

OS MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO NO GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR PRODUZIDO POR UMA CRIANÇA SURDA¹

Maria Janaina Alencar Sampaio (UFPB)²

RESUMO

Esse artigo propõe algumas reflexões sobre os mecanismos de textualização na escrita de uma jovem surda bilíngüe, ou seja, usuária de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Compreender as especificidades dessa produção é importante, já que essa escrita tem como referência não a oralidade, mas a Língua de Sinais. Inicialmente discorreremos brevemente acerca da visão interacionista da linguagem, dos gêneros textuais escolares, dos mecanismos de textualização e de estudos sobre a escrita do surdo. Posteriormente, apresentaremos a história de vida do sujeito em estudo, o qual chamaremos Ana (pseudônimo). Em seguida, será mostrado um texto produzido por ela na escola, quando cursava a 4ª série do Ensino Fundamental, o qual será analisado em relação aos mecanismos de coesão textual.

PALVRAS-CHAVE: textualização; língua brasileira de sinais; língua portuguesa; interacionismo; gêneros textuais.

ABSTRACT

This article proposes some reflections on the mechanisms of textualization in the writing of a young bilingual deaf girl that is a user of both the Brazilian Sign Language and the Portuguese language. Understanding the specificities of this production is important since this writing has as reference not the speaking apparatus, but the language of signs. Originally, we will briefly talk about the interactionist view of language, the school text genres, the mechanisms of textualization and the studies on the writing of the deaf people. Later on, we will present the life story of the subject under study, who will be called Ana (pseudonym). Following this, a text produced by her in school while studying the 4th grade of elementary school will be shown, and analyzed in relation to the mechanisms of textual cohesion.

KEYWORDS: textualization; Brazilian Sign Language; Portuguese Language; interacionism; text genres

¹ Esse artigo foi produzido na disciplina de Tópicos em Escrita II, ministrada pela Prof^ª Dr^ª Regina Celi Mendes Pereira da Silva, no PROLING: Programa de Pós Graduação em Linguística da UFPB.

² Fonoaudióloga com Especialização em Patologias da Linguagem pela UNICAP; Psicóloga graduada pela UFPE; mestranda em Letras pela UFPB.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. A visão interacionista da linguagem

A interação entre as pessoas é uma condição necessária para o processo de desenvolvimento da linguagem, seja ela na modalidade auditivo-oral, escrita ou visual-gestual. O interacionismo busca a valorização da interação entre sujeitos, em que um sujeito atua como intérprete não só da fala, mas também da escrita do seu interlocutor. Nessa relação entre interlocutores, entre discursos, estão presentes processos sociais, psicológicos, contextuais, culturais e interpessoais.

A linguagem tem sido abordada por diferentes correntes lingüísticas e esse olhar diferenciado traz importantes conseqüências na concepção e no tratamento que se dá a esse objeto. Na lingüística o interacionismo surgiu em meados do séc. XX e significou inicialmente, de acordo com Morato (2004) uma reação das posições teóricas externalistas contra o psicologismo que imperava nesta ciência da linguagem. Até essa época o que interessava aos lingüistas eram as regularidades da língua e não a diversidade presente nela.

As teorias interacionistas na lingüística, segundo Morato (2004) se baseiam numa posição externalista a respeito da linguagem, isto é, se preocupam não só com o sistema da linguagem, mas com o modo como ela se relaciona com o mundo externo, com as condições múltiplas e heterogêneas de sua constituição e funcionamento.

Preocupado em refletir sobre o lugar da interação da criança com o meio circundante no desenvolvimento lingüístico e cognitivo, Vygotsky contribuiu decisivamente para a compreensão da interação como um problema teórico para a lingüística.

A concepção histórico-cultural, aqui representada por Vygotsky (1979), acredita que a linguagem tem um papel constitutivo, central, no desenvolvimento psicológico. A linguagem, além de ser uma forma de comunicação, tem uma função reguladora do pensamento. Ela está sempre presente no indivíduo, mesmo quando este não está se comunicando com outras pessoas.

É por meio da linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo, a forma como o sujeito percebe o mundo e a si mesmo. O autor acredita que é por meio da linguagem que o indivíduo passa a fazer parte de uma sociedade, internaliza conhecimento e modos de agir, organiza e estrutura seu pensamento. O signo é, portanto, uma conseqüência da necessidade de organização social e modifica-se concomitantemente a evolução da sociedade.

Diferentemente da perspectiva psicológica de interação, Bakhtin vincula as interações verbais às interações sociais mais amplas. A interação verbal na visão bakhtiniana é a “realidade fundamental da língua”, e o discurso o modo pelo qual os sujeitos produzem essa interação, um modo de produção social da língua.

