

## A CONSTITUIÇÃO DA ESCRITA DE SURDOS: RELAÇÕES ENTRE LÍNGUAS, MARCADORES COESIVOS E TEXTUALIDADE

*Constitution of deaf persons' writing: relations between Languages, cohesive markings and textuality*

Gláucia dos Santos Vianna

Gláucia dos Santos Vianna possui graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal Fluminense (2003) e mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010). Atualmente, em fase de doutoramento, desenvolve projeto de pesquisa voltada para o estudo dos referentes textuais e a construção das cadeias tópicas em produções escritas por surdos, buscando comprovar possíveis interferências da L1 no aprendizado de uma segunda língua (L2). Possui experiência no ensino e pesquisa com surdos, dominando a LIBRAS e estando capacitada para projeto bilíngue. Atua como professora formadora no curso de Especialização em Surdez na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/CEAD) orientando trabalhos de conclusão de curso e como professora de linguística no curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Endereço eletrônico: [glaciasvianna@yahoo.com.br](mailto:glaciasvianna@yahoo.com.br)

Material recebido em 9 de maio e selecionado em 23 de junho de 2011

### RESUMO

Considerando que surdos não apresentam as mesmas características de produção textual de um ouvinte, este trabalho se propõe a discutir a importância do uso da escrita para esses sujeitos, não somente como instrumento de comunicação, mas como modalidade indispensável no amplo acesso à informação e ao convívio social. Nesse sentido, analisa-se o aspecto coesivo nas produções escritas desses sujeitos, no intuito de se investigar a maneira pela qual surdos tendem a estabelecer coesão e referencialidade em suas composições.

Verifica-se que, embora as produções textuais de surdos apresentem limitações na estrutura narrativa, existe a presença de elementos coesivos em grande número, os quais mantêm a referencialidade e a progressão dos tópicos ativados no discurso. Nesse estudo, há, portanto, a preocupação de sinalizar aos profissionais envolvidos no trabalho com surdos a necessidade de se lançar um novo olhar sobre a escrita desses sujeitos.

**Palavras-chave:** Surdos; Produção Textual; Coesão Referencial; Cadeias Coesivas

### ABSTRACT

Considering that deaf people do not show the same characteristics in terms of textual production of a typical hearer, this research aims at discussing the importance of using the writing ability for these individuals, not only as a tool of communication but as a crucial modality in the huge access to information and social engagement. Therefore, this study focus on the analysis of the cohesive pattern in the written production of the informants with the goal of investigating the way through which deaf people tend to establish referential cohesion in

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

*their writing. Although the observed textual productions show limitations in their narrative structure, it is seen a great deal of cohesive elements which keep the system of reference and the progression of the activated topics in discourse. Finally, it is also concerned with signaling to the professionals who deal with the education of deaf people the necessity of launching a new perspective on the writing of this population.*

*Keywords: Deaf People; Textual Production; Referential Cohesion; Cohesive Chains*

## LÍNGUA E SOCIEDADE EM MANIFESTAÇÃO DISCURSIVA – A INTERAÇÃO

É cada vez mais crescente o interesse pela relação entre língua(gem) e cultura como objeto de estudo na área de Ciências Humanas. Em parte, isso se deve a uma compreensão cada vez mais generalizada de que a prática da linguagem, por meio dos jogos semântico-pragmáticos, constitui elemento fundamental para a construção das subjetividades que vivificam qualquer comunidade.

O modelo teórico da linguística textual, por exemplo, concebe a língua como um instrumento ímpar de comunicação, postulando sua essência como eminentemente submetida às pressões provenientes das situações comunicativas que exercem grande influência sobre sua estrutura linguística. Assim, a língua é analisada tendo como referência a situação comunicativa como um **todo** integrado, no qual todos os componentes se conjugam

para estabelecer o enunciado, tais como o propósito do ato de fala, os participantes e, principalmente, o contexto discursivo.

A produção do enunciado implica uma intrincada troca, chamada de interação linguística, que congrega diversas escolhas feitas pelos falantes no intuito de se atingir o objetivo principal do ato enunciativo: a comunicação. Halliday (1985, p. 78), portanto, compreende as línguas naturais como intrinsecamente atreladas ao sistema social, ou seja, ao **uso**. Segundo o autor, “*everything is said or written unfolds in some context of use [...]. Language has evolved to satisfy human needs.*”

A língua, então, sendo compreendida dessa forma, constitui um conjunto de métodos para produzir significados. O sistema linguístico provê todos os elementos necessários para que a língua possa ser utilizada em situações concretas de uso pelos falantes. Importante ressaltar, entretanto, que é a partir dos fatores externos que o falante deverá proceder para determinar suas escolhas. Assim, cada indivíduo faz parte de um grupo social e usa a língua em situações variadas para atingir diferentes objetivos. De acordo com Neves (1997, p. 60), o sistema linguístico configura uma teoria de língua enquanto escolha: “A consideração do sistêmico implica a consideração de escolhas entre os termos do paradigma, sob a ideia de que **escolha** produz **significado**.”

