

ANÁLISE DO TEXTO ESCRITO DO SUJEITO SURDO

ANALYSIS OF DEAF SUBJECT'S WRITTEN TEXT

Alessandra BALDO*

Márcia Duarte de SOUZA**

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de um estudo sobre a coerência textual de produções escritas de surdos. Sabe-se que a língua materna (L1) desses sujeitos, a língua de sinais, influencia diretamente no processo de aprendizagem do português na modalidade escrita, a segunda língua (L2), a qual é utilizada como mediadora na elaboração de conceitos relativos ao funcionamento da escrita (FERNANDES, 1999). A fim de observar em que medida os textos dos sujeitos apresentavam elementos de coerência comumente assinalados pela literatura, foram aplicadas quatro metarregras de coerência de Charolles (*apud* Antunes 2005) em doze produções textuais de seis sujeitos surdos matriculados em diferentes anos do ensino fundamental ou médio de escolas localizadas em um município do estado do Rio Grande do Sul. A análise mostrou ser possível constatar a presença dessas metarregras na maioria dos casos. Cabe ressaltar, contudo, que esse resultado partiu do pressuposto de que as particularidades da escrita desses sujeitos deveriam ser consideradas na interpretação dos dados.

Abstract: This article aims at presenting describing the results of a study about textual coherence in written productions by deaf people coherence elements in texts written by deaf people. It is known that the hearing impaired subjects's first language (L1), the sign language, bears a direct influence in the learning process of writing in Portuguese as a second language (L2), which is used to mediate the elaboration of the new concepts related to writing. In order to observe whether the commonly emphasized coherence aspects by the literature would be seen in the subjects' texts, Charolles' four coherence metarules (*apud* Antunes 2005) were applied to twelve texts of six deaf subjects attending elementary or high school in a city in the state of Rio Grande do Sul, Brasil. The analysis revealed the presence of the coherence rules in most of the texts, as long as the subjects' written peculiarities were taken into account.

Keywords: Deaf Subject's Writing; Textual Coherence; L1-L2 Influence.

Palavras-chave: Escrita de Surdos; Coerência Textual; Influência L1-L2.

* Professora Adjunta do Centro de Letras e Comunicação Áreas de Linguística Aplicada e Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: lelbaldo@terra.com.br.

** Especialista em Linguística Aplicada, pesquisadora voluntária em estudos sobre aquisição da linguagem de surdos. Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul. Contato: mavileduarte@hotmail.com.

Introdução

O sujeito surdo, como membro de uma minoria linguística, deve ter considerada, em primeira instância, a língua de sinais (LS) como sendo sua língua materna (L1), e a língua portuguesa como sua segunda (L2), na modalidade escrita. Nos meios científicos e de ensino, atualmente, é requerido que se construam espaços em que os surdos possam adquirir a LS através da interação com seus pares por meio de atividades com e na comunidade surda – associações, escolas e família. Para que isso ocorra, segundo Skliar (1999, p.7), é preciso que as situações de ensino, conhecimento e aprendizagem de surdos sejam criticamente discutidas e construídas através da resistência ao discurso hegemônico ouvintista, discurso esse que se alicerça nas representações oferecidas pelos currículos oficiais e na subordinação à aquisição/construção de aprendizagem através de métodos orais.

Logo, para que as etapas de acesso/aprendizado/letramento aconteçam com sucesso, torna-se essencial privilegiar, facilitar e favorecer cada uma das etapas de aquisição da língua natural dos surdos – no caso do Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) uma língua de modalidade viso-gestual que utiliza como canal ou meio de comunicação movimentos gestuais e expressões faciais percebidos pela visão. Ela diferencia-se, assim, da língua portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva que utiliza como meio de comunicação sons articulados percebidos pelos ouvidos. No aspecto referente ao acesso/aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita, é necessário que esta venha a ser trabalhada numa perspectiva bilíngue, na qual o foco deve ser o uso da língua em diferentes contextos de leitura e escrita.

Partindo dessas considerações, este artigo pretende apresentar os resultados de um estudo que buscou contribuir para o melhor entendimento da aquisição da língua portuguesa pelos sujeitos surdos na modalidade escrita, a partir da presença (ou não) dos elementos de coerência e das metarregras de coerência textual propostas por Charolles (*apud* ANTUNES, 2005) em suas construções textuais. O artigo está dividido em quatro seções: inicialmente será discutido de modo breve o conceito de bilinguismo, e também serão apresentadas as características do texto do sujeito surdo, com base em Fernandes (1999), e as metarregras de coerência de Charolles (*apud* ANTUNES,

2005). Após, será apresentada a metodologia empregada no estudo. Ao longo da terceira seção, na qual os dados são apresentados e analisados, e da quarta, destinada às considerações finais, os resultados do estudo serão avaliados e discutidos.

