

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LIGIANE DE CASTRO LOPES

A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS SURDOS SOB A MEDIAÇÃO
DE *SOFTWARES* EDUCATIVOS

Fortaleza - 2006

LIGIANE DE CASTRO LOPES

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS SURDOS SOB A
MEDIÇÃO DE *SOFTWARES* EDUCATIVOS**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Vanda Magalhães Leitão

Fortaleza - 2006

LIGIANE DE CASTRO LOPES

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS SURDOS SOB A MEDIAÇÃO DE
SOFTWARES EDUCATIVOS**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães - Universidade Estadual do Ceará

Prof^a. Dr^a. Ana Célia Clementino Moura - Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dr^a. Vanda Magalhães Leitão - Universidade Federal do Ceará

Presidente

Defendida em 19/09/2006

A todos os professores que dedicam seu conhecimento à educação de alunos surdos, em especial, àqueles que sabem valorizar o potencial de seus alunos e que não economizam esforços para promover seu aprendizado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu o dom da vida, luz para realizar as escolhas certas e força para enfrentar os desafios.

À abençoada família: Socorro, Adrianísio, Suzany e Karol, em especial, minha mãe, que com sua dedicação garantiu as condições necessárias para a realização deste trabalho.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e à CAPES, pelo apoio institucional e financeiro.

À escola lócus desta pesquisa, que, graças à solicitude de seu núcleo gestor, não receou em abrir suas portas.

Ao Wagner e à Charlene, por terem me acolhido e, depois, se tornado meus parceiros nesta pesquisa.

À professora Vanda, que com sua serenidade, compreensão e sabedoria soube os momentos certos de regar e ver amadurecer os frutos deste trabalho.

Aos professores Ana Karina, Ana Célia, Ângela Souza, Emília e Tadeu, que com saberes específicos me ajudaram a tratar de forma interdisciplinar o objeto de estudo.

À Andreza, à Margarida, ao trio inseparável Kellynia, Irene e Josenira e a todos os amigos que acreditaram e torceram por mim.

À Tânia e ao Robson, pelo auxílio na interpretação da Língua de Sinais.

RESUMO

O processo de leitura e escrita vivenciado pelos alunos surdos envolve o conhecimento de duas línguas distintas: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. As diferenças entre essas línguas e a ausência de experiências significativas com a escrita na escola são variáveis que podem tornar o aprendizado da leitura e da escrita um processo difícil para estes alunos. Ademais, muitos de seus textos são mal interpretados em função das especificidades que apresentam. Neste trabalho, objetivo analisar a escrita de dois surdos adultos, o que me motivou a pensar em atividades que fossem direcionadas à produção textual e que, ao mesmo tempo, pudessem ser motivadoras para os sujeitos da pesquisa. Com este intuito, utilizo o suporte do computador e da imagem. A análise dos textos foi realizada com base nos seguintes parâmetros: a estrutura narrativa dos textos e o uso de recursos coesivos como os conectivos e a referência. Como resultado, verifiquei que os textos dos sujeitos se diferenciavam um do outro, o que relaciono ao fato de eles terem vivenciado, ao longo de suas vidas, experiências diferentes com a Língua de Sinais e com a Língua Portuguesa. Além disso, percebi que, mesmo com as dificuldades que os sujeitos apresentavam na Língua Portuguesa, seus textos reuniam vários elementos característicos dessa língua, tais como: a presença de conectores (preposições, conjunções) e da referência, que contribuem para a coesão textual.

Palavras chave: surdez, Língua de Sinais, Língua Portuguesa, produção textual, computador, imagem.

ABSTRACT

The reading and writing process experienced by deaf students involves knowledge in two different languages: Sign Language and Portuguese. The differences between these languages and the lack of significant experiences with writing at school are variables which can make the reading and writing learning a hard process to those students. Besides most of their texts are misinterpreted because of the specifications they present. In this work, I aim to analyze the writing of two deaf adults, what motivated me to think about activities that were directed to textual production and, at the same time, could be motivating to the subjects of the research. With this intention, I used computer and image as supports. The analysis of the texts was carried out based in the following parameters: the narrative structure of the texts and the use of cohesive devices as connectives and reference. As results, I verified that there were differences among the texts of the subjects – what I related to the fact that, throughout their lives, they went through different experiences with Sign Language and with Portuguese. Moreover I realized that, even with the difficulties the subjects presented in Portuguese, their texts brought together several characteristic elements of that language such as: the presence of connectives (prepositions, conjunctions) and reference which contribute to textual cohesion.

Key-words: deafness, Sign Language, Portuguese, textual production, computer, image.

SUMÁRIO

Páginas

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 PERCURSO INVESTIGATIVO	24
2.1 Campo de pesquisa e procedimentos metodológicos.....	24
2.2 Charlene e Wagner, prazer em conhecê-los.....	32
2.2.1 Charlene.....	32
2.2.2 Wagner.....	36
3 LÍNGUA DE SINAIS MAIS LÍNGUA PORTUGUESA É IGUAL À LÍNGUA ESCRITA. É ISTO MESMO?	41
3.1 Língua de Sinais: o ponto de partida	41
3.2 Surdez e letramento.....	52
3.3 Construção de sentidos no texto escrito - relações entre sinais e escrita.....	60
3.4 Escrita do aluno surdo como aprendizagem de uma segunda língua.....	67
4 COMPUTADOR E IMAGEM COMO SUPORTE DO TEXTO ESCRITO.....	78
4.1 Visualidade, imagem e escrita para o aluno surdo	78
4.2 Mediação do computador na construção da escrita do aluno surdo.....	84
5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS ESCRITAS DE WAGNER E CHARLENE.....	98
5.1 Estrutura da Narrativa.....	98
5.2 Recursos Coesivos	100
5.3 Narrativas de Charlene.....	103
5.4 Narrativas de Wagner.....	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS	150

1 INTRODUÇÃO

O envolvimento e a escolha do tema deste trabalho devem-se ao convívio estabelecido com a comunidade surda há seis anos, através da pastoral dos surdos, espaço em que atuo como intérprete da Língua de Sinais¹. Foi graças a essa experiência que pude me aproximar e conhecer o universo da pessoa surda, no que se refere à sua cultura e à sua linguagem.

No período em que ingressei nessa pastoral, já era estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, e logo cogitei na possibilidade de enveredar pelo caminho da educação especial por esta contemplar os alunos surdos. Nesse período, era também bolsista do Programa Especial de Treinamento (PET)², um dos marcos mais relevantes na minha vida acadêmica, uma vez que foi nesse grupo, no convívio com colegas estudantes e professores orientadores, que pude descobrir os desafios e possibilidades envolvidos na prática da pesquisa. Naquele tempo, o grupo tinha como linha de pesquisa a área da Informática Educativa, em torno da qual a maioria das atividades se concentrava. Por esta razão, não foi ainda naquele momento que pude me dedicar aos estudos na área de educação de surdos. O desejo de investigar o contexto educacional em que os alunos surdos se encontravam, o acompanhamento pedagógico que lhes era destinado, e como eles respondiam a tudo isso permanecia latente em mim e era só parcialmente satisfeito através da minha participação em seminários e outras experiências relacionadas à surdez. Como, porém, muitos fatos que acontecem na vida só futuramente nos revelam seu principal

¹ Autores como Quadros (1997), Sacks (1998) e Bellugi e Klima (1979) apud Almeida (2000) definem a Língua de Sinais como uma língua natural adquirida de forma espontânea pelos surdos em contato com outras pessoas que usam essa língua. Diferente das línguas faladas que utilizam o canal auditivo e apresentam uma estrutura de organização linear, a Língua de Sinais é visual e tem uma gramática espacial. Essa diferença faz com que os surdos tenham padrões visuais de pensamento, concebendo o mundo e os objetos físicos, situando-os sempre espacialmente. Seu sistema de representação é caracterizado por parâmetros formacionais como a configuração das mãos, o movimento das mãos, dedos, pulsos, braços, o local de articulação que regidos por regras estabelecem o modo como esses elementos são combinados para expressar diferentes significados. A Língua de Sinais não é universal como muitos pensam. Cada país apresenta uma Língua de Sinais própria. No Brasil, por exemplo, os surdos utilizam a língua brasileira de sinais (LIBRAS), já nos Estados Unidos, se utiliza a Língua de Sinais americana (ASL).

² Atualmente denominado Programa de Educação Tutorial, é gerenciado no âmbito da Secretaria de Ensino Superior e Ministério da Educação - SESu/MEC. Atua em diferentes universidades e faculdades do País, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão nos mais variados campos do conhecimento. A equipe de trabalho é composta por alunos da graduação e professores tutores.

sentido, a informática educativa ainda viria se tornar uma forte aliada na construção do meu real objeto de investigação. Foi especificamente no ano de 2002, quando participei de um congresso³ que teve como tema central o papel das novas tecnologias na educação especial, que despertei para a idéia de desenvolver uma pesquisa na qual a informática educativa pudesse ser aplicada à educação de surdos.

Além desse evento, outras experiências ajudaram-me na construção do objeto de pesquisa, uma vez que me aproximaram da realidade educacional dos alunos surdos. Uma delas se deu em 2003, quando tive a oportunidade de visitar uma escola especial para surdos e daí refletir sobre várias questões relativas à sua escolarização e, em particular, ao contexto daquela escola⁴. Ao lembrar, por exemplo, as conversas que tive na época com as professoras, vejo como as dificuldades percebidas na aprendizagem daqueles alunos eram comumente atribuídas a eles próprios, à sua condição de surdez, à falta de acompanhamento das atividades escolares em casa e, jamais relacionadas ao modo, ao método e à língua utilizados no ensino dos conteúdos. As professoras lamentavam de maneira conformada as dificuldades que muitos dos seus alunos tinham em lembrar e relatar para elas pesquisas outrora realizadas. Outras dificuldades que, segundo as professoras, os alunos apresentavam consistiam em: não interpretar os textos, mesmo aqueles que eram escritos por eles, não conseguir elaborar frases sequencialmente coesas, e não conseguir responder a questionários. Ao relatar essas dificuldades dos seus alunos, as professoras não cogitavam em nenhum fator que pudesse reverter tal situação, que, a meu ver, poderia resultar da reflexão e da mudança sobre a prática pedagógica. A única consideração que uma das professoras fez mais relacionada à metodologia de ensino foi a respeito da importância do apoio visual e da manipulação de materiais concretos para tornar mais significativa a compreensão do aluno surdo. Porém, naquele contexto, pareceu-me que os recursos concretos eram tomados como um meio para os alunos compreenderem as noções abstratas, desconsiderando que a Língua de Sinais por si só já é um instrumento capaz de levar o surdo a alcançar as formas de pensamento mais abstratas. Aliás, a

³ III Congresso Iberoamericano de Informática na Educação Especial, realizado em Fortaleza, no período de 20 a 23 de agosto de 2002.

⁴ Esta experiência foi resultado do trabalho final da disciplina de Psicopedagogia que optei por desenvolver em uma escola para surdos. Nela observei uma turma de alunos na 4ª série do Ensino Fundamental, nas aulas de Português e Matemática, além de entrevistar as duas professoras que lecionavam essas disciplinas sobre o rendimento dos alunos.

explicação para o fato de todos os comentários terem enfatizado as limitações dos alunos, enquanto experiências positivas não terem chegado nem a ser mencionadas, pode estar relacionada à não centralidade da Língua de Sinais no processo de ensino e aprendizagem, bem como ao conhecimento pouco aprofundado acerca das especificidades lingüísticas e cognitivas dos alunos e suas implicações para que estes aprendam.

A experiência acima relatada me deu subsídios para compreender e refletir melhor sobre algumas questões inerentes ao contexto educacional de alunos surdos. Dentre elas, me chamaram mais atenção as dificuldades, tão enfatizadas pelas professoras, em lidar com a Língua Portuguesa. Certamente, esta realidade era vivenciada não somente por aqueles alunos, mas também por outros surdos.

Depois que terminei a graduação, tive a oportunidade de trabalhar em uma escola da rede pública estadual⁵ que oferece ensino regular para alunos surdos. Enquanto na experiência anterior pude conhecer um pouco da realidade de uma escola especial, desta vez, estava imersa em um contexto diferente, que realizava experiências inclusivas. No primeiro caso, embora todos os alunos fossem surdos e a escola apresentasse condições para atender exclusivamente à essa especificidade, ainda assim, o aprendizado e as interações com as professoras estavam aquém do esperado. Pude perceber então que não era o fato de a escola ser especial ou mista o que assegurava o aprendizado do aluno surdo, mas o papel que a Língua de Sinais ocupava na escolarização desses sujeitos. Na segunda escola, o convívio entre alunos surdos e ouvintes contribuía para que as diferenças lingüísticas e culturais de ambos se confrontassem, no dia-a-dia da sala de aula regular. Na primeira instituição, isso não acontecia, já que todos os alunos eram surdos e se identificavam de alguma forma.

Os conteúdos didáticos também eram transmitidos diferentemente nas duas escolas, mas em ambas apresentavam limitações aos alunos, tornando sua aprendizagem plena de percalços. Na primeira escola, as professoras ensinavam as matérias escolares utilizando simultaneamente os sinais e a fala. Esta situação, ao ferir a estrutura da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, limitava também a compreensão do aluno. Mas um aspecto positivo

⁵ Trabalhei nesta escola durante três meses, em um projeto de arte-educação que contemplava alunos surdos, alunos com deficiência mental e alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. O projeto oferecia oficinas de dança, teatro, pintura, instrumentos musicais e coral, e como nelas havia a presença de surdos, eu e outros intérpretes fazíamos a interpretação e os acompanhávamos nessas oficinas.

nesta instituição era que as professoras podiam dedicar sua atenção a um grupo pequeno e relativamente homogêneo de alunos, ensinando e dialogando com eles de maneira direta, sem intermediários.

Já na segunda escola, a dinâmica era outra, e envolvia o professor, o intérprete da Língua de Sinais e os alunos (surdos e ouvintes). Os ouvintes estavam em uma situação privilegiada, uma vez que falavam a mesma língua do professor através da qual os conteúdos lhes eram apresentados. Mas o que dizer dos surdos cuja apreensão dos conteúdos escolares dependia ainda de um processo de interpretação/tradução⁶ entre a língua do professor (Língua Portuguesa oral) e a sua própria língua (a Língua de Sinais)? Seria possível preservar a essência dos conteúdos, sem causar nenhum prejuízo à sua aprendizagem? E o professor conseguiria dedicar a mesma atenção a todos os seus alunos?

Práticas como essas, de adotar a Língua de Sinais como via para a transmissão dos conhecimentos e inserir o intérprete na sala de aula para fazer a mediação lingüística, contribuem para aumentar o status dessa língua e as interações entre alunos e professor, no entanto, no tocante ao processo de aprendizagem, nem sempre produzem mudanças significativas. Uma explicação para este impasse pode decorrer de falhas na interpretação. O domínio da Língua de Sinais aliado a uma boa técnica de interpretação e ao conhecimento do assunto do qual se está falando são essenciais para uma apresentação fiel dos conteúdos. Quando uma dessas três condições falta, algumas dificuldades podem sobrevir comprometendo o aprendizado dos alunos. O intérprete que faz a tradução de todas as matérias, por exemplo, necessitaria conhecê-las razoavelmente, independente da sua área de formação, a fim de empregar o vocabulário adequado, tornar a interpretação fluida e contextualizada, sem lacunas ou cortes na comunicação.

É válido enfatizar que experiências como as que relatei até o momento foram de suma importância, à medida que me elucidaram algumas situações vivenciadas por alunos surdos no meio escolar. Em contrapartida, deixaram-me bastante preocupada e curiosa com relação às experiências de ensino e aprendizagem que vêm sendo ofertadas a esses alunos.

⁶ Interpretação e tradução são dois processos distintos, mas complementares. Enquanto o primeiro se refere a línguas orais (incluindo a Língua de Sinais cuja oralidade se expressa através dos sinais), a tradução acontece de uma língua oral para uma língua escrita ou entre duas línguas escritas diferentes. Um exemplo para o primeiro caso seria a interpretação da Língua Portuguesa oral para a Língua de Sinais ou vice-versa. Já no segundo, poderíamos ter: a tradução da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa escrita, da escrita da Língua de Sinais para a escrita da Língua Portuguesa etc. Todavia, o termo tradução é mais amplo e mais comumente empregado.

Além disso, a realidade de uma grande maioria — que encontra dificuldades tanto em compreender a língua escrita, quanto em utilizá-la efetivamente no desempenho de atividades rotineiras que a exigem — só reforça o pensamento de que a escola, seja especial ou inclusiva, não encontrou ainda uma maneira eficaz de ensiná-la aos surdos.

É de ciência geral que esses alunos apresentam defasagens escolares principalmente no domínio da leitura e da escrita. Na literatura especializada, há a suposição de que estas defasagens devem-se, em parte, ao modo como a educação dos surdos foi historicamente delineada, marcada por práticas oralistas apoiadas na Língua Portuguesa, sendo a língua própria dos surdos desconsiderada e desqualificada. Por muito tempo, questões relacionadas à cultura e à linguagem da pessoa surda foram colocadas em segundo plano, ou então descartadas, deixando de atender às necessidades educacionais e acarretando atraso em sua escolaridade. Assim aconteceu com a proposta oralista e com o bimodalismo, que logo em seguida serão caracterizados.

A proposta oralista foi uma das primeiras metodologias adotadas na educação de surdos. De acordo com Soares (1999), seu objetivo principal consistia no desenvolvimento da compreensão e da emissão da linguagem oral. Para tanto, o ensino centrava-se em atividades que exploravam a percepção auditiva, aproveitando os resquícios auditivos dos alunos, exercícios de respiração voltados para a emissão dos fonemas e o treinamento da fala, e leitura labial. Esse trabalho era desenvolvido de forma individualizada e durante o tempo que fosse necessário para o aluno aprender a linguagem oral. Acreditava-se que somente dessa maneira o surdo teria as mesmas condições das outras pessoas, o que lhe permitiria se integrar à sociedade. Tanto investimento e dedicação ao aprendizado da língua oral deixava em último plano os conteúdos escolares e tantos outros necessários à formação para a cidadania; todos estavam condicionados à aquisição primeira da fala.

Atualmente, temos a convicção de que o oralismo acarretou mais prejuízos do que benefícios na educação dos surdos, haja vista que na obstinação de fazê-los falar, desperdiçou-se muito do tempo em que esses alunos poderiam estar vivenciando a Língua de Sinais e o aprendizado de outros conhecimentos. Entretanto, na década de 50, como nos relata Soares (1999), essa abordagem entusiasmava muitos profissionais e pesquisadores, que encontravam nela um caminho promissor para a escolarização e a integração social das

peessoas surdas. Agora, sabemos que estas necessitam justamente do inverso: adquirir primeiramente a Língua de Sinais para, a partir dela, ter acesso aos demais conhecimentos.

Vários estudiosos na área da surdez, entre eles Goldfeld (1997) e Sacks (1998), enfatizam que a linguagem oral, por si só, não é suficiente para garantir o desenvolvimento das funções cognitivas da pessoa surda. Em primeiro lugar, sua principal forma de acesso é o canal auditivo, que na pessoa surda está comprometido. Por esta mesma razão, é necessário submetê-la a um longo e intensivo atendimento fonoaudiológico, ou no caso da modalidade escrita, esta deverá ser ensinada de maneira formal e sistemática, o que também demanda tempo e dedicação. Nenhuma dessas situações se compara à aquisição espontânea de uma língua como acontece com a Língua de Sinais, quando a criança surda tem oportunidade de interagir com outras pessoas usuárias da mesma língua. As interações mediadas pela língua oral são, assim, mais artificiais e pontuais, e não trazem ganhos tão significativos quanto aqueles oportunizados pela Língua de Sinais.

Segundo Goldfeld (1997), a Língua de Sinais possibilita à criança surda o estabelecimento de diálogos significativos com o mundo ao seu redor, e, dessa maneira, a internalização de valores e elementos de sua cultura, a construção de sua identidade e a aquisição de conceitos científicos. Além disso, desempenha um papel essencial na mediação das funções mentais superiores, entre elas a atenção, a memória, a análise e síntese, a abstração, a dedução, e a auto-análise, podendo sua privação acarretar atraso de linguagem e sérios danos cognitivos. Nenhuma dessas capacidades é conquistada de maneira súbita, mas elas resultam de interações lingüísticas contínuas que vão se complexificando, a ampliar as formas de pensamento e de expressão da linguagem.

Outra prática adotada na educação de surdos foi o bimodalismo, uma das vertentes da abordagem da comunicação total. Esta prática é sustentada por concepções de que o mais importante é o aluno conseguir se comunicar, e de que diferentes recursos expressivos podem ser utilizados para a consecução deste objetivo. Portanto, não interessa o meio utilizado pelo aluno e pelo professor, mas sim o conteúdo que eles têm a comunicar. Botelho (2005) nos chama a atenção de que é comum, ainda nos dias de hoje, se confundir o bimodalismo com o bilingüismo, porque ambos envolvem duas línguas. A confusão é tamanha que escolas que se pretendem bilíngües estão, na verdade, apoiadas na prática bimodal. No entanto, é preciso salientar que essas práticas sustentam concepções diferentes

sobre a pessoa surda e sua escolarização. A educação bilíngüe, por exemplo, propõe a instrução e o uso em separado da Língua de Sinais e do Português, que é o idioma do país, de modo a evitar deformações por uso simultâneo (BOTELHO, 2005). Na prática bimodal, acontece exatamente o contrário: os sinais e a fala são empregados, simultaneamente, obedecendo-se a ordem sintática da Língua Portuguesa. Algumas críticas feitas a este método afirmam que ele traz incompreensão para o aluno surdo, pois o professor sinalizando e vocalizando ao mesmo tempo não consegue, muitas vezes, coordenar estes dois canais; conseqüentemente, a comunicação não adquire fluidez, transparência. Além do mais, não é possível transliterar uma língua falada para a Língua de Sinais palavra por palavra ou frase por frase, pois as estruturas das línguas são diferentes (SACKS, 1998).

Apesar de não conceder à Língua de Sinais o status que lhe é devido e insistir em reduzi-la à estrutura da Língua Portuguesa, ainda assim podemos considerar que o bimodalismo representou um passo à frente do oralismo, haja vista que a língua oral deixou de ser vista com exclusividade para dar espaço aos sinais. É bem verdade que eles se apresentavam de maneira muito tímida, condicionados à estrutura de uma língua diferente, mas, provavelmente, o simples fato de incluí-los tornava a comunicação e o ensino mais viável para os alunos surdos.

Duffy apud Quadros (1997, p.24)⁷ é mais contundente ao afirmar que essas práticas carregavam a intenção de negar à criança surda a oportunidade de desenvolver e utilizar espontaneamente sua própria linguagem, uma vez que, quando não lhe é imposta a língua oral, ela se depara com sistemas artificiais da Língua de Sinais, como o bimodalismo, que não expressam nem a Língua de Sinais nem o Português em sua totalidade. Não diria que as práticas do oralismo e do bimodalismo carregam em si tal intenção. Tampouco podemos ignorar os equívocos e o atraso que ambas desencadearam na escolarização de tantos surdos. Devemos, sim, ao invés de tomá-las isoladamente, analisá-las dentro do contexto de suas estruturas sociais que, lamentavelmente, sustentavam crenças equivocadas a respeito das necessidades lingüísticas e educacionais dos surdos, sendo incapazes de reconhecer que a maioria deles desejava para si um destino bem diferente.

Diante do exposto, a proposta bilíngüe vem sendo atualmente apontada como o caminho mais viável para a educação de surdos, por sustentar que ambas as línguas

⁷ DUFFY, J. T. *Ten reasons for allowing deaf children exposure to american sign language*. 1987.

desempenham papéis diferentes e importantes na vida dessas pessoas. Em suma, a Língua de Sinais é concebida como a primeira língua que deve ser assegurada à criança surda, desde cedo, para que esta tenha condições de se desenvolver plenamente nos âmbitos lingüístico, cognitivo, cultural e emocional. A Língua Portuguesa é compreendida como segunda língua, devido à necessidade das pessoas surdas interagirem com as pessoas não usuárias da Língua de Sinais, que correspondem à maioria da população, e com as quais estão em contato permanente. O aprendizado dessa língua é importante para a integração do surdo na sociedade, nos diferentes espaços que lhe convêm, tais como família, trabalho, escola, universidade etc.

Dessa maneira, os surdos estão situados em um contexto bilíngüe, que, por sua vez, é permeado por alguns fatores de ordem lingüística, cultural e educacional. São eles a modalidade viso-espacial da Língua de Sinais, que se diferencia da modalidade oral-auditiva; a idade em que a pessoa surda adquire a Língua de Sinais; o nível das interações estabelecidas nessa língua e na Língua Portuguesa; e o trabalho que a escola realiza com base na proposta bilíngüe. Começemos pelo primeiro fator.

De acordo com Mason apud Almeida (2000, p.10)⁸, o bilingüismo vivenciado pelas pessoas surdas traz uma peculiaridade que o diferencia daquele vivenciado pelas pessoas ouvintes. Estas, na sua maioria, experimentam o bilingüismo unimodal que envolve duas línguas de uma mesma modalidade lingüística. O Português e o Inglês, por exemplo, são línguas diferentes quanto à sua pronúncia, léxico, sintaxe entre outros elementos, mas ambas organizam-se através do canal oral-auditivo. Já o surdo vivencia o bilingüismo bimodal, ou seja, duas línguas diferentes que também se apresentam através de modalidades distintas, como é o caso da Língua Portuguesa (modalidade oral-auditiva) e Língua de Sinais (modalidade viso-espacial)⁹. Mesmo apresentando-se em modalidades distintas, as línguas de sinais possuem o mesmo nível de complexidade de outras línguas naturais como o Português, o Inglês, o Francês, o Espanhol etc, que possuem uma gramática interna e um sistema de convenções que lhe permitem organizar-se nos diferentes

⁸ MASON, DG. *Acquisition and use of visual/gestural and aural/oral bilingualism: A phenomenological study on bilingualism and deafness (visual gestural bilingualism, language acquisition)*. Cambridge University, 269 págs., 1990.

⁹ Para uma descrição aprofundada da estrutura gramatical da língua brasileira de sinais, ver QUADROS, R. M de; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

níveis lingüísticos (fonológico, semântico, sintático, morfológico, pragmático). O que as diferencia é o fato de suas relações gramaticais serem estabelecidas no campo espacial, recorrendo a movimentos manuais, faciais e corporais, através dos quais os sinais¹⁰ são combinados para veicular inúmeros significados e mensagens. O surdo utiliza naturalmente o canal viso-espacial ao se comunicar na Língua de Sinais, mas quando seu interlocutor não domina esta língua, e sim a Língua Portuguesa, provavelmente será difícil estabelecer uma comunicação clara e fluida, porque esta língua utiliza o canal oral-auditivo para o qual o surdo não está biologicamente equipado. Em alguns casos, a pessoa surda tem um bom nível de oralização e leitura labial, graças a uma estimulação precoce e extensiva. Embora isto facilite a comunicação, deixa muito a desejar, quando fazemos a comparação com os diálogos estabelecidos na Língua de Sinais.

Dessa forma, o surdo experimenta uma condição bilíngüe bem específica, porque mesmo não tendo o domínio da Língua Portuguesa, é motivado a compreendê-la e a utilizá-la na maioria dos ambientes e situações, haja vista estar em uma comunidade que a utiliza como língua oficial. Enquanto pessoas surdas e ouvintes não dispuserem de uma linguagem em comum, que não faça uso do canal oral-auditivo, continuarão susceptíveis a desencontros lingüísticos, recorrendo a estratégias as mais variadas no intuito de amenizá-los.

A idade em que o surdo tem acesso à Língua de Sinais é outro fator de extrema importância para o desenvolvimento de sua competência lingüística e de sua identidade. Quanto mais cedo a criança surda for exposta à Língua de Sinais, mais esta será adquirida de forma espontânea e gradativa. É o que acontece com as crianças ouvintes que começam a interagir desde os primeiros anos de vida com a mãe e, graças a essas interações, vão construindo significados acerca do mundo e os fundamentos da gramática da sua língua. O mesmo acontece com as crianças surdas que são filhas de pais surdos e que, portanto, podem compartilhar uma linguagem em comum. Para estas, as interações também se tornam ricas, colocando em funcionamento as capacidades lingüístico-comunicativas e transmitindo-lhes os valores relativos à identidade e à cultura surda. Já para as crianças surdas filhas de pais ouvintes (90% dos casos), infelizmente a realidade é outra. O fato de os próprios pais não saberem a Língua de Sinais priva a criança de muitas experiências

¹⁰ Itens lexicais equivalentes às palavras na Língua Portuguesa.

lingüísticas e sociais, impedindo que ela desenvolva sua língua e sua identidade. Mesmo que a interação com pares ou adultos surdos aconteça em etapas mais tardias, como na adolescência, e em ambientes extra-familiares, como na escola ou em associações, o desenvolvimento lingüístico e cognitivo não será o mesmo. O processo de socialização será mais limitado, pois o surdo não estará mais imerso em um processo comunicativo natural, como ocorre no início da infância e quando se tem à disposição um instrumento lingüístico em comum com os pais (SKLIAR et al, 1995). Por esta razão, o modelo bilíngüe de educação de surdos é aquele que mais se adequa às suas necessidades, pois sustenta que o acesso à Língua de Sinais se dê no tempo e na intensidade necessários ao pleno desenvolvimento das capacidades lingüísticas, cognitivas e afetivas da criança surda.

Além disso, precisamos refletir que os surdos não constituem um grupo homogêneo, mas podem apresentar trajetórias de vida bem diversas uns dos outros. Perlin (2001) categoriza diferentes identidades surdas, que estão intrinsecamente relacionadas ao espaço que a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa ocupam na vida dos surdos, a configurar a situação específica de bilingüismo que eles vivenciam. Podemos nos deparar com pessoas surdas de uma forte identidade política e cultural, que têm domínio da Língua de Sinais, mas não conseguem empregar efetivamente a Língua Portuguesa. Em um outro extremo, temos aqueles surdos que perderam a audição depois de certa idade, não aprenderam a Língua de Sinais, ou têm pouco domínio dela, portanto, não se identificam como pessoas surdas, preferem, ao contrário, continuar dependentes da cultura e língua oral. Existem também aqueles casos em que ambas as línguas são utilizadas, mas em níveis e situações diferentes, conseguindo o surdo transitar com tranquilidade entre as duas culturas. As diferenças entre os surdos não param por aqui, mas as que foram até então mencionadas são suficientes para refletirmos que existem várias formas de bilingüismo e que os surdos não utilizam as duas línguas com o mesmo nível de conhecimento e com a mesma intensidade. A Língua de Sinais é utilizada principalmente nas relações intragrupais, enquanto que a Língua Portuguesa é mais explorada na escola — vale lembrar que nem sempre através da metodologia adequada. Mesmo que grande parte dos surdos não seja fluente nas duas línguas, ou ainda que haja resistência para com alguma delas, ainda assim eles estarão diante de duas culturas e duas línguas: a sua própria (no caso de alguns surdos, essa identidade e essa língua ainda está por revelar-se), e a cultura e língua do país em que

vivem; estas, por sua vez, exercerão grande influência sobre a língua e a cultura surda. Daí a necessidade de a escola desenvolver uma proposta que seja bilíngüe e bicultural, a fim de promover o respeito às diferenças presentes em ambas as culturas, possibilitando ao surdo identificar-se com a comunidade surda, ao mesmo tempo em que tem acesso à comunidade ouvinte.

Ao mencionar o papel da escola, chegamos ao terceiro e mais relevante fator: o modelo de educação bilíngüe e suas implicações para os alunos surdos. Segundo esse modelo, a educação deve ser oferecida em escolas de surdos, a fim de que os alunos possam efetivamente compartilhar uma língua em comum, a Língua de Sinais. Os conteúdos escolares devem ser transmitidos através dessa língua, que é o instrumento pelo qual os alunos vão buscar o suporte cognitivo e o sistema de referenciais necessários para compreendê-los e assimilá-los. A própria Língua de Sinais é inserida no currículo como disciplina em que o alunos estudam com mais profundidade a sua estrutura lingüística. Ainda neste modelo, é bastante valorizada a presença de adultos surdos que possam transmitir aspectos relacionados à cultura e à língua, contribuindo para a formação da identidade dos alunos. Sua atuação, entretanto, não deve se limitar a esse aspecto; o ideal é que também possam ocupar postos de gestão, ensino e outros dentro da escola. A Língua Portuguesa deverá ser aprendida na escola como segunda língua através de metodologias voltadas ao ensino de língua estrangeira. Também nesta proposta, é primordial que os professores e demais funcionários da escola saibam a Língua de Sinais.

Skliar et al (1995) citam quatro objetivos básicos que devem estar presentes nessa proposta: a criação de um ambiente apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e comunicativo das crianças surdas; seu desenvolvimento sócio-emocional, baseado na identificação com adultos surdos; a possibilidade de estas crianças desenvolverem sem pressões uma teoria sobre o mundo que as rodeia; e o completo acesso à informação curricular e cultural. Concordo com as condições apontadas pelo autor, mas reconheço a dificuldade de sua implementação, a começar pela garantia desse ambiente propício ao aprendizado do aluno. Ao meu ver, esta é uma condição que só é possível com todos os professores dominando a Língua de Sinais e sendo capazes de viabilizar uma comunicação efetiva com os alunos, bem como utilizá-la potencialmente no processo de ensino-aprendizagem. Este ambiente para ser ainda mais propício precisa contar com

materiais pedagógicos como livros, vídeos, jogos e outras tecnologias voltadas para as especificidades visuais, cognitivas e lingüísticas dos alunos surdos. Os surdos devem ter um papel bem definido e bem aproveitado na escola, não somente em momentos reservados à Língua de Sinais e à transmissão de valores sócio-culturais, mas também podendo contribuir no âmbito de outras disciplinas. Importa referir que, para isto ser possível, é necessário que os próprios surdos e outras instâncias como universidades e governo invistam na sua formação em nível de graduação. O acesso pleno à informação curricular e cultural talvez tenha sido a condição mais difícil de se atingir; o que deve levar ao questionamento de se as escolas estão conseguindo oferecer aos seus alunos surdos uma proposta, de fato, bilíngüe - bicultural e, o que é mais importante, de qualidade. Pesquisas como as de Chaves (2003)¹¹ e Botelho (2005)¹² nos oferecem algumas explicações, pois resgatam o que os alunos surdos pensam a respeito das experiências que lhes são oferecidas nas escolas, entre elas especiais e mistas. Os alunos, de maneira geral, revelaram grande insatisfação com as metodologias de ensino de ambas as escolas. No caso da escola especial, a queixa era de que o conteúdo curricular era simplificado, reduzido, repetido; não havia exigência para progressão, o que causava uma permanência longa na escola. Todo esse quadro, na visão dos alunos, deixava a desejar, se comparado com a realidade dos alunos ouvintes em outras escolas. O ponto forte neste tipo de escola era a interação permitida entre alunos surdos e possibilidade de partilhar uma língua comum. No que se refere à escola mista, os alunos consideravam os conteúdos escolares bastante complexos; havia a exigência de trabalhos de pesquisa, oferta variada de textos, atividades para casa. Nem por esta razão os alunos surdos deixaram de confessar suas dificuldades em acompanhar o ritmo em que os conteúdos eram ensinados pelos professores. Na visão deles, o ideal era que tivessem acesso ao conteúdo curricular de forma plena, com todas as exigências necessárias e através de metodologias de ensino mais eficientes. O ensino oferecido estava aquém das expectativas dos alunos, que também se consideravam em

¹¹ Essa pesquisa foi resultado de uma dissertação de mestrado da qual participaram 16 alunos surdos que utilizavam a Língua de Sinais; destes, metade também utilizava a língua oral. As idades variavam entre 13 e 49 anos e o nível de escolaridade abrangia alunos de 6ª série do Ensino Fundamental e aqueles egressos do Ensino Médio em escola regular (mistas) ou escola especial.

¹² Essa pesquisa também consistiu em uma dissertação de mestrado da qual participaram seis alunos surdos com diferentes graus de competência na Língua de Sinais, sendo que três eram oralizados e três não oralizados. As idades variavam entre 14 e 20 anos e o nível de ensino compreendia da 7ª série do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio. Todos eles tinham estudado tanto em escola especial quanto em escola mista.

desvantagem com os estudantes ouvintes em termos acadêmicos. Resultados como os apresentados por esses estudos são fundamentais para a avaliação das metodologias de ensino destinadas aos surdos, principalmente porque levam em consideração o que eles pensam sobre tais métodos e o seu grau de satisfação, o que já é um indicador da validade ou não dessas propostas.

Skliar et al (1995) também apontam algumas críticas nesta direção. Alertam para o fato de que a opção pelo bilingüismo não se pode resumir ao emprego da Língua de Sinais no currículo escolar e à presença de surdos adultos nas aulas, pois estas condições, embora necessárias, não são suficientes para garantir o sucesso da abordagem bilíngüe. O fracasso dessa proposta pode ainda estar relacionado à permanência da concepção de surdez, própria da metodologia oralista, na atitude dos professores ouvintes, e à falta de continuidade da proposta, que se restringe à educação básica, e não considera sua progressão em contextos escolares mais avançados como, por exemplo, a universidade. Para o autor supracitado, uma profunda reflexão sobre o modelo pedagógico que se pretende bilíngüe, sobre a ideologia da escola é uma condição ainda mais necessária do que o investimento em mudanças de ordem estrutural.

Devemos então refletir que a proposta bilíngüe - bicultural representa, indubitavelmente, uma grande conquista em relação às iniciativas anteriores do oralismo e do bimodalismo. Não podemos negar que a língua e a cultura das pessoas surdas começam a ser vistas com um novo olhar: como diferença e não tanto como deficiência (embora ainda hoje nos deparemos com resquícios dessa última), que era a visão predominante. Não devemos, entretanto, nos acomodar pelo fato de mudanças antes inconcebíveis se tornarem realidade; as recentes pesquisas sobre a escolarização dos surdos e o próprio discurso destes vêm mostrar que ainda há um árduo caminho a ser trilhado na construção de uma educação de qualidade para os surdos.

Tendo percorrido um pouco da trajetória educacional dos surdos, volto ao cerne do problema que é o que mais me inquieta: o processo de ensino da Língua Portuguesa, salvo raras exceções, tem-se mostrado deficiente e ineficaz, haja vista que não conduz os alunos surdos à apropriação da leitura e da escrita e às possibilidades que estas lhes oferecem. Mesmo assim, sem o devido conhecimento da Língua Portuguesa, estes alunos buscam interagir com o texto escrito, lançando mão das estratégias e dos conhecimentos de que

dispõem. No intuito de compreender como se dá a relação entre o indivíduo surdo e o texto escrito e de delinear o objeto de investigação desse trabalho, fui motivada por algumas indagações: a primeira delas era saber como se caracteriza a escrita do aluno surdo, não apenas seu produto final, mas o processo de elaboração dessa escrita. Em segundo lugar, quais as principais dificuldades que estes alunos apresentam no momento de escrever e a que variáveis elas estão relacionadas. E, por último, de que forma os professores poderiam aproveitar o computador na elaboração de atividades voltadas ao ensino da Língua Portuguesa. Acredito que as respostas para essas questões não podem ser contempladas através de uma única perspectiva teórica, porque assim compreenderei apenas uma das facetas do meu objeto de pesquisa. Por esta razão, optei por construir um quadro teórico no qual teorias e os resultados de variadas pesquisas complementam-se e contribuem para uma análise mais sistêmica e mais satisfatória do aluno surdo e de sua produção textual.

No segundo capítulo, logo após esta Introdução (que é o primeiro), intitulado *Percurso investigativo*, apresento toda a trajetória percorrida nesta dissertação desde a aproximação com os sujeitos e o campo de pesquisa até a delimitação do objeto de investigação. Em seguida, descrevo os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta dos dados. E, por último, apresento ao leitor os sujeitos que fizeram parte desse estudo e um pouco de suas histórias de vida.

