naturais devido a fatores de transposição de língua de sinais e interlíngua, e que poderiam ser minimizados se esses alunos tivessem orientações adequadas por professores capacitados e proficientes em Libras e em Língua Portuguesa como segunda língua.

4 Análise da escrita do surdo

A pesquisa utiliza como *corpus* de trabalho produção textual de dois alunos surdos, produzida durante um curso de extensão, Curso Básico de Língua Portuguesa para Surdos, com carga horária de 120h, realizado no Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez – CAS/MA. A seguir, far-se-á a caracterização etiológica dos alunos e a exposição dos constituintes dos textos tomados para análise:

- Caracterização etiológica da surdez:

Aluno 1: perda auditiva neurossensorial bilateral profunda.

Aluno 2: Perda auditiva neurossensorial bilateral de grau severo e profundo.

A proposta textual tratava-se de uma dissertação a ser desenvolvida a partir do tema gerador “Estudar é para vida” e da coletânea de textos verbais e não-verbais. A seguir, utilizar-se-á o *corpus* de trabalho, que são excertos dos textos escritos por surdos bilíngues na forma de redação. Como referencial teórico para análise, temos os pressupostos da Linguística Textual, especificamente em Marcuschi (2008), Fávero (2003), Fávero e Koch (2005), Koch (1997), conceito acerca do que é *texto* e suas

concepções textuais; sobre os aspectos de coesão utiliza-se Marcuschi (2008), Koch e Travaglia (2001), e em relação à coerência utilizamos os mesmos autores e contribuições também de Van Dijk e Kintsch (1983, *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2001). A título de exemplificação, destacam-se quanto a/ao:

a) Uso de marcas de oralidade na escrita

Durante a análise dos textos, perceberam-se traços de oralidade e coloquialidade na escrita dos alunos. Embora eles não tenham acesso aos sons da fala oral, visto que são surdos, tais textos oferecem tais traços.

Aluno 1: gente a conselha; tem sacrifica corpo; depois cansando muito; muito coisas; livros profundo parece superiores; graudação; pós-graudação; família e amigos conselho.

Aluno 2: os livros são uns grande sonhos; as coisas novas e pode lhe-te fazer; pro resto na vida; sentidos abstrativos; com os pensativos, processitivos lentamente; significar e acontecer com vem as palavras mágicas; pode lhe fazer uma parte na sua vida; você ter buscá-lo.

A partir desses exemplos, destaca-se o uso oral na transcrição dos alunos, ao passo que é possível justificar ter por base metodológica uma análise teórica, isto é, as expressões de uso coloquial são transcritas em textos mais formais. Nesse sentido, é fundamental tratar com alunos aprendizes as formalidades da norma padrão que se repassam nas instituições de ensino, além do ensino da língua de sinais.

b) Análise das expressões

Do ponto de vista gramatical, explicita-se:

- Ausência de concordância de número, como em “muito coisas”, “família e amigos conselho”, “os livros são uns grande sonhos”, livros profundo, bem como de gênero na expressão acima já tratada “muito coisas”;
- Inadequação no uso e emprego de pronomes oblíquos: “pode lhe-te fazer”;
- Utilização incorreta de classe gramatical: “tem sacrifica corpo” (utilização de verbo – *sacrifica, cansando* – ao invés de substantivo – *sacrifício, cansado* – respectivamente);
- Conjugação verbal: você *ter* buscá-lo (Forma infinitiva ao invés da conjugação verbal adequada);
- Inadequação ortográfica: “a conselha” (aconselha), “superiores” (superiores); “graudação” e “pós-graudação” (graduação), “abstrativos” (abstratos), “pensativos” (pensamentos), “processitivos” (algo como processamento, no texto refere-se à processamento cerebral);
- Coloquialidade: “pro resto na vida”;
- Emprego inadequado de itens lexicais: “significar e acontecer *com* vem as palavras mágicas” (com), pode lhe fazer *uma* parte *na* sua vida (uma, na).