As escolhas feitas na língua se situam no nível paradigmático do sistema linguístico, enquanto no nível sintagmático encontram-se as cadeias de relações. É, pois,

a articulação eficaz de todo esse processo de escolhas e relações sintagmáticas que produz um **texto**. Este, então, pode ser caracterizado como uma representação conjugada tanto do sistema social quanto do sistema linguístico.

A identidade no ato comunicacional se constrói pelas relações que se estabelecem entre os falantes, os enunciadores e o meio social em que vivem, através do desempenho de “*papéis*” em eventos sociais. Os falantes, ao desempenhar papéis num evento de fala, colocam-se como sujeitos da interação, multiplicando-se em tipos diversos de categorias e funções sociais desempenhados. Segundo Fiorin (2006), ao se referir à célebre obra bakhtiniana a respeito das articulações dialógicas da interação linguística postula que a língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade inexorável de ser *dialógica*. Isso implica crer que:

“Todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro. Para constituir um discurso leva-se em conta o discurso do outro, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo constitui-se nas relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (Fiorin, 2006, p. 19)

Portanto, ao se observarem diferentes línguas como instrumento de interação, é facilmente perceptível a **diversidade cultural** que se expressa por meio do léxico e das opções semântico-pragmáticas, que aca-

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES  
ESPAÇO  
Jul-Dez/11

101

bam por determinar as escolhas realizadas no discurso e nas produções textuais de indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade.

Partindo-se desse pressuposto, a modalidade **escrita** do uso da língua também se coloca como um modo de comportamento linguístico, constituindo ao longo dos anos um produto sociocultural. Isso nos faz acreditar que a forma como utilizamos a escrita não se distancia da forma como compreendemos a linguagem, o texto e seu produtor, tornando-se artifício para se planejar, articular e programar atividades de mundos distanciados.

**Portanto, ao se observarem diferentes línguas como instrumento de interação, é facilmente percebível a diversidade cultural que se expressa por meio do léxico e das opções semântico-pragmáticas, que acabam por determinar as escolhas realizadas no discurso e nas produções textuais de indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade.**

A **escrita**, entretanto, consiste em uma modalidade, cujos marcadores prosódicos e elementos paralinguísticos não figuram tão explicitamente na atividade discursiva tal como ocorre na oralidade. Dessa forma, torna-se relevante, no processo de composição textual, a utilização de estratégias de coesão e de elementos linguísticos situacionais, que proporcionem ao texto escrito maior eficácia na comunicação e na interação com o leitor.

Nesse sentido, é importante refletir acerca da singular condição linguística dos indivíduos surdos em nosso país, usuários de uma língua não oral e possuidores de uma visão de mundo ditada pela modalidade *visuo-gestual* da Língua Brasileira de Sinais – a LIBRAS. Como bem assinala ONG (1998), no processo de recepção e interpretação textual, as palavras estão “sozinhas” e para se fazerem entender sem gestos, sem expressão facial, sem entoação, usuários de Libras, cujo *modus vivendi* difere da comunidade ouvinte, poderão encontrar maior dificuldade em estabelecer coesão e sentido por meio da **escrita**.

É preciso considerar, portanto, que a escrita é um meio importante do qual os surdos não podem prescindir, posto que, sem ela limitam-se a chance de integração ao mundo ouvinte e o acesso sistemático a rede de informações no meio social. Muito embora a Língua de Sinais desempenhe um papel de vital importância no desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo surdo, não podemos esquecer de que vivemos em uma sociedade na qual a prática da escrita se tornou essencial. Dessa forma, para que surdos

**É preciso considerar, portanto, que a escrita é um meio importante do qual os surdos não podem prescindir, posto que, sem ela limitam-se a chance de integração ao mundo ouvinte e o acesso sistemático a rede de informações no meio social.**

alcançarem seu intento de transmitir uma mensagem textual e favorecer o processo de interação, não basta apenas a apropriação das regras da língua. É preciso, pois, considerar que o leitor ouvinte, com seu conhecimento linguístico, é parte fundamental desse processo.