Bakhtin (1990) considera a significação um aspecto bastante importante da língua, ressaltando que a enunciação só ganha sentido no contexto social na (no) qual está inserida. O autor percebe a língua numa situação de diálogo constante. A corrente comunicativa é ininterrupta, toda enunciação está relacionada com as enunciações anteriores e posteriores a ela. Bakhtin critica a visão de língua utilizada pela corrente ideológico-linguística Objetivismo Abstrato, representada principalmente por Saussure, pois essa corrente se preocupou apenas com o aspecto lingüístico normativo, que é sempre igual e comum a todos os falantes, mas não é suficiente para o diálogo. Bakhtin acrescenta o aspecto contextual e social³ para o estudo do enunciado. O autor diz que o falante da língua não a reconhece como um sistema de normas abstratas e sim como um conjunto de significações dadas em um determinado contexto. “A língua, como um sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e de seu ensino.” (BAKHTIN, 1990, p.108)

Bakhtin propõe uma teoria acerca da linguagem vinculada à constituição da subjetividade e da consciência humana. Ele aborda o papel do meio social e da língua e a importância das interações verbais, colocando a dialogia como núcleo que as fundamenta e enfatizando sua importância na constituição da consciência humana. “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, 1990, p.112)

Língua e linguagem são sinônimos para o autor, e são os elos de ligação entre o psiquismo e a ideologia, que formam uma relação dialética indissolúvel. A consciência necessita da ideologia para se desenvolver; por outro lado, a ideologia é criada a partir das relações entre os indivíduos. A língua (o diálogo) é o instrumento que permite ao indivíduo receber a ideologia de sua comunidade e também lhe permite atuar nesta comunidade interagindo e expondo suas idéias.

Para Bronckart (1999), um dos representantes do interacionismo sócio-discursivo, a atividade de linguagem se organiza em discursos ou em textos que na interação com uma

³ O termo social utilizado por Bakhtin se refere à realidade político-econômica e cultural na qual os membros da sociedade estão inseridos, ou seja, todas as relações existentes entre os participantes da sociedade.

diversidade de atividades não verbais, diversificam-se em gêneros.

A seguir falaremos brevemente sobre os gêneros textuais, especificamente sobre os gêneros escolares, dos quais faz parte a redação escolar, que constitui nosso objeto de estudo neste trabalho.

1.2. Gêneros Textuais X Gêneros Escolares

Uma das tarefas mais importantes da escola é motivar os alunos a terem idéias e também motivá-los a se comunicar por escrito. Uma das maneiras de se fazer isso seria através do trabalho com outros gêneros textuais, além da redação escolar que, também é um gênero textual. No entanto, o máximo que a escola faz é acrescentar itens ao gênero redação escolar, ou seja, lança mão de imagens, manchetes, poesias, músicas etc, para que o aluno a partir desses gêneros tenha inspiração para desenvolver o tema da redação; entretanto, não trabalha com outros gêneros.

Na difícil missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com gêneros, pois como afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p.75-76),

“toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.”

Sabemos hoje que as práticas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa precisam considerar a heterogeneidade de textos/discursos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes leitores e produtores de textos, sem contar a necessidade de utilização pedagógica das tecnologias de comunicação, particularmente do computador e de outros meios de multimídia na sala de aula.

Para Bakhtin (2000) os gêneros discursivos são um conjunto de textos ou de enunciados relativamente estáveis que constituem uma unidade entre conteúdo temático, estilo e recursos composicionais. Eles podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação.

Esses enunciados são decorrentes das diversas atividades humanas e, decorrente disso, sociais, que organizam a existência humana. A atuação individual dos seres humanos é em grande parte influenciada por regras, rituais e relações de poder entre participantes da interlocução, que já estão colocadas na ocorrência dos gêneros. Parece, que este aspecto social da linguagem não é plenamente considerado na sala de aula: o que é concebido é uma concepção meramente comunicacional ou de aquisição individual de símbolos e informações, muitas sem sentido, pelos alunos na escola.

De fato, um conjunto de gêneros e de formas textuais são objetos de ensino na escola. Dentre alguns gêneros que geralmente são trabalhados (ou deveriam ser trabalhados) na sala de aula, destaca-se a “matéria” (conteúdo colocado no quadro), a “instrução” oral ou escrita, a “exposição oral” (explicação dos assuntos escritos no quadro), o “debate” de sala de aula, o “seminário”, o “fichamento”, o “ditado”, a “prova”, o “questionário”, os “diálogos de sala de aula”, confecção de “cartazes”, o “filme”, a “lista de frequência”, os “rótulos de embalagens”, os “avisos” em murais, o “trabalho escolar”, os “comentários da professora” etc. Sendo que os livros didáticos trazem impressos em suas páginas inúmeros gêneros, sendo os mais comuns: receita, poesia, fábulas e contos. Predomina, no entanto, em sala de aula, o trabalho com apostilas e com os clássicos tipos textuais, a narração, a descrição e a dissertação.

Esses gêneros não devem ser confundidos com atividades realizadas, como a leitura em voz alta (ou silenciosa), o trabalho de grupos, apresentação dos grupos, os exercícios escolares, as perguntas de interpretação de textos etc.

A intenção, ainda predominante, é usar o texto como pretexto para trabalhar gramática ou então com as já tradicionais perguntas de interpretação de texto, que exigem respostas que são retiradas literalmente do texto. Essa intenção se une com a de ensinar formas mínimas e estruturas dissociadas de qualquer contexto de circulação. Somos contra essa perspectiva e concordamos com Schneuwly & Dolz (2004, p.78) quando eles dizem que a escola deveria ser tomada como um “autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção / recepção de textos”. A escola deveria trabalhar o ensino do gênero, sua caracterização, compreensão e produção. Já os alunos deveriam participar de “múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária”, como por exemplo, no texto livre, no seminário, na correspondência escolar, no jornal de classe, nos romances coletivos, nos poemas individuais etc.