As permutas de classes gramaticais, dificuldades do uso de pronomes oblíquos, inadequação de ortografia são constantes nas construções de frases e textos dos alunos surdos analisados, sendo assim é necessário tratar com muita frequência as dificuldades dos alunos como também orientar os professores que acompanham a vida escolar desses aprendizes.

c) *Análise comparada*

Do ponto de vista das flexões de gêneros, números, tempo e modo das línguas envolvidas (Libras e Língua Portuguesa), pode-se assim, exemplificar:

- Ausência de desinência para gênero (masculino/feminino) e número (singular/plural) na Língua de Sinais;
- Pronomes são marcados por meio do sistema de apontação, tendo em vista a sintaxe espacial da Língua de Sinais;
- Os verbos se apresentam sem flexão de tempo e modo em LS;
- Quanto à ortografia, percebe-se que, por memorizar as palavras em sua globalidade e não a partir de sua estrutura fonética, podem acontecer trocas nas posições das letras.

Como já apontado anteriormente, o entendimento da escrita do aluno surdo perpassa, necessariamente, o entendimento da estrutura morfológica e sintática da língua de sinais. Tais especificidades na escrita devem-se justamente ao fato de o surdo fazer a “transposição” da estrutura da sua língua para a escrita da Língua Portuguesa, provocando comportamentos não convergentes na norma padrão dessa.

d) *Aspectos de coesão e coerência*

Passaremos, então, a analisar globalmente os textos dos alunos a partir dos aspectos de cotextualidade:

Aluno 1: Aspectos de coesão prejudicados, embora demonstre uso de coesão sequencial por progressão em “*então* muito estuda” e “*por* isso antes não conhecer” como retomada do raciocínio da oração anterior, bem como utilização da adição de elementos em “*pesquisa e prova tem*”. Entre as orações “*por* isso antes não conhecer a palavra” e “*agora desenvolver palavra*” parece existir, implicitamente, e tendo como referência a Língua de Sinais, um encadeamento por adversidade. A própria utilização do termo “*palavra*”, nesse contexto, seria uma alusão à “*faculdade*”, não enquanto palavra, mas enquanto organismo, enquanto ser. Poderíamos, então, dizer que há, aí, a transposição de um processo de coesão referencial anafórica em língua de sinais. Quanto aos aspectos de coerência, observa-se que, embora prejudicados os aspectos de coesão, o aluno surdo consegue manter uma progressão em seu raciocínio, mostrando as etapas pelas quais uma pessoa muito provavelmente passará ao entrar na faculdade: faculdade – trabalho – provas e pesquisas – pós-graduação etc., o que nos faz compreender a apropriação da simbolização de aspectos pragmáticos e reais da vida.

Aluno 2: Demonstra conhecer o recurso anafórico utilizado, aqui, pelos pronomes (mesmo com a colocação ambígua “*lhe-te*”) como em “*buscá-las*”, “*E isso*”, “*buscá-lo*”. Texto com aspectos gramaticais não tanto divergentes, possuindo concordâncias, pontuação etc. Apresenta também pensamento coerente, embora se utilize exacerbadamente da linguagem figurada e das possibilidades que ela pode lhe dar. O texto, em si, é cheio das impressões do autor acerca da perpetuação das palavras e do quanto se pode utilizá-los, bem como aos livros, para trazer a vida “*sonhos e cheio de surpresas, emoções, pensamentos*”. Possui certo grau de maturidade discursiva e pragmática em Língua Portuguesa.