O Bilinguismo

O conhecimento da língua de sinais como L1 possibilitará ao aluno surdo o entendimento e a construção do significado dos textos escritos e lidos, bem como facilitará o processo de apreensão e aprendizagem de novos conceitos que surgirão. A partir desses elementos, o surdo deixará de ser mero decodificador para adentrar em um processo de letramento. Para Sánchez (1999), não se pode falar em alfabetização de surdos como o fazem os ouvintes porque alfabetizar pressupõe relacionar letras e sons, fato que não ocorre com os surdos. O autor explica que

eles nunca poderão ‘conhecer’ as letras por seus sons, e não poderão ou não lhes será útil repetir mais ou menos parecidos aos da fala enquanto recorrem à linha escrita, e nem poderão ou não lhes será útil evocar os sons para decifrar as letras correspondentes a esses sons, como o fazem os sujeitos ouvintes (SÁNCHEZ, 1994, pág. 44).

O surdo, deste modo, não é alfabetizável no que concerne à transposição fala/escrita, mas deve e pode passar por processos de letramento, durante os quais aprenderá uma língua escrita. Sendo assim, é necessário levar em conta o uso da língua de sinais como elemento fundamental e co-relacionado à identidade e à cultura em contextos educacionais. Conforme coloca Quadros (1997, p. 27), dado que a língua natural adquirida pela pessoa surda é a língua de sinais, “as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais”, e esse direito que a proposta bilíngue busca captar.

Nesse sentido, as propostas bilíngues para os surdos pensam o desenvolvimento destes dentro e fora da escola, a partir do reconhecimento da existência de duas línguas no ambiente escolar e possibilitando ao surdo viver em uma situação bilíngue. Logo, convém considerar que uma proposta bilíngue deve focalizar o uso da língua em diferentes contextos, em detrimento ao ensino da língua que privilegia a aprendizagem a partir de vocábulos isolados e/ou frases

descontextualizadas, pois a língua oral não pode oferecer o suporte necessário para o desenvolvimento pleno do pensamento, e tampouco servirá como estímulo ao desenvolvimento cognitivo e social.

Sanchez (1999) argumenta que se os docentes conseguissem entender que a aquisição da língua escrita consiste em uma prática social, eles

poderiam desviar sua atenção do ensino das letras, liberando-se do desejo de ensinar a ler como se se tratasse de um objeto, como um critério de hominização dos seus alunos, e concentrar seus esforços [...] na formação de leitores e escritores críticos e criativos (SÁNCHEZ, 1999, p. 43).

Desse modo, a aprendizagem tornar-se-ia um processo ativo e não meramente receptivo, no qual as produções textuais, os sentidos e significados atribuídos à escrita são construídos de acordo com a realidade e com o conhecimento que os surdos possuem e desejam possuir.

A proposta de Skliar e Quadros (2004), nesse contexto, contempla os aspectos discutidos nesta seção, ao apresentar os cinco aspectos que necessariamente devem ser considerados no planejamento de uma proposta de educação bilíngue: (1) revisão dos problemas determinantes para a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue que parta da perspectiva surda; (2) identificação do significado de surdez e de ser surdo; (3) continuidade do projeto educacional; (4) participação dos surdos nas políticas educacionais; (5) revisão das ideologias intrínsecas ao projeto político-pedagógico realizado.

A necessidade de pautar qualquer projeto de educação bilíngue com base nos anseios e dificuldades do surdo, como se pode perceber, é constantemente enfatizada, e isso porque ainda hoje há projetos que partem da perspectiva do ouvinte. Da mesma forma, ainda hoje há professores de língua que afirmam que os textos dos surdos são de difícil compreensão e, muitas vezes, incoerentes. Como procuramos mostrar na sequência deste artigo, essa afirmação deve ser avaliada com cautela.

A Produção Textual do Surdo

Ao analisar a produção textual do surdo, buscou-se também verificar a inferência de sentidos e os caminhos percorridos por este na utilização de elementos de coerência disponíveis na L2 que está sendo por ele adquirida.

A análise aqui realizada tem por base o estudo de Fernandes (1999), no qual foram coletados e analisados 61 textos escritos por cinco sujeitos surdos adultos que frequentavam o programa de Educação Especial Supletiva na Universidade Federal do Paraná, como também por 14 sujeitos do 4º ano de uma escola especializada, com idades entre 11 e 17 anos. Os textos pertenciam a diferentes gêneros textuais, conforme os seguintes títulos revelam: “A História da Minha Vida, O Aniversário de Curitiba, Você sabe o que é Aids?”, O principal objetivo da autora era verificar a interferência da Libras na estruturação frasal dos textos dos sujeitos surdos, especialmente nos aspectos morfo-sintático-semânticos. Apresentaremos a seguir os aspectos de interferência da Libras que foram detectados de modo mais marcante nas produções dos surdos, conforme Fernandes.