Os gêneros escolares são, segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 78), “resultado do funcionamento mesmo da comunicação escolar e cuja especificidade é resultado desse

funcionamento”. Para os autores, na prática em classe, as situações de comunicação devem ser vistas como geradoras quase automáticas dos gêneros, que não são descritos, nem ensinados, mas aprendidos pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros.

1.3. Os mecanismos de textualização: coesão e coerência

Com o advento da lingüística textual, muitos estudiosos passaram a se perguntar o que faz com que um texto seja um texto. Beaugrande e Dressler (1981) explicitaram sete mecanismos (intertextualidade, coesão, coerência, situacionalidade, informatividade e aceitabilidade) dos quais hoje ganham relevância coesão e coerência. Segundo Fiorin e Savioli (1999) o texto para ser coeso tem que possuir palavras e frases relacionadas entre si, caso contrário, não será texto, mas apenas um amontoado de palavras ou frases. Os autores citam dois tipos principais de mecanismos de coesão: 1) a retomada de termos, expressões ou frases já ditos ou sua antecipação e 2) o encadeamento de segmentos do texto. São esses mecanismos que buscaremos observar nos textos dos surdos. Partimos de uma visão de texto semelhante à de Geraldi (1997) e Koch (1998) que consideram os sentidos do texto construídos na interação entre leitor e autor a partir das pistas dadas por este, dessa forma, o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele no curso de uma interação humana.

Koch (2004) define a coesão textual como uma interligação existente entre os elementos lingüísticos presentes na superfície textual, através de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos. Segundo a autora, os fatores de coesão são os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos lingüísticos do texto, relações de sentido, como por exemplo: “oposição ou contraste (mas); finalidade ou meta (para), conseqüência (foi assim que); localização temporal (até que); explicação ou justificativa (porque); adição de argumentos ou idéias (e)” (Koch, 2004, p.15).

Já a coerência diz respeito, de acordo com Koch (2004), à forma como os elementos superficiais do texto “vêm a constituir na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”. A coerência é, portanto, resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional. Ela deve ser construída a partir do texto, levando-se em consideração os mecanismos de coesão presentes na superfície

textual, que funcionam como pistas para orientar o interlocutor na construção do sentido.

Koch (2003) enumera cinco níveis nos quais a coerência se estabelece: sintático, semântico, temático, estilístico e ilocucional, concorrendo todos eles para a construção da coerência global. A coerência então não é um mero traço dos textos; mas o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem lingüística, cognitiva e interacional.

Fonseca (1992) apresenta uma visão interessante a respeito das noções de coesão e coerência. Fazendo uma crítica ao trabalho de Halliday e Hassan, que coloca a coesão como fator responsável pela textualidade, Fonseca acrescenta à noção de coesão dos outros autores outras operantes na configuração da unidade semântica do texto, cuja caracterização requer a consideração da enunciação. Fonseca vê a coesão numa ótica pragmático-comunicativa desligada da estrita sintagmática de Halliday e Hassan. Para o autor a coesão é a força unificadora de termos em combinação e constitui a propriedade básica de todos os signos extensos, deixando de ser exclusividade das estruturas sintagmáticas. A coerência, por sua vez, diz respeito ao conteúdo indicado no texto, ao mundo nele recriado, à exigência de não tautologia, de não contradição entre os fragmentos do mundo recriado nos enunciados do texto, à interligação entre o mundo recriado e o mundo real.

A totalidade de significação entendida pelo locutor representa o grande princípio de construção do texto, segundo Fonseca. A coerência está presente tanto nos enunciados que compõem o texto (microestrutura – coerência linear, seqüencial) quanto na representação semântica global, que corresponde à totalidade de significação entendida pelo locutor (macroestrutura – sentido global do texto). A compreensão do texto representa a reconstrução que o receptor faz da intenção comunicativa do locutor. Essa compreensão não é linear. Na contínua reelaboração de sentido, intervêm o conteúdo do texto e o universo de conhecimento do receptor, além de haver um constante acréscimo de sentido. A compreensão do texto é construída na base da interação entre o verbalizado e o conhecimento do receptor e vai depender da capacidade do receptor utilizar seus conhecimentos como elemento de sentido, que opera como fonte supletiva de informações deixadas implícitas pelo locutor na produção do texto. Por isso todo texto é incompleto ou econômico porque o produtor já espera a cooperação do receptor.

Os mecanismos de textualização segundo Bronckart (1999), correspondem às regras de organização geral do texto que compreende a coesão nominal, e a verbal e os mecanismos de conexão.

Os mecanismos de conexão marcam as grandes articulações da progressão temática e

podem assinalar: segmentação, demarcação ou balizamento, empacotamento, encaixamento e ligação.

Os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais: anáforas pronominais e anáforas nominais, que têm a função de introdução e retomada. Já os mecanismos de coesão verbal, asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos e ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais. Podem aparecer na interação com outras unidades que têm valor temporal (advérbios e organizadores textuais, principalmente) e, além disso, sua distribuição depende, mais claramente do que os outros dois mecanismos de textualização, dos tipos de discurso em que aparecem.

Após esse breve relato a respeito dos fenômenos textuais, discorreremos sobre estudos referentes à escrita do surdo, procurando compreender que implicações a privação sensorial auditiva traz para a escrita.

1.4. A Escrita do Surdo:

O debate em torno de questões lingüísticas na surdez, ou a análise de produções textuais de surdos tem suscitado grande interesse no campo da educação e na lingüística. Contudo, o debate projetado até o momento ainda é bastante generalista com respeito às questões que tocam a linguagem e seu funcionamento.