O terceiro capítulo, intitulado *Língua de Sinais mais Língua Portuguesa é igual à língua escrita. É isto mesmo?* está dividido em quatro seções. Na primeira delas, recorro à análise que Vygotsky (1993) faz da relação entre linguagem e pensamento, para refletir o papel da Língua de Sinais no desenvolvimento do pensamento da pessoa surda. Na segunda seção, discuto o fenômeno do letramento: suas implicações e peculiaridades para a pessoa surda. Para tanto, me foram de grande valia os estudos de Matencio (1994) e de Soares (2005), que abordam o assunto com muita propriedade, relacionando-o sempre ao contexto sócio-cultural e lingüístico do indivíduo. Já as considerações de Botelho (2005), Skliar (2002), bem como as experiências vivenciadas pelos sujeitos de nossa pesquisa, contribuíram para situar a discussão na perspectiva da pessoa surda. Na terceira seção, continuo a refletir sobre a interação entre o surdo e o texto escrito, entretanto, desta vez, destaco a participação da Língua de Sinais na construção de sentidos no texto escrito. Para tanto, a definição que Koch (1997) traz sobre texto foi de grande valia, bem como os

estudos de Almeida (2000), Lebedeff (2003), entre outros, dão pistas de como tornar a interação com o texto mais significativa para o aluno surdo. Na quarta seção, trato sobre o aprendizado de segunda língua, baseando-me na teoria de Brown (1994). Este é um tema pertinente ao contexto cultural e educacional dos surdos, além do que se converte em uma variável que dificulta o processo de interação entre o surdo e o texto.

No quarto capítulo, *Computador e imagem como suporte do texto escrito*, apresento e discuto algumas pesquisas (KLIMICK e BETTOCCHI, 2003; GESUELI, 2004 e outras) que vêm comprovando as contribuições do computador para despertar a atenção e motivação dos alunos surdos nas atividades escolares, em função de todos os recursos multimídia que apresenta. Todavia, muitos professores — e aqui estão incluídos não somente os professores de alunos surdos — não estão habituados a adotar recursos tecnológicos como o computador no processo de ensino e de aprendizagem, porque isto exige um conhecimento acerca do potencial pedagógico desta ferramenta. Outro aspecto que analiso nesse capítulo é a imagem e sua relação com o texto escrito. Tento explorar ainda como os sujeitos dessa pesquisa realizaram as atividades de produção textual através do suporte desses dois elementos.

No quinto capítulo denominado, *Análise das narrativas escritas de Wagner e Charlene*, analiso a produção textual de ambos os sujeitos desta pesquisa, enfocando sua composição tipológica, bem como sua coesão. Em seguida, apresento as *Considerações Finais* (capítulo 6).

Espero que este trabalho contribua nas discussões acerca da escolarização de surdos, uma vez que analiso como a escrita de alunos surdos se apresenta na sua especificidade. Deste modo, este trabalho pretende ser mais uma fonte de reflexão e prática para aqueles profissionais engajados na escolarização de alunos surdos. É minha expectativa.

2 PERCURSO INVESTIGATIVO

Não precisamos medir a irrefutabilidade de nossas explicações contra um corpo de documentação não-interpretada, descrições radicalmente superficiais, mas contra o poder da imaginação científica que nos leva ao contato com as vidas dos estranhos.

Clifford Geertz

2.1 Campo de Pesquisa e Procedimentos Metodológicos

A escolha do campo de investigação e dos sujeitos foi motivada, *a priori*, pelo interesse em conhecer experiências de atendimento a alunos surdos que utilizavam a informática educativa como suporte. Em particular, tencionava conhecer o trabalho desenvolvido nos núcleos de atendimento especializado (NAEs) existentes na rede pública estadual de Fortaleza.¹³ Neste sentido, uma condição que nortearia a busca e a escolha do campo de pesquisa seria a existência de computadores conectados à Internet no Núcleo. Caso não fosse possível realizar a pesquisa em um desses núcleos, ficaria como segunda opção uma escola regular da rede de ensino pública.

Inicialmente, precisei fazer um levantamento de telefones, endereços e nomes relacionados a estas instituições. A partir de então, pude verificar se estas atendiam às condições desejadas.

O primeiro núcleo visitado tinha boa localização, dispunha de uma sala informatizada, mas não possuía conexão com a Internet. Por esta razão, decidi procurar outro local que atendesse à necessidade da pesquisa. Cogitei, então, em duas escolas regulares que tinham em seu quadro de alunos sujeitos surdos, todavia, seus laboratórios de Informática também não estavam devidamente equipados.

¹³ Os núcleos de atendimento especializado foram implantados pela Secretaria de Educação Básica com o objetivo de ampliar a política estadual de educação especial. Ao todo, foram criados sete núcleos em Fortaleza, que têm a função de realizar a triagem e o diagnóstico de alunos com necessidades educacionais especiais, encaminhando-os para o ensino regular ou especial e assegurando-lhes o acompanhamento necessário para sua melhor adaptação e aprendizagem no ambiente escolhido. Para tanto, cada núcleo dispõe de uma equipe multidisciplinar de profissionais, bem como de recursos materiais suficientes (SEDUC, 1997).

Por último, escolhi para campo de pesquisa o Núcleo de Atendimento Especializado situado no interior de uma escola-modelo da rede pública estadual. Esta, além de apresentar ótima estrutura física e boa localização, é dirigida por um grupo gestor acessível e solícito às demandas da pesquisa. Alguns obstáculos se apresentaram quanto à utilização do laboratório de Informática neste Núcleo: em primeiro lugar, também não havia conexão com a Internet; em segundo, a professora desta sala revelou um certo mal-estar e insegurança em participar da pesquisa; o terceiro complicador foi o fato de esta professora quase não trabalhar com alunos surdos meu pretense público-alvo. Mesmo com todos esses impedimentos, a Direção da escola pôs à minha disposição outro laboratório de Informática. Este era conectado à Internet e utilizado pelos demais alunos da escola.

Todos esses fatores redirecionaram a escolha dos sujeitos. Primeiramente, almejava como público-alvo alunos surdos que fossem atendidos no laboratório de Informática do NAE. Em função, porém, dos imprevistos já mencionados, minha atenção voltou-se para outros sujeitos: dois deles cursavam, na época, o primeiro ano do Ensino Médio e outro já havia concluído seus estudos nesta mesma escola. A partir daí surgiu a possibilidade de acompanhá-los no laboratório de Informática da escola, no qual eu mesma seria a responsável pelas atividades desenvolvidas.

Decidi, no final, acompanhar apenas dois dos três sujeitos, pois um deles não demonstrou disponibilidade nem interesse em participar da pesquisa.

Para o desenvolvimento desta investigação, optei pela pesquisa qualitativa, por considerar que esta abordagem é a que mais dá condições ao pesquisador de se relacionar de forma espontânea e construtiva com seu objeto de análise. Identifiquei-me ainda com o estudo de caso pelo fato de ter como sujeitos dois alunos surdos que, embora representando um número pequeno, interessa exatamente pelas suas singularidades. Além do mais, não tenho a pretensão de que os resultados deste trabalho sejam aplicados a todo o contingente de surdos, pois reconheço que, apesar das semelhanças que possam ter entre si, cada indivíduo tem sua especificidade, sua história; e o estudo de caso sustenta esta concepção.

Lüdke e André (1986) enfocam algumas características inerentes à pesquisa qualitativa e ao estudo de caso, que são resumidamente as que à frente delineio.

Na pesquisa qualitativa, prima-se por um contato direto e prolongado com o campo de pesquisa e, obviamente, com seus sujeitos, sendo este contato imprescindível para a

compreensão do objeto de análise. Outra característica refere-se ao caráter descritivo do material analisado, em que predomina a descrição das pessoas, situações ou acontecimentos. Além do mais, este tipo de pesquisa preocupa-se muito mais com a maneira como o problema se manifesta ao longo das atividades, interações (o processo) do que em levantar provas que confirmem suas hipóteses (o produto). A perspectiva dos sujeitos da pesquisa, ou seja, sua visão sobre temas relacionados ao estudo, é outro aspecto valorizado nesta abordagem. Quanto ao estudo de caso, as autoras o caracterizam como um método aberto a descobertas, a tudo aquilo que, embora antes não cogitado, possa emergir no decorrer do estudo. A atenção, como acontece em geral na pesquisa qualitativa, é voltada para a interpretação do contexto, onde o pesquisador busca identificar as várias dimensões envolvidas numa determinada situação. Esta atitude permite que ele chegue a uma apreensão mais completa do objeto de análise. Para tanto, o pesquisador recorre a uma variedade de dados coletados em diferentes momentos e situações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Em vista do exposto, a pesquisa qualitativa, assim como o estudo de caso, se apresentaram como as abordagens que mais atendiam aos meus planos e anseios, uma vez que minha intenção primeira era a aproximação com o campo de pesquisa, a fim de me familiarizar com a realidade em que estavam inseridos os sujeitos de pesquisa. Vale acrescentar que esta atitude também auxiliaria na delimitação do campo de estudo.

Neste estudo de caso, analiso as produções textuais de dois alunos surdos, Wagner e Charlene¹⁴, no que se refere aos seguintes aspectos: uso de recursos coesivos, entre eles elementos de referência e de conexão relacionados ao encadeamento das idéias no texto, e a estrutura da narrativa. São estes aspectos que recebem uma análise mais cuidadosa e aprofundada. Como esses textos, todavia, são não produtos estáticos, preferi analisá-los em sua relação com seus autores, o que envolve outras variáveis que não podem passar despercebidas, como é o caso das experiências lingüísticas e escolares dos sujeitos e a forma como estes produziram seus textos, envolvendo o uso do computador e da imagem. Nesse estudo, o computador é a ferramenta utilizada por mim e pelos sujeitos na elaboração e realização das atividades de produção textual, e, portanto, está intrinsecamente relacionado à metodologia do trabalho. As implicações que esta ferramenta pode produzir

¹⁴ Os nomes dos dois alunos são fictícios, a fim de preservar seu anonimato.

nas produções do aluno são mencionadas apenas superficialmente, em função do foco de análise se voltar para os textos.

Diante do exposto, o objetivo central desta pesquisa é analisar a produção textual de dois alunos surdos, enquanto que os objetivos específicos pretendem: elaborar, através dos recursos do computador, atividades de produção textual para os alunos; investigar a relação entre os textos e as experiências dos alunos com a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais.

Não posso deixar de frisar que a delimitação do estudo e dos objetivos ocorreu gradativamente, ao longo do estudo, não estando eles definidos previamente. O contato com o campo de pesquisa permitiu clarear muitas questões e revelar tantas outras relacionadas ao contexto dos sujeitos. Dessa forma, as interações iniciais com os sujeitos me permitiram um diagnóstico parcial da sua escrita, do seu estilo de se comunicar, mostrando ainda a necessidade de conhecê-los em outros ambientes, como na sala de aula, bem como a partir da perspectiva de outras pessoas, como os pais e professores. Todos esses elementos me levariam a uma compreensão mais contextualizada e mais verdadeira do objeto de estudo. Ao mesmo tempo, lidar com várias informações oriundas de observações, depoimentos, comportamentos e, depois, ter que selecioná-los de acordo com sua relevância para o estudo, não é uma tarefa simples, uma vez que, no final, todas dão sua parcela de contribuição para a análise do objeto de estudo. Por outro lado, Lüdke e André me advertem:

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso. (1986, p. 22).

Neste estudo, diferentes variáveis me chamaram a atenção, chegando inclusive a fazer parte do título e objetivos iniciais. Um exemplo disso está no primeiro título por mim elaborado: “o aluno surdo incluso no sistema de ensino regular: dificuldades no aprendizado do Português e a mediação do computador para superá-las”. Além de muito amplo, esse título expressa diferentes focos de interesse. A inserção no sistema de ensino regular era um dado do contexto dos alunos que precisava ser investigado e que, por sua vez, conduzia a outros elementos, como as interações vivenciadas pelos alunos na sala de aula. Era preciso, ainda, especificar que dificuldades no Português seriam analisadas, uma

vez que esta disciplina reúne conteúdos de naturezas diferentes. Além do mais, o título, como estava, sugeria que os alunos incluídos experimentam dificuldades ainda mais específicas, e neste caso, estas também precisariam ser definidas. Outro foco de investigação era o papel do computador no aprendizado dos alunos. Além de ser a ferramenta utilizada na metodologia do trabalho, havia, no início, o desejo de contribuir, por intermédio do meu estudo, para a aprendizagem dos alunos. Uma intervenção com esse propósito requereria um tempo maior de trabalho e, portanto, não poderia ser aprofundada neste estudo.

Mais à frente, percebi que a inclusão era mais interessante a título de conhecimento e não como foco de análise; e que o computador, por sua vez, deveria ser abordado como subsídio na sistemática de trabalho com os alunos, em vez de um fim em si mesmo. No que se refere à relação do aluno surdo com o Português, preferi tomar como recorte os textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, uma vez que estes foram com o tempo se tornando o maior foco de interesse. A versão final do título ficou então da seguinte forma: “a produção textual de alunos surdos sob a mediação de *softwares* educativos”.

Como pode ser percebido, inúmeros são as possibilidades e os focos de investigação que se manifestam durante a permanência do investigador no campo de pesquisa. O pesquisador precisa, dessa forma, decidir qual deles é o que apresenta mais relevância para o estudo. Convém lembrar que todas essas questões contribuem tanto para se atingir a compreensão do fenômeno como um todo, quanto no processo de delimitação do estudo, uma vez que dão ao pesquisador a possibilidade de cruzar diferentes informações, confirmar ou rejeitar suas hipóteses.

Ao se compararmos a versão inicial e final do título do meu trabalho, perceber-se-á uma sensível diferença entre elas. Na verdade, ao mesmo tempo em que o enunciado do título se tornou mais preciso, o objeto de investigação e os objetivos de trabalho também avançaram para um nível maior de compreensão. Com efeito, ao iniciar o estudo, já tinha a intenção de qual seria meu objeto de investigação, sendo que este, no decorrer do estudo, foi se delineando e assumindo novos contornos. Realizando um retrospecto da trajetória do estudo, me surpreendo e, ao mesmo tempo, me satisfaço com as mudanças de percurso.

De acordo com as autoras anteriormente mencionadas,

O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início, há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais

diretos e específicos. O pesquisador vai precisando esses focos à medida que o estudo se desenvolve. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

Acredito que a aproximação com o campo de pesquisa não deve acontecer em único momento, com vistas a coletar os elementos necessários e posteriormente analisá-los. No lugar disso, compreendo que há diferentes fases na construção do objeto de estudo. No início, há uma fase exploratória, em que os planos do pesquisador ainda estão muito incipientes, sendo necessária, portanto, uma familiarização com o contexto investigado. Em seguida, o pesquisador pode e deve realizar um processo analítico, no qual observa a realidade, faz inferências e as confronta com o referencial teórico.

A respeito da importância do referencial teórico, Alves-Mazzotti e Gewandszajder acentuam que:

(...) o quadro referencial clarifica a lógica de construção do objeto da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa. (2002, p. 182).

É graças à base teórica que se faz uma análise aprofundada dos achados da pesquisa. Mediante as relações que se estabelecem com o pensamento dos autores estudados, há mais segurança e uma visão mais crítica para refletir sobre a prática. Ademais, o suporte do referencial teórico é importante para que não se caia na armadilha das aparências ou do senso comum.

Neste sentido, Minayo (1994) adverte para a noção de que o pesquisador pode pensar que suas conclusões são transparentes, pois a familiaridade com o campo faz com que acredite que os resultados encontrados são óbvios. Cruz Neto (1994) discute outro aspecto relevante relacionado à atitude do pesquisador. Assinala que este, muitas vezes, entra em campo esperando encontrar uma realidade que confirme suas hipóteses e expectativas. Esta conduta, porém, o impede de perceber a possibilidade de o campo trazer novas revelações. Em ambos os casos, é o referencial teórico que vai permitir ao pesquisador o distanciamento necessário, a fim de que, ao olhar para o objeto de estudo e seu entorno, não seja influenciado pelas próprias convicções.

Em vista do exposto, reconheço que é imprescindível a escolha do objeto de estudo e do quadro teórico, uma vez que serão o ponto de partida e o orientador na investigação.

Uma vez que estarão, todavia, em formulação, é de se esperar que passem por algumas transformações. Isto não quer dizer, no entanto, que o objeto de estudo seja modificado em sua essência. Na verdade, a idéia central se mantém como indicador do norte de pesquisa; já as intenções do pesquisador, seus objetivos, sua metodologia de trabalho podem, sim, tomar outro rumo. E isto não é ruim, visto que mostra o quanto o pesquisador está atento às diferentes possibilidades que rodeiam seu objeto de estudo, bem como às possíveis contradições e empecilhos metodológicos.

No que se refere aos procedimentos para a coleta de dados, efetivei observações, registros escritos dessas observações em um diário de campo, conversas, entrevistas. Além disso, os textos dos próprios sujeitos de pesquisa foram “salvos” também para análise. Esta coleta aconteceu em diferentes momentos, ambientes e situações.

Nos meses de outubro a dezembro de 2003, iniciei a fase exploratória do estudo, na intenção de me familiarizar com os sujeitos, com o ambiente onde eles estudavam e identificar o nível de conhecimento deles no que se refere à escrita. Neste sentido, realizei com os sujeitos da pesquisa oito sessões no laboratório de Informática da escola. Os alunos tinham que realizar atividades simples de elaboração escrita, como, por exemplo, escrever frases a partir de figuras, da forma como soubessem. Com essas atividades, seria possível conhecer a extensão do vocabulário dos alunos e a estrutura de suas frases. As atividades foram “salvas” para análise e algumas delas serão apresentadas em capítulo subsequente deste trabalho. Neste período, conversei com a psicopedagoga da Sala de Recursos, que me explicou em que consistia seu trabalho no núcleo de atendimento especializado onde atendia alunos surdos.

Nos meses de março a junho de 2004, voltei à escola para dar continuidade à fase exploratória. Durante este período, suspendi as sessões no laboratório de Informática e decidi realizar observações dos alunos em outros ambientes nos quais eles também fizessem uso do Português. No momento anterior, no laboratório de Informática, pude realizar um diagnóstico inicial do nível de vocabulário dos alunos e da forma como sua escrita se organizava. Considerei também necessário, entretanto, verificar como acontecia o desempenho dos alunos em outras situações, como, por exemplo, na sala de aula; de que modo os alunos eram apresentados à Língua Portuguesa escrita, que tipo de atividades

costumavam realizar. Era preciso conhecer esses aspectos para direcionar as atividades de maneira adequada, bem como para evitar conclusões precipitadas ou equivocadas.

Com este intuito, realizei um número de nove visitas à sala de aula onde Wagner estudava, somente nos dias em que a aula era de Língua Portuguesa. A partir das visitas, observava o comportamento do aluno na sala, sua interação com as outras pessoas, a maneira como o conteúdo da disciplina era apresentado e que atividades eram propostas pela professora. No caso de Charlene, em que não era possível observar as aulas, visto que ela já havia concluído os estudos, fiz visitas (ao todo, cinco) à sala de recursos do Núcleo de Atendimento Especializado. Neste espaço, Charlene era acompanhada por uma psicopedagoga, que desenvolvia juntamente com ela atividades de leitura e escrita. Eram a natureza dessas atividades e o modo como Charlene as desempenhava que buscava conhecer por meio das observações.

As observações das aulas de Português e do atendimento na Sala de Recursos foram de grande valia para conhecer o contexto escolar mais geral onde os sujeitos estavam inseridos, além de evitar que a análise ficasse restrita às impressões oriundas das sessões conduzidas por mim no laboratório de Informática. O diário de campo era um instrumento utilizado não apenas para registrar minhas observações, mas também as impressões, no decorrer das sessões no laboratório de Informática.

No terceiro momento, entre os meses de agosto a dezembro de 2004, retomei as sessões no laboratório de Informática, utilizando, desta vez, um *software* específico para trabalhar produção textual com os alunos, baseado nas histórias em quadrinhos de Mauricio de Sousa: *quadrinhos da Mônica*. Desta forma, os alunos passaram a produzir textos, e não mais frases, o que consistia em um material bem mais rico para a análise. Estes textos também foram “salvos”.

Neste período, entrevistei a mãe de Charlene e a mãe de Wagner, pois queria saber mais a respeito da surdez desses alunos, bem como acerca da sua infância e trajetória escolar, por acreditar que tais informações podem reaver aspectos importantes a considerar na análise dos textos.

Entre os meses de agosto e setembro de 2005, fiz o último contato com os sujeitos de pesquisa. Realizei entrevistas sobre os temas Língua de Sinais, Língua Portuguesa, leitura, escrita e outros, os quais me interessava conhecer na perspectiva deles. Realizei

também com cada um dos alunos mais uma atividade de produção textual, utilizando um *software* diferente: o *micro kids*.

2.2 Charlene e Wagner, prazer em conhecê-los...

Nesta seção, apresento os dois participantes desse estudo, Charlene e Wagner. As informações aqui trazidas são oriundas da convivência que mantive com eles durante o estudo, de minhas observações e impressões, de conversas informais, de entrevistas com as mães e de entrevistas com os próprios sujeitos. Com estes, realizei a entrevista do tipo episódica¹⁵. Segundo Flick (2002, p. 118), “a entrevista episódica se baseia em um guia de entrevistas com o fim de orientar o entrevistador para os campos específicos a respeito dos quais se buscam narrativas e respostas”. Neste tipo de contato, os entrevistados são levados a lembrar e contar sobre suas experiências, episódios ligados ao seu cotidiano. Para o entrevistador, as narrativas que produzem são importantes para relacionar a história pessoal dos entrevistados com o tema investigado.

Escolhi a entrevista episódica porque ela parte do conhecimento de mundo que o sujeito traz e dos eventos que fazem ou fizeram parte de sua rotina. Estes, por sua vez, são mais espontaneamente narrados pelos sujeitos do que questões formais e fechadas. Com efeito, as perguntas das entrevistas estavam relacionadas a temas sobre os quais seria interessante conhecer a vivência e o ponto de vista dos sujeitos. Como resultado, reuni alguns depoimentos dos entrevistados que serão sintetizados tanto nesta seção quanto no decorrer dos capítulos posteriores.

2.2.1 Charlene

Esta jovem tem 23 anos e é surda profunda¹⁶. Sua mãe não sabe o que acarretou a surdez, mas acredita que tenha se manifestado durante a gestação ou quando Charlene tinha

¹⁵ Neste tipo de entrevista contei com o auxílio de intérprete da Língua de Sinais.

¹⁶ A surdez é considerada profunda, quando a perda auditiva se situa acima de 90 dB; neste caso o paciente é incapaz de ouvir a voz falada, mesmo com amplificação máxima (SILVA, 1999).

poucos meses de vida. De acordo com sua mãe, até os seis meses, Charlene não era uma criança saudável, pois apresentava problemas intestinais, olhos e ouvidos constantemente gotejando, além de outros sintomas que os médicos não conseguiam relacionar à surdez, tampouco a alguma enfermidade. O diagnóstico da surdez veio somente aos dois anos de idade, embora, antes disso, a mãe de Charlene se lembre de um episódio que poderia ser um indício da surdez: na época em que Charlene era bebê, aconteceu um evento político, no qual havia muito barulho de fogos de artifício, sendo que ela não expressou nenhum incômodo, como se o barulho não a afetasse.

O aprendizado da fala foi por muito tempo prioridade na vida de Charlene, que por aproximadamente dez anos frequentou sessões com fonoaudióloga em diferentes instituições. Esta escolha, por sua vez, situou em segundo plano a Língua de Sinais que, segundo Charlene, só a partir do ano de 2003 começou a ser aprendida.

Atualmente, tanto esta jovem quanto sua mãe reconhecem a importância da Língua de Sinais e de investirem no seu aprendizado. A mãe, de um lado, concede à filha mais autonomia e incentivo para que interaja com outras pessoas surdas. Charlene, por sua vez, vivencia novas experiências com a Língua de Sinais. Para ela, esta língua é importante para a comunicação, para não viver no silêncio, pois, segundo ela, é preciso conversar. No trabalho e na igreja, por exemplo, Charlene costuma encontrar e conversar com outras pessoas surdas, exercitando o aprendizado da Língua de Sinais, o que não acontece em casa, já que a família não sabe a Língua de Sinais. O engajamento nesses dois espaços também foi conquista recente que, por sua vez, está repercutindo no desenvolvimento social e afetivo da jovem.

Charlene, mesmo ainda não dominando a Língua de Sinais, a considera mais fácil do que a Língua Portuguesa. Uma afirmação como esta, vinda de uma pessoa que foi submetida a várias sessões de fonoterapia para desenvolver a língua oral, me convence de que este processo será sempre difícil para o surdo, independentemente do tempo que leve. Por outro lado, a Língua de Sinais, mesmo quando aprendida tardiamente, produz resultados muito mais transformadores na pessoa surda, resultados esses sociais, emocionais e cognitivos que anos de treinamento da fala não conseguem produzir (SACKS, 1998).

Charlene estudou em diferentes escolas, na sua maioria estabelecimentos mistos nos quais conviviam com crianças ouvintes. Sua mãe achava que, estudando com crianças ouvintes, aprenderia a se comunicar conforme elas, entretanto, o fato de Charlene ter mudado bastante de escola me pareceu justamente o contrário: em vez de aprender a se comunicar como as crianças ouvintes, Charlene pode não ter vivenciado interações significativas, nem uma boa adaptação, visto que permanecia pouco tempo nas escolas.

Aos dois anos, começou a freqüentar a Educação Infantil (maternal). No ano seguinte, foi para outra escola, onde só permaneceu por seis meses, porque não se adaptara. Mudou então para uma escola especial, na qual deu continuidade à pré-escola, lá permanecendo dois anos e meio. De acordo com a mãe de Charlene, a filha não gostava dessa escola, pois freqüentemente chegava em casa chorando. A garota saiu então dessa escola e foi para outra, na qual cursou da alfabetização à segunda série do Ensino Fundamental; não chegando a concluir o período. Concluiu a segunda série em outra instituição. Da terceira à sétima série do Ensino Fundamental, Charlene também estudou em nova escola, onde repetiu a terceira e a quinta série. Esta foi a primeira vez que Charlene repetiu o ano. Em seguida, mudou novamente de escola para cursar a oitava série do Ensino Fundamental, permanecendo apenas seis meses nesta escola. Daí por diante, concluiu a 8ª série do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em única escola (a escola na qual eu viria a desenvolver esta pesquisa). O ingresso da aluna nesta instituição ocorreu no ano de 1999 e a conclusão dos estudos em 2002. Vale ressaltar que, neste ano, eu ainda não conhecia Charlene, nem esta escola.

Em nenhuma dessas escolas Charlene contou com intérprete da Língua de Sinais, o que não era possível, já que não sabia esta língua. Em contrapartida, sua mãe sempre acompanhava seus estudos em casa. Mesmo depois de concluir o Ensino Médio, a jovem continuou freqüentando a escola, pois era atendida no Núcleo de Atendimento Especializado, que ficava no interior do estabelecimento. Neste Núcleo, Charlene tinha sessões com uma fonoaudióloga e com uma psicopedagoga. Além disso, Charlene ia esporadicamente à escola para utilizar o computador no laboratório de Informática.

O histórico escolar de Charlene é bem diferente do de grande parte dos surdos, que é marcado por poucos anos de escolaridade, sucessivas repetências, grande discrepância entre a idade e a série cursada, ou, num extremo, evasões. Apesar desta jovem ter trocado

bastante de escola e permanecido pouco tempo em algumas delas, é importante ressaltar que seus pais não pouparam esforços para mantê-la estudando e oferecer a ela o suporte que fosse necessário. Todo esse investimento foi fundamental para o aprendizado da Língua Portuguesa, mas, se tivesse ainda contemplado a Língua de Sinais, certamente, teria produzido vivências e aprendizados muito mais significativos.

Charlene, assim como a maioria das pessoas surdas, esteve exposta a práticas de leitura mecânicas, em que o significado das palavras não é explorado de forma contextualizada. Estas práticas levam o aluno a se deter no significado que cada palavra ocupa isoladamente no texto. A atenção, pois, se volta para a decodificação de cada palavra no seu sentido literal. Dessa forma, o fato de uma só palavra não ser entendida é algo que pode comprometer a compreensão do texto como um todo. Sabemos, ainda, que muitas palavras têm caráter polissêmico, e é nesse contexto que esses diferentes significados podem ser reconhecidos.

As práticas de escrita também não foram melhores do que as de leitura. Para Charlene, a dificuldade de escrever está em dispor adequadamente as palavras no texto, pois elas precisam concordar umas com as outras; os verbos devem concordar com as palavras, as preposições, por sua vez, devem estar no seu devido local dentro da frase. Em outras palavras, a escrita tem sido concebida como um conjunto de regras que devem ser corretamente aplicadas.

De acordo com Charlene, ler e escrever dependem do conhecimento que se tem das palavras. A própria concepção de leitura e escrita parece ser restrita às práticas pedagógicas a que a aluna esteve submetida. Quando questionada a esse respeito, ela sempre recupera tais experiências, entre elas as atividades de leitura e escrita que realizava na sala de recursos do NAE. Informou-me que aprendia as frases, lia os textos, escrevia conforme o que tinha lido. Além disso, em casa realizava alguns exercícios. No dia seguinte, mostrava o que tinha feito para a professora e esta às vezes reclamava. No aprendizado da leitura e escrita, infelizmente foram essas experiências que ficaram na lembrança de Charlene.

Charlene acha importante a leitura para o aprendizado das palavras, para reconhecer o nome do ônibus, para ler a Bíblia, algo de que gosta. Existem ainda, porém, muitos outros gêneros que precisam ser conhecidos e vivenciados por ela.

2.2.2 Wagner

Wagner tem 37 anos de idade e é surdo profundo. Tem nove irmãos na família, sendo que ele é o único surdo. Sua mãe não sabe o que originou a surdez, acreditando que o filho já nasceu surdo. Lembra-se de que, quando ele era criança, apresentava um comportamento nervoso e agitado e, por esta razão, seu pai se irritava com ele¹⁷.

Quando tinha quinze anos de idade, Wagner aprendeu seu primeiro ofício, o de cabeleireiro, observando um homem que trabalhava perto de sua casa. Aos dezesseis anos, comprou os equipamentos necessários e começou a trabalhar por conta própria, e até hoje vive desse ofício. Sempre teve vontade de trabalhar.

Quando morava em Itapajé, Wagner não sabia a Língua de Sinais e se comunicava com os outros basicamente por gestos. Neste período, sofria pelo fato de não ter uma língua rica o suficiente que lhe permitisse uma comunicação efetiva com as pessoas e um conhecimento amplo do mundo. Quando viu pela primeira vez duas pessoas se comunicando por meio da Língua de Sinais, ficou admirado e desejou também se expressar daquela maneira. Wagner relacionou dois eventos fundamentais para o aprendizado dessa língua: a participação em movimentos religiosos, que reuniam surdos e ouvintes intérpretes da Língua de Sinais, e a participação na Associação dos Surdos, local onde ele pôde estar em contato com surdos usuários fluentes da Língua de Sinais. Wagner começou a freqüentar estes espaços no intuito de aprender a Língua de Sinais. Ia observando e perguntando o significado dos sinais aos surdos e intérpretes que encontrava. No início, foi um aprendizado difícil para Wagner, porque eram muitos os sinais com os quais ele se deparava e os significados que traziam. Com o tempo, a utilização dessa língua se tornou fácil. Wagner é grato a todos aqueles que contribuíram para esse aprendizado. Recordar-se, hoje em dia, penalizado, daqueles surdos que também moravam no interior e viviam na ignorância por desconhecerem a Língua de Sinais.

¹⁷ Essa mesma atitude manifestada pelo pai de Wagner se repete em outros lares onde há uma criança surda, cujo comportamento é interpretado de forma equivocada. Sacks (1998) relata casos em que surdos, sem poderem falar nem entender o que se passava ao seu redor, por não terem ainda desenvolvido uma língua, eram diagnosticados como retardados mentais ou idiotas. Também já conversei com mães de surdos que acreditavam que a surdez era responsável pelo comportamento agressivo ou agitado apresentado pelos filhos. Na verdade, isto está relacionado não à surdez, mas ao fato de não poderem se expressar por meio de uma língua plena, como é o caso da Língua de Sinais.

Atualmente, Wagner sente prazer em divulgar a Língua de Sinais para as pessoas, principalmente para aqueles surdos que a desconhecem e para os ouvintes que têm interesse em aprendê-la. Em casa, também já tentou ensiná-la aos membros familiares, mas estes não se interessam por aprendê-la, e Wagner respeita a decisão deles.

A primeira experiência de Wagner na escola foi aos dez anos de idade, quando ele cursou a primeira série do Ensino Fundamental. Permaneceu apenas um ano nesta instituição e o que o levou a abandoná-la, segundo ele, foi o fato de não conseguir aprender nada. É importante acrescentar que os demais alunos eram ouvintes, e a professora também. A mãe de Wagner, por sua vez, não tinha condições de acompanhar os estudos do filho em casa, pois não sabia ler. Depois dessa experiência, Wagner passou quase vinte anos sem estudar.

No ano de 1999, retomou seus estudos. Ingressou em uma escola que fica perto de sua casa e lá cursou todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O Ensino Fundamental foi feito em regime de supletivo: em 1999, a primeira e a segunda séries; em 2000, a terceira e a quarta séries, em 2001, a quinta e a sexta séries, em 2002 a sétima e a oitava séries. Em 2003, o aluno fez o primeiro ano do Ensino Médio. Foi neste ano, mais precisamente no mês de setembro, que adentrei esta mesma escola para realizar o estudo e conheci Wagner. Em 2004, ele fez o segundo ano do Ensino Médio e em 2005 fez o terceiro ano e concluiu o este período.

Só no Ensino Médio, Wagner teve a presença de uma intérprete da Língua de Sinais na sua sala de aula, e, mesmo sendo esta uma condição essencial para o aluno surdo que está inserido em sala de aula regular, não foi uma tarefa simples. Foi preciso que Wagner e a diretora da escola fossem pessoalmente à Secretaria de Educação Básica para fazer esta solicitação. Felizmente, no mesmo período em que cheguei à escola, a intérprete foi contratada. Para Wagner, as coisas melhoraram com a sua chegada. Na verdade, esta profissional o auxiliou bastante, não apenas como intérprete na hora das aulas, mas também em outros momentos, ajudando o aluno na realização de exercícios e trabalhos solicitados pelos professores, muitas vezes tentando preencher as lacunas que ficavam no ensino e aprendizagem. Assim como acontece com ela, outros amigos ouvintes fizeram esse mesmo papel.

A mãe de Wagner reconhece que foi quando ele ingressou nesta escola que tudo mudou na vida de seu filho, e que novas oportunidades começaram a surgir para ele. Para Wagner, esta escola representa um espaço em que se exercita, estuda, onde os professores ajudam os alunos. Gosta de lá porque tem oportunidade de se comunicar com outras pessoas, pois ensina alguns sinais aos professores e aos colegas, e isto vai viabilizando a interação deles. Já em casa, como não há o interesse dos familiares, isto não acontece. O valor da escola parece aumentar, quando ele se reporta ao seu passado, em Itapajé, quando tinha acesso a pouca informação. A escola não foi a única responsável pelas mudanças que se sucederam na sua vida, como pensa sua mãe. No mesmo período em que ele retomava sua vida escolar, também buscava em outros espaços a aproximação com outros surdos e com a Língua de Sinais. Esta, sim, foi a mola mestra.

Na escola, Wagner participou de várias atividades, como oficinas voltadas para professores e alunos que visavam à divulgação da Língua de Sinais. No dia-a-dia da escola, Wagner também costumava ensinar sinais a professores, colegas de sala, sempre com muita satisfação. Para ele, é importante que os professores utilizem a Língua de Sinais para ensinar os alunos surdos. Wagner acrescenta que os alunos surdos são inteligentes, mas os professores não sabem a Língua de Sinais. Esta afirmação é de grande valia, pois nos alerta sobre o real problema na escolarização dos surdos: esses alunos são capazes de aprender, mas, enquanto a Língua de Sinais não estiver verdadeiramente no centro do processo de ensino e aprendizagem, e os professores não aprenderem esta língua, a concepção que se tem dos alunos continuará sendo a de que o problema está neles. A afirmação de Wagner é ainda uma mistura de sonho de uma escola melhor e, ao mesmo tempo, conformismo. Ele reconhece que esta não é ainda a escola ideal para os surdos, mas, como não pode sozinho reverter esta realidade, espera que dias melhores possam vir e vai fazendo sua parte, divulgando a Língua de Sinais no interior da escola.

Na sala de aula, muitas atividades que demandavam a leitura e a escrita eram realizadas com dificuldade por Wagner. O aluno me contou que em vários momentos em que fazia prova, cometia erros e tirava nota ruim em virtude da não-compreensão das palavras. Quando precisava fazer o resumo de um texto, pedia que algum amigo ouvinte o ajudasse. Contou-me ainda que chegava a ficar com os dedos doloridos de tanto copiar os conteúdos passados no quadro pelo professor, e que demorava nessa atividade. Demorava

mais para copiar a matéria do que os outros alunos, uma vez que estava menos familiarizado com a escrita do que eles. Para o aluno, o Português é difícil, isto é, os verbos, os artigos, os substantivos, a redação; muitos são os elementos que ele reconhece não dominar. Por esta razão, acha que não conseguiria ingressar em uma faculdade. Para ele, melhor do que empregar o Português é utilizar a Língua de Sinais para conversar, porque esta é mais fácil e rápida. Assim também, preferiria ensinar esta língua aos surdos do que ingressar em uma faculdade.

Mesmo com os obstáculos que possa encontrar, Wagner sempre reforça a idéia de que gosta de aprender as palavras. Expressa que, antes, quando morava em Itapajé, desconhecia muita coisa, mas que, hoje em dia, consegue ler e escrever, sendo grato às pessoas que lhe ensinaram. Wagner lamenta a atitude de alguns amigos surdos que desistiram de estudar em razão das dificuldades que encontraram. Orgulha-se de ter persistido, pois, dessa forma, pôde aprender mais coisas.

Wagner costuma receber cartas do irmão que mora no Rio de Janeiro. Às vezes não compreende inteiramente o conteúdo da carta e pede auxílio para realizar a leitura. Também lê revistas e jornal, mas informou que não é uma leitura aprofundada. Faz antes uma seleção daquilo que considera importante ler. Wagner também remete cartas ao seu irmão, mas escreve pouco. Por esta razão, considera importante o aprendizado da leitura e da escrita. Acredita necessário saber escrever o nome dos familiares, das coisas, entender uma carta. O aluno reconhece e utiliza principalmente a escrita no seu valor funcional.

No trabalho, Wagner só utiliza a Língua de Sinais quando atende pessoas surdas. Quando os clientes são ouvintes que não sabem essa língua, a comunicação é estabelecida por gestos ou por meio da escrita. Quando o cliente escreve, por exemplo, que o corte é social, Wagner relaciona esta palavra ao sinal equivalente, bem como a sua experiência de como fazer um corte social. Dessa forma, consegue desempenhar seu ofício independentemente de seus clientes serem ouvintes. Mais uma vez a escrita surge em um contexto, como uma prática social.

Já na igreja, Wagner também vivencia a escrita de forma contextualizada, como algo necessário ao desempenho de suas atividades práticas. Um exemplo disso é quando profere palestras. Antes de tudo, precisa ler as partes da Bíblia que se referem ao tema que será apresentado e estudá-las. No momento de preparar a palestra, faz ainda uma adaptação

do texto lido para a Língua de Sinais, mediante a qual a palestra será transmitida. Outro momento em que Wagner se depara com a escrita, na igreja, é quando assiste a filmes com legendas em Português. Neste caso, a compreensão do conteúdo do filme depende não apenas da imagem, mas também das informações textuais da legenda.

Nas entrevistas episódicas, introduzi questões sobre várias temáticas que poderiam conduzir a diferentes respostas ou relatos de experiências. Vale frisar que a natureza das respostas obtidas, bem como sua extensão (aprofundadas ou superficiais), podem ter sido influenciadas por outros fatores, como a personalidade do entrevistado, se é mais tímido ou extrovertido para falar sobre suas experiências; o seu estilo comunicativo, se é mais prolixo ou sintético; o domínio da língua na qual a entrevista foi conduzida, no caso a Língua de Sinais; e da vivência de cada sujeito, se pôde ao longo dos anos acumular experiências significativas em determinado campo.

3 LÍNGUA DE SINAIS MAIS LÍNGUA PORTUGUESA É IGUAL A LÍNGUA ESCRITA. É ISTO MESMO?

3.1 Língua de Sinais - O Ponto De Partida

Jamais alguém concordará em rastejar,
se sentir o impulso para voar

Hellen Keller

Neste capítulo, procuro compreender, a partir das elaborações teóricas de Vygotsky e Piaget, a relação entre linguagem e pensamento, o papel da Língua de Sinais no desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, ou melhor, que implicações a aquisição ou não-obtenção dessa língua pode acarretar para sua vida. Embora se reconheça que estes dois teóricos aprofundaram suas pesquisas em torno do indivíduo ouvinte, contemplando apenas de maneira tênue a pessoa surda, lembro que suas teorias foram, até o momento, as mais completas sobre a temática em foco, servindo então de base para compreender a realidade da pessoa surda. Considero ainda importante acrescentar autores mais contemporâneos, como Behares (1993), Sacks (1998), que, investigando especificamente a surdez, se esforçaram em estabelecer uma aproximação com os postulados de Vygotsky e Piaget. Por último, tento relacionar algumas implicações dessas teorias com as histórias de Wagner e Charlene, sujeitos desta pesquisa.

