

Coesão e coerência nos textos produzidos pelos surdos

Por ALEXANDRE GARCIA TATAGIBA

Palavras Chaves: coesão, coerência, leitura e escrita, surdez e educação de surdos.

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo observar e analisar como estão sendo produzidos os textos dos surdos tendo como sua segunda língua o Português. Verificar-se-á de que maneira a Comunicação Total e o Bilingüismo contribuem na aquisição da leitura e escrita. Para a realização, foi feita pesquisa bibliográfica e trabalho de campo com pesquisa /entrevista com uma aluna surda que teve sua escolarização numa escola para surdos e está agora completando agora seu ensino médio em escola de ouvintes.

Abstract

The work in question has the objective of watch and analyze how has been made the deaf texts having the Portuguese as your second language, wondering how the total communication and bilinguism has interfered in writing and reading. So in fact has been made bibliography and work research with interview with a pupil who has studied in a deaf school and is right now finishing her studies in a deaf high school.

Keywords: cohesion, coherence, reading and writing, deafness and deaf education.

Introdução

Minha história profissional começou há muito tempo quando decidi compartilhar o pouco que sabia com outras pessoas e sentia a necessidade de ajudá-las a aprender a ler e escrever, foi quando em 1989, decidi fazer o então curso chamado "Normal" que me habilitou a lecionar para crianças da 1ª a 4ª séries. E, após 3 anos estava em sala de aula, trabalhando em perigosas favelas cariocas e desde então percebi a grande necessidade não somente material, como espiritual e afetiva dos nossos jovens brasileiros.

Como a comunicação sempre me assombrara e me fascinara, resolvi aprofundar meus estudos cursando Letras que me possibilitou um maior conhecimento teórico sobre o que seria a arte de comunicar e educar. Neste interim, me dediquei a uma organização religiosa que tinha como objetivo principal a arte de evangelizar de casa em casa e, em suas reuniões, havia um intérprete que traduzia o que o orador discursava em língua de sinais. Desta maneira, comecei a me interessar por essa misteriosa língua que possibilitava pessoas desprovidas, até então, de qualquer possibilidade de se comunicar de forma inteligível, a "falar". E, a partir de então, comecei a aprender a língua de sinais. Contudo, após meu desligamento desta organização religiosa, continuava a ter sede em aprimorar meus conhecimentos nesta área. Foi quando decidi ampliar meus conhecimentos cursando uma pós-graduação na área de áudio-comunicação.

Percebi que, embora o surdo tivesse a habilidade de se comunicar, ao se expressar através da escrita, faltava algo. Alguns acham que faltam coesão e coerência em sua escrita. Foi o que me motivou a escrever esta monografia.

A educação dos surdos, incluindo a leitura e a escrita, têm sido alvo de estudo de muitos educadores e especialistas na área, todavia, pode-se considerar que existem poucas obras e literaturas que trate do tema. Ainda, é uma área em que esses deficientes apresentam inúmeras dificuldades e, portanto, merece maior cuidado, especialmente no que tange a escrita de forma inteligível.

O ensino da leitura e escrita para surdos esbarrou sempre nos problemas relacionados com a sua dificuldade de comunicação em geral. Como a escrita sempre foi ensinada às crianças ouvintes em correspondência com a linguagem oral, este também foi o caminho seguido pelos educadores de crianças surdas. As atividades de leitura e texto implicam no ensino de uma segunda língua. Se na pedagogia de língua materna, o ato de produzir passa necessariamente pelo de receber informações de natureza lingüística e social por meio da leitura, no ensino de segunda língua tal processo é de fundamental importância.

Como é absorvida toda esta informação? O deficiente auditivo consegue produzir um texto coeso e coerente? E o que dizer das filosofias como a comunicação total e o bilingüismo que são o eixo sustentador da alfabetização do surdo. São eficazes? Esta pesquisa visa trazer

dados, análises e contribuir para a área da educação especial. Para tanto, será feita uma pesquisa de campo na qual entrevistarei uma aluna que está no 1º ano do ensino médio numa escola de ouvinte cuja educação fundamental fora na escola de surdo.

A aluna surda produzirá pequenos textos que nos ajudarão a identificar seus possíveis problemas de coesão / coerência.

Analisaremos o histórico da educação para surdos desde a década de 60 quando o ensino da linguagem escrita para surdos baseava-se nos padrões utilizados para crianças ouvintes. No entanto, qual o papel de Libras (Língua Brasileira de Sinais) na educação dos surdos, haja vista ser uma língua visual e a leitura e escrita contemplarem a língua oral?

