

O uso de marcadores discursivos na escrita pelos surdos como uma possibilidade de otimização da sua coesão textual

The use of discursive markers in deafs' writing
as a possibility of improving their textual cohesion

Wagner Teobaldo Lopes de Andrade
UFPB

Marígia Ana de Moura Aguiar
UNICAP/CNPq

Francisco Madeiro
UNICAP

Abstract

The written language is important to the deafs because of their difficulty in developing speech. As the oral cues are directly involved in the textual cohesion, this research aimed to investigate the occurrence of discursive marks (DM) in the deaf's writing. The sample of the research was composed by fifteen oralized-deafs, fifteen non-oralized-deafs and fifteen listeners, who answered a questionnaire. The results showed a major use of DM, especially those with sequential function, by oralized-deafs and listeners, in spite of their use by the non-oralized deafs. To conclude, the occurrence of speaking/writing relation in these subjects, specially the oralized ones, and of orality influence over text structure.

Keywords

Deafness; speech; sign language; writing.

Resumo

A escrita é uma importante forma de comunicação dos surdos dada a sua dificuldade em desenvolver a oralidade. Por estarem as marcas de oralidade diretamente relacionadas à coesão textual, este estudo objetivou investigar a ocorrência de marcadores discursivos (MD) na escrita de surdos. Quinze surdos oralizados, quinze surdos não oralizados e quinze ouvintes responderam a um questionário e tiveram a ocorrência dos MD analisada quantitativa e qualitativamente. Verificou-se uma maior utilização de MD, especialmente com função sequenciadora, pelos surdos oralizados e ouvintes, apesar de os surdos não oralizados também terem apresentado essa marca de oralidade. Concluiu-se, da mesma forma que ocorre com os ouvintes, a existência da relação oralidade/escrita nos surdos, mesmo não tendo acesso natural à oralidade da língua. Além disso, percebeu-se a influência da oralidade sobre a construção textual.

Palavras-chave

Surdez; fala; linguagem de sinais; escrita.

Introdução

O mundo dos surdos não tem fala. Dependendo do grau da surdez, não há como ouvir os sons da comunicação sem o uso da tecnologia, o que dificulta ou, muitas vezes, impossibilita o falar. A comunicação natural existe através da língua de sinais. A linguagem é diferente, feita com as mãos e o corpo.

A dificuldade dos surdos em aprender a ler e escrever em língua portuguesa tem explicitamente chamado a atenção dos educadores. Hoje, com a concepção de língua de sinais como primeira língua e instrumento de acesso ao conhecimento do mundo, a modalidade escrita assume o papel de alternativa à instrução formal e uma das fontes de conhecimento da cultura ouvinte, na qual o surdo também se insere.

Ouve-se muito, principalmente dos pais de crianças surdas, que as dificuldades de aprendizagem, especialmente da escrita,¹ são um problema secundário em relação à aquisição da linguagem oral. Isto, no entanto, pode tomar grandes proporções se tivermos em mente que uma criança surda, além de apresentar grandes dificuldades linguísticas ou, algumas vezes, não desenvolver a fala, aprende a ler apenas pequenos textos, frases simples, e apresenta inúmeras complicações na escola.

As habilidades de escrita são um importante complemento para a língua de sinais e para a aquisição do conhecimento dos estudantes surdos. É quase impossível imaginar alguém que se oponha à afirmação de que todo cidadão tem o direito de participar da vida social, política e econômica da nação. Da mesma maneira, todos parecem partilhar do sentimento de que é responsabilidade da escola dar ao cidadão o instrumental mínimo para que ele exerça seu direito de avançar profissional e socialmente.

Tendo em vista a dificuldade que os surdos apresentam em desenvolver a língua oral, a presente pesquisa parte da constatação da grande importância da escrita para esses sujeitos. Além de ser o *continuum* oralidade-escrita um

agente determinante e transformador da língua (CALADO, 2004) e esta ser, em sua modalidade oral, muitas vezes, de difícil utilização pelos surdos, a escrita na língua padrão do país, como já referido, torna-se um instrumento importante na inserção desses indivíduos na sociedade e um meio importante de registro de ideias e pensamentos (QUADROS, 1993).

A relação entre a oralidade e a escrita é consensual na literatura, no entanto, até o presente momento, não foram encontrados estudos que identifiquem essa relação nos surdos, sujeitos que não têm acesso natural à modalidade oral da língua.

Dessa forma, a pergunta norteadora deste estudo foi: o fato de ser oralizado faz com que o surdo utilize mais marcas de oralidade na sua escrita (tenha um texto mais coeso), mesmo não utilizando a língua oral de forma corrente?

Sabendo que os surdos podem apresentar seu funcionamento linguístico marcado pelo uso exclusivo da oralidade, uso exclusivo da língua de sinais ou uso de ambas, o objetivo do presente estudo foi investigar a ocorrência de marcadores discursivos na escrita em língua portuguesa de estudantes surdos e comparar os achados aos de ouvintes com o mesmo grau de escolaridade.

A coesão textual, no entanto, não se configura como alvo de nossa investigação. Teve-se, como intenção, refletir sobre a ocorrência dos marcadores discursivos na escrita dos surdos e, como consequência, sinalizar para a possibilidade de tais marcadores serem relevantes para a coesão textual.

