

O ESTUDO DA COESÃO EM TEXTOS DE ALUNOS SURDOS

Ayonan Santos e Silva

Mestrando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa/PUC-SP

RESUMO

Pesquisas revelam que textos em nossa língua, produzidos por surdos, apesar de apresentarem alguns problemas na forma, não têm desrespeitado o princípio da coerência, pois conseguem expressar suas ideias, entretanto, o fato de a coerência não ter sido relevantemente prejudicada, não significa que a estrutura superficial não deva ser organizada de acordo com as regras da língua em que está inserido, principalmente, em uma sociedade em que a língua predominante não é a que o surdo domina: a língua de sinais.

Palavras-chave: Coesão. Coerência. Língua. Surdos. Ensino.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a língua é essencial para o estabelecimento de relações humanas, para a expressão do pensamento e constituição da subjetividade. Por uma série de razões, o uso da língua, tanto oral como escrita, constitui uma área comprometida para o surdo e, por consequência, de um modo ou de outro, essa dificuldade compromete a adequação social.

Num primeiro plano, ao se verificar textos escritos por surdos, é possível constatar a existência de estrutura linguística diferenciada de textos comuns. Tal diferença, pode-se presumir, deve-se ao fato de o aluno surdo possuir a língua de sinais como primeira língua. Consequentemente, a estrutura desse sistema linguístico é mesmo diferente da sintaxe tradicional da linguagem verbal. Dessa forma, evidencia-se, por exemplo, nos textos produzidos por surdos, o uso diferenciado ou a omissão de preposições, terminação verbal não correspondente à pessoa do verbo, flexão inadequada de gêneros e várias outras formas de reconstituição sintática.

É fato, então, que as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas linguísticos e, nesse sentido, as diferenças criam dificuldades para que o aluno surdo se comunique de forma proficiente no português escrito, sobretudo no plano microestrutural, como por exemplo, fazer ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua

portuguesa. Em outro plano, Friães e Pereira (2000, pp. 121-122) concluíram, após analisarem a leitura de adolescentes surdos, que

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 difícil, limitando-os ao acesso a textos pequenos, facilitados, tanto semântica, como sintaticamente, empobrecidos e, muitas vezes, não adaptados ao interesse dos alunos. (FRIÃES e PEREIRA, 2000, pp. 121-122)

Dessa forma, é notável verificar que a dificuldade do surdo para escrever em uma língua diferente da que usa para interagir no dia a dia, é consequência de uma educação que privilegia vocábulos isolados, bem como textos inadequados à idade e interesse desse público. O fato de esses alunos possuírem problemas estruturais na produção textual tem levado muitos a acreditarem que tais textos não têm coerência.

Tal raciocínio, na verdade, é equivocado, porque, remetendo-se à questão teórica, embora coesão e coerência apresentem vínculos entre si, são fenômenos com aspectos distintos: o primeiro diz respeito à forma; o segundo, ao aspecto semântico-lógico e este, ao lermos tais textos, podemos perceber que não é relevantemente prejudicado.

Apesar de se compreender, então, a mensagem do texto escrito pelo surdo, ou seja, o fato de a coerência não ter sido fortemente afetada, não significa que a estrutura superficial não deva ser organizada de acordo com as regras da língua em que esse aluno está inserido, principalmente, em uma sociedade em que a língua predominante não é a que o surdo domina: a língua de sinais.

Assim, este artigo fundamenta-se teoricamente em Antunes (2005) e Koch (2012), tendo como objetivo examinar a ausência de aspectos coesivos em redação escrita por um indivíduo surdo, a fim de exemplificar como a ausência desses fatores pode ser prejudicial à compreensão da mensagem pretendida no âmbito microtextual.

A LINGUAGEM DO SURDO E O CONCEITO DE TEXTO

Na década de 70, quando o ensino dos surdos priorizava a oralidade, havia o costume de facilitar os textos para as crianças surdas, usando estruturas sintáticas simples, com orações sempre curtas, diretas e simplificando,

também, o vocabulário. A facilitação acabou limitando a possibilidade de leitura, de uso social da língua, tornando os surdos incapazes de ler textos reais. Facilitar sempre pressupõe o outro como incapaz. E a surdez não torna o sujeito incapaz de ler e escrever. É a educação que possibilita, ou não, o acesso às práticas sociais de leitura e escrita. (PEREIRA, 2011, p. 3).

A autora refere-se ao ensino praticado há décadas, acentua a carga de preconceitos, exalta a exclusão e, assim, toca em pontos fundamentais.

