

Libras e Língua Portuguesa: A Configuração do Texto Escrito pelo Aluno Surdo na Perspectiva do Bilinguismo

Veronice Batista dos Santos*
Raimunda Madalena Araújo Maeda**

Resumo: Neste estudo abordamos o ensino/aprendizagem do aluno surdo que tem a língua de sinais como L1 e a língua portuguesa como L2 na modalidade escrita. Analisamos as questões de sala de aula e aprendizagem de segunda língua ancorados na Linguística Aplicada (LA), de acordo com Moita Lopes (2006), Signorini (1998) e Paschoal e Celani (1992). Os textos foram analisados a luz da Linguística Textual (LT), tendo como referência Adam (2008) Fávero & Koch (1988), Koch (1989), Koch & Travaglia (1989), Koch (1990), Koch (2002), Marcuschi (2008), Marcuschi (2010). Para essa análise lançamos mão dos princípios de textualidade da LT que são: a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade a situacionalidade e a informatividade. Quanto às questões referentes a educação do surdo e a língua de sinais nos pautamos nas teorias de Quadros e Schimiedt (2006), Quadros(2008), Quadros,(2004), Godfeld(1997), Skliar(1999), (1999),Fernandes e Correia(2008) Fernandes (2008) e Brochado (2003). Trabalhamos com a pesquisa qualitativa. Quanto aos textos escritos pelos alunos surdos, concluímos que são textos que possuem suas especificidades

* Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (PGMEL) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS.

** Professora doutora coordenadora do Curso de Letras da UFMS- Campus de Aquidauana- CPAQ-Docente do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens – PGMEL- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Campo Grande-CCHS.

linguísticas, mas cumprem o objetivo de cada produtor. Assim, conseguimos responder às questões as quais nos propusemos investigar. Os alunos pesquisados cursam os anos finais do ensino fundamental e médio na Escola Estadual Pedro Mendes Fontoura, em Coxim-MS.

Palavras-chave: Surdez, Bilinguismo, Linguagem.

Abstract: In this study we approached the teaching / learning of the deaf student who has the sign language as L1 and the Portuguese language as L2 in the written form. We analysed questions related to the classroom and to the learning of a second language grounded in Applied Linguistics (AL), according to Moita Lopes (2006), Signorini (1998) and Pascoal and Celani (1992). The texts were analysed according to Textual Linguistics (TL), having as reference authors such as Adam (2008) Favero & Koch (1988), Koch (1989), Koch & Travaglia (1989), Koch (1990), Koch (2002), Marcuschi (2008), Marcuschi (2010). For this analysis we employed the principles of textuality of TL, which are: coherence, intentionality, acceptability, situatedness and informativeness. The questions relating to education of the deaf and sign language were based on the theories of Quadros and Schimiedt (2006), Quadros (2008), Quadros, (2004), Godfeld (1997), Skliar (1999), (1999), Fernandes and Correia (2008) Fernandes (2008) and Brochado (2003). This paper was guided by qualitative research. As for the texts written by deaf students, we concluded that these texts have language specific characteristics, but accomplished the objective of each producer. The students that took part in the research are in the final years of fundamental education and high school in the State School Pedro Mendes Fontoura, in Coxim- MS.

Keywords: Deafness, Bilingualism, Language.

“Assim como os pássaros têm asas, os homens têm língua”.

George H. Lewes (1817-1878)

Aparentemente, a inclusão é apenas mais uma dentre as várias políticas públicas do país; mas, se formos analisar as dificuldades dos profissionais que lidam diariamente com alunos surdos inclu-

ídeos em salas de aula regular, nas quais a maioria dos professores não tem o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, nem da metodologia de ensino de segunda língua, chegamos à conclusão de que são necessárias ações mais eficazes para que a proposta de ensino para o aluno surdo seja pautada na observância, no reconhecimento e na valorização da diferença linguística de cada um desses indivíduos, ou seja, que se proponha um ensino centrado numa proposta bilíngue.

A educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência na escola. Essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental da consolidação de uma educação de surdos em um país que se entende equivocadamente monolíngue. O confronto se faz necessário para que se constitua uma educação verdadeira: multilíngue e multicultural. (QUADROS, 2008, p. 35)

Godfeld (1997, p.11) afirma que, desde o século XVIII, o ponto mais polêmico no tratamento com surdos sempre foi a utilização da língua de sinais. De acordo com a autora, essa forma de comunicação despertou defensores e opositores, sendo que, até o século XIX, as línguas de sinais foram bastante utilizadas em todo o mundo. A partir dessa época, a situação se modificou e a possibilidade de ensinar o surdo a falar, estimulada pelas novas tecnologias, levou alguns educadores a rejeitarem as línguas de sinais, acreditando que sua aquisição dificultaria o aprendizado da língua oral¹ por parte do surdo. Para a autora, até hoje ainda existem profissionais ligados à filosofia oralista que mantêm esse tipo de pensamento.

¹ Oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora. (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

É válido destacar que, para nós que realizamos esta pesquisa², investir na oralização do surdo não é ruim, pois, se há resquício de audição, essa prática torna-se válida. Assim, é importante que o surdo tenha atendimento com o fonoaudiólogo com a finalidade de favorecer e ampliar a comunicação. No entanto, isso não impede que o surdo oralizado aprenda a língua de sinais e a utilize. Esse contexto é identificado como Bimodalismo³. Mas, como verificamos, cada surdo reage de uma forma diferente perante a surdez e a oralização: alguns preferem o uso da língua de sinais e não aceitam próteses nem acompanhamento fonoaudiológico, enquanto outros utilizam a língua de sinais e recebem acompanhamento para a oralização. No entanto, o que fica claro é a postura adotada pelos surdos politizados, pois nos congressos e encontros de surdos a maioria deles condena o implante coclear, o uso de prótese e o atendimento fonoaudiológico, uma vez que o grupo considera que esse surdo esteja “negando” sua identidade e sua cultura surda.

Atualmente, as pessoas começam a ver a língua de sinais não mais como uma língua eminentemente gestual, desprovida de estrutura linguística. Isso graças aos vários linguistas que se debruçaram sobre a Libras e estudaram os gestos e seus componentes, conseguindo então, provar que ela é um sistema linguístico legítimo. Esses estudos contribuíram para que

² Dissertação de Mestrado “LIBRAS e LÍNGUA PORTUGUESA: A apreensão do texto escrito pelo aluno surdo na perspectiva do Bilinguismo”, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens – (PGMEL) - da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS, março de 2011. Sob orientação da Prof.^a Dra. Raimunda Madalena Araújo Maeda.

³ Bimodalismo ou Bimodal: utilização concomitante de língua oral e de sinais da língua de sinais.

a Libras fosse amparada legalmente⁴, tornando-se obrigatória sua inclusão em todos os cursos de Licenciatura e optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. Assim, a Libras está sendo ensinada nas Universidades, Isso significa que logo teremos não apenas professores formados aptos a ensiná-la, mas também intérpretes e, desse modo, conseguiremos evoluir, seja no campo dos estudos linguísticos, seja no contexto da diversidade linguística.

Referencial Teórico: reflexões e abordagens das diferenças linguísticas que permeiam a educação do surdo brasileiro

A Língua de Sinais é uma língua que se distingue das línguas orais por ser baseada numa forma visuoespacial. Além disso, o usuário dessa língua, ao invés de utilizar o aparelho fonador no ato de comunicação, utiliza as mãos, o corpo e as expressões faciais. As discussões referentes às línguas de sinais não são modismos da atualidade; pelo contrário, as dúvidas quanto ao caráter linguístico dessas línguas⁵ têm sua origem na Antiguidade. Nessa época, devido ao desconhecimento de suas características, elas eram vistas por muitos como um conjunto de gestos aleatórios ou mímicos.