5 Considerações finais

Somente por meio da língua(gem) e da relação social é possível à significação do mundo pelo sujeito. A língua(gem) tem um papel importantíssimo na constituição da subjetividade desses sujeitos e na construção de seus conhecimentos (BAKHTIN, 1999; VYGOTSKY, 2008). Bakhtin (op. cit.) parte do princípio de que a interação entre as pessoas é uma condição necessária para o desenvolvimento da linguagem em qualquer modalidade, seja ela auditivo-oral, escrita ou visual-gestual. Para ele, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, op. cit., p. 112). A atividade mental é, à vista disso, organizada pela linguagem. Voltando-se às questões da surdez, podemos dizer que surdos têm atividade mental diferente, um outro modo de organização cerebral, intelectual que difere do ouvinte, já que a sua primeira língua é visual-gestual e seu meio de expressão são os sinais. É justamente essa língua que está presente na interlocução das pessoas surdas e, portanto, será o ponto de partida no processo de construção do conhecimento, pois esse não se pode dar sem linguagem. O desenvolvimento cognitivo, linguístico e visão de mundo se darão a partir das experiências visuais do sujeito surdo paralelamente às experiências do sujeito ouvinte.

Os textos, conseqüentemente, precisam ser vistos também como sendo sua forma de representar e ver o mundo a partir de suas experiências visuais e de sua organização cognitiva de tais experiências, expressas por meio da escrita em Português a partir da estrutura da Libras, o que causaria essa mistura, transferência, sobreposição da língua de sinais na escrita da Língua Portuguesa. Essa ideia nos faz acreditar mais ainda que os surdos, diferentemente dos ouvintes, não utilizam como sistema de referência para a escrita o apoio na linguagem oral, tendo, portanto, um sentido intrínseco e diferente dado a sua escrita.

Se compararmos o texto de um aluno surdo ao de um ouvinte, muito provavelmente focalizaremos a falta. Entretanto, ao nos lembrarmos de que a referência do surdo para a escrita da Língua Portuguesa é a sua língua, a Libras, de modalidade, gramática e registros diferentes, percebemos, sim, que existem aspectos de coesão e coerência presentes no texto que, entretanto, são expressos a partir da singularidade dessa escrita surda. Ao se tomar como ponto de partida para entendimento da escrita em L2 o discurso em língua de sinais, que serve, ao mesmo tempo, como mediadora para a escrita em LP e como ponto inicial de pensamento, observa-se quão verdadeiras são tais afirmações. Assim, compreende-se que

é essa língua que dará toda a base lingüística para a aprendizagem de qualquer outra língua. Desse modo, as dificuldades encontradas no português escrito dos surdos podem ser referenciais para um trabalho com a escrita como segunda língua, já que não se trata apenas de ensinar a língua escrita, mas de usá-la, ou seja, fazer com que ela funcione como recurso para interação e interlocução, de maneira que o sujeito possa manipular a língua portuguesa nas suas várias possibilidades. (GUARINELLO, op. cit., p. 66)

É de conhecimento coletivo que mesmo entre os alunos ouvintes as práticas de produção textuais são problemáticas, tendo em vista uma série de desdobramentos e questões de ordens diversas, – tais como aspectos discursivos, cognitivos, de conhecimento de mundo, falta de leitura e fragmentado conhecimento linguístico – que podem interferir na prática discursiva. No caso do aluno surdo, isso se agrava ainda mais, haja vista que o seu *input*(recepção) linguístico da Língua Portuguesa é bem mais restrito e desfavorecido. É comum encontrarmos escritas diferenciadas, de difícil compreensão, o que reforça mais ainda a necessidade de um trabalho eficaz. A diferença de modalidade, a falta de domínio da gramática da L2, de articulação das palavras e oração e ausência de profícuo uso dos fatos de cotextualidade (coesão e coerência) acabam prejudicando a conexão sequencial e estrutural do texto e, por isso, a mensagem e o sentido, parecendo, assim, serem apenas um amontoado de palavras. Ressalta-se que, ainda assim, há um forte apelo semântico, uma expressão de coerência e aspectos pragmáticos interessantes a serem ponderados.