Os procedimentos entre as línguas utilizadas pelo surdo em situação de aprendizagem do português escrito acabam gerando, na escrita, peculiaridades e características bastante singulares nos procedimentos coesivos, tais como os de manutenção da continuidade tópica e a referencialidade. Como os surdos desenvolvem as cadeias coesivas na superfície textual e trabalham tais aspectos linguísticos, são perguntas que este estudo se propõe a responder, visto que esses sujeitos se desenvolvem e constroem sua identidade a partir de uma língua de plano visuo-gestual.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

O propósito deste artigo, portanto, é o de demonstrar a forma como os surdos asseguram a continuidade tópica e a progressão dos referentes na superfície textual. Dessa forma, recorre-se à revisão literária dos trabalhos realizados pelos autores mais expressivos acerca do tema abordado, buscando-se compreender a forma como são utilizados os mecanismos de *repetição* e *substituição* no momento em que atuam como promotores da coesão referencial e da progressão dos referentes textuais. Aspectos relacionados à escrita surda, produção textual e características de ativação de referentes no discurso são igualmente retratados.

## A ESCRITA, A LEITURA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DO SURDO

A questão do letramento escolar de alunos surdos no que diz respeito, especificamente, à aquisição da língua portuguesa escrita tem demandado, sobremaneira, muita reflexão por parte dos profissionais e pesquisadores da área da surdez. Muito embora, alunos surdos consigam desenvolver com certa eficiência habilidades de codificação e decodificação dos estímulos recebidos, a maioria apresenta incapacidade em atribuir sentido ao que lê. Tamanha limitação pode ser explicada não somente pelas concepções equivocadas em leitura e escrita que insistem em embasar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, mas, sobretudo, ao pouco contato ou, por muitas vezes, desconhecimento da língua portuguesa e de materiais escritos, que os alunos surdos apresentam quando chegam

à escola. O sucesso do aprendizado da lectoescrita nesse contexto, portanto, requer ações específicas e altamente especializadas de todos os profissionais envolvidos na escolarização do surdo, pois são inegáveis todas as especificidades da situação de aquisição da modalidade escrita por esses alunos.

O processo de construção da escrita percorrido pelo aluno surdo é subsidiado, não pela mobilização dos componentes sonoros de uma língua de modalidade oral-auditiva como o português, mas por sua língua materna, a LIBRAS. Dessa forma, o surdo se apropria de estratégias e estruturas próprias da Língua de Sinais no momento em que escreve em Português. A escrita assim passa a ser construída e significada, por intermédio do sistema linguístico da sua língua predominante, uma língua que, para o aprendiz, possui significação direta em termos de conceituação e abstração mental necessárias ao aprendizado da tecnologia escrita. Como enfatizado por Quadros (2006, p. 31):

Falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a conscientização do valor das línguas e suas respectivas complexidades. Este exercício dará subsídios para o desenvolvimento da leitura e escrita do português como segunda língua. (...) As crianças surdas precisam internalizar os processos de interação entre quem escreve e quem lê para atribuir o verdadeiro significado à leitura e a escrita.

Faz-se, então, indispensável que o surdo possua relativo domínio de sua língua materna, para que possa adquirir também o Português como segunda língua (L2), visto

que será justamente a língua de sinais a base para todas as outras aquisições. Entretanto, há de se considerar que muitos surdos não possuem o domínio na língua materna, utilizando muitas vezes uma comunicação gestual de origem caseira para fins de comunicação estritamente familiar. Somado a isso, o acesso tardio ao ambiente escolar e a recusa do uso da LIBRAS por parte da família como língua majoritária no desenvolvimento da linguagem infantil acabam por determinar uma experiência educacional bastante variável. Cabe ser ressaltado, portanto, a visão de Fernandes (1999) acerca da questão, quando enfatiza que, embora o potencial intelectual dos surdos seja considerado normal, seu desempenho será limitado pela privação de ferramentas linguísticas, acarretando, assim, atraso na aquisição de vários aspectos cognitivos.

Nesse sentido, não podemos nos esquivar de uma reflexão mais aprofundada no que tange principalmente aos aspectos socioculturais inerentes à comunidade surda, tampouco da função relevante da escrita como decorrente de práticas discursivas, pois, como podemos observar, são fatores determinantes de sua educação. É necessário repensar as concepções tradicionais de ensino do Português na modalidade escrita voltada para a escolarização do surdo, ressaltando a importância do aspecto visual da leitura e da escrita como indispensável nesse processo em detrimento a outros aspectos talvez menos relevantes.