Vygotsky, em seus estudos sobre linguagem¹⁸ e pensamento, preocupou-se essencialmente com a inter-relação dessas duas funções, no lugar de cometer os mesmos equívocos de investigações anteriores à sua que abordavam pensamento e linguagem ora como um processo idêntico, ora como duas funções sempre independentes. Segundo Vygotsky (1993), a linguagem exerce papel essencial na estruturação do pensamento, mas os dois não estão interligados desde o princípio; cada um tem uma raiz genética diferente e

¹⁸ O conceito de linguagem é mais amplo do que o de língua, isto porque pode ser utilizado para designar tanto formas de comunicação (linguagem dos animais, linguagem corporal etc), formas de representação (linguagem musical, linguagem matemática, linguagem visual) quanto línguas humanas (Português, Inglês, Língua de Sinais). Já o conceito de língua refere-se especificamente a um sistema abstrato de convenções gramaticais posto em ação pelos usuários de uma determinada comunidade lingüística (FERNANDES, 2003).

desenvolvimento próprio, que, posteriormente, se encontram, passando a influenciar na trajetória do outro.

O pensamento no início da sua trajetória é pré-verbal, não se apóia em instrumentos lingüísticos. Dessa forma, a criança se utiliza de uma inteligência prática, valendo-se de sua experiência com o próprio corpo e com os objetos, a fim de estabelecer relações com o meio ao seu redor. Nesta etapa não há ainda o pensamento propriamente dito. É, posteriormente, em seu encontro com a linguagem que o pensamento se amplia (VYGOTSKY, 1993).

O desenvolvimento da linguagem, por sua vez, é bastante detalhado por esse autor, razão pela qual me baseio principalmente em seus postulados. No início, há uma fala¹⁹ pré-intelectual, de caráter essencialmente social e emotivo. As raízes pré-intelectuais da fala correspondem ao balbucio, ao choro e às primeiras palavras. No desenrolar do desenvolvimento da linguagem, a fala, antes estritamente social, divide-se em duas funções que ocorrem paralelamente: as falas comunicativa e egocêntrica. Enquanto a primeira é voltada para o exterior, para a comunicação com os outros, a fala egocêntrica segue o caminho oposto: “emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais” (VYGOTSKY 1993, p.17). É por meio da fala egocêntrica que a criança encontra um suporte para planejar suas ações e solucionar os problemas que o meio lhe oferece. Gradativamente, esta fala transforma-se em fala interior, dirigida exclusivamente pelo e para o pensamento.

A criança adquire a linguagem, principalmente, graças à interação que mantém com o outro, com as pessoas mais próximas do seu convívio, especialmente os pais. Esses serão responsáveis por transmitir à criança os significados das coisas, bem como o signo verbal (este se refere às palavras ou, no caso da criança surda, aos sinais). Desde a fala mais primitiva que serve de descarga emocional e para a satisfação das necessidades da criança, há a necessidade do outro. Nos primeiros meses de vida, muitos dos sons e respostas que dá ao meio expressam o interesse pelo contato social com os adultos. A fala egocêntrica, mesmo sendo mais direcionada para o interior, nada mais é do que a transferência de padrões sociais de comportamento para o campo psíquico, ou seja, é uma função

¹⁹ Vygotsky utiliza a expressão fala, porque tinha em mente sempre o indivíduo ouvinte e falante de uma língua oral. No caso da pessoa surda, a função dessa fala certamente é substituída pela Língua de Sinais (GOLDFELD, 1997).

interpsíquica. É lícito dizer que em todos os estádios da fala, da fala comunicativa, passando pela fala egocêntrica até atingir a fala interior, há a mediação do outro.

Para Vygotsky (1993), o momento de fusão entre pensamento e fala sucede justamente quando o pensamento encontra na fala um instrumento que lhe auxilia na organização e expressão das idéias e quando a fala deixa de ser meramente comunicativa e emotiva, para ser mais elaborada e racional. Essa união é denominada de pensamento verbal e tem início, aproximadamente, no segundo ano de vida, quando a criança parece descobrir a função simbólica das palavras, interessando-se pelo seu significado.

Segundo este mesmo autor, a análise do pensamento verbal não pode ignorar o significado das palavras, pois este constitui o elo principal entre o pensamento e a fala, sua unidade básica, e está presente em ambas as funções de maneira indissociável. O significado está na fala, uma vez que as próprias palavras com sua função nominativa já carregam algum significado. Por outro lado, é o pensamento através da ação generalizante que apreende a realidade para além da sensação e percepção, atribuindo a ela um significado.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado é um critério da palavra, seu componente indispensável. Mas (...) o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY 1993, p. 104).

O próprio significado das palavras evolui segundo o desenvolvimento do indivíduo. Uma nova palavra, logo que é aprendida pela criança, representa um conceito bastante incipiente que, graças às experiências da criança, às generalizações que seu pensamento fará, evoluirá para conceitos mais elaborados e objetivos. Na primeira fase da formação de conceitos, o significado de uma palavra pode corresponder a um aglomerado de objetos que possuem propriedades diferentes, mas que, segundo a percepção e as impressões da criança, possuem alguma relação. Nesta fase, o pensamento e as relações que ele estabelece com os objetos são de natureza subjetiva. Na segunda fase, denominada *pensamento por complexos*, o pensamento da criança é mais objetivo, porque é direcionado às propriedades

dos objetos; a criança é capaz de estabelecer relações entre os objetos, atentando para suas semelhanças ou contrastes. O final dessa fase é caracterizado pelo *pseudoconceito*, um tipo de complexo em que os conceitos da criança são direcionados pela linguagem dos adultos que transmitem o significado já acabado das palavras e dos objetos. A criança, todavia, não é capaz de apreendê-lo em sua totalidade, pois seu nível de desenvolvimento não permite que o significado das coisas seja o mesmo para ela e para o adulto; essa aproximação acontece gradativamente.

O progresso que a criança realiza na maneira de compreender e operar sob a realidade está intrinsecamente relacionado ao poder que a palavra lhe oferece e aos significados a ela relacionados; é por intermédio da linguagem que a criança tem acesso aos significados construídos socialmente. Vygotsky, referindo-se à formação de conceitos, expressa: “essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo”. (VYGOTSKY, 1993, p. 70).

Fica assim evidente que a linguagem desempenha funções essenciais. A primeira função é a de ser um dos principais instrumentos que viabilizam a interação com o outro, mediante a qual a criança tem acesso ao significado das coisas. A linguagem também tem o papel de símbolo, à medida que o domínio da palavra faz com que a criança possa atribuir ao signo verbal algum significado. Vale ressaltar que, para Vygotsky, a palavra primitiva não é ainda um símbolo direto do conceito, pois, no início, a criança não consegue diferenciar a palavra e o seu significado, procedendo como se cada palavra fosse uma extensão, ou uma propriedade do objeto. Com o tempo, a palavra amplia suas funções: inicia como instrumento mediador para se chegar ao conceito e, depois, passa a ser símbolo do próprio conceito. Outra função da linguagem é a de auxiliar na organização do pensamento e na análise e definição do próprio conceito. Vygotsky (1993) ensina que a criança tem muito mais facilidade para operar com um conceito na prática, na resolução de um problema, do que para expressá-lo em palavras. Essa discrepância é visível tanto na infância como na fase adulta. O uso da linguagem vem, então, ajudar na elaboração, no plano do pensamento.

Pensamento e linguagem, conforme preocupou-se em mostrar Vygotsky, possuem uma inter-relação e se influenciam. Essa inter-relação não é presente desde o início do

desenvolvimento, mas só depois do pensamento verbal, quando a linguagem amplia o pensamento:

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é a linguagem. (VYGOTSKY, 1993, p. 44).

É justamente esse domínio o que diferencia os homens dos animais. Os animais, quando têm atos inteligentes, jamais se apóiam em instrumentos lingüísticos. Também não possuem qualquer linguagem que lhe permitam representar. O homem, no entanto, evolui e aprende com seus semelhantes uma linguagem que dá autonomia ao seu pensamento; a fala deixa de ser estritamente social, passando a dirigi-lo e elaborá-lo, ao mesmo tempo em que este se amplia com os instrumentos lingüísticos que tem a sua disposição.

Além do exposto, acrescento o fato de Vygotsky adotar uma perspectiva histórico-cultural nas suas análises, a partir da qual o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é visto também como produto das experiências do sujeito, do meio cultural e das relações sociais em que ele está inserido. Esta perspectiva, que considera o sujeito não somente no seu viés psicobiológico, mas também histórico e cultural, é fundamental na análise do desenvolvimento lingüístico e mental da pessoa surda. Sob esta óptica, as diferenças que podem existir, quando são comparadas a criança ouvinte e a surda, passam a estar relacionadas, principalmente, às características do meio social, à trajetória e à qualidade das interações lingüísticas de cada uma, no lugar de serem atribuídas, exclusivamente, à condição de ser ouvinte ou surdo.

Considerando as transformações benéficas que a língua instaura, quando começa a fazer parte do pensamento, sem esquecer a especificidade da criança surda, convenço-me de que no seu caso não será a língua oral a responsável por engendrar mudanças significativas no seu pensamento, mas sim a Língua de Sinais, igualmente potencial, além de ser condizente com o seu aparato psicobiológico. Seria ideal, portanto, que todas as crianças surdas tivessem acesso à Língua de Sinais em tenra idade, e que esta língua mediasse, desde o princípio, as interações delas com seus pais. Infelizmente, essa é uma realidade que atinge uma pequena parcela de crianças surdas, cujos pais também são surdos e usuários da Língua de Sinais.

Segundo Behares (1993), no início do desenvolvimento da linguagem, tanto crianças ouvintes quanto surdas recorrem a diferentes meios expressivos (orais, visuais, cinestésicos e táteis) ao interagirem com seus pais. No caso da criança ouvinte, a gestualidade logo é substituída pela língua oral, sem ser totalmente descartada na primeira infância, já que nesta fase as interações também são marcadas pelos recursos não orais, como gestos, movimentos, olhares etc. No caso da criança surda, que tem contato com usuários da Língua de Sinais, essa variedade de recursos é substituída pela Língua de Sinais. A oralidade também pode se fazer presente nesta etapa, por meio dos sons e vocábulos que a criança troca com o adulto, ou sons involuntários que produz. Esse comportamento não é, entretanto, um indício de que a criança esteja escutando os sons; nada mais é do que exercícios visuais em que a criança surda vê e imita as ações que o adulto realiza com os lábios. Desta forma, assim como as crianças ouvintes, de maneira gradual, passam do balbucio à língua oral convencional, as crianças surdas passam da gestualidade global à Língua de Sinais, Behares exprime, ainda, que

(...) as crianças surdas de pais ouvintes, que continuam geralmente muito mais tempo na globalidade não-verbal em sua comunicação com os pais, têm limitado o acesso ao verbal (...) A passagem do pré-verbal ao verbal é mais natural nos filhos surdos, de pais surdos, e se processa do mesmo modo que no caso de uma mãe ouvinte com seu filho ouvinte porque ocorre em uma progressão interativa". (1993, p. 51-52).

Com efeito, as formas anteriores de linguagem (o balbucio, o choro, o riso, os gestos etc.) correspondem ainda à fase pré-intelectual da fala e ao pensamento não verbal. São importantes por assegurarem as trocas sociais e afetivas entre a criança e o adulto, mas não as trocas intelectuais que conduzem ao significado das palavras. O pensamento verbal, por outro lado, constitui um terreno muito mais amplo de possibilidades: a criança pode utilizar a fala para controlar suas ações (fala egocêntrica), para dirigir seu pensamento (fala interior); consegue, mediada pelo pensamento, apreender o significado das palavras. As possibilidades do pensamento verbal não se esgotam por aqui. À medida que a criança se desenvolve, o pensamento verbal também se amplia, permitindo que a criança estabeleça relações com um nível maior de generalização entre os significados, o que conduz à formação dos conceitos. A conquista do pensamento verbal não ocorre automaticamente, mas é fruto de sucessivas interações que a criança estabelece com o adulto, que lhe transmite os significados das coisas, nomeando-as, conceituando-as, oferecendo a base de

que ela necessita para interpretar a realidade. O que dizer, então, de grande parte das crianças surdas que não têm uma língua em comum com seus progenitores. De que maneira elas desenvolverão a própria linguagem ao ponto de esta influenciar o pensamento e a formação dos conceitos, sem a mediação da Língua de Sinais?

Sacks (1998), em seu livro *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*, relata a história de vida de vários surdos e suas experiências com a linguagem que nos aponta algumas respostas. Uma das primeiras experiências relatadas foi a de Joseph, um garoto que nascera surdo e, até os onze anos de idade, não tinha sido exposto a nenhum tipo de língua e se apoiava em gestos²⁰ para se comunicar. Ao mesmo tempo, estava ingressando pela primeira vez em uma escola para surdos e iniciando o aprendizado da Língua de Sinais. O autor observou que o garoto não era capaz de contar fatos que haviam acontecido na sua vida, e não reconhecia a diferença entre um dia atrás ou um ano atrás. Tinha dificuldade inclusive de entender as perguntas que lhe eram direcionadas, visto que ainda não sabia a Língua de Sinais. Manifestava, porém, uma boa inteligência visual, quando se tratava de desenhar, aprender jogos, resolver problemas visuais, mas não conseguia operar em um plano mais simbólico, planejar, refletir, ter idéias abstratas, estando assim preso à realidade imediata.

Outra história relatada foi a de Jean Massieu, um surdo do século XVIII, que até os quatorze anos de idade não conhecia língua alguma, comunicando-se por gestos, criados no seio da família. Este jovem conhecia várias coisas ao seu redor: animais, objetos, lugares; guardava a imagem delas na sua mente, mas não sabia o nome de nenhuma delas. Quando passaram a lhe ensinar o nome das coisas e como eram escritas, Massieu descobriu que as palavras podiam representar de forma simbólica os objetos, e deu um salto no seu pensamento. Desde então, tinha o desejo constante de aprender o nome das coisas, pois a partir delas chegava ao seu significado. Este surdo, que até a adolescência não se comunicava através de uma língua estruturada, com o tempo, alcançou o domínio da Língua de Sinais e da escrita.

²⁰ Para Sacks (1998), esses gestos utilizados por muitos surdos que não têm a sua disposição a Língua de Sinais configuram um sistema gestual que apresenta uma sintaxe e morfologia rudimentares. Através deles não é possível alcançar a gramática e sintaxe plenas. Isto só é possível por meio da Língua de Sinais que, ao contrário dos gestos simples, constitui de fato um sistema lingüístico.

Essas histórias se referem a surdos, filhos de pais ouvintes, que, além de não terem sido expostos à Língua de Sinais, não receberam nenhum tipo de educação formal até a adolescência. São importantes, no entanto, para ilustrar o quanto a Língua de Sinais pode estabelecer o diferencial no pensamento dessas pessoas. Ao entrarem em contato com essa língua, esses surdos revelaram-se capazes de, gradativamente, abandonar o sistema gestual que utilizavam e desenvolver formas mais elaboradas de pensamento. É possível que casos como esses ainda se repitam nos dias de hoje, em decorrência da falta de sensibilização dos membros familiares acerca da importância da Língua de Sinais para a criança surda, ou então porque não acreditam, de fato, nas suas possibilidades de desenvolvimento. Conseqüentemente, não se esforçam para garantir as condições necessárias para a aquisição da Língua de Sinais; tampouco, introduzem a criança logo cedo na vida escolar.

Outra questão acerca da qual posso refletir está no fato de que, durante todo o tempo em que não dispunham de uma língua plena, ou melhor, de um sistema lingüístico que servisse de suporte ao pensamento, esses sujeitos não estiveram totalmente alheios a sua realidade; ao contrário, foram capazes de criar junto com a família gestos simples que auxiliavam na comunicação, e demonstravam sua inteligência no momento de interagir com as coisas ao seu redor. Esta situação me faz remontar a Piaget (1974), para quem a linguagem não constituía a única responsável pelo desenvolvimento do pensamento representativo. Aliada às demais condutas semióticas (imitação diferida, jogo simbólico, desenho, imagem mental), a linguagem permite ao pensamento evocar de modo representativo um objeto ou acontecimento ausente, por meio do emprego de significantes diferenciados. O papel particularmente importante da linguagem, segundo Piaget, é que esta, diferentemente dos outros instrumentos semióticos, já se encontra elaborada socialmente e contém um conjunto de instrumentos cognitivos (classificações, relações etc) a serviço do pensamento.

Esta reflexão é importante porque, embora se reconheça a influência substancial que a língua exerce na extensão do pensamento, conferindo-lhe maior autonomia, não se deve considerar o indivíduo sem língua como alguém desprovido de inteligência, uma página em branco, ou julgar que ele está fadado ao fracasso e ao isolamento social. Pode-se admitir, com base em Piaget, que, mesmo com possíveis atrasos na linguagem (em virtude da não-exposição à Língua de Sinais), indivíduos surdos desenvolvem o pensamento

representativo, uma vez que têm a sua disposição outras formas de representação, como o jogo simbólico, o desenho e a imitação diferida e, provavelmente, o sistema gestual a que muitos recorrem na ausência da Língua de Sinais.

Dando continuidade às histórias de vida relatadas por Sacks (1998), acrescento os casos de Alice e Charlotte, que, ao contrário dos surdos há pouco mencionados, logo que tiveram a surdez diagnosticada, antes dos dois anos de idade, foram expostas a uma língua. No caso de Alice, os pais optaram por introduzir a língua oral. Apesar da garota de cinco anos ter desenvolvido ótimas habilidades lingüísticas, aprendendo a ler e escrever, e possuindo um ótimo conhecimento do vocabulário e da gramática, sua capacidade de se expressar oralmente era limitada. Além disso, suas habilidades não puderam evitar o isolamento que experimentou na escola onde estudava. A outra garota, Charlotte, de seis anos, foi exposta à Língua de Sinais. Para tanto, seus pais se empenharam em aprender essa língua, a fim de poderem transmiti-la à filha. Como resultado, a garota aprendeu tanto a se comunicar com fluência na Língua de Sinais, quanto no Inglês escrito, que era a segunda língua.

Sacks, referindo-se às duas garotas, observa:

(...) é fundamental a aquisição de uma língua numa idade normal, no início da vida - essa primeira língua pode ser a de sinais ou a falada (como vemos nos casos de Charlotte e Alice), pois é a língua, e não qualquer língua específica, que desperta a competência lingüística e, com isso, também a competência intelectual. (1998, p. 132).

Com efeito, ao se comparar as realidades das duas garotas com as de Joseph e Massieu, deduz-se que o grande diferencial foi a exposição, no início da vida, a uma língua. No caso dos dois jovens surdos, muito tempo foi perdido pelo fato de essa não-exposição. Além disso, parece não ter havido por parte dos pais investimento quanto ao ensino de uma língua aos filhos, sendo o ingresso na escola, também, muito tardio. Apesar do contato com a Língua de Sinais ter acontecido somente na adolescência, o fato de isto ter acontecido abriu horizontes para aqueles jovens. É bem verdade que teriam que vivenciar um longo aprendizado, mas tudo indica que eles recuperariam o tempo perdido. No tocante às duas garotas, o investimento dos pais e a exposição a uma língua foram de grande valia, para que elas pudessem compartilhar com eles conhecimentos diversos e desenvolvessem suas

habilidades lingüísticas. Não se pode, no entanto, esquecer de que, no caso da criança surda, mesmo com as dificuldades que os pais possam encontrar no aprendizado da Língua de Sinais, este ainda é o caminho mais promissor, o qual conduzirá ao desenvolvimento pleno da criança. Com referência à história de Alice, é preciso que se tenha cautela, para não criar a ilusão de que a língua oral traz apenas conseqüências positivas. As possibilidades que essa língua oferece são muito limitadas e sequer aproximam-se das experiências propiciadas pela Língua de Sinais. Desta forma, acredito que, das realidades anteriormente mencionadas, a de Charlotte foi a mais feliz.

Se em sua maioria os surdos tivessem pais também surdos, usuários da Língua de Sinais, muitas condições lhes seriam, desde o princípio, garantidas, a começar pela existência de uma língua comum entre eles. Esta condição, tão rara de suceder, seria o bastante para garantir interações significativas e diálogos complexos essenciais para a construção de significados sobre as palavras, acerca do mundo e a respeito de si mesmo. Os sujeitos de minha pesquisa, Wagner e Charlene, não fogem à regra; ambos cresceram em lares nos quais todas as pessoas eram ouvintes e apenas eles os surdos.

Wagner, a exemplo de outros surdos, só teve contato com a Língua de Sinais na fase adulta. Ele enfatiza que, antes de ter contato com essa língua, não sabia nada; sua comunicação até então era baseada em gestos simples. Quando via outros surdos se comunicando por meio da Língua de Sinais, achava aquilo interessante e tinha o desejo de aprender a fazer o mesmo. Quando ele conheceu outros surdos usuários da Língua de Sinais, o seu desejo começou a se realizar. É notória a satisfação que hoje ele tem em utilizar a Língua de Sinais e, através dela, poder compreender o significado das palavras. Para ele, o aprendizado das palavras é lento e só gradativamente conseguirá aprender o nome das coisas, dos lugares, relacionando cada palavra a um sinal. Conforme se aprendeu com Vygotsky (1993), a língua, de fato, é a via mais segura para a transmissão dos significados elaborados socialmente, incluindo o signo verbal, a palavra ou o sinal. É isto que Wagner vivencia cada vez que amplia seus conhecimentos na Língua de Sinais e busca por seu intermédio atribuir sentido às palavras, aos nomes presentes na realidade ao seu redor.

A perspectiva histórico-cultural que esse autor adota em sua teoria me auxilia a interpretar as iniciais privações lingüísticas de Wagner como uma condição que, longe de

estar relacionada à surdez, foi resultado de suas experiências sociais e históricas, entre quais a ausência de uma língua em comum com os familiares, o que o impediu de estar exposto, logo na infância, à Língua de Sinais. Uma vez que esse mesmo sujeito social é também histórico, tais privações não foram restritivas ao ponto de anular as possibilidades de Wagner desenvolver essa língua e ter acesso a tudo aquilo que ela oferece. Assim também se explica o fato de, depois de tantos anos sem a Língua de Sinais, Wagner ter ido ao seu encontro.

Charlene, por sua vez, também teve contato com a Língua de Sinais, pela primeira vez, na fase adulta, há poucos anos. Na ausência da Língua de Sinais, seus pais decidiram investir no aprendizado da língua oral. Durante a maior parte da sua vida, o Português e os gestos simples foram os meios que Charlene teve ao seu alcance para se comunicar e estudar. Mesmo não se igualando à riqueza e à expressividade da Língua de Sinais, permitiram a Charlene desenvolver uma competência razoável na escrita. Vale salientar que essa é uma conquista relevante para quem não possui uma língua consistente, mas apenas fragmentos de língua. Fragmentos sim, uma vez que os gestos não constituem um sistema lingüístico, e o Português o é, só que para os ouvintes, que podem adquiri-la naturalmente por meio do canal oral-auditivo. Charlene ainda não apresenta desenvoltura na utilização da Língua de Sinais, quando, por exemplo, tem que expressar seu pensamento ou conversar com outros surdos. Por outro lado, a jovem reconhece que antes não sabia nada dessa língua e que seu aprendizado é algo importante para o futuro. Essa convicção revela que a Língua de Sinais, hoje, felizmente, possui um valor maior na vida de Charlene; motivando novas perspectivas e experiências.

Fica assim evidente a importância da Língua de Sinais no desenvolvimento cognitivo e também social da pessoa surda. A ausência dessa língua, provavelmente, deixa no surdo uma sensação de incompletude, que só diminui, quando a Língua de Sinais passa a fazer parte da sua existência. Depois dessa conquista, nenhum surdo pode desejar voltar a sua condição anterior; ao contrário, é natural que siga o impulso de conhecer cada vez mais o que essa língua tem a lhe oferecer.

3.2 Surdez e letramento

De acordo com Soares (2005), letramento é um resultado da ação de ler e escrever. Em outras palavras, é a condição que adquire um indivíduo ou grupo social que se apropria da escrita. Isto não significa que basta se apropriar dessas duas tecnologias, mas, também, a partir delas, ser capaz de envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita. Aliás, é esta a sutil diferença entre alfabetização e letramento: a primeira dá condições de decodificar ou codificar a escrita, enquanto que o segundo permite ir mais longe, ou seja, fazer um uso efetivo da leitura e da escrita nas mais variadas práticas sociais que as demandam.²¹

Além das diferenças conceituais, alfabetização e letramento não são necessariamente dependentes um do outro. E um exemplo disso é a existência de pessoas que foram alfabetizadas, adquiriram as habilidades de codificação e decodificação, mas continuam sentindo grande dificuldade para aplicar esse conhecimento em atividades rotineiras que exigem o uso da leitura e da escrita. Outra possibilidade é encontrar a situação contrária: não ser alfabetizado, mas de alguma forma ser letrado. É o caso daquelas pessoas que, mesmo não sendo alfabetizadas, trazem em seu repertório eventos de letramento e práticas sociais de leitura e escrita e que, de maneira muito específica, recorrem a estratégias bem peculiares, para extrair sentido dos vários portadores de texto, conseguindo beneficiar-se desse uso.

Nesse universo de alfabetizados, analfabetos, letrados e iletrados, encontram-se os indivíduos surdos. Há de se ter muita cautela em qual dessas categorias vamos situá-los, pois estes, antes de serem discriminados por não saberem ler ou escrever com domínio, já o são por pertencerem a uma minoria lingüística. Além da língua dos surdos ser diferente da língua oficial do País, há a visão preconceituosa de que ela é uma língua inferior pelo fato de ser ágrafa, uma vez que seu sistema escrito ainda está em desenvolvimento. Estas são razões suficientes, embora equivocadas, para se tentar impor aos alunos surdos a língua tomada como padrão em prejuízo da Língua de Sinais.

²¹ As práticas sociais de leitura e escrita dizem respeito às funções e demandas que a leitura e a escrita assumem em diferentes contextos. Neste sentido, são exemplos de práticas sociais de leitura e escrita: ler livros, interagir com a imprensa diária, divertir-se com as tiras de quadrinhos, seguir as instruções de um manual ou receita, escrever cartas, recados, orientar-se por um mapa, ou sinais de trânsito etc (SOARES, 2005).

Skliar (2002) faz uma reflexão sobre a relação letramento e minorias. Para ele, não há apenas um tipo de letramento, mas vários, o que constitui experiências plurais e singulares de utilizar a própria língua e fazer sentido do que se lê e do que se escreve. Estes usos da linguagem não deveriam ser jamais descartados porque significam a própria vida dos sujeitos. As relações de poder e dominação que determinam a separação entre as maiorias e as minorias impõem, contudo, a estas o modelo de letramento da maioria como se este fosse o único que tivesse valor. As minorias são assim chamadas porque representam grupos quantitativamente pequenos, e, principalmente, porque, historicamente, foram reduzidas a essa condição de minoria e, assim, tudo o que pertence a elas tende a ser também subestimado.

Soares (2005) ressalta que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo, do contexto social e cultural. Para a autora, ler e escrever consistem em um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos que compõem um longo e complexo contínuo. Dessa forma, indivíduos, grupos ou sociedades podem experimentar diferentes pontos desse continuum.

Sabemos que, para sociedades como a brasileira, que experimentam avançado desenvolvimento científico e tecnológico, a escrita ocupa um lugar central na vida das pessoas. Por outro lado, também se tem conhecimento de comunidades indígenas que, ainda hoje, são consideradas ágrafas, mas conseguem organizar-se socialmente e satisfazer suas necessidades de subsistência mediante a oralidade, sem o apoio da escrita. Também muitas pessoas são capazes de se aproximarem do topo desse complexo contínuo referido pela autora; ou seja, experimentam com naturalidade atividades como a leitura de um livro e/ou a redação de um artigo científico. Outros grupos, com necessidades e práticas sociais diferentes, valem-se da leitura e da escrita, principalmente, em atividades como ler uma correspondência, ou empregar a escrita para realizar, no trabalho, transações comerciais. Essas são práticas sociais de leitura e escrita diferentes, que também refletem em variados níveis de letramento. Basta estar imerso em um ambiente de letramento com variados materiais à disposição (livros, revistas, jornais, bibliotecas, tecnologias) para qualquer indivíduo aprender a transitar de um nível de letramento para outro.

Os surdos apresentam necessidades específicas, diferentes das pessoas ouvintes. Não acessam o texto escrito com a mesma frequência e da mesma maneira que o fazem as

peças ouvintes. Para estes últimos, a escrita é uma das principais fontes de se adquirir, transmitir conhecimentos e de se manter informado acerca do que acontece no mundo, enquanto que, para os surdos, muitas das necessidades lingüísticas e sociais são satisfeitas pela Língua de Sinais. Os surdos podem, ainda, em decorrência das práticas de leitura e escrita vivenciadas em seu entorno social, ter mais familiaridade com alguns portadores de texto do que com outros. E aqui entra o papel da escola de ampliar o repertório de conhecimentos dos alunos e suas experiências com a escrita. Vale ressaltar que, para ampliar, não é necessário desprezar aquilo que o aluno já construiu e que deve, portanto, ser o ponto de ancoragem para as novas aprendizagens.

A escola é uma das principais agências fomentadoras de letramento, mas temos ainda a família, os pares, os meios de comunicação, que se constituem eventos de letramento, tamanha é a influência que exercem sobre o indivíduo. De todos eles, a escola é o mais valorizado, bem como as práticas de leitura e escrita que ela veicula. Em contrapartida, as experiências promovidas nos demais espaços são, geralmente, ignoradas ou subestimadas. Não se pode esquecer também de que a escola dá um grande valor à norma-culta padrão da linguagem, e isto a distancia daqueles alunos oriundos das classes menos favorecidas ou de comunidades que utilizam uma língua específica, como é o caso dos indígenas e dos surdos. Este contingente da população é o que mais encontra obstáculo para ingressar na escola, e, quando o conseguem, não têm sua língua e identidade valorizadas. Isto acontece quando há apenas o reconhecimento da variação-padrão da Língua Portuguesa, enquanto que a língua do aluno é desprestigiada. Conseqüentemente, essas comunidades não reconhecem na escola um lugar de acolhimento da sua língua, da sua cultura.

Mesmo sendo usuários de uma língua diferente, os surdos são chamados a se alfabetizar e se apropriar de práticas de leitura e escrita na Língua Portuguesa, uma vez que isto pode ampliar suas formas de integração e participação na sociedade. A respeito dos efeitos socioculturais que o letramento pode produzir no indivíduo, Soares (2005) assinala que o modo de viver na sociedade, de inserir-se na cultura, a relação com os outros, com o contexto e com os bens culturais, torna-se diferente.

Já Oliveira (1995) discute alguns efeitos de ordem cognitiva, salientando a importância da escrita como sistema simbólico responsável pelas transformações cognitivas

do sujeito, uma vez que esta permite operações diversas como: distanciar-se do texto e das condições concretas de espaço e tempo em que o escrito foi produzido, refletir sobre este como produto final, ou, à medida em que é produzido, utilizar do seu registro grafado como recurso mnemônico. A escrita permite assim operar de maneira mais abstrata e livre do contexto imediato.

Acredito que não há dúvida quanto à importância da escrita e do letramento na vida das pessoas, mas o que quero destacar neste segmento é a relação entre letramento e determinadas práticas de leitura e escrita. No caso das pessoas surdas, o domínio do código escrito não pode ser o único aspecto a ser considerado. Primeiramente, porque o fato de esse código se apresentar em uma língua diferente faz com que seu emprego pelos surdos não seja uma atividade simples nem natural. Em segundo lugar, porque eles vivenciam outras experiências com a palavra escrita, no seu dia-a-dia, que diferem daquelas experienciadas na escola.

Os sujeitos dessa pesquisa, Wagner e Charlene, são um exemplo disso. Suas práticas de leitura e escrita dependem do contexto em que estão inseridos. No caso de Wagner, fora do ambiente escolar, a leitura e a escrita são solicitadas em situações bem específicas: ler uma carta de um parente que mora distante, ler partes da Bíblia, o que está escrito em *outdoors*, uma receita médica, colunas de jornal que lhe interessam, consultar um dicionário etc. A escrita geralmente é utilizada na comunicação com pessoas ouvintes, que não sabem Língua de Sinais, e para realizar alguma atividade que o professor indica para ser feita em casa, sendo que Wagner considera difícil realizá-la sem a mediação de uma pessoa que, sabendo a Língua de Sinais, possa relacioná-la com o texto escrito.

Quanto a Charlene, suas experiências com a língua escrita, fora da escola, também são contingentes, não diferindo muito das de Wagner: a diferença maior entre eles está no fato de que Charlene recebeu maior acompanhamento por parte da família. Nas atividades escolares a serem realizadas em casa, por exemplo, eles sempre a auxiliavam. Além disso, a comunicação entre a jovem e a família é facilitada pelo uso da língua oral. Salvo o apoio dos membros familiares e da língua oral, posso dizer que ambos os sujeitos, fora do ambiente escolar, utilizam a leitura e a escrita em atividades mais pragmáticas, de acordo com suas necessidades.

Caso se considerem exclusivamente as experiências com a leitura e a escrita no âmbito escolar, e seja centrada a atenção no desempenho desses alunos no que se refere ao código escrito e à estrutura da Língua Portuguesa, certamente se descartarão aquelas práticas sociais que fazem sentido para eles, uma vez que se relacionam com as suas experiências. A escola, infelizmente, segue o caminho mais excludente: ignora as experiências que os alunos já trazem e que estão relacionadas às suas especificidades lingüísticas e culturais, exigindo que eles se adequem e reproduzam o modelo oferecido por ela. É por esta razão que Lodi et al (2002) enfatizam haver uma grande dicotomia entre o que pode ser expresso na Língua de Sinais e o processo de escritura em Português, pois os conhecimentos que os alunos já trazem e que poderiam ser resgatados através da Língua de Sinais, a fim de ajudá-los a construir sentidos no texto, são desprezados. Mesmo assim, espera-se que estes alunos apresentem bom desempenho na Língua Portuguesa, sem que qualquer vínculo seja estabelecido com sua própria língua e seu contexto social.

Segundo essas autoras, este modelo de letramento se revela algo extremamente difícil para o aluno surdo, que se vê obrigado a se apropriar da gramática da Língua Portuguesa para compreender o texto. Este aluno desenvolve práticas de leitura e escrita mecânicas e descontextualizadas, distanciando-se, assim, do texto escrito. Isto acontece porque o aluno não pode recorrer aos conhecimentos construídos na e pela Língua de Sinais para interagir com o texto, pois somente o conhecimento da gramática da Língua Portuguesa é vislumbrado.

A escola continua, dessa maneira, negligenciando algo essencial para o aprendizado dos alunos surdos: a Língua de Sinais. E isto é lamentável, haja vista que, nos dias atuais, a proposta bilíngüe confere um lugar de destaque a esta língua. Percebe-se, entretanto, que ela, muitas vezes, é situada em segundo plano. Segundo esta abordagem, depois da aquisição da Língua de Sinais, é a modalidade escrita da Língua Portuguesa que interessa. Na prática, essa ordem de importância inverte-se, de modo que a escrita produzida pelo aluno surdo é comparada à escrita do aluno ouvinte e avaliada de forma negativa, por apresentar marcas da estrutura da Língua de Sinais, ou por demonstrar discrepâncias com relação à escrita-padrão do Português.

Voltando às experiências de Wagner e Charlene com a leitura e a escrita, agora dentro da escola, é fácil perceber que, embora mais frequentes, apresentam menos sentido

para eles, haja vista que, na maioria das vezes, são apresentadas de maneira descontextualizada, dissociadas das práticas sociais vivenciadas por eles em outros espaços, como em casa, no trabalho, na igreja.

Na escola onde Wagner estudava, mesmo com a presença de uma intérprete da Língua de Sinais para garantir que esta língua fosse a via de interação das experiências de aprendizagem, era evidente a posição secundária que esta ocupava no processo de ensino e aprendizagem. Nas aulas de Português, por exemplo, era comum a professora copiar as respostas dos exercícios no quadro e, simultaneamente, explicá-las. Como não podia copiar do quadro e, ao mesmo tempo, olhar para a intérprete, Wagner, comumente, perdia uma das duas coisas. Também era comum a professora passar exercícios para serem feitos em casa, mas, dificilmente, Wagner os fazia, porque em casa não havia quem o acompanhasse. O programa curricular também não ajudava o aluno, pois, embora estivesse de acordo com a série cursada, era incompatível com o conhecimento lingüístico até então constituído pelo aluno. Para exemplificar, um dos conteúdos que o aluno estava estudando referia-se às funções sintáticas. Em uma das aulas, a professora passou para os alunos um exercício em que eles tinham que informar se as palavras sublinhadas equivaliam a complemento nominal, adjunto nominal, objeto direto ou objeto indireto. Subentende-se que, para acertar essa questão, o aluno deveria conhecer bem a função sintática de cada um desses termos e, antes disso, deveria ter um conhecimento acerca das classes gramaticais. Situações como esta mostram o descompasso daquilo que está sendo ensinado em relação ao que o aluno está conseguindo assimilar, bem como uma total inadequação de tais práticas às necessidades educacionais do aluno. O ensino do conteúdo programático não dava espaço para um trabalho significativo com a leitura e a escrita. Estas, ao contrário, eram subutilizadas; a escrita como mera atividade de cópia e a leitura como decifração de palavras. Por mais surpreendente que seja, as práticas sociais de leitura e escrita vivenciadas por Wagner fora da escola parecem ter mais sentido, porque envolviam situações concretas de uso dessas habilidades, em vez de exercícios descontextualizados.

Quanto a Charlene, como já havia concluído o Ensino Médio, observei suas práticas de leitura e escrita no acompanhamento pedagógico extra-escolar. Por ser um atendimento individualizado, eu esperava que Charlene tivesse mais condições de se expressar, tirar suas dúvidas, vivenciar atividades mais significativas e compatíveis com seu nível de

conhecimento, mas não foi isso que comprovei. A interação dela com a psicopedagoga, bem como as atividades de leitura e escrita, eram mediadas pela língua oral. Nas sessões observadas, a aluna tinha que fazer a leitura de um texto e explicar o que havia entendido dele oralmente e, em seguida, fazia um resumo escrito, no qual seriam avaliados o aspecto gramatical, o formato, assim como a adequação às idéias do texto. O texto escrito produzido por Charlene era avaliado negativamente, pois a atenção estava voltada às inadequações que ele apresentava, em comparação com a escrita-padrão. Esta atitude com relação ao texto da aluna, inevitavelmente, a desanimava e inibia sua capacidade de se expressar pela escrita. A profissional que atendia Charlene considerava que ela possuía dificuldade em interpretar textos, uma vez que os resumos não apresentavam as idéias do texto, mas apenas algumas partes isoladas retiradas dele. A constatação das dificuldades, entretanto, não era capaz de conduzir às suas possíveis causas. Não se questionava, por exemplo, se a língua compartilhada nas sessões era suficiente para a aluna levantar hipóteses sobre o texto e compreender as atividades propostas, ou se a metodologia utilizada propiciava uma interação da aluna com o texto escrito. Acredito que a resposta para essas duas questões pode levar à chave do problema.

Primeiramente, mesmo que Charlene não tenha domínio da Língua de Sinais, e utilize a língua oral como subsídio, isto não deve levar a crer que o processo de comunicação e de ensino-aprendizagem está acontecendo sem problemas. Sabe-se que a língua oral, mesmo para o surdo que a adquiriu em anos de sessões fonoterápicas, como foi o caso de Charlene, está longe de funcionar como uma língua plena e que o ideal é que a Língua de Sinais seja introduzida neste processo. Botelho (2005) considera fracas as chances do aluno surdo se tornar letrado em um ambiente onde ele não tem a sua disposição uma língua em comum que possa compartilhar com os professores e demais alunos. A ausência dessa língua em comum limita a compreensão dos alunos, enquanto que sua utilização permite dividir experiências, tecer considerações e estabelecer as devidas conexões com o texto escrito.

Observei no relato de algumas experiências de letramento vivenciadas por Wagner e Charlene, na escola, o descompasso delas em relação às necessidades lingüísticas e educacionais destes alunos. Concordo com Matencio (1994), quando esta assume a perspectiva de que o letramento é um processo plural, visto que diferentes sociedades e

comunidades possuem eventos de letramento distintos influenciados pela sua visão de mundo, crenças e valores. Neste sentido, posso considerar que a escola é um espaço “(...) em que convivem indivíduos provenientes de diferentes comunidades, e por isso detentores de práticas discursivas e sociais também diversificadas, que não são unicamente aquelas das classes dominantes”. (MATENCIO, 1994, p. 20).