Para a ciência, a aquisição da linguagem se dá por meio de canais sensoriais, no caso, a audição. É evidente que a ausência auditiva interfere significativamente na aquisição da linguagem e em praticamente todas as dimensões do desenvolvimento da criança. Para o educador, entretanto, isso não significa que a criança surda apresentará, necessariamente, dificuldades e déficits na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, pois a linguagem não se resume, apenas, à modalidade oral, que necessita do canal sensorial da audição para ser adquirida.

Um meio bastante expressivo, utilizado no Brasil para o ensino de comunicação para surdos é a linguagem de sinais, LIBRAS. Como a criança surda apresenta dificuldades para adquirir a linguagem oral, pode por meio da LIBRAS adquirir uma “primeira língua”, expressão utilizada por muitos estudiosos no assunto, popularmente conhecida como “linguagem de sinais”. Nesse caso, a língua de sinais é convencional, tem significado combinado por um grupo e enquadra-se na definição de língua atribuída por Saussure, pelo aspecto social que o sinal desempenha na comunidade linguística do surdo.

Pressupõe-se que, adquirida a língua de sinais, ela terá papel primordial na aquisição da leitura e escrita pela necessidade de inclusão do público surdo em um meio social que não domina essa língua. É importante que ela desenvolva a habilidade de constituição de conhecimento de mundo, já que “...é impossível conceber a alfabetização como leitura da palavra sem admitir que ela é necessariamente precedida de uma leitura do mundo.” (FREIRE, 1993, p.15), pois é importante que os alunos surdos entendam o significado do que leem para não serem meros decodificadores da escrita.

Ainda que se apoiem na linguagem de sinais, os alunos surdos desenvolvem estratégias para compreensão do funcionamento do português escrito, mas, para que isto aconteça, eles devem ser trabalhados com textos e não com vocábulos isolados. Kato (1986, p. 19) adverte que a

percepção da criança não parte de segmentos isolados, nem mesmo do valor fonético de tais unidades, apesar de o ensino da combinação entre letras e sílabas pertencerem ao processo tradicional de alfabetização.

Uma vez percebidas tais unidades, após o processo de alfabetização, que isoladamente não têm significado, elas poderão ser combinadas para se chegar a unidades significativas. É importante lembrar que, ao ler, a criança tem como contexto, palavras, frases e textos significativos, pelo menos em situação natural de comunicação. Para escrever, porém, ela tem de combinar elementos com a letra ou a sílaba.

Além disso, à medida que a criança desenvolve sua capacidade de se apoiar em estruturas cada vez maiores, em seu conhecimento de mundo e em seu conhecimento sistêmico e de organização textual, esse tipo de informação visual e fonético de segmentos e unidades silábicas torna-se irrelevante diante de outras questões significativas em um texto.

Tais questões foram estudadas com maior profundidade com o surgimento da Linguística Textual, na década de 60, que ajudou a desviar a atenção da oração para o texto. Um dos momentos citados por Marquesi (2004, p. 20), com base em Conte (1977), considerado fundamental na passagem da teoria da frase à teoria do texto, foi a da análise transfrástica, que teve como objetivo ultrapassar os limites da frase para dar conta de fenômenos como referenciação, elipse, repetição, seleção de artigos (definidos e indefinidos), concordância dos tempos verbais, relação semântica entre frases não ligadas por conectivos, fatos de ordem prosódica etc, por meio de métodos utilizados na análise sentencial.

Nesse sentido, o termo texto é: “...em sentido amplo, toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema etc)...” (FÁVERO e KOCH, 1983, p. 25).

Entende-se, então, texto, como qualquer manifestação falada ou escrita que possui um todo significativo. De acordo com Fávero (1999, p. 7), “trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade”. Tais fatores, conforme Koch (2012, p.11), também foram objetos de estudo de Beaugrand e Dressler (1981), centrando no usuário a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e aceitabilidade e, no texto, a coesão e a coerência. É no

estudo da coesão, predominantemente desenvolvido dentro do ramo da Linguística, que este texto deter-se-á, a seguir, de maneira breve.

A COESÃO E O TEXTO DO ALUNO SURDO

Fala-se de coesão de maneira bastante abstrata e vaga. É comum ouvirmos pessoas atribuírem o problema de falta de entendimento de um texto à questão da coesão e da coerência. Tal pensamento é mais facilmente atribuído, então, aos textos escritos por surdos.

A coesão tem como função “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados.” (ANTUNES, 2005, p. 47). Para Koch (2012, p.16), “a coesão, por estabelecer *relações de sentido*, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos”.