Capítulo 1

1.1 A educação do surdo no Brasil

Em 1855, chega ao Brasil na cidade do Rio de Janeiro, Edouard Huet, professor surdo, recomendado pelo ministro da República Francesa. E. Huet havia sido aluno do Instituto Nacional de Surdos-mudos na França no qual foi colega de Laurent Clerc (Lane, 1989). Segundo Ribeiro (1942), Huet iniciou o trabalho num espaço cedido pelo colégio Vassimon. Seu trabalho começou com apenas dois alunos que foram inicialmente educados através da linguagem escrita, alfabeto digital e sinais. Após algum tempo, o imperador transferiu o professor e os então sete alunos para um prédio arrendado, fundando assim o primeiro instituto de educação de surdos, a princípio denominado “Imperial Instituto de Surdos-mudos” e em 1957, seu nome passou a ser “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES” (Ribeiro, op.cit.).

No programa de ensino proposto por Huet, havia menção das disciplinas curriculares e incluía linguagem articulada e leitura sobre lábios, além de leituras, escrita, doutrina cristã, aritmética, geografia, desenho, elementos de história, português, francês e contabilidade.

A partir de 1931, foi implantado o serviço médico que usava a audiometria para classificar o surdo. Em 1932, sob a direção do Dr. Armando Lacerda foi criado o externato para meninas com oficinas de costura e bordado e a seção de trabalhos em madeira para meninos bem como foram reativadas todas as outras oficinas como sapataria, encadernação e douração.

No INES, o Dr. Armando Lacerda publica, no ano de 1934, o livro “Pedagogia Emendativa do Surdo Mudo” onde considera como principais objetivos da educação do surdo o conhecimento da linguagem e a profissionalização. Propõe o curso normal para a formação de professores de surdos bem como ampliação do atendimento no qual incluía meninas e o trabalho com crianças de três a seis anos em educação pré-escolar.

No ano de 1981, assume a direção do INES uma mulher, a professora Ana Rímoli de Faria Dória, que implantou o curso de Artes Plásticas acompanhado pela Escola Nacional de Belas Artes.

A primeira escola para surdos fundada em São Paulo foi o Instituto Santa Terezinha, no ano de 1929, considerado o segundo pólo de concentração de surdos usuários da Língua de Sinais Brasileira (Libras). Tal como no INES, a Língua de Sinais sofreu influência francesa, uma vez que, sendo uma escola católica, teve como primeiros educadores religiosos franceses (Brito, 1993).

O objetivo inicial do Instituto Santa Terezinha era oferecer educação para as meninas surdas em regime de internato, uma vez que o INES só atendia meninos.

Nessa época foram fundadas outras instituições para surdos, não só no Rio de Janeiro e em São Paulo, mas em outros estados do Brasil (Valverde, 1992).

Segundo Alice H. Streng comenta em seu livro: *Language, Learning and Deafness* na década de 60, o ensino da linguagem escrita para surdos baseava-se nos padrões utilizados para ouvintes. Streng e colaboradores apontam que, nos Estados Unidos, nos anos 60 foi gasto muito tempo e dinheiro em pesquisas que descobrissem qual o melhor método de alfabetização para crianças ouvintes e grande parte dessa pesquisa resultou na elaboração de materiais de leitura exclusivamente na relação fonema-grafema e este método fora, por muito tempo,

aplicado na educação de surdos, contemplando assim apenas a fonologia como a única forma de aquisição da leitura e conseqüentemente da escrita.

Na década de 70 os procedimentos em relação à escrita se modificaram, dando maior ênfase aos aspectos sintáticos do que à relação fonema-grafema, pois a sintaxe assumiu um papel fundamental na reabilitação da linguagem da criança surda, logo também na alfabetização.

No início dos anos 80 os estudos sobre semântica passaram a influenciar na alfabetização do surdo e a maioria dos especialistas defende a adoção de processos que iniciam por estruturas com significados, pois desta maneira haverá uma maior compreensão da linguagem escrita, área esta na qual reside a grande dificuldade de comunicação do deficiente auditivo.

1.2 A língua de sinais na educação do aluno surdo

A primeira indagação referente a Libras é: qual o papel de Libras na educação dos surdos?

Faltam realmente coesão e coerência nos textos confeccionados por alunos surdos?

A primeira confusão existente na área da educação do surdo diz respeito à comunicação total e ao bilingüismo.

Segundo Vieira, (2000): "A filosofia da comunicação total, como veremos mais adiante, defende o direito da criança surda de ser exposta e usar todas as formas de comunicação disponíveis, incluindo a língua de sinais, propiciando que ela faça uso daquela que se adequar melhor às suas potencialidades lingüísticas e as do interlocutor".