Nessas, é visível a presença da sintaxe e da morfologia da língua de sinais, bem como a constante influência da inter-relação com as estruturas da língua portuguesa ensinada a esses sujeitos na escola.

Dentre os vários aspectos peculiares à escrita dos surdos, temos o uso do sujeito e do objeto de modo não marcados, ou seja, não explícitos no enunciado. Assim, as pessoas do discurso aparecem através dos pronomes, da flexão verbal, ou podem não ser explicitadas por qualquer expressão linguística. Fernandes (1999:69) oferece os seguintes exemplos: no caso dos pronomes, “Ele tem bebê Aids”; nos casos das pessoas do sujeito identificadas pela flexão verbal: # nasci – 29/06/76; nas construções em que as pessoas não são explicitadas por qualquer expressão linguística: “Rua XV de novembro andar (eu)”. Existem também casos nos quais é possível detectar a ocorrência do nome e do pronome simultaneamente, como em “Eu André 1976 fui escola ouvintes”.

Os artigos e os elementos de gênero e número constituem-se um caso especial na escrita de surdos, pois na maioria dos textos são omitidos ou trocados, especialmente por não existirem na Libras. Por esse motivo, a concordância nominal, muitas vezes, será construída

de forma inadequada. Exemplos típicos são enunciados como “A avião viajar o França” e “O minha mamãe faz um bolo”.

O conectivo, amplamente usado como elemento de ligação, em especial na modalidade escrita da língua portuguesa, seja através da função de pronome relativo, seja exercendo a função de conjunção integrante nas orações subordinadas, inexistente na Libras. Logo, a utilização desse conectivo resulta em grande dificuldade para os surdos na escrita. Como exemplo, tem-se a construção “Alexandra e Flavio que namorado varrer cidade limpa”.

Outra característica também importante da produção textual dos surdos reside nos verbos, pois estes costumam aparecer na Libras sem flexão de tempo ou modo. Na escrita, geralmente, aparecem em sua forma infinitiva, como em “Eu gostar maçã”.

Na língua brasileira de sinais, a flexão de tempo é expressa por relações espaciais: o passado através do braço levantado para trás do ombro do interlocutor; o futuro, para frente; e o presente, no espaço imediato à frente do interlocutor. Na escrita, essas flexões ocorrem essencialmente de duas formas: (i) através de enunciados que refletem essas noções tal e qual na sinalização na Libras, (ii) ou através de enunciados nitidamente influenciados pelo trabalho escolar, sem apresentar a flexão verbal correta; nesse caso, as frases são construídas de modo aleatório. Um exemplo do primeiro caso, conforme Fernandes (1999:75), é “Em hoje diminuem paciente AIDS que não morrem”, e do segundo, “Eu foi vi ele bom rosa Jardim Botânico”.

Uma última característica digna de menção é relativa à negação. Ao expressarem uma ideia de negação, os surdos costumam fazê-lo de duas formas na escrita em língua portuguesa: precedendo o verbo ou no final da frase: “Eu quero não gosto de desenho tv”, e “Limpar chão escova não”.

Ao apresentar as características próprias da escrita de surdos, Fernandes (1999) não intencionava identificar ou apontar características de cunho negativo, sob o ponto de vista do falante nativo do português, mas sim compreender e demonstrar as especificidades discursivas que circundam as produções textuais, nos aspectos linguísticos, dos indivíduos surdos.

Para que se estabeleça, para o aluno surdo, uma possibilidade de uma interação verbal escrita significativa, é preciso haver a conscientização da escola e dos professores quanto ao fato de que estes

alunos são usuários de uma língua diferente da sua e, portanto, o ensino do português deverá auxiliá-los a atribuir um sentido ao aprendizado de uma segunda língua, através de práticas linguísticas discursivas que respeitem e reconheçam as relações sócio-históricas às quais pertencem os surdos.

Esse respeito à realidade sócio-histórica do surdo, que engloba desde o preconceito dos ouvintes, o sentimento de exclusão por pertencerem a uma língua minoritária e se estende até a situação sócio-econômica da grande maioria dos surdos, é de fato determinante para o estabelecimento de qualquer programa de letramento que se deseje bem-sucedido.

Metarregras de coerência

A coerência, no dizer de Charolles (*apud* Antunes, 2005), é o princípio de interpretabilidade do texto, ligada à capacidade de cálculo daquele que interpreta. Para esse autor, todo texto apresenta certo grau de coerência, cujo cálculo só depende da recuperação de sentido pelo receptor, ou seja, é algo que se estabelece na interação, na interlocução, em uma situação comunicativa entre dois usuários.