É preciso observar neste ponto que, na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/11

103

processo de aquisição da primeira. O Português escrito, como língua alvo a ser atingida, apresentará características típicas de aquisição observadas no aprendizado de uma segunda língua.

As condições que cercam todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa pelos alunos surdos são de certa forma desafiadoras e adversas. Por um lado, para eles, aprender a nova língua coincide com o desafio de aprender a ler e a escrever. Por outro lado, faltam-lhe as “pistas” que o conhecimento de uma língua oral pode fornecer aos aprendizes de uma segunda língua. Além de lidar com aspectos tão específicos da língua portuguesa, sabemos ainda que necessitam lidar com aspectos específicos da língua de sinais em função de sua modalidade visuo-espacial (Salles *et al.*, 2004).

Em meio a tantas adversidades, não causa surpresa o fato de que a produção escrita de surdos revele características próprias que suscitem dificuldades de interpretação. A tarefa de adquirir um língua impõe o domínio dos elementos do léxico, os quais trazem consigo informações sintáticas, semânticas e fonológicas, bem como possíveis combinações entre eles, combinações estas, que resultarão na formação de sequências adequadas à gramática da língua aprendida.

Muitas dificuldades encontradas por surdos inerentes ao processo de automação da gramática da língua-alvo têm sido apontadas como uma incapacidade de produção textual adequada às expectativas ouvintes. Essa leitura equivocada tem levado muitos profissionais envolvidos em sua escolarização, até mesmo

**Os textos escritos em português, elaborados por surdos, apesar de apresentarem certas inadequações na forma, não violam o princípio de coerência, pois salvo raras exceções, conseguem expressar de forma inteligível suas ideias e transmitir mensagens, considerando obviamente o estágio de interlíngua em que se encontra o texto analisado.**

pesquisadores, a acreditar que uma pessoa surda não é capaz de produzir uma escrita que contemple, satisfatoriamente, os quesitos básicos de ordenação textual, bem como os de elementos de coesão e coerência na superfície do texto.

Embora coesão e coerência apresentem vínculos entre si, são fenômenos relacionados a aspectos distintos do texto e com características particulares inerentes a cada um. Elementos de **coesão** estão diretamente relacionados à forma do texto em seu aspecto estrutural, enquanto a **coerência** relaciona-se a aspectos lógico-semânticos que

pressuponho ser a condição básica de um texto. Podemos, inclusive, encontrar fatos narrados isoladamente, com apresentação de um perfeito sequenciamento coesivo, que não possuem uma coerência textual, pois a coesão não é condição nem totalmente *suficiente*, nem totalmente *necessária* para a formação de um texto. (Marcuschi, 1983)

Os textos escritos em português, elaborados por surdos, apesar de apresentarem certas inadequações na *forma*, não violam o princípio de coerência, pois salvo raras exceções, conseguem expressar de forma inteligível suas ideias e transmitir mensagens, considerando obviamente o estágio de interlíngua em que se encontra o texto analisado. Como observado por Fávero (2006), o elemento fundamental para a transmissão de uma mensagem escrita é de fato a **coerência**, que depende diretamente das estruturas cognitivas e dos princípios pragmáticos que regem a linguagem.

Outro aspecto importante a ser questionado em relação aos textos produzidos por surdos diz respeito à ideia de que inexistam elementos de coesão nas construções, tampouco formação de cadeias coesivas na superfície textual, fato que lhes atribui os “rótulos”, quase que perpétuos, de **desordenados, indefinidos, inadequados, atípicos**. Ressalto, entretanto, que existem inúmeros recursos na língua portuguesa que podem ser utilizados para a formação de uma cadeia coesiva, que extrapolam consideravelmente os limites de uma simples **manutenção** ou **substituição** de um tópico discursivo.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Considerando o aprendizado de uma segunda língua e a influência da Língua 1 sobre a escrita em uma Língua 2, é possível verificar em recente pesquisa (Vianna, 2010), que a produção escrita de surdos apresenta coesão referencial estabelecida por outros recursos que não aqueles prototipicamente conhecidos e utilizados por ouvintes, tais como a substituição por *anáforas pronominais*, por exemplo.

## A atividade de correferência textual

Na visão de Antunes (1996), existe relação de “*correferência*” entre duas expressões nominais quando, por meio de um processo de remissão ou retomada, ambas as expressões designam a mesma entidade em relação à qual estão se referindo. As expressões referenciais que constituem essa relação representam no universo textual os termos constitutivos dos nexos correferenciais, os quais devem ter como referência atual a mesma entidade sobre a qual se predica. Este, inclusive, é um ponto pacífico entre as discussões acerca da co-referencialidade.