Neste trabalho de pesquisa, nos propusemos a estudar a língua de sinais dos primórdios da humanidade a atualidade, de modo a evidenciar que hoje ela conquistou sua alteridade e ocupa o seu devido lugar no âmbito das ciências da linguagem. De acordo com Quadros (2004), são vários os linguistas e os

⁴ Legislação de Libras : 10.436 de 24 de abril 2002. Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005.

⁵ Referimo-nos “ às línguas de sinais “, por levar em conta que cada país tem sua língua de sinais que no Brasil recebe a denominação de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS.

estudos que tratam das línguas de sinais, dentre eles a autora destaca os estudos que foram iniciados no Brasil pela pesquisadora Gladis Knak Rehfeltdt (*A língua de sinais do Brasil*, 1981). Destaca também artigos e pesquisas realizadas pela linguista Lucinda Ferreira-Brito que foram publicados em forma de um livro em 1995 (*Por uma gramática das línguas de sinais*). Depois desses trabalhos, as pesquisas começaram a explorar diferentes aspectos da estrutura da língua brasileira de sinais.

Tais pesquisas associadas às atividades dirigidas pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) foram responsáveis pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como uma língua de fato no Brasil. Como se trata de uma língua percebida pelos olhos, a Língua Brasileira de Sinais apresenta algumas peculiaridades que são normalmente pouco conhecidas pelos profissionais. Perguntas sobre os níveis de análises, tais como a fonologia, a semântica, a morfologia e a sintaxe são muito comuns, uma vez que as línguas de sinais são expressas sem som e no espaço. Porém, as pesquisas de várias línguas de sinais, como a americana (ASL) e brasileira (LIBRAS), mostraram que tais línguas são muito complexas e apresentam todos os níveis de análises da linguística tradicional. Mesmo a LIBRAS estando regulamentada como sistema linguístico e como a primeira língua do surdo brasileiro, atualmente, ainda convivemos com a ideologia de que no Brasil todo falante aprende a língua portuguesa como primeira língua (L1).

Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos e espanhóis), falantes de várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas de famílias totalmente diferentes) e também falantes, ou melhor, “sinalizantes” da Língua Brasileira de Sinais (os surdos e os familiares dos surdos brasileiros). Todas essas línguas faladas no Brasil

também são línguas brasileiras caracterizando que o Brasil é um país multilíngue. (QUADROS, 2008, p.27)

Skliar (1999, p.7) define a proposta de educação bilíngue para surdos como “uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – característica da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas; é como um reconhecimento político da surdez como diferença”. De acordo com Godfeld (1997, p.39), na esteira do bilinguismo, os autores ligados a essa corrente percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores Oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante à do ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão da normalidade, é rejeitada por essa filosofia. Isso não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, esse aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.

Desenvolvimento de linguagem da criança surda na perspectiva bilíngue

Fernandes e Correia (2008, p.18) afirmam que a capacidade humana de significação se apresenta como uma competência específica para a operação, a produção e a decodificação dos signos, permitindo, através dessa faculdade, a produção dos significados. De acordo com os autores, essa constatação confere à aquisição da língua um lugar privilegiado não apenas no que se refere ao processo de comunicação, mas também ao desenvolvimento cognitivo. Afirmam, ainda, que através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo. Todos os estudos concluíram que o

processo pelo qual as crianças surdas adquirem a língua de sinais ocorre em período análogo a aquisição da língua oral-auditiva pelas crianças ouvintes. Assim sendo, os estudos de aquisição da linguagem indicam universais linguísticos.

No processo de aquisição da linguagem, as crianças surdas começam a produzir sinais, mais ou menos na mesma idade em que as crianças ouvintes começam a falar e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico referente às línguas naturais. Portanto, se a língua é universal no sentido de que todos os seres humanos possuem a capacidade para adquirir uma língua, não é surpreendente que as línguas de sinais se desenvolvam entre pessoas surdas. O indivíduo bilíngue é, na verdade, um agente que usa e atualiza dois sistemas de linguagem.