Assim, pode-se dizer que a coerência textual é linguística, contextual, extralinguística e pragmática, porque depende dos fatores sociais e não somente daqueles puramente internos à língua. O que importa, neste íterim, é a funcionalidade do que é dito e os efeitos pretendidos em função dos quais o autor escolhe esse ou aquele jeito de escrever um texto.

A fim de sistematizar a análise da coerência nos textos, Charolles propôs quatro metarregras, as quais exigem que se observem os fatores inerentes à interpretação entre o emissor e o receptor de um dado texto. Elas servem, em primeiro lugar, para regular a sequência do texto e a forma como se organiza a cadeia textual, refletindo sobre os usos das palavras nos textos, isto é, sobre seu componente linguístico, principalmente nos aspectos morfossintáticos e semânticos. Em segundo lugar, elas exigem que se leve em consideração os parâmetros pragmáticos, os quais incluem os participantes do evento comunicativo e outros fatores presentes na interação entre leitor e receptor. Estão subdivididas em:

1) Metarregra da repetição: para um texto ser coerente, ele deve apresentar, em seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência restrita. Em outras palavras, deve apresentar diferentes modos de voltar a uma parte anterior do texto para estabelecer com ela qualquer tipo de relação, podendo ser a repetição propriamente dita, ou sinônimos e hiperônimos.

2) Metarregra da progressão: para que haja coerência num texto, é preciso, em seu desenvolvimento, que exista uma contribuição semântica constantemente renovada. Essa regra completa a primeira porque requer que não se repita indefinidamente o mesmo conteúdo e supõe a associação entre elementos já introduzidos no texto. Ela pode ser verificada através das amplificações, as generalizações, a sintetização, exemplos utilizados para acrescentar novas ideias ao que já foi dito.

3) Metarregra da não-contradição: não se pode introduzir no texto qualquer elemento que contradiga outro conteúdo posto ou implícito anteriormente. Um dos parâmetros usados para avaliar a natureza das contradições são as presenças dos dêiticos, dos pronomes, advérbios, tempos e modos verbais.

4) Metarregra da relação: é fundamentalmente uma regra pragmática, pois estabelece que a coerência do texto não se estabelece sem considerar a interação, as crenças, os valores, as preferências e os desejos culturalmente constituídos pelos indivíduos. A coerência se dá, neste caso, à medida que as ideias são interligadas e avaliadas pelo conjunto da obra.

Metodologia

A primeira etapa do estudo concentrou-se na escolha das escolas, a fim de realizar a coleta de dados. Foram selecionadas uma escola pública de surdos e uma escola da rede pública municipal que oferece educação bilíngue para surdos, com o objetivo de verificar se o tipo de escola poderia ser considerado uma variável no que se refere às produções textuais dos sujeitos. Ambas as escolas situam-se em um município do interior do estado do Rio Grande do Sul. A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2009.

Seis sujeitos surdos, com idades entre 10 e 33 anos, foram convidados para participar da pesquisa. Dois deles frequentavam o 5º ano (Sujeitos 1 e 2), outros dois o 8º ano (Sujeitos 3 e 4) do ensino fundamental, e os últimos dois, o segundo ano do ensino médio (Sujeitos 5 e 6). Os alunos do ensino fundamental estudavam na escola de surdos, enquanto os alunos do ensino médio frequentavam a escola da Rede Pública Estadual.

A seleção de participantes de diferentes faixas etárias e de diferentes níveis de escolaridade tinha por objetivo verificar se alguma dessas condições influenciava no uso das metarregras de coerência nos textos por eles produzidos. Os textos foram elaborados como uma atividade didática regular de escrita, com a orientação da professora dos sujeitos, a fim de não haver qualquer possível interferência na produção devido à presença do pesquisador em sala de aula. As professoras sugeriram uma atividade de escrita livre, com sugestão de alguns temas, escritos no quadro, como: a família, profissão, relato de um filme e planos para o futuro. Essa atividade ocorreu duas vezes, com intervalo de quatro semanas entre cada uma delas. Foram analisados dois textos de cada sujeito, totalizando doze produções textuais.

Demonstração e Análise dos Dados

Apresentaremos a análise completa de sete das doze produções com relação à presença das metarregras de repetição, progressão, não-contradição e relação na escrita de sujeitos surdos, por entendermos que elas são representativas dos dados obtidos neste estudo, sendo também suficientes para apresentar metodologia empregada para a análise dos dados.

Iniciaremos com a transcrição dos textos, que foram mantidos sem correção, e em seguida passaremos à apresentação da aplicação das metarregras após cada um deles.

