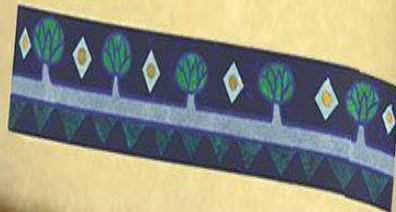




Era uma vez...



*ma
chapeuzinho,*



*seis surdos e seis
histórias*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
Mestrado

ERA UMA VEZ...
UMA CHAPEUZINHO, SEIS SURDOS, SEIS HISTÓRIAS...

JULIANA DE BRITO MARQUES DOS SANTOS

Fortaleza, 2006

JULIANA DE BRITO MARQUES DOS SANTOS

ERA UMA VEZ...

UMA CHAPEUZINHO, SEIS SURDOS, SEIS HISTÓRIAS...

Dissertação apresentada para a banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística sob a orientação da Prof. Dra. Ana Célia Clementino Moura

Fortaleza, 2006

Dedico este trabalho a todos os surdos que me ensinaram a re-significar o mundo através de suas conversas silenciosas e de sua forma singular de escrever.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela luz...

Ao Neto, pelo amor...

Aos meus filhos, pela motivação...

Aos meus pais, pela educação...

À D. Janir, pelo apoio...

À Ana Célia, pela orientação...

À Verônica, pelos livros...

À Vanda e Vera, pela força...

Ao Luciano, pelo acolhimento...

À Andréa, pela ajuda...

À Renata, pelas contribuições teóricas...

À Margarida, pela amizade...

À Águeda, pela câmera...

Aos Intérpretes, pelas vozes e mãos...

Aos professores do ICES, pelo incentivo...

À FENEIS, pelas figuras...

Aos surdos, pela inspiração...

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a investigação da singularidade da escrita dos surdos, observando e analisando como a história de vida de cada um influencia no português escrito. Para a realização da pesquisa, foram analisados os textos escritos e reescritos da história *Chapeuzinho Vermelho*, produzidos por seis alunos surdos, da 7ª. série, do Instituto Cearense de Educação de Surdos, com o intuito de observar as características individuais presentes nos textos de cada um dos sujeitos. Além da coleta dos textos, que ocorreu, respectivamente, em maio e novembro de 2005, foram realizadas três entrevistas, todas com o auxílio de um intérprete. A primeira, direcionada por meio de um questionário, ocorreu em maio de 2005; e as duas últimas, uma não estruturada e outra semi-estruturada, ocorreram em novembro de 2005. As entrevistas tiveram como objetivo coletar dados sobre a história de vida dos sujeitos, suas vivências na escola e na família, suas opiniões sobre a importância e o uso da língua portuguesa e da LIBRAS etc. As informações, obtidas nas entrevistas, foram comparadas com a análise das características dos textos dos sujeitos, procurando observar como a história de cada um pode estar presente em seus discursos, posto que acreditamos ser o desempenho na escrita um reflexo de sua formação discursiva. Para a realização desta pesquisa, foi assumida a concepção sócio-interacionista da linguagem, corroborando com Vygotsky e de Bakhtin. Além de revisitar os preceitos destes célebres autores, também apresento neste estudo um breve histórico da educação dos surdos e algumas características da LIBRAS, por compreender serem estes alguns dos fatores que influenciam a escrita dos surdos.

Palavras-chaves: escrita dos surdos, história de vida, educação especial.

ABSTRACT

The objective of this paper is to investigate the singularity of deaf student's writing, observing and analyzing on how their life story influences on their written Portuguese. The research was based on the analysis of the texts that were written and rewritten about the fairytale of Little Red Riding Hood, written by six deaf students, of the 7th grade, that study at the Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), with the objective of observing the individual characteristics present in each text of written by the six students. Besides the collection of the texts, in May and November 2005, there were carried out three interviews, all of them made with the help of an interpreter. The first interview was made through a questionnaire, in May 2005; the second one was structured, and the other was semi-structured, both were made in November 2005. The objective of the interviews were to collect data on the life story of the six students subjects, and also on their experiences in the school and with their families, and their opinion on the importance of the use of Portuguese language and of LIBRAS (Brazilian Sign Language). The data collected in the interviews, was compared with the analysis of the characteristics of the student's text, trying to observe how their life story could be present in their writing, as we believed that the act of writing is a reflex of our discursive formation. This research, was carried out based on the social-interactive of the language, agree with the studies of Vygotsky and Bakhtin. Besides the review of great researchers Vygotsky and Bakhtin, I also present in this study a brief history deaf education and some characteristics of the LIBRAS (Brazilian Sign Language), as I agree these are some of the factors that influence the writing of the deaf.

Word-keys: writing of the deaf ones, history of life, special education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
LIBRAS.....	Língua Brasileira de Sinais
LP.....	Língua portuguesa
ICES.....	Instituto Cearense de Educação de Surdos
INES.....	Instituto Nacional de Educação de Surdos
FENEIS.....	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos no Brasil
CAS.....	Centro de Atendimento ao Surdo
L1.....	Primeira língua (LIBRAS)
L2.....	Segunda língua (Português)

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADROS

Quadro 1: Relação fala/escrita.....	15
Quadro 2: Estágio do desenvolvimento lingüístico em L1 e L2.....	16
Quadro 3: ponto de articulação dos sons vocálicos tônicos.....	51

FIGURAS

Figura 1: NUNCA.....	49
Figura 2: ALFABETO MANUAL.....	50
Figura 3: JÁ	52
Figura 4: NERVOSO.....	52
Figura 5: HOJE.....	52
Figura 6: APRENDER.....	53
Figura 7: LARANJA.....	53
Figura 8: AMAR.....	53
Figura 9: MEDO.....	54
Figura 10: MESTRADO.....	54
Figura 11: MESMA COISA.....	54
Figura 12: INFERIOR.....	55
Figura 13: PEQUENO.....	55
Figura 14: CASAR.....	56
Figura 15: CASADA.....	56
Figura 16: HOMEM.....	56

Figura 17: UM.....	57
Figura 18: DOIS.....	57
Figura 19: MUITOS.....	57
Figura 20: PRESENTE.....	57
Figura 21: PASSADO.....	57
Figura 22: FUTURO.....	57
Figura 23: GOSTAR.....	58
Figura 24: GOSTAR-NÃO.....	58
Figura 25: ESCOLA.....	58
Figura 26: BANANA PODRE.....	58
Figura 27: ESTUDAR EL@ GOSTAR- NÃO.....	59
Figura 28: [EU ESQUECER JORNAL] [ESQUECER].....	60
Figura 29: [EU ESQUECER JORNAL] [ESQUECER].....	60
Figura 30: FALAR.....	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – “PELA ESTRADA AFORA...”	14
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – “UM CAMINHO PARA A CASA DA VOVOZINHA”	23
2. O SURDO E A SUA HISTÓRIA	38
3. O SURDO E AS SUAS LÍNGUAS	43
3.1. LIBRAS e LP - principais características	47
3.1.1. Plano fonológico.....	50
3.1.2. Plano morfológico.....	55
3.1.3. Plano sintático.....	59
4. PERCURSO METODOLÓGICO	61
4.1. A natureza da pesquisa	61
4.2. O contexto da pesquisa	63
4.3. O perfil dos sujeitos	64
4.4. Procedimentos	67
5. ERA UMA VEZ ... AS HISTÓRIAS INFANTIS NA HISTÓRIA DE CADA UM	71
5.1. Era uma vez	75
5.2. Chapeuzinho vermelha	81
5.3. Dorme-se melhor no inverno	87
5.4. Manina pessoa	92
5.5. buú buú socorro	97
5.6. Minha vovó fui noite de missa	102
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A HISTÓRIA NA ESCRITA	108

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXOS.....	117
ANEXO I – Entrevista 1: ASO.....	118
ANEXO II – Entrevista 1: ANL.....	119
ANEXO III – Entrevista 1: CAM.....	120
ANEXO IV – Entrevista 1: IMB.....	121
ANEXO V - Entrevista 1: HDS.....	122
ANEXO VI – Entrevista 1: LAD.....	123

INTRODUÇÃO – “PELA ESTRADA AFORA...”

Conviver com surdos é encantador e ao mesmo tempo angustiante. Encantador, porque eles nos ensinam diariamente uma nova forma de ouvir e de ver o mundo. Angustiante, porque esta nova forma de ouvir e de ver nos coloca em questionamento tudo o que compreendemos do mundo. Esta dissertação de Mestrado é fruto do meu trabalho em sala de aula como professora de português no Instituto Cearense de Educação de Surdos e de meus estudos como mestranda em Lingüística da Universidade Federal do Ceará.

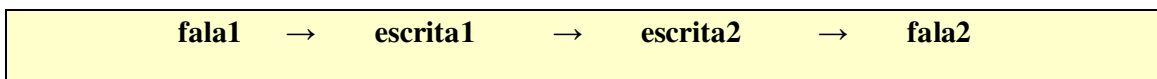
Encontra-se aqui um reflexo das minhas angústias e dos meus questionamentos diante da minha prática e da minha vivência em sala de aula. Alguns dos questionamentos que me levaram a realizar esta pesquisa foram:

1. Por que os surdos escrevem de uma forma tão diferente do português padrão? Seria uma interferência direta da LIBRAS no português?
2. Por que, entre os próprios surdos, há tantas diferenças no desempenho em língua portuguesa? Seria uma influência direta da escola e da metodologia de ensino?

Quando comecei minha pesquisa, eu acreditava que o que os surdos escreviam era uma espécie de “PORTULIBRAS”¹, um português com estrutura e características da LIBRAS. Os meus sujeitos eram alunos da 5ª. série do ICES e eu ainda havia lido muito pouco sobre LIBRAS, surdez, ensino de surdos e escrita dos surdos. Tudo era ainda muito novo para mim e minha imaturidade me fez tomar alguns posicionamentos que depois foram reavaliados.

¹ Esta expressão é um neologismo criado por mim, inspirado na expressão “portunhol” (português+espanhol), porque não há nenhuma palavra, que seja do meu conhecimento, para expressar o sentido que propus, há uma semelhante que é “português sinalizado”, mas esta se refere a pessoas que têm o português como língua materna e utiliza a LIBRAS como língua estrangeira, fazendo uso constante de estruturas da língua portuguesa e datilologia (alfabeto manual). Este é, por exemplo, o meu caso, já que tenho um baixo grau de letramento em LIBRAS uso português sinalizado, já os intérpretes, possuem um alto grau de letramento em LIBRAS e, portanto, não usam o português sinalizado, mas a LIBRAS de fato.

Por exemplo, ao fazer uma correspondência direta do que eu conhecia sobre a relação da oralidade com a escrita, levando em consideração o que Kato (1987) escreveu sobre processo de desenvolvimento da fala e da escrita sob a influência do letramento, em que:



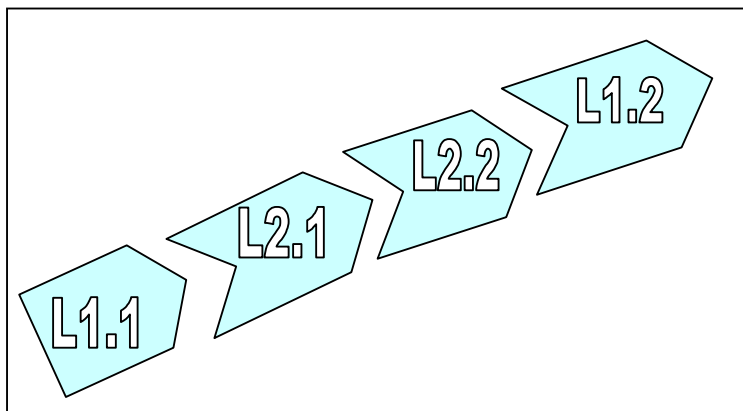
Quadro 1: Relação fala/escrita (KATO, 1987, p.11)

- a *fala1* seria a fala pré-letramento;
- a *escrita1* seria aquela que pretende representar a fala de forma mais natural possível, havendo, portanto um alto grau de dependência da escrita com a fala;
- a *escrita2* é a escrita que se torna autônoma da fala, através das convenções rígidas, mais próxima da escrita padrão;
- a *fala2* é aquela que resulta do letramento.

E, também, partindo do que compreendi sobre a relação que Vygotsky (1984) faz sobre linguagem escrita e oral. Em que a linguagem escrita é, inicialmente, um “simbolismo de segunda ordem”, sendo, neste sentido, secundária à linguagem oral. Com o passar do tempo, entretanto, a linguagem oral não tem mais tanta influência na escrita, cedendo espaço enquanto elo intermediário entre a escrita e aquilo que representa, e a linguagem escrita passa a representar diretamente a realidade, tornando-se um “simbolismo de primeira ordem”. Este processo complexo não pode ser alcançado, segundo o autor, por metodologias mecânicas e externas à criança, sendo necessário um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do desenvolvimento dos signos da infância.

Eu supunha que a escrita dos meus alunos tinha uma relação direta com a LIBRAS, que havia um alto grau de dependência da escrita com a LIBRAS, fazendo um paralelo com o que Kato (op.cit.) descrevera sobre a “escrita 1”, e também com o que Vygotsky (op.cit.) sobre

“simbolismo de segunda ordem” elaborei um quadro sobre o estágio do desenvolvimento lingüístico em L1 (LIBRAS) e L2 (português):



Quadro 2: Estágio do desenvolvimento lingüístico em L1 e L2

Em que:

- L1, para um sujeito surdo, é a sua primeira língua: LIBRAS;
- L1.1 seria a língua de sinais “pré-letramento”² ou pré-escolarização;
- L2 é a sua segunda língua: a língua portuguesa;
- L2.1 seria a língua portuguesa na modalidade escrita com um alto grau interferência da língua de sinais, ou seja, uma espécie de “PORTULIBRAS” – um português utilizado por pessoas que têm a LIBRAS como 1ª. língua e possuem um baixo grau de letramento em português.
- L2.2 seria a língua portuguesa padrão, mais autônoma da L1, apresentando algumas convenções de escrita; e
- L1.2 que seria uma língua de sinais resultante de uma forte influência do grau de letramento, tanto em L1 como em L2.

² Este termo é questionável, no sentido de que o letramento é um processo contínuo que se inicia antes mesmo de se aprender a ler e a escrever, acredito que quando Kato utilizou esta terminologia ela pretendeu usá-la no sentido de ser anterior ao processo de escolarização, posto que se pressupõe que será na escola, onde a criança irá se instrumentalizar para o aprendizado da leitura e da escrita.

Acreditava, ainda, que este era um processo contínuo escalar, já que o sujeito estaria sempre aprendendo e construindo sua própria linguagem sob influência de inúmeros fatores, por isso o quadro apresentava-se de forma ascendente.

No entanto, logo na minha primeira entrevista com os alunos da 5ª. série, descobri que a maioria daqueles alunos não sabia praticamente nada de LIBRAS, que para muitos, naquele ano estava acontecendo o primeiro contato com a língua de sinais; e, independentemente, de serem oralizados ou não, nenhum escrevia o português padrão. Então, como a LIBRAS estaria interferindo na escrita do português, se aqueles alunos não tinham a LIBRAS como primeira língua?

Um outro problema que encontrei nesse meu projeto inicial foi que, ao ler mais profundamente Vygotsky, compreendi que o aprendizado não é contínuo, nem ascendente, ele é, na verdade, um processo de muitas idas e vindas, construções, desconstruções e reconstruções. E foi a partir daí que desconstruí o que eu acreditava e passei a reconstruir minha pesquisa.

Primeiro, mudando os sujeitos, passando a realizar a pesquisa com os alunos da 7ª. série porque todos já tinham um contato de no mínimo dois anos com a língua de sinais e segundo, assumindo uma perspectiva sócio-histórica para avaliar a escrita dos sujeitos.

O objetivo da minha pesquisa passou a ser a investigação da singularidade da escrita dos surdos, observando e analisando como a história de vida de cada um influencia na escrita. Neste trabalho foram analisados os textos escritos e reescritos da história *Chapeuzinho Vermelho*, produzidos por seis alunos surdos da 7ª. série do Instituto Cearense de Educação de Surdos em, respectivamente, maio e novembro de 2005. A partir destes textos foi investigado, por meio de entrevistas com o auxílio de um intérprete, como a história de vida de cada um influencia em seus desempenhos em relação à escrita, posto que esta é um reflexo de sua

formação discursiva³. Compreendo que ler e produzir sentidos, equivale a poder deslocar-se nas contingências sócio-históricas pelas quais o sujeito é afetado. Assim, espera-se que nossos alunos produzam sentidos diferentes através de suas escolhas ao construir o texto, a partir de suas identificações.

O critério para a escolha da escola e da turma ocorreu devido à minha necessidade pessoal de investigar algo que se constituía um problema no meu dia-a-dia, em minha sala de aula, na escola em que leciono; a escolha da história *Chapeuzinho Vermelho* foi motivada por ser esta uma narrativa que todos os alunos da turma já conheciam; e o critério para a escolha dos sujeitos levou em consideração: o texto escrito da história *Chapeuzinho Vermelho* feito pelos alunos, a ilustração do texto e a escola em que os alunos estudaram no ensino fundamental I (1^a. à 4^a. série).

Compreender a escrita dos surdos vem sendo a minha meta desde que comecei a lecionar no Instituto Cearense de Educação de Surdos, mas quanto mais leio e analiso seus textos, mais intrigada fico. Vários pesquisadores realizaram estudos sobre a escrita, a leitura e a educação dos surdos. Gesueli (1988), ao relatar uma experiência de alfabetização, destaca algumas características dos textos elaborados por crianças surdas: entre outras peculiaridades, suas construções apresentam uma seqüência de palavras que tende a desrespeitar a ordem convencional da língua portuguesa, e os enunciados são compostos com predomínio de nomes que, por vezes, substituem verbos.

Fernandes (1989), ao focalizar a escrita de surdos adultos que apresentam surdez congênita, realizou uma avaliação de provas, que abrangia solicitações para completar frases, inserir preposições em frases, redigir bilhetes, reproduzir textos lidos e responder a pequenos questionários. Os resultados mostram boa incorporação da ortografia, decorrente do

³ Uma das contribuições importantes de Foucault (1987:43) para a Análise do Discurso é o conceito de formação discursiva (FD), “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa”.

refinamento da capacidade visual no surdo, exceto nas questões de acentuação (por esta depender, em grande parte, do domínio da tonicidade das palavras faladas). Porém, o desempenho nas provas revela diversas dificuldades, tais como limitação do léxico; impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbio; uso inadequado de verbos; domínio pobre das estruturas de coordenação e subordinação; e limitação de recursos para atender a modalidades de registro do discurso.

Góes (1999), ao analisar textos de alunos surdos de classes de supletivo, entre a faixa etária de 14 a 26 anos, observou que neles havia diversos desvios das regras de construção do português, como o uso inadequado ou omissão de preposições; terminação verbal não-correspondente à pessoa do verbo; inconsistência de tempo e modo verbal (sobretudo alternância inadequada de presente e passado e terminação incorreta para tempo e pessoa do verbo); flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos; uso incorreto do pronome pessoal do caso oblíquo etc. Porém, foram relativamente pouco frequentes os erros de ortografia, confirmando pesquisas anteriores (como a de Fernandes, 1989).

Outra pesquisa que traz indicações nessa área é a de Rampelotto (1993), que abordou a dimensão proposicional na elaboração de paráfrases escritas de narrativas, elaboradas por adolescentes surdos. Entre os aspectos examinados, ficou evidenciada uma baixa capacidade para recuperar proposições na atividade de recontar, diante de histórias simples e complexas. Adicionalmente, os modos de construção do texto escrito sugerem que os sujeitos não demonstravam haver internalizado plenamente a própria estrutura narrativa.

Problemas são registrados também em relação à leitura e compreensão de textos. Por exemplo, Souza e Mendes (1987) analisaram os níveis de leitura e de produção escrita alcançados por um grupo de alunos surdos, com idade entre 13 e 20 anos, de diferentes instituições educacionais. Constataram que apenas uma pequena porcentagem do grupo conseguia ler livros infantis ou juvenis; mais da metade interpretava somente textos curtos

(parágrafo de cinco ou seis linhas, com frases coordenadas simples); e outros apresentavam possibilidades ainda mais limitadas de interpretação.

Como podemos observar, a linguagem tem sido tema central de muitos trabalhos e pesquisas, e grandes têm sido as contribuições de diversos autores para a variedade de problemas e abordagens por ela abarcadas. Este trabalho também está inserido em uma das muitas frentes que a linguagem possibilita, ou seja, busca-se analisar a escrita de alunos surdos. Para tanto, esta pesquisa busca a percepção de uma forma outra de linguagem que ultrapasse a simples função de uso da língua e de suas regras. Assim, pensamos poder o enfoque sócio-histórico fornecer mais subsídios para a compreensão das dimensões que permeiam a questão da linguagem, percebida esta como forma intensa de interação.

Nesta pesquisa optamos por perceber os sujeitos como pessoas que têm voz, com os quais o pesquisador não pode estabelecer uma simples relação de contemplação ou descrição, ao contrário, estes devem ser compreendidos em seu processo social e dialógico. Segundo Bakhtin (2000, p. 404-5),

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico 'opositivo' [...] Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas.

Entendemos, então, que, nessa perspectiva, passa-se de uma orientação monológica para uma orientação dialógica, na qual tanto o sujeito pesquisador quanto o sujeito pesquisado fazem parte do processo de pesquisa, estabelecendo uma efetiva interação. Da mesma forma como o pesquisador não pode se manter neutro na situação de pesquisa, o pesquisado não pode ser encarado como indivíduo passivo: ele é um sujeito ativo.

Recorrendo a Freitas (2000), observamos que há uma perfeita coerência entre essa postura metodológica e a construção social de aprendizagem compartilhada, percebida nos pressupostos sócio-históricos de Vygotsky, Bakhtin e Luria, dentre outros. Assim, reafirma-se

a necessidade de compatibilidade metodológica com o tipo de homem social que estes autores nos apresentam.

Considerando que o referencial teórico sócio-histórico aponta-nos para processos pedagógicos como processos intencionais, deliberados, dirigidos à construção de seres psicológicos que são membros de uma cultura específica, cujo perfil, portanto, está balizado por parâmetros culturalmente definidos, optamos por realizar, dentro dessa perspectiva, uma "análise microgenética" de nossos dados. Utilizamos, para tal, as orientações de Góes (2000), apoiada nos pressupostos de Vygotsky e Wertsch (1995), dentre outros, e constituídas a partir de pesquisas fundamentadas em tal abordagem de análise. Segundo a autora, a análise microgenética:

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento de sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas às demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição (GÓES, 2000, p. 9).

Reportando à construção metodológica apresentada por Góes (2000) para a nossa pesquisa, especificamente, gostaríamos de esclarecer que o aspecto "macro" de nosso trabalho caracteriza-se pelo tema amplo que o direciona, quer dizer, a linguagem escrita, e o aspecto micro, que é o que mais nos interessa como direcionamento, são as minúcias e pistas verificadas.

Desta forma, enfatizamos estes detalhes apresentados pela autora, por "olhares não percebidos", "gestos perdidos", "sinais não respondidos", "dúvidas não esclarecidas", "sentimentos de fracasso contidos", "vozes silenciadas", dentre outros, a partir da escrita e reescrita da história *Chapeuzinho Vermelho* e de uma entrevista individual videogravada com cada um dos seis sujeitos surdos envolvidos.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta uma reflexão sobre a importância da linguagem no processo de construção de conhecimento e da própria identidade do sujeito, principalmente no que concerne à criança surda. Estarei tomando como referencial a teoria histórico-cultural de Vygotsky e levando em conta também alguns aspectos da teoria de Bakhtin, no que se refere à linguagem e à construção da subjetividade.

O segundo capítulo contém um breve histórico da educação dos surdos e de suas línguas. O terceiro capítulo apresenta algumas características da LIBRAS e da língua portuguesa. O capítulo seguinte traz as considerações metodológicas, com a descrição dos principais aspectos desta pesquisa. No capítulo posterior, é exposta a análise dos dados, enfocando a singularidade da escrita do texto “Chapeuzinho Vermelho” pelos surdos, procurando observar como uma mesma história consegue se transformar em seis, já que a narrativa de cada sujeito está impregnada de sua própria história, sendo possível observar marcas discursivas dos diferentes interlocutores no processo dialógico de cada aluno. Finalizo o trabalho com uma breve síntese das análises e com a discussão de alguns pontos que permanecem ainda em aberto, isto é, a partir do estudo feito, exponho algumas reflexões a respeito da atuação educacional com a criança surda.

Meu intuito, com este trabalho, não é ficar meramente analisando erros e falhas na escrita dos sujeitos, mas compreender a sua escrita como um espaço de interação do que eles são, foram e serão, ou seja, como suas experiências de vida e como todos os discursos que os rodeiam elucidam suas práticas, constroem e medeiam a relação dos sujeitos, consigo mesmo e com os outros, constituindo as condições de produção de seus discursos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – “UM CAMINHO PARA A CASA DA VOVOZINHA”

Este estudo utiliza o enfoque sócio-histórico, visto que essa perspectiva “permite perceber seus sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, os quais criam idéias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos” (FREITAS, 2000).

Na busca de contribuições sobre questões referentes à linguagem e de uma definição mais clara e mais condizente com este trabalho, recorreremos aos estudos de Smolka (1993, 1995) que, embora se apoiando na fundamentação teórica de Vygotsky, de linguagem como instrumento, avança e reorganiza a concepção anterior.

Segundo a autora (1995), os estudos filiados à perspectiva sócio-histórica, que consideram o papel do signo/palavra na constituição do funcionamento mental, são derivados das formulações de Vygotsky, que versam sobre a concepção de linguagem como instrumento.

Smolka (1995) salienta que, como Vygotsky não é claro em suas elaborações teóricas referentes ao signo, este dá margem ao surgimento de várias interpretações sobre instrumento, signo, mediação semiótica, dentre outros. Assim, muitas e diversificadas apropriações e expansões têm sido feitas e diferentes formas de conceber a linguagem têm surgido.