É importante destacar que a formação e a capacitação do professor são essenciais, pois como um profissional que não conhece as questões linguísticas da LIBRAS pode ensinar uma segunda língua? No caso dos surdos, o professor deve conhecer a estrutura da Língua Brasileira de Sinais da mesma forma que a da Língua Portuguesa, uma vez que elas apresentam no que se referem à estrutura das línguas naturais, suas semelhanças e arbitrariedades.

Nas palavras de Lane (1992, p.103, apud Fernandes 1999, p.76), “a educação é o campo de batalha onde as minorias linguísticas ganham ou perdem seus direitos”. Portanto, devemos estar atentos para, muitas vezes em nome da igualdade de oportunidades em desigualdades de condições, não fomentarmos a assimilação e a destruição das diferenças. Nesse sentido, continua a autora, “defendemos a idéia de que a interlíngua⁶ produzida pelos surdos não seja ignorada em

⁶ Interlíngua: é o sistema de transição criado pelo indivíduo ao longo de seu processo de assimilação de uma língua, ou seja, é a linguagem produzida a partir do início do aprendizado até o aluno ter alcançado seu teto na língua estrangeira. (SCHUTZ, R. Online, apud Brochado 2003, p.56)

seu processo de aprendizagem do português, mas sim considerada como parte de um percurso de aquisição de uma segunda língua que tem no ponto de partida sua língua natural”.

Textos produzidos pelos alunos e suas análises

As produções aqui apresentadas foram realizadas na Sala de Recursos Multifuncional onde estes alunos são atendidos por profissionais especializados em Libras que atendem esses alunos duas vezes por semana. Dessa forma, houve uma discussão prévia e cada produtor escreveu sobre situações do seu cotidiano.

Se você pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos, como um evento, que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais [...] ENTÃO você compreenderá que o texto é um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos (quase ia dizendo mistérios) é preciso desvendar para compreender melhor esse “milagre” que se repete a cada nova interlocução. (KOCH, 2002, p.9)

Texto I Aluna A (cursando o ensino médio)

1. Um tem filho eu solteiro
2. Casa aqui brinca
3. Aqui não gosto minha casa
4. lá a fazenda a gosta arvoré a
5. grande sombra área a coisa
6. brinqueno muito carinho bom.
7. nome: João Pedro.

Ao realizar a primeira leitura deste texto, procuramos nos atentar para as seguintes questões: o que a autora do texto pretendia dizer? Então, foi realizada uma segunda leitura, na qual passamos a fazer

inferências a partir das informações trazidas pelo texto. Assim, utilizamos o nosso conhecimento de mundo e o conhecimento partilhado, de forma que pudéssemos nos apropriar de informações sobre a autora do texto, que é surda e que tem como língua materna a Libras (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), que será utilizada por ela na modalidade escrita. Além disso, consideramos que essas duas línguas apresentam organização linguística totalmente distinta: uma é oral-auditiva e a outra, visuoespacial. A partir dessas informações redirecionamos nosso olhar em busca de sentidos no texto da aluna. Inicialmente, foram excluídas as palavras funcionais e nos ativemos às palavras de conteúdo; pois

As palavras funcionais: os artigos, as preposições e as conjunções como os morfemas presos noutras línguas-pertencem a conjuntos pequenos e fechados tendo posições-chaves nas frases, mas tendo também significados esparsos e indeterminados. O trabalho lexical é principalmente feito com as chamadas **palavras de conteúdo:** os substantivos, os verbos e os modificadores, os quais pertencem a grandes conjuntos abertos e tem posições flexíveis na frase, mas significados mais determinados e mais ricos. Uma palavra de conteúdo é mais auto-suficiente e mais plausível de ser pronunciada isoladamente, ex: fogo, corra, terrível!, Do que uma palavra funcional ex: "o", "ao" " ao invés", exceto quando se quer enfatizar um contraste. (BEAUGRANDE, 1997, COSTA, 2001. Apud, BROCHADO, 2003, p.142).