No primeiro exemplo, temos uma produção textual realizada pelo Sujeito 2, na época aluno do 5º ano e com 11 anos de idade.

“pai Viagem porto Alegre”

O pai rodoviária embaixador pai gosta profissão família longe
trabalha Quarta Noite ou manhã longe volta pai ir feliz família fezil.
Mãe amor desempregada.

Análise:

a) metarregra da repetição: é possível detectar a presença desta metarregra neste texto porque o aluno utiliza recursos de repetição - no caso, a palavra "pai", como forma de estabelecer uma sequência entre as sentenças.

b) metarregra da progressão: há indícios da presença desta metarregra, considerando que existem elementos que apontem para uma linearidade na história, ou seja, há uma sequência que auxilia no desenvolvimento contínuo dos fatos narrados. No desenvolvimento, o sujeito adiciona informações que auxiliam na progressão. Por exemplo, ao escrever “pai rodoviária embaixador”, e em seguida “pai gosta profissão”, percebe-se uma progressão, pois o aluno informa que o pai é motorista da empresa Embaixador. Ao incluir a mãe na história, na última sentença, a progressão fica ainda mais evidente.

c) metarregra da não-contradição: a princípio não há contradição, mas cabe esclarecer que, como este sujeito possui proficiência limitada na língua portuguesa como L2, existem, em alguns momentos, passagens pouco claras, devido especialmente à ausência de verbos, preposições e flexões verbais. Nesse contexto, o leitor deve considerar que os fatos relatados estão organizados conforme a sua língua materna, a língua de sinais.

d) metarregra da relação: pode-se inferir relação entre os fatos narrados e o mundo real. Um exemplo é o trecho em que o aluno relata “pai rodoviária embaixador pai gosta profissão”. Apesar da ausência de elementos que indiquem claramente a profissão do pai, pode-se concluir que ele é motorista de ônibus. É possível resgatar, em grande parte, a mensagem pretendida pelo autor.

O segundo exemplo de produção textual, intitulada “os mosquitos estão de volta”, foi realizada pelo Sujeito 6, na época aluno do 2º ano do ensino médio e com 33 anos de idade.

“Os mosquitos estão de volta”

Os mosquitos gostam de sugar sangue. Com o calor o número de mosquitos aumenta.

Os mosquitos de dengue estão de volta trazendo doença. Isso é terrível.

Os homens estão tendo muito trabalho para acabar como os mosquitos.

Precisamos de como evitar a dengue: coloque areia nos pratinhos dos vasos de plantas, feche bem caixa-d'água e tambores, guarde garrafas vazias de cabeça para baixa e mantenha as de plástico tampadas, os pneus devem ficar sempre secos e em locais cobertos.

Assim os mosquitos não voltarão.

Análise:

a) metarregra da repetição: existe a presença desta metarregra porque o aluno realiza diversos tipos de retomada como forma de estabelecer relação entre as partes do texto. Como exemplo, temos a repetição das palavras “mosquito”, “dengue”, e ainda o uso de “mosquitos de dengue”, como também de “dengue” e “doença”. Há ainda dois verbos com sentidos relacionados, “acabar com” e “evitar”.

b) metarregra da progressão: a metarregra é perceptível, pois o autor adiciona novas ideias, contribuindo para que haja uma relação de contiguidade entre outros elementos s anteriormente adicionados. Ele inicia o texto comentando sobre a volta do mosquito da dengue, mostra a dificuldade em eliminá-los, e encerra explicando como é possível controlar a doença.

c) metarregra da não-contradição: não existem elementos que indiquem a presença de contradição nas ideias expostas no texto.

d) metarregra da relação: existe a presença desta metarregra, pois é possível fazer uma relação entre os fatos narrados e o mundo real, sendo o assunto do texto bastante atual, de conhecimento da grande maioria da população brasileira.

O terceiro exemplo é de autoria do Sujeito 1, “Profissão Futuro”, que na época contava com 11 anos e frequentava o 5º ano do ensino fundamental.

“Profissão Futuro”

Eu sou (nome aluno), quero profissão futuro Futebol ele vou avião lugar Milão com amigo o Alexandre Pato jogar ele melhor vou outros casa Porto Alegre Futebol outros Grêmio.