Porém, apesar de tantas controvérsias quanto ao material teórico deixado, Smolka (1995) afirma que as elaborações de Vygotsky vão além da questão instrumental; ressaltam, sobretudo, o caráter "constitutivo" da linguagem como será comentado mais adiante. Conceber a linguagem, simplesmente, como instrumento, negligencia o aspecto constitutivo que transparece nos estudos de Vygotsky. Ainda que a noção de instrumento apareça como fundamental, ela não é suficiente para dar conta da complexidade da linguagem, não

caracteriza a atividade específica do homem. É a produção simbólica e significativa que distingue e instaura a dimensão histórica e social "É para o homem produtor de signos, de cultura, que Vygotsky olha. É sobre o homem que fala, que pensa, que significa, que ele se indaga. É sobre o que o falar faz com o homem" (SMOLKA, 1995, p.13).

Feitas estas colocações, Smolka (1995, p.14) adota uma concepção de linguagem que vai além da percepção de instrumento como "meio" ou como "modo" de ação, a saber, "neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/oper) ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem)".

Discutir a linguagem à luz dos pressupostos sócio-históricos é fundamental para que possamos compreender bem a perspectiva que assumimos sobre os indivíduos surdos. Adianto que, no nosso ponto de vista, os surdos são sujeitos com peculiaridades lingüísticas específicas e que têm, como as demais pessoas, necessidade de uma linguagem viva e ativa que lhes permita desenvolver e conviver como seres sociais e culturais.

As idéias defendidas por Vygotsky (1995) refutam a teoria de que crianças com alguma deficiência ou cujo desenvolvimento foi impedido por um "defeito" não possam ter oportunidades semelhantes às de outros indivíduos. Esta criança não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolve de modo diferente. Em síntese, a defectologia proposta por Vygotsky (idem) e seus companheiros vê a deficiência como uma variação particular ou tipo especial de desenvolvimento, e não uma variante quantitativa da normalidade.

Vygotsky (1989) percebe que os problemas dos sujeitos com deficiência não são de cunho biológico, mas social. Assim, também, a natureza dos processos compensatórios para o desenvolvimento da criança com deficiência deve ser social e não biológica.

A tarefa da educação consistiria em garantir o envolvimento da criança com deficiência com a vida, possibilitando-lhe compensações para a deficiência, ou seja, alterando o enlace social com a vida por alguma outra via. Este é o olhar prospectivo de Vygotsky que nos leva a olhar não o "menos" da deficiência, mas o "mais" da compensação, aquilo que pode ser feito.

As interações sociais assumem para Vygotsky (1994) uma relevância ainda mais acentuada nos processos do desenvolvimento cognitivo. Para ele, os processos de desenvolvimento e de aprendizado estão intimamente inter-relacionados. A ênfase para Vygotsky está nas interações sociais, propondo que o aprendizado também resulta em desenvolvimento cognitivo já que novos processos de desenvolvimento começam a surgir a partir da interação da criança com outras pessoas.

Vygotsky (1997), ao estudar especificamente os processos de desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiências, percebeu uma *nova face* nos obstáculos interpostos pela deficiência: além das dificuldades decorrentes da mesma, ele enxergou nesses obstáculos também uma fonte de energia, uma mola propulsora para a busca de sua superação, principalmente através de “rotas alternativas”.

Em seu trabalho “*Fundamentos da Defectologia* (1997)”, Vygotsky conclui que os princípios fundamentais do desenvolvimento são os mesmos para as crianças com ou sem deficiência, mas que as limitações interpostas pela deficiência funcionam como um elemento motivador, como um estímulo, uma “supercompensação”, para a busca de caminhos alternativos na execução de atividades ou no logro de objetivos dificultados pela deficiência.

Todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño” (VYGOTSKY, 1997, p. 14)

Trazendo essas discussões mais especificamente para a questão da surdez, Lacerda (1996, p. 49), apoiada em Vygotsky, esclarece que

a surdez não significa outra coisa que a ausência de um dos elementos que permitem a formação de relações com o ambiente. A função principal do ouvido é a de receber e analisar os elementos sonoros do ambiente, decompor a realidade em partes singulares com as quais se ligam nossas reações, a fim de adaptar o mais possível o comportamento ao ambiente. Em si mesmo, o comportamento humano, na sua totalidade de reações, excluindo-se aquelas ligadas aos aspectos sonoros, permanece intacto no surdo.

Emerge, assim, a necessidade de se buscar outros meios de aquisição de linguagem por parte dos indivíduos surdos, os quais valorizem o sentido visual, visto que os sonoros não são efetivos.

A dificuldade dos sujeitos surdos se refere à impossibilidade de aquisição espontânea das línguas auditivo-orais, majoritárias em nossa sociedade, não é somente por conta de questões orgânicas ligadas à surdez, mas também por causa de suas repercussões sociais e culturais. Se não for utilizada a língua de sinais, todos os outros mecanismos utilizados com os sujeitos surdos serão artificiais, prejudicando, inclusive, o desenvolvimento natural destas crianças.

A aprendizagem tardia da língua de sinais por parte dos alunos surdos - muitos a aprendem somente na adolescência ou na idade adulta - causa-lhes uma série de danos, dentre eles, a falta de organização do pensamento de forma mais desenvolvida que, por falta da língua adquirida nas interações sociais, fixa-se apenas nos atributos concretos dos objetos, comprometendo, sobremaneira, o avanço conceitual dos mesmos. "Se a criança com surdez não se desvincula do ambiente concreto ela não terá condições favoráveis de desenvolver as funções organizadora e planejadora da linguagem satisfatoriamente". (GOLDFELD, 1997, p.60)

Então, se percebemos na linguagem seu caráter primordial de constitutividade, devemos assumir que a linguagem é constitutiva do conhecimento, assim, precisamos reconhecer a

mediação com base na Língua de Sinais como língua efetiva para qualquer prática pedagógica com fins educacionais para sujeitos surdos.

Vygotsky (1989:119) atribui relevância ao processo de aquisição da linguagem escrita, afirmando que esta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança. Porém, segundo este autor, a escola trabalha a escrita preocupando-se exclusivamente com a codificação de letras e a forma mecânica de leitura e escritura: "ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal".

Uma crítica feita por Vygotsky (1989) refere-se ao "treinamento" da escrita, imposto aos alunos, quer dizer, o trabalho de escritura não se fundamenta nas necessidades naturais desenvolvidas pelas crianças, mas, ao contrário, vem das mãos dos professores e, quando aqueles "erram", são muitas vezes punidos e/ou rotulados como incapazes. O autor esclarece, no entanto, que a história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena de discontinuidades, ou seja, apresenta metamorfoses inesperadas, representadas pelo aparecimento de formas novas, por processos de redução, pelo desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas.

A fim de compreender melhor como se dá este processo de aquisição da linguagem escrita pela criança, Vygotsky (1989) propôs o estudo da pré-história da linguagem escrita, salientando pontos importantes, não lineares, pelos quais passa esse desenvolvimento e sua relação com o aprendizado escolar. O autor aponta manifestações que partem do uso de gestos como signos visuais, passando pelo desenvolvimento do simbolismo no brincar e no desenho, até chegar ao simbolismo na escrita, propriamente dito.

Em relação ao desenvolvimento Vygotsky (idem) compreende-o como um processo que se realiza fundamentalmente nos intercâmbios da criança no seu contexto histórico-cultural.

Isto é, o desenvolvimento das funções caracteristicamente humanas tem uma origem sociocultural e que, desde o princípio, está implicada a mediação social, para a qual o papel da linguagem se faz decisivo, enquanto condição de possibilidade de produção da cultura, da história e, por conseguinte, do desenvolvimento humano.

A concepção de Bakhtin (1992) sobre apropriação e dialogicidade da linguagem é uma das vias de possibilidade para o avanço na interpretação do desenvolvimento e da relação eu-outro, compreendida numa perspectiva dialógica e relacional. Como indicam Wertsch e Smolka (1995, p.131,132):

Os conceitos bakhtinianos como dialogia, linguagem e gêneros de fala representam mecanismos concretos para ampliar afirmações de Vygotsky sobre as origens sociais e a natureza social do funcionamento mental humano. Especificamente, esses conceitos tornam possível explicar, por um lado, algumas vinculações entre funcionamento intermental e intramental, e, por outro lado, os ambientes culturais, históricos e institucionais. Essa vinculação destaca-se quando as linguagens sociais e os gêneros de fala são considerados como recursos mediacionais.

Na aceção de Bakhtin (1992), as palavras só pertencem a alguém num processo de apropriação da palavra do outro. Como a constituição do sujeito se faz pela linguagem (tanto para Bakhtin, como para Vygotsky), a sua existência se efetiva na relação com o outro, portanto, num processo intersubjetivo – na terminologia de Vygotsky – ou de alteridade – nos termos bakhtinianos. Neste sentido, recorro às palavras do próprio Bakhtin (1992, p.405), quando afirma, “a ‘palavra do outro’ se transforma, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, palavra pessoal”

A condição fundamental para o processo de internalização, conforme foi concebido por Vygotsky (1995), é a mediação simbólica. Vygotsky (idem, p.128) ressalta que o diferencial da atividade mediada pelo instrumento físico daquela mediada pelo signo é a orientação interna deste último, que traz transformações no próprio indivíduo.

Enquanto que a ferramenta ou a via colateral real estão orientadas a modificar algo na situação externa, a função do signo, consiste, antes de tudo, em modificar algo na reação ou na conduta do próprio homem. O signo não muda nada no próprio objeto; limita-se a proporcionar-nos uma nova orientação ou a reestruturar a operação psíquica.

Para ele, a ligação existente entre o instrumento e o signo caracteriza a existência das funções psicológicas superiores, as quais distinguem qualitativamente a espécie humana dos outros animais. É através da atividade semiótica que o homem ultrapassa a ação instrumental transformando-a em ação significativa, e, nesse processo, faz história, superando as limitações das determinações puramente genéticas da espécie.

Essas idéias também encontram eco nas palavras de Bakhtin. Vygotsky se refere ao papel de transformador interno do signo e Bakhtin salienta essa função internamente direcionada em relação ao sentido, e diz;

Não se deve esquecer que a coisa e a pessoa são apenas *extremos*, e não substâncias absolutas. O sentido não pode (nem quer) modificar os fenômenos físicos, materiais; o sentido não pode operar como força material. E, aliás, nem precisa: ele é mais forte do que qualquer força, modifica o sentido global do acontecimento e da realidade, sem modificar o mais ínfimo de seus componentes reais (existenciais). Tudo continua a ser como era, adquirindo um sentido absolutamente diferente (transfiguração dos sentido na existência). A palavra de um texto se transfigura num contexto novo (Bakhtin, 1992, p.408).

A partir dessas idéias, entende-se que a relação indivíduo/cultura ou indivíduo/mundo social é inerente à existência humana e é, fundamentalmente, pela linguagem que essa relação se estabelece. A criança se insere no mundo bem antes do seu nascimento, posto que, antes deste acontecimento, ela já faz parte do discurso e do desejo dos pais – e não apenas deles – e neles é constituída, de modo que a sua inserção social antecede a ela própria, ao seu corpo físico e biológico. Assim, o indivíduo já é “desnaturalizado” ao nascer e não há lugar ou tempo em que se possa falar do humano sem a implicação das relações sociais.

Portanto, pensar a relação indivíduo/mundo circundante é, necessariamente, introduzir a mediação das relações sociais. Já que a criança não é apenas colocada em relação direta com o seu ambiente social, ela é introduzida nela pelas pessoas que fazem parte de seu contexto mais próximo e que trazem consigo uma história cultural, passada de geração a geração, dentro deste contexto e destas relações a criança vai se construindo através das interações, pois ela

não é apenas uma receptora passiva, mas um sujeito interativo, construído nos processos mediados pelo outro, pela linguagem, quer dizer, pelo funcionamento dialógico.

Bakhtin aborda os temas da consciência e do sujeito segundo a dialética da relação eu-outro e novamente é possível identificar a aproximação de suas idéias com o pensamento de Vygotsky. Para Bakhtin (1992, p.378), a construção do sujeito só é possível na interação com o outro, ou seja, a individuação e a consciência são processos decorrentes dessa interação:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (...) Assim como o corpo que se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do *eu* com o *outro*.

O signo tem, portanto, uma importância fundamental em ambas as concepções teóricas. Está subjacente às mesmas a compreensão da linguagem como sistema fundamental de mediação semiótica. A linguagem é, por conseguinte, a ferramenta de base desse processo de mediação, visto que é através dela que a experiência adquire sentido e é possível ser compartilhada com os demais.

A compreensão de linguagem, que estou focalizando, é ampla e não se refere apenas à expressão verbal, embora seja sobre esta (língua portuguesa escrita) que mais me atendo no estudo empírico. A linguagem aqui considerada inclui língua portuguesa, língua de sinais, gestos, sinais, atitudes e posturas envolvidas no processo comunicacional. Conforme indica Bakhtin, a linguagem é um complexo físico, psíquico, fisiológico e social, cuja “unicidade do meio social e a do contexto social imediato” (1992, p.70) são condições indispensáveis para que a fala (oral ou sinalizada) “possa tornar-se um fato de linguagem” (idem, p.71). Neste sentido, a enunciação⁴ é produto da interação entre indivíduos inseridos em determinado

⁴ A enunciação é compreendida como todo o evento que envolve a produção do enunciado e que lhe dá sentido, posto que se refere a um acontecimento dialógico único, situado num tempo e lugar, com objetivos e papéis

contexto social e a dialogicidade é característica inerente a qualquer enunciado. Portanto, o dialogismo é a condição do sentido da fala.

Na realidade, toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1992, p.113).

O caráter dialógico da linguagem se expressa na enunciação, que é um processo comunicativo ininterrupto, no qual cada enunciado pressupõe enunciados precedentes e vários outros que lhe sucederão. Assim, afastando-se e criticando as teorias objetivistas e idealistas dos estudos lingüísticos de sua época, Bakhtin atribui importância decisiva ao papel do enunciado na linguagem, justamente pelo caráter fundamentalmente dialógico do mesmo, por ele acentuado. O enunciado é, portanto, em sua concepção, “a unidade real da comunicação verbal” (1992, p.293), porque ele – o enunciado – supõe interlocutores (diretos ou indiretos) que dialogam entre si e sob as condições que o contexto social e ideológico possibilitam. O que define os limites ou fronteiras dos enunciados é exatamente a alternância dos interlocutores no processo dialógico. A relação dialógica é uma relação de sentido que envolve enunciados completos, subjacentes aos quais estão os sujeitos reais ou potenciais, autores desses enunciados.

O aspecto polifônico do discurso que Bakhtin ressalta está diretamente relacionado a essa natureza dialógica da linguagem. Diz respeito à multiplicidade de vozes presentes no enunciado, posto que ele envolve vozes de outros personagens além do enunciadador, que podem, inclusive, ter pensamentos distintos, concordantes ou não; complementares ou conflitivos. Ancorada nesta concepção bakhtiniana, Koch (1986, p.43) define polifonia dizendo:

Trata-se da incorporação, ao próprio discurso, das vozes de outros enunciadores ou personagens discursivos – o(s) interlocutor(es), terceiros, a opinião pública em geral ou o senso comum – ou seja, o coro de vozes que se manifesta normalmente

definidos entre os interlocutores e relações sociais pressupostas. O enunciado, por sua vez, é a manifestação concreta da palavra na situação de interlocução. Nas palavras de Koch (1998, p.14), “a enunciação deixa no enunciado *marcas* que indicam (‘mostram’) a que título o enunciado é proferido”.

em cada discurso, visto ser o pensamento do outro constitutivo do nosso, não sendo possível separá-los radicalmente.

A polifonia é ilustrada por Bakhtin com o fenômeno da paródia, mas é extensiva, na sua visão, a qualquer processo de enunciação. Esse tema está vinculado a outros por ele desenvolvidos, como o fenômeno da “linguagem social” e dos “gêneros do discurso”, os quais se referem à peculiaridade de discursos relativos a determinadas esferas da sociedade - terminologias profissionais, gírias de grupos etários, jargões políticos, linguagem de autoridade, ordens militares e muitas outras – que são incorporados nas práticas discursivas cotidianas, como formas típicas de expressão de certos grupos sociais e das pessoas em geral e são por elas utilizados fluentemente, mesmo que não tenham clareza de sua definição conceitual. Como explicam Wertsch e Smolka (1995, p.129),

Na perspectiva de Bakhtin, o falante sempre invoca uma linguagem social ao produzir uma enunciação, e essa linguagem social configura o que a voz individual do falante quer dizer. Esse processo de produzir enunciações únicas, falando em linguagens sociais, envolve um tipo específico de dialogia ou polifonia que Bakhtin denominou de “ventriloquação” (Bakhtin, 1981), ou o processo no qual uma voz fala por *meio* de uma outra voz ou tipo de voz encontrado em uma linguagem social.

No entanto, nem sempre essa polifonia se explicita nos enunciados textuais – falados ou escritos. Por vezes, ela é abafada em discursos monofônicos que dão a aparência da existência de uma única voz. Essa noção de polifonia, introduzida por Bakhtin na sua teorização sobre a linguagem, articula-se com sua concepção do caráter intrinsecamente ideológico do signo. Para ele, a linguagem só pode ser compreendida em toda sua complexidade se analisada como fenômeno socioideológico, se apreendida dialogicamente no fluxo da história. Isso porque, em sua visão, todo signo é ideológico, já que se constitui nas relações sociais e toda modificação ideológica que se dá no seio dessas relações acarreta modificações na língua. Da mesma forma, o ideológico é sempre um signo, porque inevitavelmente possui um significado.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (BAKHTIN, 1992, p.41).

Assim, os signos só podem surgir nas relações sociais ou, nos termos de Bakhtin, no “terreno interindividual”. É na interação verbal que a palavra adquire significado e se concretiza como signo ideológico. A interação verbal só é possível à medida que os indivíduos estão organizados socialmente, já que é unicamente no seio de uma organização social que um sistema de signos pode ser constituído. Como a linguagem não existe fora de um contexto social e cultural e é forjada nas ações comunicativas e representativas que se realizam entre as pessoas, os aspectos da dialogicidade e da ideologia são inerentes e constitutivos da linguagem.

Vygotsky, embora não afirme direta e explicitamente esse caráter ideológico do signo, aborda o problema da consciência como processo social, vinculando-o à discussão sobre a relação entre pensamento e linguagem. Para ele, o significado da palavra é a unidade de análise do pensamento verbal, pois é no significado da palavra que se encontra o elo de ligação entre pensamento e linguagem. A palavra não existe sem significado, portanto, esse é um traço constitutivo da palavra e, como tal, é um fenômeno da linguagem. Sendo o significado da palavra, no seu aspecto psicológico, uma generalização, um conceito, ele é também um fenômeno do pensamento. Essa relação é processual e consiste no movimento do pensamento à palavra e desta ao pensamento. Vygotsky (1989, p.296) explica esse movimento dizendo:

Todo pensamento possui movimento, fluidez, desenvolvimento, em uma palavra, o pensamento desempenha uma função determinada, um trabalho determinado, resolve uma tarefa determinada. Esse fluir do pensamento se efetua como um movimento interno através de toda uma série de planos, como o passo do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento.

Assim como para Vygotsky não existe palavra sem significado, para Bakhtin não existe atividade mental sem expressão semiótica. Portanto, pensamento e linguagem apresentam uma relação intrínseca, na qual está implicada a interação verbal. Isto significa que, para estes dois teóricos, o princípio organizador e formador da atividade mental e da consciência não é inerente ao sujeito, mas se constitui na interação verbal.

Ao enfocarmos, neste trabalho, especificamente, a constituição da escrita por sujeitos surdos, reconhecemos a grande dificuldade que estes indivíduos têm nessa modalidade, que se revela um desafio para eles. Sobre o processo de escolarização e alfabetização do aluno surdo, Nogueira (1997, p.53) afirma que:

Ser alfabetizado supõe a possibilidade de [...] "decifrar" componentes ideográficos que rompem com a suposta relação fonética, bem como conhecer a distância entre o escrito e o falado (e no caso dos surdos, também entre a língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS).

Sabemos que a capacidade visual não é condição suficiente para a aprendizagem da escrita. Na verdade, este é um processo complexo que requer estratégias que vão além da decifração de letras e do simples fato de saber "falar" a língua, senão não existiriam pessoas que, apesar de ouvirem bem, são analfabetas.

A aprendizagem da escrita, contudo, torna-se ainda mais complexa para os sujeitos surdos pelo fato de as metodologias de ensino, voltadas para essa especificidade, serem fundamentadas, exclusivamente, no aspecto fônico da língua, e o ensino se dá muitas vezes de forma descontextualizada e mecânica. O resultado, para os sujeitos surdos, acaba sendo um desenvolvimento precário e insuficiente da modalidade escrita do Português.

Percebemos, então, que as práticas pedagógicas utilizadas, ao longo dos anos, com fins de alfabetização, fundamentaram-se na idéia de que o bom desempenho com a linguagem oral é garantia para o bom aprendizado, sobretudo no processo de escrita.

Historicamente, as línguas orais são percebidas como avanço na constituição da linguagem, isto é, a partir da evolução da espécie humana e do uso do sistema fonador,

constituiu-se a efetivação da comunicação entre as pessoas. "No início do desenvolvimento da espécie humana, a comunicação era feita através de gestos; com a evolução da espécie humana, o sistema fonador passou a ser utilizado na comunicação entre as pessoas" (LURIA, 1986, p.94). Como consequência disso, as línguas orais, majoritárias na maioria das comunidades, são consideradas básicas, convencionalmente, para quaisquer práticas pedagógicas, ficando as línguas visogestuais, como a língua de sinais, em segundo plano, e os sujeitos que a utilizam, à margem de possibilidades mais significativas de aprendizagem, sendo "obrigados" a se "ajustarem", num modelo padronizado e idealizado para atender a sociedade em geral. Assim, na maioria das vezes, cobra-se um ajuste por parte desses sujeitos e não se efetivam práticas pedagógicas condizentes com as diferenças lingüísticas que lhes são peculiares.

Segundo Silva (2001, p.43-4),

é necessário enfatizar que as condições de aprendizagem da leitura e da escrita no processo de escolarização do aluno surdo dependem, por via de regra, do modo pelo qual são encaradas suas dificuldades e as diferenças ocorridas no processo educacional pelas instituições, levando-o a adquirir confiabilidade nas dificuldades encontradas. Nessa mesma ótica é preciso destacar que o surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua, instalando-se a grande diferença de escolarização entre o surdo e o ouvinte.

De acordo com Smolka (2000), a alfabetização implica leitura e escritura como momentos discursivos, porque esse processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de encontros dialógicos, de interlocução, de interação, sempre permeado por um sentido, por um desejo de escrever, pressupondo sempre o outro.

Assim, referindo-nos à situação dos alunos surdos e partindo do pressuposto de que estes sujeitos, quase sempre, não dominam a Língua Portuguesa (no caso do Brasil), pelo menos nos anos iniciais do processo escolar, verificamos que o processo de constituição da escritura por parte dos mesmos não segue as mesmas características dos ouvintes, os quais se apóiam na linguagem oral para produzir a escrita. Aponta-se, assim, para a importância da

interlocução em sinais para o desenvolvimento de um trabalho educacional mais efetivo com as crianças surdas.

Estudos atuais como os de Lacerda (1996, 2000), Souza (1998), Silva (2001) e Gesueli (1998), dentre outros, mostram que, quando o sujeito surdo tem acesso a uma língua viva e compreensível, neste caso a Língua de Sinais, é capaz de, a partir dessa língua, aprender também a língua oficial de seu país na modalidade escrita.

Com relação às práticas pedagógicas utilizadas com alunos surdos, notamos que muitas situações evidenciam a preocupação com o treino mecânico da fala, como ensaios, escrita do nome do objeto. As instituições escolares trabalham, sobretudo nos anos iniciais da vida escolar, com atividades exclusivas de metalinguagem, incluindo exercícios de descrição gramatical e estudo de regras, otimizando a variedade culta, em detrimento de atividades epilingüísticas⁵ e lingüísticas (atividades inter-subjetivas).

Sabe-se que a escrita exige da criança ouvinte uma dupla abstração, quer dizer, num primeiro momento, em relação aos possíveis vínculos com a oralidade e, num segundo momento, em relação aos interlocutores. Daí a complexidade do processo que exige da criança uma certa reflexão sobre o conhecimento a ser construído. Segundo Gesueli (1998, p.15):

Transpondo esse argumento para nossa discussão, podemos dizer que, se a escrita não repete a história da fala e se necessário é que a criança se desligue do aspecto sensorial dos sons da fala para a construção desse sistema, o aluno surdo terá na língua de sinais a grande possibilidade para desempenhar essa tarefa sem contar necessariamente com a intermediação da fala. Podemos constatar, através dos dados apresentados, uma relação mútua entre a escrita e os sinais e a importância destes como a língua que vai interpretar os signos gráficos a partir da interação com o outro, levando a criança surda a desenvolver a escrita em toda sua plenitude, para que esta se torne inteligível para outrem.

Assim, percebe-se que a constituição da escrita para a criança surda se dá em momentos discursivos, na interlocução, na dialogicidade, no encorajamento do aluno para o ato da

⁵ Como atividades epilingüísticas, entenda-se o trabalho reflexivo e de transformação elaborado com a linguagem escrita. Citem-se exemplos, tais como: ampliação de sintagmas, transformações de sintagmas nominais em verbais e vice-versa, alteração de conectivos, sempre observando-se os efeitos provocados.

escrita, num espaço de liberdade, no entrecruzamento das várias vozes que circulam no âmbito escolar. Cabe ao professor incentivar o contato com materiais escritos, significativos, para que o aluno surdo sinta a necessidade do ler e do escrever.

2. O SURDO E A SUA HISTÓRIA

Durante a Idade Média, momento que se caracterizou pela cultura teocêntrica, acreditava-se que os surdos eram ineducáveis (LEITÃO, 2003, p.53) e, somente por meio da fé, poderia haver a cura da surdez. Neste período, poucas eram as pessoas que tinham acesso ao estudo, e este jamais poderia oferecer uma ascensão social, pois neste período quem nascia nobre morria nobre, quem nascia surdo morria mudo, porque esta era a vontade de Deus!