O processo de correferência é sem dúvida alguma inteiramente pertinente e imprescindível para a atividade linguística, sendo particularmente relevante para a manutenção da coesão referencial do texto. Basta observar que, de fato, é a coesão *referencial* a responsável pela unidade discursiva do texto, de forma a assegurar a continuidade dos referentes linguísticos.

Givón (1983) observa que, em se tratando de referenciação na atividade discursiva, há uma pre-

disposição natural ao uso de um *nome* ou *sintagma nominal* como o principal encarregado de introduzir uma informação nova no discurso. Especificamente, na língua portuguesa, o uso de um “*pronome e da anáfora zero, seriam as escolhas preferenciais para se fazer a retomada de entidades já mencionadas.*” (Paredes Silva, 2007, p. 1)

Chafe (1987), entretanto, apresenta um tratamento para as questões relacionadas à informação, pois deixa clara sua formação cognitiva, ressaltando que para a interpretação das anáforas, os conhecimentos semânticos, os conhecimentos conceituais e, por fim, o conhecimento textual, são princípios indispensáveis em sua compreensão. Muitas anáforas se valem desses princípios para se constituírem e estabelecerem sua devida compreensão, como acontece nas retomadas por sinonímia, por metáfora, por caracterização direta ou por tantas outras que se baseiam, primordialmente, no conhecimento de mundo. Reitera-se, dessa forma, a noção de que o fator relevante no caso da constituição de um elemento anafórico é a identidade referencial, não constituindo uma questão puramente lexical, mas *textual*.

Sobressai no contexto da constituição anafórica, utilização dos pronomes que, indubitavelmente, constituem uma classe particular de expressões referenciais, ou seja, expressões pelas quais nos referimos às coisas e às pessoas. Tal recurso coesivo consiste em um procedimento bastante corriqueiro em nossas atividades discursivas, entretanto, tomar a decisão de substituir uma palavra por um pronome

requer certa competência em saber avaliar seus *efeitos interpretativos* no universo textual.

Como bem ressaltado por Givón (1983), a escolha entre fazer uso de nomes *definidos* ou *pronomes* em posição anafórica, depende sobremaneira da possibilidade linguística de se conseguir identificar na escrita seus antecedentes nominais. Portanto, em caso de existir um sistema pronominal na língua, suficientemente, rico para marcar a diferença, não será preciso usar sistematicamente um sintagma nominal (nome) para manter o tópico em evidência e fazê-lo progredir na superfície do texto. A retomada poderá ser feita pronominalmente, assegurando da mesma forma a continuidade e a progressão dos tópicos.

## O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA ESCRITA DE SURDOS

A característica essencialmente dêitica dos elementos pronominais da LIBRAS, conjugada à forma como os tópicos discursivos são sistematicamente caracterizados ou descritos a cada nova retomada ou remissão, quando em atividade linguística de correferência, parecem justificar e ressaltar a maneira como os surdos estabelecem a *coesão referencial* no uso da escrita em Português.

Observo que, os textos escritos por surdos “*apresentam massivamente a formação de cadeias referenciais obtidas pelo emprego da repetição sistemática do referente linguístico*” (Vianna, 2010). A maneira como esses indivíduos estabelecem as relações de referência na LIBRAS

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

(L1) demonstra serem muito mais significativas e coerentes aos usuários, fato que dificulta sobremaneira a apropriação e o uso de categorias pronominais anafóricas na escrita do Português (L2). Sugere-se, nesse caso, uma justaposição da Língua 1 natural dos surdos, a LIBRAS, à Língua 2, cuja modalidade é utiliza-

da na forma escrita, evidenciando o desenvolvimento linguístico relacionado entre oralidade e escrita como um *continuum*. (Chafe 1982, 1985; Tannen, 1985; Marcuschi, 2007)

No intuito de exemplificar a interferência do sistema subjacente, destaco na produção abaixo a utilização dominante do mecanismo

de retomada dos referentes linguísticos por meio da *repetição total* das unidades lexicais sem alteração morfológica. Dessa forma, é assegurada a estratégia de focalizar os tópicos de maior evidência no texto, “*Wall-e*” e “*Eva*”, e a de manter a continuidade referencial.

Wall-E amigo barata. Wall-E não conhece Eva. Depois Wall-E medo acender.

Eva perto lado Wall-E. Wall-E achar planeta. Wall-E sempre amigo Eva. Wall-E entra dentro casa Eva. Casa muito bonita. Mas Eva sempre zangada. Wall-E sempre quieto. Wall-E gosta Eva. Wall-E anda diferente. Eva apaga o olha Wall-E.