Fundamentação teórica

Este trabalho assume como pressuposto o conceito apresentado por Marcuschi (2001, 2005), no qual a língua é muito mais um conjunto de práticas discursivas do que somente uma série de regras ou um sistema de formas simbólicas. Nessa perspectiva, a língua se manifesta e funciona como atividade oral e como atividade escrita.

Para Marcuschi (1995, 2004) e Cavalcante e Marcuschi (2005), a fala e a escrita, enquanto práticas interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais, não devem ser tratadas de forma estanque e dicotômica. Marcuschi (2004) destaca que a oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias que permitem a construção de textos coesos e coerentes, a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais,

variações estilísticas, sociais e dialetais, entre outras. O uso da língua, segundo Marcuschi (2005), ocorre num *continuum* de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais.

Apesar de se considerar a existência de diferenças entre o falar e o escrever, neste artigo, foi considerada a perspectiva de análise de Collins e Michaels (1991) e Marcuschi (1998, 2004), segundo os quais a fala e a escrita não formam dois extremos, mas um *continuum* distribuído numa escala de parâmetros empiricamente detectáveis, cuja identificação permite a inferência de que as características presentes na fala podem estar presentificadas também na escrita.

Na visão de Marcuschi (1995), é mais razoável olhar a relação entre fala e escrita sob o aspecto das características de cada modalidade do que apenas das diferenças. Desta forma, as modalidades falada e escrita da língua devem ser analisadas em função das suas relações de semelhança e diferença dentro de um quadro de categorias da mesma ordem de observação de fenômenos, pois alguns desses fenômenos atribuídos à fala ou à escrita não são próprios de uma ou outra, mas propriedades gerais da própria linguagem sob o aspecto de fenômeno social (MARCUSCHI, 1998, 2004, 2005).

Com base na proposta marcuschiana de que a relação entre a fala e a escrita se funda num *continuum*, é de se esperar que características de uma modalidade linguística estejam presentes na outra. Assim, diante da importância da coesão textual para os surdos pela dificuldade que têm em desenvolver a língua oral e, conseqüentemente, produzir escrita de textos na língua padrão, as marcas de oralidade, por estarem diretamente relacionadas à coesão do texto, podem ser um elemento auxiliar do processo de organização textual, proporcionando maior coesividade ao texto produzido pelo surdo.

Segundo Marcuschi (2002), as principais marcas de oralidade são os marcadores discursivos (MD),² a repetição, a correção e o parafraseamento. Neste trabalho, deter-nos-emos à análise dos MD.

Segundo Risso, Silva e Urbano (1997), aos marcadores discursivos pode-se atribuir a condição de uma categoria pragmática bem consolidada no funcionamento da linguagem. Essas estruturas têm por função promover a articulação de segmentos do discurso, atuando na organização tópica, estabelecendo aberturas, encaminhamentos, retomadas e fechos de tópico, e na organização da estrutura da frase, unindo orações ou seus segmentos internos (JUBRAN *et al.*, 1996; JUBRAN, 2006; RISSO; SILVA; URBANO, 2006).

Como exemplos de tais marcadores, podem ser citados: *agora, então, realmente, depois, ainda agora, e, e aí, e às vezes, e tem outra coisa, mas, quer dizer, bom, ah bom, aliás, logo, ou, digamos, ou melhor, em outras palavras, em termos, finalmente* (RISSO, 1996a, 2006; URBANO, 2006; JUBRAN, 2006; FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006). Marcuschi (1989) e Risso (1996b) se referem à possibilidade de alguns marcadores discursivos serem considerados tipos especiais de dêiticos temporais e espaciais.

Entre os aspectos dos marcadores discursivos, destacam-se a articulação de segmentos do texto e a orientação da interação (RISSO; SILVA; URBANO, 1997). Com relação ao primeiro aspecto, os autores afirmam que o marcador discursivo pode apresentar três traços: sequenciador tópico, sequenciador frasal e não sequenciador. O sequenciador tópico atua na organização tópica, promovendo a articulação dos segmentos do texto, enquanto o sequenciador frasal atua na estrutura frásica, estabelecendo aberturas, encaminhamentos, retomadas e fechos de tópicos, e o não sequenciador não desempenha papel sequenciador no âmbito da frase ou do tópico.

Com relação à orientação da interação, o marcador discursivo pode ser basicamente orientador, secundariamente orientador e fragilmente orientador. Risso, Silva e Urbano (1997) consideram um marcador como basicamente orientador quando há uma nítida orientação do falante em direção ao ouvinte. Já o marcador secundariamente orientador sinaliza opinião ou orientação argumentativa, enquanto o marcador é considerado fragilmente orientador quando a interação se define apenas em razão da própria natureza do evento conversacional.

Além dessas marcas de oralidade na escrita, pode ser identificada a utilização de dêiticos, pronomes e contrações (MARCUSCHI, 2005).

Pelo fato de o surdo poder apresentar alteração no desenvolvimento fonológico, vocabulário receptivo e expressivo, sintaxe e morfologia, além da compreensão (SANTOS; NAVAS, 2002), em função da falta de *feedback* auditivo, a coesão textual se configura em uma habilidade imprescindível para a comunicação, especialmente escrita, desses sujeitos.