A partir das informações contidas no texto foi possível descobrir quais informações o emissor quis transmitir. Segundo Dressler ((apud FÁVERO e KOCH, p.75) "um texto não pode ser suficientemente definido nem sintática nem foneticamente, mas sim semanticamente ou comunicativamente (pragmaticamente)". Diante desses dizeres, pode-se considerar que a produção em análise cumpre sua função, ao informar ao leitor aspectos da vida da autora. O leitor não deve

prender-se aos elementos coesivos, mas realizar uma compreensão global, a partir da qual apreenderá o caráter informativo que o texto apresenta.

Quanto à coerência, Bentes (2003, p. 261) afirma que depende de uma série de fatores, tais como recursos linguísticos, conhecimento de mundo, papel social do leitor ou destinatário". E segundo a autora, a coerência é um princípio de interpretabilidade, assim cabe ao leitor lançar mão das inferências, tais como: a autora não diz que o filho fica na fazenda com a avó, pois, na leitura interpretativa é possível inferir tal fato com base em sua primeira informação "Um tem filho eu solteira/Aqui não gosta minha casa/ lá a fazenda a gosta" E, se temos a informação de que a aluna estuda, fica óbvio que a mãe fica na cidade para estudar, enquanto os avós, que ficam na fazenda, levam o garoto com eles.

A análise do texto da aluna A está pautada em dois princípios de textualidade: a coerência e a informatividade. De acordo com Costa Val (1991, p.14), o princípio de informatividade diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, no plano conceitual e formal. Para essa autora, um discurso menos previsível é mais informativo, porque a sua recepção, embora mais trabalhosa, torna-se mais interessante, mais envolvente. Observa-se que, o texto da aluna A, apesar de aparentemente incoerente, conseguiu manter seu caráter informativo, uma vez que sua produtora já inicia o texto com a informação que ela considera primordial e, certamente, a mais importante de sua vida: "Tenho um filho e sou solteira". A partir do momento em que se consegue compreender seu discurso, mesmo tendo que considerar os recursos interpretativos, pode-se afirmar que há coerência nesse texto, pois a autora se propôs a escrever sobre um tema e deu encadeamento a esse tema, de forma que todas as informações do texto estão semanticamente entrelaçadas.

Texto II - Aluno B (cursando o ensino médio)

- 1-Eu gosta meu trabalho no Goiás
2. Eu gosta meu trabalho montado
3. Eu sou do sozinho meu montar
4. Eu gosta todo dia trabalho moveis
5. Eu gosta do meu padrão
6. Eu gosta ajuda meu amigo
7. Eu gosta lha a viaja munda
8. Eu gosta a viaja moveis caminhão
9. Eu gosta tis recarga um caminhão
10. Eu gosta do churrasco festa movéis
11. Eu gosta do muito pessoa festa bebida
12. Eu gosta do compra cerveja a amiga
13. Eu gosta som a carro musica dança
14. Eu gosta uma cuanca aniversaria
15. Eu gosta pessoa a gente presente amigo
16. Eu gosta do papai moel a presente
17. Eu gosta do feliz natal festa frango
18. Eu gosta do assado do peru deliria
19. Eu gosta da família mundo parente
20. Eu gosta dar muito prema da natal.

Esse texto foi escrito por um aluno que está tentando adaptar-se ao uso do aparelho e, apesar de usar a prótese auditiva, ainda não consegue oralizar, por isso em seu processo de comunicação utiliza os dois sistemas. Na produção desse texto, ocorrem estruturas frasais sintéticas, omissão de conectores, frases com concordâncias inadequadas em relação à Língua Portuguesa padrão. No texto, verificamos, ainda, alguns problemas ortográficos como: patrão/ padrão, munda/ mundo, montado/montador, tis recarga/ descarregar, cuanca/ criança, moel/Noel, deliria/ delicia, prema/ prêmio.