Sob esta óptica, a escola deve se tornar um local de acolhimento e jamais de exclusão, diante da diversidade do seu alunado. É seu dever ainda ampliar as experiências de leitura e a escrita dos seus alunos, apresentando-os aos diferentes portadores de textos que circulam na sociedade, permitindo que eles vivenciem diferentes níveis de letramento. Devemos então ter uma visão mais ampla de letramento; reconhecer que ele se trata de um fenômeno bastante complexo, que recebe a influência de variáveis lingüísticas, culturais e sociais, que só permitem defini-lo, de maneira adequada, quando o relacionando às experiências dos grupos que vivem e pensam sua língua de maneira ímpar. Para finalizar esta seção, apresento o poema abaixo, que traz uma definição simples e, ao mesmo tempo, ampla sobre os significados do letramento.

*Letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo de uma habilidade,
nem um martelo quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.*

*È viajar para países desconhecidos,
Sem deixar sua cama
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um Atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,*

para que você não fique perdido.

*Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.*

Kate M. Chong

3.3 Construção de sentidos no texto escrito - relações entre sinais e escrita

Para iniciar esta seção, trago ao leitor algumas definições de texto, bem como de produção textual, já que estes são dois elementos essenciais a serem analisados neste trabalho. Partilho da idéia de que o texto não consiste apenas em uma estrutura acabada, um conjunto de elementos lingüísticos combinados e dispostos de forma a transmitir uma mensagem compreensível. Acredito que os aspectos mais relevantes do texto são aqueles relacionados aos conhecimentos e processos envolvidos na sua produção.

Koch (1997) traz definições de texto e de produção textual que julgo pertinentes aos propósitos desta pesquisa:

O texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social. É uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, como também a interação de acordo com as práticas socioculturais.

A produção textual trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o indivíduo, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário.

É uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (KOCH, 1997, p. 22).

Tais compreensões me fazem refletir o quanto a atividade de produção textual, muitas vezes tratada de maneira mecânica, com predominância nos aspectos formais do

texto, se desvincula de sua matriz, que é a comunicação humana; a interação vinculada às práticas socioculturais. Não quero desprezar os aspectos lingüísticos e formais, pois sei que estes também são essenciais na construção de sentidos no texto. O que lamento é o fato de esses elementos serem supervalorizados no ensino, constituindo-se um fim em si mesmos. Conseqüentemente, o aluno não consegue ver a atividade de produção textual como um processo intencional, criativo e interacional, o que faria sentido para ele.

A autora ora referida garante, ainda, que a atividade de produção textual demanda a ativação de conhecimentos, entre eles, o conhecimento lingüístico e o conhecimento de mundo. É, por exemplo, por intermédio do conhecimento lingüístico que o sujeito faz ou deixa de fazer uso de elementos lexicais e de organizá-los no texto, atentando para os aspectos gramaticais e coesivos que garantem sua ordenação e encadeamento.

Já o conhecimento de mundo provém da experiência do aluno. Trata-se de proposições a respeito de fatos do mundo ou de modelos cognitivos socioculturalmente determinados e adquiridos por meio da experiência. Com base neles, é possível levantar hipóteses sobre o texto, criar expectativas acerca dos campos lexicais e fazer inferências²² que permitem suprir as lacunas encontradas na superfície do texto (KOCH, 1997).

O conhecimento lingüístico, então, não é o único a ser ativado no processamento textual. O conhecimento de mundo também é muito importante e se manifesta, principalmente, mediante a oralidade do aluno. As pesquisas de Almeida (2000) e Lebedeff (2003) sugerem que a ativação do conhecimento de mundo, mais especificamente, a referência que o aluno faz às suas experiências pessoais, é um indicativo de suas dificuldades ante o texto escrito e um meio de contorná-las. Já nas considerações de Antunes (2002), Pereira (2002) e Vygotsky (1994), é fácil visualizar, principalmente, as contribuições que esse tipo de conhecimento pode trazer para a escrita e para o ensino dos alunos surdos, tornando-os mais significativos.

Segundo Vygotsky (1994), a compreensão da língua escrita é efetuada, primeiramente, por meio da linguagem falada, sendo esta um elo intermediário com a escrita; só gradualmente, é que esta relação entre oralidade e escrita vai diminuindo, passando esta a representar diretamente as entidades reais e as interações delas. No segundo

²² Segundo Koch (1997), as inferências são estratégias cognitivas utilizadas pelo indivíduo para estabelecer ponte entre o texto e seus conhecimentos prévios ou conhecimentos e práticas socialmente partilhadas.

momento, o Estudioso ressalta que o ensino deve ser organizado de modo a tornar a leitura e a escrita necessárias às crianças, ou então suas atividades não se expressarão via escrita.

Dessa forma, Vygotsky (1994) apresenta uma concepção de escrita em que esta é tomada como uma atividade cultural que não pode ser ensinada à criança de maneira mecânica, mas, ao contrário, como algo que faz parte de suas necessidades cotidianas, de sua cultura. No caso do surdo, a transformação da escrita em algo necessário para sua vida não pode prescindir da Língua de Sinais que sustenta todos os elementos de sua cultura e de sua identidade. A Língua de Sinais constitui ainda a oralidade do surdo; “não uma oralidade falada”, mas “uma oralidade gestual”, o elo que se faz necessário para o desenvolvimento de sua escrita.

Sobre este elo que pode ser estabelecido entre a Língua de Sinais e a escrita, Pereira (2002) acentua:

É através da Língua de Sinais que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é através da comparação da Língua de Sinais com o Português que irão constituindo seu conhecimento do Português (PEREIRA, 2002, p. 49).

(...) para que leiam e escrevam, necessitam ter conhecimento de mundo, de forma que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Necessitam de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos (PEREIRA, 2002, p. 50).

O autor situa em primeiro lugar a Língua de Sinais como condição para que o surdo adquira a escrita; refere-se ao conhecimento de mundo, que permite atribuir sentido ao texto e, por último, cita o conhecimento sobre a escrita. Concordo com a ordem em que estes três conhecimentos (da Língua de Sinais, de mundo e da escrita) são apresentados pelo autor. A Língua de Sinais, sem dúvida, deve ser o primeiro conhecimento a ser adquirido pelo aluno, uma vez que é por ela que o surdo pode investir em novos aprendizados como, por exemplo, a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita.

Neste sentido, deve-se utilizar a Língua de Sinais para explicar ao aluno surdo o que o texto quer dizer; traduzir diferentes tipos de textos escritos na Língua de Sinais para que o aluno possa compreender sua mensagem e sua função. O texto escrito, por si, pode trazer dificuldades para este aluno, razão por que se deve torná-lo mais significativo,

interpretando-o por meio da Língua de Sinais (SVARTHOLM, 1997 apud PEREIRA, 2002).²³

É ainda mediante sua língua materna²⁴ que o surdo pode se reportar ao seu conhecimento de mundo (suas experiências pessoais, valores...) o que lhe fará atribuir sentido ao texto. Lane et al²⁵ (1996 apud PEREIRA, 2002) explicam que os conhecimentos advindos da experiência, que os alunos levam para a escola, são adquiridos e categorizados por intermédio da língua materna e que estes são recuperados pelo aluno quando este se depara com o texto escrito:

Muitos dos conhecimentos que os alunos levam para a escola e para os textos que vão ler incluem histórias que lhes foram passadas através de gerações e adaptadas para transmitir os valores culturais e morais da sociedade em que vivem, assim como fatos do cotidiano que, por sua vez, o ajudam a criar expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos lidos, bem como permite lembrar o que foi lido, integrando a informação nova àquilo que já se conhece. (LANE et al, 1996 apud PEREIRA, 2002, p. 51).

Ora, se a pessoa surda constrói, reelabora e expressa seu conhecimento por meio da Língua de Sinais, esta deve ser a peça-chave do processo de ensino e de aprendizagem, especialmente, no desenvolvimento da leitura e da escrita que abrange duas línguas diferentes. É em Português que o texto escrito se apresenta, mas é a Língua de Sinais, ou melhor, os conhecimentos e experiências oriundos dela, que permitem atribuir sentido a ele.

Antunes (2002) também enfatiza a noção de que os conhecimentos relacionados às vivências dos alunos devem ser o ponto de partida para o seu ensino.

(...) nada que o aluno conhece pode ser desprezado, tudo o que aprendeu ao longo de sua vida simboliza a imprescindível “âncora” dos novos conhecimentos aos quais sua mente atribuirá sentidos. (...) é essencial que todo professor saiba que seus alunos possuem um “corpo”, explodem a cada momento em múltiplas emoções e vivem dentro de um “mundo material e social” elementos que precisam figurar como ícones do que se ensinar de novo, dos conteúdos específicos que se busca fazê-los aprender. (p.40).

²³ SVARTHOLM, K. La educación de los sordos: principios básicos. In: INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS. El bilingüismo de los sordos, dez. 1997, p. 29-36.

²⁴ Uma língua é considerada natural quando pertence a uma comunidade de falantes que a têm como meio de comunicação e pode ser naturalmente adquirida como língua materna. As línguas naturais diferem de sistemas artificialmente construídos como, por exemplo, o Esperanto. Partindo do mesmo princípio, as línguas de sinais são naturais das comunidades de indivíduos surdos que as utilizam (FERNANDES, 2003).

²⁵ LANE, H; HOFFMEISTER, R; BAHAN, B. A journey into the Deaf-World. Cia: DawnSingPress, 1996

Concordo com a idéia de que o universo do aluno, que abrange suas emoções, lembranças, valores e conhecimentos de mundo, representa a “âncora” que deve ser lançada no processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. Tomar essa estratégia não significa estar restringindo o texto às experiências dos alunos, mas, tomá-las como ponto de partida para que eles alcancem gradativamente mais autonomia no seu aprendizado. Dessa forma, penso que o conhecimento da escrita propriamente dita, bem como dos elementos lingüísticos necessários à sua compreensão, dependem da Língua de Sinais e do conhecimento de mundo dos alunos.

Nesta pesquisa, também observei que as produções de Wagner geralmente mantinham alguma relação com suas experiências ou com seu conhecimento de mundo. Abaixo apresento aquelas produções em que percebi esta relação.

1. *Pessoa amigo normal pode Caic brincar* (qualquer amigo pode jogar bola no CAIC).

O aluno escreveu *brincar*, mas, quando recontou na Língua de Sinais, sua frase utilizou o sinal de jogar bola; daí minha interpretação. Mesmo se tratando de uma frase, foi possível identificar que o aluno estava se referindo ao colégio no qual estudava. Lá, no fim de semana, era permitido que outras pessoas que não fossem alunos jogassem bola na quadra de esportes.

2. *Quando eu acordo comprar rápido pão e queijo, tomar café para entrar no trabalho* (quando eu acordo compro rápido pão e queijo, tomo café para entrar no trabalho).

O aluno imprimiu nesta frase um evento que faz parte da sua rotina diária.

3. *Eu gosto Estudar onde caic porque eu aprender palavra* (eu gosto de estudar no CAIC porque eu aprendo palavras).

Além de Wagner haver estudado nesta escola, uma de suas maiores expectativas era ampliar o vocabulário das palavras em Português.

4. *Muitos homens não pode conversar porque tem agora comprar pano sofá chegar trabalho organizar depois vender*

Nesta frase, o aluno emite seu juízo sobre a importância do trabalhador cumprir primeiro suas obrigações, não podendo, por exemplo, interromper o serviço para conversar.

O fato de Wagner também ser um trabalhador e ter suas responsabilidades pode ter influenciado suas idéias.

5. *Casa família viajar hoje já/ encontre não/ tartaruga rir/ tem homem/ onde difícil não vai encontre/ 15 idade/ que/ mulher tem/ ganhar chave já/ alivio bem paz/ final*

(a família tinha saído/ a menina encontrou ninguém / tinha uma tartaruga rindo/ tinha um homem/ menina perguntou a ele onde estava a família/ o homem respondeu que não era difícil e que ela ia encontrar/ a menina tinha 15 anos/ o quê? / a menina disse que tinha uma mulher que tinha a chave da casa / conseguiu a chave/ a menina ficou aliviada em paz/ final).

Esta situação trazida por Wagner não é exclusiva do texto; trata-se de uma experiência que aconteceu com ele há alguns anos, e que foi recobrada durante a elaboração do texto.

As produções de Wagner corroboram, dessa forma, a discussão acerca da importância do conhecimento de mundo e da Língua de Sinais na produção da escrita; o primeiro como sistema de referências para o aluno atribuir sentido ao texto e a segunda como instrumento que permite ao aluno organizar e atualizar as experiências armazenadas na memória.

Na pesquisa realizada por Almeida (2000), na qual surdos adultos tinham que recontar, com o uso da Língua de Sinais e por escrito, textos lidos anteriormente, a autora observou que eles se detinham muito mais em falar sobre uma situação que tinha acontecido no seu dia-a-dia do que em falar sobre o que realmente havia se dado no texto. Caso o tema do texto dissesse respeito a futebol, o mais provável seria que o aluno trouxesse à tona alguma situação vivenciada por ele, envolvendo esse tema, ou evidenciasse a importância que esse esporte tem na sua vida, em vez de tecer comentários sobre o que tinha acontecido no texto. A autora concluiu que isto decorre da pobreza de experiências lingüísticas desses alunos, que pode acarretar dificuldades com a língua escrita e restringir a compreensão do texto às vivências anteriores.

O mesmo foi constatado no estudo de Lebedeff (2003), em que foi realizada uma análise comparativa da compreensão textual de alunos surdos universitários e alunos da oitava série do Ensino Fundamental acerca de histórias apresentadas, ora na Língua de Sinais ora na modalidade escrita da Língua Portuguesa. A autora detectou que os dois grupos de alunos tiveram melhor compreensão do texto apresentado na Língua de Sinais, realizando o reconto dessa história com maior fidelidade ao texto original, conseguindo

recordar-se de mais informações nele presentes. Quanto à história apresentada na Língua Portuguesa, a autora constatou que os surdos universitários, ao recontarem-na, não consideraram somente as informações explícitas no texto escrito, mas também fizeram muitas inferências com base no seu conhecimento de mundo, o que a autora relaciona ao fato de os alunos não recordarem suficientemente das informações textuais e, dessa forma, partem para suas próprias inferências. Os alunos da oitava série, que tinham uma escolaridade menor, compreenderam e se recordaram ainda menos dessas informações, sentindo dificuldades para elaborar inferências; conseqüentemente, adotaram outra estratégia, que foi adicionar ao texto novos elementos, inventados para preencher as lacunas deixadas em virtude da incompreensão do texto.

Tanto no estudo de Almeida (2000) quanto no de Lebedeff (2003), a ativação do conhecimento de mundo é condicionada à pouca familiaridade do aluno com a língua escrita. Estratégias como a de se apoiar nas próprias inferências e hipóteses ou acrescentar informações não pertinentes ao texto foram compreendidas pelas autoras como iniciativas dos alunos para contornarem ou disfarçarem as lacunas deixadas pela não-compreensão do texto.

No caso de Wagner, a pouca familiaridade com a língua escrita pode ser uma condição que o leva a recorrer às suas experiências. Por outro lado, é graças à Língua de Sinais que este aluno consegue realizar inferências sobre o texto. Já no caso de Charlene, em que não observei o mesmo comportamento, receio asseverar que isto decorre do fato de a aluna apresentar menos dificuldades com a escrita, pois o não-domínio da Língua de Sinais também pode ser uma condição que impede que ela realize inferências sobre o texto.

Entendo que a oralidade do surdo, ou, em outras palavras, a sua capacidade de criar e se expressar por meio da Língua de Sinais, se torna indispensável e está sempre presente na elaboração da escrita. Se, para a criança ouvinte ou mesmo para o adulto, a retomada da língua oral contribui sobremaneira para tornar a escrita mais contextualizada e significativa, ajudando-o a superar as dificuldades com o código escrito, possibilitando maior proximidade com as vivências anteriores, é de se esperar que, com o indivíduo surdo, a Língua de Sinais ofereça o mesmo suporte.

Baseio-me, segundo os autores mencionados nesta seção, em uma concepção de texto que vai além dos aspectos lingüísticos, considerando-o como um produto também das

experiências individuais e sociais dos sujeitos usuários de uma língua. Quero, neste sentido, valorizar o papel da Língua de Sinais como elo entre os conhecimentos do aluno surdo e o texto escrito; um texto que não seja alheio a ele, mas cheio de sentido.

3.4 Escrita do aluno como aprendizagem de uma segunda língua

Nesta seção, pretendo relacionar o conhecimento lingüístico e o desempenho do aluno surdo na Língua Portuguesa com o aprendizado dessa língua. Conforme referência anterior, há de se considerar que o indivíduo surdo enfrenta complexa relação comunicativa, envolvendo a utilização de duas línguas diferentes, e, quando está diante da tarefa de ler ou escrever um texto, precisa fazer uso de conhecimentos referentes a uma segunda língua. Brito (1995) assim como Fernandes (2003), Fernandes (1999) e Góes (1996), ressaltam algumas características da escrita de alunos surdos, às quais me reporto para tentar compreendê-las como parte do aprendizado de segunda língua, discutido por Brown (1994).

Primeiramente, é preciso refletir a idéia de que a necessidade de os ouvintes aprenderem uma segunda língua não é tão relevante quanto o é para a pessoa surda. No dia-a-dia, emprega-se o Português em todas as atividades, sendo uma segunda língua como o Inglês ou o Espanhol necessária apenas em situações contingenciais. Para a pessoa surda brasileira, toda vez que for preciso interagir com uma pessoa ouvinte, em casa, na escola, no trabalho, ou quando precisar ler textos e acessar outras informações, necessariamente terá que recorrer à Língua Portuguesa. Além disso, muitos surdos, quando participam de eventos nos quais o interlocutor é uma pessoa ouvinte, fazem uso dos serviços de um intérprete. O mesmo acontece na escola, principalmente quando o surdo está inserido em uma sala com alunos ouvintes. Nestes casos, há a presença de uma terceira pessoa para mediar a comunicação/interação de uma pessoa surda com uma ouvinte que não sabe a Língua de Sinais. Por esta razão, considero importante o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita, para que, sabendo utilizá-la, o indivíduo surdo possa interagir de modo autônomo.

Os surdos foram e ainda são vistos como maus leitores e produtores de texto, e a culpa desse fracasso recai quase que exclusivamente sobre eles, como se a falta de domínio da Língua Portuguesa devesse ser relacionada à condição de surdez. Não se avaliam, por exemplo, os processos que entram em cena, quando um surdo se propõe a aprender uma segunda língua, nem se o tipo de metodologia empregada no seu ensino é eficiente. Como não se tem uma teoria específica sobre o aprendizado de segunda língua por surdos, fundamento-me em Brown (1994), que, apesar de falar do ponto de vista da pessoa ouvinte, traz valiosas contribuições que se podem estender à realidade do indivíduo surdo. O autor aborda princípios lingüísticos, cognitivos e afetivos vivenciados pelos aprendizes de uma segunda língua, os quais devem ser considerados no ensino de segunda língua.

No que se refere aos princípios lingüísticos, é importante lembrar a interferência da língua nativa (língua materna) no aprendizado da segunda língua. Esta interferência acontece por intermédio das hipóteses e previsões que o aprendiz faz sobre a segunda língua, baseado no conhecimento que tem sobre a sua primeira língua. Nos primeiros níveis de aprendizagem, é comum o aluno acreditar que as duas línguas funcionam da mesma maneira, e, como isto não acontece, são visíveis os erros nas iniciativas de compreender e produzir mensagens na segunda língua. Esses erros, em contrapartida, não devem ser vistos como uma má interferência; algo que possa atrapalhar o aprendizado da segunda língua. De acordo com Brown (1994), eles devem ser tomados como elementos importantes, por meio dos quais os professores poderão acompanhar e avaliar mais atentamente a trajetória dos alunos. À medida que o aprendiz vai adquirindo maior domínio na segunda língua, vão se tornando menos expressivas as interferências de sua primeira língua.

Ademais, o aprendiz desenvolve um sistema de *interlíngua* mediante o qual, gradativamente, vai internalizando as estruturas e regras próprias da segunda língua, que, por sua vez, se refletem de maneira mais ou menos sistemática nas construções do aprendiz. Com base no autor, posso dizer que a interlíngua é uma fase de transição na qual o aluno percorre diferentes estádios até atingir o domínio da segunda língua. O sucesso do aprendiz nessa fase dependerá em grande parte das intervenções que o professor realiza. Ele deve saber distinguir quando os erros que o aluno comete por ocasião do seu sistema de interlíngua decorrem da língua nativa ou da segunda língua, devendo tornar isto claro para

o aprendiz. O professor necessita ainda tolerar as formas lingüísticas apresentadas por seus alunos, haja vista que elas fazem parte do aprendizado da língua.

Diante do exposto, é válido supor que qualquer aprendiz de segunda língua, seja ouvinte ou surdo, enfrentará dificuldades e/ou desafios ao empregá-la. Sob essa óptica, dificuldades também são vivenciadas por pessoas ouvintes, quando estão, por exemplo, aprendendo uma segunda língua, como o Inglês. É de se esperar que, no início da aprendizagem, o aluno apresente um vocabulário reduzido e se apóie na estrutura de sua língua materna, o Português. Nem por isto é comum haver uma descrença por parte dos professores de que esse aluno futuramente terá êxito na segunda língua. A pessoa surda também será capaz de evoluir de um nível menor a um nível maior de domínio na Língua Portuguesa, apresentando em suas construções diferentes variantes lingüísticas, desde estruturas próprias da Língua de Sinais até estruturas coerentes com a Língua Portuguesa.

Com relação aos erros cometidos durante o aprendizado, vale frisar que, no caso dos surdos, parece haver uma supervalorização, enquanto formas lingüísticas resultantes de seu sistema de interlíngua não são consideradas. É comum, por exemplo, escutarmos comentários referentes à escrita de pessoas surdas como algo atípico. De fato, a escrita da pessoa surda difere da escrita da pessoa ouvinte, principalmente se ela estiver no início da internalização da Língua Portuguesa. É provável que haja, nessa fase, interferências da Língua de Sinais na escrita do aluno, que nem sempre são compreendidas; ou que o aluno falhe em suas tentativas de utilizar as estruturas da segunda língua. Ocorre, entretanto, que uma dificuldade característica da fase inicial desse aprendizado é logo relacionada a uma incapacidade permanente do aluno surdo.

Em conseqüência, os alunos não conseguem desenvolver um sentimento de confiança e de motivação diante da segunda língua, ao mesmo tempo em que os erros se tornam motivo para constrangimento e desânimo. Os próprios professores de surdos, encarregados de ensinar o Português, ainda mantêm uma visão preconceituosa sobre o potencial desses alunos, reforçada toda vez que eles comentem algum erro. Fica assim evidente que, no aprendizado do Português vivenciado pelo surdo, os erros ainda são atribuídos a uma possível incapacidade que ele tenha, em vez de serem vistos como algo inevitável na internalização e construção na segunda língua. Com efeito, deve-se afastar dos nossos alunos surdos o medo de errar ou a concepção do erro como algo negativo. Se errar

está tão relacionado ao aprendizado, por que se continua esperando deles respostas absolutamente corretas? Se isto fosse possível, pouca importância teria a intervenção do professor.

O que, porém, na escrita do aluno surdo leva a considerá-la como inadequada? Em uma pesquisa, Fernandes (2003)²⁶ analisou a capacidade de compreensão e reprodução de textos por escrito, bem como o conhecimento das estruturas sintáticas da Língua Portuguesa por estudantes surdos. Dentre os resultados obtidos, os sujeitos pesquisados revelaram despreparo na leitura e compreensão de textos, em consequência de dificuldades com o léxico. Neste caso, a não-compreensão das palavras foi um obstáculo para a organização conceitual do texto lido. Além disso, os sujeitos costumavam confundir uma palavra com outra, ao fazerem uso de sua memória visual. Como o significado das palavras confundidas era diferente, o enunciado se tornava ambíguo, dificultando a compreensão global do texto.

Com relação ao uso que os alunos fizeram das estruturas sintáticas da Língua Portuguesa, referida autora observou alguns erros atribuídos ao não-conhecimento dessas estruturas e à interferência da Língua de Sinais²⁷. Nos exercícios realizados, os alunos geralmente substituíam o verbo *ser* pelo verbo *estar* e omitiam os outros verbos de ligação. Vale lembrar que tanto o verbo *ser* quanto os demais verbos de ligação constituem elementos não recorrentes na Língua de Sinais. O mesmo aconteceu com as preposições e conjunções, geralmente empregadas indevidamente, em função de os alunos não conhecerem o seu significado. O desempenho dos alunos melhorava, quando as preposições e conjunções também eram utilizadas na Língua de Sinais. Os alunos demonstraram ainda falta de domínio no uso dos tempos e modos verbais. Vale salientar que muitos surdos, quando escrevem, deixam de conjugar os verbos, mantendo-os na forma infinitiva, enquanto que, na Língua de Sinais, utilizam recursos próprios para designá-los em número, tempo e modo. Muitas vezes, os alunos repetiam as palavras no texto escrito, para dar ênfase, ou para indicar o plural, revelando assim mais uma interferência da Língua de Sinais, na qual os sinais normalmente são repetidos quando se quer indicar intensidade,

²⁶ A autora analisou as amostras lingüísticas de 40 surdos com idade acima de 18 anos. O grau mínimo de escolaridade exigido era da quarta série do Ensino Fundamental, participando também da pesquisa surdos das séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

²⁷ Para uma leitura mais aprofundada das propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas da Língua Brasileira de Sinais, consultar Quadros e Karnopp (2004).

quantidade, continuidade. Outro aspecto observado no texto dos alunos foi a formação de palavras não existentes na Língua Portuguesa. Este fenômeno é verificado em pessoas que não têm domínio da língua, como também ocorre com as pessoas estrangeiras. Outras pesquisas, como as de Brito (1995), Fernandes (1999) e Góes (1996), confirmam os resultados há pouco apresentados.

Diante do exposto, Fernandes (2003) ressalta que os equívocos cometidos pelos surdos no uso da Língua Portuguesa não são características de exclusividade sua, mas também de estrangeiros que estão aprendendo outra língua, bem como de falantes pouco escolarizados, vítimas de falhas no processo educacional. Outra explicação trazida pela autora é o fato de os surdos não poderem estar expostos continuamente pelo canal auditivo às realizações lingüísticas que o cercam, o que dificulta o domínio da Língua Portuguesa. Foi o que aconteceu com grande parte dos sujeitos de sua pesquisa, que tiveram pouco contato com a Língua Portuguesa, além de não possuírem o hábito de ler qualquer espécie de literatura no dia-a-dia. Nem todos os surdos pesquisados apresentaram as mesmas dificuldades na modalidade escrita: aqueles que possuíam maior nível de escolaridade demonstraram maior domínio do léxico e conhecimento das estruturas gramaticais. Outro aspecto a ser considerado nessa pesquisa é que as produções escritas dos alunos levam a crer que eles também se apoiavam em um sistema de interlíngua. Dessa forma, os erros e inadequações observados são frutos da tentativa de se expressar numa segunda língua, tomando como ponto de partida a Língua de Sinais e aquilo que já se conhece da Língua Portuguesa.

De modo semelhante, observei em relação aos sujeitos de minha pesquisa — Charlene e Wagner — algumas inadequações na sua escrita, nos aspectos mais formais. Uma vez que não representam meu objeto central de análise, que será discutido no quinto capítulo, as apresentarei de forma resumida.

Como pode ser percebido em *As mulheres estavam ajudam as pessoas na rua*, Charlene empregou corretamente todos os termos da oração exceto a locução verbal em que deixou de colocar a desinência de gerúndio no segundo verbo. Já na frase *O presente para o aniversário*, a aluna não utiliza o verbo de ligação *é* depois da palavra presente o que, conforme anteriormente discutido, costuma ser omitido na escrita dos surdos. Na frase *O tio estava sentando na sofá*, a aluna mais uma vez se confunde com relação à locução

verbal, além de não concordar devidamente a partícula *na* com a palavra *sofá*, o que pode estar relacionado ao fato de Charlene pensar que esta palavra é feminina, por terminar em *a*. No enunciado *O Fernando estava tocando de violino para a festa de amigo*, Charlene utiliza a locução verbal, dessa vez, de maneira correta, mas acrescenta a preposição *de* quando esta não é necessária. Mais à frente, a preposição *de* aparece sem a contração *de+o*, que é necessária, já que o substantivo que pede o artigo.

No que se refere às produções de Wagner, logo na primeira frase *filhar não pode*, (que significa errar sempre não pode), percebi a formação de uma palavra que não existe — *filhar* — resultado do vocabulário ainda reduzido do aluno. Ainda nessa frase, é preciso chamar a atenção para a palavra *sempre* que, embora não tenha sido escrita, foi produzida pelo aluno na Língua de Sinais, por meio do recurso, anteriormente mencionado, da repetição do sinal, com a finalidade de indicar continuidade da ação (errar sempre). Em *bom dia encontrar conhecer amiga conversar hoje trabalho*, todos os verbos aparecem na forma infinitiva, influência da Língua de Sinais, na qual os verbos são flexionados de modo diferente. O advérbio *hoje*, por exemplo, dá ao verbo *conversar* uma flexão temporal. É o que acontece na Língua de Sinais, em que a relação temporal pode ser estabelecida, acrescentando-se ao sinal que expressa a ação outro sinal que indica tempo. Na frase *comprar papel azul caixa organizar depois tomar banho vai casa namorada depois dar presente amor*, encontra-se o mesmo tipo de flexão. Há os verbos *tomar* e *dar* na forma infinitiva, sendo que o aluno utiliza o advérbio *depois*, para indicar em ambas as situações a flexão de tempo.

Posso considerar que tanto na escrita de Charlene quanto na de Wagner há interferências da Língua de Sinais. No caso de Charlene, essas interferências aparecem em menor escala, ao mesmo tempo em que a aluna utiliza com maior familiaridade as estruturas da Língua Portuguesa. No caso de Wagner, essas interferências são mais acentuadas. Além disso, o aluno demonstra dificuldades com o léxico e desconhecimento de várias estruturas da Língua Portuguesa. Essas diferenças mostram que os dois alunos se encontram em estádios diferenciados, nos quais variam o papel da Língua de Sinais e os erros cometidos na segunda língua. Afinal, ambos os alunos estão vivenciando o aprendizado do Português como segunda língua. Retomo agora as considerações de Brown (1994).

No que se refere aos princípios cognitivos, a *automaticidade*²⁸ é uma condição que as crianças experimentam de maneira privilegiada, uma vez que conseguem aprender uma segunda língua com maior espontaneidade e rapidez do que os adultos. A explicação para isto está no fato de que os adultos processam a segunda língua de modo consciente e dirigido, atentando para os elementos da língua em ação, o que torna o aprendizado mais lento, ao passo que as crianças vivenciam esse processo de forma subconsciente. Na opinião de Brown, uma maneira de tornar o aprendizado mais automático e natural para os aprendizes adultos é desviar a atenção dos aspectos formais e direcioná-la aos aspectos funcionais da língua, tornado-a mais significativa para eles. Isto não significa que os primeiros não sejam necessários no processo de aprendizado: na verdade, os aprendizes adultos se beneficiam deles. Uma atenção exagerada e prolongada neles, entretanto, pode dificultar o alcance dessa “automaticidade”.

O princípio da “automaticidade” me chama a atenção, porque sugere que, quanto mais cedo o indivíduo iniciar as experiências lingüísticas na segunda língua, mais natural e eficaz será seu aprendizado. Em se tratando de surdos, todavia, conforme discutido na introdução deste trabalho, uma pequena parcela deles têm oportunidade de adquirir a primeira língua no tempo oportuno, ficando comprometido o aprendizado da segunda língua, dependente daquela. Se a exposição precoce aos elementos da segunda língua fosse uma condição suficiente para seu aprendizado, a maioria dos surdos, que têm pais ouvintes, estaria em uma situação privilegiada. Em suma, não se poderá alcançar o domínio da segunda língua sem a aquisição da primeira língua que lhe servirá de suporte. Ademais, já discuti a importância que a primeira língua tem nas previsões e elaborações realizadas pelo sujeito sobre a segunda língua.

Brown (1994) acrescenta a importância de propiciar ao aluno uma aprendizagem significativa²⁹ mediante o estabelecimento de relações entre o objeto da aprendizagem (os conceitos e informações relativos à segunda língua) e os conhecimentos de que o aluno já

²⁸ De acordo com Brown (1994), o aprendizado eficiente de uma segunda língua envolve um movimento que vai do controle de algumas formas lingüísticas em direção ao processamento automático de um número relativamente ilimitado de formas lingüísticas. É o que o autor denomina “automaticidade”. (traduzi).

²⁹ Ao longo do nosso trabalho, utilizo a expressão *aprendizagem significativa*, que tem origem no modelo de ensino proposto por David Ausubel. A aprendizagem significativa, contrária à mecânica, ocorre quando os conteúdos a serem aprendidos são relacionados àquilo que o aluno já sabe, a alguma idéia ou imagem que se encontra em sua estrutura cognitiva. Quando o aluno aprende dessa forma, é capaz de reaver os conceitos ou conhecimentos e aplicá-los posteriormente em situações diferentes ou na solução de novos problemas, porque de fato o aprendeu (RONCA, 1980).

dispõe. Para tanto, o professor deve estar atento aos interesses do aluno e evitar as armadilhas características de uma aprendizagem mecânica, tais como: exercícios gramaticais em demasia, atividades que levam à memorização ou que não tenham objetivos bem definidos, ou quaisquer outras que mantenham o foco nos aspectos mecânicos no lugar dos significados da língua.

A boa alternativa metodológica para o ensino de segunda língua para surdos é o emprego da Lingüística Contrastiva.³⁰ Esta opção é adequada, principalmente para adolescentes e adultos, pois explora o conhecimento explícito e sistemático da primeira e segunda língua, mediante a comparação entre suas semelhanças e diferenças. O fato de o professor conhecer as características de cada língua contribui para que ele possa intervir de forma adequada na aquisição da segunda língua do aluno. Este, por sua vez, na medida em que lida com o conhecimento explícito, pode se conscientizar das diferenças e semelhanças entre sua língua materna e a segunda língua, monitorando, dessa forma, sua aquisição (QUADROS, 1997). Baseado na Lingüística Contrastiva, o professor pode analisar a escrita do aluno surdo, atentando para o nível de conhecimento da segunda língua em que ele se encontra. As características próprias da interferência da Língua de Sinais que aparecem em sua escrita podem ser confrontadas com a estrutura da Língua Portuguesa, sendo explicitadas as diferenças e características de ambas as línguas, e os erros contextualizados por intermédio da compreensão de qual sua origem.

Segundo Brown (1994), devemos também estar atentos às estratégias de aprendizagem dos alunos que constituem mais um princípio cognitivo. No caso dos alunos surdos, é importante que os professores atentem para as estratégias que seus alunos põem em ação, quando interagem com um texto em Português. Algumas delas devem ser aproveitadas pelo professor, podendo inclusive orientar sua prática pedagógica; já outras, devem ser avaliadas quanto à capacidade de conceder ao aluno maior compreensão e autonomia diante do texto, para, caso isto não aconteça, serem substituídas. Além disso, o professor precisa conhecer as características individuais de seus alunos surdos, tais como: a qualidade da perda auditiva, a idade do início da surdez, o nível de conhecimento da Língua de Sinais, as experiências que têm com a Língua Portuguesa fora do ambiente escolar.

³⁰ A Lingüística Contrastiva é uma subárea da Lingüística Geral interessada em apontar similaridades e diferenças estruturais entre a língua materna (de um grupo de alunos) e uma língua estrangeira (VANDRESEN, 1988, p. 77 apud QUADROS, 1997, p. 102).

Todas essas variáveis deveriam ser consideradas no momento de analisar as dificuldades e possibilidades do aluno ante a Língua Portuguesa, uma vez que os surdos não constituem um grupo homogêneo.

Brown (1994) também destaca os princípios afetivos que podem intervir no aprendizado de uma segunda língua. O primeiro deles diz respeito à visão que o aluno tem sobre si e acerca do uso que faz da segunda língua. É possível que esta visão não seja positiva, desencadeando sentimentos como os de fragilidade, inibição e resistência, que podem se tornar um empecilho para o aprendizado. Alguns aprendizes se sentem frustrados quando percebem que as estratégias comumente utilizadas com sucesso na língua nativa, muitas vezes, não funcionam, quando aplicadas à segunda língua. Aprendizes adultos, com larga experiência em outras áreas, podem se sentir estúpidos, uma vez que chegam a cometer erros primários como aqueles cometidos por crianças, quando estão aprendendo a linguagem. O professor precisa ser sensível para perceber esses sentimentos nos seus alunos e desenvolver uma atitude positiva que os encoraje.

Outro princípio afetivo referido pelo autor ora citado é o da autoconfiança. Partindo desse princípio, é importante que o aluno acredite tanto na sua capacidade de desempenhar as tarefas exigidas pelo professor quanto na de alcançar o aprendizado esperado. O professor também pode ainda adotar algumas estratégias que estimulem a autoconfiança do aluno naquilo que ele já sabe, e a desenvolva onde ela ainda não existe, como, por exemplo: desenvolver seqüências didáticas que partem de conceitos e tarefas mais fáceis e que aos poucos vão aumentando o grau de dificuldade. Assim, o aluno poderá sentir que está, de fato, acompanhando os conteúdos que estão sendo ensinados e elaborando a partir deles mais conhecimentos. As atividades, neste sentido, devem ser desafiantes para os alunos, e, ao mesmo tempo, possíveis de realização. Os alunos também precisam estar dispostos a aceitar os riscos envolvidos na utilização da segunda língua. Este último princípio está intrinsecamente relacionado aos dois anteriores, uma vez que, para o aluno querer arriscar-se, fazendo tentativas, testando seus conhecimentos na segunda língua, é necessário que tenha desenvolvido uma imagem positiva de si mesmo, além de um sentimento de confiança no seu potencial.

Certamente, a interferência de aspectos afetivos também ocorre no aprendizado da Língua Portuguesa pelos surdos. Aqueles que não adquiriram o pleno domínio da Língua

de Sinais, bem como os valores relativos à identidade e à cultura surda, dificilmente construíram uma identidade surda e uma imagem positiva de si mesmo e de sua língua. Em consequência, podem apresentar o sentimento de inferioridade com relação à sua língua, considerando o Português uma língua superior à sua. Dessa forma, esses alunos, sentindo-se inseguros no manuseio da segunda língua, terão dificuldade de arriscar-se, em função dos possíveis erros e da desaprovação do professor. Como esses alunos historicamente são interpretados como maus leitores e escritores, além de terem vivenciado práticas pedagógicas pouco desafiadoras e significativas, tudo leva a crer que os sentimentos em relação à segunda língua são mesmo os de insegurança, constrangimento diante dos erros cometidos e até mesmo de resistência ao aprendizado da Língua Portuguesa.

Em certos momentos, pude perceber nos sujeitos desta pesquisa alguns desses sentimentos. Quando Charlene estava no acompanhamento pedagógico, desempenhando atividades de interpretação e produção textual, era muito comum ter seus textos censurados, o que acarretava constrangimento e inibição. Em algumas sessões, Charlene tinha que refazer até três vezes o mesmo texto, o que já se tornava uma obrigação, em vez de um desafio. A atenção, sempre voltada aos aspectos formais do texto, enfatizava mais os erros do que os acertos. Conseqüentemente, a aluna se achava muito mais insegura nas suas tentativas do que confiante.

Já Wagner, nas aulas de Português, não tinha oportunidade de estabelecer trocas significativas (nem interacionais nem cognitivas) com a professora, uma vez que esta precisava dar atenção à turma como um todo. Os outros alunos, ouvintes, também manifestavam suas dificuldades com relação aos conteúdos apresentados pela professora, entretanto, estavam estudando as formas e estruturas lingüísticas de sua própria língua; enquanto isso, para Wagner, esses conteúdos pertenciam a uma segunda língua da qual não tinha domínio. Quanto aos exercícios que eram realizados em casa, constituem uma incógnita para mim, pois, sem o acompanhamento do professor, ou mesmo o auxílio do intérprete, não sei como o aluno realizava tais exercícios, que reuniam conhecimentos sobre estruturas da Língua Portuguesa, das quais o aluno não conseguia fazer uso na sua escrita. Como já mencionei, as tarefas devem ser desafiadoras para os alunos, mas é importante que possam ser realizadas por eles a partir do conhecimento que já construíram. Wagner informou que costuma recorrer ao dicionário para resolver os exercícios, revelando que as

dificuldades com o léxico ainda são um empecilho na compreensão dos enunciados das questões. Mesmo assim, tem prazer em mostrar as questões que acertou, o que está relacionado à necessidade que a maioria dos alunos têm de receber um parecer positivo sobre seu desempenho. Vale frisar que Wagner também demonstra constrangimento e inibição perante o fato de não compreender algumas palavras e errar na sua ortografia, mas isto não diminui sua ânsia de aprender as palavras.