Esta perspectiva foi sendo modificada à medida que a Idade Média decaía e o poder da burguesia ascendia, trazendo à tona uma nova visão de mundo, em que não mais Deus, mas o homem era o centro de tudo – o antropocentrismo, característica do Renascimento (séc. XVI). Este período foi marcado pelo incentivo às grandes descobertas; à disseminação do conhecimento; à educação, que, até então, era destinada apenas para as pessoas do clero. Esta passou a ser disseminada para as pessoas mais abastadas, inclusive as surdas, que mediante um preceptor, eram ensinadas a falar, ler lábios, ler e escrever. Neste período quem nascia surdo e rico, morria falando, porque esta era a vontade do Homem!

Começou, então, o reinado do oralismo, que foi sendo divulgado por toda a Europa. De acordo com esta concepção “só a fala daria a condição humana a surdos” (LEITÃO, 2003, p.55). Botelho (1998, p.21) comenta que,

o movimento concebido como a Gramática de Port Royal (1660), propondo uma teoria racionalista da linguagem, as investigações que surgiram no campo da Fonética e as descobertas no campo da Medicina e da Eletrônica contribuíram para que houvesse uma distinção valorativa da língua oral e passasse a investir no ensino da fala para os surdos. Nasce uma ‘pedagogia ortopédica’ (Foucault, 1978, citado por Sanchez, 1990:49), advinda da situação política e econômica decorrente da crise do regime feudal, propondo corrigir aqueles que, desengajados do trabalho produtivo, tinham sido enclausurados por serem considerados uma ameaça à sociedade. Essa massa incluía os pobres, deficientes, doentes mentais e os considerados desadaptados, entre os quais os surdos, asilados em instituições especializadas para seu atendimento

Já na segunda metade do século XVIII, o abade francês, L'Épée, com o intuito de pregar a palavra de Deus para mendigos surdos que se comunicavam através de sinais, procurou se apropriar destes sinais e adaptou-os, criando, então, os sinais metódicos (partículas

características da gramática francesa, que não eram representadas nos sinais nativos de seus alunos). Em 1755, L'Épée fundou a primeira escola para surdos em Paris, na qual os surdos adultos escolarizados ensinavam às crianças surdas. Os surdos, neste período, conseguiram assumir as mais variadas funções, como escritores, engenheiros, filósofos (SACKS, 1998, p.35).

Vale ressaltar, que este foi um período em que as idéias de *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, defendidas pela Revolução Francesa, e também a concepção de Rousseau do *bom selvagem* estavam sendo disseminadas; esta ideologia muito influenciou os seus contemporâneos, inclusive em relação à concepção de surdez e ao uso dos sinais. A experiência de L'Épée foi publicada em livro e divulgada por vários países da Europa e nos Estados Unidos.

Entretanto, apesar do considerável sucesso do método francês, a “pedagogia ortopédica” ainda resistia, principalmente na Alemanha, e aos poucos foi se fortalecendo e se disseminando, por uma certa influência de idéias nacionalistas, positivistas e empiristas. Na medicina, a surdez era considerada uma patologia, favorecendo, portanto, a concepção oralista, que de acordo com Lulkin (1998, p.36):

Na França, a medicina otológica nasce com o *Tratado das doenças do ouvido* do Dr. Jean Itard (1822). Porém, essa especialidade médica ainda não passava de uma “bricolagem científica”. As experimentações com seres humanos duraram bom tempo, e as crianças do Instituto Nacional de Jovens Surdos (INJS) de Paris, que forneciam material de algum proveito para a ciência, ficavam cobertas de bolhas, inchaços e cicatrizes em volta das orelhas. O Dr. Blanchet, que assume o posto de médico da instituição de Paris, investe na reeducação do ouvido através de uma emissão de sons em crescente intensidade e por excitação dos “nervos da sensibilidade geral”. Ao expor suas pesquisas no *Tratado filosófico e médico da Surdo-mudez*, em 1853, provoca violenta polêmica pela extravagância de seus métodos: abertura do crânio e colocação de um perfurador, cortes de bisturi no ouvido médio, entre outros procedimentos empíricos.

Foi neste período que surgiu a primeira escola para surdos no Brasil, fundada pelo professor francês Ernest Huet (surdo congênito, ex-aluno do INJS de Paris). Ao chegar no Brasil em 1855, Huet conseguiu, com o apoio do Reitor do Imperial Colégio Pedro II, uma sala para o funcionamento do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro. Dentre

as disciplinas tinha-se Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Doutrina Cristã, Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios. Esta instituição possuía uma concepção na qual o surdo deveria ser “um sujeito social, conhecedor de uma língua nacional, obediente aos dogmas de uma religião, proprietário de uma cultura universal, disponibilizada pelas instituições a serviço de um processo civilizatório” (LULKIN, 1998, p.38-39).

A querela metodológica sobre o ensino para os surdos teve seu ápice em 1880, durante o Congresso de Milão. Neste Congresso estiveram presente representantes de várias escolas da Europa e dos Estados Unidos para uma discussão sobre o método mais adequado para o ensino dos surdos, sua culminância foi a realização de uma eleição para escolha do método que deveria prevalecer nas escolas. De acordo com a ata final do Congresso, a eleição resultou em:

O Congresso, considerando a incontestável superioridade da palavra sobre os signos para devolver o surdo à sociedade e para dar-lhes um melhor conhecimento da língua, declara que o método oral deve ser preferido ao da mímica para a educação e instrução dos surdos-mudos (...) O Congresso, considerando que o uso simultâneo da palavra e dos signos mímicos têm a desvantagem de inibir a leitura labial e a precisão das idéias, declara que o método oral puro deve ser preferido. (...) A terceira resolução é um voto em favor da extensão do ensino dos surdos-mudos. Considerando que um grande número de surdos-mudos não recebem os benefícios da instrução; que essa situação provém dos poucos recursos das famílias e dos estabelecimentos, emite o voto que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos e mudos possam se instruídos (GRÉMION, 1991, p.195-196 *apud* LULKIN, 1998, p.37).

Podemos, então, concluir que o oralismo saiu vencedor nesta eleição, mas é preciso esclarecer que os professores surdos foram excluídos da votação e que um nome de muita importância para sociedade da época foi um dos grandes incentivadores em prol da abordagem oralista: Alexander Graham Bell, o célebre inventor do telefone, neste período seu apoio foi de muita influência para que prevalecesse o oralismo.

A partir deste Congresso, as línguas de sinais ficaram proibidas e, sob a influência de idéias legitimadas pela Antropologia e pela teoria evolucionista, ficaram sendo vistas como algo primitivo. Os professores surdos deixaram de lecionar, os alunos surdos eram obrigados

a sentarem sobre as próprias mãos e, inclusive, “as pequenas janelas das portas das salas de aula” foram retiradas “para impedir a comunicação sinalizada entre os alunos” (LULKIN, 1998, p.38). Claro que os surdos, apesar dessas medidas, mesmo que escondidos, sempre encontravam um jeito de interagir em sinais com seus colegas, já que

a proibição das línguas de sinais poderia ser feita no âmbito institucional e, mais especificamente, no espaço da sala de aula. Porém, há evidências de que, mesmo na marginalidade, elas se desenvolveram, bastava que se formasse uma comunidade de surdos: as próprias escolas ou institutos voltados à educação dos surdos representaram um leito fértil e caloroso ao seu desenvolvimento. Afinal de contas, são os achados empíricos que registram a necessidade e o desenvolvimento das línguas de sinais nas comunidades de surdos (LEITÃO, 2003, p.73).

No Brasil, a língua de sinais foi proibida em 1911, de acordo com o Regulamento interno do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro (atual INES⁶) que determinava que fosse utilizado para o ensino de todas as disciplinas o método oral puro. Podemos comprovar como este método era empregado no INES e, também, como a língua de sinais persistia em existir a partir de um relato de um surdo:

Pela manhã a gente tinha visualização [leitura labial], tinha treinamento auditivo como a fonoaudióloga. Eram em dias alternado. Eu pegava na garganta da professora, enquanto ela falava a palavra “mamãe”, mas eu não falava bem. Eu nunca pronunciei as palavras. Eu não conseguia (...) O inspetor era muito mau com a gente. Quando havia alguma briga [entre os alunos] ele dava castigo, obrigando a gente a falar: usar o que tinha aprendido com a fonoaudióloga e proibia a língua de sinais. Às vezes, a gente ficava de mãos atadas para trás, dentro da sala. A gente tinha que ficar só olhando, sem poder fazer nenhum gesto (Suderlan in LEITÃO, 2003, p. 177-180)

Na década de 60, nos Estados Unidos começaram os primeiros questionamentos sobre a verdadeira eficácia do método oralista, historiadores, psicólogos, pais e professores passaram a se dar conta que os surdos estavam se tornando analfabetos funcionais. A partir daí surgiram as primeiras tentativas de mudança, procurando ampliar os recursos comunicativos, como é o caso da Comunicação Total, abordagem que, teoricamente, “defende o uso de múltiplos meios de comunicação, buscando trazer para a sala de aula os sinais utilizados pelas comunidades de pessoas surdas” (GÓES, 1999, p.40).

⁶ Instituto Nacional de Educação de Surdos

Entretanto, na prática, essa proposta resultou na criação de métodos e sistemas de comunicação, como por exemplo, o da comunicação bimodal. Este método propõe o ensino da língua majoritária nas modalidades falada e sinalizada, ou seja, aqui no Brasil, o ensino do português falado e codificado em sinais, que não é igual aos sinais utilizados pelos surdos em suas comunidades, estes sinais possuem estruturas diferentes, até porque eles têm como raiz a língua de sinais francesa⁷.

A partir daí ocorreram várias discussões sobre essas abordagens, até que, por volta do final da década de 80 e início de 90, emergiu uma abordagem que se propõe respeitar a língua de sinais da comunidade surda como a primeira língua e a língua utilizada pelo grupo social majoritário como segunda língua: o Bilingüismo. A grande diferença desta abordagem em relação às outras é que esta possui a concepção de que a língua de uma comunidade não se aprende na escola, mas se constrói através da interação social e este constructo deve ser respeitado e garantido. Isto não impede que os sujeitos também tenham o direito de aprender a língua do grupo social majoritário, mas esta como uma segunda língua, na sua modalidade escrita (se o surdo quiser ele tem a liberdade de também procurar aprender a modalidade oral, mas esta já não é mais uma função da escola e sim de uma clínica).

No Ceará, a primeira escola fundada para surdos foi o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) em 1961, pelo professor Hamilton Cavalcante de Andrade⁸, que após ter conhecido o INES no Rio de Janeiro, procurou o apoio do Governo do Estado do Ceará, para criar uma instituição do mesmo modo do INES, providenciando, inclusive, a capacitação dos profissionais locais no INES. A metodologia de ensino daquela época era a oralista e assim ficou até 2002, ano em que a escola passou a adotar a abordagem bilíngüe, na qual a LIBRAS é respeitada como a primeira língua dos surdos e dos alunos, além de poderem se comunicar

⁷ Esclareço que ao afirmar que a LIBRAS tem suas raízes na língua de sinais francesa, não estou dizendo que estas são iguais, mas assim como a língua portuguesa tem sua origem latina, a LIBRAS durante o seu processo de construção foi fortemente influenciada pelos sinais que os surdos utilizavam no INJS, trazidos para o INES e disseminados por todo o Brasil, mas, claro, assim como todas as línguas a LIBRAS sofre variações.

⁸ Professor da UFC e da UECE, do departamento de lingüística.

livremente em sinais, têm aulas de LIBRAS no currículo da escola desde o pré-escolar, que é lecionada por professor surdo. Já o ensino da língua portuguesa ficou direcionado para a modalidade escrita e deixou de ser ensinada na modalidade oral.

3. O SURDO E AS SUAS LÍNGUAS

O reconhecimento legal da LIBRAS através da lei nº.10.436, de 24 de abril de 2002, admitindo ser a LIBRAS:

“a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Art. 1º.)

é considerado como um marco importantíssimo na luta pela legitimação não apenas de uma língua, mas também de uma cultura e de uma comunidade que é minoritária, dentro de nossa sociedade.

Uma outra conquista importante, não apenas para a comunidade surda, mas também para todos os deficientes é o Decreto Presidencial nº 5.296 de 2004, no qual fica estabelecido que as Instituições de Ensino Superior deverão promover e apoiar programas ou projetos que garantam o acesso e permanência em igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência, procurando, desta forma, superar situações de discriminação e exclusão.

Mas apesar destas vitórias, há ainda muito a ser conquistado (em relação ao mercado de trabalho, a concretização do projeto de acesso e permanência nas universidades públicas, ao direito do passe livre etc) e também a ser compreendido (em relação à LIBRAS, ao seu processo de ensino-aprendizagem etc).

Foi, então, a partir da lei da LIBRAS, que algumas escolas especiais começaram a adotar e a se adaptar à proposta bilíngüe de ensino, na qual a LIBRAS deve ser introduzida como primeira língua, e o português como segunda, já que, também de acordo com a lei supra citada, “a LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Art.4º).

Apesar do reconhecimento da LIBRAS sob forma de lei, e da adoção pelas escolas da proposta bilíngüe, não vem sendo nada fácil colocar em prática esta proposta, sendo necessário, constantes buscas de metodologias adequadas. Se, por um lado é notório que o

aprendizado e a compreensão dos conteúdos e informações das mais variadas disciplinas melhorou bastante, por outro, também é notório que o desempenho na escrita em língua portuguesa ainda não é satisfatório.

Em um relato de uma surda de 40 anos citado em um artigo de Perlin (1998, p.57), podemos observar o quanto é complicado o aprendizado da língua portuguesa para o surdo:

É tão difícil escrever. Para fazê-lo meu esforço tem de ser num clima de despender energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que tem signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada.

Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difícilíssima. Esse silêncio é mudança? Sim é. Fazer frases em português não é o mesmo que fazê-las em LIBRAS. Eu penso em LIBRAS, na hora de escrever em português eu não treinei o suficiente para juntar numa frase todas as palavras soltas. Agora no momento de escrever, eu escrevo diferente. Quando eu leio o que escrevo, parece que não tem uma coisa normal como a escrita ouvinte, falta uma coisa, não sei o quê. Não sei se o que escrevo são palavras minhas, elas são exteriores, não fazem parte de meu contexto. Parecem não cair bem na frase, parece que a escrita do pensamento não ditar o que quero dizer. Vezes sem conta parece-me dizer coisas sem sentido.

Essa dificuldade acontece porque a LIBRAS e a língua portuguesa são línguas diferentes a serem adquiridas pelos surdos em modalidades diferentes (manual para LIBRAS e escrita para o português) com funções diferentes (por exemplo, em conversas entre surdos, palestras, aulas expositivas etc utiliza-se LIBRAS, mas para preenchimento de formulários; para a leitura de placas, sinalizações, cartazes, revistas, jornal; e para leitura e escrita de mensagens em celulares, e-mail etc utiliza-se português).

O fato é que, apesar de todos os entraves físicos e sociais, eles aprendem a escrever, uma escrita que apresenta “diferenças”, mas que não devem ser encaradas como “deficiências” (PERLIN, 1998, p.56) culturais e lingüísticas, e que, apesar destas diferenças, também apresenta semelhanças.

Dentre os principais estudiosos da LIBRAS, Quadros (1997, 2001 e 2004) é uma das figuras mais importantes que lutou pelo reconhecimento da LIBRAS como uma língua, filha

de pai e mãe surdos e, portanto, convivendo desde seu nascimento com esta língua, apesar de ser ouvinte, vem se dedicando em descrever detalhada e formalmente a língua de sinais brasileira em suas obras, tornando-se uma grande divulgadora da LIBRAS. Há ainda, dentre os estudiosos que realizam pesquisas descrevendo a LIBRAS e lutando pelo seu reconhecimento e pela sua divulgação, Felipe (1988, 1993, 1997), Ferreira Brito (1993, 1995, 1997) e outros.

Vários estudiosos vêm apontando argumentos para a introdução, o mais cedo possível, da LIBRAS no programa escolar das escolas que atendem aos surdos, devido à existência de um “período crucial para a aquisição da linguagem” (RODRIGUES, 1993) que, supostamente, abrangeria os primeiros anos de vida. Já que, para o surdo, o acesso aos sinais não é limitado por nenhum entrave biológico, tornando possível “enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes” (VYGOTSKY et LURIA, 1996:221).

Quadros (2004) defende a idéia de que o sujeito surdo, ao ser exposto à LIBRAS desde o início de sua vida, teria garantido, de fato, o seu direito a uma língua e a partir de então o ensino do português na modalidade escrita seria mais acessível e fácil, pois o sujeito surdo já traria para a escola todo um conhecimento de mundo simbólico-cognitivo, que só lhe é possível adquirir através da comunicação e da interação social.

Para uma criança ouvinte, parece simples ir adquirindo a língua de seus familiares e até mesmo outras línguas, se ela tiver a oportunidade de conviver com pessoas que usem essas línguas; na escola ela irá somente aprender uma outra modalidade (escrita) desta língua que ela já adquiriu. Mas ensinar uma língua, oral ou escrita, para quem não tem língua nenhuma (como nos casos de crianças sem contato com humanos ou crianças surdas sem contato com uma língua) é uma tarefa complicada.

Adquirir uma língua é muito mais do que aprender palavras e repeti-las num mero processo de estímulo-resposta; é, antes de tudo, adquirir cultura, interagir socialmente,

dialogar com os outros e com o Outro (ideologia). É, portanto, muito mais do que expor a criança a dados lingüísticos; é um processo de (re)organização constante e dinâmica do “eu” e do “outro”. Desta forma, a língua é compreendida em seu plano dialógico, social, interacional, de acordo com os preceitos de Bakhtin (1992), para quem a verdadeira substância da língua não está nem no sistema abstrato das formas lingüísticas (léxico, fonemas, morfemas, flexões, etc), nem no psiquismo individual de um sujeito. Sua essência não é nem um ato psicofisiológico que a produz, nem uma enunciação monológica.

A verdadeira substância da língua é, por excelência, o ato dialógico em seu acontecimento concreto. No entanto, qualquer diálogo, além de ser ele próprio sócio-historicamente determinado, evidencia uma outra história: a história da própria linguagem. Afirmando que a linguagem oculta e explicita uma história pressupõe-se admitir a existência de regularidades, cristalizações de formas e de certos gêneros discursivos, de significados e de regras formacionais. Para Bakhtin (1992), a história de qualquer língua tem o mesmo núcleo gerador de um enunciado particular, isto é, tem seu início nas necessidades de interações sociais.

A partir destas idéias compreendemos que a língua seja ela qual for, é produto do trabalho coletivo e ininterrupto de sujeitos socialmente organizados, cujo processo instaura a construção, também coletiva, de conhecimentos e saberes do mundo. Homem e linguagem não são, portanto, categorias estranhas uma a outra, são, na verdade, produtos um do outro e se pertencem. É a linguagem quem guarda a história das relações sociais, das oposições de classes, ela “constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças”, e por isso “é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN, 1992, p. 41). A linguagem é, portanto, marcada pela história e, se há nela sistematicidades, isso não significa dizer que o fenômeno lingüístico se reduz a elas.

De acordo com Bakhtin, o sujeito é ativo e responsivo e todo enunciado é concebido como uma resposta ou réplica ao enunciado do outro. Em *Estética da Criação Verbal* (1992, p.290), ele afirma que o interlocutor não recebe passivamente uma mensagem, ele

recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adotando simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc, e esta atitude (...) está em elaboração constante (...) desde o início do discurso, às vezes, já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor .

Por sua vez, o locutor

postula esta compreensão responsiva ativa; o que ele espera, não é uma compreensão passiva, que por assim dizer apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (...) O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (idem, p.291).

É, portanto, sob esta óptica que pretendo vislumbrar esta pesquisa, compreendendo que tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa são construtos históricos e que a forma que os sujeitos constroem os seus discursos é impregnada, pela história do próprio sujeito, sua classe, sua cultura, suas intenções, seus desejos e, também, a presença do outro e do contexto situacional.

3.1. LIBRAS e LP: principais características

A primeira diferença notória entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa é que a primeira é de natureza espaço-visual, enquanto que a segunda é oral-auditiva em relação à fala e visual para a escrita. Ambas são complexas e naturais porque

surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido à estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito – descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato – enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano (FERREIRA BRITO, 1997, p.19) .

Elas também não são universais, já que não são o retrato fiel da realidade, mas uma representação da realidade convencionada socialmente. Portanto, são passíveis de variações dialetais, já que são o lugar de interação de seus interlocutores, e portanto sofrem influência de seus atores e de seus contextos situacionais e históricos:

Os surdos criaram, desenvolveram e transmitiram, de geração em geração, uma língua, cuja modalidade de recepção e produção é viso-gestual (...) é um produto construído histórica e socialmente pelas comunidades surdas (SKLIAR, 1998, p.23).

A língua portuguesa possui um sistema de escrita que é, principalmente, baseado no significante (escrita fonográfica), isto é,

depende essencialmente dos elementos sonoros de uma língua para poder ser lido e decifrado. Esse tipo depende crucialmente da ordem linear da escrita, que vem assinalada de uma maneira padronizada (CAGLIARI, 2002, p.115).

Mas também, este sistema de escrita, “não é totalmente alfabético, usando além de letras, outros caracteres de natureza ideográfica, como sinais de pontuação e os números” (op.cit, p.117).

A LIBRAS possui um sistema que é, principalmente, baseado no significado (ideográfica), ou seja, é, em geral, iconicamente motivado pelo significado que quer transmitir, “dependendo fortemente dos conhecimentos culturais que operam” (FERREIRA BRITO, 1997, p.14), procurando utilizar-se de

“formas lingüísticas que tentem copiar o referente real em suas características visuais (...) entretanto, as formas icônicas das línguas de sinais não são universais ou o retrato fiel da realidade. Cada língua de sinais representa seus referentes ainda que de forma icônica, convencionalmente, porque cada um vê os objetos, seres e eventos representados em seus sinais ou palavras sob uma determinada ótica ou perspectiva” (idem, p.20).

Mas também, de acordo com Silva (1997), sofre motivações não somente icônicas, mas de uma forma múltipla e heterogênea como qualquer outra língua, a partir de mecanismos semânticos, morfossintáticos e metalingüísticos, já que:

o signo da LIBRAS é um signo lingüístico que assume um valor *ideológico arbitrário por ser convencional e (i)motivado*, já que, no interior do sistema, este signo é regido por mecanismos que independem de sua natureza motivada e, no exterior deste mesmo sistema, ou seja, no seu uso pela comunidade surda, este signo é convencionalizado e, portanto, assume um valor ideológico arbitrário (op.cit, p.142-143).

Além disso, muitas vezes a LIBRAS toma como empréstimo palavras da língua portuguesa, como é o caso da palavra “nunca” fazendo o uso da soletração manual ou datilologia (alfabeto manual).



figura 1: NUNCA⁹

A datilologia é geralmente utilizada pelos surdos para a soletração de nomes, como, por exemplo, ruas, pessoas etc, mas não é considerada como pertencente à LIBRAS, já que ela serve para sinalizar a língua portuguesa; no entanto, em alguns casos, como citamos acima, ela é utilizada como um empréstimo lingüístico.



Figura 2: ALFABETO MANUAL

⁹ As figuras foram cedidas pela FENEIS.

Ao comparar a LIBRAS com a língua portuguesa, Ferreira Brito (1997, p.22) acrescenta que ambas são dotadas de dupla articulação, ou seja, possuem unidades mínimas distintivas e unidades mínimas de significado. Também fazem uso do critério de produtividade para estruturar novas formas a partir de outras já existentes.

3.1.1. Plano fonológico ou querológico

A língua portuguesa “caracteriza-se pela organização de sons vocais específicos, ou fonemas, pelos quais se constroem as formas lingüísticas” (CAGLIARI, 2002, p.115). Este plano divide-se em segmental (produção sonora) e supra-segmental (entoação). Os sons vocálicos, de acordo com Cagliari (2002, p.43), podem ser classificados conforme o ponto de articulação da seguinte forma:

Altas	/u/		/i/
Médias		/ô/	/è/
Médias		/ò/	/è/
Baixa		/a/	
	/posteriores/	/central/	/anteriores/

Quadro 3: ponto de articulação dos sons vocálicos tônicos

Já na escrita, o que se tem é a representação destes sons de uma forma alfabética (CAGLIARI,2002), ou seja, a ortografia da língua portuguesa é predominantemente de natureza fonêmica (somente é marcado na escrita aquilo que é distintivo, por exemplo: /êxtra/ e /éxtra/ são escritos da mesma forma); mas também é formada por motivações fonéticas (quando o ponto de articulação, por exemplo, é um traço distintivo e interfere na ortografia, como é o caso de canto e campo).

Há ainda na ortografia, as motivações lexicais (em que o radical de uma palavra é mantido em suas derivações, por exemplo, casa, casebre, casinha etc) e motivações diacrônicas (quando a representação ortográfica explicasse recorrendo à história da língua, por exemplo, jerimum se escreve com j porque é uma palavra indígena).

A LIBRAS, no plano fonológico ou querológico (FERNANDES, 2003), é representado por queremas, através das articulações dos sinais. Apresentaremos a seguir um esquema, que de acordo com Fernandes (2003), descreve a configuração, a localização, o movimento e a orientação que compõem a língua de sinais brasileira no nível querológico:

a) Configuração

- uma mão configurada;



figura 3: JÁ

- uma mão configurada sobre outra que lhe serve de apoio; a mão de apoio tem, também, configuração própria;



figura 4: NERVOSO

- as duas mãos configuram-se de forma espelhada.