Pode-se, dessa forma, entender que a coesão tem como objetivo promover a continuidade do texto a fim de que seja garantida a sua interpretabilidade. É preciso que o que seja lido ou escrito tenha sentido e as ligações promovidas por meio da coesão existam no âmbito das intenções e sentidos pretendidos: as palavras devem estar interligadas, os períodos/parágrafos devem estar encadeados. A compreensão que se consegue ter do que lemos resulta dessa relação estabelecida em cada segmento, em todos os níveis. Por isso, é possível constatar que o conhecimento do valor semântico das palavras, somente, não é suficiente para se apreender seu sentido global. É preciso, portanto, estabelecer relações, “ligando” as diferentes unidades.

Antunes (2005, p. 50) atribui às relações de **reiteração**, **associação** e **conexão** os fatores pelos quais a continuidade se instaura pela coesão:

REITERAÇÃO:

repetição: paráfrase / paralelismo / repetição propriamente dita;

substituição: substituição gramatical (retomada por pronomes ou advérbios) / substituição lexical (retomada por sinônimos, hiperônimos, caracterizadores situacionais) / elipse (retomada por elipse)

ASSOCIAÇÃO:

seleção lexical: seleção de palavras semanticamente próximas (antônimos, diferentes modos de relações de parte/todo)

CONEXÃO:

estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagrafícos): uso de diferentes conectores (preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções).

Os conectores desempenham uma função muito importante, pois indicam a relação semântica que se pretende estabelecer entre orações, períodos e parágrafos. São relações de causalidade, de temporalidade, de oposição, de finalidade, de adição, entre outras, responsáveis por garantir a interpretabilidade do texto, além, claro, de funcionarem como elos com que se conectam as várias partes do texto.

O texto a seguir, produzido por um surdo, deter-se-á na relação semântica da **conexão**. A redação apresenta outros problemas gramaticais que pretendo apontá-los de maneira breve por não se enquadrarem ao propósito estabelecido neste artigo. A autora estudou em escola especial, voltada ao ensino de deficientes auditivos, até a 5ª série. A partir da 6ª série, estudou em escola comum até a conclusão do Ensino médio.

Meu sonho era a Arquiteta¹

Eu A. queria tanto de realizar a ser da arquiteta desde adolescente, passa muito tempo após ser adulta consegui fazer a minha primeira planta para construir a minha casa. Depois eu pesquisar no internet para fazer faculdade, vejo o valor de prestação era muito caro; o tempo longa e não vou conseguir fazer isso.

Por isso me desistir realizar o meu sonho...

¹ Texto produzido por A.M.B., 26 anos, em atendimento às exigências do processo seletivo do RH de uma empresa de seguros em São Paulo. Tema proposto: A profissão de meus sonhos.

Porque quer ser a Fotografia?

E depois me descobrir que era combina de ser fotografia...Porque eu tirar muitas fotos perfeitas e as pessoas me elogiam. O meu marido dizer que melhor ser fotografia.

Ando procurando e pesquisando o curso de fotografia e mesmo que vou fazer pois é o meu sonho era grande de formada fotografia...

Agora realizo o meu sonho pois consigo fazer o curso atual...

Nesse texto, ocorre o uso de pronome pessoal “Eu” associado ao nome “A.”. Em Libras, ao falar de si próprio, o surdo utiliza-se dessa construção evidenciando o seu próprio sinal. Como utiliza o próprio nome quando sinaliza, faz essa referência na escrita. Pode-se observar desconhecimento de que, nesta situação, o pronome pessoal “eu” basta como referência a si mesmo.

Em seguida, utiliza indevidamente a preposição “de” após o substantivo “tanto”, pois este não rege preposição. O mesmo ocorre ao usar “da” depois do verbo “ser”, pois trata-se de um verbo transitivo direto (não rege preposição). Usa a vírgula ao invés do ponto final após “adolescente”. Utiliza o verbo “pesquisar” no infinitivo ao invés de conjugá-lo na 1ª pessoa do singular “pesquisei” concordando com o pronome “eu”. Usa a construção “no” no lugar de “na” concordando com o substantivo feminino “internet”.

O uso de “veja” no lugar de “vi” também é indevido, pois o período dá a ideia de referência ao tempo passado e não ao presente. Utiliza o substantivo “longa” ao invés de “longo” concordando com o substantivo masculino “tempo”. Usa “me desistir” no lugar de “desisti” e omite o pronome “de”, neste caso, sendo que o verbo, neste caso, exige a preposição. No parágrafo seguinte, o uso do artigo “a” depois do verbo “ser” também é indevido, bem como o do substantivo “fotografia” quando se entende que A. quer referir-se à profissão, no caso, “fotógrafa”.

