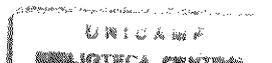


MARÍLIA DA PIEDADE MARINHO SILVA

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA ESCRITA DO
SUJEITO SURDO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA ÁREA DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
1999



MARÍLIA DA PIEDADE MARINHO SILVA

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA ESCRITA DO
SUJEITO SURDO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na Área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profª. Drª. Luci Banks Leite.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1999

20 0054/072

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA ESCRITA DO SUJEITO SURDO

AUTORA: MARÍLIA DA PIEDADE MARINHO SILVA

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. LUCI BANKS LEITE

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À
REDAÇÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA POR MARÍLIA DA PIEDADE
MARINHO SILVA E APROVADA PELA
COMISSÃO JULGADORA EM 24/09/1999

ASSINATURA: L. Banks Leite

COMISSÃO JULGADORA:

L. Banks Leite
Dr. J. P. S.
Edelise Maria Araujo

1999

BO
UNIVERSIDADE:
UNICAMP
SI 38c
Ex.
BC/40596
278/00
<input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
\$11,00
18103/00

CM-00135065-B

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Si38c Silva, Marília Piedade Marinho.
A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo / Marília
Piedade Marinho Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : Luci Banks Leite.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Surdez. 2. Escrita. 3. Educação. 4. Linguagem.
5. Educação. 6. Coesão (Linguística) I. Leite, Luci Banks. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

Aquele que aprende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental (...) é mediatizada para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra.

Mikhail Bakhtin

*Para o Majela, pelo amor, carinho,
paciência e colaboração em todos os
momentos deste estudo.*

*Para Daniel e Carolina, as criações
mais belas de nossas vidas.*

*Para os meus pais, "in memoriam"
Raimundo e Conceição, que, embora
ausentes, sempre serão "presença" em
minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Luci Banks Leite, por sua orientação, paciente e respeitosa, meus sinceros agradecimentos.

Às professoras: Dra. Maria Cecília Rafael de Góes, pelas sugestões valiosas durante a minha qualificação, e a Dra. Inghedore Villaça Koch, pelos momentos de discussões, amizade, disponibilidade, na realização deste estudo. A vocês, o meu carinho.

Aos professores do Grupo de Pesquisa "Pensamento e Linguagem" da Faculdade de Educação, especialmente aos Professores: Professora Dra. Ana Luíza B. Smolka, Professora Dra. Regina Maria de Souza, Professor Dr. Angel Píno Sirgado e a Professora Roseli A. C. Fontana (Grupo de Pesquisa GEPEC), por todas as oportunidades de diálogo, pelo carinho e receptividade, a minha gratidão.

Aos professores do IEL, Instituto de Linguagem, Professora Dra. Maria Bernadette Abaurre, Professora Edwiges Morato, pelas sugestões seguras em momentos distintos deste trabalho, a vocês, o meu carinho.

Aos professores da UFMG, Dr. Marco Antônio de Oliveira, e Tria Melgaço, pelas interlocuções iniciais desta pesquisa e pelo incentivo que impulsionou este trabalho, a vocês, a minha gratidão.

Às minhas queridas irmãs: Marli, Marise, Marta, Mary e Magda, que me apoiaram na realização desse estudo e me incentivaram sempre nas horas de frustrações. Com o carinho de vocês, a caminhada ficou menos árdua.

Aos meus amigos: Adriane Giugni, Eleanor Palhano, Ivana, Luciana, Valdemir Miotello, Ivone Martins, pela solidariedade em me acolher, participar e discutir comigo questões específicas referentes a esta pesquisa. A vocês, um grande beijo.

Às professoras das Salas de Recurso da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, Mônica e Rosângela Elmiro, amigas e colegas de trabalho que contribuíram para que os dados desta pesquisa fossem coletados em seus recintos de trabalho. Muito obrigada pelo apoio e colaboração.

Aos amigos do Grupo de Estudos sobre a Surdez da Faculdade de Educação – UNICAMP, meus agradecimentos pelas sugestões apresentadas a este estudo.

Aos amigos e colegas de trabalho da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que me incentivaram de uma forma, ou de outra na realização deste estudo.

À Maria de Lourdes Faleiros, pela presença amiga, um grande beijo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível CAPES, pelo financiamento da bolsa de estudos.

Aos alunos surdos que participaram com seus textos escritos, o meu agradecimento, pois sem vocês este trabalho não teria realizado.

À todos que contribuíram de diferentes maneiras para a finalização deste trabalho, um beijo carinhoso.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E QUESTÕES DE LINGUAGEM	15
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1.2 DA ESCOLA NORMATIZADORA AOS DESAFIOS ATUAIS	17
1.3 AS QUESTÕES DA LINGUAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E BAKHTIN	21
CAPÍTULO 2: LÍNGUA(GEM) ESCRITA DO SUJEITO SURDO: O SEU USO COMO LUGAR DE CONSTRUÇÃO DOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS	36
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	37
2.2 ESCRITA E SURDEZ NO CONTEXTO ESCOLAR	38
2.3 DIFICULDADES DE APRENDER, OU DIFICULDADES DE ESCREVER	40
2.4 REFLEXÃO SOBRE COESÃO TEXTUAL	50
2.5 A LINGÜÍSTICA DO TEXTO – PRINCIPAIS MECANISMOS E COESÃO TEXTUAL	51
2.6 PRINCIPAIS FORMAS DE COESÃO TEXTUAL TOMANDO COMO REFERENCIAL A LINGUA PORTUGUESA	53

CAPÍTULO 3: A PESQUISA E O OBJETO DA INVESTIGAÇÃO	.....63
3.1 PROPOSTA DE TRABALHO	.....64
3.2 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA	.....65
3.3 A COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS GERAIS	.....67
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS	.....70
4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	.....71
4.2 ANÁLISE DAS REDAÇÕES	.....71
4.3 CONSIDERAÇÕES GERAIS EM RELAÇÃO AO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	.....88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	.....91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	.....98