A preponderância do emprego da repetição é ressaltada pela formação das cadeias tópicas no desenvolvimento do texto, que apresentam como mecanismo principal de continuidade, a retomada integral da matriz, com a formação de uma cadeia principal em torno do referente “*Wall-e*” composta por onze elementos de *repetição integral*.

Não menos expressiva se mostra a cadeia mista secundária desenvolvida a partir do referente “*Eva*”, que embora apresente uma única retomada ao tópico principal sob a forma de *elipse* ( $\emptyset$ ), é composta, predominantemente, por sete repetições integrais.

Verifico, entretanto que, embora o autor tenha optado por lançar mão uma única e exclusiva vez do

recurso da substituição por *elipse*, é notório que utiliza-o apropriadamente, conjugando o mecanismo de “*apagamento*” do tópico focal ao mecanismo da repetição integral, de forma bem coerente e balanceada, no sentido de favorecer o encaideamento verbal e a progressão do referente “*Eva*”.

É possível conceber que o processo de *referenciação* apresentado por indivíduos surdos, dessa forma, não constitui apenas a representação de entidades do mundo na língua como comumente tem sido retratada pela gramática tradicional da língua, mas o processo de constituição de entidades no discurso.

Nessa perspectiva, indivíduos surdos demonstram empregar na escrita do Português (L2), uma

vasta gama de estratégias e recursos linguísticos de coesão e referencialidade que são subsidiados pelas estruturas linguísticas LIBRAS, ou o sistema subjacente, visto ser a língua de aquisição natural. Portanto, surdos elaboram (e alcançam) o sentido textual a partir de uma outra lógica de composição, uma outra visão de mundo.

A escrita dos sujeitos surdos reflete a tradução de um conjunto de ideias coesas, pensamentos e atitudes coerentemente construídas por intermédio da Língua de Sinais: inclusive sequências coesivas potencialmente compatíveis com as mesmas consideradas por Paredes Silva (2007) como *conexão ótima*<sup>1</sup>, em que se observa a formação de “*ca-*

<sup>1</sup> Grau 1 de conexão, de acordo com a escala proposta por Givón (1983). A escala completa pode ser consultada em Givón, T. 1983. *Topic Continuity in Discourse: The functional domain of switch-reference*. In: John Haiman & P. Munro (Eds.) *Switch Reference and universal grammar*. Amsterdã. Filadélfia: John Benjamin, pp. 51-82.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

*deias tópicas*” formadas a partir de várias retomadas e proposições relacionadas ao mesmo “referente-tópico-sujeito”.

Nesse sentido, vale destacar a cadeia formada em torno do referente “alienista” que figura na composição abaixo, em que o au-

tor recorre ao desdobramento do tópico focal por meio de novas caracterizações tópicas ao longo do texto:

“Eu comparo Alienista com agora. A peessoa pensa surdo conversar sinais parece maluco. A peessoa é médico não sinto no próprio corpo, Ø pensar surdo maluco. Mas médico não entender vida surdo.

Destaco, também, a cadeia tópica central construída na próxima composição, em que o referente “eu”

representa o principal elemento sobre o qual se desenvolvem várias predicções ao longo da produção,

sendo retomado, inúmeras vezes, por meio dos diferentes recursos da *repetição integral* e da *elipse*:

Ø Sou alta 1.75, meu pé tamanho 39 e 40. Blusa GG e calça 48. Ø Sou pouco é gorda. Eu já fiz começar academia já 1 mês. Também nova Ø começou estudo Ø Precisa minha vida futuro trabalhar muito Bem salário. Por isso, Ø precisa lutar ajudar meu filho Ø já te um menino tem 3 anos 9 meses agora eu não ter casada, então Ø fico solteira.

Assim, a questão da alternância entre as escolhas canônicas das substituições nominais por *pronomes* ou por *zero anáfora* ganha outra dimensão, que não a estritamente gramatical. Paredes Silva (2007, p. 1-2) faz pertinentes considerações sobre a maneira como a questão da referência tem sido encarada pela linguística quando afirma:

Ao invés de considerar a segunda menção de um referente como uma simples retomada, passa-se a vê-la como parte de um processo através do qual está se construindo uma entidade

no discurso. E a opção por usar um nome ou um pronome, ou ainda, por usar o mesmo nome ou outro sinônimo ou equivalente deixa de ser uma questão de estilo para se tornar parte do processo de construção do sentido do texto.