Neste capítulo, foi minha pretensão ressaltar o fato de que o aprendizado de uma segunda língua é um processo lento e complexo para as pessoas surdas, assim como é para as pessoas ouvintes. Eis por que se faz necessário compreender todo o dinamismo e a multiplicidade das variáveis que intervêm nesse aprendizado. É interessante salientar que as pesquisas realizadas sobre a escrita de alunos surdos, citadas nesta seção, evidenciaram características e dificuldades próprias de pessoas que não tinham familiaridade com a Língua Portuguesa, revelando a noção de que, para o aprendizado de uma segunda língua, é necessária uma exposição intensiva e contínua a ela. Se os sujeitos desses estudos tivessem, ao longo da vida, mais contato com a Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, vivenciado experiências escolares mais bem-sucedidas, certamente seria possível identificar neles um potencial maior para a aprendizagem da Língua Portuguesa, em vez de perceber apenas as dificuldades envolvidas nesse processo.

4 COMPUTADOR E IMAGEM COMO SUPORTE DO TEXTO ESCRITO

Assim, quer queiramos, quer não, as palavras e as imagens revezam-se, interagem, completam-se e esclarecem-se com uma energia revitalizante. Longe de se excluir, as palavras e as imagens nutrem-se e exaltam-se umas às outras. Correndo o risco de um paradoxo, podemos dizer que quanto mais se trabalha sobre as imagens mais se gosta das palavras.

Martine Joly

4.1 Visualidade, imagem e escrita para o aluno surdo

A visualidade é uma característica presente em todas as pessoas que possuem a visão, em especial, no surdo, no qual este sentido é bastante aguçado, compensando a audição comprometida. Como resultado, ele desenvolve uma orientação visual no mundo, contando com o suporte de uma língua que também se processa através do canal visoespacial, isto é: “a informação lingüística é recebida pelos olhos e é produzida pelas mãos” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 47).

Sacks (1998) explica que os surdos são capazes de captar o movimento associado dos objetos e os mais tênues indícios visuais presentes nas expressões faciais e nos gestos das pessoas. São capazes de mirar o rosto do interlocutor sem perder de vista os movimentos das mãos executados no campo periférico visual. Dessa forma, nos surdos, a visão é mais desenvolvida, uma vez que eles conseguem focalizar somente aquilo que desejam, independentemente de terem ao seu redor outras informações visuais. O ajustamento do canal sensorial pode ser realizado tanto para captar uma informação de cada vez, quanto várias simultaneamente. Os ouvintes, por outro lado, não possuem essa capacidade com relação ao canal auditivo, pois, quando se deparam com ruídos ou outras interferências que se interpõem na comunicação, se acham bastante incomodados, ou perdem a atenção.

O fenômeno da visualidade também se manifesta na Língua de Sinais em diferentes aspectos: na relação entre o signo lingüístico (o sinal) e o seu significado, na maneira como os sinais são formados, nas relações gramaticais que estabelecem entre si. Segundo Quadros e Karnopp (2004), a Língua de Sinais apresenta tanto a característica da

arbitrariedade quando a da iconicidade. A primeira delas é inerente a todas as línguas e corresponde à relação estritamente convencional entre a forma da palavra (nas línguas orais) e do sinal (nas línguas de sinais) e o significado que representam. A palavra casa, por exemplo, não tem nenhuma relação aparente com o objeto casa, nada que o faça recordar. Um exemplo desses na Língua de Sinais é o sinal de trabalhar e o seu significado que, aparentemente, também não possuem nenhum traço em comum. Por esta razão, diz-se que a conexão entre forma e significado é arbitrária.

A segunda característica presente nas Línguas de Sinais é a iconicidade, ocorrente quando o sinal produzido remete a algum traço característico do objeto a que ele se refere. Ao se tomar, por exemplo, o sinal de casa, observar-se-á que ele lembra o formato de uma casa. O sinal de pai e de mãe, por sua vez, lembram o gesto de pedir a benção aos pais. Da mesma forma que estes sinais, existem tantos outros em que a forma pode ser associada diretamente ao significado. Não se pode ignorar que a iconicidade presente em uma parte dos sinais está atrelada à visualidade; o sinal que retrata um objeto, na verdade recupera aquilo que é visível nele. Desta forma, a visualidade também influencia as representações que os surdos fazem dos objetos por meio da língua.

Outra característica da Língua de Sinais que acredito estar relacionada à visualidade concerne à referência espacial, ou à posição que os sinais ocupam no espaço. Segundo Quadros e Karnopp (2004), a configuração da mão, o movimento que ela pode realizar, a sua orientação para uma determinada área (para cima, para baixo, para o lado etc), o ponto de articulação (ou melhor, aquela área do corpo em que o sinal é produzido) correspondem a unidades lingüísticas que, combinadas entre si, constituem diferentes sinais³¹. Em suma, são parâmetros formacionais que podem ser combinados simultaneamente, e sempre situados espacialmente.

Quadros e Karnopp (2004) explicam ainda que as relações gramaticais nesta língua se estabelecem no espaço e de formas diferentes. É numa área definida na frente do corpo do sinalizador que se estende da região da cabeça até o tronco, denominada espaço de

³¹ Segundo Quadros e Karnopp (2004), os fonemas são segmentos usados para distinguir palavras quanto ao seu significado, por meio de traços distintivos. Já a fonologia, consiste no estudo e na interpretação desses traços, tendo como base os sistemas de sons das línguas. As línguas de sinais diferem das línguas orais, pois suas unidades formacionais não correspondem a unidades sonoras, mas a parâmetros diferentes, entre eles a configuração, locação e movimento da mão. Por esta razão, alguns lingüistas propõem que sejam utilizados os termos *quirologia* e *quirologia*, para se referir, respectivamente, às unidades mínimas que formam os sinais e ao estudo de suas combinações, em substituição às expressões fonema e fonologia.

sinalização, que a pessoa surda articula os sinais para expressar seus enunciados. Dessa maneira:

Na Língua de Sinais brasileira, os sinalizadores estabelecem os referentes associados à localização no espaço, sendo que tais referentes podem estar fisicamente presentes ou não. Depois de serem introduzidos no espaço, os pontos específicos podem ser referidos posteriormente no discurso. Quando os referentes estão presentes, os pontos no espaço são estabelecidos baseados na posição real ocupada pelo referente. Por exemplo, o sinalizador aponta para si indicando a primeira pessoa, para o interlocutor indicando a segunda pessoa e para os outros indicando a terceira pessoa. Quando os referentes estão ausentes da situação de enunciação, são estabelecidos pontos abstratos no espaço. (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 130).

Pode-se imaginar, por exemplo, com base nessa afirmação, uma história contada por uma pessoa surda com o uso da Língua de Sinais. As personagens dessa história, bem como os cenários e os eventos em que elas estão envolvidas, são situadas espacialmente, sendo que cada uma delas ocupa um ponto específico dentro do espaço de sinalização. Quando o sinalizador se refere a qualquer uma dessas personagens e cenários, retoma não somente elas, mas também os pontos ocupados por elas no espaço. Essa referência espacial característica da Língua de Sinais, que contextualiza espacialmente todos os objetos do discurso, dá a impressão de que os surdos sinalizam por imagens. Por esta razão, acredito que a referência espacial estabelece uma ponte com o visual.

De acordo com Sacks (1998), os ouvintes, que não vivenciam intensamente a experiência visual, tampouco utilizam o espaço de forma lingüística, em decorrência da peculiaridade de seu aparato psicobiológico, têm uma dificuldade até fisiológica para compreender como esse processo acontece com as pessoas surdas. Ao se refletir, entretanto, sobre a referência espacial mediante a qual a Língua de Sinais se organiza, compreender-se-á que a visualidade se faz presente na noção de espaço, por esta reaver a direção, ou melhor, a visão de onde o objeto se encontra e, conseqüentemente, a forma do próprio objeto. Segundo o autor citado, esta orientação visual e espacial confere à pessoa surda um estilo cognitivo hipervisual, único e intraduzível.

Diante do exposto, acredito que a visualidade, além de refletir na estruturação da Língua de Sinais, também orienta a leitura que os surdos fazem do mundo e das imagens que os circundam, adquirindo estas grande importância na ampliação dos seus conhecimentos. Segundo Joly (1996), existem no mundo diferentes tipos de imagens:

imagens fixas como fotografias, ilustrações, e imagens animadas como as que são veiculadas na televisão, vídeo e no computador. Todas elas têm o poder de transmitir informações, sentimentos, valores, sendo passíveis de interpretações diferentes. No caso do surdo que vivencia a experiência visual de forma única, acredito que essas imagens assumem um valor muito maior, em razão dos significados que carregam. Além do mais, a partir do que vêem, os surdos fazem suas interpretações, abstrações e estabelecem relações.

Wagner, particularmente, considera que as imagens são importantes, porque permitem fazer um recorte dos fatos que acontecem no mundo. A posse do presidente Lula, a morte do papa João Paulo II e a posse do novo papa, a guerra no Iraque, o sexo e a corrupção política são alguns exemplos de eventos que, na concepção do aluno, podem ser capturados por imagens. Ele reconhece que estas também podem ter diferentes propósitos: fotografias podem trazer a lembrança de pessoas ou situações importantes; manchetes que mostram a violência no mundo chocam as pessoas e, ao mesmo tempo, alertam para a necessidade de prevenir-se do perigo; imagens de artigos de consumo, como por exemplo, roupa ou sapato, objetivam seduzir para a compra; outras imagens podem causar emoção. A imagem permite ainda fazer associações. O aluno citou como exemplo uma imagem da prefeita de Fortaleza, Luiziane, que pode ser associada a sua pessoa, ao seu nome ou a sentimentos tidos com relação a ela. O aluno revela ainda compreender o papel da imagem como complementação ao texto escrito. Deu como exemplo a leitura de um jornal que não precisa ser realizada na íntegra, visto que a imagem auxilia a compreender o contexto das informações.

Se, de um lado, nos deparamos, cotidianamente, com imagens espalhadas pelo mundo afora à espera da nossa interpretação, de outro lado, também temos a capacidade de elaborar nossas próprias imagens para representar a realidade e expressar nosso pensamento. Neste sentido, alguns trabalhos como os de Fávero (1997) e Joly (1996) apontam para a imagem como uma forma de representação; como um tipo de signo. Essas autoras também utilizam expressões como texto imagético, linguagem visual e texto não verbal, para diferenciarem o texto formado por imagens do texto verbal (texto oral ou escrito).

Segundo essas autoras, enquanto no texto verbal há uma relação arbitrária entre o signo (a palavra) e seu significado, no texto não verbal, os dois estão de tal modo atrelados

que o signo chega a retratar objeto. Isto acontece porque, neste tipo de texto, o signo é motivado pelo critério da semelhança. Mesmo assim, a imagem é considerada como um tipo de signo, como um meio de codificar a realidade, visto que representa um objeto apenas semelhante, mas não idêntico. Joly (1996) chama a atenção para o fato de o critério da semelhança, assim como a rapidez da percepção visual, levarem a crer que o significado da imagem é o mesmo para todas as pessoas. Este pensamento não corresponde à realidade, uma vez que as ações de reconhecer e de interpretar são complementares, mas não idênticas. Desta forma, a interpretação da imagem pode vir a diferir em função do contexto e das expectativas do receptor.

Nas atividades de produção textual realizadas por Wagner, as quais, vale lembrar, envolviam primeiramente a criação de cenários ilustrados, pude observar que cada uma das imagens criadas tinha alguma relação com situações vivenciadas anteriormente pelo aluno, ou estava relacionada ao seu conhecimento de mundo. Fávero (1997) explica que o texto não verbal aciona um processo de conhecimento, que é a capacidade associativa e a produção de inferências. A imagem dirige-se à produção de um sentido por parte do receptor que, por sua vez, participa da concepção do texto e do seu significado, na medida em que projeta sobre eles as próprias vivências individuais e coletivas.

Para tornar mais clara a relação entre tais considerações e o meu estudo, comentarei algumas interpretações oferecidas por Wagner no que diz respeito às imagens que produziu. Vale ressaltar que, embora um dos *softwares* utilizados na pesquisa reunisse personagens infantis (a turma da Mônica), Wagner os confrontava com experiências adultas, sendo que muitas delas representavam as próprias experiências.

Wagner ia muito além do que o texto imagético sugeria, fazendo uma interpretação que nem sempre correspondia às minhas expectativas, mas que, mesmo assim, apresentava coerência. Em uma das imagens que o aluno produziu, ele envolveu a personagem Magali em uma situação de prostituição, sendo que as imagens não sugeriam esse tipo de interpretação. Isto revela que, em vez de se deixar conduzir pela aparência das imagens, o aluno recorreu a sua imaginação e aos conhecimentos que tinha da realidade ao seu redor. A esse respeito, concordo com Joly (1996), quando acentua que o simples reconhecimento da imagem não basta para fazer compreender a sua mensagem. Os elementos que aparecem na imagem, como as personagens e os cenários, podem determinar a interpretação, visto

que remontam aos usos socioculturais dos objetos, a atitudes e lugares socialmente definidos. A interpretação da imagem, entretanto, pode variar em função do saber do espectador.

Em outra ilustração, a personagem de Wagner concluía o Ensino Médio e participava da festa de conclusão de curso. Ao descrever a imagem, o aluno acrescentou que esta personagem jamais havia estudado, e que fora naquele colégio que iniciara suas experiências escolares. A interpretação que Wagner fez da imagem, na verdade, correspondia ao seu histórico escolar. Em outro exemplo, Wagner recuperou, por meio da sua ilustração, um episódio que aconteceu com ele, há muitos anos: nela a personagem chegava em casa e se deparava com a casa fechada, sendo que ela não tinha a chave para entrar.

Não posso definir ao certo em que momento Wagner fazia a conexão com suas experiências, mas acredito que isto acontecia quando o aluno construía a imagem, e na medida em que ele ia também elaborando suas idéias. Eventos particulares guardados em sua memória deviam ser acionados, servindo como o condutor na feitura do texto, tendo o aluno, posteriormente, acrescentado outras informações conforme o contexto da figura.

Se se considerar a imagem e a palavra, separadamente, se chegará à conclusão de que, para a pessoa surda, a primeira consiste na maneira mais simples de representação, visto que tanto sua leitura quanto sua produção dependem, principalmente, do sentido visual, das abstrações realizadas a partir deste sentido. Já a palavra, ou melhor, o Português escrito, certamente, envolve uma tarefa de decodificação e codificação mais difícil, haja vista que grande parte dos surdos não domina a modalidade escrita. Ciente do fato de que não basta substituir a palavra pela imagem, pois as pessoas surdas também necessitam aprendê-la, e que, por outro lado, o aspecto visual não pode ser descartado nesse aprendizado, acredito que o melhor a fazer é aliar esses dois signos. Nesta pesquisa, a produção do texto não verbal é anterior à produção do texto verbal, no intuito de facilitá-lo. Nesse esforço, primeiramente, parti da imagem com a qual suponho que os alunos surdos tenham mais familiaridade, para, em seguida, explorar a escrita, cujo signo é menos conhecido por eles.

Conforme diz Moran (2000), um fato que reúne a palavra e a imagem tem mais força do que somente a apresentação da palavra. Em se tratando do aluno surdo, esta

afirmação adquire mais ênfase, uma vez que o ensino da leitura e da escrita que tem como ponto de partida somente o código escrito se torna um trabalho bem mais difícil e entediante, por se tratar da escrita de uma segunda língua, o Português. Desse modo, as atividades pedagógicas seriam muito mais atraentes para esses alunos se recorressem à imagem visual, em substituição a metodologias que fazem a associação mecânica e descontextualizada entre escrita e fonemas, escrita e sinal.

Convém acrescentar a noção de que, além da discussão sobre a imagem ser tão pertinente para a realidade da pessoa surda, ela está inserida no atual discurso pedagógico, que reconhece a importância de introduzir no ensino as diferentes linguagens às quais os alunos têm acesso no seu dia-a-dia. Com essa prática, a escola poderá aproximar os educandos de sua própria realidade e dos conhecimentos por eles já elaborados, tornando assim o aprendizado um processo mais significativo para eles com o qual consigam se identificar, estabelecer relações, ampliar os conhecimentos e evocar sentimentos e emoções.

4.2 Mediação do computador na construção da escrita do aluno surdo

Experimenta-se atualmente o avanço crescente das novas tecnologias e sua interferência nas mais diversas áreas, entre as quais a Educação. Com isto, o tempo e o espaço de aprendizagem são redimensionados de modo que os alunos não dependem mais exclusivamente do ambiente escolar para acessar conhecimentos ou desempenhar atividades escolares. Graças ao computador, surge a possibilidade de realizá-las em casa ou no trabalho, quando lhes parecer mais conveniente. As aulas e debates entre professor e alunos podem acontecer mesmo sem sua presença, pois as tecnologias de informação e comunicação (TIC), entre elas a internet, a videoconferência, as listas de discussão e o correio eletrônico, propiciam o encontro e a interação dos sujeitos, só que de maneira virtual.

A inserção do computador na escola pode modificar a relação de ensino e aprendizagem, implicando novas relações entre professor e aluno, desafiando a prática pedagógica daquele e abrindo possibilidades ao aprendizado deste. A utilização do computador como ferramenta de ensino ainda é uma realidade recente, e, como acontece

em todo processo de mudança, serão encontrados tanto aqueles que serão resistentes ao seu uso quanto os que o tratarão como um aliado.

É importante frisar que tanto o professor quanto o computador se configuram como mediadores no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Segundo Vygotsky (1994, p. 117), “o aprendizado desperta vários processos internos que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. De acordo com esta afirmação, podemos inferir que a mediação do outro é de grande valia para fomentar o aprendizado. Isto também é corroborado nos conceitos de zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal delineados por Vygotsky. Segundo este autor, a zona de desenvolvimento real compreende aquelas áreas que a criança já domina e as atividades que consegue realizar sozinha. A zona de desenvolvimento potencial, por sua vez, corresponde àqueles domínios que a criança consegue compreender e realizar graças ao auxílio, à orientação ou mediante pistas que outras pessoas lhe oferecem. Já a zona de desenvolvimento proximal representa a distância entre as duas primeiras zonas de desenvolvimento, ou melhor, compreende as etapas que estão em processo de formação a ser, posteriormente, construídas pela criança. Vygotsky dá atenção especial a zona de desenvolvimento proximal ao afirmar que é nesta o aprendizado deveria se orientar não apenas por aquilo que a criança já sabe, mas também por aqueles domínios que estão em processo de maturação. Daí a importância de acompanhar o aluno no curso da atividade, a fim de saber em que nível do desenvolvimento ele se encontra.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando este método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento (...) (VYGOTSKY, 1994, p. 113).

Diante do exposto, a mediação do outro — que pode ser o professor ou um colega mais experiente — é essencial para produzir as modificações e os avanços necessários no

aprendizado. Mediante orientações, questionamentos, observações, correções, o professor oferece ao aluno subsídios para que este possa realizar atividades que estão acima do seu nível de desenvolvimento e que não conseguiria realizar sozinho. O professor, por sua vez, ao acompanhar as realizações do aluno tem mais condições para avaliar as atividades e conteúdos que de fato condizem ao seu nível de desenvolvimento.

Além do professor, o computador é outro elemento mediador, uma vez que ele se situa entre o objeto de conhecimento e o aluno, modificando a maneira como o conteúdo é apresentado e a forma como o aluno interage com ele. A relação entre professor e aluno também se torna diferenciada, pois o computador redefine seus papéis. O aluno, de um lado, tem a possibilidade de desenvolver as atividades com maior autonomia, vivenciando os conteúdos escolares por meio da interação com os recursos do computador. Esta mudança de atitude deixa o aluno mais livre, no comando da atividade e, conseqüentemente, concentrando-se, motivando-se e interagindo mais com o próprio conhecimento. O professor, por sua vez, se torna um facilitador, aproveitando as possibilidades que esta ferramenta oferece, dando-lhes um fim pedagógico, acompanhando e intervindo no aprendizado de seus alunos. No lugar de concentrar seu tempo em aulas expositivas, apoiadas exclusivamente em recursos como o quadro, o giz e o livro, é desafiado, como diz Marinho (2002, p. 51), “a ocupar muito de seu tempo criando estratégias para a aprendizagem que sejam também desafiadoras aos alunos e que estejam vinculadas a suas próprias realidades”.

O computador também pode e deve ser empregado no ensino de alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Experiências nesta direção apresentam-se menos freqüentes do que aquelas desenvolvidas com os alunos ditos normais, certamente porque, além de dependerem do conhecimento de como utilizar o computador pedagogicamente, também demandam o conhecimento das especificidades do aluno.

Segundo Terçariol et al (2004), o uso dessa tecnologia contribui para a individualização do ensino, minimiza as dificuldades e promove a confiança dos alunos em expor suas idéias e habilidades. Sem o computador, as atividades são desenvolvidas manualmente, as dificuldades ficam mais evidentes e é comum a interferência de outras pessoas que podem inibir os alunos. Já com o computador, diferentes alunos podem desenvolver a mesma atividade, sendo que cada qual seguindo seu próprio caminho

compatível ao seu ritmo de aprendizagem. Sob esta óptica, as atividades mediadas pelo computador podem ser de grande valia, pois, à medida que permitem individualizar o ensino, estão valorizando as diferenças entre os alunos. Vale ressaltar que a valorização da heterogeneidade em vez da uniformidade deveria ser um princípio presente no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Shlünzen (2005) acredita que pessoas com deficiência desenvolvem, de acordo com sua condição psicobiológica, seus próprios caminhos de apreender o mundo e construir conhecimentos, e que o computador, por sua vez, é uma ferramenta que dá possibilidade de criar caminhos de aprendizagem. Dessa forma, a utilização do computador poderia ser direcionada à especificidade do aluno, reforçando suas habilidades e potencialidades, flexibilizando as atividades pedagógicas ao estilo cognitivo do estudante.

A pessoa surda, em particular, apreende o mundo e interage nele de maneira bem peculiar, mediante uma linguagem e pensamento que se apóiam no canal visoespacial. Esta característica marcante, certamente, é ativada nas estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos surdos e, portanto, também deve ser enfatizada no ensino. Por essa razão, é importante buscar novos caminhos no ensino e, conforme sugere Shlünzen (2005), cruzá-los com os caminhos cognitivos, afetivos e lingüísticos próprios dos alunos. Esta afirmação é adequada ao ensino da linguagem escrita que, até então, salvo algumas exceções, está desligado da realidade da pessoa surda.

A junção do computador com a imagem parece ser a alternativa nesta direção. É basicamente a imagem o que torna sedutores aparatos como a TV e o computador. Segundo Moran (2000), essas tecnologias partem daquilo que é concreto e que toca os sentidos das pessoas, explorando principalmente a linguagem visual, que estabelece uma relação com a imaginação e a afetividade. Isso faz da imagem um elemento motivador que pode atrair a atenção do aluno, tornando-o mais receptivo ao conteúdo didático. Considerando que a escrita pressupõe certo rigor, organização e abstração perante o signo escrito, a linguagem visual pode vir a desempenhar um papel facilitador na elaboração dessa escrita. Nesta direção, considero importante discutir experiências como as de Gesueli (2004), Klimick e Bettocchi (2003), que aliaram tecnologia e imagem como opções no ensino da linguagem escrita para alunos surdos.

Klimick e Bettocchi (2003) realizaram um projeto com crianças surdas no qual utilizaram uma multimídia interativa como recurso para desenvolver a linguagem escrita. Nesta atividade, as crianças tinham a possibilidade de navegar em um *website*³² que continha histórias com cenários e personagens ilustrados. Cada elemento do cenário estava apresentado em diferentes linguagens: a imagem, a linguagem escrita, o alfabeto datilológico e o sinal. Para ser mais claro, para o objeto sorveteiro havia a ilustração de um sorveteiro (a imagem), esse nome por escrito, o alfabeto datilológico correspondente ao nome, além da opção de ver, na Língua de Sinais, o sinal equivalente em movimento. O que fazia dessa história uma atividade interativa era a possibilidade que o aluno tinha de navegar pelo *site* através dos *links* nele existentes, entrando assim em novas páginas e cenários que compunham a história. O roteiro da história era parcialmente dado, sendo que os alunos podiam realizar algumas combinações, selecionando os elementos de seu interesse e delineando assim o seu desenrolar. Estes autores, cientes da percepção visual acurada dos alunos surdos e da importância de aproveitar esta característica nas atividades propostas a eles, afirmam:

estes elementos (ilustrações, textos, linguagem corporal e verbal) são janelas ou *links* de informação para o leitor-jogador sobre as quais serão construídas suas próprias histórias, e, conseqüentemente, suas próprias imagens, textos etc, não para serem consumidos acriticamente, mas para serem, reconstruídos de acordo com suas experiências cotidianas, permitindo a concepção de novas imagens e novos textos e a recriação da realidade (KLIMICK e BETTOCCHI, 2003, p.78).

Segundo os autores, pode-se entender que a linguagem visual, elemento presente na tecnologia desenvolvida e utilizada por eles na atividade com as crianças surdas, vai ao encontro da especificidade visual desses alunos, e que isto pode tornar a construção de conhecimentos um processo mais interessante, criativo e autônomo para eles. Como a atividade proposta reunia várias linguagens, os alunos podiam realizar diferentes associações entre palavra e imagem, imagem e sinal, sinal e palavra. Além disso, a imaginação do aluno fica livre para estabelecer conexões com as próprias experiências, extrapolando aquilo que é sugerido pela atividade e originando interpretações, resultados também das experiências e conhecimentos dos alunos.

³² Esta atividade está disponível no *site*: <http://www.historias.interativas.nom.br/zoo>.

Gesueli (2004) realizou um trabalho envolvendo dois alunos surdos de doze anos de idade, usuários da Língua de Sinais e matriculados na rede regular de ensino. Para tanto, foi utilizado um *software*³³ específico para a produção de textos por crianças em fase de alfabetização e/ou do Ensino Fundamental. Os alunos tinham então a possibilidade de escolher as figuras, para definir o cenário e as personagens, e escrever a fala destes dentro de balões. A utilização do *software* e a produção dos textos foram resultado da interação dos dois alunos surdos e os investigadores ouvintes. A pesquisadora verificou que os alunos demonstraram grande interesse pela atividade de produção escrita que tinha como ponto de partida a imagem. Esta facilitava na composição do texto, além de manter com ele uma relação intrínseca, não somente ilustrando-o, mas também assegurando sua significação. Para a pesquisadora, a especificidade visual do aluno surdo deveria ser considerada nas práticas relacionadas ao ensino de Português escrito, deixando estas de ter como centro a oralidade e enfatizando o aspecto visual.

Estratégias como a dos pesquisadores ora citados revelam que o ensino da leitura e escrita pode ser desenvolvido de maneira interessante e, ao mesmo tempo, produtiva. Aliar a imagem ao texto escrito é um meio de torná-lo mais significativo para o aluno, diminuindo a distância entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Infelizmente, as formas convencionais de trabalhar a linguagem escrita, em sua maioria, não contemplam as necessidades educacionais dos alunos surdos, tampouco impõem desafios para que eles avancem em seus conhecimentos. Para tentar reverter esta situação, é necessário mudar as velhas concepções e práticas de ensino, e atentar para outras opções que possam acrescentar no aprendizado dos alunos, uma das quais é o uso do computador.

Esta ferramenta pode ainda auxiliar o professor a diagnosticar o nível de conhecimento do aluno numa determinada tarefa. Isto se torna viável, quando o professor acompanha as respostas apresentadas pelos alunos, no momento em que interagem com a máquina para a realização da atividade. Quando o professor passa a atuar como um mediador do processo de aprendizagem, deixando os alunos ocuparem a posição central, fica mais fácil observar e registrar as respostas e estratégias utilizadas por estes, bem como decidir qual o momento mais adequado de intervir, se logo após a resposta do aluno, ou no

³³ Este *software*, denominado HagáQuê (histórias em quadrinhos eletrônicas) foi desenvolvido no Instituto de Computação da Unicamp e pode ser obtido no site <http://pan.nied.unicamp.br/~hagaque/>.

final da atividade. Tanto uma iniciativa quanto a outra podem ser tomadas, pois não haverá problema em suspender por um momento a ação do aluno, já que o contexto da atividade continuará presente no computador à espera dos comandos dos alunos.

Para que o computador seja uma ferramenta em potencial, é preciso que o professor tenha claro para si por que, como e quando utilizá-lo. Isto significa dizer que as atividades elaboradas no computador precisam ser planejadas, ter um objetivo definido, uma metodologia compreensível para os alunos, além de ser aplicada no momento oportuno, considerando as etapas já alcançadas por eles, ou seja, seu atual nível de conhecimento. É esse plano que dará à atividade um caráter pedagógico em que o aluno utiliza com autonomia o computador, mas dentro da proposta delineada pelo professor.

Neste estudo, também optei pelo uso do computador e da imagem para pensar em atividades que pudessem explorar a escrita dos sujeitos de pesquisa. Vale lembrar que meu objetivo não é interferir ou modificar a escrita dos alunos, mas analisar os textos que eles produziam com base em seus conhecimentos. Neste sentido, em vez de me preocupar em fazer correções ou intervenções sobre sua escrita, busquei observar aquilo que eles eram capazes de produzir a partir dos conhecimentos que possuíam na modalidade escrita. A metodologia adotada neste trabalho consistia em acompanhar cada sujeito no curso das atividades, interagindo e dialogando com eles sobre os textos produzidos, mas procurando deixá-los à vontade na realização das tarefas. Dessa forma, conseguia visualizar o processo de produção textual — as respostas que os alunos manifestavam, seus avanços e retrocessos, o tempo que levavam para realizar as tarefas — e não somente o texto como produto final.

Na atividade abaixo, os dois sujeitos de pesquisa tinham que dar continuidade a frases incompletas, o que envolvia tanto a compreensão do que estava escrito no início das frases quanto a capacidade de dar continuidade a elas. Além disso, havia o suporte da imagem a partir da qual o aluno poderia estabelecer relação com a frase, motivando assim o seu fechamento.

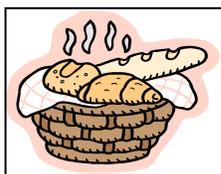
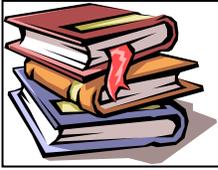


Figura 1

1-Quando eu acordo.....



2-Eu gosto

Figura 2



3-A mulher está

Figura 3

Na atividade seguinte, os sujeitos eram solicitados novamente a escrever ao nível de frase, só que, desta vez, teriam que elaborar sentenças completas a partir das imagens que lhes eram apresentadas. Para mim, a imagem poderia ser um elemento a direcionar e facilitar a produção das frases, pois, em vez de os alunos escreverem a partir de temas vagos, poderiam, graças à imagem, recordar um tema de seu interesse, para com base nele escrever.



.....

Figura 4



.....

Figura 5



.....

Figura 6

No decorrer do trabalho, ponderei que seria melhor reformular as atividades realizadas com os alunos, de modo a contemplar não somente a estrutura das frases isoladamente, mas também a relação entre elas no interior de um texto. Trabalhar com textos, no lugar de frases, ofereceria para os alunos, um espaço maior para manifestarem e elaborarem suas idéias por escrito. Já para mim, resultaria em um material de análise mais complexo, a partir do qual poderia compreender melhor a produção dos alunos e eleger os elementos mais relevantes para a análise.

Diante do exposto, passei a utilizar com os alunos o *software História em Quadrinhos da Turma da Mônica* (Maurício de Sousa) voltado para a criação de cenários ilustrados e para a produção textual. Vale frisar que embora os personagens deste *software* sejam infantis, isto não impede que seja utilizado também por pessoas adultas já que as histórias em quadrinhos (ou gibis) interessam não somente ao público infanto-juvenil, mas também a muitos adultos. Outros exemplos de gibis que caíram no gosto popular são: homem aranha, super-homem, Pato Donald etc.

A tela inicial deste *software* é apresentada na figura sete. Dispõe de oito quadrinhos em branco, dentro dos quais os alunos elaboram os cenários. Os comandos do lado esquerdo da tela permitem a escolha de ambientes, cores, personagens e objetos que por sua vez, podem ser combinados de maneiras diferentes, para a composição dos cenários. Há ainda a opção de criar balões onde os textos que correspondem às falas das personagens são inseridos. Os comandos localizados na parte inferior da tela permitem sair do programa, minimizar ou maximizar as figuras, apagar e inverter a posição das personagens etc. É possível ainda o usuário “salvar” e abrir arquivos. Este programa é de simples manuseio e, rapidamente, é possível dominar seus comandos básicos. Foi o que aconteceu com os sujeitos desta pesquisa — Wagner e Charlene.

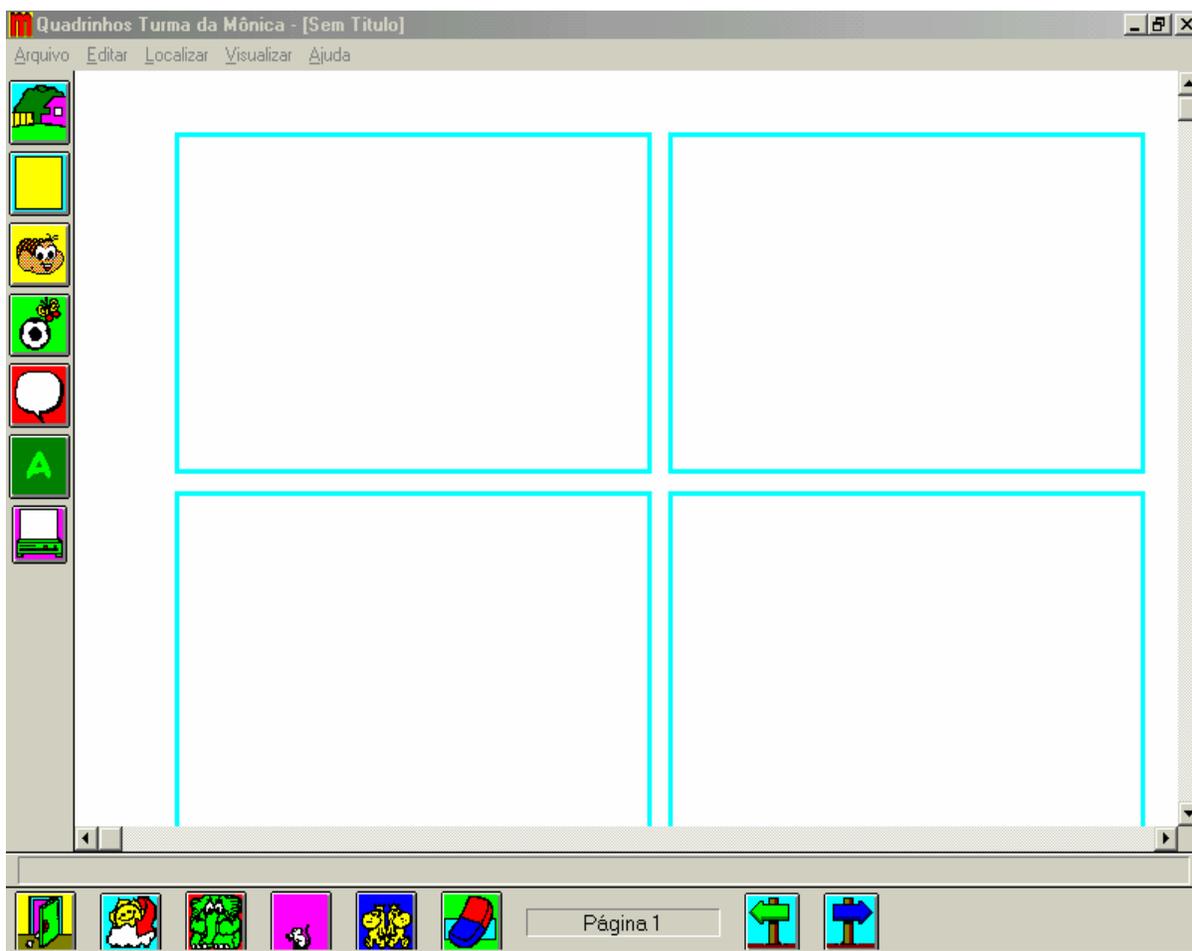


Figura 7 – *software (HQ da Turma da Mônica)*

A sistemática das atividades com este *software* consistia, primeiramente, na construção do(s) cenário(s) ilustrado(s), em que os alunos selecionavam, de acordo com sua imaginação, o ambiente que representaria o cenário, as personagens, os objetos; incluindo-os nos quadrinhos. Para tanto, utilizavam os recursos que o programa oferecia. Em seguida, eram solicitados a explicar o que estava se passando nos cenários criados, isto é, quem eram as personagens, que relação tinham entre si, quais ações eles praticavam e por quê. Depois dessa contextualização do texto imagético, os alunos eram solicitados a produzir um texto escrito relacionado às imagens criadas e à explicação antes dada. Ainda no que se refere à produção textual, optei por não utilizar os balões, uma vez que apresentavam um espaço restrito de caracteres (letras) o que limitaria a escrita dos alunos. No lugar dele, os alunos elaboraram seus textos no *Microsoft Word*. Depois que eles concluíam seus textos,

explicavam aquilo que tinham escrito. Graças a esse procedimento, a pesquisadora podia compreender melhor a produção textual, esclarecendo quaisquer dúvidas.

Vale ressaltar que, durante as sessões no laboratório de Informática, quando tinham que expressar suas idéias, explicar os textos, fazer perguntas, relatar experiências etc, os alunos o faziam da maneira como estavam habituados. No caso de Wagner, isto ocorria por meio da Língua de Sinais; já no caso de Charlene, ora os sinais eram utilizados, ora a fala, ora ambos simultaneamente. Os alunos estavam envolvidos num contexto real de interação (com a pesquisadora, com a imagem) e de produção escrita. Esta, por sua vez, não era tratada de modo mecânico, como mera transposição dos sinais para a escrita, enfatizando somente a habilidade de codificação. Ao contrário, a escrita era explorada como uma modalidade na qual o aluno também poderia expressar suas idéias.

Utilizei ainda o *software Microkids Gibi*, por acreditar que este era mais adequado à faixa etária dos alunos. A funcionalidade e os comandos deste programa eram semelhantes ao *software* anterior, sendo a única diferença o repertório das imagens que reuniam outros cenários, personagens e objetos. A seguir apresento a tela inicial deste programa.