Ao observar os problemas ortográficos transcritos acima, percebemos que são palavras ortograficamente semelhantes, sendo esse um fator que vem complicar a vida do aprendiz de segunda língua. Quando realizamos um feedback sobre a história escolar desse aluno, podemos entender sua dificuldade com a segunda língua, uma vez que sua primeira língua ainda não está consolidada. O aluno encontra-se assim, em estágios de interlíngua, pois, na verdade, ele ainda tem dificuldade em L1 e em L2. Lembrando que quanto mais cedo a criança surda aprender a Libras, mais facilidade terá na aprendizagem da segunda língua.

Analisamos esse texto dentro de dois princípios: a coerência e a intencionalidade. Entre os fatores pragmáticos estudados por Beaugrande & Dressler (1983, apud COSTA VAL, 1991, p.10), "a intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa". A meta, nesse caso, pode ser: informar, impressionar, alarmar, convencer, pedir ou ofender; é a meta, enfim que vai orientar a construção do texto. Em outras palavras, a intencionalidade diz respeito ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa. Nesse texto, podemos considerar que a intenção do aluno está explícita: ele fala das coisas que lhe dão prazer e que lhe são importantes. Assim, conseguimos compreender sua intencionalidade, o que contribui para tornar o texto coerente.

Texto III - Aluna C (cursando o ensino médio)

1. Eu te amo de Professora
2. Eu gosta de Libras
3. Eu sou surda.
4. Pessoa estudar muita
5. difícil coisa com prova

6. sempre nota bem.
7. Professora muita ajudar
8. Com mim.
9. Eu falou de preciso de
10. Libras com professora
11. Eu muito gosta que
12. Pessoas de aluna.
13. Eu sempre muito de
14. Juntos e Zaquel.
15. Beijoss!

A mesclagem de duas línguas que fazem parte do cotidiano da aluna está explicitada em sua produção, e isso não prejudica o entendimento do texto; ao apreendermos seu sentido, passamos a considerá-lo um texto diferente, mas que nem por isso deixa de ser coerente. Para chegarmos a essa conclusão, nos apropriamos da fala de Marcuschi (2008, p.119) para quem “a língua não é um depósito de conhecimentos, mas é um guia que permite elaborar caminhos cognitivos nas atividades linguísticas”. De acordo com esse autor, o produtor não precisa colocar todas as informações em seu texto; pode, ao contrário, permitir a existência de “brechas” para que o interlocutor saia a procura de novas interpretações que se darão de acordo com o grau de conhecimento de cada interlocutor.

Outro princípio de textualidade que norteia essa análise é o critério de situacionalidade, definido por Marcuschi como o critério que se refere “ao fato de relacionarmos o evento textual à situação social, cultural, ambiente, etc. em que ele ocorre” (cf. BEAUGRANDE, 1997, p.15). A situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção. Assim, ao produzir seu texto, a aluna procurou registrar uma situação que ocorre no contexto da sala de aula.

Texto IV - aluno D (cursando o 7º ano do ensino fundamental)

1. Que menino lugar vaca.
2. A vaca que menio leite. Para
3. olha você menino, com casa
4. A menino que vaca para importantica
5. um vaca leite mão.
6. Você vaca lugar casa feliz. Doido menino.
7. O que menino olhos vaca não trabalho, pai, o leite.
8. O vaca que menino coice água, capim vaca.
9. menino doido coice você
10. vaca, leite não.
11. pai, cartinho lugar vaca sim leite.
12. menino colho, pai para queirjo. Fim

A análise dessa produção está ancorada em dois princípios de textualidade: a coerência e a aceitabilidade. Charolles (1989 apud BENTES, 2003, p.257), em seu clássico artigo *Introdução aos problemas da coerência dos textos*, afirma que não há textos incoerentes em si, porque não há regras de boa formação de textos (como há para as frases) que se apliquem a todas as circunstâncias e cuja violação, como na sintaxe das frases, levasse ao mesmo veredicto: é um texto, não é um texto. Segundo o autor, tudo vai depender – e muito – dos usuários (do produtor e, principalmente, do receptor) do texto e da situação. A proposta de escrita do texto IV partiu de uma figura; assim o produtor pôde soltar a imaginação, buscando contextualizar as gravuras, pois o ambiente rural tem muito a ver com sua vida.