Faz-se necessário, anteriormente à exposição dos dados do estudo, uma breve exposição sobre as filosofias que orientam a educação da criança surda. Entre elas, destacam-se o oralismo e o bilinguismo, que tem como objetivo geral e comum proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades (LACERDA, 1998).

A corrente oralista tem como pressuposto que as crianças surdas devem desenvolver como primeira forma comunicativa a língua oral (HARRISON; LODI; MOURA, 1997), enfatizando essa língua em termos terapêuticos (COUTO-LENZI, 1997).

Segundo Perdoncini (1996), o oralismo apresenta um profundo desejo de sempre pensar nas crianças surdas em termos de audição. A filosofia oralista tem como objetivo fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade e é considerada uma imposição social de uma maioria linguística (os ouvintes) sobre uma minoria linguística (os surdos) sem expressão diante da comunidade ouvinte (SÁNCHEZ, 1990; LANE, 1992; FERREIRA-BRITO, 1993; SKLIAR; MASSONE; VEINBERG, 1995; BUENO, 1998).

Perdoncini e Couto-Lenzi (1996) afirmam que às crianças surdas falta o sentido auditivo e a função auditiva. Por isso, os estudiosos e profissionais que realizam o oralismo costumam chamar as crianças de “deficientes auditivas” ou, simplesmente, “deficientes”. A surdez, de forma semelhante, é chamada de “deficiência auditiva”. Nessa concepção, a criança não será vista como um surdo, mas um sujeito que pode perceber sons (PERDONCINI, 1996). Essa perspectiva encontra base no fato de que a grande maioria das crianças surdas apresenta algum tipo de resíduo auditivo, dificilmente utilizado naturalmente. Esse potencial auditivo é otimizado através da protetização auditiva e de uma adequada estimulação terapêutica (ou educação auditiva) em direção à fala.

No entanto, os resultados das tentativas de oralização se mostraram frágeis ao longo dos anos. Considerando, então, que a maior parte das crianças com surdez profunda adquire apenas fragmentos linguísticos através da linguagem oral, um número cada vez maior de profissionais defende o modelo de educação bilíngue, que se diferencia do modelo oralista por considerar o canal viso-gestual como fundamentalmente importante para a aquisição da linguagem da criança surda (LACERDA, 1998).

A proposta bilíngue pressupõe que os surdos desenvolvam competência em duas línguas: a língua padrão do país (no caso do Brasil, o português) e a língua de sinais, que é uma língua de modalidade viso-gestual (SANTOS; DIAS, 1998), multicanal (uso da face, olhos, cabeça, corpo e mãos) (FELIPE, 1988) e um sistema linguístico independente do sistema de línguas orais (QUADROS, 1997), ao qual se equivale em qualidade e importância (CICCONE, 1996).

Para os defensores dessa corrente, a língua de sinais é importante para o surdo, permitindo-lhe um desenvolvimento linguístico satisfatório em termos de

efetividade comunicativa (QUADROS, 1997; SALLES *et al.*, 2004), assim como a exposição à língua portuguesa promove o desenvolvimento linguístico do ouvinte. A língua de sinais, no entanto, passa a atuar como um estigma, na medida em que evidencia a surdez.

O bilinguismo permite duas formas de implantação (dependendo da segunda língua utilizada pelo surdo), coincidentes apenas quanto à primeira língua: a língua de sinais (GOLDFELD, 2002; SOUZA, 1998; FERNANDES, 2003). A segunda língua, no caso do Brasil, corresponde à língua portuguesa (FERNANDES, 1990), seja na modalidade oral e escrita, seja apenas escrita.

A língua de sinais, para os surdos, assim como o português falado para os ouvintes, fornecerá todo o aparato linguístico-cognitivo necessário à utilização de estratégias de interpretação e produção de textos escritos (BRASIL, 1997). O seu objetivo é que a criança surda possa ter um desenvolvimento linguístico-cognitivo adequado, como acontece na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso a duas línguas: a de sinais e a do grupo majoritário (LACERDA, 2000).

Dessa forma, a posição adotada neste trabalho favorece o bilinguismo como filosofia educacional para o desenvolvimento da linguagem do surdo, assim como a análise da sua escrita sob o ponto de vista da coesão e da coerência, sem se prender a possíveis equívocos que os sujeitos possam apresentar na área da morfologia ou da sintaxe.

Acredita-se que essa postura favorecerá o desenvolvimento da escrita do surdo, tendo como foco o conteúdo e não apenas a forma, que, apesar de importante, não deve ser priorizada.

Método

O presente estudo foi realizado em uma escola da rede pública da cidade de Recife/PE, onde ocorre o ensino integrado entre surdos e ouvintes. Na escola, existiam, em 2006, 34 alunos surdos nas turmas diurnas e noturnas do Ensino Médio. Intérpretes de língua de sinais atuam nas salas de aula fazendo a interpretação dessa língua para o português e vice-versa, facilitando a comunicação entre surdos e ouvintes.

Participaram do estudo 45 sujeitos de ambos os sexos, entre 17 e 38 anos de idade, estudantes do Ensino Médio. Destes, 15 são ouvintes e 30 são surdos

bilíngues, que apresentam surdez de grau severo ou profundo bilateral pré-lingual (antes dos três anos de idade, segundo MONREAL *et al.*, 1995). Dos 30 participantes surdos, 15 são oralizados e 15 não oralizados.