Por vezes a lógica da escrita do surdo está inserida na relação autor-leitor, em que aspectos de conhecimentos e posse dos dois não são explicitados, em que os sentidos são construídos a dois como produto mesmo de uma atividade discursiva. É justamente no momento de reescrita, de contação ou de interação que tais aspectos ficarão mais claros tanto para o leitor (seja ele professor ou qualquer outra pessoa), quanto, muitas vezes, para o próprio surdo.

Guarinello (2007) reitera que o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que lhe sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas e desde que haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor. Dessa forma, o processo de aquisição da linguagem escrita baseia-se na interação com o outro, e nessa parceria reconstróem-se os sentidos dos textos.

É inquestionável a importância da interação no ambiente linguístico em que ocorre o aprendizado de L2. Partindo de tal afirmação, Damhuis (1993, *apud* QUADROS, 1997, p. 85-86) cita três aspectos de interação verbal que podem ser distinguidos: o *input* (a recepção), o *output* (a produção) e o *feedback*. Pensar sobre o processo de aquisição/ensino/aprendizagem de português para surdos requer uma reflexão psicossocial e biológica. Assim, tendo em vista o bloqueio (total ou parcial, de acordo com o grau de surdez), tal indivíduo terá acesso restrito ou irrisório de *input* linguístico em português. Por isso, o contato com textos pelo aluno surdo deve ser proporcionado em tantos quantos momentos forem possíveis. Mesmo sua produção e comunicação (*output*) devem ser exploradas e utilizadas propositadamente visando o maior contato e possibilidade de *feedback*, de retorno, quando professor e aluno poderão refletir acerca do uso e desempenho discente no português escrito.

Para tanto, insistimos que diversos aspectos precisam ser investigados e levados em consideração nesse ensino: as diferenças, nos aspectos linguístico e sociocultural do Português Brasileiro e da Língua Brasileira de Sinais; diferentes modalidades de produção/recepção das mesmas: oral-auditiva/visual-especial, como dito; metodologias diferenciadas de segunda língua; aquisição das línguas envolvidas, interlíngua e especificidades do aprendiz surdo no que tange a características linguísticas que lhe são próprias; aspectos de cultura e identidade; dificuldades no

processo de aprendizagem/aquisição encontradas pelos aprendizes tanto no que diz respeito à L1(Libras) quanto à L2(Língua Portuguesa).

Enquanto as aulas reproduzirem modelos arcaicos de ensino que privilegiam a frase isolada, sem contexto, memorização de vocabulário, exercícios de repetição ortográfica e de correção gramatical, os surdos, muito provavelmente, estão fadados ao fracasso. Quando os professores de Língua Portuguesa tomarem a língua, de forma viva, em situações reais de uso, tendo em vista a perspectiva da construção aluno-professor, poderemos, então, acreditar em dias mais belamente escritos para/pelos surdos. O anseio por professores de surdos proficientes em língua de sinais, para que tal processo de ensino-aprendizagem seja, de fato, eficiente também é tamanho.

Urge a primordialidade de fomento às políticas linguísticas, a formação dos professores e a oferta de uma educação verdadeiramente bilíngue, que ofereça ao surdo verdadeiras e potencialmente formas de desenvolvimento acadêmico, intelectual, social e profissional que até então, infelizmente, não têm sido propiciados.

Referências

AMORIM, M. A. C. *O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos*. 2004. 155 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

CICCONE, M. *Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996, p. 175.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore. *Linguística textual: introdução*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

GUARINELLO, A.C. Reflexões sobre a aquisição do português escrito como segunda língua de uma criança surda. *Cadernos de Pesquisas em Linguística*, Porto Alegre, v.1, n.1, p.63-66, agosto 2005.

GUARINELLO, A.C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Coerência e ensino. In: _____. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

POKER, Rosimar Bortolini. *Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional*. 2002. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade do Estado de São Paulo, UNESP, 2002.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004. v. 1.

SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.