RESUMO

Este trabalho discute a importância da língua(gem) escrita na educação do sujeito surdo no contexto escolar, focalizando os aspectos coesivos nas produções escritas desses sujeitos e apontando a relação de sentidos contida nos enunciados de suas produções textuais. Partindo-se de uma reflexão sobre a educação dos surdos, discute-se a questão da língua(gem) baseando-se nas proposições de Vygotsky e Bakhtin, assumindo-se que somente por meio da língua(gem) e da relação social é possível a significação do mundo pelo sujeito. Nesse sentido, a língua(gem) tem um papel fundamental na construção da subjetividade desses sujeitos e no seu processo de construção de conhecimentos. Tomando a escrita como objeto de estudo, são analisadas oito redações de surdos em nível de escolaridade de 5ª a 8ª série, entre a faixa etária de 16 a 21 anos com o objetivo de observar os aspectos coesivos e o sentido da produção textual, conforme os estudos de Koch. Com base nas análises, percebe-se a interferência da Libras nas redações e a condição bilingüe do surdo, intervindo de modo significativo na instância interativa monolingüe através dos textos escritos. Neste estudo, há a preocupação de chamar a atenção dos professores e dos profissionais que trabalham com surdos para a necessidade de reavaliar e tecer considerações a respeito da escrita, de modo a re-significar o trabalho pedagógico realizado nas instituições escolares. Finalmente aponta sumariamente, as hipóteses levantadas em relação ao texto escrito, assumindo que o surdo aprendiz de português não apresenta as mesmas características de escrita de um ouvinte e que a aprendizagem da língua(gem) escrita faz-se necessária de modo a possibilitar a esses sujeitos a ampliação das condições de indivíduos singulares e sujeitos plurais no convívio social.

ABSTRACT

This research discusses the importance of the written language in the education of the deaf person in the school context, focusing mainly on the cohesive aspects of their writings and pointing out to the relation of meaning contained in the statements of their textual production. Starting from a reflection about the deaf's education, the language question is discussed based on Vygotsky and Bakhtin proposals, assuming that only through language in social relationship this subject matter can be inserted in the world. In this way, language has a fundamental role in the construction of subjectivity of these people and in their process of knowledge construction. Taking writing as an object of study, it is analysed eight compositions of deaf person of 5th to 8th series of fundamental education, aged 16 to 21 years old. The aim of the research is to launch hypothesis and to observe the cohesive aspects of the composition and the sense of textual production according to Koch's studies.

Based on the analysis made, it is noticed the Libras interference in composition and the bilingual condition of deaf person intervening in a significant way in the monolingual interactive aspects through written texts. This research calls the attention of teachers and of the professionals who work with deaf person to the necessity of reappraisal and to formulate considerations referring to the writing, so that the pedagogical work made in the school institutions is improved. Finally, this research points out to hypothesis formulated in relation to written texts, assuming that the deaf apprentice of Portuguese language doesn't express the same characteristics of writing as the one who has no deafness problem, and that the writing language achievement is needed to make possible to them the enlargement of their condition of singular individuals and plural subjects in the social life.

APRESENTAÇÃO

Assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento dão origem a novas estruturas mentais.

L. S. Vygotsky

APRESENTAÇÃO

A convivência e o trabalho com alunos surdos, desde a sua fase inicial de escolarização até a vida adulta, levou-me a uma série de questionamentos e reflexões sobre a linguagem escrita do sujeito surdo. Em minha experiência cotidiana de trabalho com professores de surdos, tenho percebido a grande dificuldade dos mesmos em lidar com as questões ligadas à linguagem escrita. Esse fato converte-se rotineiramente em objeto de discussões nas atividades de ensino, gerando, via de regra, reflexões/ações pouco satisfatórias.

Tenho observado, tomando por base o trabalho educacional com o sujeito surdo, que um dos grandes desafios ao lidar com a questão da linguagem escrita repousa ainda em uma compreensão limitada a respeito da linguagem e de sua importância em relação ao processo avaliativo de qualquer pessoa.

Atualmente, tem crescido o interesse pela pesquisa na área da surdez, principalmente entre lingüistas, educadores, psicólogos, etc., visto que este tema representa um campo fértil de discussões. A discussão destacada nessa pesquisa é sobre a escrita atípica dos surdos em contexto escolar, investigando qual a questão inserida na construção dos aspectos coesivos dos enunciados desses sujeitos, já que interagem no plano visuo-gestual. Como tenho observado, sua escrita não segue as mesmas construções dos ouvintes, que se apoiam na linguagem oral para produzir a escrita. Algumas singularidades do texto são apontadas por autores brasileiros, à exemplo, *Gesueli (1988)*, *Fernandes (1989)*, *Brito (1993)*, *Góes (1994)*, *Sousa (1998)*. Apesar da relevância desses estudos há ainda muito a compreender. O modo pelo qual eles criam sentidos para os diferentes signos merece aprofundamento teórico mais consistente em pesquisas que demandariam outro espaço.

Toma-se, como objetivo deste estudo, refletir sobre como o surdo articula a escrita textual, já que o sujeito surdo (em questão nesta pesquisa) interage no plano visuo-gestual, mas precisa integrar-se ao mundo da linguagem escrita, que possui interfaces com a oralidade. Este estudo também tem o propósito de apontar os aspectos coesivos em seus textos,

observando como são construídas as relações de sentido por intermédio da escrita desses sujeitos.

Os trabalhos de Góes constituem o referencial inicial para essa pesquisa. Em sua tese de livre docência, Góes (1994), analisando a escrita de sujeitos surdos estudantes do supletivo do 1º grau, identifica a ausência de reflexividade como uma das principais características dos textos do sujeito surdo. Em sua análise, a autora observou que os alunos não identificavam autonomamente problemas em seus textos, e mesmo quando eram alertados para o fato ou ainda auxiliados na refacção, os enunciados permaneciam apresentando, freqüentemente, novos impedimentos para a construção de sentidos. A autora ainda afirma que as sessões de reescritura propiciavam, ainda que rudimentarmente, ações reflexivas dos alunos, as quais apresentavam como dificuldade mais evidente o domínio parcial da língua portuguesa. Esse trabalho, por sua vez, acarretava longos intercâmbios para esclarecimentos relativos ao sentido pretendido e ao vocabulário desconhecido, desviando a atenção do sujeito produtor do enunciado em si para outros aspectos da situação textual. A autora aponta ainda para a experiência bilingüe dos alunos. Essa tarefa propiciaria uma escrita baseada em sinais e daí decorria, em grande parte, das características dos textos produzidos pelos alunos surdos. Ainda nessa direção ela afirma: "muito embora as línguas de sinais não possuam registro escrito, os alunos estariam produzindo uma escrita com alternância e justaposições das duas línguas envolvidas" (Góes, 1994:48), quais sejam: a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais. De acordo com ela, há também a questão relativa às condições de interlocução. Os alunos de sua pesquisa endereçavam seus textos a um interlocutor bimodal – a professora. Nesse sentido, "é bastante procedente o fato de construir o texto com instância interativa bimodal, por uma consideração de ordem dialógica em que o interlocutor é tomado como igualmente bimodal" (Góes, 1994: 49).