Procedimentos

Foram realizadas visitas à escola para a aplicação de questionários (Apêndice A para os surdos e Apêndice B para os ouvintes). Anteriormente à aplicação dos questionários, exclusivamente com os sujeitos surdos, foi realizada uma curta entrevista versando sobre a utilização de aparelho auditivo e realização de terapia fonoaudiológica.

Os questionários foram aplicados em grupo (entre três e cinco sujeitos) e foram apresentados na modalidade escrita a todos os participantes (surdos e ouvintes). Quando houve dúvidas com relação ao conteúdo da pergunta pelo surdo, o questionário foi traduzido para a língua de sinais para os surdos por intérpretes habilitados pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo).

No intuito de criar situações que favorecessem a emergência da escrita, o questionário versou sobre questões vivenciadas pelos sujeitos no seu dia a dia, como o contexto escolar, as dificuldades enfrentadas na escola, a comunicação entre surdos e ouvintes na escola e a aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo.

Tendo em vista que a extensão das respostas, de forma geral, não diferiu entre os sujeitos, esse aspecto não se mostrou relevante para a análise dos dados.

Método de análise dos dados

Os dados foram analisados em função da ocorrência de MD na escrita, cuja quantidade foi relacionada entre os grupos, através do teste estatístico de *T-student*.

Inicialmente, foi contabilizada a quantidade de MD por grupo (surdos oralizados, surdos não oralizados e ouvintes) e, posteriormente, essa quantidade foi comparada entre os grupos. Foi realizada também a análise dos MD utilizados em relação à frequência e à função.

A diferença entre as médias dos grupos foi considerada estatisticamente significativa quando o p-valor fornecido pelo teste estatístico se mostrou igual ou menor que 0,05 ($p = 0,05$). O p-valor foi arredondado para até três casas decimais.

Considerações éticas

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Pernambuco sob o número 088/2005, com a assunção do compromisso de cumprimento da Resolução CNS 196/96 e manutenção do sigilo a respeito da identidade dos participantes, assim como de sua escola.

O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi lido e assinado por todos os sujeitos e, para alguns participantes surdos, explicado em língua de sinais pelo intérprete da escola, quando não houve a adequada compreensão do seu conteúdo.

Resultados e discussões

A Tabela 1 permite a verificação de que todos os surdos oralizados já fizeram uso de prótese auditiva. O período de tempo de utilização do aparelho de amplificação sonora variou entre cinco e dezessete anos. Entre os surdos não oralizados, apenas oito afirmaram haver feito uso de prótese auditiva, com tempo de uso que variou entre um e seis anos. Alguns surdos, no entanto, não souberam precisar o tempo de utilização da prótese auditiva.

TABELA 1

Distribuição dos participantes surdos em relação ao uso de prótese auditiva

Prótese Auditiva	Oralizados		Não Oralizados	
	N	%	N	%
Usa atualmente ou já usou	15	100,0	8	53,33
Nunca usou	0	0	7	46,67
Total	15	100,00	15	100,00

Dessa forma, mais surdos oralizados fazem ou fizeram uso de prótese auditiva em relação aos não oralizados, além de ser o tempo de uso do equipamento, em geral, maior entre os oralizados. O menor tempo de utilização ou a não utilização da prótese auditiva é compatível com o fato de não serem oralizados pois, segundo Tye-Murray (1998), o não uso do equipamento de amplificação sonora individual dificulta ou, muitas vezes, impossibilita o acesso

à modalidade oral da língua. Pode-se inferir, ainda, que quanto menor o tempo de uso da prótese auditiva, menor é o contato do surdo com a língua portuguesa e, conseqüentemente, menores serão suas habilidades linguísticas orais.

A terapia fonoaudiológica para o desenvolvimento da linguagem oral e/ou escrita foi realizada por doze surdos oralizados (TAB. 2), por um período que variou entre dois e doze anos. Entre os surdos não oralizados, nenhum fazia fonoterapia no momento, enquanto nove afirmaram já ter realizado anteriormente. O tempo de realização de terapia fonoaudiológica dos surdos não oralizados variou de três meses a cinco anos. Alguns surdos não souberam fornecer a informação referente ao tempo de realização da terapia.

TABELA 2

Distribuição dos participantes surdos em relação à realização de terapia fonoaudiológica

Fonoterapia	Oralizados		Não Oralizados	
	N	%	N	%
Realiza atualmente ou já realizou	12	80,0	9	60,00
Nunca realizou	3	20,00	6	40,00
Total	15	100,00	15	100,00

Tendo em vista o fato de ser a terapia fonoaudiológica um importante instrumento para o desenvolvimento e otimização das habilidades linguísticas orais e escritas do surdo (BELTRÁN; VILLALOBOS, 1998), é natural a verificação de que um maior número de surdos não oralizados nunca realizou fonoterapia, além de o período de terapia ter sido menor que o dos oralizados e nenhum realizá-la no momento da coleta dos dados.

O fato de um maior número de surdos oralizados realizar ou ter realizado terapia fonoaudiológica e usar ou ter usado prótese auditiva em relação aos surdos não oralizados permite a sugestão de que, possivelmente, aqueles sujeitos apresentam, de fato, habilidades linguísticas orais mais desenvolvidas que estes.