Muitos autores apontam que a escrita dos surdos não segue as mesmas construções dos ouvintes, que se apóiam na linguagem oral para produzir a escrita. Algumas singularidades do texto são apontadas por autores brasileiros, como: Fernandes (1990), Góes (1996), Friães e Pereira (2000) e Silva (2001). Apesar da relevância desses estudos há ainda muito que compreender.

Fernandes (1990), ao estudar o desempenho lingüístico de alunos surdos, concluiu que os processos que vêm sendo utilizados na reeducação da maioria desses surdos não são lingüisticamente eficazes. Posteriormente, Fernandes (2003) realizou um estudo com 40 surdos acima de 18 anos a fim de verificar a capacidade de recepção e emissão de mensagens, de compreensão e reprodução de textos, aspectos semânticos, de modo geral, testando basicamente, o domínio sobre a língua na modalidade escrita. Ela analisou o desempenho em língua portuguesa por meio de exercícios que propiciaram a observação de aspectos

morfológicos, sintáticos e do domínio de vocabulário. Fernandes verificou que os surdos estão despreparados para leitura e compreensão de textos, eles apresentam restrições significativas com o léxico, e mesmo, desconhecimento de palavras do cotidiano, além da falta domínio das estruturas sintáticas da língua.

Góes (1996) realizou uma pesquisa com alunos surdos de 14 a 26 anos, estando estes no ensino fundamental em classes de supletivo com o propósito de efetuar uma caracterização de seus textos e uma análise de suas construções atípicas. Ela identificou nos textos diversos desvios das regras de construção do português: uso inadequado ou omissão de preposições; terminação verbal não correspondente à pessoa do verbo; inconsistência de tempo e modo verbal (sobretudo alternância inadequada de presente e passado e terminação incorreta para tempo e pessoa do verbo); flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos; uso incorreto do pronome pessoal do caso oblíquo etc. Porém, foram relativamente pouco freqüentes os erros de ortografia, confirmando pesquisas anteriores como a de Fernandes (1990). Góes destacou ainda problemas relativos a aspectos de coesão, concernentes à referencialidade ou à progressão temática, que tendem a resultar em prejuízos à coerência do texto.

Friães e Pereira (2000), em seu estudo sobre compreensão de leitura na surdez, apontam que o surdo é representado como alguém que tem dificuldade com a linguagem e tem sido submetido ao ensino de palavras e de frases estereotipadas que resultam, no máximo, na aquisição de fragmentos de uma língua. Sem uma língua constituída, o conhecimento de mundo fica muito comprometido, se não inviabilizado. Essa mesma representação em relação ao surdo parece, segundo as autoras, subjacente à resistência que grande parte dos professores tem em expor seus alunos surdos à escrita. O argumento de que o aluno surdo tem muita dificuldade de ler faz com que os professores evitem a atividade e, assim, a leitura vai se tornando cada vez mais rara, limitando-se a textos pequenos, facilitados tanto semântica quanto sintaticamente, empobrecidos e, muitas vezes, não adaptados aos interesses dos alunos.

De acordo com Silva (2001), a ausência de reflexividade (a reflexão sobre o que fazemos ou estamos a fazer) é uma das principais características dos textos do sujeito surdo. Ao analisar a escrita de alunos surdos de supletivo do 1º. Grau, a autora observou que esses alunos não identificam espontaneamente problemas em seus textos. Percebeu, ainda, que, em sessões de reescritura textual, propiciavam-se ainda que rudimentarmente, ações reflexivas dos alunos, as quais apresentavam como dificuldade mais evidente o domínio parcial da língua portuguesa. Esse trabalho, por sua vez, acarretava longos intercâmbios para

esclarecimentos relativos ao sentido pretendido e ao vocabulário desconhecido, levando o sujeito a desviar sua atenção do enunciado para outros aspectos da situação textual.

A autora destaca, também, a experiência bilíngüe dos alunos e a escrita baseada em sinais, que é responsável, em grande parte, por determinadas características dos textos, bem como a questão relativa às condições de interlocução.

Partindo das observações feitas por meio de análises textuais, Silva (2001) verificou que é possível construir sentidos para os textos dos surdos por meio de hipóteses levantadas e a coesão é um dos recursos que fazem parte desse processo, permitindo uma reconstrução de sentidos.

Todos esses trabalhos apontam uma análise referente à problemática da escrita do surdo, relacionando o insucesso da escrita ou à metodologia empregada na reeducação ou ao fato do surdo não ter a LIBRAS como primeira língua. Em tese concordamos com as conclusões, salientando apenas que adotarmos uma perspectiva que entende a escrita como um processo simbólico, que se constitui a partir da interação com o outro, tomando como base teórica uma visão interacionista de linguagem, em que, no processo de aquisição, a LIBRAS se institui como primeira língua servindo de referência para a escrita.