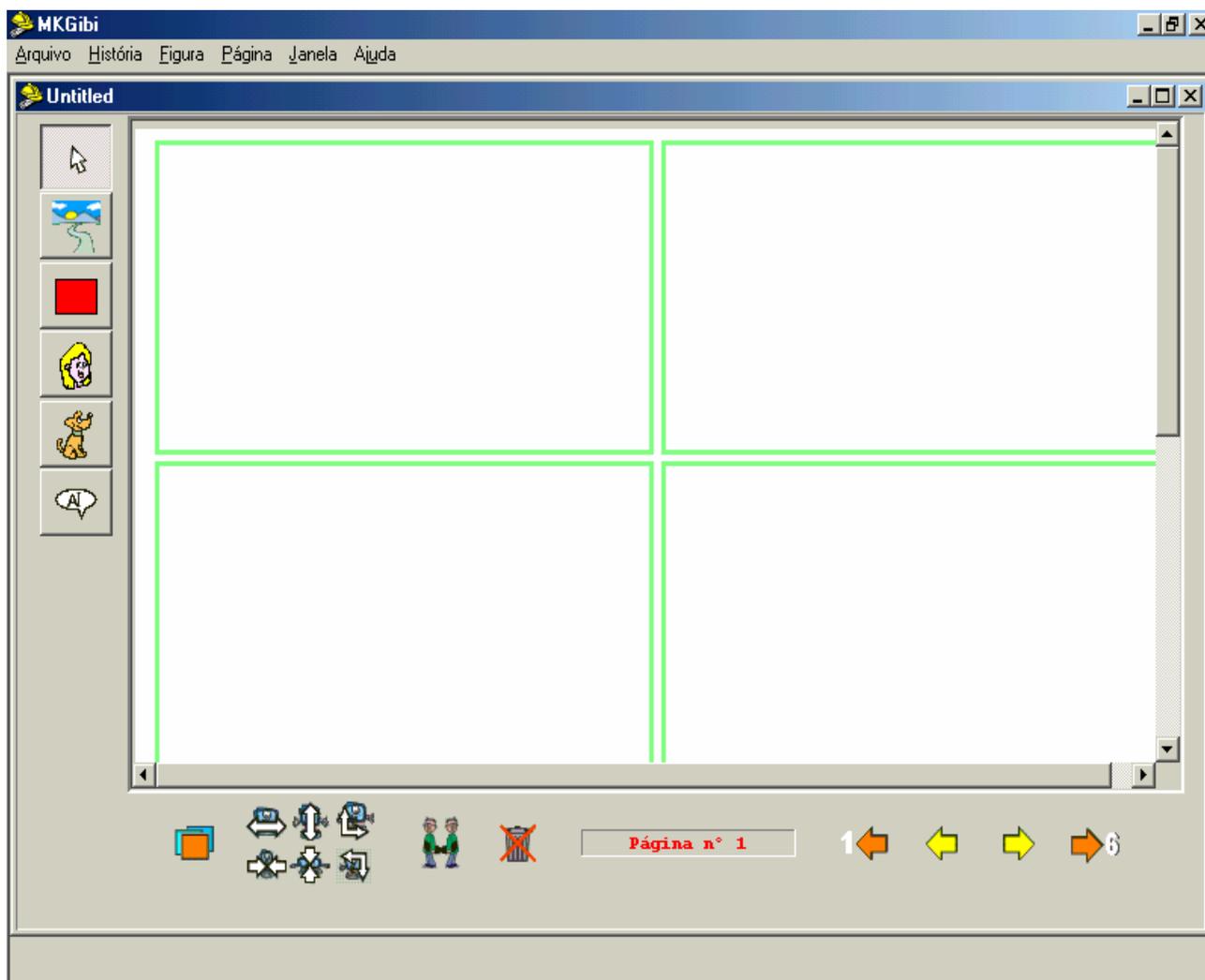


Figura 8 – software (MK Gibi)

Não posso deixar de mencionar as experiências que os sujeitos tiveram com o computador antes de participarem desta pesquisa. Wagner o utilizou pela primeira vez no ano de 2002. Antes disso, não tinha feito cursos nessa área, e também não possuía computador em casa. Já em 2003, quando começou a participar da pesquisa, esta ferramenta passou a ser utilizada com maior regularidade e com um fim especificamente pedagógico. Este aluno via no computador uma possibilidade de aprender as palavras e realizar pesquisas.

Quanto à Charlene, logo que iniciou sua participação na pesquisa, demonstrou familiaridade com o computador. Provavelmente pelo fato de haver feito cursos de Informática e de utilizar o laboratório de Informática da escola para exercitar os

conhecimentos nessa área. Tanto nos cursos realizados quanto na escola, entretanto, a utilização do computador sucedia de maneira restrita, somente com a finalidade de exercitar seus comandos. Os outros alunos da escola o utilizavam para realizar pesquisas ou trabalhos escolares, mas Charlene não. Mesmo não empregando o computador nas atividades escolares, a jovem compreende que ele permite fazer diferentes coisas, tais como aprender, desenhar e escrever.

Em algumas produções textuais, pude observar interferências relacionadas ao uso do computador. Embora não tenha me aprofundado neste enfoque, visto que não representa meu objeto de estudo, ilustro para o leitor algumas dessas interferências. Em um texto de Wagner, observei que ele queria escrever a palavra *rir*, mas, como estava inseguro com relação a sua grafia, escreveu a palavra *iris*. O aluno, que chegou a perguntar se a palavra estava grafada adequadamente, teve a certeza de que ela não estava, quando o corretor ortográfico do *Microsoft Word* sublinhou automaticamente, de vermelho, esta palavra. A partir dessa consciência, o aluno realizou mais tentativas até chegar à grafia correta. Acredito, com base nesse dado, que o corretor ortográfico é um recurso que poderia ser mais aproveitado pelo professor, para intervir na ortografia dos alunos, quando a escola possui, é claro, um laboratório de Informática.

Outro tipo de interferência foi observado em todos os textos produzidos por Charlene. Esta aluna reconhece a função das teclas *caps lock* e *shift* no teclado: a primeira deixa a palavra em caixa alta com todas as letras em maiúsculo, enquanto que a segunda é utilizada, quando se intenta colocar apenas a primeira letra da palavra em maiúsculo. Quando Charlene começou a digitar seu texto, a tecla *caps lock* estava acionada e as palavras apareceram em maiúsculo. Uma vez que a aluna sabia que não era necessário deixar todas as palavras em maiúsculo, primeiramente desativou esta tecla e, em seguida, ativou a tecla *shift*, para deixar em maiúsculo apenas a letra inicial da palavra. Da mesma forma, Charlene ativava esta tecla para deixar em maiúsculo somente a letra inicial dos nomes próprios e a inicial das palavras que vinham depois do ponto final.

A aluna demonstrou, mediante suas escolhas, compreender a diferença entre letra maiúscula e minúscula, e quando uma ou outra deve ser utilizada. Esse conhecimento foi estendido ao uso do teclado, permitindo-lhe utilizar efetivamente alguns comandos. Esta relação, que parece óbvia, poderia ter sido creditada apenas à familiaridade que a aluna

tinha com o computador, todavia não se há de esquecer que as escolhas realizadas por ela decorrem, acima de tudo, do conhecimento já adquirido sobre a gramática. De outro lado, as teclas *caps lock* e *shift* poderiam ser um recurso a mais no ensino dessa convenção gramatical para alunos surdos ou ouvintes.

Em vista do exposto, acredito que o professor pode encontrar no suporte do computador e na imagem grandes aliados no ensino e aprendizagem de alunos surdos, bastando que para isso ele tenha a sua disposição esses aparatos e que saiba como empregá-los devidamente. Considerar a contribuição que eles trazem não implica descartar outros recursos pedagógicos, como, por exemplo, o livro, o quadro, o giz. Não é a substituição de um recurso por outro o que vai diferenciar, mas sim o ato de repensar a prática pedagógica, o que geralmente começa a ser discutido quando o ensino experimenta nova roupagem.

5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS ESCRITAS DE WAGNER E CHARLENE

A Língua de Sinais é a voz - não só biológica mas cultural, e impossível de silenciar - dos surdos

Oliver Sacks

Nesta seção, analisarei os textos de Wagner e Charlene, observando, de um lado, a presença da estrutura narrativa nos seus textos e, de outro, o emprego de recursos coesivos, entre eles elementos conectores e a referência. Antes disso, é necessário apresentar ao leitor com minudência cada um desses parâmetros de análise e o papel deles na construção do texto.

5.1 Estrutura da Narrativa

Os textos podem apresentar diferentes tipologias, dentre as quais, as comumente mais abordadas no ensino do Português são: a narração, a descrição e a dissertação. Travaglia (2002) ressalta que cada tipologia apresenta as próprias características, o que permite diferenciar uma da outra. Estas características também devem ser consideradas no momento de compor o texto, pois as escolhas gramaticais e semânticas realizadas pelo escritor, bem como a organização das informações no texto, variam conforme sua estrutura tipológica. Quando isto não é considerado, é possível que o texto e a mensagem que ele veicula se tornem incoerentes.

Ao se comparar, por exemplo, um texto narrativo e um texto descritivo, ver-se-á que eles se diferenciam, haja vista que seus objetivos e sua estrutura não se apresentam as mesmas. Na narração, o escritor situa-se na perspectiva do fazer ou acontecer inserido no tempo, sendo seu principal objetivo contar os fatos e como eles se sucederam (TRAVAGLIA, 2002). Já um texto descritivo retrata características de pessoas, objetos, ambientes e situações, relacionando suas qualidades e traços distintivos. Nele não há sucessão de acontecimentos no tempo, nem transformações de estado. O foco está em mostrar o estado das coisas e das pessoas, sem se deter no que elas estão fazendo. O texto

narrativo relata fatos vivenciados por personagens, contando as transformações que acontecem progressivamente com eles, conseqüentemente, os enunciados do texto apresentam entre si uma relação de anterioridade e posterioridade. Em um texto descritivo ainda que se mencionem — além dos atributos das personagens — algumas ações por eles praticadas, estas ações não expressam mudança de estado ou progressão temporal, mas aparecem circunscritas em um tempo ou situação específica (CAMPEDELLI e SOUZA, 1999; TERRA et al, 2002; PLATÃO e FIORIN, 1997).

Segundo Bronckart (2003), um texto é narrativo, quando sua estrutura reúne as seguintes fases: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. A primeira delas, a **situação inicial**, se caracteriza pela apresentação das personagens e do cenário da história. As personagens são aqueles seres que vivenciam o desenrolar dos acontecimentos, enquanto o cenário é o ambiente ou o espaço em que eles circulam e onde ocorrem os eventos. A primeira fase é também marcada por um estado de equilíbrio entre as personagens e suas ações. A segunda fase é a **complicação**, responsável por instaurar no curso da história algum evento perturbador que modifica a fase inicial que era estática. Como resultado da complicação, é estabelecida a fase de **ações**, quando aparecem os acontecimentos e as transformações desencadeadas pelo desequilíbrio anterior. Este só é desfeito na fase de **resolução**, oportunidade em que são introduzidos eventos que contribuem para solucionar o problema ou tensão gerada anteriormente. A última fase é a **situação final** que, como a própria denominação sugere, apresenta o desfecho da história em que se obtém um novo estado de equilíbrio. Travaglia (2002) reconhece a obrigatoriedade de apenas duas fases numa narrativa: a **complicação** e a **resolução**. A presença de apenas estas duas fases é suficiente para caracterizar uma história narrativa, por estas apresentarem as informações mais significativas para a seqüência lógica da história (a trama e seu desenlace). É possível, dessa forma, admitir histórias que não iniciam pela introdução das personagens e do cenário, mas apresentam logo no início o evento complicador, bem como histórias que terminam na fase de resolução sem mais acrescentar a situação final ou o desfecho.

É importante ressaltar que todas as fases descritas anteriormente (situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final) compõem a estrutura de uma história, que é apenas uma das formas de narrativa. O texto narrativo pode ser do tipo história ou do tipo

não-história. Neste último, enquadram-se os gêneros textuais ata, narração esportiva, notícia, relato etc. A diferença entre os dois subtipos é que, na história, os episódios estão ordenados no tempo do mundo real e caminham em direção a um desfecho, enquanto que, no tipo não-história, os episódios aparecem lado a lado de forma simultânea, constituindo um grande episódio (TRAVAGLIA, 2002). Terra et al (1999) também chamam a atenção para o fenômeno da narratividade que pode estar presente em diferentes textos, e não somente nas histórias. Os relatos são um exemplo de texto narrativo que transmitem fatos acontecidos. Uma manchete de jornal ou um noticiário também contam algum fato. O que vai diferenciar esses textos narrativos da história é que só nesta há o interesse do leitor pela trama, pelo conflito.

Neste estudo, mesmo antes de analisar os textos de Wagner e Charlene, supunha que eles se caracterizariam como histórias narrativas. Primeiramente, porque o *software* utilizado pelos sujeitos tinha o formato de história em quadrinhos, que é um tipo de história narrativa. Vale ressaltar que cada quadrinho ou cena corresponde a um momento, e a sucessão deles marca a passagem do tempo. Além da temporalidade, as histórias em quadrinhos apresentam cenários e personagens, elementos essenciais em uma história (TERRA et al, 2002). Os sujeitos, dessa forma, estariam produzindo seus textos a partir de um contexto narrativo, propício para a narração de histórias.

5.2 Recursos coesivos

Koch (1997, p. 35) define coesão textual “(...) como um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos”. Segundo esta asserção, pode-se entender que um texto, para se mostrar coeso, assegurando a compreensão da mensagem transmitida, necessita que os enunciados e sentenças estejam bem relacionados entre si, o que é possível graças ao emprego de recursos coesivos pelo produtor de texto.

A coesão textual pode ser estabelecida de duas maneiras: por meio da **referenciação** e da **seqüenciação**. A primeira delas ocorre quando um determinado item lingüístico exerce no texto o papel de substituto lexical. Diferentes formas lingüísticas podem assumir este papel, entre as quais: os pronomes pessoais de terceira pessoa, os pronomes possessivos,

demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos, os numerais, os advérbios pronominais (aqui, ali, lá, aí), os artigos definidos, palavras sinônimas, nomes genéricos, a repetição, a elipse etc. Cada um desses itens pode aparecer no texto, representando não a si mesmo, mas substituindo e fazendo referência a uma outra palavra ou idéia do texto. (KOCH, 1997).

Para ilustrar como ocorre a referenciação e como funcionam os substitutos lexicais, citarei alguns exemplos, sem me estender muito neles, já que, mais à frente, farei essa análise nos textos de Wagner e Charlene. Na frase *Tenho um automóvel. Ele é verde*, o pronome pessoal *ele*, que está na terceira pessoa do singular, é um substituto lexical que substitui e, ao mesmo tempo, faz referência à palavra *automóvel*. Outro exemplo é a frase *Resolveu renunciar a tudo: riqueza, honrarias, posição social*, em que o pronome indefinido *tudo* projeta e faz referência à informação que lhe sucede (*riqueza, honrarias, posição social*). É válido observar que, na frase anterior, o pronome *ele* se referia a uma informação que já tinha sido mencionada no texto, enquanto que no segundo exemplo, a referência acontece em outra direção, de trás para frente. No primeiro caso, a referência é denominada anáfora, já no segundo, catáfora. No exemplo *Aonde você foi ontem? À casa de Paulo*, a referência é por meio da elipse, ou seja, da omissão de um item lingüístico. Neste exemplo, percebemos a omissão do verbo *foi* no segundo enunciado, o que não compromete sua mensagem, mas, ao contrário, remete a este verbo. Em outro exemplo *Os quadros de Van Gogh não tinham nenhum valor em sua época. Houve telas que serviram até de porta de galinheiro*, a palavra *telas* tem um significado equivalente ao da palavra *quadros*. Neste caso, é uma palavra sinônima empregada para estabelecer a referenciação. Em *Lygia Fagundes Telles é uma das principais escritoras brasileiras. Lygia é autora de “Antes do baile verde”, um dos melhores contos de nossa literatura.*, o recurso utilizado para fazer referência à escritora é a repetição de seu nome (FÁVERO 1991; KOCH, 1997; VIANA et al, 1998).

É perceptível nesses exemplos que os substitutos lexicais podem variar quanto a sua forma (um pronome, um advérbio etc.), mas todos têm uma mesma função — que é retomar informações textuais, contribuindo para a relação entre os enunciados.

O outro mecanismo para tornar o texto coeso é a **seqüenciação** que, segundo Fávero (1991, p. 33), tem como função “fazer progredir o texto, fazer caminhar o fluxo

informativa”. Esta progressão pode ser estabelecida tanto pela seqüenciação temporal quanto pela seqüenciação por conexão. Segundo referida autora, a seqüenciação temporal pode ser obtida por intermédio da ordenação linear, da correlação dos tempos verbais, de expressões ordenadoras ou continuadoras e de partículas temporais. Nos exemplos *Vim, vi e venci* e *Levantou cedo, tomou banho e saiu*, os verbos são conjugados e dispostos de forma linear, dando a idéia de que cada ação é subsequente e dependente da anterior. Já no exemplo *Paulo não chegou ainda embora tivesse saído cedo*, embora os verbos não sejam dispostos linearmente, apresentam uma correlação, o que permite compreender qual a relação de temporalidade e de dependência entre as ações. Outra forma de obter a seqüenciação temporal é o emprego de expressões ordenadoras, como pode ser visto na frase *Primeiro vi a moto e depois o ônibus*, ou o uso de partículas temporais, como exemplificado nas frases *Não deixe de vir amanhã* e *Irei ao teatro logo à noite*. Essas expressões também assinalam a continuação de seqüências temporais e fazem o texto progredir.

Já a seqüenciação por conexão depende do uso de elementos conectores (*ou, e, para, se, porque, que* etc) que contribuem para a interdependência entre os enunciados. De acordo com Terra et al (2002, p. 241), “Os conectivos não são meras palavras de ligação, mas elementos gramaticais dotados de valor semântico que se prestam a estabelecer inúmeras relações de sentido entre as partes de um enunciado: causa, finalidade, contradição, explicação, consequência, etc”.

A estrutura de uma narrativa (história), bem como os recursos coesivos da referenciação e da seqüenciação, representam aspectos manifestos principalmente em textos. Por esta razão, analiso neste capítulo somente os textos que Wagner e Charlene construíram, os quais constituem uma parte do que foi produzido por eles durante a pesquisa. A outra parte se refere às frases que eles elaboraram em fase inicial da investigação que, conforme já mencionei, me propiciaram uma familiarização com sua escrita. Estas frases são discutidas em outros capítulos da dissertação, mas não foram incluídas nesta seção de análise, por se tratarem de frases isoladas nas quais não é possível observar as fases de uma narrativa, tampouco o encadeamento de um texto.

5.3 Narrativas de Charlene

As atividades de produção textual de Charlene, assim como as de Wagner, tiveram a mediação dos *softwares quadrinhos turma da Mônica* (Maurício de Sousa) e *micro kids*³⁴. Primeiramente, Charlene construía com os recursos do *software* cenas ilustradas, de acordo com seu interesse e imaginação, e, em seguida, as explicava para mim. Dessa maneira era a mim possível compreender o que as imagens feitas pela jovem significavam. Só depois era que Charlene elaborava seus textos, digitando-os no *Microsoft Word*.

Para analisar as produções de Charlene — e o mesmo será feito com as de Wagner — faz-se necessário estabelecer uma ordem de apresentação, a fim de que o leitor possa acompanhá-las com clareza. Para cada produção textual, apresento, inicialmente, a ilustração formulada por Charlene por meio do *software*. Em seguida, apresento a explicação que a jovem deu acerca de sua ilustração, para que fique ainda mais claro para o leitor o significado das imagens e dos textos de Charlene. Posteriormente, apresento o texto escrito, separando e enumerando cada enunciado, a fim de facilitar no momento da análise. Esta separação foi feita com base na recontagem que Charlene fez dos textos escritos, o que me permitiu saber, com precisão, onde estavam as pausas e onde os enunciados terminavam. Por último, introduzo os tópicos de análise, que são narrativa e recursos coesivos.

Como a palavra enunciado será bastante utilizada neste capítulo, é interessante acrescentar o que Souza (1998) diz a seu respeito. Para ela, um enunciado é fruto da interação verbal, razão porque nele se supõe a presença do outro, outras vozes, outros enunciados. Os enunciados são constituídos graças às unidades da língua, mas estas só adquirem sentido e expressividade mediados pela enunciação. A autora ressalta que, quando nos expressamos, o fazemos por meio de enunciados, e não por intermédio de frases ou palavras isoladas, vazias de sentido. Geralmente, é a oração tomada de forma fragmentada com ênfase na gramaticalidade, e não o enunciado, que se torna objeto de ensino e análise lingüística.

³⁴ Este *software* foi desenvolvido pela equipe do Sistema Microkids Informática Educacional. O objetivo deste *software* é oferecer ao aluno um ambiente propício para montar histórias em quadrinhos, escolhendo cenários e personagens que fazem parte da turma Microkids. Outras informações sobre a empresa estão disponíveis no *site*: www.microkids.com.br.

Considerando essa sensível diferença entre um enunciado e uma oração ou frase, é ele que adoto para me referir à escrita dos sujeitos deste estudo. Desta maneira, penso que seus textos são compostos por enunciados, por uma língua viva e dinâmica, em que os sujeitos mobilizam suas intenções, conhecimentos, visão de mundo e a perspectiva do outro, ao contrário de uma combinação de palavras separada desses aspectos e presa à convenções gramaticais. Os enunciados dos textos de Charlene e Wagner foram produzidos em uma situação concreta de interação verbal, em que ambos explicaram e falaram (sinalizaram) sobre seus textos, assumindo também a minha perspectiva (a perspectiva do outro) que precisava compreender o significado daquilo que eles estavam expressando. Ao fazer isso, os sujeitos certamente se descentraram da sua perspectiva para assegurar a compreensão recíproca necessária na comunicação. Acredito que esses enunciados, estruturados primeiramente com o emprego da Língua de Sinais, não se esvaziaram de sentido, quando foram escritos, pois sua essência não foi modificada, mas apenas a modalidade em que eles foram apresentados. Uma situação contrária é quando o sujeito está diante de enunciados não concebidos por ele ou nos quais não encontra sentido algum.

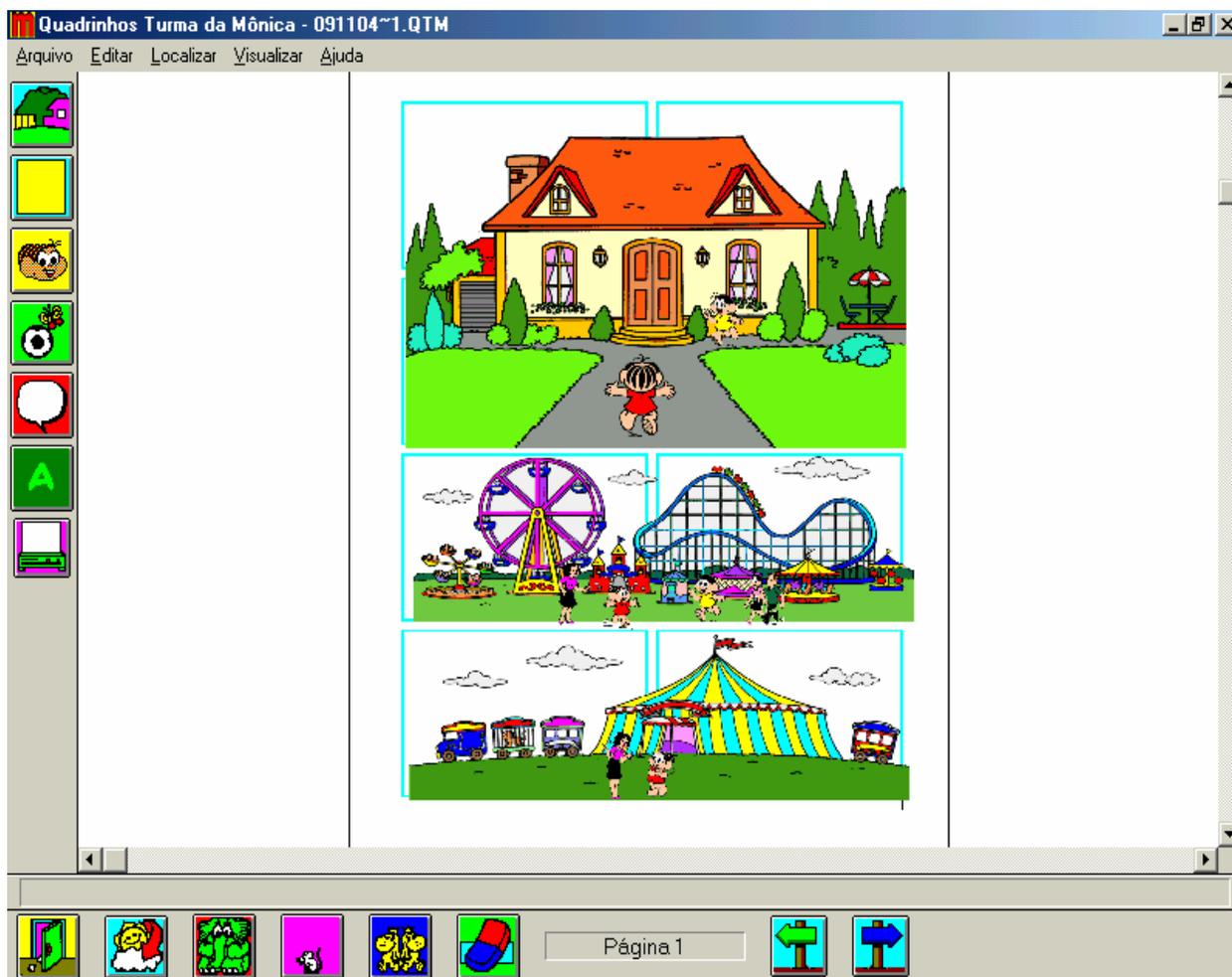


Figura 9- Produção de Charlene com o *software HQ da Turma da Mônica* (Maurício de Sousa)

Na figura 9, Charlene construiu uma seqüência de três cenas, nas quais as personagens e os cenários foram escolhidos e combinados de acordo como seu interesse. De acordo com Charlene, na primeira cena, a personagem Mônica vai ao encontro de sua amiga Magali a fim de convidá-la para um passeio. Na segunda, ambas estão acompanhadas de seus pais em um parque de diversões. Na terceira e última cena, a história termina com Mônica e sua mãe, dando continuidade ao passeio em um circo. Vale destacar o fato de que as personagens Mônica e Magali referidas no texto são assim nomeadas porque Charlene tinha revistinhas da turma da Mônica em casa, quando mais nova. Dessa forma, conhecia o nome de algumas de suas personagens centrais.

Depois da explicação, a jovem elaborou o seguinte texto:

1. *Mônica fala com Magali e depois fala com a mãe.*
2. *A Mônica pergunta para Magali se gosta de parque*
3. *e Magali responde que estava gostado de parque.*
4. *A Mônica fala com a mãe para ficar de novo no circo.*
5. *A mãe falou que pode ficar no circo.*
6. *Mônica ficou feliz.*

Narrativa

Pode-se considerar que a fase situação inicial, aquela em que o leitor fica conhecendo as personagens, o tempo e o lugar dos acontecimentos, está presente nos três primeiros enunciados “*Mônica fala com Magali e depois fala com a mãe. A Mônica pergunta para Magali se gosta de parque e Magali responde que estava gostado de parque*”. Estes enunciados correspondem respectivamente à primeira e segunda cenas, e é nelas que Charlene introduz as personagens da história: Mônica, Magali e a mãe de Mônica, bem como o contexto específico no qual eles estão inseridos: a ida ao parque. Pode-se ainda afirmar que, até então, as ações que envolvem as personagens se caracterizam por um estado de equilíbrio.

Já no quarto enunciado, “*A Mônica fala com a mãe para ficar de novo no circo*”, há uma modificação no enredo da história, pois, anteriormente, havia três personagens (Mônica, Magali, a mãe de Magali) envolvidas em um mesmo acontecimento (a ida ao parque) e, depois, a história se centraliza nas personagens Mônica e sua mãe, e no lugar em que somente as duas estão (o circo). Além disso, Mônica manifesta seu desejo de ficar no circo, o que depende do consentimento de sua mãe. Este acontecimento difere dos anteriores porque apresenta maior centralidade. Por esta razão, considero ser ele o que mais representa a fase de complicação. Lembro que esta fase se caracteriza pela introdução de algum evento transformador na história, capaz de modificar a fase anterior, desencadeando alguma perturbação ou desequilíbrio no curso dos acontecimentos. A informação trazida no quarto enunciado não chega a causar tal desequilíbrio, mas, em compensação, exige que outras ações ocorram para dar resposta a ela.

O quinto e o sexto enunciado, “*A mãe falou que pode ficar no circo*” e “*Mônica ficou feliz*”, caracterizam respectivamente a fase de resolução e a fase de situação final. A fase de resolução, conforme expliquei anteriormente, acontece quando uma situação de desequilíbrio ou um problema produzido na fase da complicação é amenizado ou

solucionado. A situação final, por sua vez, representa o desfecho da história em que um novo estado de equilíbrio se instaura. Ao se voltar à situação anterior em que Mônica esperava de sua mãe um posicionamento para que ela ficasse ou não no circo, o que resulta em uma resposta favorável, percebe-se que há a resolução da situação anterior, passando Mônica da condição de espera para a realização de seu desejo. Conseqüentemente, Mônica fica feliz e então a história termina. Esta última fase é a situação final.

É interessante observar a relação de complementaridade entre os enunciados e a seqüência de imagens. Na primeira cena, por exemplo, que mostra a personagem Mônica indo ao encontro de Magali, não se pode supor o motivo da visita, o que só se fica sabendo pela explicação dada por Charlene e pelo texto. Da mesma forma, na segunda cena, em que aparecem Mônica, sua mãe, Magali e seus pais no parque de diversões, esta imagem sugere diferentes interpretações, mas é graças ao texto escrito que se pode conhecer de fato o que a imagem representa, neste exemplo. Charlene focaliza o diálogo entre Mônica e Magali a respeito do parque. Na terceira cena, que mostra somente Mônica e sua mãe em um circo, só se fica sabendo o que se passa entre as duas, ou melhor, o diálogo que se dá entre elas, através do texto escrito.

Recursos coesivos

No que concerne ao encadeamento do texto de Charlene, pode-se observar que cada enunciado apresenta coesão em seu interior. Se se analisar, porém, a relação entre eles, sente-se, em alguns momentos, a ausência de informações ou conexões que seriam necessárias no texto, para que houvesse unidade entre os enunciados.

Embora, neste texto, os enunciados estejam relacionados a único tema (o passeio), alguns deles não estão bem encadeados. Um exemplo disso ocorre na passagem do primeiro enunciado “*Mônica fala com Magali e depois fala com a mãe*” para o segundo, “*A Mônica pergunta para Magali se gosta de parque e Magali responde que estava gostado de parque*”. Pode-se notar que, enquanto o primeiro enunciado apresenta uma conversa entre Mônica, Magali e a mãe de Magali, na casa desta; no segundo, o diálogo entre Mônica e Magali já ocorre em outro espaço, um parque de diversões. Isto quer dizer que entre os dois enunciados aconteceram modificações na atitude das personagens e no cenário que foram,

por sua vez, omitidas do texto escrito. Como resultado, o leitor tem a impressão de que, antes da idéia do primeiro enunciado ser concluída, nova informação é adicionada no segundo enunciado. Essa desconexão distancia o leitor do desenrolar dos fatos, levando a crer que os enunciados do texto são independentes.

A primeira e segunda cenas ilustradas referentes a estes dois enunciados podem sugerir que as duas amigas, depois de conversarem com a mãe, foram passear no parque. Entretanto, mesmo que possa inferir isto por meio das imagens, esta informação deve aparecer no texto escrito. Como isso não ocorre, a transição entre o primeiro e o segundo enunciado não é clara o suficiente.

Considerando, agora, somente o primeiro enunciado, “*Mônica fala com Magali e depois fala com a mãe*”, há nele uma seqüência lógica das idéias, graças aos recursos coesivos utilizados por Charlene. A jovem utiliza a conjunção *e*, estabelecendo a coesão seqüencial por conexão, uma vez que esta conjunção funciona como um conector que liga as duas ações praticadas por Mônica: conversar com Magali e conversar com a mãe de Magali (seqüenciação por conexão). Outro recurso coesivo empregado por Charlene é a expressão *depois*, que contribui para a seqüenciação temporal, conferindo temporalidade às duas ações praticadas pela personagem, esclarecendo que elas não acontecem simultaneamente, mas uma depois da outra.

No trecho que compreende o segundo e o terceiro enunciados, “*A Mônica pergunta para Magali se gosta de parque e Magali responde que estava gostado de parque*”, o encadeamento das idéias também ocorre de maneira seqüencial e coesa. O emprego das conjunções *se*, *e* e do pronome relativo *que* contribuem neste sentido. O conector *e*, entre os dois enunciados, faz o elo entre eles. A pergunta de Mônica desencadeia a resposta de Magali e esta passagem pode ser perfeitamente compreendida pelo leitor. O conector *se* introduz à pergunta que será feita por Mônica. Já o pronome relativo *que* anuncia a resposta de Magali. Sem estes conectores, os enunciados se tornariam confusos, e o leitor ficaria sem saber aquilo que é perguntado e que é respondido pelas personagens. Graças ao uso dos conectores, percebe-se que é estabelecida uma complementaridade entre as ações. Além disso, vale ressaltar que Charlene realiza a concordância adequada entre estes conectores e os verbos que os precedem (*pergunta se*, *responde que*).

Quando Charlene introduz o terceiro enunciado, “*A Mônica fala com a mãe para ficar de novo no circo*”, há nítida quebra no encadeamento do texto. Comparando-se os novos elementos que este enunciado traz e aquilo que foi expresso nos enunciados anteriores, percebe-se que Mônica muda de cenário e de interlocutora: antes estava no parque e conversava com Magali; desta vez, está no circo e conversa com sua mãe. Esta quebra, tão evidente no texto escrito, não chega a afetar a compreensão da seqüência de imagens, pois elas nos permitem visualizar as ações das personagens e acompanhar seu desenrolar. Em contrapartida, os enunciados não exprimem a passagem de uma cena para outra, mas somente o que está em seu interior, razão por que se percebe uma quebra de um enunciado para outro. É neste aspecto que o emprego de recursos coesivos, juntamente com o acréscimo de informações que fizessem o elo entre os enunciados, contribuiriam para o encadeamento do texto. Charlene poderia ter informado no texto que, depois do parque, Mônica e sua mãe foram ao circo. Esta informação faria a conexão entre os enunciados anteriores “*A Mônica pergunta para Magali se gosta de parque e Magali responde que estava gostado de parque*” e este enunciado “*A Mônica fala com a mãe para ficar de novo no circo*”. No interior deste último, é utilizado o conectivo *para*, que estabelece a relação de finalidade; o porquê de Mônica falar com sua mãe.

No trecho que vai do terceiro ao quinto enunciado, “*A Mônica fala com a mãe para ficar de novo no circo*”, “*A mãe falou que pode ficar no circo*”, e “*Mônica ficou feliz*”, nota-se um encadeamento fluido entre eles. Além disso, todos se relacionam a uma mesma cena, aquela em que Mônica e sua mãe aparecem no circo. Embora o quarto enunciado não seja introduzido por nenhum conectivo, ele está bem encadeado com o enunciado anterior, pois nele já tinha sido informado que Mônica pedia a sua mãe para ficar no circo, sendo esperada no enunciado seguinte alguma resposta ou posição da mãe da personagem a esse respeito. Há, desta forma, uma progressão temática que faz o elo entre eles. O mesmo acontece no quinto enunciado, não precedido de nenhum conectivo, mas, por ser uma conseqüência da ação expressa no enunciado anterior, está semanticamente vinculada a ele.

A referência, a retomada de itens, é outro recurso que pode ser utilizado para estabelecer o encadeamento das idéias do texto. Pode-se observar que as personagens Mônica, sua mãe e Magali são mencionadas mais de uma vez neste texto, o que é esperado,

já que representam as personagens em torno das quais a história se desenrola. Nos enunciados “*Mônica fala com Magali e depois fala com a mãe*” e “*A Mônica pergunta para Magali se gosta de parque*”, por exemplo, Mônica é a personagem protagonista das ações, não havendo, portanto, como dar continuidade ao texto e mantê-lo coeso, sem se referir novamente a ela. É necessário então voltar a esta e às demais personagens do texto, retomá-las, sempre que as ações ou idéias do texto lhes disserem respeito. A maneira que Charlene encontrou para se referir a estas personagens, ao longo do texto, foi a repetição. Neste caso, repetiu as palavras Mônica, Magali e mãe. Em nenhum momento, se referiu a elas de outras formas, substituindo-os pelo pronome pessoal ela, ou por palavras mais genéricas, como menina, mulher, amiga, por exemplo. Da mesma maneira, os cenários onde a história se passou, o parque e o circo, foram mencionados mais de uma vez, e mediante repetição.

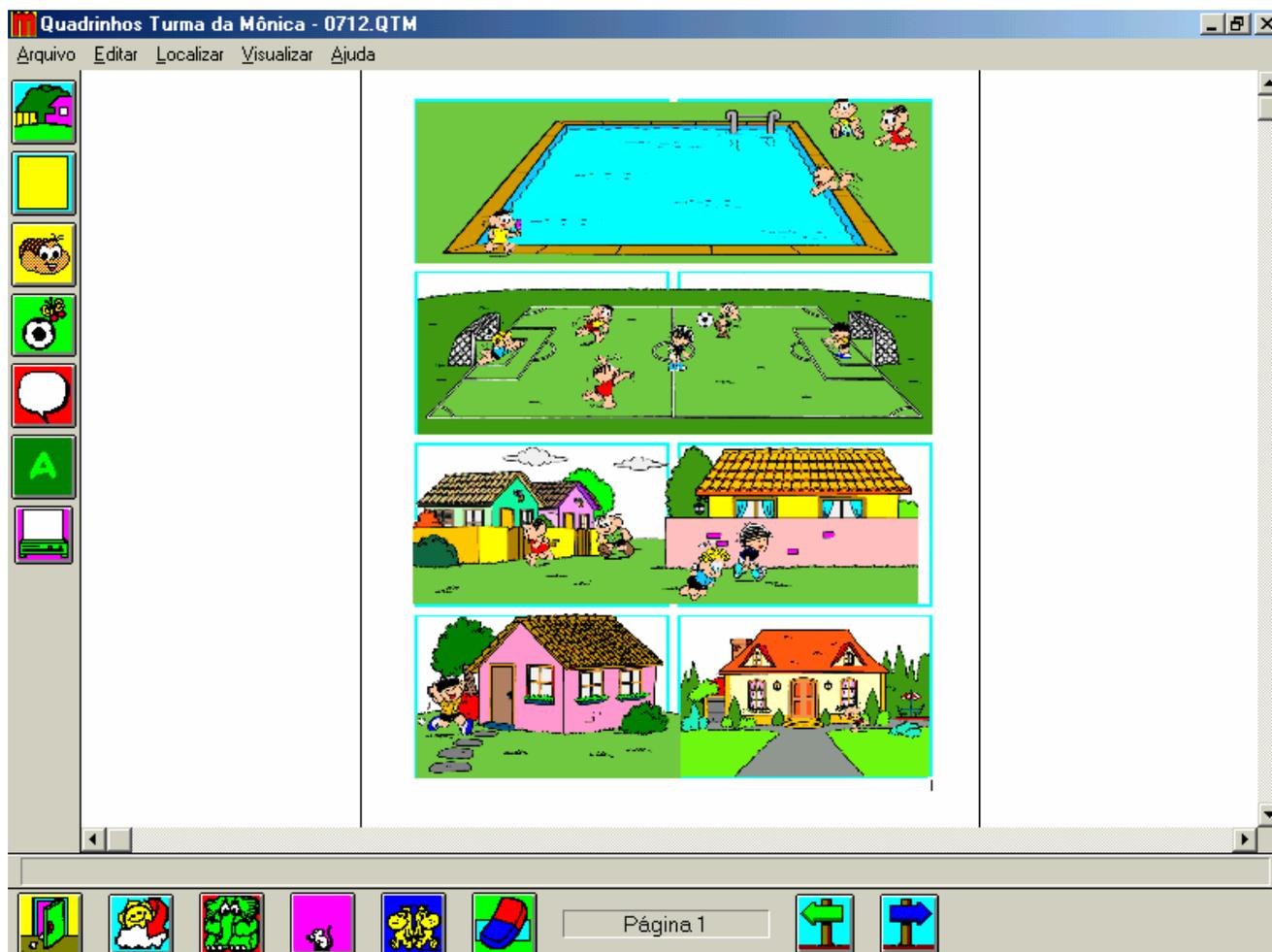


Figura 10 - Produção de Charlene com o software HQ da Turma da Mônica (Maurício de Sousa)

Utilizando o mesmo *software*, Charlene criou desta vez uma seqüência com seis imagens. De acordo com sua explicação, na primeira cena, Mônica e Cascão brincam de bola perto da piscina, enquanto Cebolinha dá um mergulho e Magali vem chegando com um picolé. Na segunda cena, as personagens estão brincando em outro cenário, um campinho de futebol, sendo que Magali não está mais presente, e outras três personagens são acrescentadas — Júlio, Júnior e Paulo. Ainda nesta cena, Mônica entra correndo e gritando no campo de futebol, chamando a atenção das outras crianças. Na terceira imagem, Mônica e Cebolinha voltam para suas casas. Charlene acrescentou o fato de que Mônica está apaixonada por Cebolinha, mas, como este não desconfia de seus sentimentos, entra em casa. Na quarta imagem, Júnior e Paulo também voltam para suas casas, e, na quinta imagem, Júlio faz o mesmo. Na última cena, é Cascão quem vai correndo para casa a fim de assistir à TV.