Torna-se importante lembrar que o exercício da produção escrita realizado por indivíduos surdos não constitui tarefa fácil de ser executada, a julgar pelo fato de que muitos deles crescem sendo sistematicamente expostos a *inputs* linguísticos mesclados entre

o Português e a LIBRAS: duas línguas cujas modalidades espaciais e estruturais são potencialmente diferenciadas. Essa forma peculiar de desenvolvimento linguístico é compreendida por muitos pesquisadores como um tipo especial e particular de “aquisição”, que poderá resultar na modalidade escrita, em *interferência* ou *justaposição* entre os dois códigos visto que, ao tomar um modo como base de produção (L2), o outro (L1) nunca é totalmente desativado. A questão é também avaliada por Marcuschi

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES  
ESPAÇO  
Jul-Dez/

107

(2007, p. 24) que, em uma visão exemplar ressalta “que em certos casos, as proximidades entre os dois códigos são tão estreitas, que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas, numa sobreposição.”

A sobreposição da L2 sobre a L1 ressaltada por Marcuschi (*op. cit.*) no que se refere à escrita pode ser verificada nas produções textuais acima destacadas, partindo-se do aspecto característico de que não apresentam pronomes de terceira pessoa (*ele, ela, eles, elas*) como forma de referenciação aos tópicos introduzidos no discurso. Como bem ressaltado por Givón (1983), a escolha entre fazer uso de nomes *definidos* ou *pronomes*, depende sobremaneira da possibilidade linguística de se conseguir eficazmente identificar na escrita os referentes em potencial que aparecem no texto.

Ressalto, entretanto que, as nominalizações e as categorias pronominais da LIBRAS são essencialmente espacializadas. Pesquisas recentes evidenciam que os termos dêiticos formam a base da referência pronominal e que tais termos são como podemos assim dizer, “apontados” no campo visuo-gestual da Língua de Sinais. Esse tipo de associação referencial dêitica ocorre tanto com referentes presentes no momento da interação, como com referentes ausentes ao ato discursivo. Basta observar nos textos destacados os recursos de referencialidade apontados na escrita, que determinam uma tendência preponderante para se estabelecer retomadas e remissões por meio da manutenção do mesmo nome citado (Matriz) e, em menor escala, por substituições.

Dessa forma, portanto, a questão da alternância entre as escolhas canônicas das substituições nominais por *pronomes anafóricos*, ganha dimensões que não a estritamente gramatical, confirmando que o aprendizado da lectoescrita possui, inegavelmente, interfaces com a “oralidade”. E no caso específico dos indivíduos surdos, a oralidade se equipara com a manifestação visuo-gestual da Língua de Sinais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em toda atividade discursiva, a interação linguística é mediada pela imagem que os sujeitos têm ou constroem de seus interlocutores, sejam surdos ou falantes de qualquer língua. Em se tratando, especialmente, o caso dos surdos, a via mais próxima para a construção de conhecimentos é a Língua de Sinais, fator que determina e ressalta as condições de produção do texto escrito. Em se tratando de aprendizes do Português, os textos escritos por surdos não possuirão as mesmas características dos textos produzidos por ouvintes, mas de um típico falante de segunda língua. O fato de enfatizar tais questões recai sobre a necessidade de se redimensionar o olhar sobre essa escrita considerada por muitos, tão atípica e de características tão particulares.

É importante perceber na escrita surda elementos que permitem compreender a textualidade envolvida em um processo de construção ditado pela lógica da Língua de Sinais. As dificuldades encontradas por sujeitos surdos no uso da modalidade escrita da *língua-alvo*, antes de constituírem um impedimento para a compreensão de seus textos, podem representar uma *pis-*

*ta*, uma *referência* da forma como estabelecem sentido e coesão no uso de uma segunda língua.

Se, portanto, a escola não compreende a rede de fatores que corroboram para a produção de um texto escrito por surdos, nunca terá os instrumentos necessários para avaliar a produção do seu aluno, muito menos para orientá-los. Compreender um texto, ou avaliar o seu grau de coerência e coesão implica saber que todo o processo de construção depende não somente de suas características internas ou superficiais, mas dos múltiplos conhecimentos dos usuários dessa modalidade escrita. É justamente todo esse conhecimento de mundo que define as estratégias a serem utilizadas na sua produção.

Torna-se imperativo ressaltar que a questão cultural do surdo no que diz respeito à construção de cidadania perpassa por questões densas ao desenvolvimento humano, tais como as diferenças humanas, o multiculturalismo, a construção da identidade e os impactos linguísticos e educacionais gerados na comunidade. O atendimento a tais questões, dentro de um modelo filosófico-educacional bilíngue destinado a surdos, possibilita a construção de um novo paradigma escolar apto à compreensão de diferentes formas de desenvolvimento individual.