Em 1987, foi introduzida a comunicação total na educação infantil, e estendido para o ensino fundamental alternativo (crianças com defasagem idade e série escolar).

A comunicação total é uma filosofia de trabalho com surdo que implica na utilização simultânea de sinais e fala, uso de aparelhos de amplificação sonora. O objetivo desta filosofia é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus pais e professores, para que possa construir o seu mundo interno. Trabalha-se a oralização a fim de se possibilitar a integração social do indivíduo surdo. Logo, a comunicação total utiliza sinais retirados de Libras, sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos não presentes na língua de sinais. Desta forma tudo que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilita a aquisição oral e posteriormente a leitura e escrita.

Em sua dissertação de mestrado Goldfeld debate o tema – O desenvolvimento da criança surda sob o enfoque sócio-interacionista. Diz: "uma das grandes diferenças entre a comunicação total e as outras filosofias educacionais é o fato de a comunicação total defender a utilização de qualquer recurso lingüístico, seja a língua de sinais, a língua oral ou códigos manuais para facilitar a comunicação com pessoas surdas". A comunicação total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (M. Goldfeld 1996).

De acordo com Evans (1982) o termo comunicação total foi usado pelo Dr. Roy Holcomb, professor surdo, para escrever uma abordagem flexível de comunicação no ensino de crianças surdas na Califórnia. O termo passou a ser bastante utilizado, e em 1968, foi adotado pelo Dr. David Denton para descrever a filosofia usada na Maryland School for the Deaf. Segundo Evans (1982), Denton descreveu a abordagem como compreendendo o espírito completo dos modos de linguagem, os gestos inventados por crianças surdas, a língua de sinais, a leitura labial, o alfabeto digital, a escrita, o desenvolvimento da audição residual para intensificação da fala. Enfatiza o uso do alfabeto digital para suprir a inadequação da leitura labial.

Segundo Ciccone (1996) uma das responsáveis pela introdução da Comunicação Total no Brasil:

... a Comunicação Total é uma filosofia para o atendimento e a educação do surdo, e antes de mais nada, implica numa maneira própria de ver o surdo... Longe de considerá-lo como portador de uma patologia de ordem "médica", esta filosofia educacional entende o surdo como uma pessoa, e a surdez como uma marca, cujos efeitos adquirem, inclusive, as características de um fenômeno com significações sociais. (p.6-7).

Segundo Sánchez (1990), o que contribuiu para adoção da proposta bilíngüe foi o movimento de oposição ao monoculturalismo, no qual as minorias reivindicavam o direito de uma cultura própria, o direito de ser diferente e denunciavam a discriminação a que eram submetidos. As minorias étnicas, como os negros, índios, latinos entre outras, se estendem às pessoas com necessidades especiais que não queriam mais ser considerados cidadãos de segunda classe, como deficientes, mas como membros de uma comunidade minoritária. Com a pressão desses grupos, que contaram com o apoio de vários setores da sociedade, produziram-se mudanças. Neste ambiente renovador, os surdos encontraram o caminho para fazer ouvir sua voz, para que se deixasse falar os gestos.

Este movimento recebeu o nome de multiculturalismo e se caracterizou como um movimento no qual as minorias reivindicavam o direito de adotar línguas, credos, raças e culturas diferentes o que propiciou a abertura para que os surdos pudessem ser “ouvidos” como membros de uma sociedade minoritária com direito de ser respeitado em sua diferença, sua própria língua e cultura (MOURA, 2000).

Os surdos passam a ser considerados como membros de uma comunidade minoritária que tem sua língua própria. Surge o que Stokoe, em sua pesquisa sobre a língua de sinais americana sugeria como caminho para educação do surdo: o uso da língua de sinais.

O bilingüismo se refere a uma filosofia educativa que permite o acesso pela criança o mais precocemente possível de duas línguas: a língua de sinais e a língua oral, mas não fornecida concomitantemente, dada à diferença estrutural destas duas línguas. O acesso à língua de sinais é feita de forma natural através da interação comunicativa entre a criança e o adulto surdo. A língua oral é fornecida à criança pelo ouvinte e aparecerá como a segunda língua, teoricamente baseada nas habilidades lingüísticas já desenvolvidas pela língua de sinais. A língua oral é uma das vias de acesso ao aprendizado da leitura e escrita. O objetivo do bilingüismo é que o aluno desenvolva o cognitivo-lingüístico e que possa desenvolver uma identificação harmoniosa entre a cultura ouvinte e a cultura da comunidade surda, tendo acesso a duas línguas: Libras e a Língua Portuguesa. Esta interatividade também ajudará o surdo a construir uma auto-imagem positiva como um indivíduo surdo, mas com possibilidade de poder introjetar a língua de sinais, como língua valorizada, que apesar de fazer parte da comunidade surda, há tempo, foi desprezada pela própria comunidade surda. Todavia, acredita-se que há necessidade de estudos mais profundos da língua de sinais, a fim de compreender melhor a sua gramática. Kozlowski em sua obra diz: “Bilingüismo é o uso e o conhecimento de duas línguas pela mesma pessoa”. Os caminhos que levam a aquisição do bilingüismo são numerosos e a importância das duas línguas varia enormemente.