Em função da discussão destacada nessa pesquisa, sobre a produção textual de sujeitos surdos, o trabalho da autora constituiu um referencial excelente para minhas reflexões iniciais. A escolha da análise dos aspectos coesivos na estruturação textual deve-se ao fato de reconhecer que esse fenômeno é um dos fatores que garantem a inteligibilidade do texto escrito, e, também, por reconhecer a importância da linguagem escrita para os surdos

interagirem com os ouvintes, sendo a escola a instância principal para esta aprendizagem. Partindo das observações feitas através das análises textuais, verifica-se que é possível construir o sentido do texto dos alunos surdos por meio das hipóteses levantadas e a coesão é um dos recursos que fazem parte desse processo, (re)construindo sentidos.

Considerando a hipótese de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, este estudo se baseará nos seguintes princípios: se o surdo for usuário da língua de sinais, a Libras assumirá um caráter mediador e de apoio na aprendizagem do português, pois aprender a escrever, para o surdo, é aprender em tal caso, uma segunda língua; assim sendo, a língua de sinais pode interferir na escrita do sujeito surdo, isto é, na sua estrutura superficial do texto (uso de conectivos, preposição, tempo verbal, concordância nominal e verbal, etc), mas não na sua estrutura profunda, pois como observa Koch (1997:20), "Na atividade de produção textual, social individual, alteridade, subjetividade, cognitivo/discursivo coexistem e condicionam-se mutuamente, sendo responsáveis, em seu conjunto, pela ação dos sujeitos empenhados nos jogos de atuação comunicativa ou sócio - interativa".

Direcionei, então, minha pesquisa para uma análise da produção textual do sujeito surdo, reexaminando os dados e construindo reflexões, no próprio percurso do trabalho. Com base nas análises das redações, espero que esta reflexão contribua para que os professores reconheçam o sentido no texto de seus alunos surdos e possam refletir sobre seu próprio trabalho.

O presente estudo foi organizado da seguinte maneira: - no **primeiro capítulo**, faço considerações sobre o aspecto normatizador da escola, no qual discuto os desafios atuais da educação dos surdos, e sobre a questão da linguagem, tomando como referencial algumas contribuições de Vygotsky e Bakhtin; no **segundo capítulo**, procuro aprofundar as questões da linguagem escrita do sujeito surdo no cenário atual, fazendo também uma reflexão sobre os aspectos coesivos, baseada na concepção teórica de Koch; no **terceiro capítulo**, apresento as considerações metodológicas, com as descrições dos principais aspectos de estudo de campo; no **quarto capítulo**, aponto a análise dos dados, observando os aspectos coesivos nas redações dos surdos, e qual o sentido que é dado à produção escrita; no **quinto capítulo**, apresento as

considerações finais, com uma reflexão sobre pontos em aberto pelas análises, enfatizando o trabalho com a segunda língua.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E QUESTÕES DE LINGUAGEM

A pedagogia que me toca é a pedagogia que escuta, provoca e vive a difícil experiência da liberdade, reconhecendo que há também uma distorção, o autoritarismo. Minha opção é por uma pedagogia livre para a liberdade, brigando contra a concepção autoritária de Estado, de sociedade

Paulo Freire

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E QUESTÕES DE LINGUAGEM

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa sobre a educação dos surdos vem tomando um espaço cada vez maior nas reflexões teóricas dos que trabalham com o sujeito surdo. Encontro-me, há anos, realizando, junto aos professores e alunos surdos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, um trabalho de coordenação e orientação, onde a ação pedagógica se faz presente a todo momento.

Durante muitos anos, estive inserida na proposta educacional dos sujeitos surdos, na qual a dicotomia entre o trabalho prático e as questões teóricas sempre me inquietou. Constantemente estive voltada para a grande dificuldade dos surdos em construir conhecimentos no interstício entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS¹, nas instituições escolares.

Convivo há anos com os anseios dos professores em lidar com o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula e as dificuldade encontradas na escrita e leitura pelo surdo acabam por gerar grandes entraves no processo educativo.

As idéias predominantes entre pesquisadores, isto é, que a educação dos surdos fracassa pela falta de significados de sua língua, o que gera, em larga escala, um analfabetismo, e que existe uma mínima proporção de surdos que chega ao ensino superior, faltando-lhes qualificação profissional, são na verdade, questões decorrentes do engendramento das relações de poder e conhecimento de ouvintes presentes nas instituições educacionais, por meio de práticas *ouvintistas*. Por *ouvintismo* e suas derivações *ouvintização*, *ouvintistas*, etc, Skliar (1999:7) explica que “sugerem uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações práticas de significações,

¹ Língua brasileira de sinais, segundo a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) – Denominação estabelecida em Assembléia, convocada pela FENEIS, em outubro de 1993, tendo sido adotada pela World Fed. Ass. of Deaf e pelo MEC.

dispositivos pedagógicos, etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos, incompletos”.