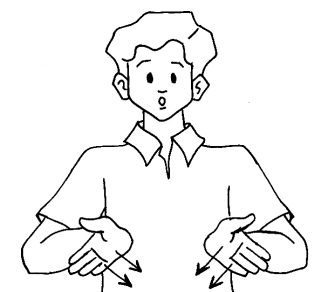


figura 5: HOJE

b) Localização do sinal (ponto de articulação)

- Superior:

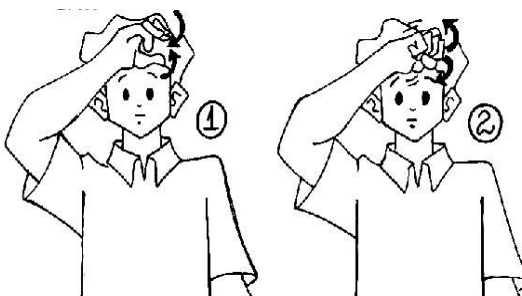


figura 6: APRENDER

- Média:



figura 7: LARANJA

- Inferior:



figura 8: AMAR

c) Movimento das mãos

- uma mão aproxima-se, afasta-se ou move-se em espaço fixo, em relação ao corpo que lhe serve como ponto de referência;



figura 9: MEDO

- uma mão move-se em direção à outra que lhe serve de apoio; a mão de apoio permanece sem movimento ou acompanha o movimento “imposto” pela mão dominante;



figura 10: MESTRADO

- as duas mãos apresentam movimento espelhado, aproximando-se, afastando-se ou mantendo-se no espaço fixo em relação ao corpo.



figura 11: MESMA COISA

d) Orientação da(s) palma(s) da(s) mão(s)

- para cima ou para baixo (posições horizontais);



figura 12: INFERIOR

- para dentro, para fora, para a direita ou para a esquerda (posições verticais)

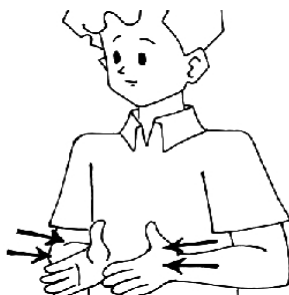


figura 13: PEQUENO

Além dos parâmetros acima citados, há ainda um traço diferenciador na LIBRAS que é a expressão facial e/ou corporal, que tanto é marca do plano supra-segmental (interrogativas, negativas etc) como também podem representar um sinal.

3.1.2. Plano morfológico

A língua portuguesa, segundo a gramática tradicional, apresenta 10 classes de palavras e se estrutura com morfemas lexicais, flexionais e derivacionais. Os adjetivos (por exemplo: casado) possuem um morfema lexical (casad-), podem se flexionar (singular/plural, gênero/número); enquanto que os verbos (por exemplo – casar) possuem um morfema lexical (cas-) podem se flexionar (tempo, modo, número, pessoa), e também podem sofrer derivação (descasar).

Já na LIBRAS, um mesmo sinal pode ser empregado na função de substantivo ou, por exemplo, verbo ou adjetivo, como é o caso do sinal que tanto serve para casamento como para casar, como para casado (a):



Figura 14: CASAR

Será o contexto que irá determinar sua função; quanto à flexão, para um sinal pode-se acrescentar os sinais de mulher ou homem e quanto a flexão acrescenta-se, um, dois ou muitos:

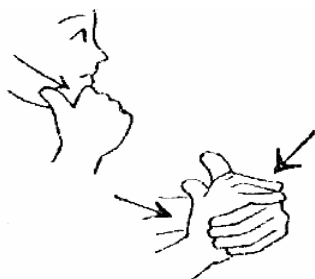


Figura 15: CASADA (CASAR + MULHER)



Figura 16: HOMEM

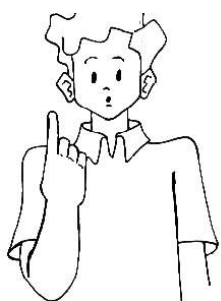


Figura 17: UM



Figura 18: DOIS



Figura 19: MUITOS

E quando for verbo acrescenta-se os sinais para presente, passado e futuro:



Figura 20: PRESENTE

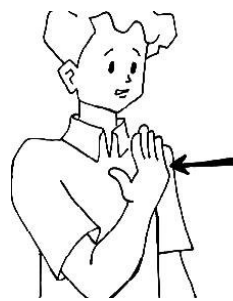


Figura 21: PASSADO

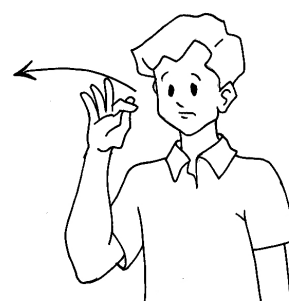


Figura 22: FUTURO

Mas muitas vezes isto é opcional, porque, na verdade, também será o contexto que irá determinar o gênero, o número, o tempo, o modo, ou então um outro sinal com sentido que se quer expressar será empregado.

Como não há desinências para gêneros (masculino/feminino), costuma-se colocar em transcrições de LIBRAS para português o símbolo @, por exemplo, AMIG@ que tanto pode ser amigo(a) ou amigo(s). Alguns surdos costumam empregar este símbolo ao escreverem.

Assim como no português, há derivação em LIBRAS, na qual se acrescenta um afixo ao morfema lexical, assim como no português em feliz/infeliz, na LIBRAS acontece em GOSTAR/GOSTAR-NÃO.



Figura 23: GOSTAR



Figura 24: GOSTAR-NÃO

Também há casos de derivação por composição. Assim como na língua portuguesa temos, por exemplo, “guarda-chuva”, “passatempo”, em que há uma junção de duas ou mais palavras para a criação de uma nova palavra, na LIBRAS também há. Por exemplo, para designar o sinal ESCOLA, são utilizados dois sinais juntos: CASA+ESTUDAR

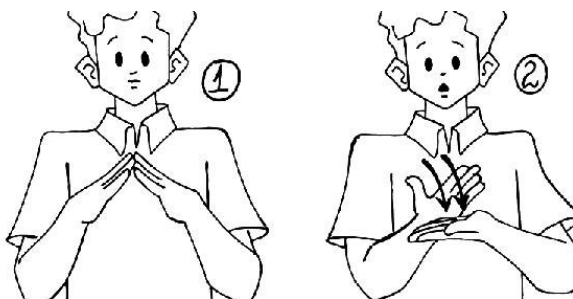


Figura 25: ESCOLA

Há ainda outras singularidades na LIBRAS, como o fato de não possuir artigo, por exemplo, para frase : “a banana está podre” utiliza-se apenas “BANANA PODRE”.



Figura 26: “BANANA PODRE”

3.1.3. Plano sintático

Segundo Ferreira Brito (1997, p.55) entre o português e a LIBRAS, “no que diz respeito à ordem das palavras ou constituintes, há diferenças porque o português é uma língua de base sujeito-predicado enquanto que a LIBRAS é uma língua do tipo tópico-comentário.” Na língua portuguesa, a estrutura predominante é : sujeito-verbo-objeto (SVO) , na qual o sujeito concorda com o verbo:

“Ele não gosta de estudar”
 (S) (V) (O)

Já na LIBRAS, a estrutura predominante é a topicalização e o verbo no final da sentença:



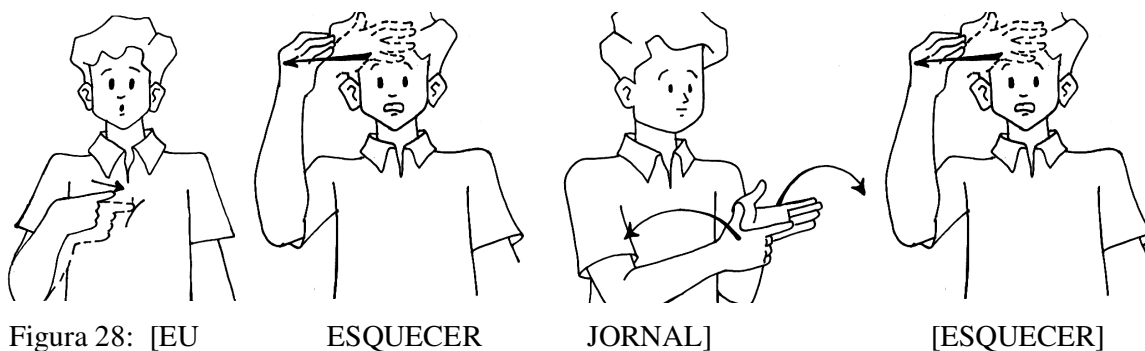
Figura 27: “ESTUDAR
 (tópico)

EL@
 (comentário)

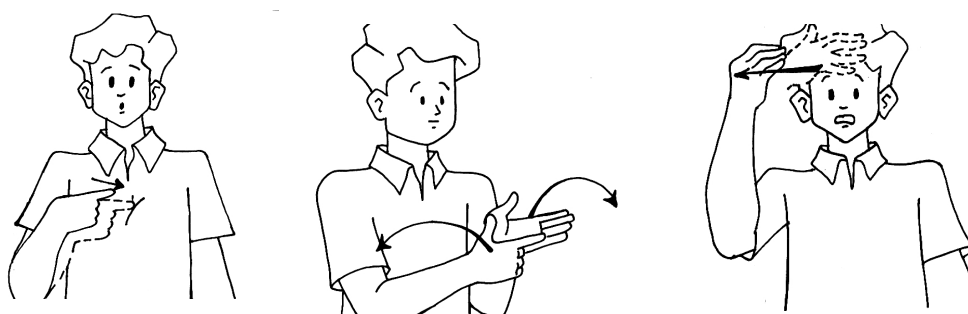
GOSTAR-NÃO”

Segundo Quadros (2004, p.148), “o tópico é o tema do discurso que apresenta uma ênfase especial posicionado no início da frase e seguido de comentários a respeito desse tema. Esse recurso gramatical é muito comum na língua brasileira de sinais.”

A LIBRAS pode apresentar construções de frases com foco, nestas construções há uma duplicação de um elemento, ou seja, “foco envolve construções duplas em que o elemento duplicado ocupa a posição final” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.170)



Segundo Quadros & Karnopp (2004, p.180), “a presença do foco permite o apagamento do primeiro elemento da construção dupla”.



Ferreira Brito (1997, p.58) acrescenta que na LIBRAS há verbos que em seu próprio sinal ficam marcados o sujeito e o objeto, são os chamados verbos direcionais ou com flexão, ou seja, verbos com concordância número-pessoal. Nestes verbos, “o sujeito e objeto são

sempre marcados e a ordem é fixa, ficando apenas o objeto direto, em alguns casos, livre para vir antes ou depois do verbo flexionado”. (Ibid: idem)

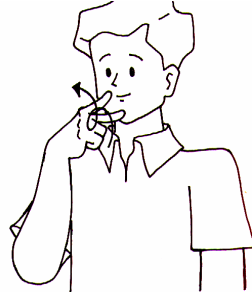


Figura 30: FALAR

4. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo, dedico à descrição da pesquisa, o qual é organizado em quatro tópicos. O primeiro, intitulado *a natureza da pesquisa*, é destinado à apresentação da abordagem teórica-metodológica e das técnicas que vêm sendo empregadas na pesquisa. O tópico subsequente é uma descrição do contexto sócio-histórico e situacional da pesquisa, fazendo, portanto, uma descrição da escola e de sua atual proposta pedagógica, das salas que, utilizadas para a pesquisa e das pessoas que contribuíram para a sua realização.

O terceiro tópico é um relato dos procedimentos e de alguns fatos que ocorreram antes e durante a coleta dos dados. Já o quarto e último traz o perfil dos sujeitos, no qual faço um levantamento sobre idade, sexo, escolas em que estudou e um pouco sobre suas características pessoais.

4.1. A natureza da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se por sua abordagem qualitativa, como iremos demonstrar a partir de algumas definições apresentadas por Bogdan (1991, p.16). Segundo o autor, na investigação qualitativa:

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder questões prévias ou testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

O nosso objetivo com este estudo não é apresentar gráficos quantitativos, nem fazer generalizações a partir de um corpus, já que esta pesquisa se caracteriza como uma investigação qualitativa, de acordo com o que afirma Bogdan (op.cit, p.48-49):

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros

registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e a outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em estes foram registrados ou transcritos (...) a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados.

Por isso, quando estabelecemos que os parâmetros da pesquisa qualitativa se adequam melhor à nossa investigação, definimos, também, que as narrativas passam a ser a principal matéria prima da presente pesquisa. A princípio, neste trabalho, parece haver duas grandes vertentes: a pesquisa que usa a narrativa escrita da história *Chapeuzinho Vermelho* para análise e a investigação da narrativa sinalizada dos sujeitos sobre suas próprias histórias de vida. Portanto, as narrativas podem ser tanto um fenômeno que se investiga como um método de investigação.

Segundo Connelly & Clandinin (1995, p.11), “a razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos, que individual e socialmente vivem vidas contadas (...) por isso, o estudo das narrativas é o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo”. Se é verdade que o homem é um ser contador de histórias, como foi dito anteriormente, a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele.

É certo que o importante, na investigação, é ouvir a história do interpelado, para quem são dirigidas as questões investigatórias. Mas também é fundamental lembrar que numa provocadora entrevista não diretiva disposta a re-construir histórias, fatalmente haverá a interferência de quem ouve, especialmente na re-interpretação de significados, o que mostra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina. De alguma forma a investigação que usa

narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado.

Essa relação do investigador com o investigado é natural, já que não acreditamos existir um discurso imparcial. Larrosa (1994, p.48) afirma que “o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”. Parece ser este o mesmo sentido dado por Santos (1987, p.52) à sua afirmação de que “todo o conhecimento é autobiográfico”.

Retomando as palavras de Larrosa, é importante ressaltar sua afirmação de que “o sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação mas, também, da subjetivação(...) isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (1994:54).

São essas premissas que dão suporte à nossa pesquisa, ao usarmos narrativas, já que compreendemos que há nelas oportunidades ímpares de integrar teoria e prática, sujeito e discurso, realidade e intenção, escrita e história.

4.2. O contexto da pesquisa

O nosso estudo, que foi realizado por meio de entrevistas e análise da escrita da narrativa *Chapeuzinho Vermelho*, iniciou em maio de 2005 e terminou em julho de 2006. O

ambiente no qual a pesquisa de campo se desenvolveu foi o Instituto Cearense de Educação dos Surdos (ICES).

O ICES é uma escola especial da rede estadual de ensino infantil e fundamental, fundado em 25 de março de 1961, e privilegiava a utilização da abordagem oralista, na qual a fala é priorizada. A escola permaneceu com o foco no oralismo até 2001 (ano anterior ao da legalização da LIBRAS), quando passou a adotar o bilingüismo. O ICES atende atualmente 507 alunos distribuídos em três turnos. O currículo e a carga horária são os mesmos da escola de ensino regular, adaptados às condições específicas do surdo, como, por exemplo, a inclusão em 2002 da disciplina LIBRAS, ministrada por professores surdos.

A proposta atual da escola é o ensino bilíngüe, em que a LIBRAS é respeitada como a língua do surdo. Seus profissionais, quer os professores ouvintes quer os surdos, vêm sendo capacitados em língua de sinais para uma adequada interação com os alunos, possibilitando uma melhor aprendizagem. Como se pode notar, este processo de mudança de metodologia de ensino é ainda muito recente, e todos, tanto o corpo docente como discente, estão ainda se adaptando, aprendendo e procurando encontrar os melhores caminhos para um ensino-aprendizagem de qualidade.

A primeira entrevista e a escrita da história *Chapeuzinho Vermelho* foram realizadas em uma das salas de aula do ICES com o auxílio do intérprete. A segunda entrevista foi realizada na sala de vídeo do ICES e a terceira entrevista, em uma sala do CAS (Centro de Apoio ao Surdo). Tanto a segunda quanto a terceira entrevista foram acompanhadas por intérpretes e filmadas em vídeo.

4.3. PROCEDIMENTOS

Foram realizadas três entrevistas, a escrita da história *Chapeuzinho Vermelho* e depois de seis meses sua reescrita. A primeira entrevista foi realizada em maio de 2005, em grupo,

em sala de aula, durante uma aula de português (que era ministrada por mim), esta entrevista cujo planejamento resultou em um questionário¹⁰, com perguntas objetivas e subjetivas, abordando questões sobre o uso e a importância da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

Nas questões objetivas, o intérprete traduzia as perguntas e as opções de resposta, enquanto que os alunos marcavam suas respostas; já nas questões subjetivas, o intérprete traduzia as perguntas do português para a LIBRAS e as respostas individuais de cada aluno da LIBRAS para o português, enquanto eu as escrevia. A presença do intérprete foi importantíssima durante as entrevistas, pois me assegurava que não iria haver nenhum mal-entendido entre entrevistador/entrevistado e entrevistado/entrevistador.

Em maio de 2005, os sujeitos escreveram a história *Chapeuzinho Vermelho*. Para a coleta dos textos, primeiro, foi feita uma sondagem se os alunos conheciam a história; depois, solicitado que um aluno contasse a história em sinais; e, logo em seguida, que os alunos da turma (14 alunos) escrevessem e ilustrassem a história do jeito que sabiam, sem o auxílio de ninguém.

Após a coleta, foi consultado o histórico dos alunos na secretaria da escola, com o intuito de averiguar a formação escolar de 1^a. à 7^a.série dos alunos. Em seguida, os textos foram selecionados a partir do seguinte critério: dois textos de alunos que estudaram no ICES (escola especial pública para surdos) no ensino fundamental I, dois textos de alunos que estudaram em uma outra escola especial para surdos (escola particular filantrópica conveniada com o Estado e a Prefeitura) no ensino fundamental I, um texto de aluno que estudou em escola regular particular no ensino fundamental I e um texto de aluno que estudou em escola regular pública no ensino fundamental I. As oposições: especial x regular e particular x pública não têm o intuito de demonstrar melhor x pior, mas de caracterizar a diversidade das histórias de vida escolar de cada um.

¹⁰ Estes questionários encontram-se no anexo.

O fato de terem sido escolhidos quatro textos de alunos provenientes de escolas especiais ocorreu com o intuito de averiguar as diferenças nos desempenhos de alunos que estudaram nas mesmas escolas, no mesmo período de tempo, para procurarmos observar o grau de influência da escola na formação do aluno e também investigarmos que outros fatores são relevantes para a proficiência da escrita.

Infelizmente, não foi possível realizar a mesma comparação entre alunos provenientes de escolas regulares por não haver nesta turma alunos que estudaram nas mesmas escolas regulares, no mesmo período de tempo. No entanto, acredito, que a amostra caracteriza ricamente a singularidade da escrita dos surdos, deixando claro que não é nossa intenção generalizar os resultados obtidos, ao contrário, nossa intenção é demonstrar que cada sujeito possui uma forma única de escrever e compreender o mundo e que esta perspectiva é influenciada por inúmeros fatos que lhe são expostos durante toda a sua vida.

Após a escolha dos sujeitos, foi solicitada uma autorização dos seus responsáveis para a realização da análise e das entrevistas. Em novembro de 2005, foi realizada a segunda entrevista – esta foi individual, com o auxílio do intérprete e gravada em vídeo –, na qual foi pedido para que o sujeito contasse a história *Chapeuzinho Vermelho* em LIBRAS, depois lesse sinalizando a história que havia escrito. Na maioria dos casos, as duas narrativas (em LIBRAS e em português escrito) ficaram muito diferentes, não apenas devido à diferença dos canais de produção, mas, principalmente pela riqueza dos detalhes da história. Foi sugerido, então, que os sujeitos fizessem uma comparação de sua narrativa em LIBRAS e em português. E, a partir da comparação, foi solicitada a reescrita da mesma história de uma forma melhor.

Depois disto, numa entrevista livre, procuramos fazer com que os sujeitos falassem um pouco de si, sobre sua vida, seus estudos, seus sonhos etc, no entanto, percebi que alguns não se sentiam completamente a vontade, fiz alguns questionamentos, mas suas respostas eram

vagas, não correspondendo aos meus propósitos de conhecer um pouco sobre a história de cada um sobre sua própria perspectiva e sua visão sobre a sua escrita e a dos surdos em geral. Resolvi, então, fazer outra entrevista.

No dia seguinte, foi realizada uma outra entrevista, desta vez semi-estruturada, pois foram elaboradas algumas questões com o intuito de direcionar as entrevistas. A segunda entrevista também foi individual, com o auxílio de um intérprete e gravada em vídeo, nela, os sujeitos foram questionados sobre suas práticas discursivas, seus hábitos e gostos, a sua concepção sobre a sua própria escrita e a escrita dos surdos em geral etc. Realizadas as entrevistas, foram feitas as transcrições das gravações e analisados os textos, para, a partir de então, procurarmos evidências da história de cada em suas narrativas da história da *Chapeuzinho Vermelho*.

4.4. O PERFIL DOS SUJEITOS

O levantamento do perfil dos sujeitos foi iniciado com a investigação de alguns dados pessoais na secretaria nas pastas dos alunos, como, o nome completo, idade, histórico escolar e, nos que possuíam, o teste audiométrico e o diagnóstico do tipo de surdez.

A partir dos dados, constatamos que da 1^a. à 4^a. série dos 14 alunos da turma: sete estudaram em escola particular de ensino especial para surdos; dois, em escola pública de ensino especial para surdos; dois, em escola pública de ensino regular; um, em escola particular de ensino regular; um, em escola supletiva de educação de jovens e adultos e somente de um aluno não foi possível fazer o levantamento porque não constava em sua pasta o seu histórico escolar. Já em relação ao período da 5^a. à 7^a. série praticamente todos vêm estudando no ICES, com exceção de um aluno novato. A faixa etária da turma fica entre os 14 e os 19 anos. Considerando o fato de eles serem alunos com necessidades especiais, não estão fora de faixa para a série que estudam.

Para a seleção dos sujeitos foi levado em consideração, as escolas que estudaram e o desempenho na escrita em língua portuguesa. Os sujeitos selecionados serão identificados pelas iniciais de seus nomes, faremos agora, uma breve descrição de cada um:

1. **ASO** tem 14 anos, freqüentou escola de educação especial particular com abordagem oralista da 1^a. à 4^a. série (1999/2002), estuda no ICES desde a 5^a. série (2003/2005). Apresenta um interesse particular na leitura, está sempre folheando revistas, jornais e livros, tem celular e costuma enviar e receber mensagens. Participa bastante das aulas, é líder da turma, procurando manter a ordem e a concentração dos alunos. É oralizado, mas demonstra se sentir mais realizado com o uso da LIBRAS.
2. **ANL** tem 14 anos, freqüentou escola pública regular da 1^a. à 4^a. série, estuda no ICES desde a 5^a. série. Apresenta grande dificuldade com a língua portuguesa, em sala de aula se dispersa com facilidade, tem se esforçado para aprender, mas sente que há uma lacuna, em relação ao aprendizado da língua portuguesa, muito grande em seu passado. Não é oralizada. Não possui o hábito de ler e escrever.
3. **CAM** tem 17 anos, estuda no ICES, escola pública de educação especial, desde a 1^a. série (1999). Sabe muito pouco português e costuma, quando solicitada a escrever algo, copiar o que estiver por perto ou escrever palavras que decorou. Durante as aulas não costuma perguntar nada e, quando questionada se compreendeu, responde afirmativamente.
4. **HDS** tem 16 anos, estuda no ICES, escola de educação especial pública com abordagem bilíngüe, desde a 1^a. série (1999). Sabe muito pouco português, adora desenhar e costuma chegar sempre atrasado na escola ou faltar.
5. **IMB** tem 17 anos, freqüentou escola regular particular da 1^a. à 4^a. série e estuda no ICES desde a 5^a. série (2003/2005). Tem o hábito da leitura e da escrita, em sala de

aula é muito aplicada e concentrada, costuma enviar e receber mensagens no celular e costuma escrever na agenda.

6. **LAD** tem 16 anos, frequentou escola de educação especial particular com abordagem oralista da 1ª. à 4ª. série (1999/2002), começou a cursar a 5ª. série em escola regular particular, mas não se adaptou e, a partir do segundo semestre, começou a estudar no ICES (2003/2005). Tem dificuldades com a língua portuguesa, apesar de compreender sua importância; é muito dispersa, não tem o hábito de ler livros, mas gosta de histórias em quadrinhos e comunica-se constantemente através de mensagens de texto pelo celular.

Todos os sujeitos são adolescentes natissurdos (nascidos surdos), de famílias com pais ouvintes e que vieram a ter contato com um ensino de abordagem bilíngüe tardiamente, entre a 4ª. série (CAM e HDS) e a 5ª.série (ASO, ANL, IMB e LAD). É importante ressaltar também que nenhum deles vivenciou o auge da “ditadura” do oralismo, em que era proibido sinalizar, pois para CAM e HDS, que sempre estudaram no ICES, apesar de somente ter acesso ao ensino bilíngüe a partir da 4ª. série, o contato com a LIBRAS já existia, por conviverem numa comunidade surda em que alguns já haviam se apropriado desta língua; já ASO, ANL e LAD conviviam com outros surdos na escola e se comunicavam por meio de mímica; e IMB, apesar de não conviver com surdos, também não era reprimida ao se comunicar por mímica.

Claro que para algumas famílias houve um pouco de resistência em colocar seus filhos em uma escola que utiliza LIBRAS, como foi o caso de LAD. Primeiro, sua mãe a matriculou em uma escola regular para cursar a 5ª. série, e depois reavaliou sua decisão por ver que sua filha se sentia melhor dentro de sua comunidade surda e matriculou-a no ICES. Através dos depoimentos coletados, ficou claro que nenhum dos sujeitos sofreu forte censura e

preconceito por usar LIBRAS, como até pouco tempo atrás os surdos costumavam sofrer. No entanto, apesar de as famílias não censurarem o uso da LIBRAS, poucos são os familiares que sabem LIBRAS.

5. ERA UMA VEZ ... AS HISTÓRIAS INFANTIS NA HISTÓRIA DE CADA UM

Contar histórias é um dos muitos usos da língua em nossa cultura. Atividade presente em muitos lares e escolas, a contação de histórias é uma brincadeira, uma forma de brincar de ser/imitar as personagens, brincar de contar, brincar de adivinhar ou de antecipar o que vai acontecer etc e não é simplesmente uma atividade prazerosa, mas também com propósitos. Segundo Vygotsky (1933, p.113-114; *apud* ROJO, 1989), “é incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito”, porque através do brinquedo e das brincadeiras, a criança vai aprendendo a seguir os caminhos mais difíceis, a subordinar-se a regras e, por conseguinte, a renunciar ao que ela quer através de negociações com os colegas. Brincando a criança aprende a desejar, relacionando seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel no jogo e em suas regras. Portanto, o autor caracteriza o “jogo dramático” como uma forma de elaboração “ativa” dos processos inconscientes da criança, assim como o “jogo de contar” seria uma forma que depende unicamente da linguagem, sem a “ação” que caracteriza o brinquedo e o jogo dramático (ROJO, 1989).