Observa-se, na Tabela 3, uma pequena diferença entre a quantidade de surdos oralizados (73,33%) e não oralizados (66,67%) que utilizaram MD (de qualquer tipo e função). Além disso, a quase totalidade de ouvintes (93,33%) apresentou esses marcadores na sua escrita.

TABELA 3

Distribuição dos participantes segundo o uso de marcadores discursivos

	Oralizados		Não Oralizados		Ouvintes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	11	73,33	10	66,67	14	93,33	35	77,78
Não	4	26,67	5	33,33	1	6,67	10	22,22
Total	15	100,00	15	100,00	15	100,00	45	100,00

Percebe-se que a ocorrência de marcadores discursivos foi maior no grupo de ouvintes, seguido do grupo de surdos oralizados e não oralizados, mostrando a possível influência da utilização da língua oral no surgimento desse marcador na escrita dos sujeitos. Possivelmente, o fato de o *continuum* oralidade-escrita ocorrer de forma intensa entre os ouvintes levou a esse resultado, que foi esperado.

A Tabela 4 traz dados referentes à quantidade de marcadores discursivos nos três grupos de análise. Foi utilizada a classificação de frequência de marcadores discursivos de Risso, Silva e Urbano (1997) em baixa, média e alta frequência, com adaptações ao estudo.

TABELA 4

Distribuição dos participantes segundo a frequência de utilização dos marcadores discursivos

	Oralizados		Não Oralizados		Ouvintes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Baixa	4	36,36	9	90,00	7	50,00	20	57,14
Média	3	27,28	1	10,00	5	35,71	9	25,72
Alta	4	36,36	0	0	2	14,29	6	17,14
Total	11	100,00	10	100,00	14	100,00	35	100,00

A classificação original proposta pelos autores categoriza os marcadores como de baixa frequência quando ocorrem de uma a três vezes, os de média frequência quando ocorrem entre quatro e nove vezes e os de alta frequência quando a sua ocorrência se dá mais de dez vezes. Os autores citados, no entanto, não especificam a extensão do texto a ser considerado.

Pelo fato de o material de coleta de dados ser formado por perguntas independentes e, portanto, o material linguístico não ser um texto com sequência lógica entre as suas partes, optou-se pela adaptação desta classificação. Neste estudo, foi considerada baixa frequência quando o sujeito utilizou, no conjunto de todas as respostas (seis perguntas), um a dois marcadores; média frequência, quando utilizou de três a quatro marcadores; e alta frequência, quando foram utilizados mais de quatro marcadores. Essa classificação foi adaptada tendo em vista o fato de a quantidade máxima de marcadores por sujeito ter sido seis e, por isso, as categorias foram divididas em grupos de dois marcadores (1-2, 3-4, 5-6).

Para esta análise, foram considerados, apenas, os sujeitos que, segundo a Tabela 3, apresentaram marcadores discursivos em seus textos (onze surdos oralizados, dez surdos não oralizados e quatorze ouvintes).

Entre os surdos oralizados, foi verificado um resultado equânime de baixa e alta frequência (36,36%), enquanto, entre os surdos não oralizados e ouvintes, prevaleceu a baixa frequência de marcadores discursivos com, respectivamente, 90% e 50% dos sujeitos.

Dessa forma, verifica-se que, apesar de ter havido uma pequena diferença na quantidade de surdos oralizados (73,33%) e não oralizados (66,67%) que utilizaram marcador discursivo (TAB. 3), a frequência de utilização desses marcadores foi maior na escrita dos surdos oralizados em relação aos não oralizados, o que aconteceu, possivelmente em razão do maior contato daqueles surdos com a língua oral.

Os ouvintes, no entanto, apresentaram, de forma semelhante aos surdos não oralizados, maior ocorrência de baixa frequência de MD. Isso pode ser explicado pelo fato de que, durante o processo de escolarização, especialmente no Ensino Médio, é exigido desses estudantes um distanciamento cada vez maior da oralidade na escrita, fazendo com que os textos deles apresentem como característica uma maior formalidade, ou seja, que não se escreva como se fala.

Segundo a Tabela 4, 36,36% dos surdos oralizados utilizaram mais de 4 MD, configurando alta frequência de MD, enquanto nenhum surdo não oralizado se enquadra em tal classificação. Entre os surdos não oralizados, 90% utilizaram MD em baixa frequência, cujo percentual de surdos oralizados foi de 36,36%.

Na Tabela 5, encontra-se a distribuição dos marcadores em relação à função exercida na produção linguística, se sequenciadora ou não sequenciadora do tópico. Neste estudo, não foi considerada a subdivisão dos marcadores discursivos sequenciadores em sequenciador tópico e frasal (RISSO; SILVA;

URBANO, 1997), em razão de o material aplicado não ser sequencial e, portanto, não haver a possibilidade de sequenciação tópica.