A seguir, o pronome “me” é usado indevidamente na frase. Pressupõe-se que A. queria usar o pronome “eu”, mas seria desnecessário ao acompanhar o verbo flexionado em 1ª pessoa do singular “descobri”. Usa a construção “era combina” ao invés de “combinava”, pois entende-se que a usuária faz menção ao tempo passado. O pronome “de” no lugar de “com” também é evidente de ser observado. Novamente o substantivo “fotografia” é usado no lugar de “fotógrafa”.

Depois de “eu” não há flexão do verbo “tirar” em primeira pessoa do singular, usa-o no infinitivo. O mesmo ocorre logo em seguida em “o meu marido dizer” ao invés de o “meu marido disse “ou” “o meu marido diz”, ou seja, também não houve conjugação do verbo “dizer”.

No penúltimo parágrafo, utiliza os tempos presente e passado ao se referir ao sonho de fazer o curso de fotografia: “...é o meu sonho era grande de formada fotografia.”, além da ausência da preposição “em” após o substantivo “formada”. E no último parágrafo, ao utilizar-se do substantivo “agora” e dos verbos “realizo” e “consigo”, todos usados no sentido de tempo presente, torna-se desnecessário o substantivo “atual”, também empregado no lugar do advérbio “atualmente”.

É possível verificar que o texto apresenta uma sequência, há relação de conexão até certo ponto, pois há comprometimento de aspectos coesivos: ausência de elementos conjuntivos, entre outros, que prejudicam a conexão, de um modo geral, entre as ideias expostas no texto. Percebe-se, também, a influência da LIBRAS nesse texto.

Apesar da existência desses problemas, entende-se o conteúdo semântico da mensagem, isto é, depreende-se o que está sendo dito, o que indica que a coerência não foi comprometida. No entanto, o fato de o texto ser inteligível não significa que a estrutura superficial não deva ser organizada de acordo com as regras da língua em que se está inserido.

Dessa forma, propõe-se que o professor reescreva, com o aluno, o texto apontando os problemas existentes, no caso, relacionados à coesão sem desmerecer, sem dúvida, os demais problemas existentes do ponto de vista gramatical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o ensino da escrita tem sido uma das preocupações no contexto escolar. A preocupação é ainda maior nas produções textuais de alunos surdos que chegam ao ensino médio com uma deficiência muito grande. Muitos desses alunos saem das escolas especiais e chegam às escolas comuns e encontram, também, professores que não sabem auxiliá-los por não terem preparo para trabalhar com esse público, bem como necessitarem de uma metodologia que possa ajudá-los.

É importante que o professor verifique possibilidades de (re)estruturação do texto junto ao aluno surdo, a fim de garantir o acesso à aprendizagem desse indivíduo, já que este problema

não afeta determinada idade ou série cursada, e sim, o público em questão de maneira geral, cujo fator, certamente, é decorrente de como estes alunos são ensinados/alfabetizados em Língua Portuguesa, no caso, como “segunda língua”.

O desafio do professor que se volta à educação dos surdos é grande: além da necessidade de conhecer o sistema linguístico da LIBRAS, precisa criar estratégias de ensino que levem esses alunos a produzir textos coesos de maneira que sejam compreendidos. Aumentar o contato dos surdos com textos escritos, com orações mais longas, vocabulário não tão simplificado, pode ser uma alternativa, chamando a atenção para o papel desempenhado pelos coesivos.

O educador, ainda, pode solicitar que o aluno escreva um texto, um poema, um anúncio, um cartaz a partir de assuntos trazidos pelo próprio surdo inserindo nestas atividades, aos poucos, os recursos da coesão. Para isso, acredito ser fundamental que o professor se apoie em uma teoria que sustente a prática, principalmente, nesta área tão complexa, não devendo ignorar, sobretudo, as singularidades linguísticas desses alunos e ter conhecimento da influência da língua de sinais nas produções escritas por eles.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras – coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore G. V. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1999.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIÃES, H.; PEREIRA, M.C.C. Compreensão de leitura e surdez. In: C. Lacerda e M.C.R. Goés (orgs.) *Surdez – Processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, Ingedore G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

MARQUESI, Sueli Cristina. *A organização do texto descritivo em Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PEREIRA, Maria C. da Cunha. Disponível em:
<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/maria-cristina-pereira-fala-aprendizagem-lingua-portuguesa-criancas-surdas>. Acesso em 21/02/2013.

ABSTRACT

Research shows that texts produced by deaf in our language, although having some problems in their structures, the principle of coherence has not been disrespected, because they can express their ideas. This does not mean that the texts do not need to be organized according to the rules of the language in which it is inserted, especially in a society where the predominant language is not dominated by the deaf.

Key words: Cohesion. Coherence. Language. Deaf. Education.

Envio: Abril/2013

Aprovado para publicação: Abril/2013