Análise:

a) metarregra de repetição: observa-se a presença dessa metarregra pela retomada das palavras que guardam relação entre si, como “futebol”, “jogar” e “Grêmio”. Além disso, há a retomada dos pronomes eu, nas frases “eu sou...” “(eu) quero...” “(eu) vou...”, como também do pronome ele.

b) metarregra da progressão: embora o autor não adicione muitas informações ao texto, a continuidade do texto ou sua linearidade garante a presença dessa metarregra, pois há uma relação entre as expressões “futebol”, “Alexandre Pato”, “jogar” e “grêmio”.

c) metarregra da não-contradição: existem elementos que apontam para a presença de contradição – aqui, devido à ambiguidade - em dois trechos . O primeiro é em “ele vou avião lugar Milão com Alexandre Pato...”. Ao utilizar o pronome "ele", o aluno não deixa claro a quem faz referência, se a ele próprio ou ao jogador Alexandre Pato. Ainda que a princípio se possa inferir que é usado para referir-se ao autor, uma dúvida da mesma natureza aparece no trecho “jogar ele melhor vou outros casa Porto Alegre”, pois não há como saber se a referência do verbo vou é o autor ou o jogador, já que o contexto não é claro o suficiente.

d) metarregra da relação: constata-se a presença da metarregra porque o conteúdo exposto no texto tem relação com o mundo real, fatores pragmáticos estão expressos de forma clara, pois é possível depreender a intenção do autor, o desejo de ser jogador está associado a informações que recebe diariamente, foram narrados porque fazem parte do seu cotidiano e estão veiculados em jornais, revistas e televisão. Portanto, é possível realizar uma associação/relação entre as informações contidas no texto e o mundo real.

Como quarto exemplo, temos nova produção do mesmo Sujeito, a respeito de sua família.

“A família”

O papai profissão é desenho

A mamãe é dona de casa

Eu muito é estuda futuro fazer profissão de futebol de campo

O papai desenho é grêmio, corpo humano

A mamãe fazer dona de casa, cozinha, banho, varrer.

Análise:

a) metarregra da repetição: a repetição acontece por existir uma retomada sempre que o aluno apresenta diferentes modos de

voltar a uma parte anterior do texto, estabelecendo uma relação entre as frases. Nesse texto, sobre a família do sujeito, a repetição pode ser observada nas frases em que aparecem os sujeitos “papai”, “mamãe” e “eu”.

b) metarregra da progressão: a presença da metarregra é perceptível através do acréscimo de informações, que permitem a continuidade da história. É observável nas descrições que o sujeito faz do tipo de atividades que realizam os personagens da história (pai, mãe, e ele próprio, como narrador).

c) metarregra da não-contradição: não há indícios que apontem para a presença de contradição ou ambigüidades no texto.

d) metarregra da relação: pode-se perceber o uso da metarregra na história “A família”, pois o conteúdo exposto apresenta relação com o mundo real, ou seja, é possível compreender a mensagem intencionada pelo autor. Passemos para o quinto exemplo, o texto intitulado “A minha casa”, do Sujeito 3, que no momento da realização do estudo contava com 15 anos e frequentava o 8º ano do ensino fundamental.

“A minha casa”

Eu sou o R.

Eu cuidar a minha mãe...

Eu tomar banho...

Eu fez a cozinha gostoso...

Eu os meus deveres ...

Então...

Eu vistam os meus amigos amigos e famílias...

A fé é minha vida ...

Eu pensar?

Eu gosto o professor da matemática ótimo!!!

Importante!!! Eu muita estudar !!!

Eu ficar no computador só orkut e msn...os meus
amigos orkut e msn piada !!!

Análise:

a) metarregra da repetição: seu uso é perceptível, tendo em vista que o sujeito retoma as expressões “eu” e “meus” em diversos segmentos do texto, estabelecendo assim relações entre as partes do texto.

b) metarregra da progressão: há uma contribuição semântica constantemente renovada no decorrer do texto. Embora sejam visíveis a ausência de elementos coesivos e a supressão de artigos e flexões verbais, o conteúdo exposto permite evidenciar uma progressão de sentidos nas ideias expressas no texto. Ainda que o título seja “A minha casa”, a leitura do texto nos permite perceber que o assunto do texto é mais abrangente, e trata, na verdade, de diferentes aspectos da vida do autor, como sua rotina em casa, sua religiosidade, seus pensamentos com relação ao professor de matemática e estudos, seu lazer.

c) metarregra da não-contradição: não há elementos que possam ser considerados como contraditórios no desenvolvimento da história. Apesar de o autor utilizar a palavra “cozinha” no lugar de “comida”, na linha 04, e “vistam” ao invés de “visitam” na linha 07, o que traz como consequência um maior esforço para compreensão por parte do leitor na leitura, entende-se que tanto “comida” como “visitam” conseguem ser recuperadas pelo leitor, a partir do assunto do texto

d) metarregra da relação: não existe uma distância entre a narrativa do aluno e o mundo real, pois as ideias dizem respeito a acontecimentos do mundo real do aluno. É possível resgatar a mensagem do sujeito, ou seja, o receptor pode calcular e recuperar o sentido da mensagem emitida pelo emissor.