“O sujeito bilíngüe é aquele que consegue produzir significações em duas culturas comunicativas, através do uso de duas línguas e com competências diferentes em diferentes domínios” (Grosjean, 1985).

Todavia, é fundamental esclarecer que a fala é vista como uma possibilidade e não como uma necessidade e, as crianças podem ou não usar Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). O treinamento da fala é propiciado na escola, individualmente, tendo como base a Língua de Sinais.

A Suécia e a Venezuela são países que utilizam, com ênfase, o bilingüismo. Tal filosofia passou a constar na legislação nacional de educação dos surdos na Suécia. O objetivo deste país é que se desenvolva a língua escrita e a de sinais. A presença de surdos garante o contato das crianças surdas com a língua de sinais desde a pré-escola. Essa forma de comunicação também é ensinada aos ouvintes. A escrita também é ensinada em língua de sinais, portanto, o aprendizado da língua escrita inicia somente após as crianças já terem atingido determinado nível de desenvolvimento da língua de sinais sueca. Na Dinamarca, o modelo é o mesmo.

A Argentina, o Uruguai e a Venezuela também já desenvolveram programas bilíngües. Na Venezuela as escolas especiais voltaram para o bilingüismo. Libras foi trazida da França em 1856 quando o Brasil ainda era colônia de Portugal e governada por Pedro II. Em 1956, o Conde francês Ernest Huet, que era surdo, desembarcou no Rio de Janeiro com o alfabeto manual francês e alguns sinais.

O primeiro órgão no Brasil a desenvolver trabalhos com surdo surgiu em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES). Em 1873, o aluno surdo, Flausino José da Gama, criou a iconografia dos sinais, ou seja, a criação dos símbolos.

Houve um grande intervalo de Libras, quando num congresso mundial de surdos na cidade de Milão, em 1880, decidiu pela sua abolição, implementada no Brasil em 1881.

Libras quase mudou de nome e só voltou a vigorar em 1991 em Minas Gerais numa lei estadual. Em agosto de 2001, houve o programa Nacional de Apoio à Educação do surdo cujo objetivo foi formar 80 professores para ensinar Libras.

Há muito, Libras foi considerada como agramatical, ilógica e totalmente dependente da língua falada. Todavia, estudos lingüísticos demonstram através de evidências que Libras é uma língua completa com características morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas completas e oficializada em 24 de abril de 2002 (na lei n.10436)¹ como língua oficial, natural com toda a complexidade que os sistemas lingüísticos que servem a comunicação e de suporte de pensamento, às pessoas dotadas da faculdade de linguagem possuem.

Com relação ao prejuízo que Libras acarretaria no desenvolvimento da língua oral, as pesquisas realizadas, principalmente, nos Estados Unidos com filhos surdos de pais surdos expostos à língua oral nos ambientes educacionais, demonstram que o desenvolvimento da língua oral não era prejudicado pela exposição à língua de sinais, mas ao contrário, ajudava o desenvolvimento da língua oral.

1 “Art. 10 É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais-Libras e outros recursos de expressão a ela associada”- Lei 10.436, 24 de abril de 2004. Texto no D.O.U. de 25.04.02.

Outro fator importante a considerar é que a comunicação não é meramente emitir sons, mas poder receber e transmitir informações que levem a criança a poder se desenvolver de forma ampla nos aspectos emocional, social, cognitivo e espiritual. Porém, seria o único propósito da educação a integração das pessoas surdas no mundo do ouvinte? Será que Libras prejudicaria este processo enquanto a oralização ajudaria neste objetivo?

A educação deve ter como propósito propiciar todas as condições possíveis para o seu desenvolvimento lingüístico, cognitivo, emocional e de relação com o mundo. Vale a pena ressaltar que pesquisas sobre surdo oralizado no Brasil têm demonstrado o fracasso conseguido em nome da utópica integração. São poucos os surdos que conseguiram uma oralização suficientemente boa, numa abordagem puramente oralista, para que pudesse interagir e se integrar no mundo dos ouvintes. Mesmo estes surdos acabam na sua maior parte, não se integrando e ficando sem lugar na sociedade.