Fernandes (1995) define o (re)contar história como um gênero discursivo secundário em que o adulto conta a história monologicamente, fato que coloca a criança no lugar de observador/espectador dos planos enunciativos, isto é, o discurso do adulto se apresenta através de múltiplas vozes: da sua própria, do narrador e dos personagens.

Vemos o contar histórias como a tarefa através da qual as crianças podem vivenciar algo mais próximo de sua realidade, pois o contar histórias é uma situação real. No ato de se contar há um envolvimento, uma interação muito grande entre os que participam desse momento mágico.

Na escola, a interação entre a professora e as crianças é uma parte essencial do processo de aprendizagem da construção de uma história (re)contada para uma audiência. A história

contada não é uma versão da escrita, mas as crianças vêem os elementos de expressão disponíveis – isto é, formas gráficas, elementos visuais (ilustrações do livro), personagem e elementos do enredo, estilo sintático, e expressões idiomáticas – como todas contribuindo ao desenvolvimento das histórias. O peso dado a esses elementos nas experiências das crianças dependerá da tradição do discurso em seu próprio contexto familiar/escolar.

O papel da sala de aula se faz importante como espaço que dá lugar à dinâmica interativa entre a professora, as crianças e o objeto de letramento, esse movimento interativo. De acordo com Smolka e Góes (1995), não está circunscrito apenas a uma relação direta sujeito-objeto, mas implica, necessariamente, uma relação sujeito-sujeito-objeto. Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade.

Por outro lado, dentro de uma proposta interacionista, a interação é a atividade conjunta adulto/criança, afirmando-a como condição necessária para a construção da linguagem pela criança, sublinhado o papel fundamental do outro como mediador entre a criança e a ordem simbólica. Através da interação, a criança constrói, por exemplo, o seu discurso narrativo, num processo que começa por uma “dependência dialógica inicial”, momento em que a criança é “falada pelo outro”, em que está “imersa na linguagem”, caminhando para uma “dependência discursiva”, mas já “instrumentada com e pela linguagem” e, que posteriormente, a criança irá se constituir como um narrador autônomo (LEMOS, 1991).

Destaca-se na perspectiva sócio-histórica, o conceito de mediação que, segundo o que alguns autores colocam, o desenvolvimento e a interiorização dos processos mentais superiores implicam uma forma de mediação que é profundamente influenciada pelo contexto sociocultural. Esse processo de desenvolvimento é um processo ativo/interativo – de

apropriação – no interior das relações sócias. A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processo de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento.

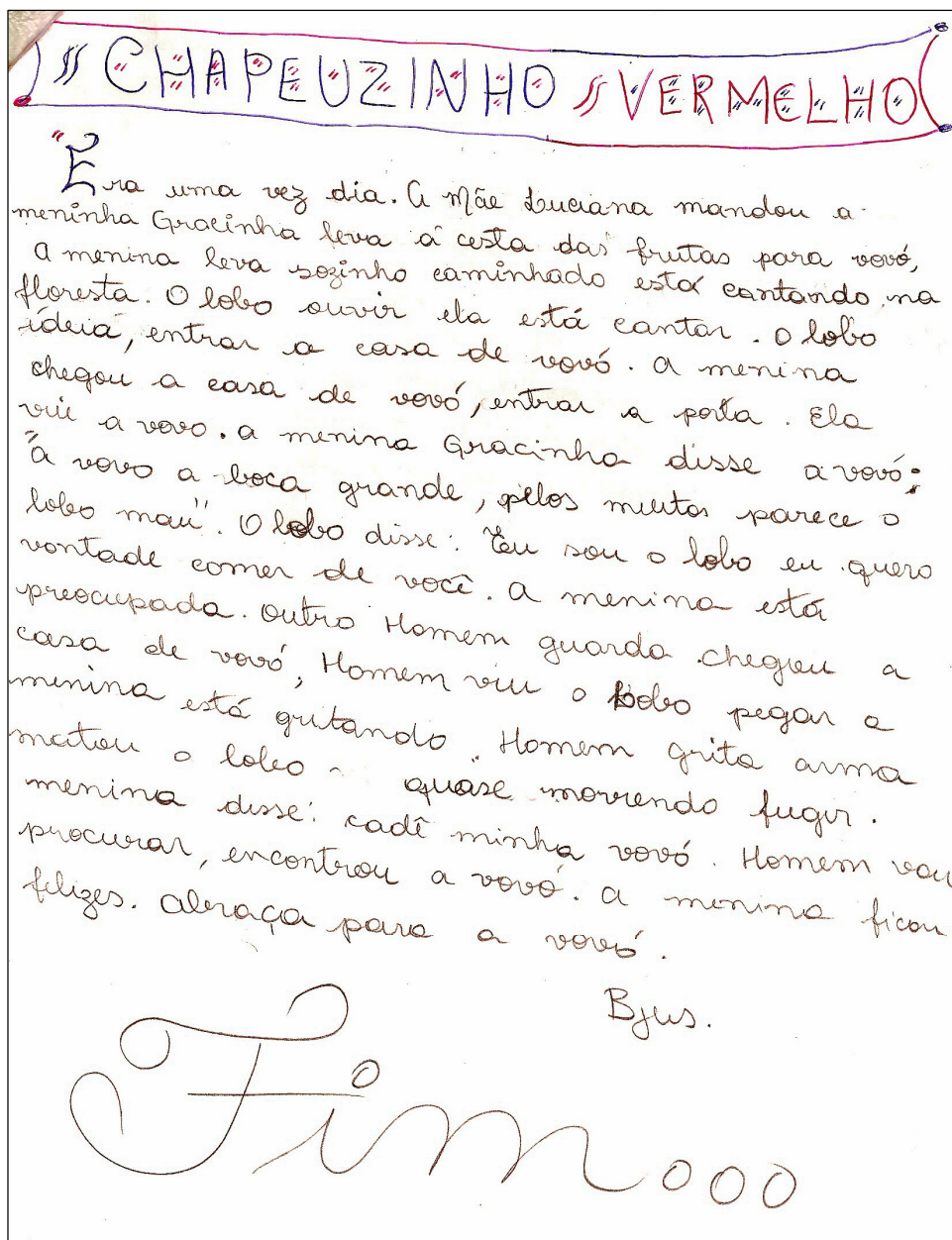
É, justamente, o contexto sociocultural que irá diferenciar a forma de mediação em uma platéia de crianças ouvintes, para uma de crianças surdas, pois, assim como as crianças ouvintes, as crianças surdas também gostam e entendem os contos de fadas, o que vai diferenciar estas duas platéias é como elas terão acesso a estas histórias. É muito comum dentro da comunidade surda a representação teatral dos contos de fadas, há inclusive, um projeto muito interessante que vem sendo realizado desde 2002 pela ULBRA (Programa de Assessoria Comunitária da Universidade Luterana do Brasil), no qual são registrados em vídeo e em material impresso, histórias contadas para e por surdos em língua de sinais, neste projeto também são investigadas as práticas e os processos de leitura e produção de textos por surdos quando no contar histórias, procurando desviar um pouco dos estudos que têm como foco a gramática desta língua. Este grupo selecionou alguns contos de fadas e os adaptaram de acordo com algumas características do contextos cultural dos surdos, por exemplo, na história da *Cinderela* os autores substituíram os sapatinho de cristal por uma luva branca, também é interessante ressaltar que nesta adaptação o texto aparece escrito não apenas em português, como também em *signwriting*¹¹, a modalidade escrita da LIBRAS. A história da *Chapeuzinho Vermelho* também foi adaptada para a língua de sinais, assim como *Os três porquinhos*, *Pinóchio*, *Aladim*, *Rapunzel* etc.

Esses materiais desenvolvidos têm um grande mérito para o processo de letramento de crianças surdas, posto que disponibilizam de uma forma mais acessível o contato destas crianças com os contos de fadas, tanto por serem realizados em LIBRAS, como também por

¹¹ *Sign Writing* (escrita em sinais) é um sistema que serve para escrever sinais com base nas configurações de mãos, movimentos, orientações de mãos, pontos de articulação e expressões faciais que caracterizam as línguas de sinais. Este sistema foi desenvolvido por Valerie Sutton e está sendo utilizado por algumas escolas no processo de alfabetização de crianças surdas. Para maiores informações a respeito ver a página do Diretório de Ação do SW – DAC – www.signwriting.org

serem desenvolvidos por intermédio de recursos visuais. No entanto, há de se ressaltar que estes recursos são ainda muito recentes e poucos surdos tiveram a oportunidade de ter contato com este material. No caso dos sujeitos desta pesquisa, nenhum conhecia a história da *Chapeuzinho Surda*, o contato que eles tiveram com essa história foi a através de livros e da contação da professora na escola.

5.1. Era uma vez.



Assim que propus aos alunos para escreverem a história de Chapeuzinho Vermelho, ASO estava lendo uma revista, mas de imediato parou e foi o primeiro a começar e também o primeiro a terminar de escrever. Quando me entregou, dei uma olhada superficial e perguntei se ele gostaria de fazer algum desenho e ele respondeu que não precisava, voltando a ler sua revista.

O seu texto me chamou a atenção porque ele utiliza muitos recursos próprios da narrativa em português, como: a presença do título da história (“*Chapeuzinho Vermelho*”); a expressão “*era uma vez*” no início da narrativa; o discurso direto na fala dos personagens, utilizando dois pontos e aspas; os verbos, predominantemente, no passado etc. Além disso, também é interessante o fato de ele ter nomeado as personagens (“*a mãe Luciana*” e “*a menina Gracinha*”) e, dentre outras coisas, a expressão “*bjus*” (utilizando um recurso próprio de textos escritos informais, como, por exemplo, e-mails e bilhetes).

Durante a entrevista, perguntei por que ele havia colocado aqueles nomes para as personagens e ele respondeu que foi porque quis. Pedi que lesse o seu texto, ele fez uma leitura silenciosa; solicitei que fizesse uma leitura sinalizada e ele a fez, demonstrando que realmente sabia o que havia escrito. Em seguida, pedi que fizesse a reescrita do seu texto, procurando melhorá-lo. O seu segundo texto ficou assim:

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez. A mãe Luciana mandou a menina Gracinha leva a sozinha. Ela está caminhado sozinha e cantando. O lobo ouvir ela está cantar, lobo procurar encontra a menina. lobo disse: ~~o~~ o que fazendo você está sozinha. menina disse: eu vou sozinha caminha para chegar a casa de vovo. lobo disse: tudo bem? ele vai procurar a casa de vovo. a menina já chegou a casa de vovo. Bater a porta, ele disse posso entrar. a menina abriu porta. Ela viu horrível ~~vov~~ boca é grande, nariz grande, pelos muitos, o pé grande, você é parece o beicho lobo. lobo disse: ah, ah, eu sou o boobo. a menina está gritando. O guarda ouvi na floresta ele estava procurando encontra a casa. abriu a porta. lobo fugiu ^{para} janela. menina está chorando cada minha vovo. guarda ouvir vovo gritando dentro o bou. menina abraça a vovo.

Fim.

Terminada a reescrita, perguntei qual texto tinha ficado melhor, e ele respondeu que o segundo, porque havia algumas coisas erradas no primeiro texto. Por exemplo, em “*Era uma vez dia*” ele retirou a palavra “*dia*”, ele também corrigiu a palavra “*meninha*” por “*menina*” e trocou “*Homem*” por “*guarda*”.

Além disso, acrescentou trechos da história que antes não estavam presentes. Por exemplo: no primeiro texto, ao ouvir a menina cantando, o lobo tem a idéia de ir para a casa da vovó; já no segundo texto, o lobo, ao ouvir a menina cantando, vai ao seu encontro, conversa com ela e somente depois segue para a casa da vovó.

Há o acréscimo também da célebre passagem da história em que Chapeuzinho observa na vovó, de acordo com ASO, “*boca é grande, nariz é grande, pelos muitos, o pé grande, você é parece o bicho Lobo. Lobo disse: ah, ah, eu sou o Loooboo*”, trecho este que ele havia citado superficialmente no primeiro texto. Deve-se sobressaltar o uso do recurso estilístico de repetir várias vezes a letra “o” para demonstrar que o lobo está assustando a menina. Um outro acréscimo na narrativa são ações do lobo fugindo pela janela e o guarda encontrando a vovó no baú.

No entanto, ao fazer a reescrita ASO deixou de repassar alguns trechos: uns, por esquecimento, como em “*Gracinha leva a cesta das frutas para a vovó, a menina leva sozinho*” que fica “*Gracinha leva a sozinha*” (ele aparentemente pulou uma linha ao reescrever) e outros, propositadamente, ao retirar a palavra “*bjus*” por não condizer com o gênero textual proposto para a atividade, de acordo com o que ele explicou na entrevista.

Em relação à estrutura da narrativa, ASO apresenta todas as suas partes: título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Suas narrativas apresentam uma grande riqueza de detalhes que são transmitidos com coerência. Entretanto, é notório que há algo de diferente na construção de seus textos. Vejamos:

1) Quanto à coesão: ASO, por vezes, utiliza uma ordenação das palavras não muito convencional (“*o que fazendo você está*”) e outras vezes ficam faltando elos coesivos (“*o lobo pegar a menina está gritando*”).

2) Quanto à flexão verbal: ASO tanto usa adequadamente os verbos (“*Luciana mandou*”, “*ele disse posso entrar*”, “*ele estava procurando*” etc) como, por vezes, inadequadamente (“*ela está caminhado*”, “*lobo ouvir*” etc)

3) Quanto ao uso dos artigos: quando ASO usa os artigos, ele os coloca concordando em gênero e número (“*a menina*”, “*o lobo*”, “*a casa*”), no entanto algumas vezes ele deixa de empregá-los no texto (“*menina disse*”, “*lobo fugir*”)

4) Quanto à regência verbal: alguns verbos não vêm acompanhados com as preposições adequadas (“*entrar a casa*”, “*chegou a casa*”).

Apesar de algumas falhas na escrita, ASO demonstra ter um bom vocabulário, conhecer as regras gramaticais e as convenções da língua. Acredito que seu desempenho na escrita tem muita relação com os seus hábitos, seus gostos e sua própria história. De acordo com as minhas observações, ASO é um aluno muito responsável e participativo nas aulas, gosta de ler e de escrever, é líder da turma e fica sempre muito atento à disciplina dos colegas. Um fato interessante que venho observando nestes dois anos em que leciono no ICES é que, geralmente, os líderes das turmas são aqueles que têm o maior grau de letramento em português e em LIBRAS. Estas pessoas se sobressaem diante das outras por dominarem o português, que é uma língua de prestígio, alcançando o respeito de seus colegas que estão sempre pedindo sua ajuda para a leitura e compreensão dos textos e dos professores que, geralmente, os colocam como modelos para os colegas. E por dominarem a LIBRAS, também são referências para os colegas e professores, assumindo uma postura de monitores, tanto em relação ao conteúdo, quanto à disciplina.

ASO estudou de 1^a. à 4^a. série em uma escola particular especial para surdos com abordagem oralista e na 5^a. série começou a estudar no ICES. Sobre esta mudança de escola ele comenta que na outra escola a professora não sabia LIBRAS e não dava para entender completamente as coisas, porque lá era só oralização e mímica, foi somente no ICES que aprendeu LIBRAS e compreendeu que era diferente da mímica.

Seus familiares não sabem LIBRAS e a comunicação é por meio da oralização, segundo ele:

A minha família não gosta que eu use LIBRAS, preferem a oralização, porque LIBRAS é difícil para eles, então utilizamos mímica e leitura labial. A LIBRAS eu uso mais é na escola, com os professores, os colegas e os intérpretes¹².

Em casa, diz que costuma ler, ver televisão com *closed caption* (adora novela mexicana), descansar, estudar e fazer as tarefas. Gosta muito de ler, está sempre procurando textos para suas leituras (jornais, revistas, histórias em quadrinho). Diz que conhece várias histórias infantis (em datilologia, soletra: *João e Maria, Cinderela*), pois na escola onde estudava a professora contava as histórias, e, acrescenta, que lá tem uma biblioteca na qual ele costumava pegar livros emprestados para ler em casa. Ao perguntar se ele entendia os livros, responde que quando não entende, pergunta.

Sobre os estudos, diz que suas matérias preferidas são geografia, português, LIBRAS e inglês, que adora ir para o laboratório de informática e que no futuro pretende fazer faculdade de administração. Para ele, o ensino ideal para os surdos é quando o professor escreve na lousa, os alunos copiam, e depois o professor explica em LIBRAS o conteúdo.

Em relação à sua compreensão sobre a importância e os usos de português e LIBRAS, ele afirma:

Português é importante aprender palavras e LIBRAS os sinais... acho que os surdos e os ouvintes escrevem igual, a diferença é que o ouvinte escuta e escreve e o surdo sinaliza e escreve.

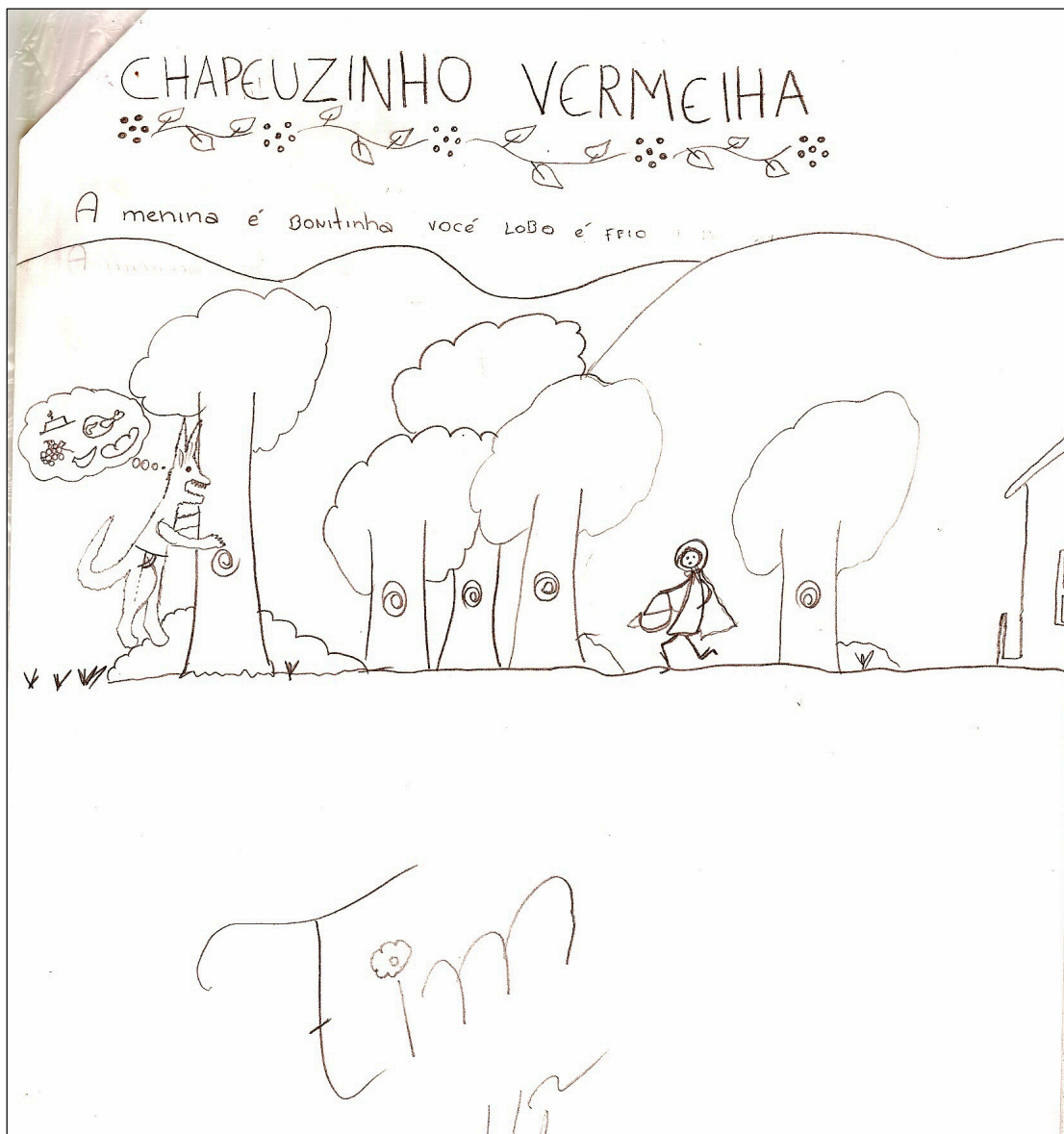
¹² Os depoimentos neste capítulo foram todos transmitidos em LIBRAS, interpretados pelo intérprete, videogravados e transcritos.

Pergunto se ele escreve do mesmo jeito que sinaliza e ele responde: *“acho que sim.”*.
Questiono se não tem nada de diferente entre o português e a LIBRAS e ele diz: *“Você está querendo dizer sobre o “a”, “do”, “como”? É, é diferente.”*

Na opinião de ASO, o que mais influencia o aprendizado de uma pessoa é o seu próprio interesse. Para ele, os surdos escrevem parecido, uns melhor, outros pior, mas é a vontade de aprender de cada um que determina isto.

Apesar de ASO demonstrar ter um bom grau de letramento, ele não tem muita consciência da metalinguagem, ou seja, de como se realiza a sua linguagem. O seu desempenho em língua portuguesa, em relação aos seus colegas, é muito bom, mas ele não tem muita consciência das diferenças das línguas.

5.2. CHAPEUZINHO VERMELHA



Quando solicitada para escrever a história, ANL demorou um pouco para começar e, logo depois de escrever o título “*Chapeuzinho Vermelha*”, fez uma bonita ilustração, na qual consta um balão de pensamento, recurso utilizado em histórias em quadrinhos. No balão, o lobo demonstra o desejo de comer o que está dentro da cesta de Chapeuzinho. Seu desenho é muito expressivo e representa bem a história. Ao terminar o desenho, ela escreveu a palavra “*fim*” bem grande, como se tivesse terminado a história e fez menção de entregar o papel, mas

eu insisti para que ela escrevesse alguma coisa. Ela, então, redigiu: “ *a menina é bonitinha você lobo é feio*”.

Apesar de o texto escrito ser bastante curto e não apresentar a narrativa da história, ele já nos trás algumas informações importantes, já que a aluna demonstra conhecer os nomes de dois personagens da história (chapeuzinho e lobo), não há fuga do tema e em seu texto aparecem, pelo menos, três itens da estrutura da narrativa escrita: título, texto e, ao usar a palavra “*fim*”, um indício de desfecho.

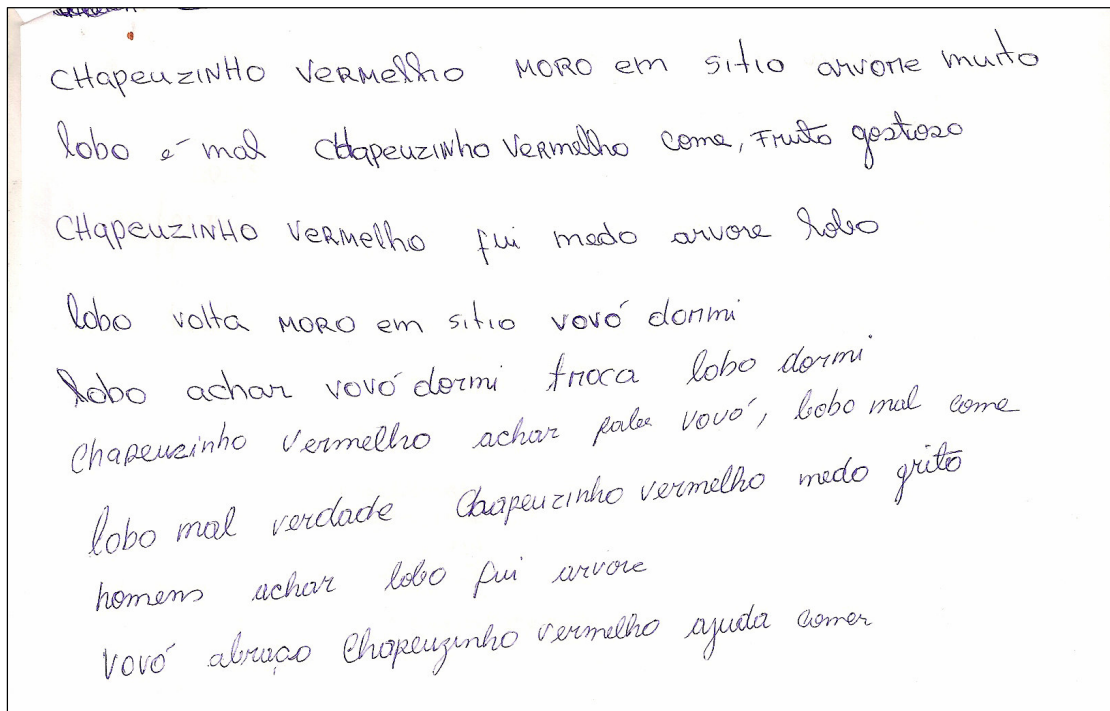
Fazendo uma breve análise da estrutura do texto de ANL, podemos notar que ela utiliza o artigo “*a*” concordando com o substantivo “*menina*”, que se refere a Chapeuzinho, personagem este já mencionado no título; as frases são formadas pelo sujeito, o verbo de ligação e o predicativo; os predicativos concordam com os sujeitos em gênero e número; a acentuação e a conjugação do verbo “*ser*” estão adequadas e não há problemas ortográficos.

De diferente em seu texto há, apenas, o uso do morfema feminino –a em “*vermelha*”, provavelmente com o intuito de deixar marcado o gênero da personagem. Neste caso, poderíamos considerar esta ocorrência como uma hipercorreção ao tentar aplicar uma regra do português na escrita; e o uso do “*você*” com acento agudo, demonstrando que ela sabia que esta palavra é acentuada, mas não tinha certeza de qual acento usar. Nos dois casos, vemos que ANL tem consciência das regras gramaticais do português e das diferenças nas construções em LIBRAS e em LP, no entanto, ao escrever pouco, ela parece não querer arriscar, já que ao escrever para mim, sua professora de português, ela, de certa forma, imaginava estar sendo avaliada pelo seu português.