Em relação às idéias citadas, e nos estudos atuais sobre a surdez, as significações do que se denomina *oralismo* e *ouvintismo*, não se referem às mesmas questões. As práticas *oralistas* se fundem no discurso clínico sobre a surdez, sendo que a ênfase dada à *oralização*, centra-se na fala, com o propósito de se normatizar as crianças surdas para, pretensamente, integrá-las à comunidade ouvinte. Embora não sendo sinônimas, as duas práticas, o oralismo e o ouvintismo, interrelacionam-se, porque se constituem como relações de poder e trazem no seu “cerne”, o interesse em legitimar e centralizar as decisões que norteiam a educação dos surdos. Portanto, o processo de escolarização dos surdos no contexto atual, reflete uma escola normatizadora, atendendo aos princípios legais de uma legislação excludente.

1.2 DA ESCOLA NORMATIZADORA AOS DESAFIOS ATUAIS

Atualmente tem-se falado muito em mudanças educacionais dos surdos. Repensar esta proposta, na verdade, é uma tarefa desafiadora. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394/1996), em seu artigo 58, capítulo V, define a Educação Especial “como modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. (...) Estabelece também que os sistemas de ensino deverão assegurar, entre outras coisas, professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer ‘pessoa especial’ em sala de aula. Admite também que, nos casos em que necessidades especiais do aluno impeçam que se desenvolva satisfatoriamente nas classes existentes, este teria o direito de ser educado em classe ou serviço especializado.” (Souza & Góes, 1999:171).

Em relação à Educação Especial, os discursos atuais evidenciam uma urgência em incluir qualquer aluno, independente de sua singularidade (surdo, cego, paralisado cerebral, etc) na escola regular. O argumento mais invocado é a *Declaração de Salamanca* junto com mais 87 outros governos. Na verdade, o que fica no esquecimento é o que diz seu artigo 19, assumido pelos nossos órgãos oficiais: “Políticas educacionais deveriam levar em total

consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida”.

O fato é que os órgãos governamentais legitimam o compromisso com a *inclusão social*, mas não provêm de recursos para o atendimento educacional das escolas públicas. O caso do uso da língua de sinais pelo surdo é um exemplo significativo, pois afirma-lhes o direito de uso, mas há apenas uma recomendação para que pais, professores aprendam essa língua. Ou seja, como cita Souza & Góes (1999:171), “o surdo pode ser bilíngüe por conta de suas próprias experiências, mas o ensino pode ou não se fundar na concepção bilíngüe da pessoa surda”.

Outra consideração importante em relação à Educação Especial, em que as pesquisadoras citadas fazem menção à Declaração de Salamanca em seu artigo 19, enfatiza que:

... a educação especial deveria ser escrita ela também em um movimento transformador, e oportuno, da educação como um todo, transformado por dentro, não seria assimilada pela educação comum, nem reduzida a um depósito de vidas improdutivas. (...) Portanto não se trata de optar pela inclusão na escola regular atual, ou pela escola especial atual. Trata-se na verdade de compor alternativas institucionais que sugerem essa fórmula simplificadora (ainda que cheia de controvérsias) de configurar o problema. (pág.176).

Decorre dessas afirmações que a inclusão do aluno surdo não deve se nortear pela igualdade em relação ao ouvinte, e sim em suas diferenças sócio-histórico-culturais, às quais o ensino se ancore em fundamentos lingüísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez. Em outras palavras, que se cumpra a proposta de Salamanca e que seja estabelecida uma educação bilíngüe para surdos, politicamente construída quanto sócio lingüisticamente justificada. Portanto, que se tenha um currículo em libras e uma pedagogia centrada no ensino da escrita, no caso dos surdos brasileiros o português. Todavia selecionar uma língua, traz uma série de tensões, principalmente por se inscreverem um grupo majoritário de ouvintes, a um outro grupo

minoritário daqueles que não ouvem. A escola, ao considerar o surdo como ouvinte, numa lógica de igualdade lida com a pluralidade desses sujeitos de uma forma contraditória, ou seja, nega-lhe sua singularidade de indivíduo surdo. Tais inconsistências reivindicam uma revisão educacional, que trace uma nova visão curricular com base no próprio surdo. Em relação à polêmica discussão acerca da educação dos surdos, configura-se a questão curricular, pois as escolas encontram-se atreladas a uma ideologia oralista, conveniente aos padrões dos órgãos de poder. Lunardi coloca esta questão da seguinte maneira:

Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes. (Silva In: Lunardi, 1998: 8)

Quando se discute as questões curriculares, dentro das instituições educacionais, tanto regulares ou especiais, nunca estão presentes os atores do cenário da discussão. O grupo de pessoas nunca se faz representar em sua plenitude. Ou seja, ele é sempre constituído por sujeitos que primam pelos "padrões normais", o ouvinte, letrado, branco, sem ser convidado o surdo, o índio, o negro.

Nesse cenário, tem-se a fabricação de um currículo que reflete uma forma hegemônica de representar esses sujeitos, nos espaços escolares e fora deles, criando tensões entre os grupos. No caso da educação dos surdos, o currículo faz parte de práticas educativas e é efeito de um discurso dominante nas concepções pedagógicas dos ouvintes. Estas ações materializam-se na afirmação que o currículo é um espaço contestado de relações de poder/saber, o que significa dizer que nas práticas escolares, estas questões estão literalmente veiculadas, não sobre uma oposição, mas em uma ordem necessária, como afirma Mc. Laren (1997), " não é a escola que reflete a ideologia dominante, mas a constitui".

Esse modo de entender a educação dos surdos por intermédio de um viés logocêntrico provoca uma rede de lutas e de conflitos nos contextos social e educacional e um afastamento curricular relacionado a técnicas e metodologias, por conta das ambigüidades existentes nos

textos dos surdos. O que a escola discute atualmente, por meio de seu currículo, é como se organizam os saberes e o conhecimento dentro do espaço escolar para se ter uma educação de qualidade. Mas, para que estas questões passem a ser legítimas, é necessário ir além delas, olhando o currículo não apenas como organização de conteúdos, pois a educação não é politicamente opaca, nem neutra em seus valores. Com um olhar mais atento, verifica-se que o currículo é uma arena de lutas e conflitos na compreensão do papel da escola em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e lingüísticamente. É preciso, neste contexto, assumir uma perspectiva sociolingüística/antropológica na educação dos surdos, dentro a instituição escolar, considerando a condição bilingüe do sujeito surdo.