2. METODOLOGIA

Esse estudo é classificado como qualitativo e teórico analítico. O corpus consiste em dois textos escritos (redações escolares) por uma surda bilíngüe (sujeito da pesquisa), na época em que cursava a 4ª série do ensino fundamental de uma escola especial particular da cidade de Recife. A coleta e a análise dos dados foi realizada num período de um mês. Foi entregue ao responsável legal do sujeito o termo de consentimento livre e esclarecido assinado por livre vontade após a concordância em participar da pesquisa. A coleta dos dados foi feita através do recolhimento de dois textos produzidos pelo sujeito no caderno da escola, para posterior análise neste estudo. O material analisado foi apenas uma das redações escolares, sendo esse material apresentado em sua forma original, não havendo nenhuma ação do pesquisador no sentido de modificar a sua apresentação. O referencial teórico que ancorou essa análise foi de base interacionista. Recorremos às contribuições de Vygotsky, Bakhtin, Bronckart, Koch etc. O surdo foi visto como sujeito que se constitui nas relações sociais, (na) e pela linguagem. Já o texto foi considerado como tendo sentidos construídos a dois (autor+leitor), produto de uma atividade discursiva. Até o momento não estão descritos em

literatura riscos para o sujeito com relação à metodologia adotada para a coleta de dados – análise de textos escritos. Os benefícios desta pesquisa provêm do olhar sobre o Sujeito e a Linguagem no que diz respeito à escrita do surdo, olhando-a do ponto de vista do funcionamento da linguagem. O anonimato do sujeito que optou por participar da pesquisa foi garantido.

3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS:

3.1 Histórico do sujeito do estudo

Ana é uma jovem de 18 anos, com uma surdez neurossensorial bilateral de grau profundo, decorrente de rubéola gestacional no terceiro mês.

É oralmente fluente, embora a situação de diálogo ofereça algumas dificuldades p/ o interlocutor, devido à sua produção de fala. Em sua oralidade há marcas deixadas pela menor exposição à língua (entonação, ritmo etc.).

É curiosa, inteligente, ativa, interessada, questionadora e genuína. Seu lazer preferido é usar chats (salas de bate papo) na internet, conversar com os amigos surdos (em LIBRAS) e freqüentar a associação de surdos.

A gravidez foi planejada e muito desejada mesmo após a rubéola, segundo a mãe. Descobriu-se a surdez aos oito meses de vida e logo iniciou a reabilitação e o uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AAS.I.), porém não se adaptou ao aparelho.

Freqüentou escola especial bilíngüe (LIBRAS+português) de 1 ano e 6 meses até 7 anos, depois foi para escola regular dos 8 aos 10 anos (alfabetização à 2ª série). Como não se adaptou na escola regular, pediu à mãe para voltar à escola especial (2ª à 6ª série dos 10 aos 13 anos). Atualmente cursa a 2ª série do ensino médio, de uma escola particular regular (turma de ouvintes) e, além disso, tem acompanhamento com fonoaudiólogo bilíngüe. Suas dificuldades escolares relacionam-se à redação e compreensão de leitura. Queixa-se da falta de intérprete de LIBRAS na escola e por ser a única surda na sala.

Dos 11 aos 13 anos começou a questionar a mãe a respeito da causa da surdez, segundo a mãe: - *“Por que sou surda?”*; - *“Deus não gosta de mim?”*; - *“Por que você teve rubéola?”*; - *“Foi culpa sua?”*; - *“Por que meu irmão escuta e fala bem e eu não?”*. Demonstrava vontade em escutar e verbalizava isso para mãe que ficava muito angustiada. Esses questionamentos iniciaram-se no período da separação dos pais, porém a mãe não acha que a separação causou danos a Ana, afirmando que a filha aceitou normalmente, apoiando a

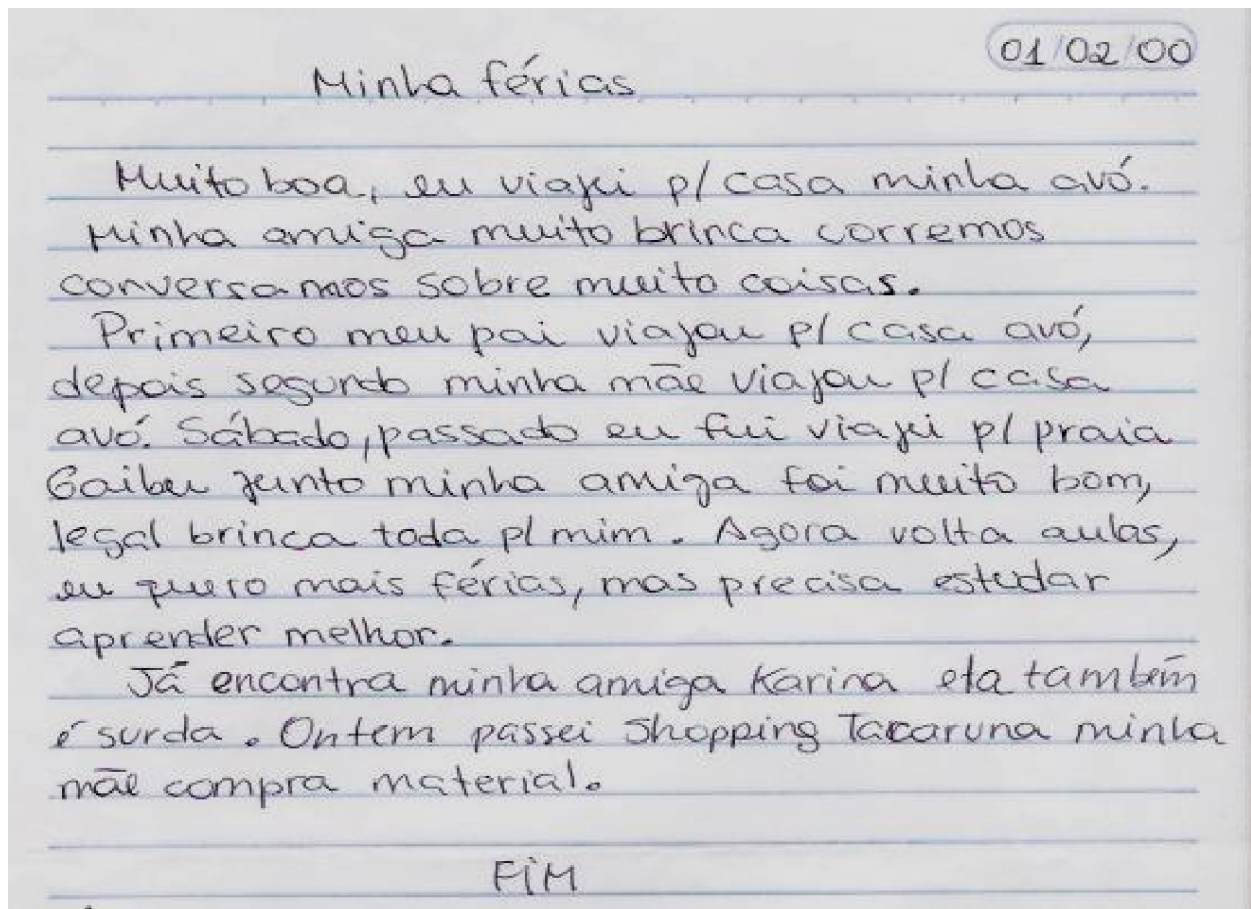
mãe inclusive: - *"Foi melhor mamãe, assim você pára de brigar com meu pai."* (Sic. mãe).