[...] as relações entre aceitabilidade e gramaticalidade são muito complexas. Se tomarmos, por exemplo, as obras de Guimarães Rosa, vamos observar que muitos de seus textos contém enunciados que sob o ponto de vista da gramática oferecem resistência, contudo são plenamente

aceitáveis na obra. Também na fala temos produções que beiram a agramaticalidade, mas nem por isso deixam de ser aceitáveis e inteligíveis por seus ouvintes. (MARCUSCHI, 2008, p.128).

Com base nas teorias utilizadas, afirmamos que as produções apresentadas neste trabalho são textos muito peculiares, mas que não deixam de ser veiculadores de sentido, cumprindo, assim, o papel de toda produção linguística que é a transmissão de uma ideia, de uma mensagem.

Considerações Finais

Em *Surdez e Bilinguismo* (2008), Eulália Fernandes afirma que definir bilinguismo depende de várias questões de ordem política, social e cultural. E estabelece comparações entre Brasil e Estados Unidos, no sentido de esses países utilizarem uma política de “subtração” linguística, quando deveriam utilizar uma política linguística “aditiva”. Dessa forma, não é incentivado o ensino de línguas com qualidade, não é trazido para o espaço escolar brasileiro a multiplicidade linguística existente no Brasil. Além disso, se o aluno não consegue assimilar um currículo em português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz. De acordo com a autora, este ainda é o modelo de escola inclusiva que temos em nosso País.

Brochado (2002, p.36), por sua vez, apresenta os estágios de Interlíngua I, II e III e, nos textos produzidos pelos alunos pesquisados, encontramos marcas desses três estágios. Assim, podemos encontrar predominância de mais de um estágio em cada produção. Apesar da defasagem do ensino oferecido a esses alunos (falta de intérprete, professores que não conhecem a Libras etc.), eles estão tentando adentrar o mundo da escrita. Desse modo, mesmo lançando mão

de elementos das duas línguas que fazem parte de seu mundo, eles conseguem passar a essência do que têm a dizer ao seu interlocutor que, por sua vez, deve agir como "leitor cooperador" e sair em busca do sentido do texto.

Referências

ADAM, Jean-Michel. *A Linguística Textual: introdução a análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In MUSSALIN F. BENTES, A C.(orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 3 ed. São Paulo : Cortez , 2003.v.1

BROCHADO, S,M,D.A *apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e Textualidade*. Editora: Martins Fontes. São Paulo. ed.1ª. 1991.

DEUS, Klênia Lima A. de. *A Fonoaudiologia e o Trabalho da Aquisição da Linguagem em crianças surdas*. Campo Grande-MS 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística Textual: Introdução*. Editora: Cortez. São Paulo 1988.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. *Surdez e Bilinguismo: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem*. Org; Ronice Muller de Quadros... [et al]- Porto Alegre: Mediação, 2005.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. *Atualidade na educação bilingue para surdos: interfaces entre Linguística e Pedagogia*. Org. Carlos Skliar. Porto Alegre: Mediação, v 2,1999.

GOLDFELD, Márcia. *A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*.São Paulo: Plexus, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os Segredos do Texto*. 2ª ed. São Paulo:Cortez, 2002.

_____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. ; TRAVAGLIA, L.C. *Texto e Coerência*. São Paulo; Cortez, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. 10ª ed. Editora : Cortez. São Paulo, 2010.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHIMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar. Português para Surdos*. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

PASCHOAL, M.S.; CELANI, M. A.A. (Orgs). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUU/PUC-SP, 1992.

SKLIAR, Carlos (Org.) *Atualidade na educação bilíngue para surdos: interfaces entre Linguística e Pedagogia*. Porto Alegre: Mediação, 2 v.,1999.