Depois de criar espontaneamente a seqüência de imagens e explicá-la para mim, Charlene elaborou o seguinte texto:

1. *A Magali estava comprando a picole,*
2. *Cascao e Monica estavam brincando.*
3. *O Cebolinha estava pulando e quando termina a piscina*
4. *e depois pessoas Cebolinha, Cascao, Junior, Paulo, Julio jogamos*
5. *e a Monica grita a alta com as pessoas assustamos.*
6. *A Monica com a apaixonada por Cebolinha.*
7. *O Cebolinha não sabe com entrou a casa.*
8. *O Junior e Paulo cansadas pra casas,*
9. *Julio é feliz a chegou de casa.*
10. *O Cascao estava correndo a mais rapido e chega a casa para dentro na assista a televisao.*

Narrativa

O trecho que reúne os cinco primeiros enunciados do texto apresenta ao leitor todas as personagens da história, as quais inicialmente estão envolvidas em atividades relacionadas ao lazer e à brincadeira. Este trecho, que pode ser visualizado na primeira e na segunda cena, é caracterizado por uma situação estática em que as personagens realizam suas atividades, sem que ainda tenha se estabelecido entre eles um evento complicador

capaz de transformar o estado de passividade em que eles se apresentam. Este trecho pode então ser relacionado à situação inicial da narrativa.

O sexto enunciado, “*A Monica com a apaixonada por Cebolinha*” (que, segundo Charlene, quer dizer a Mônica está apaixonada por Cebolinha), introduz um fato inesperado e que não pode ser visualizado nas imagens. Esta informação difere das anteriores, pois modifica o contexto da brincadeira em que as personagens estavam inseridas, direcionando-o para uma possível trama entre as personagens Mônica e Cebolinha. O anúncio de que Mônica está apaixonada por Cebolinha produz no leitor a expectativa de continuidade desse tema nos próximos enunciados. A complicação de uma história, como já expresso, é identificada por meio de algum evento que desencadeia tensão, desequilíbrio ou transformação no curso dos acontecimentos. Embora o evento — que tem Mônica e Cebolinha como elementos centrais — não se configure propriamente como uma tensão na história, considero que ele seja o que mais representa a complicação, pela expectativa que causa no leitor.

A complicação necessita de uma resolução, a fim de contornar o desequilíbrio produzido na fase anterior. De outro modo, a história se apresentará de forma incompleta, não chegando a encerrar uma trama. Neste texto, a resolução é dada no enunciado “*O Cebolinha não sabe com entrou a casa*”, o qual, segundo Charlene, significa: Cebolinha não sabe dos sentimentos de Mônica e, por isso, entrou em casa. O leitor pode até ficar insatisfeito com a maneira como Charlene conduziu a história, mas é neste enunciado que a expectativa de haver um romance ou qualquer outro episódio entre as duas personagens é desfeita.

Os enunciados seguintes apresentam as personagens Júnior, Paulo, Júlio e Cascão voltando para casa, sendo desta forma que a história vai se finalizando, até que o último deles, Cascão, chegue a sua casa. Já a situação de Mônica e Cebolinha, considerada anteriormente a complicação da história, não é mais retomada, nem o desfecho da história, como se viu, caminha nesta direção. O leitor pode ter a impressão de que a situação entre as duas personagens foi apenas parcialmente resolvida.

Este texto de Charlene poderia ser considerado de duas maneiras. A primeira delas, como fiz há pouco, é analisá-la como uma narrativa do tipo história, na qual obrigatoriamente devem constar pelo menos a fase de complicação e a de resolução. Vale

lembrar que estas duas fases são suficientes para instaurar a trama de uma história, o que vai diferenciá-la dos outros tipos de narrativa (TRAVAGLIA, 2002; TERRA et al, 1999). Sob este ponto de vista, poder-se-iam identificar neste texto alguns elementos que costumam estar presentes em uma história. Nele há um tema inicial desenvolvido, caracterizando o começo, o meio e o fim. As personagens estão inseridas em um contexto e cada qual recebe um direcionamento na história. Ademais, as fases de situação inicial, complicação, resolução e situação final estariam presentes, sendo sintetizadas desta maneira: primeiramente, a turma de amigos está se divertindo (situação inicial). Depois, quando as personagens começam a ir para suas casas, é revelado que Mônica está apaixonada por seu colega Cebolinha (complicação). Em seguida, como Cebolinha não imagina o que se passa com Mônica, entra em casa, e Mônica faz o mesmo (resolução). Por último, as outras personagens também vão para suas casas (situação final). Considerar este texto como uma narrativa do tipo história implica também reconhecer que o seu enredo ou a sua trama precisaria ser mais explorada por Charlene. Da maneira como se encontra, traz apenas o anúncio da complicação e, sem que esta seja plenamente desenvolvida, ao ponto de satisfazer o leitor, segue a resolução encerrando qualquer possibilidade nesta direção.

A segunda opção é considerar este texto como uma narrativa do tipo não-história, mais especificamente como um relato em que se transmitem fatos acontecidos. Como já citado, em uma história, os episódios estão ordenados no tempo do mundo real e caminham em direção a um desfecho, do que se infere não bastar que eles estejam ordenados no tempo, mas é necessário que se instaure entre eles uma trama ou conflito (TRAVAGLIA, 2002). No texto de Charlene, percebem-se tanto a ordenação temporal dos episódios quanto o desfecho, com a ressalva de que este não corresponde à situação de Mônica e Cebolinha.

No tipo não-história, os episódios aparecem lado a lado, de forma simultânea, constituindo um grande episódio, e não há o envolvimento do leitor com uma trama específica (TRAVAGLIA, 2002; TERRA et al, 1999). No texto de Charlene, os enunciados remetem a episódios ocorrentes de forma simultânea. No terceiro e no quarto enunciados, entretanto, “*O Cebolinha estava pulando e quando termina a piscina*”, “*e depois pessoas Cebolinha, Cascao, Junior, Paulo, Julio jogamos*” Charlene utiliza as expressões *quando* e *depois*, que marcam a passagem de um episódio para outro, de forma contínua, e não simultânea. Mais à frente, quando Charlene acrescenta que Mônica está apaixonada por

Cebolinha, há uma mudança na dinâmica dos acontecimentos; mais um motivo que leva a crer que este episódio caracterizará a complicação da história. Em contrapartida, o fato de a complicação não se desenvolver conforme o esperado me leva a supor que o texto de Charlene poderia ser considerado apenas como uma narrativa semelhante ao relato, em que Charlene, mais interessada em contar o que se passa com cada personagem, não chega a entrelaçá-los em uma trama ou enredo.

Recursos Coesivos

No trecho que vai do primeiro ao terceiro enunciado, “*A Magali estava comprando a picolé*”, “*Cascao e Monica estavam brincando*”, “*O Cebolinha estava pulando e quando termina a piscina*”, Charlene estabelece a seqüenciação temporal mediante a correlação dos tempos verbais e de expressões ordenadoras. Da maneira como os verbos se encontram correlacionados, deduzo que as ações praticadas pelas personagens têm relação uma com a outra, em vez de serem independentes. No terceiro enunciado, há o emprego da conjunção *e* e da expressão *quando*, que finalizam a idéia deste enunciado. Visualizando-se a primeira e a segunda cena ilustrada, vê-se que Charlene utilizou estas expressões temporais para marcar a mudança de cenário. Segundo Charlene, Cebolinha estava pulando na piscina. Depois desta ação as personagens passam para outro cenário: o campinho de futebol.

Entre o quarto e o quinto enunciado, “*e depois pessoas Cebolinha, Cascao, Junior, Paulo, Julio jogamos*” “*e a Monica grita a alta com as pessoas assustamos*”, depara-se o conector *e*, que faz a ligação entre os dois enunciados e acrescenta a informação de que Mônica gritou alto, assustando seus colegas. Tomando agora somente o quarto enunciado, encontra-se novamente o conector *e* e a expressão temporal *depois*. Graças a eles, há uma passagem contínua do enunciado em que Cebolinha estava pulando na piscina, para o enunciado seguinte, em que as personagens estão envolvidas em uma nova atividade e um novo cenário: o jogo, no campinho de futebol. Segundo Fávero (1991), o uso de conectores estabelece a seqüenciação por conexão, enquanto as expressões temporais (como a expressão *depois* utilizada por Charlene) estabelece a seqüenciação temporal.

No tocante à referência, outro recurso coesivo, identifiquei ainda, entre o quarto e o quinto enunciados, a palavra *pessoas* duas vezes. No primeiro momento, esta palavra

vem antes dos nomes das personagens (Cebolinha, Cascao, Junior, Paulo, Julio), projetando-os, fazendo, portanto, a referência do tipo catáfora. No segundo momento, a palavra *pessoas* não mais acompanha os nomes das personagens, mas os substitui. Neste caso, mesmo sem haver a repetição dos nomes, sabe-se que a palavra *pessoas* se refere às personagens, e isto é viável por ela ser uma expressão genérica que abrange a todos eles. Vale lembrar que, quando um determinado item lexical faz referência a outro mencionado em momento anterior, como se pôde observar com a palavra *pessoas*, no quinto enunciado, está-se diante da referência anáfora. Neste texto, esta é a única vez que um termo aparece fazendo menção a outro. Em momentos posteriores em que Charlene deseja se referir aos nomes das personagens ou à palavra casa, que aparecem outras vezes no texto, ela se vale da repetição.

O sexto enunciado, “*A Monica com a apaixonada por Cebolinha*”, e o sétimo, “*O Cebolinha não sabe com entrou a casa*”, estão relacionados entre si, independentemente da presença de um conector. Isto acontece porque há entre eles a continuidade de um mesmo tema, que pode ser percebida pelo leitor. Já no interior do sétimo enunciado, está implícita uma relação de causalidade, que pode ser interpretada da seguinte maneira: “Cebolinha entrou logo em casa porque não sabia dos sentimentos de Mônica”. Esta relação também assegura o encadeamento dos enunciados.

Comparando-se o oitavo enunciado, “*O Junior e Paulo cansadas pra casas*”, com os enunciados anteriores centrados nas personagens Mônica e Cebolinha, vê-se eles apresentam um descompasso entre si, provavelmente pelo fato de não haver a continuidade do tema “Mônica Cebolinha”. Além disso, não são utilizados nem conectores nem expressões temporais que assinalariam a passagem entre os enunciados. Por outro lado, no interior do oitavo enunciado, observa-se um bom encadeamento das idéias, decorrente, em parte, da relação de causalidade implícita nele: “o cansaço dos garotos e sua ida para casa”.

O nono enunciado, *Julio é feliz a chegou de casa*, também traz implícita a relação de causalidade, o que contribui para sua coesão. Segundo Charlene, a felicidade de Júlio está relacionada ao fato de ele ter chegado em casa. No lugar da conjunção *porque*, que designa causa e tornaria óbvia esta relação, Charlene utiliza o artigo *a*. Mais à frente, Charlene utiliza a preposição *de* no intuito de ligar o verbo e a palavra *casa*, quando deveria empregar a preposição *em*. No que diz respeito ao encadeamento entre este enunciado e

aquele que o precede, percebe-se que também há um encadeamento das idéias, pois as personagens estão praticando a mesma ação (voltar para casa), havendo a continuidade deste tema.

O décimo enunciado, “*O Cascao estava correndo a mais rapido e chega a casa para dentro na assista a televisão*”, pode ser interpretado da seguinte forma, segundo a explicação de Charlene: “Casção estava correndo rápido, chega em casa e assiste TV”. Pode-se observar que há uma seqüência temporal nas ações, pois cada uma delas é resultado da anterior. A conjunção *e* utilizada por Charlene realiza a conexão entre as ações de Casção estar correndo e chegar à casa e torna mais claro para o leitor que elas formam uma seqüência. Já a passagem entre a ação de Casção chegar a casa e a ação de assistir à TV não é bem assinalada por Charlene, pois a jovem emprega a partícula *na*, que não é suficiente para imprimir temporalidade entre as duas ações. Só a explicação de Charlene dá a certeza de que elas representam uma seqüência.



Figura 11- Produção de Charlene com o *software MK Gibi*

Esta seqüência de imagens também foi construída por Charlene e, depois, explicada da seguinte forma: na primeira cena, a personagem Fernanda, que antes estava passeando no centro da cidade, se dirige a sua casa. Em seguida, na segunda cena, a personagem chega à casa, e se depara com seu cachorro. Na terceira e última cena, Fernanda está no interior da sala de estar, brincando com seu animal de estimação. Com base na seqüência de imagens, Charlene produziu o seguinte texto:

- 1 *Fernanda estava passeando para loja*
- 2 *e quando chega a casa.*
- 3 *O dentro da casa para a sala*
e a Fernanda estava brincando para cachorro.

Narrativa

O texto acima não pode ser considerado como uma história narrativa, porque nele não há o desenrolar de uma trama e seu desfecho. Ao contrário, este texto reproduz o que é mostrado na seqüência de imagens, o que poderia fazer acreditar que se trata de um texto descritivo. Como já explicado, o texto descritivo retrata características de pessoas, objetos, ambientes e situações. Nele não há sucessão de acontecimentos no tempo, nem transformações de estado, pois seu foco está em mostrar o estado das coisas e das pessoas, sem se deter no que elas estão fazendo (CAMPEDELLI e SOUZA, 1999; TERRA et al, 2002; PLATÃO e FIORIN, 1997).

Em contrapartida, alguns fatores me levam a crer que a ausência de uma trama não faz deste texto uma descrição. De fato, nele não há um episódio central que desencadeie transformação ou complicação; mas também não são acrescentados nele muitos detalhes ou informações sobre a personagem e o cenário que a rodeia. Charlene não informa, por exemplo: qual a idade da personagem, qual sua aparência física, se aconteceu algum episódio enquanto ela passeava no centro; como era o nome do seu cachorro, seu tamanho etc. Estes são apenas alguns detalhes que poderiam ter sido incluídos no texto, e que poderiam caracterizá-lo como uma descrição. Além disso, pode-se perceber no texto uma sucessão de acontecimentos e modificações no estado da personagem, o que não poderia haver, caso fosse um texto descritivo.

Mesmo depois de algumas perguntas feitas por mim, com o objetivo de fazer Charlene pensar mais sobre as possibilidades do seu texto, nada foi alterado nele, do que deduzi que ela não intencionava ou não sabia como reformulá-lo. Esse mesmo texto, para ser considerado uma história narrativa, deveria apresentar uma estrutura semelhante a que segue abaixo:

- 1 *Fernanda estava passeando para loja*
- 2 ***quando a loja foi invadida por ladrões***
- 3 ***Fernanda ficou com muito medo***
- 4 ***os policiais chegaram e prenderam os ladrões***
- 5 *e quando chega a casa.*
- 6 *O dentro da casa para a sala e a Fernanda estava brincando para cachorro.*

As frases em negrito que foram acrescentadas às frases de Charlene, incluem, primeiramente, um evento complicador; em segundo lugar, uma conseqüência gerada por

este evento e, por último, a resolução desse problema. O texto de Charlene é de outra natureza: no lugar de envolver o leitor em uma trama, a jovem conta, narra o que se passa com a personagem em diferentes momentos: primeiramente, Fernanda está no centro da cidade, depois vai para sua casa. Lá, brinca com seu cachorro. Dessa forma, este texto, em vez de descritivo, é uma narrativa semelhante ao relato em que o foco está em contar os fatos que se passam. Ainda que se trate de um texto sintético, é capaz de transmitir com clareza as idéias de Charlene, bem como aquilo que é apresentado nas imagens.

Recursos coesivos

Percebe-se que o primeiro e o segundo enunciados, “*Fernanda estava passeando para loja*” “*e quando chega a casa*”, estão encadeados graças ao uso do conector *e*. Além disso, Charlene coloca junto ao conector *e* a expressão *quando*, que produz no leitor a expectativa de que algo inusitado vai acontecer, quando a personagem chega à casa. O enunciado é concluído, no entanto, e nada de excepcional se sucede. Na verdade, Charlene não intencionava anunciar um novo fato, mas queria somente dar uma seqüênciação temporal entre os dois enunciados: primeiro, a personagem estava passeando na loja e, depois, chega a casa. Dessa forma, enquanto o conector encadeia os dois enunciados, a expressão *quando* imprime sucessão e temporalidade entre eles.

O terceiro enunciado, “*O dentro da casa para a sala e a Fernanda estava brincando para cachorro*”, pode ser interpretado da seguinte maneira: Fernanda estava brincando com o cachorro dentro de casa, na sala. Embora o leitor pense que se trata de dois enunciados, isto não acontece. Na verdade, Charlene informa o local onde a personagem e seu cachorro estão, e depois, a atividade na qual eles estão envolvidos. Para tanto, utiliza o conector *e* para ligar estas duas informações que, vale ressaltar, dizem respeito a único episódio. Também há um bom encadeamento entre este enunciado e aquele em que a personagem chegava à casa, pois entre eles há a continuidade das ações de Fernanda.

Passo agora a outro recurso coesivo, a referenciação. Charlene, mais de uma vez, se referiu ao nome da personagem (*Fernanda*) e à palavra *casa*. A retomada destes itens era necessária para Charlene dar continuidade às ações da personagem. Como expressei anteriormente, a referenciação pode ser estabelecida de várias formas. Charlene poderia ter substituído o nome *Fernanda* por um pronome pessoal de terceira pessoa (*ela*) ou por um

nome genérico (*jovem, garota*). Da mesma forma, poderia ter substituído a palavra *casa* por um advérbio (*lá*). Este tipo de substituição, longe de ocasionar mal-entendidos, remete diretamente à idéia ou à palavra a que se quer fazer referência, viabilizando a continuidade dos enunciados. Charlene não utilizou o recurso da substituição, mas o da repetição. Tanto o nome *Fernanda* quanto a palavra *casa* foram repetidos.

Cada uma das narrativas que apresentei foram produzidas por Charlene e se referiam a uma seqüência de imagens. Elas foram o ponto de partida para a elaboração das narrativas. Além disso, podem ter motivado Charlene a escolher os episódios que constituiriam a narrativa. Dessa maneira, acredito que as narrativas podem ter sido desenvolvidas a partir do momento em que Charlene construía a seqüência de imagens, quando escolhia as personagens e os cenários que iriam compor as ilustrações, e não somente quando começaram a ser escritas.

Ademais, é preciso ressaltar a relação de complementaridade entre as imagens e os textos de Charlene o que pode ser percebido quando se comparam os dois. Isto acontece porque o texto pode complementar as imagens naquilo que elas não podem exprimir (JOLY, 1996). Foi o que observei nas narrativas escritas de Charlene. De um lado, elas se tornavam mais completas, graças à imagem que se somava ao texto escrito, acrescentando detalhes que, muitas vezes, não eram incluídos nele. Neste caso, o texto era enriquecido pelas imagens.

De outro lado, era graças à explicação e ao texto escrito apresentados por Charlene que era possível interpretar de maneira correta a seqüência de imagens criada por ela. Como afirma Joly (1996), a imagem é capaz de veicular grande número de informações e, por esta razão, pode ser considerada polissêmica. Desta maneira, uma seqüência de imagens poderia ser interpretada de várias maneiras. Se ela, no entanto, vem acompanhada do texto escrito, não há mais dúvida quanto ao seu real significado. Isto acontece porque o texto acrescenta informações não inferidas simplesmente das imagens. Em suma, “A interpretação da imagem pode mudar conforme esta esteja ou não relacionada com uma mensagem lingüística”. (JOLY, 1996, p. 109).

As imagens provavelmente auxiliaram Charlene a estruturar suas narrativas escritas, uma vez que originaram a temática, as personagens, os cenários e outros elementos que as

compuseram. Além delas, Charlene utilizou os conectores, a seqüenciação temporal e a referenciação, que contribuíram para a organização e a coesão dos seus textos. É óbvio que esses recursos lingüísticos só foram empregados porque faziam parte do seu repertório de conhecimentos.

Charlene utilizou, várias vezes, os conectores *se, e, que*, e expressões que indicam temporalidade, como *depois, quando*. Estes elementos, como se pôde ver em seus textos, contribuíram para o encadeamento entre os enunciados. Além disso, foram utilizadas diferentes preposições e conjunções (*por, para, com, de, da, na, no* etc) que estabeleceram a coesão no interior dos enunciados. Este uso nem sempre acontecia de forma adequada, pois, em alguns enunciados, Charlene empregava o conector em situações desnecessárias, ou o substituía por outro cujo significado era incompatível, tornando o enunciado confuso. Mesmo cometendo alguns equívocos, esses elementos eram utilizados com autonomia por Charlene, o que demonstra que ela possuía consciência de que eles eram necessários no texto, seja para ligar as palavras ou para encadear enunciados.

Outro aspecto observado, tanto nas narrativas escritas de Charlene quanto nas frases que ela elaborou na fase inicial da pesquisa, foi o uso de locuções verbais e a conjugação dos verbos. Estes também foram empregados adequadamente, demonstrando que Charlene sabe não somente que a terminação dos verbos pode variar em número, pessoa e tempo, como também que conhece diferentes formas de estabelecer esta concordância.

A competência que Charlene demonstrou no uso desses elementos é resultado das experiências lingüísticas e escolares que a jovem acumulou ao longo dos anos. Charlene estudou da Educação Infantil até o Ensino Médio, além do acompanhamento que sua mãe afirmou ter ela recebido em casa e em atendimentos especializados (fonoaudióloga, sala de recursos). A língua oral sempre foi o ponto de partida para o aprendizado escolar e para a comunicação de Charlene com sua família e professores. Mesmo com os resultados alcançados, é preciso refletir até que ponto a língua oral foi suficiente para assegurar a Charlene o aprendizado da leitura e da escrita, haja vista que a Língua de Sinais não participou desse processo.

O suporte da língua oral e as experiências que Charlene vivenciou na escola não foram suficientes, por exemplo, para que ela se apropriasse de todas as formas possíveis de estabelecer referência em um texto. Este recurso, como visto, foi pouco utilizado por

Charlene que, na maioria das vezes, repetia os itens aos quais desejava fazer referência, quando poderia também ter utilizado substitutos lexicais. Em uma das narrativas, Charlene utilizou a expressão genérica *pessoas* como substituto lexical para se referir aos nomes das personagens da história. Se ela conhecesse outras formas de referenciação, certamente, estas teriam sido mais recorrentes em seus textos.

Também é preciso levar em consideração o fato de que o emprego de um substituto lexical, ou melhor, o emprego de uma palavra para fazer referência a outra, exige, além de um vocabulário razoável, a compreensão de quais palavras podem exercer este papel, sem comprometer o significado do item referido. Este tipo de relação ainda não tinha sido compreendido por Charlene, certamente, porque envolve um conhecimento mais elaborado, até então, não contemplado pelas experiências de leitura e escrita vivenciados na escola.

No que se refere à análise da estrutura narrativa, muitos enunciados, apesar de apresentarem idéias de forma clara, não chegavam a ter seu tema totalmente desenvolvido. Essa pouca fluidez nos textos de Charlene, mesmo com a presença de recursos coesivos como conectores, a seqüenciação temporal e a referenciação, foi o que descaracterizou seus textos como histórias narrativas. Para serem considerados como tal, precisariam ter o acréscimo de informações suficientes, que contribuíssem para o desenvolvimento do tema central da narrativa. Observei, entretanto, nas narrativas de Charlene o predomínio da forma sobre o conteúdo, pois, enquanto do ponto de vista gramatical seus textos podiam ser considerados bem estruturados, sob o prisma semântico, era necessário que as idéias dos enunciados fossem aprofundadas.

É possível ainda que, anteriormente, Charlene não tenha sido exposta a atividades de produção textual como a que lhe apresentei nesta pesquisa, em que se esperava a construção de uma história narrativa. Na sala de recursos, por exemplo, onde Charlene tinha um atendimento individualizado, observei que as atividades de produção textual consistiam, basicamente, na elaboração de resumos, atividade esta que objetivava avaliar a compreensão que Charlene tinha sobre os textos e retificar os possíveis erros relacionados à gramática.

Também na sala de aula regular, era provável que Charlene não tivesse vivenciado experiências significativas direcionadas à produção de histórias, pois o principal recurso comunicativo de que esta jovem dispunha para compreender as explicações da professora e

assimilar os conteúdos escolares era a língua oral, o que deve ter originado muitas lacunas no processo de ensino e aprendizagem.

É fundamental ter à disposição uma língua que sirva de instrumento para conversar com os professores sobre o conteúdo dos livros e de outros portadores de textos, pois é isto que vai permitir compreender a mensagem e as relações abstratas implícitas nos textos. A língua oral, contudo, não é suficiente para partilhar experiências relacionadas à leitura e à escrita, pois nem sempre o surdo oralizado consegue acompanhar pela leitura labial o que o professor e os colegas ouvintes estão discutindo, principalmente quando se trata de temas abstratos, envolvendo linguagem figurada ou a polissemia das palavras. Dessa maneira, com a língua oral, as condições de compreensão mostram-se limitadas, comprometendo o aprendizado dos alunos. O fato de surdos oralizados apresentarem bons resultados na leitura e na escrita não decorre especificamente da influência da língua oral, mas sim das condições de leitura e escrita a que eles tiveram acesso ou da constante imersão em práticas sociais que envolvem textos (BOTELHO, 2005).

As atividades de leitura e escrita que Charlene realizava na sala de recursos eram direcionadas mediante a língua oral. A comunicação e a interação de Charlene e sua professora, as explicações que esta oferecia sobre os textos e seu significado, a orientação para a realização das atividades, e a avaliação que ela fazia sobre as produções textuais de Charlene eram todas mediadas pela língua oral. Embora Charlene realizasse as atividades solicitadas pela professora, algumas vezes, parecia que a jovem não compreendia exatamente o que a professora queria que ela fizesse e como deveria fazer. Isto era óbvio, principalmente, nas atividades de interpretação de texto. Primeiramente, a professora costumava explicar o texto e, depois, pedia que Charlene dissesse o que tinha compreendido. Charlene, por sua vez, não conseguia realizar a interpretação. Em vez disso, repetia as palavras do texto de forma desconexa. Segundo sua professora, Charlene tinha dificuldade de interpretar textos. Baseada em Botelho (2005) e Souza (1998), prefiro acreditar que, se Charlene não compreendia os textos, ou não conseguia expressar o que tinha compreendido, era porque a língua oral não lhe oferecia condições suficientes para isso.

Tendo vivenciado uma situação semelhante à de Charlene, uma jovem surda oralizada que participou do estudo de Souza (1998) admitiu que, embora tivesse um bom

vocabulário e soubesse falar, não conseguia conversar nem discutir sobre qualquer assunto. Tudo o que ela fazia era repetir, como um papagaio, as palavras que conhecia. A pesquisadora ora referida tece algumas considerações a esse respeito. Para ela, a dificuldade desta jovem em utilizar a linguagem plenamente era, em parte, fruto de práticas escolares que restringiram o ensino da língua ao léxico e à gramática, esvaziando-a daquilo que há de mais dinâmico e vivo nela: a interação verbal. A esse respeito, a autora enfatiza que

(...) é imerso em usos efetivos da língua que o sujeito, ao constituir seu duplo papel (de locutor e interlocutor), conquista a possibilidade de, ocupando o lugar do outro, prever-lhe a resposta, considerando-a no contexto da situação discursiva, na elaboração do próprio enunciado. Ou seja, descentra-se de si mesmo. (SOUZA, 1998, p. 77).

Para essa autora, utilizar a linguagem vai além da repetição de palavras que se apresentam como uma fala morta; vai além de frases bem estruturadas do ponto de vista gramatical. Utilizar a linguagem, ao contrário, é entrar em um fluxo comunicativo, elaborando enunciados que se destinam a alguém e que têm um objetivo claro. E esta condição só foi alcançada pela jovem surda, que citei há pouco, quando ela passou a experimentar, no lugar de uma fala morta, uma língua viva que antes desconhecia: a Língua de Sinais.

Quando Charlene reproduzia oralmente e de maneira desconexa as palavras do texto, ela não estava realizando uma interpretação, como sua professora esperava. Tampouco compreendia a mensagem do texto, a quem ele se destinava ou o que ele tinha de relação com ela mesma. Em suma, Charlene não estava realizando um uso efetivo da linguagem, porque a língua que ela utilizava (a língua oral) não era de fato sua língua, mas um recurso lingüístico tomado emprestado e incompatível com a sua condição; incapaz de fazê-la produzir enunciados verdadeiros. Da mesma forma, quando observei em alguns enunciados de Charlene a ausência de maiores informações e de nexos entre eles, o que faltou não foi o uso de mais recursos coesivos. Estes eram utilizados sem grande dificuldade pela jovem. O que faltava, na verdade, não era uma ou duas palavras, mas sim a linguagem: a Língua de Sinais (SOUZA, 1998).

Concordo ainda com Souza (1998), quando acentua que a aquisição de conhecimento é solidária à aquisição de linguagem. No que se refere a Charlene, entendo

que sua capacidade de oralizar, de fazer leitura labial, e de ter durante toda sua trajetória escolar compartilhado a língua oral com pessoas ouvintes lhe permitiram o domínio de algumas estruturas da Língua Portuguesa, utilizadas adequadamente nos seus textos. O aprendizado da leitura e da escrita, entretanto, não pode ser confundido com o domínio de algumas regras. Acredito que Charlene se tornará realmente letrada, e avançará no aprendizado da Língua Portuguesa, à medida que aprofundar seu conhecimento na Língua de Sinais. É a presença dessa língua, e não a da língua oral, que lhe permitirá produzir enunciados e textos ricos em idéias que se organizam de maneira fluida, sem estarem presos à forma. É ainda por meio dela que Charlene poderá compreender as diferentes relações que podem ser estabelecidas entre as palavras, bem como aprender a estruturar seus enunciados de acordo com os diferentes tipos e gêneros textuais que circulam em nosso meio.

5.4 Narrativas de Wagner

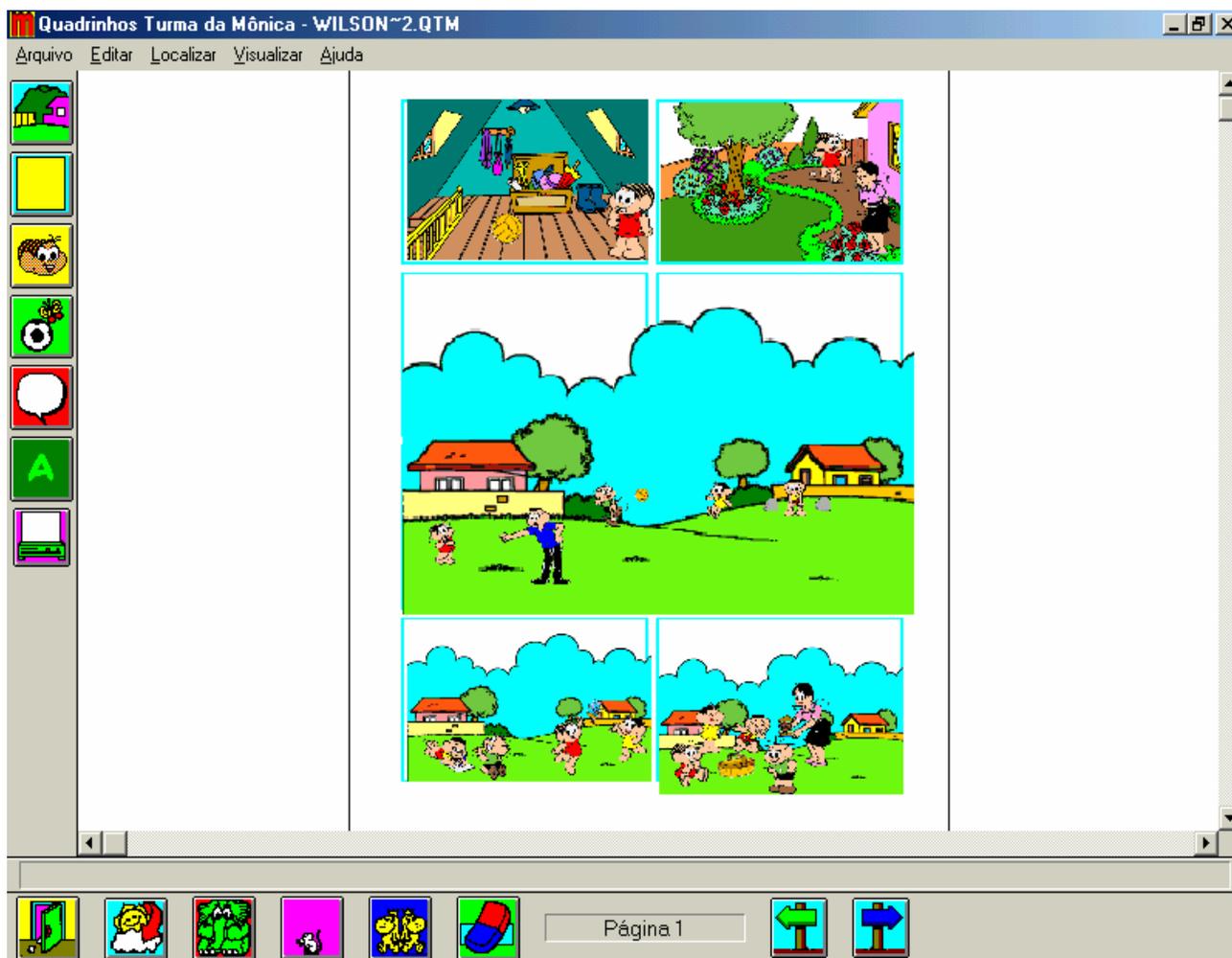


Figura 12 - Produção de Wagner com o *software HQ da Turma da Mônica* (Maurício de Sousa)

Wagner criou uma seqüência de cinco imagens e, em seguida, as explicou por meio da Língua de Sinais. De acordo com sua explicação, na primeira cena, Mônica está em seu quarto, quando tem a idéia de convidar os amigos para brincar no campo. Em seguida, Mônica vai correndo à casa de uma de suas amigas, a fim de convidá-la para brincar. A mãe dessa amiga, preocupada, pergunta à Mônica onde vai acontecer a brincadeira, e esta responde que será no campo, perto de casa. Mais tranqüila, a mãe da garota permite que sua filha participe da brincadeira. Na terceira cena, todos os amigos de Mônica aparecem brincando no campo. Nesta mesma cena, o pai de Mônica a repreende porque ela permanece estática, observando um de seus amigos o qual gostaria de namorar, e acrescenta que, depois, teria uma conversa particular com a filha, porque esta não podia namorar. Na

quarta cena, os amigos continuam brincando e, na última, a mãe de uma das crianças aparece para servir o lanche.

Depois de contar o que se passava na seqüência de imagens, Wagner produziu o seguinte texto, que também será numerado para facilitar a análise:

1. *Os amigos jovnos bom muitos meninos*
2. *día marcar cade campo mais aqui só*
3. *monica amigos marcar pode bom muitos jovnos.*
4. *Monica correndo hoje,*
5. *a mae filha chegou que?*
6. *Monica falou: vamos*
7. *Mãe: que nede?*
8. *Monica: campo aqui.*
9. *Mae: normal pode bom*
10. *Exemplo pai mandar filha sonhar não jovem rapido jogar*
11. *depois o pai chamar conversar particular porque voce namorar nao pode.*

Narrativa

Com relação à primeira fase da narrativa, a situação inicial, posso identificá-la no trecho que vai da primeira à nona frase. Nesta parte inicial, Wagner apresenta o tema gerador da história, a brincadeira, o local em que esta acontecerá (no campo) e as primeiras ações nessa direção: a ida de Mônica à casa de Magali e a conversa com a mãe desta. É importante ressaltar que o conteúdo relativo à primeira cena não chega a ser expresso por escrito. Só tomei conhecimento dele, porque Wagner já o tinha explicado por meio da Língua de Sinais. A explicação então foi decisiva porque, embora a imagem mostrasse Mônica em seu quarto, não era possível prever o que ela estava pensando em fazer: convidar os amigos para brincar no campo. Até esta parte, nenhum evento é capaz de causar desequilíbrio ou perturbação na história.

Isto só acontece no décimo enunciado, quando Wagner apresenta o episódio em que acontece a discussão entre Mônica e seu pai, assim como os eventos desencadeados por ela. Várias ações centrais da trama da história são mencionadas. Primeiramente, o pai observa a filha e reprova sua atitude. Esta ação, ao contrário das anteriores, causa um clima de tensão na história. É a complicação da narrativa. Em seguida, o pai ordena que a filha não olhe mais para o colega e volte a jogar. Esta ação, por sua vez, é desencadeada pela tensão anterior e, por esta razão, pode ser considerada como a fase de ações da história. Logo depois, o pai promete chamar a filha para uma conversa em particular, fazendo a

advertência de que a filha não podia namorar. Estes acontecimentos contribuem para atenuar, remediar o clima de tensão anterior, portanto podem ser considerados como a resolução da complicação.

O texto de Wagner termina com a resolução do conflito gerado pela discussão entre Mônica e seu pai, mas é importante lembrar o conteúdo da quarta e da quinta cenas que não chega a ser escrito por Wagner. Nestas cenas, as crianças primeiro estão brincando reunidas, sem a presença do pai da Mônica, e depois é servido a elas um delicioso lanche. Embora não tenham sido escritas, estas informações foram externalizadas por meio da Língua de Sinais e, portanto, fazem parte da história criada por Wagner. Elas contribuem para finalizar a história e instaurar outro estado de equilíbrio, o que as poderia caracterizar como a situação final da história.

O texto de Wagner apresenta-se como narrativa do tipo história, porque nele está bem definida qual é a trama da história. Além disso, podem-se identificar no texto escrito as fases de situação inicial, complicação, ações e resolução. Mais completa ainda fica a história, quando se consideram as imagens não expressas por escrito. A primeira cena na qual Mônica está só em seu quarto e tem a idéia de convidar os amigos para brincar é o primeiro episódio que desencadeia todos os outros. Faz parte da situação inicial da história. As duas últimas cenas, por sua vez, representam a situação final, ausente do texto escrito.

Recursos coesivos

Os três primeiros enunciados, “*Os amigos jovens bom muitos meninos*”, “*dia marcar cade campo mais aqui só*” e “*monica amigos marcar pode bom muitos jovens*”, foram recontados por Wagner na Língua de Sinais e podem ser lidos da seguinte maneira: “Os amigos jovens bom muitos meninos”, “dia marcar onde campo mas aqui só” e “Mônica amigos marcar pode bom muitos jovens”. Foi no momento que Wagner sinalizou a palavra *jovnos*, que me certifiquei de que ele havia escrito *jovens* erroneamente, e quando sinalizou a palavra *cade* que percebi que ela significava *onde*.

Nestes enunciados, há um encadeamento lógico das idéias que permite se concluir as relações de conteúdo entre eles. Para tanto, é preciso que o leitor considere não apenas a estrutura superficial do texto, mas principalmente a sua consistência interna, ou seja, as

idéias concebidas por Wagner. A seqüenciação desses enunciados não ocorre mediante elementos conectores, mas pela continuidade temática que há entre eles, o que Silva (2001) chama de seqüenciação por progressão temática. Neste sentido, o que torna esses enunciados coerentes e inteligíveis é o seu tema, que se desenvolve entre eles.

No quarto e no quinto enunciados, “*Monica correndo hoje*” e “*a mae filha chegou que?*”, também foi de grande valia a explicação de Wagner, permitindo interpretar sua escrita de maneira condizente às suas idéias. É graças a essa explicação que descobri, no quinto enunciado, que a palavra *filha* se refere à amiga de Mônica, e que quem chega para conversar com Mônica é a mãe e não a filha. Wagner não cita no texto o nome da amiga de Mônica, mas quem conhece as personagens da turma da Mônica — da autoria de Mauricio de Sousa — sabe que se trata da personagem Magali.

O encadeamento desses enunciados acontece pela seqüenciação temporal. No quarto enunciado, é usada a expressão *hoje*, que define o momento em que a ação ocorre. Já no quinto enunciado, as ações são ordenadas de forma linear: primeiro a mãe da amiga de Mônica chega e, em seguida, pergunta algo a ela. Há uma continuidade das ações. Tomando-se agora a relação entre esses dois enunciados, vê-se que não há nenhum conectivo entre eles e que o encadeamento ocorre apenas do ponto de vista semântico, quando se considera o tema que subjaz a eles.

Analiso agora o trecho que vai do sexto ao nono enunciado: “*Monica falou: vamos*”, “*Mãe: que nede?*”, “*Monica: campo aqui*”, “*Mae: normal pode bom*”. Nele há a continuação do diálogo entre Mônica e a mãe de sua amiga, cujo tema central é o local onde acontecerá a brincadeira (o campo). Segundo a explicação de Wagner, é possível reaver algumas informações não expressas por escrito, mas que estão relacionadas aos seus enunciados: quando a personagem Mônica fala “*vamos*”, ela está se referindo ao local onde pretendia brincar com seus amigos, o que talvez não fique claro mediante o que foi escrito. Da mesma forma, quando a mãe da sua amiga pergunta “*que nede?*”, esta expressão significa “*que onde*” e também está relacionada ao local da brincadeira. Dessa forma, todos esses enunciados são marcados por uma progressão temática, que os mantêm encadeados. Vale ressaltar que, quando Wagner produziu estes enunciados, as personagens e suas respectivas falas não estavam separadas pelos dois pontos. Esta foi uma iniciativa minha, para que ficasse claro o que cada personagem estava pronunciando.