Com relação à escrita, sempre gostou de copiar textos, desenhar letras e inventar textos mesmo sem compreender bem a língua portuguesa. No processo de alfabetização evoluiu mais com professor particular dos 11 aos 13 anos.

Começou a ser atendida por uma fonoaudióloga e intérprete de LIBRAS aos 15 anos, devido a queixa de dificuldades na compreensão de leitura e produção de textos. Um dos objetivos desse atendimento é desenvolver o gosto pela leitura e assim possibilitar a aquisição de conhecimento, de mundo e de língua. Para isso é exposta a diferentes gêneros textuais (didático, científico, literário em prosa e em verso, pictórico, entre outros). Antes da produção de textos, enfatiza-se a leitura, conversa e pesquisa (utilizando tanto a escrita quanto a LIBRAS), Ana é incentivada a escrever sem preocupar-se com a correção gramatical. O estímulo para a criação pode vir de um tema discutido, um título apresentado, uma experiência vivenciada, considerando-se o seu interesse.

Por fim, embora consiga utilizar a língua portuguesa (tanto oral quanto escrita) de forma inteligível, Ana tem a LIBRAS como sua primeira língua (língua de maior fluência). Ahamos que a fluência em LIBRAS pode ter contribuído para riqueza do conteúdo dos seus textos.

3.2 Textos produzidos pelo sujeito do estudo: criança do sexo feminino, 13 anos, com surdez neurosensorial bilateral de grau profundo, cursando a 4ª série do Ensino Fundamental 1.

Texto 1:**3.3. Análise do texto 1:**

Como já foi dito na introdução desse artigo, não iremos deter-nos a “erros” encontrados na escrita do surdo, nosso objetivo é ver como essa escrita se processa fixando nosso olhar para os mecanismos de coesão textual presentes nos escritos com a finalidade de compreender as especificidades desse processo numa escrita que tem como referência não a oralidade, mas a língua de sinais.

O texto 1 fala das férias. Ela inicia avaliando como foi e indicando o lugar onde ocorreu. Em seguida, começa propriamente a descrever como vivenciou esse período. Lá não estava só, tinha uma amiga com a qual brincou, conversou, se divertiu. Nesse ínterim, comunica a chegada dos pais, um após o outro e relata o passeio à praia de Gaibu junto com a amiga. Situa a volta às aulas, acrescentando que desejaria um tempo maior de férias, mas reconhecendo que precisa estudar para melhorar. Como prova disso, já foi junto com uma amiga que também é surda comprar o material escolar no shopping. Em síntese esta é a

produção escrita. Temos continuidade, unidade e coerência. A continuidade é estabelecida pelas relações semânticas construídas entre os vários segmentos que vão traçando o perfil temático conceptual: as férias. Essas relações semânticas neste texto podem ser divididas em: relação de reiteração, em que ela repete unidades do léxico e da gramática: casa de minha avó, minha amiga, eclipse; relação de associação, através de palavras que pertencem a um mesmo campo semântico e que dá a unidade temática: férias, casa de avó, praia, brincar, passear etc; finalmente relação de conexão: o para sinalizando direção, chamamos atenção para o conectivo mas, que expressa claramente a idéia entre querer brincar e ter que estudar, etc. Se compararmos com escrita do ouvinte, faremos algumas observações pela falta, porém temos que lembrar que essa escrita tem outra referência: a LIBRAS.