TABELA 5

Distribuição dos marcadores discursivos segundo a função exercida na escrita

	Oralizados		Não Oralizados		Ouvintes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
S	23	60,53	6	37,5	18	51,43	47	52,81
NS	3	7,89	2	12,5	1	2,86	6	6,74
O	12	31,58	8	50,00	16	45,71	36	40,45
Total	38	100,00	16	100,00	35	100,00	89	100,00

Legenda: S = Sequenciadora
NS = Não sequenciadora
O = Outras

De forma geral, os surdos oralizados e os ouvintes apresentaram uma quantidade maior de marcadores discursivos em relação aos surdos não oralizados. Percentualmente, predominou a utilização de marcadores de função sequenciadora pelos surdos oralizados (60,53%) e pelos ouvintes (51,43%), enquanto os surdos não oralizados utilizaram, em maior quantidade, marcadores com outras funções (50%).

Segundo Risso (2006), os marcadores discursivos de função sequenciadora são um conjunto de palavras ou locuções envolvidas no amarramento textual das porções de informação progressivamente liberadas ao longo do evento comunicativo. Uma das funções destes marcadores, de acordo com Risso, Silva e Urbano (1997), é promover a articulação dos segmentos do discurso, seja na organização tópica, seja na estrutura frasal, atando as orações e seus segmentos internos, à semelhança das conjunções e advérbios (FIG. 1).

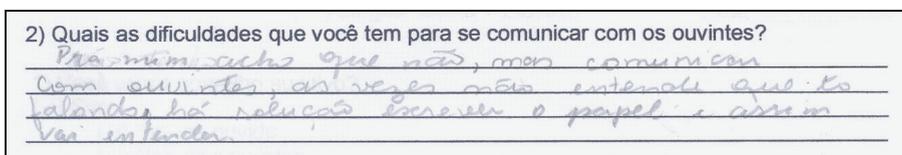


FIGURA 1: Exemplo de escrita com utilização de MD com função sequenciadora (“às vezes”), por um surdo oralizado.

No presente estudo, verificou-se maior utilização dos marcadores discursivos de função sequenciadora entre os surdos oralizados, de forma que se pode sugerir que essa população possui, na sua escrita, mais articuladores que auxiliam a compreensão do texto pelo leitor. Assim, a maior utilização de marcadores discursivos de função sequenciadora possivelmente auxilia o estabelecimento da coesão textual, que é de extrema importância para os surdos, tendo em vista o não domínio da língua portuguesa por esses sujeitos. Exemplo de MD de função não sequenciadora pode ser visto na Figura 2.

4) Relate alguma situação engraçada por ser surdo.
gosto MUITOS MAIS SONHO BRINCAR RIR PESSOA COM
CONVERSA

FIGURA 2: Exemplo de escrita com utilização de MD com função não sequenciadora (“mais”), por um surdo não oralizado.

Na categoria “outros”, foram incluídos os MD de fecho (FIG. 3), as reduções (FIG. 4), dêiticos temporais e espaciais (FIG. 5), marcadores gramaticais e palavras de fundo lexical, conforme Risso (1996a) e Risso, Silva e Urbano (1997).

6) Que conselho você daria a um surdo que estivesse entrando na escola?
Todos surdos sempre melhora na escola, mas
aprender a palavras coisa conhecimento e
uma vez não conhecimento, né?

FIGURA 3: Exemplo de escrita com utilização de MD com outras funções – MD de fecho (“né?”, escrito como “nê?”), por um surdo não oralizado.

6) Que conselho você daria a um surdo que estivesse entrando na escola?
Professora conselho pra mim ensinar na escola.

FIGURA 4: Exemplo de escrita com utilização de MD com outras funções – redução (“pra”), por um surdo oralizado.

6) Que conselho você daria a um surdo que estivesse entrando na escola?
Eu muito coisa conselho é lá ficou surdo não saber
letras sinal. Agora lá saber tudo letra sinal que bom..

FIGURA 5: Exemplo de escrita com utilização de MD com outras funções – dêitico temporal (“agora”) e espacial (“lá”), por um surdo oralizado.

A Tabela 6 permite a verificação de que, com relação às outras funções dos MD, apenas os surdos oralizados fizeram uso, na escrita, de marcadores de fecho, como “OK?”. Esta é uma forte característica da oralidade e, possivelmente pelo fato de os surdos não oralizados não utilizarem a modalidade oral de comunicação, o marcador de fecho não se mostrou presente na escrita deste grupo.

TABELA 6
Distribuição dos marcadores discursivos com outras funções

	Oralizados		Não Oralizados		Ouvintes	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
F	2	16,67	0	0	0	0
R	6	50,00	0	0	7	43,75
DT	2	16,67	5	62,50	2	12,50
DE	0	0	1	12,50	1	6,25
FG	0	0	2	25,00	6	37,50
FL	2	16,67	0	0	0	0
Total	12	100,00	8	100,00	16	100,00

Legenda: F = Marcador de fecho
DT = Dêitico temporal
FG = Marcador de fundo gramatical
FL = Marcador de fundo lexical
R = Redução
DE = Dêitico espacial

Apesar de os marcadores de fecho serem amplamente utilizados na linguagem oral, durante o processo de escolarização, esse tipo de construção, quando realizado na escrita, é fortemente criticado por professores, o que pode fazer com que os ouvintes não o usem ou o evitem conscientemente, especialmente por serem alunos do Ensino Médio e estarem em preparação para o vestibular, o que exige uma escrita o mais próximo possível da norma padrão da língua portuguesa.