Seis meses depois da escrita do texto, no momento da entrevista individual, pedi que sinalizasse o seu texto. Ela conseguiu traduzi-lo perfeitamente do português para LIBRAS, demonstrando conhecer as palavras ali escritas. Solicitei, então, que contasse a história em

sinais. A princípio, ficou relutante, afirmando ser difícil, que havia esquecido, mas depois contou a história com todos os detalhes, numa excelente interpretação.

Em seguida, pedi para ela reescrever a história, ANL sorri e mais uma vez fica relutante dizendo que é difícil, muito difícil, mas começa. Enquanto ela escreve, observo que ela não está sinalizando (alguns surdos sinalizam, assim como alguns ouvintes, ao escreverem, vocalizam). Neste momento a intérprete entra na sala, e ANL pára de escrever em “vovó dormi” e não quer mais continuar. Peço para ela sinalizar o seu texto escrito e pergunto se a história está completa. Ela diz que não e resolve continuar. Sua reescrita ficou assim:



Ao terminar, pergunto qual texto ficou melhor, ela diz que foi o segundo, porque está fazendo um curso de português no CAS, à tarde, e, por isso, está aprendendo mais e, aos poucos, está conseguindo escrever melhor várias coisas.

Fazendo uma breve análise da sua segunda produção, podemos notar que é bem mais longa, apresentando a narração da história, que na anterior ficou expressa, apenas, pelo desenho. ANL faz uma autocorreção ao escrever “*chapeuzinho vermelho*” e acrescenta na

história mais dois personagens (“vovó” e “homens”), no entanto, ela não coloca mais nem o título, nem a palavra “fim”, mas o seu texto apresenta um desfecho no abraço da vovó com a chapeuzinho. Vejamos alguns pontos interessantes presentes neste segundo texto:

1) O uso da palavra “*sítio*” para designar a moradia de chapeuzinho, em “*Chapeuzinho Vermelho moro em sítio arvore muito*”. Não conheço nenhuma versão da história que utilize este termo para expressar o local onde chapeuzinho mora, certamente esta escolha lexical se dá devido ao conhecimento de mundo de ANL, de que locais rodeados por muitas árvores são chamados de sítios. Ainda nesta oração, é interessante notar o uso da preposição “em”, classe gramatical que não existe em LIBRAS, mas que ela sabe que existe em português e usa adequadamente.

2) A repetição das palavras: “*Chapeuzinho Vermelho*”, “*lobo*” e “*vovó*”. Durante a análise dos textos, solicitei que uma intérprete, a partir do seu conhecimento da LIBRAS, procurasse observar se havia alguma característica da LIBRAS nos textos, e a intérprete me chamou a atenção para essa repetição. É comum no discurso em LIBRAS de alguns surdos, ao retomarem uma pessoa no seu discurso, utilizam várias vezes a repetição do sinal da pessoa. Este tipo de atitude também é comum em escritores imaturos, ao fazerem a retomada com uma repetição lexical. Ao contar a história, em LIBRAS, ANL repete várias vezes os sinais dos personagens (de acordo com a observação da imagem gravada em vídeo), fazendo a retomada com uma repetição do sinal.

3) A flexão dos verbos. Apesar de ANL utilizar adequadamente os verbos em relação ao sentido; no que diz respeito à flexão, ela faz várias tentativas por saber da sua existência em português, mas como não há uma correspondência direta em sua primeira língua, a LIBRAS, ela não consegue fazer esta flexão com adequação.

4) O uso de artigos. No seu segundo texto, ANL não há nenhum artigo em seu texto. Diferentemente do primeiro, no qual os artigos são empregados adequadamente, é como se no

primeiro texto ela estivesse utilizando uma forma cristalizada, uma fórmula de frase que aprendeu. Já no segundo, parece que seu objetivo era transmitir a história, e, para isto, não utiliza fórmulas.

Noto que do primeiro para o segundo texto produzido por ANL, há uma tensão entre escrever pouco, mas corretamente, e escrever a história do jeito que sabe, livremente. Acredito que isto é proveniente de uma mudança de metodologia de ensino, porque há implícito na atitude da aluna duas abordagens de ensino, uma que prima pela escrita gramaticalmente correta e outra que prima pela escrita espontânea (pelo menos, em um primeiro momento, ou seja, é, primeiramente, incentivada a geração de idéias, para depois se trabalhar aspectos mais formais e textuais).

Comparando as duas situações de escrita dos textos de ANL, em nenhuma das duas ela se sentiu à vontade, sua relação com a língua portuguesa não é nada confortável. Em um depoimento ANL diz: *“Eu sinto muita dificuldade na leitura, mas com a LIBRAS eu consigo entender o conteúdo. O português eu uso só na escola, fora eu uso muito pouco, eu só sei meu endereço (tenta através da datilologia dizer o endereço de casa, mas não consegue. Depois de algumas tentativas, soletra manualmente o bairro: P-A-N-T-A-N-A-L)”*.

Compreende-se melhor esta dificuldade em português a partir de um de seus relatos:

Estudei de 1ª à 4ª. série numa escola regular, mas em uma sala especial para surdos, eram poucos os surdos nesta escola. Lá eu só tinha uma professora que ensinava português e matemática, a LIBRAS não era usada, a professora só escrevia. Foi somente aqui no ICES na 5ª. série que tive, realmente um contato com a LIBRAS. Na outra escola não tinha intérprete. O ICES é bom porque tem intérprete, mas lá não... Eu gostava mais de matemática, era mais fácil aprender, eu fazia os exercícios em casa, levava para a escola acertava e tirava dez. Com a leitura, eu lia mas depois esquecia. A maior parte do tempo a gente estudava matemática, lanchava e estudava matemática de novo. Aqui no ICES é difícil porque troca as matérias e os professores, lá era fácil, era só uma sempre.

Apesar de afirmar que na outra escola era fácil e que no ICES é difícil, ela diz que não gostava da outra escola:

“Amo vir para o ICES, na outra escola eu não gostava, abandonei várias vezes até vir para o ICES, porque lá tinha muita confusão, muita fofoça, tinha alunos

envolvidos com drogas, eu não gostava... No ICES é diferente, pois é muito bom encontrar com os surdos todos os dias, na outra escola tinha poucos surdos, eu não gostava... Quero aprender cada vez mais LIBRAS.”

Durante a entrevista, ANL comenta que tanto é importante aprender LIBRAS como aprender português e que “português é importante para aprender palavras, saber escrever e ter um nível igual ao dos ouvintes, mas é difícil porque é diferente da LIBRAS, são muitas palavras e escrever texto é difícil”. ANL demonstra ter consciência das diferenças entre as línguas:

LIBRAS e língua portuguesa são diferentes porque os ouvintes escrevem e eu não entendo nada do que eles escrevem, mas quando os surdos escrevem eu entendo, quando tem uma palavra que não conheço pergunto, tenho vontade de aprender... O português tem os verbos flexionados, os pronomes... estou fazendo o curso de português, tenho vontade de aprender... as vezes pego um livro na biblioteca olho e devolvo, não consigo entender porque tem palavras difíceis, prefiro histórias em quadrinho porque entendo, as vezes tem piadas... adoro histórias em quadrinho!

O seu hábito de ler histórias em quadrinho fica expresso no seu desenho, ao fazer um balão de pensamento, demonstrando intimidade com este gênero textual. Ela também relata que conhece várias histórias infantis como Patinho Feio, Aladim, Três Porquinhos; e quem lhe contou estas histórias foi a professora na escola, pois em casa nunca houve um momento reservado para leituras, já que a comunicação em casa é e sempre foi muito complicada:

Em casa não tem comunicação, não há conversa, quando necessário usamos mímica, mas é confusa a comunicação, ninguém sabe LIBRAS, às vezes, eu e minha mãe nos comunicamos por bilhetinhos, mas dificilmente isto acontece.

A dificuldade na comunicação pela ausência do conhecimento de LIBRAS, tanto por ela própria como por seus familiares e colegas, em sua vida, é muito marcante e o contato com esta língua e com pessoas que a dominam é uma espécie de superação de anos de incompreensão, e uma vontade enorme de se comunicar sem parar:

Quando criança brincava e de vez em quando brigava porque não entendia as coisas... eu adorava as brincadeiras de criança. A princípio, eu só tinha amigos ouvintes, mas depois mudei de escola, de casa e fiquei só tendo amigos surdos. Tenho alguns amigos surdos que moram perto de mim, eles vão lá em casa e a gente conversa horas e horas, às vezes saem lá de casa dez horas da noite!

5.3. DORME-SE MELHOR NO INVERNO



Provavelmente CAM copiou este texto de algum lugar, pois ele não tem a menor relação com a atividade proposta. Esta aluna, de acordo com o que venho observando nos dois anos em que leciono em sua turma, tem muita dificuldade em escrever; portanto, a estrutura e o vocabulário empregados no texto não condizem com o seu perfil em sala de aula.

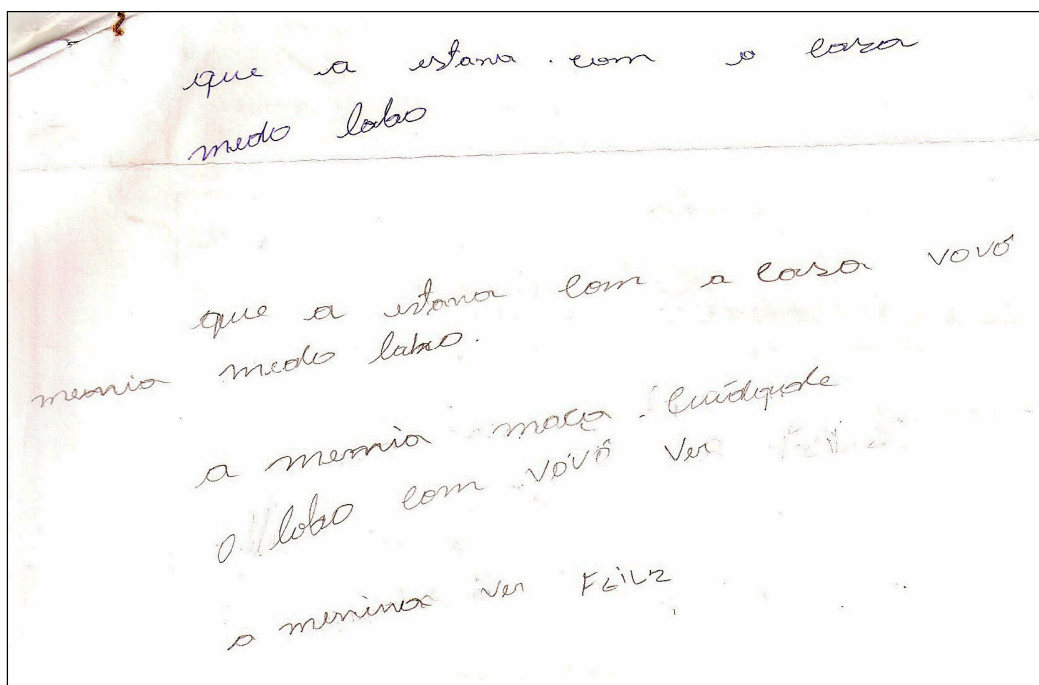
É muito comum entre os surdos fazer cópias aleatórias, sem a menor compreensão. Eles mesmos nos relatam que muitas vezes vêm para a escola e apenas copiam, copiam, copiam, mas não entendem nada do que escreveram, daí o fato de a maioria ter uma caligrafia perfeita, pois toda sua concentração está no traçado das letras, enquanto que a compreensão é praticamente nula.

Nesta atividade da história *Chapeuzinho Vermelho*, assim que foi consultado, em LIBRAS, se eles conheciam a história, todos responderam que sim, e prestaram muita atenção na encenação da história, realizada por um colega. Mas, ao serem solicitados para escrever, muitos demonstraram um desânimo e uma insatisfação enorme. Ficou expresso por suas feições quão lhes é difícil escrever.

Lembro-me que CAM, em especial, ficava muito desconcertada quando me aproximava dela no momento em que estava tentando escrever e procurava esconder o seu papel. Resolvi, então, deixá-la à vontade, mas, somente quando li seu texto, compreendi a sua atitude diante de mim, ela não estava conseguindo e, provavelmente, ficou envergonhada para pedir ajuda.

Durante a entrevista, pedi que ela sinalizasse o que havia escrito, ela disse que fazia muito tempo e não lembrava mais. Talvez, por eu ter insistido muito na leitura do seu texto, ela começou a soletrar as palavras, utilizando o alfabeto manual. Interferi, pedindo para parar, e solicitei, apontando para as palavras, que ela fizesse os seus sinais. Mais uma vez, ela afirmou ter esquecido. Eu, mesma, fiz os sinais das palavras e questionei se o que havia ali escrito era a história da *Chapeuzinho Vermelho*. Ela, envergonhada, respondeu não. Perguntei se ela havia copiado aquele texto de algum material; mas, sem jeito, ela disse não lembrar. Resolvi não insistir para não deixá-la, ainda mais, constrangida.

Peço para ela contar a história em sinais e ela conta. Depois peço para escrever.



CAM começa escrevendo “*que a estava com a casa medo lobo*”. Pára, lê o que escreveu e pede outra folha. Digo para ela escrever na mesma folha, recomeçando logo abaixo. Ela dobra a folha e recomeça: “*que a estava com a casa vovó menia medo lobo*”.

Neste segundo texto iremos ressaltar alguns pontos relevantes para a nossa análise:

1) A escrita da palavra menina, que, durante o processo da escrita, ela procura se lembrar qual a escrita correta desta palavra e faz três tentativas diferentes: “*menia*”, “*memia*” e “*menina*”, como se quisesse resgatar em sua memória a imagem da palavra que a princípio estava nublada. Fato semelhante ocorre com a palavra “feliz”, ao inverter a ordem das letras e escrever: “*feilz*”.

2) Ao inserir termos que ela sabe que são do português (“*que*”, “*a*”, “*com*”), mas não tem certeza de como empregá-los, por não haver uma correspondência em LIBRAS, ela parece querer demonstrar que conhece as peculiaridades da língua portuguesa. Durante a entrevista CAM comenta que “*LIBRAS e português são diferentes, porque a língua portuguesa tem verbos diferentes, conjugados, tem adjetivos e na LIBRAS não tem, além disso há alguns sinais na LIBRAS que não tem tradução para o português*”

3) O emprego correto dos artigos, fazendo devidamente a concordância em “*a casa*”, “*o lobo*”, “*a menina*”. No entanto, em “*a estava com*” é como se ela tivesse esquecido de colocar a palavra “*menina*”, ou, ao usar o artigo “*a*”, ela compreendesse que já havia deixado uma marca da pessoa no feminino.

Comparando o primeiro texto com o segundo, CAM consegue, apesar de sua notória dificuldade na escrita, fazer com suas próprias palavras uma breve narrativa da história. Apresenta três personagens (vovó, menina e lobo), um dos ambientes em que a história se passa (casa da vovó) e um desfecho para a história com um final feliz (“*a menina ver feilz*”). Entretanto, o seu texto é confuso e cheio de limitações, sobre estas limitações na sua escrita e na dos surdos em geral, ela explica durante a entrevista:

o surdo escreve diferente dos ouvintes porque o surdo não entende muito bem o português e escreve as palavras diferente, o surdo tenta ler, mas não entende... Alguns surdos escrevem melhor do que os outros, mas a maioria escreve parecido, tem surdo que escreve mais e melhor, mas a maioria não conhece as palavras e tem dificuldade de escrever em português, talvez esta diferença exista porque um tem mais facilidade de aprender e de entender o português e outro não...

Para CAM, há algo inerente em cada pessoa, que leva a ter maior facilidade ou dificuldade em aprender e entender o português, mas para ler e escrever bem é importante que a pessoa estude e tente escrever frases. Em seu depoimento, ela demonstra possuir uma concepção de que, português é formar frases, daí a sua tentativa de formar frases em seu texto com uma espécie de fórmula: artigo + nome + complemento. Provavelmente, isto é proveniente de um ensino centrado em análise e produção de frases, em que os alunos copiam e tentam seguir o modelo. Sobre o ensino, CAM comenta uma prática comum na escola: *“geralmente, na escola, a gente faz primeiro o desenho e depois escreve, porque é melhor desenhar e depois escrever alguma coisa relacionada ao desenho”*

Esta prática está presente na construção do texto tanto de CAM, como no da maioria dos sujeitos da pesquisa. Há uma grande valorização da ilustração, como uma forma de suprir as informações que não ficam claras na escrita. Acredito, também, que isto ocorre porque nos gêneros textuais com que eles mais têm contato na escola, há um grande predomínio das figuras, como nas histórias em quadrinhos e nos livros de histórias infantis. É comum, também, eles afirmarem que o maior contato com os livros ocorre até a 4ª. série, da 5ª. série em diante este contato diminui significativamente.

CAM explica que, para ela, a LIBRAS é mais fácil do que o português, por ela ter começado a aprender LIBRAS aos 9 anos, na 1ª. série no ICES. A partir daí, considera que seu desenvolvimento foi bem melhor, mas confessa: *“eu não sei ler, ou melhor, sei muito pouco, somente nomes e um pouco de jornal”*. Porém, quando peço que ela faça uma auto-avaliação (de zero a dez) sobre o seu desempenho em língua portuguesa e em LIBRAS, ela afirma que sua nota em português seria nove e em LIBRAS, como o seu desempenho é

regular por não saber algumas coisas, seria oito. Questiono, então, se o seu desempenho é melhor em português do que em LIBRAS, ela re-avalia e diz que mereceria um sete em português.

Sobre sua relação com a escola, ela diz gostar do ICES, mas às vezes acorda tarde e não vai para a escola, às vezes se atrasa e não pode mais entrar na escola, entretanto, afirma gostar de ir todos os dias, pois fica feliz ao encontrar os amigos e aprender o que os professores ensinam em sala de aula. Segundo ela, estar em sala de aula é importante porque o aprendizado só é possível na escola, pois a família não consegue ajudar:

A família não sabe como ensinar porque não sabe língua de sinais... quando o aluno vem pro ICES alguns professores sabem ensinar, outros não. Chega em casa, a mãe não sabe ajudar a fazer a lição, o aprendizado fica só na escola.

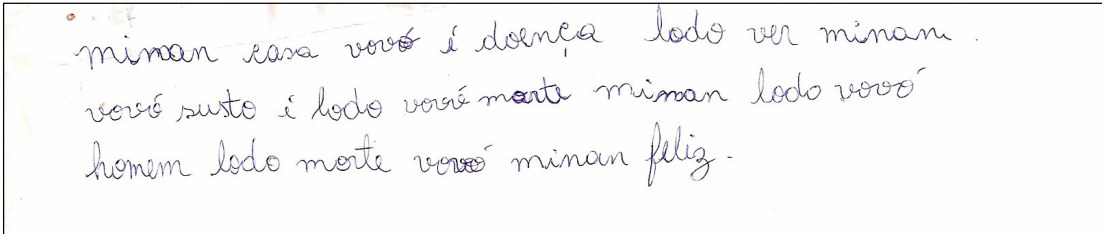
CAM foi minha aluna por um ano e meio, ela sempre foi muito calma, mas não participava muito das aulas, nem costumava perguntar quando não entendia. Muitas vezes parecia não estar entendendo nada, mas, quando questionada se estava entendendo afirmava balançando a cabeça com um sorriso nos lábios. CAM comentou na entrevista que alguns professores sabem ensinar e outros não. Esse, realmente, é um depoimento verdadeiro, pois eu mesma, quando comecei a lecionar no ICES, não sabia como fazer, apesar de já ter experiência em sala de aula, dominar o conteúdo e ter um intérprete comigo em sala. Porém, lecionar para os surdos é muito diferente, parece que o aprendizado não acontece do mesmo jeito que com os ouvintes.

5.4. MANINA PESSOA



HDS gosta muito de desenhar e assim que a atividade foi proposta, ele foi logo fazendo um caprichado desenho, no entanto, ficou muito resistente para escrever. Solicitei, então, que escrevesse qualquer coisa, do jeito que soubesse e ele descreveu (ou nomeou) o que estava presente em seu desenho. Mesmo assim, em sua produção aparecem dois personagens da história (“*manina*” e “*vovó*”) e a expressão “*fim*”. Um outro aspecto que chama a atenção no texto é a ausência de verbos. O texto é formado apenas por nomes que descrevem a ilustração. Na verdade, é a ilustração quem narra a história, que, com suas cores fortes, parece querer saltar do papel.

Na entrevista, peço para HDS ler o seu texto em sinais e ele lê sem dificuldade, reconhecendo as palavras que escreveu. Depois, solicito que ele conte a história em sinais, o que ele faz eximamente, com todos os detalhes da história. Em seguida, pergunto se sabe como é o nome da menina da história, e ele afirma não saber, somente conhece o sinal. Peço que reescreva a história, e ele confessa que é difícil, porque conhece poucas palavras. Tenta, pára, lê sinalizando e depois continua a escrever. Isto se repete várias vezes, até que afirma ter terminado e me entrega o texto:



minam casa vovó é doença lodo ver minam .
vovó susto é lodo vovó morte minam lodo vovó
homem lodo morte vovó minam feliz .

Pergunto, em seguida, se o segundo texto é melhor que o primeiro, ele responde que mais ou menos. Inquiri se ele gosta de ler e ele diz que sim, que gosta de ler jornal e revistas. Afirma, ainda, que ama português, apesar de ser mais ou menos difícil, pois sempre esquece as palavras. Mesmo que olhe e tente gravar, acaba esquecendo; com as frases é ainda mais difícil, porque, ele explica que não consegue juntar direito as palavras para formar um texto. Quando procuro saber qual o seu maior desejo, ele diz que é “*ler e escrever bem em português*”.

Esta sua resposta me deixou impressionada, porque, com os outros alunos, quando fiz a mesma pergunta, responderam sobre trabalho, faculdade e casamento, e estas eram mais ou menos as respostas que imaginava receber. Mas, quando HDS confidenciou que queria ler e escrever bem, quebrou minhas expectativas e me levou a me questionar: será que um dia ele vai conseguir realizar este sonho? O que leva um aluno como HDS chegar na sétima série sem saber ler e escrever com proficiência?

Acredito ser vários os fatores que levam a isto: a surdez, que não é um fator impossibilitador do aprendizado do português, mas dificulta bastante; a escola, que por falta de uma metodologia adequada não conseguiu proporcionar meios ao aluno para desenvolver sua proficiência em português; suas próprias práticas discursivas, que por não ter o hábito da leitura e da escrita dos mais variados gêneros textuais, causou um distanciamento cada vez maior da língua portuguesa; o grau de letramento de seus familiares, que são pessoas humildes e não têm o hábito da leitura e da escrita dentro de casa.

HDS sempre estudou no ICES e, segundo ele, *LIBRAS é fácil, mas português é muito difícil, falta o aprendizado*. HDS, assim como CAM, vivenciou um momento de transição no ICES, em que o oralismo já não era mais visto como uma abordagem satisfatória para alguns (o seu fracasso já era comprovado) e o bilingüismo começou a ser implantado na escola (HDS fazia a 4ª. série). Embora alguns professores se mostrassem resistentes a esta mudança, o CAS (Centro de Atendimento ao Surdo) começou a ser implantado anexo à escola, proporcionando cursos de LIBRAS para os professores, familiares e comunidade em geral e cursos de português para os surdos. No entanto, essa mudança vem sendo gradativa, e os professores ainda estão procurando, aprendendo e testando uma metodologia adequada para uma abordagem bilíngüe de ensino.

Em relação aos seus textos produzidos, observamos:

1) Na escrita da palavra menina, nota-se que, no primeiro texto ele escreveu “*manina*” para designar “menina” e no ato da reescrita, quando ele olhou para a palavra, demonstrou por sua expressão que não estava correta e tentou consertá-la escrevendo “*minam*”. Este tipo de erro ortográfico é comum com os surdos, que, por falta de certeza de como escrever uma palavra, ficam tentado lembrar a ordem das letras nas palavras; é como se, ao aprender, eles fotografassem as palavras, mas às vezes sua imagem fica embaçada e ao reproduzirem-nas escrevem algo mais ou menos parecido com a palavra que pretendiam escrever (“*manina*”),

ou invertem a ordem das letras (CAM escreveu “*feilz*”), ou invertem a própria letra (como em “*lodo*” com a inversão do “b” para “d”).

2) Em “*homem lodo morte vovó minan feliz*”, supomos haver um período composto por duas orações. Na primeira “*homem lodo morte*”, há uma estrutura parecida com a da LIBRAS (<HOMEM MORTE LOBO><MORTE>), em que há um apagamento do primeiro elemento da construção dupla. Esta mesma frase em português padrão ficaria: “o homem matou o lobo”, observe que em LIBRAS tanto “morte” como “matar” possuem o mesmo sinal. Na segunda oração “vovó minan feliz”, o verbo de ligação não aparece, assim como na língua de sinais.

3) Quanto à pontuação, HDS somente utiliza o ponto final no fim do texto. Em “*minan casa vovó é doença lodo ver minan*”, compreendo que há aí três orações: “*minan casa vovó*” (a menina foi para a casa da vovó), “*vovó é doença*” (a vovó está doente) e “*lodo ver minan* (o lobo vê a menina), nesta orações ele também não utiliza nenhum conectivo. Demonstrando não possuir intimidade com as formalidades e convenções da língua portuguesa, provavelmente por se manter distante de práticas discursivas escritas em português padrão. No entanto, na entrevista HDA afirmou, com orgulho, ter o hábito ler jornal e revistas diariamente e que gosta de livros grossos, mas depois confessou que não entendia direito o que estava escrito.

Durante a entrevista pergunto para HDS sobre a importância da língua portuguesa e da LIBRAS, ele responde:

Português é importante aprender palavras... LIBRAS é importante para compreender melhor as coisas... Um surdo que não sabe português, ao encontrar com que alguém que vá soletrar uma palavra manualmente não vai entender... já o surdo que não sabe LIBRAS, fica o tempo no meio de ouvintes, é obrigado a oralizar, a ler os lábios, mas ele não vai entender as palavras, enquanto que o surdo que sabe LIBRAS tem facilidade no aprendizado e se desenvolve mais.