Entretanto, nessa discussão, vale reconhecer que não se trata de optar pela inclusão, ou não, na escola regular ou especial, do sujeito surdo, mas sim chamar a atenção para as alternativas simplificadas às quais esses sujeitos são expostos, em que as crises etnocentradas ainda se fazem presentes por meio de uma política lingüística monolingüe. A falta de clareza de não se ter uma política bilingüe no trabalho pedagógico, acaba por negligenciar o papel central da língua(gem) em relação ao conhecimento e à subjetividade da criança.

O propósito, nessa discussão, em dar ênfase à reflexão sobre uma *Nova Escola*, ancora-se nas questões em que considera a língua viva, e marcada por muitas vozes, ou seja, de uma classe que controla o ensino, numa relação de poder e de assujeitamento do indivíduo. Sendo a língua(gem) uma função cognitiva privilegiada por sua natureza auto-reflexiva e mediadora, que se constitui na relação com o mundo social (Morato, 1996:31), há de se considerar como essencial na educação dos surdos a transformação de uma política pedagógica crítica por meio do ensino bilingüe. A desconsideração por parte da instituição escolar em relação à questão lingüística desses sujeitos, provêm de um "ensino" que privilegia a língua majoritária, mediante saberes e poderes instaurados nas representações e significações dos ouvintes, sobre a surdez e os sujeitos surdos.

Em relação às proposições de uma escola normatizadora, tendo em vista os desafios atuais, as questões refletidas poderão ser reavaliadas por meio de uma política crítica curricular, e efeitos transformadores serão obtidos mediante uma mudança da prática pedagógica. Nesse sentido, os estudos sobre a surdez, ou seja, sobre uma "escola nova

possível" podem ser investigados por meio de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades que definem uma proximidade e não uma "forma" de aproximação com os discursos sobre a surdez.

O problema apresentado na presente pesquisa insere-se nessa lógica de uma "educação possível", ou seja, de uma "nova escola". A discussão a ser destacada problematiza a escrita do sujeito surdo no âmbito educacional e como são consideradas as produções textuais desses sujeitos, tomando como base a língua de sinais.

Para fundamentar a concepção de língua(gem) procuro, no próximo tópico, discutir os postulados vygostkianos e bakhtinianos, chamando a atenção para a compreensão daquilo que é primordial: assumir uma concepção de língua(gem) nos estudos sobre a surdez.

1.3 AS QUESTÕES DA LINGUAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E BAKHTIN.

Recorrendo aos fundamentos da abordagem histórico-cultural, estarei, nesse momento, olhando o indivíduo surdo como sujeito que se constitui nas relações sociais, assumindo com Morato (1996:20) "que o cerne da concepção da linguagem é sua atividade constitutiva do sujeito".

Tomando - se por base este propósito, busco contribuições em Vygotsky e Bakhtin e outros autores que se aproximam da abordagem sócio-histórica, destacando pontos mais próximos dos estudos em relação ao objeto de pesquisa. Embora esses pesquisadores estejam inscritos em postos de observações diferentes, não são antagônicos e suas contribuições vêm ao encontro desse estudo. Vygotsky deteve-se em estudar a natureza da gênese e processos sociais humanos; Bakhtin, em depurar e propor uma teoria de linguagem vinculada à constituição da subjetividade humana.

Vygotsky desenvolveu seus trabalhos no período de 1924 a 1934, tendo, inicialmente, o propósito de elaborar uma psicologia baseada nas idéias marxistas. O mestre bielorusso

começa seus trabalhos em psicologia, opondo-se às duas correntes da época: o behaviorismo, que não considera os aspectos da “consciência humana”, mas apenas as funções mentais inferiores, e o idealismo, que tem como metodologia a introspeção e limitava-se a descrever os fenômenos psíquicos sem explicá-los. Esse autor passa, então, a pesquisar a relação entre pensamento, linguagem e suas origens.

A concepção histórico – cultural, discutindo questões referentes aos trabalhos de Vygotsky, reserva à linguagem um papel constitutivo, central, presente no desenvolvimento psicológico. Daí, a importância desse referencial para este trabalho. Segundo Vygotsky (1989), é por meio da linguagem que o sujeito ingressa em uma sociedade, internaliza conhecimento e modos de ação, organiza e estrutura seu pensamento. Nesse sentido, o signo é considerado como fruto da necessidade de organização social, e transforma-se juntamente com a evolução da sociedade.

Bakhtin, por sua vez, propõe uma teoria acerca da linguagem vinculada à constituição da subjetividade e da consciência humana, opondo-se a correntes vigentes naquela época: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. O autor aborda, o papel do meio social e da língua, e a importância das interações verbais, postulando a “dialogia” como núcleo que as fundamenta e enfatizando sua importância na construção da consciência humana. Ao se referir à dialogia, ele afirma “que não basta a presença física de dois seres humanos para que a palavra ganhe vida no diálogo; é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade organizada, sendo indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social, ou seja, que tenham uma relação de pessoa para pessoa, bem determinada, definida”. Bakhtin (1992). Conforme afirma Souza & Góes (1997:22), “o terreno lingüístico que o autor nos fala, é a partilha de um sistema lingüístico comum”.

Segundo as autoras citadas, isto não significa que a língua se caracterize como um código transparente, mas que ela oferece sistematicidades, a partir das quais o trabalho dos sujeitos tece sentidos sempre únicos em cada situação dialógica. Bakhtin aborda as diferenças culturais que são refletidas nas línguas e as conseqüências que existem em relação às classes menos privilegiadas. Finalmente, defende a necessidade de estudar os aspectos lingüísticos a

partir dos diálogos em seu contexto social, pois de acordo com sua proposta teórica, é apenas através desse contexto social que as palavras ganham sentido.

Os dois estudiosos, no início de seus trabalhos, rompem com o objetivismo e subjetivismo da época, sendo que Vygotsky o faz através da psicologia histórico-cultural, e Bakhtin na área dos estudos da filosofia da linguagem. Ambos tecem suas teorizações com os fios do materialismo dialético, compreendendo o homem como ser histórico conferindo à linguagem um lugar central na constituição da consciência.