O sexto texto, sobre viagens, foi criado pelo Sujeito 4. Após sua transcrição, segue a análise da coerência a partir das metarregras.

“A Viagem”

Eu gosto muito de viagem bom legal.

Eu pensar quero viagem país em Inglaterra, Londres.

Eu gosto de viagem, adora países Inglaterra, Estados Unidos e França.

Eu gosta de comidas diferentes culturas boas legais em Inglaterra,

Eua e

França.

Bons comidas restaurantes e lojas diferente, culturais boas legais.

Análise:

a) metarregra da repetição: o sujeito a utiliza especialmente através da reiteração do pronome “eu”, contribuindo para que exista uma retomada do que já foi escrito anteriormente. Assim, pode-se estabelecer uma relação entre as partes do texto.

b) metarregra da progressão: essa metarregra é complementar à primeira. Assim, a presença de progressão configura-se, neste texto, pela clareza expressa através da sequenciação das ideias e pela introdução de novas informações durante o desenvolvimento do texto. Primeiramente o autor informa que gosta de viajar, e depois apresenta razões para isso.

c) metarregra de não-contradição: não existem elementos que possam ser considerados como contraditórios no desenvolvimento da história.

d) metarregra de relação: o sujeito faz uso da metarregra, pois não existem problemas de articulação entre as ideias apresentadas, ou seja, não existe uma distância entre a intenção do autor e o mundo real. O propósito comunicativo do sujeito é colocado de forma clara, sendo possível ao receptor calcular o sentido da mensagem emitida.

O último texto a ser apresentado, o do Sujeito 6, foi o que apresentou menor concordância com relação aos elementos de coerência avaliados pelas metarregras, conforme análise que se segue.

“A Fabrica da Chocolate”

O dono da fabrica da chocolate é maior mundo.Sou choco, bem-vindo!

Por favor, eu quero convites crianças para mostra fabrica da chocolate.

É muito rico.

Crianças pode ir brincadeira, doces,chocolate, musicas. Choco está feliz.

É famosa fabrica de chocolate.

Análise:

a) metarregra da repetição: não há, de modo geral, a presença da metarregra. Ainda que o tema comum seja “A Fábrica de Chocolate” (relato do filme), o sujeito da primeira sentença é dono da fábrica, da segunda, eu, da terceira, ele, da quarta, crianças, e da quinta, fábrica de chocolate. Nota-se, assim, que o título e a última palavra da sentença final são iguais, e que a mesma palavra aparece na segunda sentença, conferindo um certo nível de coesão ao texto. O fator mais problemático está na relação entre as sentenças, que, como vimos, iniciam na maioria das vezes com sujeitos diferentes da anterior.

b) metarregra da progressão: as informações são introduzidas aleatoriamente, o que faz com que não haja uma progressão na narrativa. As frases não se relacionam de modo contínuo.

c) metarregra da não-contradição: existem no texto elementos que indicam a presença de contradições entre as ideias expressas. Ao escrever, no início, “O dono fábrica de chocolate é maior mundo”, há uma ambiguidade: o dono é o maior do mundo, ou é a fábrica que é a maior do mundo? Como um segundo exemplo, temos as sentenças “Sou choco, bem-vindo” e “Choco está feliz”. Inicialmente, a hipótese do leitor é a de que o autor escreve como se ele fosse o personagem do filme; no entanto, a sentença “choco está feliz” não a corrobora.

d) metarregra da relação: a dificuldade de o leitor estabelecer uma relação entre o mundo real e os fatos narrados aponta para a ausência da metarregra. Além de o leitor precisar saber que o autor está escrevendo com o objetivo de contar a história de um filme que havia assistido, fato que não é esclarecido, ele necessitaria de maiores informações para relacionar os fatos narrados com o mundo real, como, por exemplo, a relação entre seu Choco e o convite para as crianças (é ele quem fornece? ele gostaria de fornecer mas não pode? é outra pessoa?) e a referência ao adjetivo rico, na sentença “É muito rico” (Seu Choco, o passeio na fábrica de chocolate?).

Resultados

A partir dessas sete produções textuais, esperamos ter conseguido mostrar que, na grande maioria dos casos, evidenciamos as metarregras de coerência nos textos dos sujeitos. A fim de oferecer um panorama mais completo do resultado do estudo, na Tabela 1 a seguir são mostradas as análises de todas as doze produções textuais com relação à observância ou não das metarregras.

Tabela 1 - Presença das metarreglas nos textos.