Segundo Urbano (2006), o marcador “né?” faz parte do grupo mais numeroso de marcadores, no entanto, ele foi utilizado por apenas dois surdos oralizados, mostrando que a sua ocorrência foi pequena na população estudada, incluindo os ouvintes. Uma das possíveis explicações para a pouca utilização desse marcador pode ter sido o fato de os participantes saberem que a sua escrita seria analisada, ou seja, foi criada uma situação de pesquisa que é diferente da situação da vida

cotidiana em que os sujeitos produzem a sua escrita. Essa situação, no entanto, não pôde ser evitada já que, por questões éticas, os sujeitos eram informados previamente sobre a pesquisa e eram solicitados a assinar o TCLE.

Além do marcador de fecho, pode-se destacar o uso, pelos surdos oralizados e ouvintes, de reduções linguísticas como “pra” (para) e “tá/tô” (está/estou), construções também fortemente relacionadas à produção oral da língua portuguesa, o que não ocorreu entre os surdos não oralizados. As reduções, assim como os marcadores de fecho, apesar de serem criticadas na escrita, também se mostraram presentes entre os ouvintes.

Já entre os surdos não oralizados, destaca-se a maior utilização de dêiticos temporais (FIG. 5), responsáveis por 62,5% dos MD de outras funções.

Como se pode observar na Tabela 7, a correlação estatística entre as médias de quantidade de marcadores discursivos mostrou diferença estatisticamente significativa entre os ouvintes e os surdos não oralizados ($p = 0,003$). Entre os surdos oralizados e os não oralizados, a diferença, apesar de grande, não foi significativa ($p = 0,064$) (TAB. 8), enquanto, entre os surdos oralizados e os ouvintes, a diferença foi muito pequena ($p = 0,739$), ou seja, a utilização de MD entre surdos oralizados e ouvintes foi parecida (TAB. 9).

TABELA 7

Correlação estatística entre as médias de quantidade de marcadores discursivos utilizados pelos surdos não-oralizados e pelos ouvintes (Teste T-student)

	Não Oralizados	Ouvintes
Média	1,267	2,667
p-valor	0,003	

TABELA 8

Correlação estatística entre as médias de quantidade de marcadores discursivos utilizados pelos surdos oralizados e pelos não oralizados (Teste T-student)

	Oralizados	Não Oralizados
Média	2,4	1,267
p-valor	0,064	

TABELA 9

Correlação estatística entre as médias de quantidade de marcadores discursivos utilizados pelos surdos oralizados e pelos ouvintes (Teste T-student)

	Oralizados	Não Oralizados
Média	2,4	2,667
p-valor	0,739	

Conclusões

A análise do material coletado permite a conclusão de que os marcadores discursivos se mostraram presentes na escrita dos surdos participantes do estudo.

A presença dos marcadores discursivos foi verificada na escrita nos dois grupos de surdos (oralizados e não oralizados), com maior frequência de uso pelos oralizados em relação aos não oralizados. A diferença entre os dois grupos, apesar de não ter sido significativa, sinaliza para a influência da oralidade no primeiro grupo, em razão da maior utilização da língua oral.

Além do maior uso de marcadores discursivos em relação aos surdos não oralizados, verificou-se que os surdos oralizados e os ouvintes produziram, principalmente, marcadores discursivos com função sequenciadora, que têm a função de articular os tópicos e as frases do discurso. Essa articulação, possivelmente, facilita a coesão do texto e, conseqüentemente, a compreensão do seu conteúdo pelo leitor.

Esse aspecto se torna importante pelo fato de ser a escrita um importante meio de aquisição de conhecimento e de acesso à cultura ouvinte em que o surdo está inserido. Com uma maior coesão, o conteúdo da escrita do surdo é mais facilmente compreendido, o que facilita, conseqüentemente, a interação entre surdos e ouvintes por meio da escrita.

Diante do exposto, sugere-se ocorrência do *continuum* oralidade-escrita nestes sujeitos, principalmente nos oralizados, assim como ocorre naturalmente no ouvinte.

Este estudo sugere ainda que, pelo fato de as marcas de oralidade constituírem um fator de coesão textual, o uso desses recursos pode se configurar em mais uma frente de trabalho com a escrita do surdo, especialmente o não oralizado, a fim de estimular a coesão das produções desses sujeitos.

Notas

¹ Neste trabalho, ao falarmos de “escrita”, referir-nos-emos à escrita na língua padrão majoritária do país, no caso do Brasil, o português. Dessa forma, não abordaremos o *signwriting* (escrita da língua de sinais) nem outras escritas não alfabéticas.

² Será adotada, aqui, conforme Risso, Silva e Urbano (1997), a nomenclatura “marcadores discursivos”, por não se comprometer, exclusivamente, com o tipo de texto oral conversacional e parecer, portanto, mais adequada e abrangente que a denominação “marcadores conversacionais”.

Referências

BELTRÁN, L.F.; VILLALOBOS, P.B. *El niño sordo de edad preescolar: identificación, diagnóstico y tratamiento: guía para padres, médicos y maestros*. 2. ed. México: Trillas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: A educação dos surdos*. v. II. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BUENO, J.G.S. Surdez, linguagem e cultura. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 46, n. 19, p. 41-56, set. 1998.