Nos enunciados dez e onze, “*Exemplo pai mandar filha sonhar não jovem rapido jogar*”, “*depois o pai chamar conversar particular porque você namorar não pode*”, é narrada a discussão entre Mônica e seu pai. Percebe-se que há um distanciamento entre este episódio e o anterior, no qual Mônica dialogava com a mãe de sua amiga. Sente-se, portanto, a ausência de alguma informação que estabeleça o nexos e torne mais fluida a passagem entre estes enunciados e os anteriores.

Em contrapartida, quando se focam o décimo e o décimo primeiro enunciado, verifica-se que Wagner utiliza alguns recursos coesivos. A expressão temporal *depois*, por exemplo, contribui para que a relação entre os dois enunciados ocorra de modo contínuo. Já o uso do conector *porque* em: “*porque voce namorar nao pode*”, justifica o motivo pelo qual o pai de Mônica quer uma conversa particular com a filha, que se deve ao fato de ela não poder namorar. Além de estabelecer a relação de explicação, este conector dá seguimento ao texto.

A referenciação, outro recurso coesivo que contribui para a coesão textual, também foi observada, ao longo do texto. Algumas palavras funcionaram como substitutos lexicais: substituindo outros itens e fazendo referência a eles. No enunciado, “*Os amigos jovnos bom muitos meninos*”, a expressão “*muitos meninos*” faz uma retomada da expressão *amigos jovens*, mencionada no início do enunciado. Isto é porque ambas dizem respeito às mesmas personagens. Posteriormente, no enunciado “*monica amigos marcar pode bom muitos jovnos*”, a expressão “*muitos jovens*” faz referência a “*monica amigos*”, uma vez que os *jovens* a que Wagner se refere são os amigos.

Mais à frente, no enunciado “*dia marcar cade campo mais aqui só*”, a palavra *campo* é referida duas vezes. Primeiramente, a referência acontece por antecipação, pois até então a palavra *campo* não tinha sido mencionada no texto. É a palavra *cadê* (*onde*) que a antecede, que faz sua projeção no texto. Neste momento, informa que o campo é o local onde acontecerá a brincadeira. Posteriormente, a palavra *campo* é retomada pelo advérbio *aqui*.

Nos últimos enunciados, “*Exemplo pai mandar filha sonhar não jovem rapido jogar*”, “*depois o pai chamar conversar particular porque voce namorar nao pode*”, também houve referência a itens do texto. É fácil observar que tanto a palavra *filha* quanto

o pronome *você* dizem respeito à personagem Mônica. Dessa forma, estas duas palavras substituem o nome Mônica e fazem referência a ele.

Além dos substitutos lexicais citados (*muitos meninos, muitos jovens, cadê, aqui, filha, você*), Wagner utilizou o recurso da repetição para fazer referência a itens do texto. O nome *Mônica*, por exemplo, foi repetido várias vezes por Wagner, quando ele queria fazer referência a essa personagem. O mesmo aconteceu com a palavra *mãe*, que se referia à mãe da amiga de Mônica.



Figura 13 - Produção de Wagner com o *software MK Gibi*

Desta vez, Wagner criou cenário único. Em seguida o explicou na Língua de Sinais. Segundo ele, a família da garota que aparece na ilustração havia saído. A garota quis entrar em casa, mas não pôde, porque não encontrou ninguém ali. Depois disso, esta personagem, que tinha quinze anos, encontrou um homem a quem perguntou o paradeiro da família. Este tentou consolá-la, dizendo que não ia ser difícil encontrar os familiares. Na história, também aparece uma tartaruga, que fica rindo da situação da menina. Depois, a menina lembrou-se de uma mulher que poderia ter a chave da casa. A história termina quando a personagem consegue a chave e se tranquiliza.

O texto escrito que tem como base a ilustração segue abaixo:

1. *Casa família viajar hoje já*
2. *encontre não*
3. *tartaruga rir*
4. *tem homem*
5. *onde*
6. *difícil não vai encontre*
7. *15 idade*
8. *que*
9. *mulher tem*
10. *ganhar chave já*
11. *alívio bem paz*
12. *final*

Narrativa

A fase de situação inicial desta história é marcada pela saída da família da garota de casa. É a partir desse contexto que se sucederão os demais eventos. A primeira situação, que se caracteriza também por um estado de equilíbrio, é desfeita quando a menina não encontra ninguém em casa; e fica na rua. É a fase de complicação, que deixa o leitor na espera de que algo aconteça para solucionar o problema. Em seguida, depara-se uma série de eventos que aparecem como consequência da fase de complicação: a ironia da tartaruga perante a situação da menina, o fato de a menina perguntar ao homem onde sua família estava, a resposta dele, o aparecimento de nova personagem (a mulher) que iria ajudar a solucionar o problema. Esta é a fase de ações desencadeadas pelo evento complicador. A fase de resolução sucede logo em seguida, quando a menina consegue a chave para entrar em casa. O texto apresenta ainda a fase de situação final, marcada pelo estado de alívio e tranquilidade em que a garota fica. É interessante frisar que Wagner ainda escreveu a palavra *final* para assinalar o término da história.

Este texto pode ser considerado uma narrativa do tipo história, pois apresenta todas as suas fases constituintes, como já demonstrei. Pode-se ainda identificar claramente que a menina representa a personagem central, enquanto o homem, a mulher e a tartaruga são personagens secundárias. Os episódios da história mostram começo, meio e fim bem definidos, em que a personagem central aparece envolvida em uma trama, ao final da história, desfeita.

Recursos Coesivos

Os enunciados produzidos por Wagner devem ser considerados principalmente do ponto de vista semântico. Neste sentido, o que vai assegurar a consistência interna do seu texto e validá-lo enquanto tal é as idéias que subjazem a ele, e não sua organização externa. Esta, ao contrário, pode levar o leitor a acreditar que os enunciados estão incompletos e que não apresentam relação entre si.

Analisando o primeiro e o segundo enunciado, “*Casa família viajar hoje já*” e “*encontre não*”, é válido interpretá-lo da seguinte maneira, de acordo com a explicação de Wagner: “a família da menina tinha saído e ela não encontrou ninguém”. Embora Wagner tenha escrito a palavra *viajar*, o significado que ele apresentou para este vocábulo foi *sair*. É perceptível ainda o fato de que, mesmo não sendo utilizado conector algum, há uma seqüência lógica entre as duas idéias, haja vista que o segundo enunciado é resultado (conseqüência) do primeiro: a garota não encontrou ninguém em casa, porque a sua família tinha saído.

O terceiro e o quarto enunciados, “*tartaruga rir*” e “*tem homem*”, introduzem duas personagens (a tartaruga e o homem), cujas ações ou falas dizem respeito à personagem central, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da trama. É ao homem que a menina pergunta o paradeiro de sua família, o que Wagner expressa no quinto enunciado: “*onde*”. Da mesma forma, é essa personagem que depois tenta consolá-la, o que está escrito no sexto enunciado — “*difícil não vai encontrar*” — que pode ser interpretado como “não é difícil, vai conseguir encontrar a família”. Graças a essa continuidade entre os eventos anteriores, que mostram a saída da família e o desespero da menina; e os eventos posteriores, indicando uma tartaruga rindo da situação da garota, e um homem tentando tranqüilizá-la, pode-se dizer que há um encadeamento lógico das idéias, entre o terceiro e o sexto enunciado.

Tomemos agora os enunciados seguintes, em que o conteúdo não apresenta a mesma fluidez. No sétimo enunciado, “*15 idade*”, Wagner introduz uma nova informação, a idade da personagem. Neste momento, quando há uma pausa no curso dos acontecimentos, parece não existir nexos entre este enunciado e o anterior “*difícil não vai encontrar*”. O leitor que, por sua vez, estava acompanhando a conversa entre as duas

personagens (a menina e o homem) é repentinamente introduzido a uma nova informação (a idade da menina).

O oitavo enunciado, “*que*”, que se pode interpretar como “o quê?” representa a “fala” de Wagner, no lugar da fala de alguma personagem. O pronome interrogativo *que* pode ser considerado um recurso lingüístico utilizado por Wagner, para dar continuidade ao curso dos acontecimentos que tinha sido suspenso, no momento em que a idade da personagem foi informada (no sétimo enunciado). A trama da história é então restabelecida no nono enunciado, depois que Wagner utiliza esse pronome.

Ao longo do nono e do décimo segundo enunciados, “*mulher tem*”, “*ganhar chave já*”, “*alivio bem paz*”, “*final*”, a seguinte interpretação pode ser feita: uma mulher tinha a chave da casa; a menina conseguiu a chave (Wagner escreveu a palavra *ganhar*, mas a significou como *conseguir*); alívio bem paz; final. Como se pode verificar, não há entre estes enunciados nenhum elemento conector. O que os torna encadeados é o conteúdo que carregam, ou seja, a progressão temática estabelecida entre eles. Vale ressaltar que, no décimo enunciado, “*ganhar chave já*”, Wagner utiliza a expressão temporal *já*, que marca o fechamento da idéia.

No que concerne à referenciação, em vários enunciados, como, por exemplo, “*encontre não*”, “*onde*”, “*15 idade*”, “*mulher tem*”, “*ganhar chave já*” e “*alivio bem paz*”, as ações giram em torno da personagem principal, uma garota, porque a imagem e a narração feita na Língua de Sinais dão essa certeza. Wagner, porém, não faz referência por escrito à personagem, o que torna a mensagem de seu texto ambígua para o leitor.

De modo semelhante, o quarto enunciado, “*tem homem*”, e o sexto, “*difícil não vai encontre*”, estão relacionados a outra personagem, o homem. Wagner, no entanto, o apresenta apenas no quarto enunciado. No sexto, ele poderia ter utilizado algum substituto lexical, que fizesse referência à palavra *homem*, mas isto não acontece, e Wagner introduz apenas sua fala “*difícil não vai encontre*”. A impressão que fica é de que as falas ou ações estão separadas de seus autores.

No oitavo enunciado, penso que o pronome interrogativo *que* também funciona como um item de referência, pois ele projeta e se refere à idéia do enunciado seguinte. Dessa maneira, Wagner, primeiramente, pergunta “o quê?”, e, em seguida, a resposta é que uma mulher tinha a chave da casa.

Por último, no enunciado nove, “*mulher tem*”, e no enunciado dez, “*ganhar chave já*”, as personagens têm o mesmo objeto: a chave. Wagner evidencia este objeto apenas no décimo enunciado, enquanto que, no nono enunciado, só se sabe que a mulher tem a chave porque Wagner o tinha explicado, pois, até então, a palavra *chave* não tinha sido mencionada no texto. Dessa forma, muitas vezes, Wagner deixa de expressar por escrito informações importantes para o entendimento do texto. Deixando de informá-las, também não é possível fazer referência a elas, pois falta o principal: o item a ser referido.

Quero me ater a duas questões que são para mim centrais na análise dos textos de Wagner. A primeira delas corre o risco de ser tomada como um aspecto limitador de seus textos e está relacionada à sua estrutura ou organização. A segunda, ao contrário, se refere à contribuição da Língua de Sinais na produção de sentidos nos textos de Wagner, e por esta razão, se configura como um fator potencializador destes.

Outros pesquisadores como, por exemplo, Brito (1995) e Silva (2001), ao analisaram textos produzidos por estudantes surdos usuários da Língua de Sinais, já haviam considerado a distância entre a estrutura desses textos e seu conteúdo. Brito (1995) atribuiu esse distanciamento à interferência que a organização da Língua de Sinais exerce sobre os textos desses alunos. Dentre essas interferências, a autora cita: a organização sintática da frase cuja ordenação pode variar entre objeto-sujeito-verbo, objeto-verbo-sujeito ou sujeito-verbo- objeto; a não-flexão dos verbos em tempo e modo; a ausência de verbos de ligação e verbos auxiliares; utilização inadequada dos artigos em virtude da sua inexistência na Língua de Sinais; utilização de elementos conectores (recursos coesivos) que pode não ser realizada adequadamente; ausência de desinência para gênero e número; marcas da oralidade no texto (BRITO, 1995, p. 78).

Também observei algumas interferências oriundas da Língua de Sinais na produção escrita de Wagner, tanto nas frases que elaborou na fase inicial da pesquisa, quanto nas narrativas produzidas em momento posterior. Embora a identificação dessas interferências não seja o foco de minha análise, é preciso elencar algumas delas: primeiro, porque, seja qual for o parâmetro analisado nos textos, não posso ignorar a maneira como eles se

organizam em seu conjunto. Em segundo lugar, porque é preciso compreender por que seus textos se organizam de determinada maneira, a fim de evitar conclusões reducionistas ou preconceituosas.

Para começar, vale lembrar que Wagner dispunha as palavras umas depois das outras nos enunciados, sem acentuá-las ou empregar sinais de pontuação. A ausência desses sinais, que contribuem para a organização do texto, dificultava saber onde começava e terminava a idéia de cada enunciado. Graças à Língua de Sinais era possível estabelecer esta separação. Wagner também não fez diferenciação entre palavras maiúsculas e minúsculas, o que deduzi pelo fato de, na maioria das vezes, elas terem sido escritas com a inicial minúscula. Como os sinais de pontuação não foram utilizados, isto era esperado.

Com relação ao uso de conectores, posso dizer que foi um recurso coesivo pouco utilizado por Wagner. Vale frisar que o emprego desses elementos não é uma tarefa simples para alunos surdos, uma vez que é uma regra característica da estrutura da Língua Portuguesa, sendo que muitos conectores não fazem parte da gramática da Língua de Sinais. O emprego deles, por outro lado, revela que, mesmo não dominando ainda sua regra, o que leva a empregá-los, às vezes, indevidamente, já há por parte dos alunos a percepção de que são importantes para estabelecer a conexão entre os enunciados (BRITO, 1995).

Wagner utilizou tanto os conectores *porque*, *que*, *mas*, quanto as expressões temporais *depois* e *já*, que assinalaram respectivamente a continuidade e o fechamento da idéia no enunciado. Conforme antes discutido, no primeiro caso, quanto os conectores são empregados, diz-se que a seqüenciação do texto acontece por conexão. Já quando se utilizam expressões temporais, ocorre a seqüenciação temporal. Como ambos os recursos coesivos pouco apareceram nos textos de Wagner, não chegaram a ter um papel decisivo no estabelecimento da coesão textual. O que veio garantir a inteligibilidade do texto, na ausência de conectores, foi o conteúdo subjacente aos enunciados, que se mantiveram ao longo do texto por progressão temática. Retomando os textos de Wagner, vê-se que cada enunciado apresenta uma ou mais palavras-chaves que, por si, já indicam qual a idéia central do enunciado. Também no estudo de Silva (2001), no qual foram analisadas redações de alunos surdos na faixa etária de 16 a 21 anos, foi observada a predominância da seqüenciação/progressão temática. Segundo a autora, era em virtude das relações de

conteúdo que o texto progredia: o segundo fato narrado ia além do primeiro, garantindo-lhe um sentido que podia ser acompanhado pelo leitor mediante uma leitura mais atenta.

Outro aspecto observado nos textos de Wagner, que resulta da interferência da Língua de Sinais, é a não-flexão dos verbos. Isto acontece porque, nesta língua, a flexão verbal ocorre de modo diferenciado: por meio de locativos temporais manifestados pelas relações espaciais. Dessa forma, na escrita da Língua Portuguesa, esses verbos tendem a ficar na forma infinitiva (BRITO, 1995).

No que se refere à presença de marcas de oralidade na escrita, o que, segundo Brito (1995), constitui outra interferência da Língua de Sinais, destaco nos textos de Wagner os seguintes enunciados: “*dia marcar cade campo mais aqui só*”; “*a mae filha chegou que?*”; “*que*”; “*depois o pai chamar conversar particular porque voce namorar nao pode*. Em todos eles, Wagner recorre ao próprio discurso como recurso coesivo, para marcar uma situação de interlocução das personagens. No primeiro enunciado, por exemplo, Wagner supõe a presença de um interlocutor, para o qual informa “*cade*” (*onde*) será o local da brincadeira, o campo. No segundo enunciado, a situação de interlocução é real e traz como interlocutoras Mônica e a mãe de Magali. O pronome *que* é, então, utilizado por Wagner para designar a fala desta personagem. No terceiro enunciado, o pronome relativo “*que*” é um recurso coesivo que Wagner utiliza para projetar nova informação e novo enunciado no texto. Wagner faz uma pausa e pergunta “*que*”, para só depois responder a um suposto interlocutor. Por último, no quarto enunciado, o uso do pronome “*voce*” dá a impressão de que Wagner participa diretamente da interlocução, quando, na verdade, esse pronome se refere à personagem Mônica, e a situação discursiva acontece entre ela e seu pai. Estas marcas da “oralidade” nos enunciados de Wagner revelam não somente uma interferência da Língua de Sinais, resultado ainda do pouco domínio sobre a estrutura da Língua Portuguesa a qual se intenta utilizar. Revela também que, subjacente a estes enunciados, há uma linguagem viva interagindo, mediante a qual se supõem a presença e a perspectiva do outro (SOUZA, 1998).

Outro domínio que não resulta da interferência da Língua de Sinais, mas que dificultou a produção textual de Wagner, foi o vocabulário restrito na Língua Portuguesa. Para Wagner, este era um dos maiores empecilhos no momento de se expressar por escrito, o que é compreensível, já que o léxico da Língua Portuguesa difere do da Língua de Sinais.

Conseqüentemente, por falta de recursos lingüísticos, Wagner não conseguia expressar com totalidade e precisão suas idéias através da escrita, permanecendo seus enunciados, muitas vezes, incompletos. Os enunciados “*encontre não*” e “*difícil não vai encontre*”, exemplificam essa incompletude do ponto de vista sintático. Como se pode ver, neles não foi feita referência à personagem, tendo sido evidenciada apenas sua ação ou fala. Já em outros enunciados, como, por exemplo, “*mulher tem*”, faltava o complemento do verbo, que estava apenas implícito, precisando ser evidenciado por escrito. Faltaram ainda algumas informações relativas ao conteúdo de ilustrações, como aconteceu na primeira narrativa, em que as duas últimas cenas não foram expressas por escrito. Em virtude desta limitação lexical, era difícil para Wagner elaborar seus argumentos por escrito, os quais já tinham sido construídos na Língua de Sinais e, através dela, tão bem expressados. Por esta razão, considerando as narrativas- história produzidas através da Língua de Sinais, posso dizer que encontrei nelas todos os seus elementos constituintes, bem como sua coerência. Em contrapartida, considerando as narrativas escritas, é notável a idéia de que algumas informações foram perdidas/omitidas, ocasionando lacunas no texto e dificultando sua compreensão.

Diante do que foi exposto, parece que as divergências entre a escrita produzida por Wagner e a escrita-padrão da Língua Portuguesa constituem a origem das incompreensões ensejadas em seus textos. É preciso lembrar, porém, que, por traz das aparentes divergências, ocorre o confronto de duas línguas distintas: Língua de Sinais e Língua Portuguesa. Wagner não encontrava dificuldade alguma em organizar suas idéias e expressá-las na Língua de Sinais, pois, como a dominava, utilizava naturalmente seu léxico e sua estrutura gramatical. Por outro lado, quando tinha que se exprimir por escrito, a situação era diferente, porque era necessário fazer uso da Língua Portuguesa, cujo léxico e estrutura gramatical ele pouco conhecia. Neste sentido, a primeira língua (no caso de Wagner, a Língua de Sinais) é que servirá de suporte para fazer previsões e hipóteses sobre a segunda língua. É nela que o aprendiz buscará os próprios referenciais para assimilar este novo objeto de conhecimento que é a segunda língua. À medida que esta vai sendo assimilada, diminuem as interferências da primeira língua (BRITO, 1995; BROWN, 1994).

Para que Wagner apresentasse maior domínio na Língua Portuguesa e, portanto, menor interferência da Língua de Sinais em sua escrita, precisaria ter vivenciado, em casa e na escola, uma longa e gradativa exposição à Língua Portuguesa. Penso que isto não sucedeu, visto que, no seu caso, as experiências com esta língua iniciaram tardiamente, além de terem sido escassas e aligeiradas. Outro complicador é o fato de que a Língua de Sinais não esteve presente no centro do processo de ensino e aprendizagem, conforme me mostrou a realidade experienciada por Wagner no Ensino Médio, em sala de aula regular. Mesmo a presença de uma intérprete da Língua de Sinais, na sala de aula, não era capaz de garantir que esta se tornasse uma língua compartilhada entre Wagner, os professores e os colegas ouvintes. Como consequência, Wagner não podia discutir a fundo com eles os conteúdos transmitidos, e se limitava a acompanhar, mediante a sinalização da intérprete, o que era apresentado pelo professor. Em casa, também não havia uma língua em comum entre Wagner e sua família, pois estes não se comunicavam em Língua de Sinais. Desta maneira, Wagner também não podia contar com a família para que lhe ensinasse os conteúdos e as atividades escolares. A leitura e a produção de textos também foram aspectos pouco contemplados nas aulas de Língua Portuguesa que observei. Quando isto acontecia, já se pressupunha que os alunos os dominassem, o que não era o caso de Wagner, que sempre solicitava o auxílio de uma pessoa ouvinte para realizar este tipo de atividade. Diante destes fatos, tenho fortes razões para acreditar que Wagner, ao longo de sua trajetória escolar, reuniu experiências pouco significativas no tocante à leitura e à escrita, além de um acesso restrito a portadores de texto por falta de uma língua em comum com seus interlocutores.

De um lado, as interferências da Língua de Sinais e a pouca exposição à Língua Portuguesa se configuram como entraves na compreensão dos textos de Wagner. De outra parte, é necessário considerar a importância que teve a Língua de Sinais na atividade de produção textual. Segundo Brito (1995, p. 66), a internalização de significados, valores e conhecimentos que se apresentam na modalidade escrita da Língua Portuguesa será realizada por intermédio da Língua de Sinais, que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem da língua escrita. Vygotsky (1993, p.44) já postulava a ideia de que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”. Considerando a

experiência sociocultural de Wagner, é por meio da Língua de Sinais, e não da língua oral, que ele organiza, de forma lógica, suas idéias, com vistas a produzir seus textos. Certamente, também foi graças a essa língua que Wagner pôde se reportar ao seu conhecimento de mundo, reavendo elementos de ordem fatural que se apresentaram em seus textos, enriquecendo-os do ponto de vista semântico.

Poder-se-ia supor que há nos textos de Wagner uma predominância do conteúdo sobre a forma, no sentido de que é principalmente o primeiro aspecto que possibilita compreendê-los. Este conteúdo, por outro lado, só se sobressai à forma, quando se toma como ponto de partida o que é expresso na Língua de Sinais. Quando analisava as narrativas escritas de Wagner, deparei-me com algumas divergências entre sua escrita e a escrita-padrão da Língua Portuguesa, mas não considerei somente sua forma: na minha avaliação suas histórias são completas, mesmo que isto não seja revelado pela escrita. Observei ainda que alguns recursos coesivos próprios da Língua Portuguesa já são utilizados por Wagner, somando-se a outros oriundos da Língua de Sinais, entre eles, as marcas da oralidade e a progressão temática. Embora reconheça que Wagner necessita aprofundar seu conhecimento na língua escrita, acredito que seus textos não devem ser reduzidos a sua forma, perdendo-se sua essência. Este é um grande desafio para o professor: não avaliar de maneira restrita o texto do aluno surdo, quando este se apresenta lógico e coeso na Língua de Sinais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhes negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada.

Eduardo Galeano

O objetivo central desta pesquisa consistiu na análise dos textos de Wagner e Charlene produzidos mediante a realização de atividades no computador. Estas atividades, por sua vez, conduziram à compreensão da escrita de cada sujeito e das suas especificidades. Facilitaram ainda no direcionamento da interação com os sujeitos, em que pude perceber, passo a passo, suas iniciativas, pausas e avanços diante do texto. A Língua de Sinais apresentou-se durante todo o tempo como um instrumento indispensável no diálogo com os sujeitos de pesquisa, na mediação das atividades.

As atividades propostas foram então condizentes às necessidades da pesquisa. A primeira delas consistia na construção de frases e foi de grande valia para a definição do objeto de análise, uma vez que revelou diferentes aspectos na escrita dos sujeitos que apontaram para a necessidade de delimitá-los. No segundo momento, esta atividade foi substituída, passando os sujeitos a construir narrativas. Os resultados desta última atividade foram considerados como objeto de análise, porque permitiram analisar tanto a macroestrutura do texto (sua estrutura narrativa) quanto o emprego de recursos coesivos.

Espero que o *corpus* desse trabalho — o entrelaçamento com o pensamento de outros autores, a análise dos resultados e a metodologia adotada para chegar neles — possa contribuir no plano da discussão e práticas no que se refere à escolarização do surdo. No que se refere a Wagner e Charlene, gostaria de enfatizar que ambos se revelaram sujeitos ativos no processo de elaboração escrita. Diante das dificuldades implicadas no uso de uma segunda língua, é comum o aprendiz desanimar ou rechaçar esta língua, mas foi justamente o contrário o que aconteceu com Wagner e Charlene. Ambos fizeram uso dos conhecimentos que tinham na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa, e, a despeito dos

empecilhos encontrados na modalidade escrita, realizaram suas escolhas lexicais e utilizaram estruturas da Língua Portuguesa que culminaram nos seus textos.

Em segundo lugar, ratifico a noção de que os textos de Wagner e Charlene são um produto das experiências lingüísticas vivenciadas por eles, ou melhor, da exposição que tiveram à Língua de Sinais e à Língua Portuguesa. Posso lembrar o quanto as produções de Wagner foram influenciadas pelo conhecimento que ele tinha da Língua de Sinais, bem como pelo seu conhecimento de mundo, quando ele levava para seus textos elementos de ordem fatural, já vivenciados por ele. Por outro lado, também percebo o quanto a pouca exposição que este jovem teve à Língua Portuguesa e a experiências significativas com a leitura e a escrita afetaram a composição de seus textos, distanciando-os da escrita-padrão da Língua Portuguesa. Charlene, em outro extremo, revelou em suas produções textuais uma aproximação com a estrutura da Língua Portuguesa, o que é compreensível, já que esta jovem, durante muitos anos, esteve exposta principalmente a esta língua. Em contrapartida, como conseqüência do encontro tardio com a Língua de Sinais, esta língua não foi um instrumento que lhe permitiu se expressar plenamente e aprofundar o conteúdo de seus textos, além de estes também terem apresentado pouca interferência da estrutura da Língua de Sinais.

Outra questão essencial, cuja discussão tenciono ampliar à realidade de outros surdos, refere-se à perspectiva lançada sobre seus textos. É uma prática muito comum atribuir os erros, ou, melhor dizendo, as divergências entre a escrita produzida pelo aluno e a estrutura do Português, a uma suposta incapacidade do aluno. A ênfase recai no erro, e, como resultado, não é possível perceber os aspectos positivos, como, por exemplo, aquilo que o aluno já consegue realizar sozinho e as aproximações que sua escrita apresenta com relação à estrutura do Português. Em linhas gerais, os erros são vistos como um entrave, em lugar de serem relacionados a uma iniciativa inteligente do aluno e, conseqüentemente, deixam, de ser aproveitados no processo de ensino e aprendizagem. No caso do aluno surdo, os erros poderiam ser aproveitados para confrontar estruturas lingüísticas, explicar suas diferenças e ainda redefinir as intervenções pedagógicas.

Neste sentido, penso que os textos dos alunos surdos não podem ser avaliados de maneira superficial, com o foco apenas na sua aparência externa, ou no seu produto final, mas que sejam examinados também do ponto de vista semântico: as idéias que subjazem a

eles, os fatores que levaram os alunos/produtores de textos a realizarem determinadas escolhas no lugar de outras, seu conhecimento prévio, sua especificidade lingüística, valorizando, assim, o papel ativo dos alunos no processo de produção textual. O critério da diferença deveria então orientar a visão dos professores sobre os textos dos alunos surdos. Este critério não deve ser confundido ao ponto de as produções dos alunos serem interpretadas como inferiores. Ao contrário, ele deve conduzir à afirmação da Língua de Sinais como uma língua de natureza diferente daquela que é desenvolvida na escola, e que, portanto, não podem ser igualadas.

A compreensão dessa diferença lingüística deveria conduzir também a uma pedagogia diferenciada, pois, partindo-se do pressuposto de que o aluno surdo possui uma língua própria, e que esta se faz presente no seu aprendizado, o ensino deveria igualmente estar em consonância com esta especificidade, traduzindo-se em práticas pedagógicas que tomassem como ponto de partida a Língua de Sinais, a experiência visual e quaisquer outras características inerentes à pessoa surda. Foi com esta convicção que, nesta pesquisa, mesmo sem pretensão de intervir sobre a escrita de Wagner e Charlene, realizei as atividades de produção textual, utilizando como suporte computador e imagem. Ambos se mostraram receptivos a esta ferramenta e envolvidos no seu manuseio, principalmente no momento da montagem das ilustrações.

Neste sentido, penso que diferentes atividades e recursos poderiam ser cogitados e postos em prática pelo professor. A experiência desenvolvida nesta pesquisa, a produção textual a partir de imagens, é apenas um dos caminhos possíveis. O professor pode ainda encontrar diferentes ferramentas, como, por exemplo, *softwares* voltados para a produção textual. Nesta pesquisa, apresentei dois deles, o *história em quadrinhos da turma da Mônica* e o *Micro Kids*, que dão aos seus usuários a possibilidade de trabalhar com imagem e texto, criando histórias ilustradas e inserindo a fala das personagens em balões. Embora não os tenha utilizado dessa maneira, porque minha intenção era que Wagner e Charlene tivessem mais espaço para escrever, reconheço que o uso dos balões é uma boa opção para trabalhar, por exemplo, o discurso direto.

Outro *software* muito interessante a que tive acesso na fase final da pesquisa, e que, por esta razão, não cheguei a utilizá-lo, é o *SBW (Storybook Weaver)*. Este programa é assim denominado porque lembra um livro de história. Nele o aluno também pode escolher

diferentes personagens e cenários ilustrados, os quais vai selecionando e organizando ao seu gosto, o que termina na construção de uma história. A diferença deste *software* para os outros dois é que ele dispõe de um número maior de opções. O aluno pode, por exemplo, constituir sua história em torno de um cenário medieval, com personagens e adereços próprios dessa época, ou pode optar por um cenário urbano, espacial etc. Além disso, o texto referente às imagens pode ser digitado no mesmo programa, em um espaço que fica logo abaixo das ilustrações e que não tem limite de caracteres. O aluno ainda tem a opção de criar a própria arte, ou inserir foto na sua história. Em suma, esses são caminhos interessantes e interativos de se explorar a escrita, que poderiam ser aliadas no ensino. Um dos aspectos mais atraentes nestes programas é a presença da imagem. É ela também que permite que esses programas sejam adaptados para a realidade dos alunos surdos, para os quais a imagem é ainda mais relevante do que é para os alunos ouvintes, conforme referência anterior.

Em contrapartida, há de se ter clareza de que não basta investir em estratégias de ensino voltadas para o Português, ou mais especificamente para a língua escrita, se o aprendizado nessas áreas não estiver subordinado à Língua de Sinais. De outra forma, passaremos ainda muito tempo insistindo em práticas que se dizem benéficas para o aluno surdo, mas que, no fundo, não são capazes de provocar mudanças no seu aprendizado.

Acredito que pesquisas futuras deveriam contemplar a realidade dos professores que ensinam alunos surdos, propondo metodologias de ensino que abrangessem diferentes áreas do saber. Se a maioria das pesquisas tomasse essa direção, se chegaria mais perto de uma resposta sobre qual a melhor maneira de ensinar a Língua Portuguesa para alunos surdos. Os trabalhos que se voltam mais à análise de processos, como, por exemplo, os processos de leitura e escrita, constituem rica fonte de pesquisa, mas correm o risco de se tornarem uma análise fechada em si mesma. Isto significa que eles podem permanecer no nível da teoria, sem se traduzir naquilo que é um dos grandes desafios do professor: encontrar uma maneira significativa e eficiente de desenvolver a leitura e a escrita do aluno surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. O. C. de. *Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALVES MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais - pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

ANTUNES, C. *Novas Maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEHARES, L. E. Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. C. (Org.) *Língua de Sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993. p. 41-55.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação de surdos-ideologias e práticas pedagógicas*. 1 ed., 2 reimpr., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRITO, L. F. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1995.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

BROWN, H. D. Theories of second language acquisition. In: BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language Pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman, 1994. p. 15-31.

CAMPEDELLI, S. Y.; SOUZA, J. B. *Produção de textos e usos da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CEARÁ - Secretaria da Educação Básica. *Política estadual de educação especial: Integração com Responsabilidade*. Fortaleza: SEDUC, 1997.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-65.

CHAVES, E. P. *Sinaliza, Surdo! Caracterização da construção de um modelo de escola para surdos*. Tese de mestrado Universidade Federal do Ceará, 2003.

FÁVERO, L. L. *Coesão e Coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em Português? Língua de Sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação da educação bilíngüe para surdos*. v. 2, Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-81.

- FERNANDES, E. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERRARA, L. D. *Leitura sem palavras*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
- FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B, HARRISON, K. M. P, CAMPOS, S. R. L de (Org.) *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-49.
- GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.
- JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- KLIMICK, C.; BETTOCCHI, E. A imagem como link: autonomia, crítica e criatividade na aquisição de linguagem. *Espaço: Informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, n.18/19, p. 76-82, 2003.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- LEBEDEFF, T. B. Análise da compreensão textual de surdos adultos de texto em Língua de Sinais e escritos. In: REUNIÃO ANUAL da ANPED, 26, 2003, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/tatianabolivarlebedeff.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2004.
- LODI, A. C. B, HARRISON, K. M. P, CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI et al (org.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 35-46.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARINHO, S. P. Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In: JOLY, M. C. R. A. (Org.) *A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002. p. 41-57.
- MATENCIO, M. de L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Editora Autores Associados, 1994.

MORAN, J. M. *Ensino e Aprendizagem Inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. 6ª ed., Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, M. K de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p.147-160.

PEREIRA, M. C. da. C. Papel da Língua de Sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI et al (org.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 47-55.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 51-73.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. *A Psicologia da Criança*. 3ª Edição. São Paulo: Difel, 1974.

PLATÃO e FIORIN. *Para entender o texto. Leitura e redação*. 12ª ed. São Paulo: editora Ática, 1997.

QUADROS, R. M. de. *Educação de Surdos: Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M de; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RONCA, A. C. C. *O modelo de ensino de David Ausubel*. In : PENTEADO, W. M. A (Org.). *Psicologia e ensino*. São Paulo : Papelivros, 1980. p. 59-83

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHÜNZEN, E. T. M. A tecnologia para inclusão de pessoas com necessidades especiais. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN E. T. M.; SCHLÜNZEN-JUNIOR K. (Org.). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 195-210.

SILVA, M. P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SILVA, S. C. C. da. *Triagem auditiva escolar: programa de orientação*. Monografia de Especialização Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica. Porto Alegre, 1999.

SKLIAR, C; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y aprendizaje*, Madrid, v. 69-70, 85-100, 1995. Disponível em: <http://virtual.udesc.br/MidiotecaPublicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo04.doc>. Acesso em: 30 abr. 2006.

SKLIAR, C. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI et al (Org.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 5-12.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed., 10 reimpr, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA, R. M. de. *Que palavra que te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TERRA, E., NICOLA, J., CAVALLETE, F. T. *Português para o Ensino Médio: língua, literatura e produção de textos*. São Paulo: Scipione, 2002.

TERÇARIOL et al. Construindo redes digitais de aprendizagem colaborativa. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN E. T. M.; SCHLÜNZEN-JUNIOR K. (Org.). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 233-251.

TRAVAGLIA L. C. *Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual*. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 19, 2002, Ceará (Mesa: Atividades de formulação textual na fala e na escrita).

VIANA, A. C. et al. *Roteiro de Redação: lendo e argumentando*. São Paulo: Scipione, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANEXO 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA EPISÓDICA SOBRE O TEMA LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA

1ª Parte (Concepção do entrevistado sobre o tema e sua biografia com relação a ele)

- O que significa a Língua de Sinais para você?
- Qual a primeira experiência/contato que você lembra ter tido com a Língua de Sinais? Conte como foi.
- Qual a experiência ou contato mais marcante que você teve com a Língua de Sinais? Conte esta situação.

2ª Parte (o sentido que o assunto tem na vida cotidiana do entrevistado)

- Conte-me como foi seu dia ontem e a importância que a Língua de Sinais teve em cada momento.
- E hoje, qual a importância que a Língua de Sinais tem na sua vida. Conte-me um exemplo que deixe isso claro.
- Quem utiliza a Língua de Sinais na sua casa, e isso mudou em que suas relações? Facilita em que situações?
- E na escola?
- E no trabalho?
- E na igreja?

3ª parte (Parte central do estudo)

- O que é bilingüismo para você?
- Quando começou a utilizar a Língua Portuguesa? Conte-me como foi.
- Em casa, em que situações você utiliza a Língua Portuguesa? Dê exemplos.
- E na escola?
- E no trabalho?
- E na igreja?

4ª Parte (tópicos mais gerais relacionados ao tema)

- Qual a importância que você vê no aprendizado da Língua Portuguesa?
- Em que situações você sente necessidade dela?
- Imagine como deveria ser o bilingüismo na escola?

ANEXO 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA EPISÓDICA SOBRE O TEMA ESCOLA

1ª Parte (Concepção do entrevistado sobre o tema e sua biografia com relação a ele)

- Qual sua primeira experiência na escola? Conte sobre ela.
- O que é escola para você?
- Que experiências relevantes/marcantes você vivenciou na escola? Conte sobre elas.
- E hoje como você se sente na escola?

2ª Parte (o sentido que o assunto tem na vida cotidiana do entrevistado)

- Poderia me contar como é um dia seu na escola? O que você faz?

3ª parte (Parte central do estudo)

- Você gosta de ler?
- Você gosta de escrever?
- Você lembra qual foi a primeira vez que você teve que ler um texto? Conte-me como foi esta situação.
- Você lembra qual foi a primeira vez que você teve que escrever um texto? Conte-me como foi esta situação.
- Na escola, quando você lê? (lê o quê, em quais atividades e com que frequência?) Conte uma situação que deixe isso claro para mim.
- Na escola, quando você escreve? (lê o quê, em quais atividades e com que frequência?)
- E em casa?
- E no trabalho?
- E na igreja?
- O que você gosta de ler? Onde e com que frequência você faz isso?
- O que você gosta de escrever? Onde e com que frequência você faz isso?
- O que você gostaria de ler, mas não o faz? Por quê?
- O que você gostaria de escrever, mas não o faz? Por quê?
- Quais as dificuldades que você sente no momento de ler? Exemplifique.
- Quais as dificuldades que você sente no momento de escrever um texto? Exemplifique.
- Qual a importância da leitura para você?

- Qual a importância da escrita para você?

4ª Parte (tópicos mais gerais relacionados ao tema)

- Como você acha que o surdo deveria ser ensinado a ler? Descreva essa situação para mim.
- Como você acha que o surdo deveria ser ensinado a escrever? Descreva essa situação para mim.
- Como você acha que será o ensino da Língua Portuguesa para os surdos no futuro? Imagine essa situação e conte para mim.

ANEXO 3

ROTEIRO DA ENTREVISTA EPISÓDICA SOBRE O TEMA COMPUTADOR E IMAGEM

1ª Parte (Concepção do entrevistado sobre o tema e sua biografia com relação a ele)

- Qual a importância do computador para você?
- Qual foi sua primeira experiência/contato com o computador? Conte-me sobre isto.
- Qual foi a experiência mais marcante que você teve com o computador? Conte sobre essa situação.

2ª Parte (o sentido que o assunto tem na vida cotidiana do entrevistado)

- E hoje que importância tem o computador na sua vida? Conte-me uma situação.
- Em que momentos você utiliza o computador?
- Com que finalidade você usa o computador?

3ª parte (Parte central do estudo)

- Que importância você dá a uma ilustração ou desenho?
- Quando você percebeu que um desenho ou gravura é importante? Conte como foi.
- Que tipos de gravura mais chamam sua atenção? Quando isso acontece? Dê exemplos.
- O que você faz com as gravuras que chamam sua atenção?
- Essas gravuras ajudam no momento de ler um texto?
- Essas gravuras ajudam no momento de escrever um texto?

4ª Parte (tópicos mais gerais relacionados ao tema)

- O que você acha do uso do computador na escola? Por quê?