Ano	Sujeitos	Textos	Metarregla Repetição	Metarregla Progressão	Metarregla Não-contradição	Metarregla Relação
5º Ano	Sujeito 01	1	Sim	Sim	Não	Sim
		2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Sujeito 02	1	Sim	Não	Não	Não
		2	Sim	Sim	Sim	Sim
8º ano	Sujeito 03	1	Sim	Sim	Sim	Sim
		2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Sujeito 04	1	Sim	Sim	Sim	Sim
		2	Sim	Sim	Sim	Sim
Ensino Médio	Sujeito 05	1	Sim	Sim	Sim	Sim
		2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Sujeito 06	1	Não	Não	Não	Não
		2	Sim	Sim	Sim	Sim

Como se pode observar pela Tabela 1, somente um dos doze textos não empregou a metarregla da repetição, o texto 1 do Sujeito 6, analisado no final da seção acima. Esse mesmo texto e o texto 1 do Sujeito 2 foram os dois únicos que não apresentaram a metarregla de progressão. Com relação à metarregla da não-contradição, três foram os textos que apresentaram dificuldades em empregá-las de modo completamente satisfatório: sujeitos 01 e 02, textos 01, e sujeito 6, texto 1. Por fim, com relação à metarregla da relação, apenas dois casos a empregaram de acordo com o modo entendido como apropriado: texto 1 do sujeito 2 e texto 1 do sujeito 6. Todos os demais casos tiveram resultado favorável com respeito ao uso das metarreglas de Charolles (*apud* ANTUNES, 2005).

Outro resultado evidenciado pela análise dos textos foi o de que nem o nível de escolaridade e nem o tipo de escola representaram variáveis no que diz respeito ao uso das metarreglas de coerência. Independentemente de frequentarem uma instituição especializada no ensino para surdos ou uma instituição pública de ensino, e, da mesma forma, independentemente de cursarem o 8º ano ou o 2º ano do segundo grau, os textos dos sujeitos, em sua maioria, contemplaram as metarreglas de coerência.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo principal apresentar os resultados de um estudo que avaliou os elementos de coerência utilizados na construção textual de sujeitos surdos que aprendem o português como L2, tendo como base metodológica uma amostragem de caráter qualitativo e a apresentação de análise de produções textuais realizadas por estes sujeitos, com a intenção de verificar a presença das quatro metarregras de coerência de Charolles (*apud* ANTUNES, 2005) – ou seja, repetição, progressão, não-contradição e relação.

Foi possível verificar a presença dos elementos de coerência na grande maioria das produções textuais dos sujeitos surdos, conforme ilustrado na Tabela 1. Para chegarmos a esse resultado, contudo, consideramos o papel da língua de sinais na escrita desses sujeitos, já que, para que os surdos possam atribuir e construir sentido ao que leem e escrevem, eles devem vivenciar um processo de letramento que se valha do conhecimento que possuem na língua de sinais, pois é ela que oportunizará a experiência de refletir, compreender e internalizar o português como uma segunda língua. Nesse sentido, cabe lembrar que o surdo somente terá acesso à língua portuguesa como L2 de modo pleno quando “ela for tratada e concebida como uma prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada.” (LODI *et al*, 2002, p. 44).

Logo, considerando que a língua de sinais servirá como mediadora na aprendizagem da língua portuguesa e que, em função disso, a interferência desta será visível no que se refere ao uso do português – mais precisamente no que diz respeito à ausência de conectivos, preposições, flexões verbais, concordâncias nominal e verbal, entre outros aspectos – importa-nos conceituar a coerência como um princípio de interpretabilidade do discurso (KOCH, 2007). Como sujeito cognoscente, “falante” da língua de sinais, o surdo está condicionado pela sua história, ideologia e a cultura, atravessado por discursos que o constituem através da atividade intelectual e linguística, atividade esta que o encaminha e o capacita às suas escolhas e decisões (BAKHITIN, 1992).

Desse modo, ao termos avaliado textos que se constituem em práticas sociais de linguagem, exigindo de seus autores criatividade e a manifestação de seus pontos de vista, esperamos ter mostrado que

esses sujeitos se inserem, através do uso do português na sua forma escrita, como sujeitos ativos, e não apenas receptivos, no mundo do qual também fazem parte.

Referências

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

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos B. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. v.2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-82.

KOCH, Ingedore G. V. TRAVAGLIA, Luiz C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2007.

LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L.; Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Harrison; CAMPOS, Teske. (Orgs). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 45-55.

SÁNCHEZ, Carlos. La língua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogia. In: SKLIAR, Carlos B. (Org). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*, v.2, Porto Alegre: Editora Mediação, 1999, p. 35-45.

SKLIAR, Carlos B. (Org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos B.; QUADROS, Ronice M. Bilingual deaf education in the south of Brazil. *International Journal of Bilingualism - Education and Bilingualism*. Londres, v. 7, n. 5, 2004, p. 368-382.

Recebido em 10 de julho de 2011

Aceito em 09 de outubro de 2011