É fundamental entendermos que a Libras é a língua usada pelas comunidades surdas, logo não pode ser estudada através do português.

“As línguas de sinais são sistemas lingüísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade lingüística” (Quadros 1997).

Todavia questiona-se: deve-se ensinar língua portuguesa aos surdos a fim de se desenvolver a mesma? Sobre este assunto Quadros (1997) diz: “a língua Portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que trabalham com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, o ideal é que seja trabalhada a leitura e a escrita da língua portuguesa”.

1.3 Leitura e confecção de textos: desafios no ensino de português como segunda língua para os surdos

Quando se fala em leitura e produção de textos, implica-se no ensino de uma língua. O processo só se dará se tal criança receber informações de naturezas diversas na esfera social,

lingüística, cultural e até religiosa, pois o seu sucesso dependerá, e muito, nos inputs a que se está exposto, em outras palavras: quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação em se enquadra a atividade proposta, em contextos lingüísticos e situações extralingüísticas, melhor serão os resultados. E tudo começa com a leitura.

Atualmente, entende-se que a leitura é uma interpretação que o sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural; logo a leitura de mundo precede a leitura de palavra e, portanto, atinge um grande público em que o surdo se insere como cidadão-leitor tanto quanto ouvinte. Um estudo realizado pelo Gaslaudet College em 1972, mostrou que o nível médio de leitura dos surdos de dezoito anos que concluíram o curso médio nos Estados Unidos atingia apenas o nível de um aluno de qualquer ano primário. E um estudo do psicólogo britânico R. Conrad indica situação semelhante na Inglaterra, onde os alunos surdos formando-se no ensino médio têm o mesmo nível da criança de nove anos (CONRAD, 1979).

No contexto pedagógico, a leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de sinais e de compreensão e inteligência do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivo, intenções, ações e motivações... (Garcez, 2001).

Portanto, tendo como fundamentos os conceitos de Garcez sobre a leitura, percebemos que esta só será eficaz se houver a decodificação de sinais, a seleção de idéias, associação de informações anteriores, elaboração de hipótese, focalização da atenção, avaliação do processo realizado e reorientação dos próprios procedimentos mentais.

Desta maneira compreende-se que a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para o surdo, tendo em vista que constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita.

Como professor de língua portuguesa acredito que a leitura só é completa quando se reconhece a organização textual, o léxico, o tipo de gênero, o que é conotativo / denotativo, implícito / explícito, as metáforas e assim por diante. E no caso do surdo, o professor deve estar atento a fim de perceber se o aluno surdo cumpre estas etapas perguntando-se: será que meu aluno surdo acompanha o texto e o analisa? observa o título e o seu contexto? reconhece o que é parágrafo, maiúscula / minúscula e identifica o gênero textual? Será que meu aluno sabe realmente interpretar o que está lendo? E o que dizer na qualidade da textualidade?

Em português há vários fatores que garantem a qualidade textual, sendo eles responsáveis tanto pela organização estrutural como pela construção do sentido que o texto tem a intenção de estabelecer. Um desses é a coesão e a coerência, estes, portanto, são imprescindíveis para que o texto seja interpretável.

1.4 Coesão, semântica e coerência – a garantia de um bom texto

Um texto é a soma de sentenças criando o que chamamos em português de textualidade. O encadeamento semântico que produz a textualidade se chama “coesão”, logo, coesão é a recuperação em uma sentença B de um termo presente em uma sentença A. Ex: Marcelo é um bom homem, chame-o para a sua festa. Portanto o pronome pessoal oblíquo (o) recupera semanticamente o nome Marcelo, produzindo a coesão textual. A coesão é um fenômeno textual que consiste no modo como os elementos presentes na estrutura superficial se encontram interligados por meios de elementos como: substantivos, adjetivos, verbos, preposições, pronomes, advérbios, conjunções, etc. (Pasquale & Ulisses, 1997)

O que é coerência? A coerência consiste nas relações de significação, relações lógicas estabelecidas entre as idéias. Logo, entendemos que coerência é na verdade o próprio texto, pois um texto sem coerência não seria texto, pois as palavras não se uniriam no segmento lógico, sem estabelecer uma relação. Por outro lado, existem textos em que a coesão não se realiza necessariamente (Salles, 2000).

A autora justifica sua afirmação no exemplo como a música de Tom Jobim (1979) – Águas de março:

É pau,
É pedra,
É o fim do caminho,
É um resto de toco,
É um pouco sozinho,
É peroba do campo,
Nó na madeira,
Caigá, cadeia,
É o Matita Pereira,
É madeira no vento,
Tombo na ribanceira,
É o mistério profundo,
É um queira, não queira.
É o vento ventando,
É o fim da canseira,
Das águas de março.
São as águas de março fechando o verão.
É a promessa de vida em seu coração...
(Antônio C. Jobim).