CALADO, L.C. *Variações linguísticas no contexto de escolas públicas: fatores intervenientes*. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2004.

CAVALCANTE, M.C.B.; MARCUSCHI, B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, L.A.; DIONÍSIO, A.P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 123-43.

CICCONI, M.M.C. A pessoa surda e implicações da surdez. In: CICCONI, M.M.C. *Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996. p. 18-23.

COLLINS, J.; MICHAELS, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 242-58.

COUTO-LENZI, A. *Percepção da fala: teste*. Rio de Janeiro: Timing, 1997.

- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. Correção. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2006. p. 255-73.
- FELIPE, T.A. *O signo gestual-visual e sua estrutura frasal na língua de sinais dos centros urbanos do Brasil (LSCB)*. 1988. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.
- FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERREIRA-BRITO, L. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- HARRISON, K. M. P.; LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. Escolas e escolhas: processo educacional dos surdos. In: LOPES FILHO, O. (Ed.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997. p. 359-400.
- JUBRAN, C. C. A. S. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 2006. p. 89-132.
- JUBRAN, C.C.A.S. *et al.* Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. 3. ed. v. 2. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 351-75.
- LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 46, n. 19, p. 68-80, set. 1998.
- LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 50, n. 20, p. 70-83, abr. 2000.
- LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Horizontes pedagógicos, 1992.
- MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A. T. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP, 1989. p. 281-321.
- MARCUSCHI, L.A. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino, 1, 1994, Maceió. *Anais...*, Maceió: UFAL, 1995. p. 27-48.

MARCUSCHI, L.A. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino da língua. *Revista da ANPOLL*, v. 4, n. 3, p. 325-32, 1998.

MARCUSCHI, L.A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. *et al.* (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 23-74.

MARCUSCHI, L.A. A presença da repetição na fala e algumas perspectivas de tratamento. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, Recife, v. 2, p. 31-47, dez. 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 31-55.

MONREAL, S. T. *et al.* (Coord.). *Deficiencia auditiva: aspectos psicoevolutivos y educativos*. Granada: Aljibe, 1995.

PERDONCINI, G. Prefácio. In: PERDONCINI, G.; COUTO-LENZI, A. *Audição é o futuro da criança surda*. Rio de Janeiro: Aipeda, 1996. p. 7-10.

PERDONCINI, G.; COUTO-LENZI, A. *Audição é o futuro da criança surda*. Rio de Janeiro: Aipeda, 1996.

QUADROS, R. M. Linguística contrastiva – o ensino da língua escrita para surdos via língua de sinais. *II Congresso Latino-Americano de Bilinguismo para Surdos*. Rio de Janeiro, 1993.

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

RISSO, M. S. “Agora... o que eu acho é o seguinte...”: um aspecto da articulação do discurso no português culto falado. In: CASTILHO, A. T. (Org.). *Gramática do português falado*. 2. ed., v. 3. Campinas: Unicamp, 1996a. p. 31-60.

RISSO, M.S. O articulador discursivo “então”. In: CASTILHO, A. T.; BASILIO, M. (Org.). *Gramática do português falado*. v. 4. Campinas: Unicamp, 1996b. p. 423-51.

RISSO, M.S. Marcadores discursivos basicamente sequenciadores. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 2006. p. 427-96.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português falado*. 2. ed. Campinas: Unicamp/FAPESP, 1997. v. 6, p. 21-94.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Traços definidores dos marcadores discursivos. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2006. p. 403-25.

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

SÁNCHEZ, C. M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SANTOS, L. H. M.; DIAS, M. G. B. B. Compreensão de textos em adolescentes surdos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 14, n. 3, p. 241-9, set/dez. 1998.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. Distúrbios de leitura e escrita. In: SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. (Org.). *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole, 2002. p. 27-74.

SKLIAR, C.; MASSONE, M.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Revista Infancia y Aprendizaje*, Madrid, v. 2, n. 69/70, p. 85-100. 1995.

SOUZA, R. M. Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 46, n. 19, p. 57-67, set. 1998.

TYE-MURRAY, N. *Foundations of aural rehabilitation: children, adults and their family members*. San Diego: Singular, 1998.

URBANO, H. Marcadores discursivos basicamente interacionais. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 2006. p. 497-527.

APÊNDICE A

Questionário para os participantes surdos

- 1) Quais as dificuldades que você tem na escola por ser surdo?
- 2) Quais as dificuldades que você tem para se comunicar com os ouvintes?
- 3) Quais as situações em que você já sentiu preconceito por ser surdo?
- 4) Relate alguma situação engraçada por ser surdo.
- 5) O que você sugere para facilitar a aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo?
- 6) Que conselho você daria a um surdo que estivesse entrando na escola?

APÊNDICE B

Questionário para os participantes ouvintes

- 1) Quais as diferenças que você percebe entre os colegas surdos e os ouvintes na sala de aula?
- 2) Quais as dificuldades que você tem para se comunicar com os surdos?
- 3) O que você sentiu quando começou a estudar com colegas surdos?
- 4) Quais as matérias em que os surdos possuem mais dificuldade? Os professores modificam a sua forma de ensinar para facilitar a aprendizagem deles?
- 5) O que você sugere para facilitar a aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo?
- 6) Que conselho você daria a um surdo que estivesse entrando na escola?