HDS compreende a importância de aprender as duas línguas, mas a importância da língua portuguesa se resume em conhecer o seu vocabulário, isto, provavelmente, evidencia o

ensino que valoriza o aprendizado de palavras, se distanciando dos textos e das práticas discursivas escritas que circundam Aos alunos. Segundo ele, ao folhear um livro, ou um jornal, ou uma revista, tanto olha para as figuras como para as palavras, ou seja, o seu foco são as palavras e não o texto.

Quando questionado sobre a existência de diferenças entre português e LIBRAS, diz que não há, são iguais. Pergunto, então, se a frase em português é formada da mesma forma que na LIBRAS e ele responde não saber, que acha que tudo o que tem no português, tem na LIBRAS. No entanto, ao comparar a escrita dos surdos com a dos ouvintes diz:

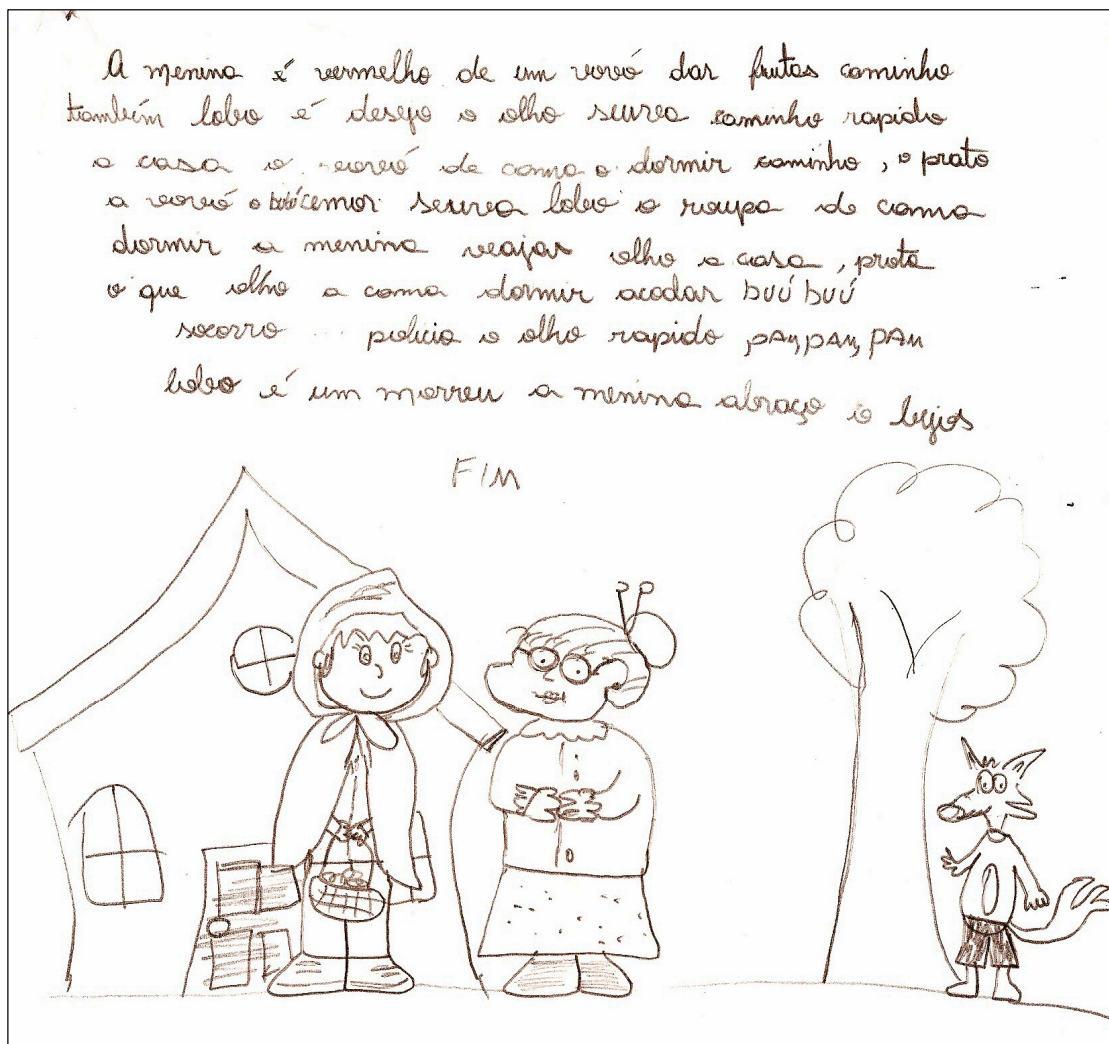
O ouvinte escreve mais, escreve diferente e o surdo escreve pouco... os surdos, geralmente, escrevem de uma forma parecida, isto faz parte da cultura surda, às vezes a gente esquece uma palavra e, então, escreve algo parecido.

Em relação às histórias infantis, HDS diz conhecer além de *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*, *Rapunzel* (fazendo em datilologia) e “Mulher Peixe” (talvez se referindo à *Pequena Sereia* ou a *Iara*), quem lhe contou estas histórias foi a professora, pois em casa diz somente ter livro de religião. Na infância, costumava fazer o AEIOU, o ABC, e adorava desenhar. Em relação às amizades, diz que sempre teve amigos surdos e ouvintes. O momento mais feliz de sua vida, segundo ele, foi quando na 1ª. série, começou a estudar no ICES: “*Amo vir para a escola... no começo, achei meio estranho, mas eu fui me acostumando, conheci outros surdos e gostei... não gosto de ficar em casa sozinho.*”

Para HDS é a família e o próprio surdo quem mais tem influencia no aprendizado:

A família é quem mais influencia no aprendizado, porque quando esqueço uma palavra é a família quem me ajuda,... além disso, para ler bem a pessoa tem que se esforçar sozinha, buscar o sentido das palavras... estudar é importante.

5.5. BUÚ BUÚ SOCORRO...



Ao ser solicitada para escrever a história, IMB demorou um pouco pensando e depois começou a escrever o texto, enquanto escrevia com um jeito envergonhado escondia com a mão para ninguém ver. Ao terminar, perguntou se poderia desenhar e fez a ilustração da história.

Seis meses depois na entrevista, IMB entra na sala nervosa, diz que está com vergonha, que não sabe LIBRAS, que começou a estudar no ICES em 2003 na 5ª. série e, como somente

a partir daí começou a aprender LIBRAS, sabe pouco. Acrescenta que antes de vir para o ICES estudava em escola de ouvintes e por isso não conhece LIBRAS e tem muita vergonha por não saber direito. Peço para ela se acalmar, e explico que nós iremos conversar um pouco sobre a história que escrevera, lhe entrego o seu próprio texto. Ela, então, começa a lê-lo sinalizando. Parabenizo-a por contar bem a história, pergunto onde foi que ela aprendeu esta história. Ela diz que foi na escola de ouvintes em que estudou da 1ª. à 4ª. série, lá ela tinha que ler muitos livros. Conhece a história da *Branca de Neve*, *Cinderela*, *Pequena Sereia*, *101 Dalmatas* e acrescenta que adora ler. Comenta que, quando pequena, apesar da timidez, fez teatrinho na escola da história *Chapeuzinho Vermelho* e também dos “*Sete Anões*”.

Em seu texto, IMB apresenta: a narrativa da história (começo, meio e fim), os personagens (“*menina*”, “*vovó*”, “*lobo*” e “*polícia*”), dois ambientes (“*caminho*” e “*casa*”) e o seu texto é relativamente longo. Mas há nele algumas peculiaridades bem diferentes dos seus colegas:

1) O uso de onomatopéias (representação de sons na escrita). IMB escreve “*buú buú*” e “*pau, pau, pau*”, isto me deixou bastante intrigada. Durante a entrevista, questionei se ela conseguia escutar alguma coisa, ela disse que não, pois, mesmo usando o aparelho auditivo, somente conseguia ouvir ruídos. Mostrei para ela no texto as onomatopéias e perguntei o que era aquilo e ela, através de mímica, levantou as mãos como se quisesse me assustar e pronunciou “*buú buú*” e depois fazendo de conta que sua mão era uma arma ela atirou, também pronunciando “*pau, pau, pau*”. Provavelmente, por ser oralizada e ter o costume de ler tanto livros infantis, como histórias em quadrinho, ela foi capaz de colocar em seu texto onomatopéias.

2) O uso de palavras desconhecidas. Em seu primeiro texto IMB escreveu “*seuva*” e “*cemor*”, na entrevista perguntei para ela o que era aquilo e ela disse que não sabia que havia esquecido. Procurando um sentido para estas palavras dentro do contexto, para “*seuva*”

encontrei duas possibilidades: a primeira seria “seu vai”, neste caso ela não teria feito a segmentação, unindo duas palavras, e a segunda seria “selva”, neste caso ela teria trocado o “l” por “u”, mas não acredito que um surdo cometeria este tipo de erro ortográfico, por este caracterizar um apoio na oralidade. A segunda palavra: “*cemor*”, IMB usou tanto na escrita, como na reescrita do texto. Acredito que talvez signifique “chamou”, mas isto também não fica muito claro no texto.

3) O uso da palavra “*polícia*” para designar o “caçador”, já que ambos pertencem a um campo semântico comum. O uso desse recurso é muito interessante e, dentre os sujeitos da pesquisa, somente ANL fez algo parecido ao designar a casa de Chapeuzinho como um sítio.

Ao ser solicitada para fazer a reescrita do texto, ela o faz sem objeções, escrevendo sem sinalizar, mas, quando está na terceira linha, toca o sinal para o intervalo, ela fica com vontade de sair, porém eu peço para ela continuar. Ela atende, mas faz o resto do texto apressadamente.

a menina é vermelha como mãe de um vovô sejar
 menina frutar dar mãe abraço beijos. caminho tchau
 o lobo a arvore o caminho menina amor flier e voz
 olho gostoso sejar rápido bulu comor menina
 seorro o pai policia o olho rapido morreu a menina
 abraço os beijos

Comparando o primeiro com o segundo texto observamos:

1) Nos dois textos ela demonstra não saber o nome da menina, designando-a no primeiro texto como: “*A menina é vermelho*” e no segundo, ela faz uma autocorreção: “*A menina é vermelha*” concordando o predicativo em gênero e número com o sujeito.

2) Na reescrita, apesar de ser um texto mais curto do que o primeiro, ela acrescenta a figura da mãe da menina e do “pai policia” e suprime alguns eventos que ela havia citado no seu primeiro texto.

3) Nos dois textos ela utiliza a palavra “*o olho*” no sentido de “olhar”, “ver”, em LIBRAS para estas palavras utiliza-se o mesmo sinal.

Os dois textos, apesar de serem ricos em detalhes, são muito confusos. Como ela mesma disse em depoimento, é “*como se as palavras não se encaixassem*”. Ela conhece a história, tem um vocabulário razoável, mas não consegue manter a coesão do texto. No entanto, ela acredita que escreve bem:

Tem surdo que sabe escrever e outros que não sabem... eu sei escrever... não sei porque acontece esta diferença, por exemplo, o HDS escreve pouco, já a ANL escreve melhor do que eu... acho que a pessoa tem que estudar muito, a escola tem uma grande influencia, mas cada um tem um jeito de compreender diferente, às vezes, um consegue e outro não.

A entrevista com IMB é muito confusa porque ela não domina bem a LIBRAS e por isso, muitas vezes não compreende a intérprete. Por exemplo, ao perguntar qual a importância do português, ela afirma que “*é importante para ter um desenvolvimento na leitura*”, em seguida, pergunto qual a importância da LIBRAS e ela fica confusa, sem entender direito a pergunta. A intérprete compara a primeira pergunta com a segunda, explica que é praticamente a mesma coisa só muda o foco, uma é sobre o português e a outra é sobre a LIBRAS. Mas somente depois de muita explicação ela responde: “*é importante aprender os sinais, porque é melhor para o aprendizado*”

Tanto o texto escrito de IMB, em português, como o seu discurso em LIBRAS, são confusos. Ela não se sente fluente em nenhuma das duas línguas, nem tem consciência de

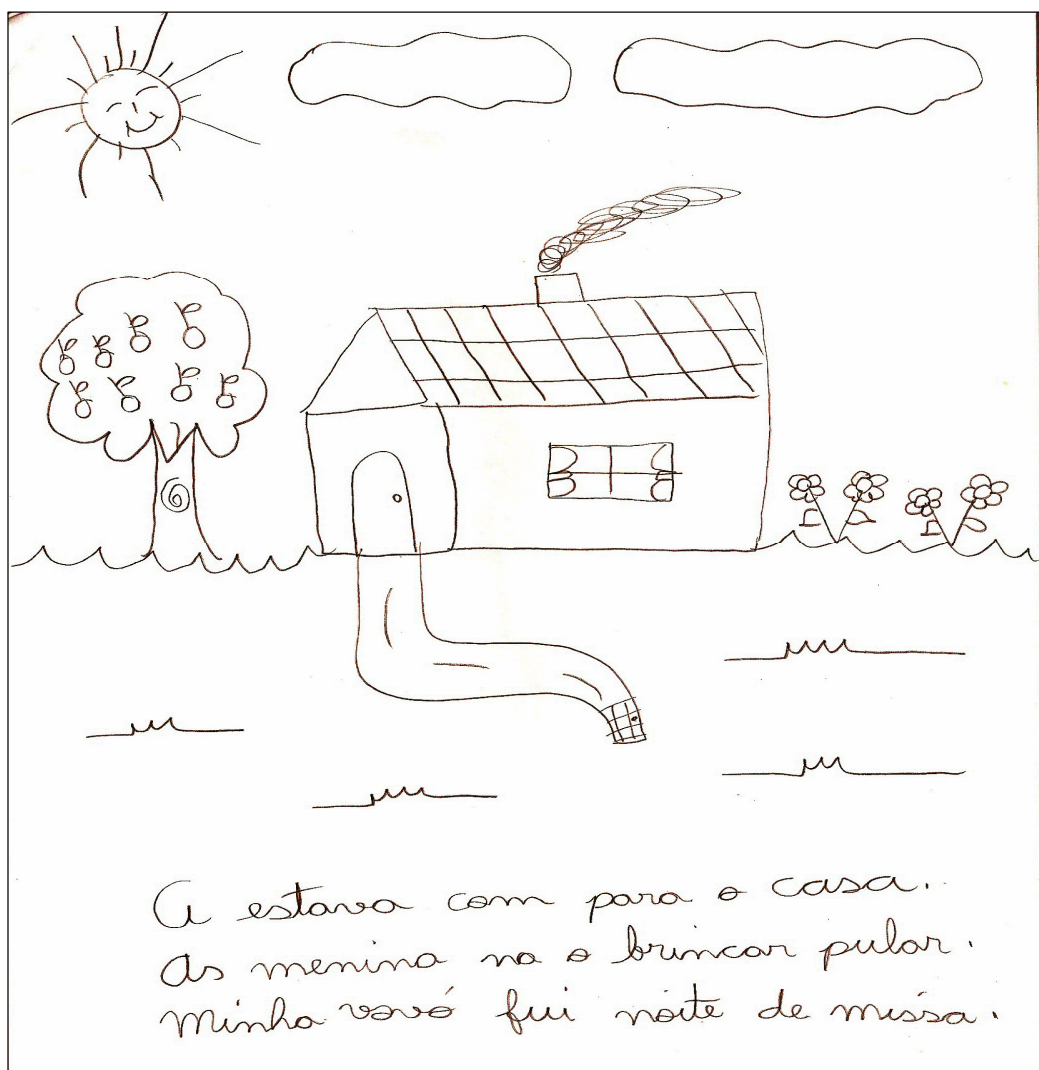
quais são as diferenças entre as línguas: “*acho que português e LIBRAS são a mesma coisa... não sei... às vezes... não sei... eu não sei muito LIBRAS...*”

Apesar de suas dificuldades com a língua de sinais, ela diz que sua compreensão melhorou depois que começou a estudar utilizando LIBRAS:

Gosto de vir para o ICES, gosto de vir para estudar e conversar sobre os estudos. Quando eu era pequena, eu não gostava de ir para a escola... Antes da 5ª. série eu não queria ir para a aula de jeito nenhum, era obrigada... tinha preguiça não gostava. Depois da 5ª. série, quero vir todos os dias. Eu gosto de vir aprender, tenho saudade quando não venho... Quando eu era pequena eu chorava muito, porque tinha que ir para a escola... Lá, a professora explicava, falava, falava e eu não entendia quase nada, ficava só quieta, sentada, eu era a única surda e ficava só olhando tudo em minha volta... Eu prestava muita atenção e estudava muito em casa, uma vez consegui até tirar um oito numa prova!... Acho que com o surdo o professor tem que usar LIBRAS, porque se falar eu não entendo nada!

IMB é de uma família que possui uma boa condição financeira, em sua casa tem muitos livros, TV com *closed caption* e jornal todos os dias, ela diz que gosta de ler, mas o que mais gosta são as histórias em quadrinhos, fica horas trancada no quarto, lendo. Na sua família somente uma prima sabe LIBRAS, a comunicação com o resto da família é através de mímica, de bilhetinhos e de leitura labial, pois ela é um pouco oralizada.

5.6. MINHA VOVÓ FUI NOITE DE MISSA



Enquanto a maioria dos colegas de sala estava escrevendo, ou tentando escrever, LAD ficou conversando sem dar muita importância para a atividade (escrever a história *Chapeuzinho Vermelho*). Pedi várias vezes para ela fazer a atividade. Ela, primeiro, desenhou; depois, continuou a conversar; quando faltavam poucos minutos para a aula terminar, ela escreveu seu texto às pressas.

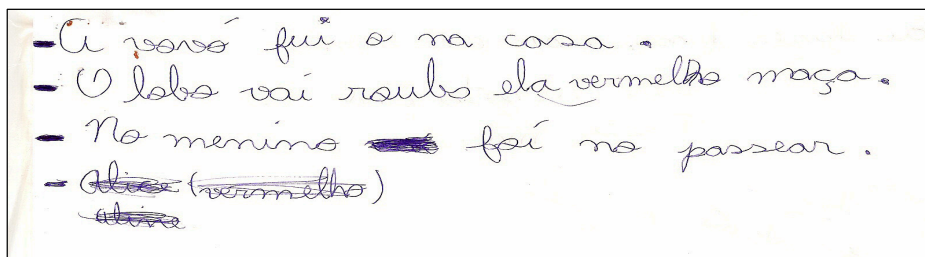
Seu texto possui três frases curtas que não têm a menor relação com a história. Na entrevista, ela contou que o desenho é sobre *Chapeuzinho Vermelho*, mas o texto, não;

escreveu somente por escrever. Pergunto se ela se lembra da história, ela nega, diz que faz tempo, já esqueceu. Peço para ler o seu texto e, mais uma vez, responde: “*não, faz tempo, esqueci*”. Questiono se sabe o nome da personagem principal da história e, de novo diz: “*não, faz tempo, esqueci*”. Solicito que conte a história em LIBRAS, sem entender, pergunta se é para dizer o nome da personagem, digo que não, que é para contar a história, e, mais uma vez, responde: “*faz tempo, esqueci.*”

LAD parecia que realmente não queria colaborar, apesar de ter aceitado participar da pesquisa; de ter entregue a autorização de sua mãe para participar; de, antes mesmo da entrevista, sua mãe ter telefonado pedindo mais detalhes e eu ter explicado, portanto, ela estava consciente de que iria passar por uma entrevista, que seria filmada etc.

Resolvi insistir mais um pouco e comecei a contar a história: “A Chapeuzinho Vermelho vai entregar... o quê?... para quem?...” Ela responde: “*à vovó na casa*”. Indago o que ela vai fazer na casa da vovó? LAD diz que Chapeuzinho vai entregar uma cesta de maçãs, neste instante, lembra-se do lobo e faz o seu sinal. Questiono o que o lobo faz? “*Ele quer roubar a cesta de maçãs!? Não sei... o lobo rouba e come a maçã*”. Indago sobre a vovó, ela responde: “*não sei, faz tempo, esqueci*”. Pergunto sobre o final da história, ela diz que no seu texto está escrito. Solicito que leia seu próprio texto, ela afirma que é algo sobre a Igreja. Questiono se a Chapeuzinho foi para a missa, ela retruca: “*não foi para a casa da vovó*”.

Dentre os sujeitos da pesquisa, LAD foi a única que parecia não ter vontade de contar a história em sinais, os outros demonstraram por suas atitudes uma certa satisfação em contar e, somente quando solicitados para escrever, foi que alguns fizeram objeções. Com LAD também não foi fácil. Quando pedi que escrevesse, ela foi logo afirmando estar com preguiça e preferir fazer em casa, esclareci que não e mostrei um canto reservado na sala em que estávamos para ela ficar a vontade e escrever do jeito que sabia. Ela concordou e começou a escrever:



Quando LAD estava escrevendo, parou e me perguntou qual o nome da menina da história. Expliquei que não poderia dizer, ela escreveu “Alice”, acredito que influenciada pelas aulas de português, pois nós tínhamos lido em sala aula a história *Alice no País das Maravilhas*. Lembrei-lhe que esta era outra história, ela riscou; depois escreveu vermelho, riscou de novo; escreveu Aline, riscou mais uma vez e me entregou o papel pedindo desculpas. Na folha da reescrita ela colocou: “*Eu fazer frases mais ou menos.*”

Até então travamos uma batalha, pensei que ela não iria querer continuar, no entanto, ela afirmou que estava tudo bem, que poderíamos continuar com a entrevista. Mas, antes de apresentar a entrevista, pretendo fazer uma breve análise de algumas características dos textos de LAD:

1) O uso de artigos. Nos dois textos, LAD utiliza vários artigos, alguns adequadamente, concordando em gênero e número (“*a vovó*” e “*o lobo*”), e outros inadequadamente, em relação ao gênero (“*o casa*”) e ao número (“*as menina*”), além disso, ela utilizou o artigo acompanhando verbos (“*a estava*”, “*o brincar*” e “*no passear*”). LAD demonstra conhecer esta classe gramatical, que apesar de não existir em LIBRAS, existe em português, e por não ter um pleno do domínio de seu uso faz várias suposições de como aplicá-la.

2) Construções com frases curtas. Tanto no primeiro texto quanto no segundo, LAD escreveu três frases, com, em média, seis elementos. A maioria começa com artigo e tem uma estrutura sujeito-verbo-complemento. Dois fatores podem influenciar este tipo de construções: primeiro, um ensino centrado em análise e construções de frases e/ou o seu grau de letramento

que ainda é baixo, já que pessoas com um baixo grau de letramento, sejam elas ouvintes ou surdas, costumam fazer construções com períodos simples e curtos (Kato, 1987).

3) Os verbos, na maioria, estão no passado (tempo verbal apropriado para narrativas), mas também aparecem no infinitivo (“brincar”, “pular” e “passear”) e no futuro (“vai”). Em seus textos, LAD demonstra não ter o pleno domínio das flexões verbais, mas se aproxima bastante da forma correta, por exemplo: em “a vovó fui(..)”, o tempo e o modo estão corretos, mas a pessoa não; em “o lobo vai roubo”, ela usa com coerência uma locução verbal, somente não está adequada a flexão do verbo “roubar”.

4) No segundo texto, LAD se refere a Chapeuzinho Vermelho como “*ela vermelho*” e “*menino*”. LAD afirmou não se lembrar do nome da personagem, só recordava-se apenas de seu sinal (o sinal de Chapeuzinho Vermelho é a soma de dois sinais: no primeiro, a pessoa simula estar colocando com as duas mãos um capuz na cabeça e, no segundo, faz-se o sinal de vermelho, em que a pessoa passa o dedo indicador nos lábios). LAD, então, trocou o nome que não lembrava (Chapeuzinho) por um pronome pessoal no feminino (“*ela*”) e acrescentou a outra parte que lembrava (“*vermelho*”). Já em “*menino*”, ela utilizou um sinônimo, mas não lembrou de flexioná-lo, acredito que isto foi um esquecimento, já que no primeiro texto ela utilizou a palavra “*menina*”, apesar de não estar se referindo à Chapeuzinho Vermelho, como ela afirmou na entrevista, este texto não se trata da história *Chapeuzinho Vermelho*, ela demonstrou conhecer tanto a palavra, quanto sua flexão em gênero.

Considero dois fatores importantíssimos para explicar a batalha inicial travada na entrevista e no texto de LAD: primeiro, ela sabia que estava sendo avaliada pelo seu português, e isto não lhe deixava nada a vontade, já que ela tinha consciência de suas dificuldades; e, segundo, ela não gostava de histórias infantis, não dando valor a este gênero de textual.

LAD tem consciência da importância do aprendizado da língua portuguesa, mas explica que o surdo aprende pouco as palavras e considera o ouvinte mais inteligente porque o surdo não consegue encaixar as palavras, e exemplifica:

eu estudo, mas quando vou escrever coloco palavras; já o ouvinte escreve diferente, escreve frases, que eu não compreendo, não entendo (...) tem surdo que é inteligente, escreve bem; já aquele que não é, não consegue, falta estudo (...) acho que é o professor quem mais influencia no desempenho do aprendizado.

Segundo LAD, a inteligência do próprio surdo e os professores são os maiores influenciadores do desempenho em língua portuguesa. Além disso, ela acrescenta a importância da leitura, apesar de confessar não ter o hábito da leitura, nem de ir à biblioteca (“*tenho preguiça*”) e a importância de se utilizar a LIBRAS para ensinar. No entanto, ela comenta que estudava em uma escola particular que utilizava a abordagem oralista e diz que amava esta escola, que adorava ir para as aulas, gostava das explicações das professoras, das brincadeiras, dos passeios, comenta que lá os amigos costumavam se encontrar aos sábados para brincar e conversar. Já no ICES diz que gosta mais ou menos, pois sua mãe não gosta das fofocas. A mãe de LAD não gosta do bilingüismo, prefere e incentiva a oralização de sua filha. Quando LAD terminou a 4ª. série, sua mãe não quis colocá-la no ICES e preferiu matriculá-la em uma escola regular. Sobre esta experiência LAD diz:

Em 2003, eu fiquei muito triste porque todos os meus amigos vieram para o ICES e eu fui para uma escola regular, eu não gostei desta escola, lá não tinha intérprete, a professora falava e era muito difícil.