No fragmento do famoso poema musicado de Tom Jobim, cada linha do poema parece constituir um verso de sentido independente, não há aparentemente uma seqüencialização na superfície do texto. Todavia, todos passam a participar da composição de um mesmo campo semântico que é o fim do verão com a chegada das chuvas de março. Isto nos leva a observar o poema como um texto, com todo o princípio de coerência que ele exige para se constituir como tal.

Sob esta mesma ótica, Salles (2000) aborda um fragmento que iremos analisar: “Dizem que o Brasil é o país do futebol. O futebol é o esporte da bola no pé. O pé é a base que dá sustentação física ao ser humano que é a única espécie no planeta que forma classes sociais. A sociedade de classe é bastante evidente no sistema capitalista, que encontra na revolução industrial o momento inicial da relação capital / trabalho”. Será que podemos considerar este fragmento de texto? Ora, embora palavras de um segmento sejam recuperadas em outro, encadeando informações, não há uma lógica que se debruça em um tema, o que existe é um amontoado de informações desconexas e embora haja coesão, falta o principal: coerência, logo, este não pode ser considerado um texto. Portanto, entre ter coesão e ter coerência, a qualidade essencial de um texto é a coerência, salvo em texto argumentativo cuja coesão é uma qualidade imprescindível, pois é por meio dela que a coerência se torna possível.

O que dizer dos textos produzidos pelos surdos?

Conforme especificado, há diferenças estruturais entre língua de sinais e língua oral e, por isso, as relações entre as estruturas ficam comprometidas não havendo relação entre elas. Logo, nota-se que o surdo tem dificuldade na produção de texto em português, pois não consegue, com eficiência, fazer ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos. Essa informação tem levado muitos a acreditarem que textos produzidos por uma pessoa surda não têm coerência.

Como exemplificado no texto acima, embora coesão e coerência apresentem vínculos entre si, são fenômenos com aspectos distintos. Coesão está para a forma enquanto coerência esta para o aspecto semântico-lógico. Conclui-se que a coerência é imprescindível no texto. Se observarmos os textos produzidos por surdos verificaremos que apesar dos mesmos apresentarem alguns problemas na forma (coesão) o princípio da coerência não fica comprometido, pois os surdos conseguem expressar de modo inteligível suas idéias.

Ao analisar os textos produzidos pela aluna A.M., percebo as dificuldades que ela tem em fazer as ligações entre as palavras, períodos, parágrafos, logo a sua deficiência está em organizar seqüencialmente o seu pensamento em cadeias coesivas na estrutura da língua portuguesa o que leva muitos a concluírem que falta coerência em seus textos. Como foi analisado, a condição básica para determinar se um texto é texto é a sua coerência, ou seja, seu aspecto lógico-semântico. Outra questão é referente à coesão (a forma), cuja a pesquisa com a A.M. e

com outros surdos, percebo que realmente há problema na forma devido ao fato de usarem Libras cuja estrutura é diferente da língua portuguesa. Porém, é fundamental destacar que sua escrita não tem violado o princípio da coerência, elemento este fundamental para a transmissão de mensagem escrita.

“Acredita-se que o elemento fundamental para a transmissão da mensagem escrita seja a coerência e que esta é dependente das estruturas cognitivas e dos princípios pragmáticos que regem a linguagem”. Santos, D. Brito L.Ferreira – (s /d).

Capítulo 2

2.1 O estudo

2.1.1 Metodologia

Para a execução deste trabalho contarei com o apoio bibliográfico de autores nacionais e internacionais. Utilizarei também dissertação de mestrado de professores que abordaram temas que me ajudarão a preparar a base teórica. Contarei também com pesquisas na internet. Respalharei meu trabalho em observação e análise de uma aluna surda que teve toda a sua formação, desde a pré-escola até a 8ª série, numa escola para surdos, na qual todo o planejamento e proposta pedagógica estavam voltados para esta clientela. Todavia, esta mesma aluna que chamaremos de A.M., está concluindo seu ensino básico em uma escola para ouvintes. Quais as suas ansiedades? Como esta mudança de situação, ou seja, de uma escola de surdo para uma de ouvintes a tem ajudado na aquisição da leitura e escrita?

2.1.2 Caracterização do sujeito

O sujeito da pesquisa é uma moça na qual chamaremos de A.M., tem 17 anos, é muito simpática e se expressa não só através de sinais, como também, através de sua expressão facial e sorriso. Apesar de ser incapaz de ouvir qualquer coisa, articula palavras e emite sons, muitas das vezes dedutíveis. Gosta de conhecer novas pessoas, tem facilidade em fazer amigos e aprecia muito viajar.