E para analisarmos essa escrita temos que fazer algumas relações, uma delas é com a visão de Bakhtin. Segundo Bakhtin, “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência começa a operar.(...). Os sujeitos não “adquirem” a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”. Por essa perspectiva, a língua não pode ser ensinada, mas precisa ser vivenciada. É difícil acreditar que o ensino da língua oral possa suprir as necessidades lingüísticas do surdo, tanto na função de interação social como de suporte para seu pensamento? Nesta concepção sócio-histórica, a língua não é vista como algo que é transmitido do adulto para a criança e aprendido pela imitação. Ao contrário, aqui se destaca o papel ativo da criança no fluxo dinâmico da cadeia de comunicação de seu meio social.

Por esta razão, defendemos uma educação bilíngüe para os surdos, ou seja, de que a criança surda adquira a Língua de Sinais o mais cedo possível com um adulto surdo. Ao ter contato com adultos e outras crianças que usam a Língua de Sinais, a criança poderá mergulhar no “fluxo da comunicação” e ter, então, o despertar da sua consciência. E essa postura será transposta para a escrita. Da mesma forma, que para os ouvintes é necessário à reescrita, essa prática deve estar presente no ensino da escrita para o surdo. A mesma receita: muita leitura e muita escrita, mas sempre partindo de uma comunicação com sentido.

A fim apenas de fazer uma análise comparativa com estudos existentes na literatura a respeito de produções textuais de alunos surdos, enumeram-se também os aspectos que são observados em relação ao uso da gramática.

No texto de Ana de um modo geral, percebe-se que embora existam algumas inadequações no emprego da gramática tradicional ou mesmo na escrita, estas não interferem

na compreensão dos textos, eles apresentam coerência e coesão (conexão, nexos, lógica), pois foi possível a construção de sentido no texto.

Nota-se de forma geral, o uso adequado de pronomes pessoais (eu) (ela – *coesão referencial por retomada*); possessivos (minha – *coesão referencial*); advérbios de intensidade (muito, melhor - *coesão por conexão*); advérbios de tempo (depois, agora, já, ontem - *coesão seqüencial - encadeamento por conexão - relação lógico-semântica de temporalidade*); preposições (para, sobre - *coesão por conexão*); numerais ordinais (primeiro, segundo – *coesão referencial*); conjunção (mas - *coesão por conexão*); concordância adequada dos verbos (viajei, viajou, corremos, conversamos, quero, estudar, aprender, passei). Queremos chamar atenção para presença dos procedimentos de manutenção temática⁴ ou associação semântica entre palavras (*coesão lexical do texto*), por meio do uso de palavras semanticamente próximas (*seleção lexical*), estabelecendo diferentes modos de relações de parte/todo, em outras palavras, são as relações semânticas (as relações de significado) que se criam entre as unidades do léxico (substantivos, adjetivos e verbos, sobretudo). No texto da criança o grupo de palavras: (férias, viajei, brinca, corremos, conversamos, praia, amiga, legal, aulas, estudar, aprender, compra material), forma um eixo temático principal “férias”, que é o assunto discutido em todo o texto.

Entretanto, têm-se também inadequações no emprego da gramática tradicional ou mesmo na escrita, que, no entanto, não chegam a comprometer a coesão, ou seja, não tornam o texto sem sentido. São elas: uso inadequado ou omissão de preposições, conjunções, artigos advérbios e pronomes; inconsistência de tempo e modo verbal; há ausência de passivas; flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos. Ana utiliza frases simples e curtas com maior número de verbos e nomes e menor número de preposições e conjunções. Esses achados são semelhantes aos encontrados por Góes (1996) em seu estudo com textos de surdos de 14 a 26 anos.

A criança preocupa-se com vírgulas, letra maiúscula, marcação formal de parágrafo e ortografia; assim como exemplificam Balieiro e Gallo (2002, p.100) em um estudo de caso. Algumas semelhanças podem ser percebidas entre Ana e o sujeito estudado pelas autoras: escrever bem para ambos significa preencher parâmetros de grafia aprendidos como aceitáveis e necessários. Quando esses parâmetros são atingidos, Ana dá-se por satisfeita, porém isso não chega a ser um aprisionamento para ela, visto que consegue exercitar a prática discursiva

⁴ Koch 2004 usa o termo *coesão seqüencial frástica por manutenção temática*; Antunes 2005 porém, fala da mesma coisa usando o termo *coesão* pela associação semântica entre as palavras, i.e., *coesão lexical do texto*.

no texto. Outra semelhança com o caso de Balieiro e Gallo é que sua produção escrita consiste em relato fiel e linear de ações e acontecimentos, porém não consideramos seu texto sem fecho. Refere-se normalmente às suas experiências de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao observar na literatura a escrita do surdo sendo interpretada como "desarrumada", como "erro", nos interessamos por tentar compreender o processamento dessa escrita a partir de uma abordagem teórica que considera a interação entre as pessoas uma condição necessária para o processo de desenvolvimento da linguagem, seja ela na modalidade auditivo-oral, escrita ou visual-gestual.

Queremos enfatizar também a importância da Língua de Sinais para compreensão da leitura/escrita. Pereira, (2002, p.123) coloca que

por ser uma língua de modalidade visuoespacial, a língua de sinais não oferece nenhuma dificuldade aos surdos e possibilita a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos surdos entender o que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita...Adquirida a língua de sinais, ela terá um papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita. Já a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada uma fonte necessária pela qual o surdo possa construir suas habilidades de língua.

No caso de Ana, acreditamos que o fato de saber Libras facilitou bastante sua produção de textos. Neste sentido, compreendemos que para que o sujeito se torne autor de seus textos, é necessário que esteja exposto aos conhecimentos que a língua oferece, seja ela de ordem oral ou gestual.