Estranhei quando LAD comentou que na escola regular não tinha intérprete, pois eu sabia que na escola em que estudara também não tinha intérprete. Questionei sobre este fato e ela disse que na escola em que estudou de 1ª. à 4ª. série não tinha intérprete porque não precisava, pois as professoras sabiam LIBRAS e sabiam leitura labial. LAD demonstra não ter muita consciência das diferenças entre LIBRAS e mímica, já que no período em que ela estudou nesta escola a LIBRAS não era utilizada.

LAD também demonstra não ter consciência das diferenças entre LIBRAS e português. Ela afirma que as duas línguas são iguais, mas depois as diferencia dizendo que na LIBRAS tem sinais e no português tem palavras. Ao questionar sobre as construções, sobre as classes de palavras, ela não compreendeu o questionamento e continuou afirmando que era a mesma coisa. No entanto, não é o que ela demonstra na sua escrita, pelo contrário. Na escrita, LAD mostra-se atenta ao uso das flexões verbais e nominais, ao uso de artigos, preposições etc, apesar de não ter pleno domínio destas regras, portanto, ela sabe, mas não tem a consciência de que detém este conhecimento.

Quanto à sua comunicação com a família, diz que somente uma prima sabe LIBRAS; com o resto da família se comunica através de oralização. O seu pai às vezes pergunta sobre alguns sinais, porém ainda não aprendeu e sua mãe não gosta. A LIBRAS, utiliza mais na escola ou em casa quando recebe colegas surdos para estudar e conversar, e com o seu namorado que também é surdo. Durante a entrevista, seu celular toca, era a sua mãe que estava mandando uma mensagem para lembrá-la de tomar um remédio, ela pede licença para ir beber água. LAD comunica-se constantemente através do celular, tanto com colegas surdos quanto com pessoas ouvintes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A HISTÓRIA NA ESCRITA

Apesar de todos os sujeitos terem contado a clássica história *Chapeuzinho Vermelho*, nenhum dos textos ficou igual ao outro, porque dentro da história que eles contaram estava um pouco da história de cada um deles. A experiência de vida dos nossos sujeitos elucida as práticas que constroem e medeiam a relação desse sujeito, consigo mesmo e com os outros, constituindo as condições de produção de seus discursos. Portanto, o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do referente constituem a instância verbal de produção de discurso, ou seja, constituem as condições de produção de seus discursos.

Nesta pesquisa procuramos, através dos textos dos sujeitos, observar as singularidades de sua escrita e verificamos que cada texto reflete e refrata o sujeito do discurso, pois perpassa no texto não apenas o enredo da história, mas a história do próprio sujeito, que através de suas escolhas deixa transparecer um pouco de si em seu texto. Mesmo não sendo o texto proposto para a análise um texto subjetivo, são estes indícios de subjetividade na narrativa que interessam para a nossa análise.

Procuramos também, através de entrevistas, resgatar da memória discursiva desses sujeitos, informações que retratam seus históricos de vida: idade, descrição do percurso escolar, o momento da aquisição da LIBRAS, com a intenção de conhecermos melhor os nossos sujeitos, como pertencentes a uma dada sociedade ideologicamente construída.

Dentre os nossos questionamentos iniciais estavam: por que os surdos escrevem de uma forma tão diferente do português padrão? Seria uma interferência direta da LIBRAS no português? Compreendemos hoje, após muitas leituras e análise dos textos dos nossos sujeitos, que a interferência direta da LIBRAS na língua portuguesa não é o principal fator de influência na escrita dos surdos. É inegável a sua existência, como vimos no texto HDS, na

estruturação da frase e na ausência dos conectivos. No entanto, os sujeitos surdos compreendem que LIBRAS e português são diferentes. Apesar de nem todos afirmarem isto de uma forma consciente em suas entrevistas, em seus textos fica bastante claro que ao escrever em português, os sujeitos procuram empregá-lo, fazendo inúmeras tentativas ao utilizar artigos, flexões verbais e outros aspectos que não existem na LIBRAS.

O fato é que a surdez, inegavelmente, os distancia do português falado, e para se apropriar do português escrito são utilizadas outras vias, muitas vezes tortuosas, frutos de uma metodologia de ensino inadequada para o aprendizado do português como segunda língua. Como eles próprios afirmam, um ensino que prioriza a cópia, não lhes possibilita a compreensão, nem o aprendizado. Os seus textos denunciam as práticas pedagógicas, pelas quais passaram, como quando CAM copiou aleatoriamente algo; ou quando ANL construiu frases com uma estrutura fixa; ou, através da valorização da ilustração ante ao texto; ou, ainda, pela concepção de que português é palavra, de acordo com o depoimento de HDS e, também, de acordo com o seu próprio texto.

Corroboramos com Rojo (1989) quando diz que o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança depende do grau de letramento da instituição familiar em que esta está inserida, isto é, da maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita em seu cotidiano e, por outro lado, como ressalta Lemos (1988, p.11), dos “diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas (...) em que estas atividades ganham sentido”.

Notamos que os sujeitos que mais contato tiveram com a leitura do texto escrito, como é o caso de ASO, ANL e IMB, demonstram ter se apropriado de um vocabulário mais amplo e conseguiram desenvolver a narrativa com mais detalhes. Aqueles que lembram da história, principalmente, por ela ter sido encenada, como é o caso de CAM e HDS, sabiam muito bem o seu enredo, mas não conheciam as palavras que designavam o nome dos personagens, nem

conseguiram estruturar uma narrativa. CAM e HDS demonstraram que em seu ambiente familiar não são proporcionadas práticas de leituras, enquanto que ASO, ANL e IMB comentam que adoram histórias em quadrinho, revistas e livros infantis e costumam lê-los em casa.

Um outro questionamento levando em nossa pesquisa foi: por que, entre os próprios surdos, há tantas diferenças no desempenho em língua portuguesa? Seria uma influência direta da escola e da metodologia de ensino? Se pensarmos bem o desempenho em língua portuguesa é diferente não apenas entre os surdos, isto também acontece entre os ouvintes, e ocorre devido a inúmeros fatores, dentre eles, a aptidão pessoal. Observamos na pesquisa que ASO e LAD, estudaram juntos nas mesmas escolas, com os mesmos professores, no mesmo período de tempo, no entanto, apresentam desempenhos diferentes. Na entrevista, fica bastante claro, que enquanto ASO gosta, e sempre gostou, de ler histórias infantis e de vários outros gêneros textuais, LAD afirma não gostar destas coisas de criança e ao dizer que esqueceu das histórias que lhe foram contadas, demonstra que para ela aquilo não era importante ou significativo.

Em relação à influência da escola e do ensino, é preciso deixar claro que estes alunos estão vivenciando um momento de transição. Os sujeitos desta pesquisa, tanto tiveram experiências de um ensino com abordagem oralista ou em escolas regulares, nas quais tinham que fazer leitura labial, como também vêm experimentando o ensino com abordagem bilíngüe, e todos sem exceção dão preferência ao uso da LIBRAS como espaço de interação professor-aluno. No entanto, este ensino bilíngüe que lhes vêm sendo ofertado ainda está longe de ser o ideal, nem os professores, nem as escolas ainda não estão preparados para um ensino bilíngüe ideal, mas de qualquer forma estão procurando se informar e se adaptar.

Por exemplo, neste ano de 2006, a escola especial para surdos de abordagem oralista, em que ASO e LAD estudaram, já está começando a se adaptar para o bilingüismo. Também,

terá início, a partir deste ano, a Licenciatura Letras-LIBRAS na Universidade Federal do Ceará, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, em que muitas das vagas serão destinadas para os surdos. Muito se vêm discutindo sobre inclusão dos surdos na sociedade, nas escolas e nas universidades. Os surdos cada vez mais estão conquistando na sociedade espaço e respeito.

Compreendo que o desempenho em língua portuguesa dos sujeitos desta pesquisa é além de um reflexo de suas histórias individuais, é, também, um reflexo deste momento de transição. Acredito, que em um futuro bem próximo, tudo isto estará bem diferente, todos os surdos terão acesso ao ensino bilíngüe, irão conviver com a LIBRAS desde tenra idade e aprenderão a língua portuguesa por meio de métodos bem mais adequados às suas necessidades.

Findo esta pesquisa declarando o meu amor e respeito aos surdos que tanto me ensinam diariamente.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª. Edição. São Paulo: Hucitec, 1992 (original escrito em russo em 1929).

_____. **Estética da Criação Verbal**. 3ª. Edição, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOGDAN, R.C.; BINKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione, 2002.

CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FELIPE, Tanya A. **O signo gestual-visual e sua estrutura frasal da língua dos sinais dos centros urbanos brasileiros**. Dissertação de Mestrado, UFPE, 1988.

_____. **As comunidades surdas do Brasil reivindicam seus direitos lingüísticos**. Documento que a FENEIS entregou ao MEC (Movimento pela oficialização da LIBRAS), Brasília, 1993.

_____. *Introdução à gramática de libras*. In: **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais**. Volume III (série Atualidades Pedagógicas, n.4). Brasília: SEESP, 1997.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro; Agir, 1989.

_____. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, M.T.O.S. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo: a emergência das diferentes vozes**. Dissertação de mestrado. PUCSP, 1995.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.

_____. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.

_____. *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*. In **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais**. Volume III (série Atualidades Pedagógicas, n.4). Brasília: SEESP, 1997.

FREITAS, M. T. A. *Vygotsky*. In: **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: Um Intertexto**. São Paulo: Ática, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

GESUELLI, Z.M. (1988) **Aquisição da escrita pela criança não ouvinte**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas.

GOES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Com quem as crianças dialogam? In: GÓES, M.C.R.; LACERDA, C.B.F. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda - Linguagem e Cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GESUELI, Zilda Maria. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. Campinas: UNICAMP, 1998. (Tese de Doutorado)

KATO, Mary. **No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987;

KOCH, Ingedore Villaça. A intertextualidade como fator da textualidade. *Cadernos da PUC* 22: 39-46, 1986.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.

LACERDA, C.B.F. de. “Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos”. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, 1996.

_____. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. *Cadernos CEDES*, n. 50, p. 70-83, 2000.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LEITÃO, Vanda Magalhães. **Narrativas silenciosas de caminhos cruzados: História social de surdos no Ceará**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará: Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, 2003.

LEMONS, C.G.T. de. Prefácio. In M.A. KATO (org). **A concepção da escrita pela criança** (09-14). Campinas: Fontes, 1988.

_____. **Uma abordagem sócio construtiva da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões**. In Anais do I ENAL. P.A. PUCRS, 1991.

LULKIN, S. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In SKLIAR, C. (Org.): **A Surdez. Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 33-50, 1998.

LURIA, A **Pensamento e linguagem - as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

NOGUEIRA, Marilene de A. Eventos de lectoescrita e surdez. *Revista Integração*, n.18, p. 53-5,1997.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre, Artmed, 1997.

_____. Gramática da língua de sinais. In STUMPF, M. **Manual da Escrita da língua de sinais**. Porto Alegre; PUCRS, 2001.

_____. **Língua de Sinais Brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de & L. B. KARNOPP. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

RAMPELOTTO, E.M., **Processo e produto na educação de surdos**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

RODRIGUES, N. "Organização neural da linguagem". In: Moura, M.C.; Lodi, A.C.B. e Pereira, M.C.C. (orgs). **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, Série Neuropsicologia, 3, 1993.

ROJO, Roxane H.R. O papel do jogo no desenvolvimento de linguagem escrita. *Estudos Lingüísticos XVIIIxv* (18-32). São Paulo: GEL-USP, 1989.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987. 58p.

SILVA, E. M. **Arbitrariedade do signo**: a língua brasileira de sinais (LIBRAS). 1997. 144 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudo de Língua) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/virtualbooks/freebook/port/did/teses.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2005.

SILVA, Marília da P. Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez. Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. Luiza B.; GÓES, M. C R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993, p. 35-63.

_____. A concepção da linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: *Temas em Psicologia*. Campinas: UNICAMP, 1995, nº 2, p. 11-21.

_____. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: UNICAMP, 2000.

SOUZA, R.M. e MENDES, I.R.S. **Língua de sinais e sua influência na educação**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 4, n. 1, p. 35-51, 1987.

SOUZA, R. M. **Que palavra te falta, lingüística, educação e surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S.; **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984;

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo/SP, 2ª edição, 1989.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

VYGOTSKY, L.S. et LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERTSCH, J. V. & SMOLKA, A. L. B.. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. Em H. Daniels (Org.), **Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos** (p. 121-150). Campinas: Papirus, 1995.

ANEXOS

ANEXO I – Entrevista 1: ASO (Questionário sobre os usos da LIBRAS e da LP)

QUESTIONÁRIO	
LIBRAS:	
01. Em que lugares você usa LIBRAS ?	
<input type="checkbox"/> em casa	<input checked="" type="checkbox"/> na escola <input checked="" type="checkbox"/> na igreja <input checked="" type="checkbox"/> <u>CAS</u>
02. Para que você usa LIBRAS?	
<input checked="" type="checkbox"/> para conversar	<input checked="" type="checkbox"/> para estudar <input checked="" type="checkbox"/> para aprender
<input type="checkbox"/> para namorar	<input checked="" type="checkbox"/> para brincar <input checked="" type="checkbox"/> para brigar
<input checked="" type="checkbox"/> para rezar/ <u>orar</u>	<input type="checkbox"/> para trabalhar <input type="checkbox"/> para lembretes
03. Com quem você usa LIBRAS?	
<input type="checkbox"/> pai	<input type="checkbox"/> mãe <input checked="" type="checkbox"/> amigos <input checked="" type="checkbox"/> professores
<input type="checkbox"/> avô	<input type="checkbox"/> avó <input type="checkbox"/> tios <input type="checkbox"/> primos
04. Aprender LIBRAS é importante? Por quê?	
<u>Sim</u>	
PORTUGUÊS	
01. Em que lugares você usa PORTUGUÊS ?	
<input checked="" type="checkbox"/> em casa	<input checked="" type="checkbox"/> na escola <input type="checkbox"/> na igreja <input checked="" type="checkbox"/> <u>CAS</u>
02. Para que você usa PORTUGUÊS ?	
<input checked="" type="checkbox"/> para conversar	<input checked="" type="checkbox"/> para estudar <input checked="" type="checkbox"/> para aprender
<input checked="" type="checkbox"/> para namorar	<input type="checkbox"/> para brincar <input checked="" type="checkbox"/> para brigar
<input type="checkbox"/> para rezar	<input type="checkbox"/> para trabalhar <input checked="" type="checkbox"/> para lembretes
03. Com quem você usa PORTUGUÊS?	
<input type="checkbox"/> pai	<input checked="" type="checkbox"/> mãe <input checked="" type="checkbox"/> amigos <input checked="" type="checkbox"/> professores
<input type="checkbox"/> avô	<input type="checkbox"/> avó <input checked="" type="checkbox"/> tios <input checked="" type="checkbox"/> primos
04. Aprender PORTUGUÊS é importante? Por quê?	
<u>Sim</u>	
05. Que textos você costuma escrever?	
<input checked="" type="checkbox"/> bilhetes	<input type="checkbox"/> e-mail <input checked="" type="checkbox"/> mensagem no celular
<input checked="" type="checkbox"/> cartas	<input checked="" type="checkbox"/> tarefas <input checked="" type="checkbox"/> agenda

ANEXO II – Entrevista 1: ANL

QUESTIONÁRIO	
<u>LIBRAS:</u>	
01. Em que lugares você usa LIBRAS ?	
() em casa	<input checked="" type="checkbox"/> na escola
<input checked="" type="checkbox"/> na igreja	() <u>Casa,</u>
02. Para que você usa LIBRAS?	
<input checked="" type="checkbox"/> para conversar	<input checked="" type="checkbox"/> para estudar
<input checked="" type="checkbox"/> para namorar	<input checked="" type="checkbox"/> para brincar
() para rezar	() para trabalhar
<input checked="" type="checkbox"/> para aprender	<input checked="" type="checkbox"/> para brigar
<input checked="" type="checkbox"/> para lembretes	
03. Com quem você usa LIBRAS?	
() pai	<input checked="" type="checkbox"/> mãe
() avô	() avó
() amigos	<input checked="" type="checkbox"/> professores
() tios	() primos
04. Aprender LIBRAS é importante? Por quê?	
<u>PORTUGUÊS</u>	
01. Em que lugares você usa PORTUGUÊS ?	
<input checked="" type="checkbox"/> em casa	<input checked="" type="checkbox"/> na escola
() na igreja	() _____
02. Para que você usa PORTUGUÊS ?	
<input checked="" type="checkbox"/> para conversar	<input checked="" type="checkbox"/> para estudar
() para namorar	() para brincar
() para rezar	() para trabalhar
<input checked="" type="checkbox"/> para aprender	<input checked="" type="checkbox"/> para brigar
<input checked="" type="checkbox"/> para lembretes	
03. Com quem você usa PORTUGUÊS?	
() pai	<input checked="" type="checkbox"/> mãe
() avô	() avó
<input checked="" type="checkbox"/> amigos	() professores
<input checked="" type="checkbox"/> tios	<input checked="" type="checkbox"/> primos
04. Aprender PORTUGUÊS é importante? Por quê?	
05. Que textos você costuma escrever?	
<input checked="" type="checkbox"/> bilhetes	() e-mail
<input checked="" type="checkbox"/> cartas	<input checked="" type="checkbox"/> tarefas
() mensagem no celular	() agenda

ANEXO III – Entrevista 1: CAM

QUESTIONÁRIO	
<u>LIBRAS:</u>	
01. Em que lugares você usa LIBRAS ?	
(<input checked="" type="checkbox"/>) em casa	(<input checked="" type="checkbox"/>) na escola () na igreja (<input checked="" type="checkbox"/>) <u>Com associações</u>
02. Para que você usa LIBRAS?	
(<input checked="" type="checkbox"/>) para conversar	(<input checked="" type="checkbox"/>) para estudar (<input checked="" type="checkbox"/>) para aprender
(<input checked="" type="checkbox"/>) para namorar	(<input checked="" type="checkbox"/>) para brincar (<input checked="" type="checkbox"/>) para brigar
(<input checked="" type="checkbox"/>) para rezar	() para trabalhar () para lembretes
03. Com quem você usa LIBRAS?	
() pai	() mãe () amigos (<input checked="" type="checkbox"/>) professores
() avô	() avó () tios () primos
<u>(<input checked="" type="checkbox"/>) irmão namorado (<input checked="" type="checkbox"/>)</u>	
04. Aprender LIBRAS é importante? Por quê?	
<u>PORTUGUÊS</u>	
01. Em que lugares você usa PORTUGUÊS ?	
() em casa	(<input checked="" type="checkbox"/>) na escola () na igreja () <u>Com Superm- mercado</u>
02. Para que você usa PORTUGUÊS ?	
(<input checked="" type="checkbox"/>) para conversar	(<input checked="" type="checkbox"/>) para estudar () para aprender
(<input checked="" type="checkbox"/>) para namorar	(<input checked="" type="checkbox"/>) para brincar (<input checked="" type="checkbox"/>) para brigar
(<input checked="" type="checkbox"/>) para rezar	() para trabalhar (<input checked="" type="checkbox"/>) para lembretes
03. Com quem você usa PORTUGUÊS?	
(<input checked="" type="checkbox"/>) pai	() mãe () amigos (<input checked="" type="checkbox"/>) professores
() avô	() avó (<input checked="" type="checkbox"/>) tios () primos
04. Aprender PORTUGUÊS é importante? Por quê?	
05. Que textos você costuma escrever?	
(<input checked="" type="checkbox"/>) bilhetes	() e-mail () mensagem no celular
(<input checked="" type="checkbox"/>) cartas	() tarefas (<input checked="" type="checkbox"/>) agenda

ANEXO IV – Entrevista 1: IMB

QUESTIONÁRIO	
<u>LIBRAS:</u>	
01. Em que lugares você usa LIBRAS ? (<input checked="" type="checkbox"/>) em casa (<input checked="" type="checkbox"/>) na escola () na igreja () _____	
02. Para que você usa LIBRAS? (<input checked="" type="checkbox"/>) para conversar (<input checked="" type="checkbox"/>) para estudar (<input checked="" type="checkbox"/>) para aprender () para namorar (<input checked="" type="checkbox"/>) para brincar () para brigar () para rezar () para trabalhar () para lembretes	
03. Com quem você usa LIBRAS? () pai () mãe () amigos (<input checked="" type="checkbox"/>) professores () avô () avó () tios (<input checked="" type="checkbox"/>) primas	
04. Aprender LIBRAS é importante? Por quê? SIM	
<u>PORTUGUÊS</u>	
01. Em que lugares você usa PORTUGUÊS ? (<input checked="" type="checkbox"/>) em casa (<input checked="" type="checkbox"/>) na escola () na igreja () _____	
02. Para que você usa PORTUGUÊS ? (<input checked="" type="checkbox"/>) para conversar (<input checked="" type="checkbox"/>) para estudar (<input checked="" type="checkbox"/>) para aprender (<input checked="" type="checkbox"/>) para namorar (<input checked="" type="checkbox"/>) para brincar (<input checked="" type="checkbox"/>) para brigar () para rezar () para trabalhar (<input checked="" type="checkbox"/>) para lembretes	
03. Com quem você usa PORTUGUÊS? (<input checked="" type="checkbox"/>) pai (<input checked="" type="checkbox"/>) mãe () amigos (<input checked="" type="checkbox"/>) professores () avô () avó () tios (<input checked="" type="checkbox"/>) primas	
04. Aprender PORTUGUÊS é importante? Por quê? SIM	
05. Que textos você costuma escrever? (<input checked="" type="checkbox"/>) bilhetes () e-mail (<input checked="" type="checkbox"/>) mensagem no celular (<input checked="" type="checkbox"/>) cartas (<input checked="" type="checkbox"/>) tarefas (<input checked="" type="checkbox"/>) agenda	

ANEXO V – Entrevista 1: HDS

QUESTIONÁRIO :	
<u>LIBRAS:</u>	
01. Em que lugares você usa LIBRAS ?	
() em casa	<input checked="" type="checkbox"/> na escola () na igreja () <u>ICES</u>
02. Para que você usa LIBRAS?	
<input checked="" type="checkbox"/> para conversar	() para estudar () para aprender
() para namorar	() para brincar <input checked="" type="checkbox"/> para brigar
() para rezar	() para trabalhar () para lembretes
03. Com quem você usa LIBRAS?	
() pai	() mãe <input checked="" type="checkbox"/> amigos () professores
() avô	() avó () tios () primos
04. Aprender LIBRAS é importante? Por quê?	
<u>sim</u>	
<u>PORTUGUÊS</u>	
01. Em que lugares você usa PORTUGUÊS ?	
<input checked="" type="checkbox"/> em casa	<input checked="" type="checkbox"/> na escola () na igreja () _____
02. Para que você usa PORTUGUÊS ?	
() para conversar	() para estudar () para aprender
() para namorar	() para brincar () para brigar
() para rezar	() para trabalhar (+) para lembretes
03. Com quem você usa PORTUGUÊS?	
() pai	<input checked="" type="checkbox"/> mãe () amigos () professores
() avô	<input checked="" type="checkbox"/> avó <input checked="" type="checkbox"/> tios () primos
04. Aprender PORTUGUÊS é importante? Por quê?	
05. Que textos você costuma escrever?	
<input checked="" type="checkbox"/> bilhetes	() e-mail () mensagem no celular
() cartas	<input checked="" type="checkbox"/> tarefas () agenda

ANEXO VI – Entrevista 1: LAD

<u>LIBRAS:</u>		QUESTIONÁRIO	
01. Em que lugares você usa LIBRAS ?			
<input checked="" type="checkbox"/> em casa	<input checked="" type="checkbox"/> na escola	<input checked="" type="checkbox"/> na igreja	<input checked="" type="checkbox"/> <u>associação</u>
<i>Mimica</i>			
02. Para que você usa LIBRAS?			
<input checked="" type="checkbox"/> para conversar	<input checked="" type="checkbox"/> para estudar	<input checked="" type="checkbox"/> para aprender	
<input checked="" type="checkbox"/> para namorar	<input type="checkbox"/> para brincar	<input checked="" type="checkbox"/> para brigar	
<input checked="" type="checkbox"/> para rezar	<input type="checkbox"/> para trabalhar	<input type="checkbox"/> para lembretes	
03. Com quem você usa LIBRAS?			
<input type="checkbox"/> pai	<input type="checkbox"/> mãe	<input checked="" type="checkbox"/> amigos	<input checked="" type="checkbox"/> professores
<input type="checkbox"/> avô	<input type="checkbox"/> avó	<input type="checkbox"/> tios	<input checked="" type="checkbox"/> primos
<i>namorado</i>			
04. Aprender LIBRAS é importante? Por quê?			
<i>Sim</i>			
<u>PORTUGUÊS</u>			
01. Em que lugares você usa PORTUGUÊS ?			
<input checked="" type="checkbox"/> em casa	<input checked="" type="checkbox"/> na escola	<input type="checkbox"/> na igreja	<input checked="" type="checkbox"/> <u>supermercado</u>
02. Para que você usa PORTUGUÊS ?			
<input checked="" type="checkbox"/> para conversar	<input checked="" type="checkbox"/> para estudar	<input checked="" type="checkbox"/> para aprender	
<input checked="" type="checkbox"/> para namorar	<input type="checkbox"/> para brincar	<input checked="" type="checkbox"/> para brigar	
<input type="checkbox"/> para rezar	<input type="checkbox"/> para trabalhar	<input checked="" type="checkbox"/> para lembretes	
03. Com quem você usa PORTUGUÊS?			
<input checked="" type="checkbox"/> pai	<input checked="" type="checkbox"/> mãe	<input checked="" type="checkbox"/> amigos	<input type="checkbox"/> professores
<input checked="" type="checkbox"/> avô	<input checked="" type="checkbox"/> avó	<input checked="" type="checkbox"/> tios	<input checked="" type="checkbox"/> primos
04. Aprender PORTUGUÊS é importante? Por quê?			
<i>Sim</i>			
05. Que textos você costuma escrever?			
<input checked="" type="checkbox"/> bilhetes	<input type="checkbox"/> e-mail	<input checked="" type="checkbox"/> mensagem no celular	
<input checked="" type="checkbox"/> cartas	<input checked="" type="checkbox"/> tarefas	<input checked="" type="checkbox"/> agenda	