Bakhtin, por sua vez, ao criticar o subjetivismo idealista aponta que o objeto de estudo desta concepção “é o ato da fala”, visto como algo que é produzido individualmente pelo falante, segundo as leis de uma psicologia individualista.

O pesquisador opta por um caminho diferente; ao invés de privilegiar a “langue” como fez Saussure², seus elementos possíveis de formação e repetição, tomou como objeto de análise a “heterogeneidade da “parole”, a complexidade dos múltiplos modos de ocorrência da linguagem que engendram sentidos novos e não repetíveis” (Bakhtin, 1992: 35). Entretanto, quando o autor fala de “múltiplos modos de ocorrência que acontecem através da linguagem” (Bakhtin, 1992:36), ele situa este fenômeno na interação verbal, mas que a mesma necessita da presença de um locutor, de um interlocutor, em uma situação social dada, em contexto historicamente determinado, e um objeto de discurso.

Por isso é que não basta que dois indivíduos se encontrem para que a palavra ou o signo se constitua. É necessário que pertençam a uma mesma comunidade lingüística, a um grupo de pessoas com alguma organização social, ou que formem uma unidade social. Para o pesquisador russo, a palavra, como fenômeno social, liga-se às condições e às formas de comunicação social, condicionada pela organização social na qual a interação acontece, trazendo marcas sociais, e se desdobrando entre seus usuários, tornando-se plurivalente e aberta para evoluir.

² O termo social utilizado por Saussure se refere apenas a condição de a língua ser compartilhada por toda a comunidade lingüística, não tendo o indivíduo condições de modificá-la.

As diferentes sociedades criam especificidades lingüísticas de acordo com suas necessidades. Por exemplo, de acordo com Goldfeld (1997:49), “os índios que vivem na selva nomeiam a cor verde de diversos nomes, dependendo da tonalidade; os esquimós possuem diversas palavras para denominar a cor branca da água, em estado sólido”. A realidade sócio - histórica e a língua constituem num mesmo momento dialético a consciência individual e social de uma comunidade. Por exemplo, crianças de classe média ou baixa percebem com muita naturalidade o uso da comunicação através de um aparelho de TV, como se esse fosse parte de um lazer indispensável em suas vidas. A forma de comunicar e o valor que é atribuído à mensagem são determinados pelo momento sócio - histórico em que estão inseridos.

Para Bakhtin (1992), os valores sociais, a ideologia³, as características singulares dos sujeitos não se separam, e os signos agem como mediadores desta relação, uma vez que não é a realidade material que é internalizada pelo homem, e sim o material semiótico. Ao afirmar que sem o signo não há consciência⁴, Bakhtin, revela a importância dada à linguagem e à semiótica na constituição da subjetividade. Por isso, importa desnudar a relação da linguagem na comunicação verbal concreta e socialmente determinada. Ao atribuir tal importância à linguagem e ao signo lingüístico, o autor afirma:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e conseqüentemente, somente no processo de interação verbal. (...) todo fenômeno que funciona como sujeito ideológico tem uma encarnação material, seja com o som, massa física, cor, movimentos do corpo ou outra coisa qualquer” (Bakhtin, 1992:34)

Bakhtin referencia um sujeito ativo configurado por uma ideologia e, como filósofo da linguagem, procura desvelar e problematizar a linguagem, em situação de comunicação verbal

³ Espaço de contradição e não de ocultamento. Um produto ideológico faz parte de uma realidade, portanto a ideologia é uma forma de representação do real (B.M. Volochinov, 1992: 31)

⁴ Para Bakhtin a consciência individual nada pode explicar, a única definição possível é de ordem sociológica. A consciência, assim não deriva diretamente da natureza como é vista pelo materialismo mecanicista e pela psicologia objetivista, nem a ideologia deriva da consciência como quer o idealismo e a psicologia subjetivista (B.M. Volochinov, 1995:35)

e social, concreta. Portanto, seu sujeito é participante, atuante, faz parte de uma cadeia viva de enunciados, da qual é integrante e membro, ou seja, é sujeito da ação do outro. O sujeito bakhtiniano faz parte de uma determinada classe social, que encontra, no uso da língua, lugar responsivo integrado numa determinada coletividade organizada, possuindo, assim, espaço para se compor como agente de transformação.

Sobre esse sujeito, Smolka & Góes (1993) e Pino (1990) realizam a seguinte reflexão citada por Costa Val (1996:3): “o indivíduo se torna sujeito configurado pelo outro, pela palavra, pelo discurso”. Essa compreensão não implica a negação da individualidade, nem da criatividade subjetiva, ao contrário, reafirma o indivíduo em suas condições históricas, culturais e ideológicas. “Só a localização histórica e social torna um homem real e determina o conteúdo de sua criação pessoal e cultural” (Bakhtin, 1992:31). Desta noção de indivíduo constituído historicamente, Costa Val afirma:

A noção de uma consciência individual, configurada na e pela relação com o outro, povoada por muitas e diferentes “vozes” ou palavras dos outros, abre para o sujeito a possibilidade de uma constituição muito singular, como lugar único de articulação de tais vozes. O sujeito povoado de outras vozes emite sua própria voz no “coro” polifônico: conceito, embora harmônico, caracterizado tanto por movimentos sincrônicos, quanto por vozes distintas, conflitivas e dissonantes”. (Costa Val, 1984:3)

Para Bakhtin (1992:108), os “sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela, e por meio dela, que ocorre o primeiro despertar da consciência”; e o processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que esta integração se realiza sua consciência é formada e adquire conteúdo.

Citando Geraldi (1998),

... os recursos lingüísticos disponíveis pelo trabalho social e histórico de produção de discursos constituem-se em ‘recursos’ para a produção de discursos contemporâneos, mas por esta produção estes recursos não passam incólumes, como se

estivessem sendo usados. O trabalho contemporâneo, por seu turno, se faz história e como história reinveste os signos lingüísticos de novos significados, cria novos signos lingüísticos para novas realidades sociais, rearticula as formas gramaticais de estruturação de enunciados e produz novos gêneros de discursos, já que a complexidade destes corresponde o das relações sociais. (Geraldi, 1998:51)

Voltemos às seguintes questões: os processos interativos produzem novos recursos e elementos lingüísticos no contexto social. Por exemplo:

a) através de mudanças de significados e expressões; nesta perspectiva, os significados de nossas falas somente se definem no contexto da situação em que elas ocorrem, porque seus temas não são determinados somente pelas formas lingüísticas, mas também pelos elementos não verbais presentes nas interações, em que os papéis de nossos interlocutores⁵, o assunto, o lugar de conversação, os outros sujeitos envolvidos, etc, estão em jogo.