Nota-se que A.M. está tendo uma boa adaptabilidade na escola de ouvintes, já fez novas amizades e está se esforçando para acompanhar a turma. Às vezes sente dificuldade em entender os professores ouvintes, que muitas vezes falam rápido ou escrevem na lousa e explicam de costas. Contudo, seu pai fará uma reunião com os professores conscientizando-os das reais necessidades de um surdo.

A.M. é uma aluna aplicada. Sua formação fundamental foi uma escola especializada para alunos surdos. Após muita procura, seu pai a matriculou em uma escola de ouvintes na qual está fazendo o 1º ano do ensino médio. E tem apresentado grande progresso.

2.1.3 A dicotomia de Libras em relação à Língua Portuguesa

Pasquale & Ulisses (1999. p.105) em sua obra Gramática da Língua Portuguesa, define Língua como: “Língua é um sistema de signos convencionais usados pelos membros de uma mesma comunidade”. Em outras palavras: um grupo social convencionado e utiliza um conjunto organizado de elementos representativos.

A Língua é a base da comunicação, os ouvintes utilizam a língua oral e a comunidade surda utiliza a língua de sinais (Libras) para se comunicar. A língua de sinais é uma língua completa com estrutura independente das língua oral e regras próprias. É dotada de uma gramática a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos, logo, os que dela fazem uso, podem utilizar estruturas nos diferentes contextos que se lhes apresentam de forma a corresponder às diversas funções lingüísticas que emergem da interação do dia-a-dia .

A língua portuguesa é uma língua de sujeito-predicado enquanto que Libras é uma língua do tipo tópico-comentário. Nas sentenças do português a estrutura é: Sujeito (S) – Verbo (V) – Objeto (O), na qual os especialistas chamam SVO. Vejamos um exemplo:

O gato	comeu	o rato
(sujeito)	(predicado)	
(S)	(V)	(O)

Nesta sentença há a concordância sujeito-predicado que determina quem fez o que. A ordem também é significativa porque senão não saberíamos quem “comeu” quem, pois tanto o gato quanto o rato podem concordar com o verbo (3ª pessoa do singular), se alterássemos a ordem dos constituintes acima, “o rato comeu o gato” o sujeito deixaria de ser o gato para ser o rato, por isso há o entendimento semântico (sentido) para compreendermos a oração. Segundo Brito (2001): “A topicalização em Libras é regra geral”. A ordem tópico-comentário é realmente a preferida quando não há restrições que impeçam certos constituintes de se deslocarem. Vejamos o exemplo abaixo:

Rua acidente não enxergar (= o acidente na rua eu não vi)
Tópico comentário

Outro fator a ser considerado quando se fala em comunicação em Libras é que os sinais são formados a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço no qual estes sinais são feitos. A entonação em língua de sinais é feita pela expressão facial.

2.1.4 Análise de dados

“Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceitei a pessoa... Quando eu rejeito a língua, eu rejeito a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos”.

Terje basilier (psiquiatra surdo norueguês)

Vejamos este fragmento produzido pela A.M. uma surda de 17 anos que cursa o ensino médio numa escola de ouvinte. Ela solicita ao pai um presente de natal e escreve um bilhete, o qual reproduzirei na íntegra:

“Eu quero você compra uma presente para mim. Se você compra muita grande mas eu não quero. Eu quero simples tá bom! Você vai encontra me onde minha escola às 12:40 hs. Por favor não esquecer um presentes de natal. Sua filha A.M.”

Neste pequeno texto certamente encontramos falta de coesão em alguns pontos como por exemplo: “eu quero você compra...”, neste caso falta um elemento conjuntivo cujo objetivo é estabelecer a conexão entre as idéias. Ao analisar a oração: “Se você compra me muita grande mas eu não quero” apresenta problema na forma, entre os quais o verbo que não está no infinitivo e na expressão: “muita grande”, pois o propósito da filha é fazer concordância semântica (a boneca que irá receber) e não sintaticamente na qual a gramática portuguesa privilegia. Todavia, questiona-se: Será que entendemos o conteúdo? Será que A.M. conseguiu informar ao seu pai o seu desejo?

Apesar dos problemas apresentados de coesão, certamente entendemos o conteúdo semântico do texto em questão, ou seja, compreendemos o que está sendo dito e isto indica que a coerência não foi comprometida, porém é interessante ressaltar que embora o texto seja inteligível, deve haver um trabalho do professor em organizar a estrutura do texto de acordo com as regras da língua em que está escrito. É imprescindível destacar que o elemento fundamental para a transmissão da mensagem escrita seja a coerência e que esta é dependente das estruturas cognitivas que regem a linguagem.