Apesar de haver um lugar para a Cultura Surda e também um lugar para a cultura ouvinte, não há fronteiras entre ambas, tendo em vista o fato de serem complementares e convergirem para a formação de cidadãos brasileiros. A interface e o convívio das duas culturas constituem cenário multicultural, no qual não há melhores nem piores, há apenas, diferentes. (Salles, 2004, p. 53)

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

## Referências bibliográficas

ANTUNES, Irlandé. (1996). *Aspectos da Coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos*. Recife: Editora Universitária da UFPE.

AUSTIN, J. L. (1995). *How to do things with words*. Nova York: Oxford University Press.

BAKHTIN, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BROCHADO, S.M.D. (2003). "A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira". Tese de doutorado, São Paulo: UNESP.

BROWN, G; YULE, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHAFE, W. L. (1984). "Cognitive Constraints on information flow". In: TOMLIN, R. *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdã: John Benjamins.

\_\_\_\_\_. "Linguistic differences produced by differences between speaking and writing". In: OLSON, TORRANCE, and HILDYARD (Eds.). (1985). *Literacy, Language, and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

\_\_\_\_\_. (1995). "Desenvolvimento linguístico e cognitivo em casos de surdez — uma opção de educação com bilinguismo". In: STROBEL, K. L. *Surdez: abordagem geral*. Rio de Janeiro: FE-NEIS.

\_\_\_\_\_. (1997). "Surdez e Bilinguismo: leitura de mundo e mundo da leitura". *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, Língua Brasileira de Sinais*. vol. I. Brasília: Secretaria de Educação Especial MEC, p.p. 309-331.

FINOTTI, Luisa Helena Borges. (2004). "O Oral e o Escrito: em busca de uma distinção". In: HORA, Demerval da e MARTÍRIOS, Antonio dos. *Língua(gem)*. v. 1, nº 1. Instituto Latino-Americano de Pesquisas Linguísticas – ILAPEC.

GIVÓN, T. (1983). "Topic Continuity in Discourse: The functional domain of switch-reference". In: HAIMAN, John e MUNRO, P. (Eds.). *Switch Reference and universal grammar*. Amsterdã: Filadélfia, John Benjamin. pp. 51-82.

GOLDFELD, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista*. São Paulo: Plexus.

HALLIDAY, M.A.K. (1974). "Os Usuários e os usos da língua". In: *As Ciências linguísticas e o ensino da língua*. Petrópolis: Vozes.

KOCH, Ingedore, V. (1989). *A coesão Textual*. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. Ingedore, V. *A Inter-Ação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES  
ESPAÇO  
Jul-Dez/

109

KOCH, Ingedore, V. e ELIAS, V. M. (2009). *Ler e Escrever – estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.

LYONS, J. (1981). *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEECH, Geoffrey (1984). *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.

LEECH, Geoffrey e THOMAS, Jenny. (1990). “Language, Meaning and Context: Pragmatics”. In: COLLEGE, N. E. (Ed.). *The Inner Nature of Language*.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1983). *Linguística do Texto: o que é, como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

\_\_\_\_\_. Luiz Antônio. (2007). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.

MEADOW, K. (1987). “Kendall manual”. *Pre-College Programs*. Washington D.C.: Gallaudet, College Press.

MOLLICA, M. C. e BRAGA, M. L. (Orgs.). (2003). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. In 5: O Dinamismo das Línguas. 7: Linguagem e Contexto. 13: Coleta de Dados. São Paulo: Contexto.

ONG, W. (1998). *Oralidade e Cultura Escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus.

PAREDES SILVA, V. L. (2007). *A Continuidade de Referência em gêneros de escrita e da fala no português brasileiro*. UFRJ-CNPq.

QUADROS, R. M. de. (1997). *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

\_\_\_\_\_. Ronice Muller de. e SCHMIEDT, Magali L.P. , 2006). *Idéias para ensinar português para surdos*. Brasília: MEC. SEESP.

SALLES, H.M.M.L. et al. (2004). *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC. SEESP.

SCHUTZ, R. *Interferência, interlíngua e fossilização*. Disponível em: [www.sk.com.br](http://www.sk.com.br)

SOUZA, R. M. (1998). *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes.

TANNEN, D. *Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Paris: Mouton Publishers.

WARDHAUGH, Ronald. (1985). “How Conversation Works”. *Chapter 4, Beyond and behind the words*. Oxford: Blackwell.

YULE, George. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.