No entanto, a radicalidade desta posição poderia levar a uma defesa de pontos que, muitas vezes, não pode ser aceita. Parece-me compreensível que o significado único dos nossos enunciados dependem sempre das situações, mas os recursos lingüísticos que usamos nestes contextos trazem, em seu cerne, a história de seus usos anteriores, por isso, não fixa, nem permite uma mobilidade estável. Observa-se, assim, que as línguas são quase - estruturas, e seus elementos não têm relações biunívocas, correspondendo a cada recurso um significado, sendo que as “expressões lingüísticas”, impregnadas de mudanças, variam muito seus significados. Em razão disso, que a comunicação é possível, pois a língua fornece recursos maleáveis, cuja compreensão não se dá pelo seu reconhecimento, mas pela articulação de seus significados a cada diferente situação. Um exemplo interessante dessa situação pode ser encontrado nas gírias de jovens adolescentes. Barzotto (1997) analisa a incorporação, pelas propagandas da revista Realidade [no período de 1966 a 1976], da linguagem da Jovem Guarda, em que as palavras “morou?”, “brasa”, etc, têm significados totalmente diferentes daqueles encontrados nos dicionários. Atualmente, o sujeito que utiliza esses termos

⁵ Uma pessoa muito próxima de nós, um amigo, um familiar, apenas um mero olhar ou uma só palavra podem expressar inúmeros significados.

pertencentes à Jovem Guarda pode ser identificado como um indivíduo que pertenceu a esta geração.

b) na criação de novos signos lingüísticos; interessante observar nesta área alguns exemplos relacionados ao léxico na linguagem computacional: acessar, deletar, printar, justificar; estes itens lexicais são novos na língua portuguesa, mas já adquiriram “seu lugar” garantido entre os usuários dos computadores.

c) na elaboração de novos gêneros;

Na verdade, os gêneros do discurso são relativamente estáveis e apresentam determinadas formas composicionais. Em uma carta, por exemplo, espera-se uma saudação de despedida, pois o sujeito que domina este tipo de gênero reconhece os elementos que constituem essa forma composicional. Ao longo da história, as atividades vão se tornando mais complexas e os gêneros discursivos saem selecionados e reestruturados em novos tipos. A linguagem da propaganda é um exemplo típico, pois exige uma dinamicidade, com elementos enfatizadores para uma leitura rápida, mas, ao mesmo tempo, produtiva. Neste sentido, a propaganda bem sucedida é aquela que fixa no leitor o nome do produto da propaganda.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana[...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais- mas também, e sobretudo, por sua construção composicional .
(Bakhtin, 1992:179)

Esses exemplos citados dão uma visão clara de como no processo interativo, ou seja, através do uso da linguagem, vai-se reconstruindo os recursos lingüísticos que servem de base aos sujeitos falantes. O que se pretende, por intermédio dessa reflexão, é mostrar como o

movimento dialético, reiteração/mudança, estabilidade/instabilidade, é constante na constituição das línguas naturais.

Aceitando o ponto de vista bakhtiniano, mais uma vez reiteramos que a consciência se constitui materialmente por meio dos signos, nos processos de interação social. Prosseguindo a reflexão proposta, é possível realizarmos um encadeamento das idéias de Bakhtin sobre a linguagem e os estudos realizados por Vygotsky sobre pensamento e linguagem, reafirmando pontos essenciais, e concebendo a linguagem na constituição dos sujeitos, em suas relações sociais.

A essência dos estudos de Vygotsky está na proposta de uma visão social da linguagem, tanto na sua função, como em sua gênese. Embora suas idéias se reportem às formas de comunicação e ao pensamento, em seus últimos trabalhos ele aponta para a idéia de que o indivíduo não significa o mundo para representá-lo, mas sim, para construir sua própria significação pela linguagem. Em seus trabalhos em psicologia, ele vincula a linguagem à formação das funções psicológicas superiores, abordando-a nesse contexto como instrumento no processo de trabalho ou, atividade consciente o que difere o homem dos demais animais. Baseado nas idéias marxistas e hegelianas sobre o uso dos instrumentos, ele estende a noção de mediação instrumental aplicando-a à “ferramentas psicológicas” (signos). Para ele, os instrumentos são dirigidos ao mundo externo, conduzindo o homem para o objeto de sua atividade, transformando a natureza, enquanto signo (ferramenta psicológica), além de construir relação do homem com o outro, influi psicologicamente na conduta do próprio sujeito, alterando-a e configurando-a como meio de atividade interna dirigida.

O mestre bielorusso aponta os signos como um fenômeno capaz de alterar por completo o fluxo e a organização das funções psicológicas superiores, considerando que a participação da linguagem em uma função psicológica é que causa uma transformação fundamental nessa função. Sendo assim, os signos não são considerados como meramente meios auxiliares que facilitam uma função psicológica superior existente, deixando-a qualitativamente inalterada, mas, ao contrário, os signos são capazes de transformar o funcionamento mental. Para o autor “o desenvolvimento das funções mentais superiores não é visto como algo linear, que sofre incrementos quantitativos, mas como processo que sofre

transformações qualitativamente associadas às mudanças nos signos” (Lacerda, 1996:65) Assim, as formas de mediação permitem ao ser humano realizar operações mais complexas sobre os objetos. Vygotsky (1993) vê o signo como um instrumento originalmente usado com fins sociais, um instrumento para influir sobre os demais, e que só mais tarde se converte em instrumento para influir sobre si mesmo. Com base nesses pressupostos desse contexto, Vygotsky aponta a linguagem como a ferramenta psicológica mais importante do desenvolvimento psicológico; a mesma tem como função principal a comunicação social e o contato entre os sujeitos, tanto adultos como crianças, enfim, a influência entre indivíduos que estão em uma mesma esfera social. Sendo assim, entende-se que os instrumentos de mediação se formam de acordo com as demandas da comunicação. No entanto, as afirmações de Vygotsky sobre a mediação semiótica passaram por várias transformações.