Ao verificar os trabalhos produzidos pela A.M., percebi que o grau de dificuldade existente em sua escrita está nas diferenças estruturais entre língua de sinais e língua oral e que as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas lingüísticos e, neste caso, uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é conectar palavra com palavra, orações, parágrafos, etc. e, organizar seu pensamento seqüencialmente, de forma coesiva.

Contudo, é sábio destacar que a possibilidade de compreensão do texto se faz, sobretudo, pelo conhecimento compartilhado entre quem escreve e seus possíveis leitores, neste caso, entre a filha e seu pai. Mesmo que ele discorde dela e não a presenteia no natal, o fato de discordar de seus argumentos ou a maneira como conduziu o tema é indício de que o leitor compreendeu que o que foi produzido é um texto, portanto, se o texto atende aos elementos estruturais como: quem? (as pessoas) o quê? (o acontecimento) como? (o modo como acontece o

episódio) onde? (o lugar onde acontece) quando? (o momento em que se passa o fato) e por quê? (a causa do acontecimento) tal escrito é um texto. Nota-se que estes elementos em textos narrativos garantem uma estrutura bem delinear. Esta estrutura é bem evidente no texto produzido por A.M. em anexo.

Considerações Finais

Através destas pesquisas, podemos concluir que sempre houve uma preocupação para que o surdo tivesse acesso ao conhecimento. No Brasil, essa preocupação foi minimizada com a chegada de Edouard Huet, professor surdo, que incluiu na sua disciplina a linguagem articulada e leitura sobre lábios. Contudo, entendemos que a língua de sinais teve muita influência do francês, uma vez que seus primeiros educadores eram franceses.

Notamos que a comunicação total e o bilingüismo foram base para a educação de muitas escolas nacionais e internacionais. E que Libras além de não prejudicar, também ajuda no desenvolvimento oral do DA (deficiente auditivo).

Na esfera pedagógica, verificamos que a leitura é um instrumento indispensável a fim de induzir a criança surda a produzir textos, logo deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para o surdo.

Discutimos o vínculo da coesão e coerência, mas com aspectos diferentes. Vimos que a coesão está para a forma e a coerência está para o lógico-inteligível.

A análise de dados evidenciou que os textos produzidos pela aluna surda, embora com dificuldade em fazer as ligações entre as palavras, períodos, parágrafos e, portanto, a sua deficiência está em organizar seqüencialmente o seu pensamento em cadeias coesivas na estrutura da língua portuguesa. Há coerência em seu texto, ou seja, ela consegue produzir um texto narrativo bem linear e inteligível.

Referências

- Bechara, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. São Paulo: Ed. Lucerna. 2001.
- Brito, L.F. Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel Ed., 1993.
- Ciccone, M.M.C. Comunicação total: introdução, estratégias: a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses Gramática da língua portuguesa. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.
- Cruz, M.C. Alfabetização crianças surdas: análise de proposta de uma escola especial. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Farias, C V de S. Atos da fala: o pedido em libras. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Garcez, L H do C. 2001 técnicas de redação: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes.
- Jobim, Antonio Carlos. Tom Jobim e convidados: Águas de Março: Universal Music, 1999. CD
- Kato, Mary. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- Pereira, M.C.C. Conversação entre mães ouvintes e crianças surdas. Cad. Est. Ling., 33:67, 68, 70, 1997.
- Perroni, M.C. Desenvolvimento do discurso narrativo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- Quadros, R.M. Educação de surdos: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Sá, Nidia Regina Limeira. Educando os surdos: a caminho do bilingüismo. Rio de Janeiro: Eduff, 1999, 277 p.
- Sacks, O. Vendo vozes – uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- Salles, Heloisa. M. Moreira et. al. Ensino de língua portuguesa para surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- Sánchez, C.M. La increíble y triste historia de la sordera. Merida: ceprosord, 1990.
- Santos, D.; BRITO L.Ferreira. Coesão e coerência em escrita de surdos. Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL-Linguística. Volume II (s/d).
- Skiliar, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In Skiliar educação e exclusão. Porto Alegre Ed. Medição, 1997.

Souza Regina Maria. Que palavra te falta? São Paulo: Martins Fontes, 1998. 216 p.

Streng, Alice H. Language, learning and deafness. EUA, 2001.

Vieira, M.I.S. O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem por crianças surdas-filhas de pais ouvintes. 2000. São Paulo, Dissertação – (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Vygotsky, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 496 p.

Vygotsky, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 191 p.