Em relação ao uso da gramática, concordamos com Pereira, (2002, p.114) quando afirma que os professores deveriam corrigir as regras gramaticais para facilitar o desenvolvimento sintático correto, em vez de tratar cada desvio sintático isoladamente. Os fonoaudiólogos e professores deveriam construir um material de linguagem e de leitura apropriados ao conhecimento do surdo em relação à sintaxe e ao nível de compreensão. Enfim, o papel do terapeuta seria o de interagir com a criança na produção escrita, saindo do lugar que lhe era atribuído, o de quem aprova e (ou) corrige um produto.

No texto da criança de um modo geral nota-se, o uso adequado de pronomes pessoais (eu) (ela – *coesão referencial por retomada*); possessivos (minha – *coesão referencial*);

advérbios de intensidade (muito, melhor - *coesão por conexão*); advérbios de tempo (depois, agora, já, ontem - *coesão seqüencial - encadeamento por conexão - relação lógico-semântica de temporalidade*); preposições (para, sobre - *coesão por conexão*); numerais ordinais (primeiro, segundo - *coesão referencial*); conjunção (mas - *coesão por conexão*); concordância adequada dos verbos (viajei, viajou, corremos, conversamos, quero, estudar, aprender, passei). Queremos chamar atenção para presença dos procedimentos de manutenção temática⁵ ou associação semântica entre palavras (*coesão lexical do texto*), por meio do uso de palavras semanticamente próximas (*seleção lexical*), estabelecendo diferentes modos de relações de parte/todo, em outras palavras, são as relações semânticas (as relações de significado) que se criam entre as unidades do léxico (substantivos, adjetivos e verbos, sobretudo). No texto da criança o grupo de palavras: (férias, viajei, brinca, corremos, conversamos, praia, amiga, legal, aulas, estudar, aprender, compra material), forma um eixo temático principal “férias”, que é o assunto discutido em todo o texto.

Para finalizar, concluímos que apesar da existência de algumas inadequações no emprego da gramática tradicional ou mesmo na escrita, estas não interferem na compreensão do texto, ele apresenta coerência e coesão (conexão, nexos, lógica), pois foi possível a construção de sentido. Os mecanismos de coesão encontrados no texto da criança, como vimos na análise e voltamos a exemplificar no parágrafo anterior foram: coesão referencial, coesão por conexão, coesão seqüencial por encadeamento estabelecendo uma relação lógico-semântica de temporalidade e principalmente coesão lexical, por meio da associação semântica entre palavras que garantiu a manutenção temática do início ao fim do texto.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (1990). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.196p.
- BAKHTIN, Mikhail. (2000). Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. p. 279-326.

⁵ Koch 2004 usa o termo coesão seqüencial frástica por manutenção temática; Antunes 2005 porém, fala da mesma coisa usando o termo coesão pela associação semântica entre as palavras, i.e., coesão lexical do texto.

BALIEIRO, C.R.; & GALLO, S.L. Escrita e surdez: uma proposta discursiva. In: BERBERIAN, A.P.; MASSI, G.A.; GUARINELLO, A.C. (Org.). (2003) **Linguagem Escrita**: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus. p. 93-109.

BEAUGRANDE, Robert de. & DRESSLER, Wolfgang U. (1981) *Einfuhrng in die Textlinguistik*. Tubiengen: Max Niemeyer Verlag. Trad. Inglesa: *Introduction to Textlinguistics*. London: Longman.

BRONCKART, J.P. (1999). **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ.

FERNANDES, E. (1990). **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 162p.

FERNANDES, E. (2003). **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 155p.

FIORIN, J.L. & SAVIOLI, F.P. (1999). Lição 24: coesão textual. In: _____ **Lições de Texto**: leitura e redação. 4.ed. São Paulo: Ática, p.369-383.

FRIÃES, Hilda Maria dos Santos; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Compreensão de leitura e surdez. In: LACERDA, C.B.F; GÓES, M.C.R. (2000) **Surdez Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Ed. Lovise. pp. 113-122.

FONSECA, J. (1992). **Coesão e Coerência nas unidades lingüísticas**. 1ª ed. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 103p.

GERALDI, J.W. (1997) Identidades e especificidades do ensino de língua In: GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, pp.73-113.

GÓES, M. C. R. (1996). **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 97p.

KOCH, I.G.V. (1998). **O texto e a construção de sentidos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 124p.

_____. (2003). **A inter-ação pela linguagem**. 8ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 134p.

_____. (2004). **A Coesão Textual**. 19ed. São Paulo: Contexto, p.84.

MORATO, E.M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A.C. (2004) **Introdução a linguística**: fundamentos epistemológicos. V.3. São Paulo: Cortez, pp. 311-351.

PEREIRA, Maria Cristina da C. Discutindo o uso da sintaxe por estudantes surdos. In: BERBERIAN, A.P.; MASSI, G.A.; GUARINELLO, A.C. (Org.). (2003) **Linguagem Escrita**: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus, 2003. p.111-124.

SAUSSURE, F. (1971) **Curso de Lingüística Geral**. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 279p.
SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____ (2004). **Gêneros orais e escritos na escola** / trad. e org. Roxane Rojo e Gladis Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 71-91.

SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001, p.105.

VYGOTSKY, L.S. (1979) **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 213p.