As formulações iniciais remetem às categorias do ato instrumental, estímulo auxiliar, parcialmente emprestados da reflexologia da época. A noção de signo-instrumento apoia os estudos de “dupla estimulação”, em que o sujeito é exposto ao estímulo-tarefa e a um recurso semiótico auxiliar (daí o caráter “duplo” da estimulação). Depois, a alusão às categorias de estímulo e resposta vai sendo abandonada, em decorrência de mudanças na noção de mediação. O caráter mediador deixa de ser interpretado em termos da participação de um “estímulo a mais” (ainda que fundamental) (Góes, 1994:94).

Vygotsky, em seu artigo *Pensamento e Palavra*, avança no sentido de perceber que, além da instrumentalidade, a palavra é sentido/significação, anunciando aspectos que hoje se configuram como discursividade. Enfatiza, também, o estudo da formação dos significados das palavras, considerando-a como um “microcosmo”. De acordo com a citação acima, o que se observa é o fato de a linguagem passar de uma instância de significação a outra na relação dos sujeitos com outras culturas. A noção de instrumento “cognitivo ou comunicativo” evolui e o autor busca explicar a formação da consciência através do papel que a palavra exerce sobre ela.

A consciência está refletida na palavra como o sol numa gota d’água. A palavra é um microcosmo da consciência, é

relacionada à consciência como uma célula viva a um organismo, como um átomo ao cosmos. (Vygotsky, 1989:285).

Esta afirmação traz a idéia de que a relação dos sujeitos consigo mesmos é mediada pelo signo, não sendo portanto, direta. Alguns pesquisadores tem fundamentado suas pesquisas nas idéias de Vygotsky e atribuem à linguagem lugar central em seus construtos teóricos. Por exemplo, Smolka (1993):

... uma característica fundamental (da Linguagem) é a reflexividade isto é, a propriedade/ possibilidade que a linguagem apresenta de remeter a si mesma. Ou seja, fala-se da linguagem com e pela linguagem. Ainda, o homem fala de si, (re) conhece-se, volta-se sobre si mesmo pela linguagem, a qual pode falar de seu próprio acontecimento.[...] usamos a língua/linguagem para configurar, estudar, analisar a própria atividade na qual estamos imersos, da qual não podemos desprender e que circunscrevemos como objeto de estudo. Se é possível um certo distanciamento, se a reflexividade é possível, não podemos nos situar “fora” da linguagem. Mais do que objeto e meio/modo de abordagem, a linguagem é constitutiva dos processos cognitivos e do próprio conhecimento, uma vez que a apropriação social da linguagem, é condição fundamental do desenvolvimento mental. Isso permite conceber a linguagem como condição de cognição, e leva-nos a indagar sobre a linguagem como origem da conduta simbólica. (Smolka, 1993:41-42).

Assim, os indivíduos de uma mesma cultura partilham de um sistema de signos, ou seja, a mesma língua, permitindo que eles interajam entre si. Essa língua, esses signos, ou palavras, têm um significado mais ou menos comum para os membros dessa comunidade, mas teriam sentidos diferentes de pessoa para pessoa. Por exemplo, quando se fala “família”, todos tem em mente um significado razoavelmente comum. Contudo, para cada membro dessa comunidade esse mesmo significado pode suscitar diferentes fatos psicológicos em relação à situação familiar. Alguém pode, pensando em família associá-la com desunião, solidão, separação, brigas, segundo suas referências em relação a suas experiências. Assim, ao significado “família” podem ser atribuídos múltiplos sentidos que tornam as interlocuções ricas em trocas, não completamente transparentes. Em suma, aquilo que é falado, pensado pelo

indivíduo e generalizado pelos outros em diferentes situações, gera a construção de conceitos, que serão resignificados nas novas experiências desses indivíduos.

Entretanto, esses processos geram um *continuum* de transformações e desenvolvimentos, pois os indivíduos se transformam, por meio dos conhecimentos construídos, em seu modo de lidar com o mundo e com a cultura. A linguagem é a chave para a compreensão do modo pelo qual ocorre o processo de construção e desenvolvimento do conhecimento por meio dos conceitos. E, na concepção de Vygotsky, o estudo dos diferentes sentidos atribuídos a palavra é o caminho para a realização concreta da compreensão de relação pensamento/linguagem.

Importa observar conforme Morato (1996:45), como Vygotsky postula a linguagem, não inserindo-a apenas como forma de comunicação, mas como uma função reguladora do pensamento. Seu conceito de fala refere-se à linguagem em ação, a produção lingüística do falante do discurso. Ao referir-se à fala, o autor a divide em três tipos: a comunicativa, a egocêntrica e a interior. Assim, em seus estudos sobre pensamento e linguagem, o autor afirma que na fase inicial da vida do bebê, estas funções se encontram dissociados e tem raízes genéticas distintas. Pode-se afirmar através de uma perspectiva vygotskyana que nos momentos iniciais de vida, o bebê possui apenas reações instintivas. Quando ele chora, balbucia ou tenta apanhar objetos, sua mãe cria um significado para estes atos. Por exemplo: quando o bebê chora, a mãe amamenta-o, criando assim um significado de fome para o choro do bebê, o que na verdade é um reflexo desencadeado pela situação fisiológica da criança. Diante de tais elementos significativos que a mãe confere, a criança começa a compartilhar desses significados; assim todas as suas ações, como o choro, o balbucio, passam a ter uma função comunicativa para a criança. Estas ações, resignificadas pela mãe, marcam um início dos processos mentais possibilitando as formas de raciocínio desenvolvidas através da linguagem. A partir da fala do adulto e de todos os outros inseridos na comunidade, a criança começa a desenvolver sua própria fala desenvolvendo a comunicação da criança, favorecendo-a no seu desenvolvimento intelectual, ajudando-a nas tarefas que não realiza sozinha. Vygotsky configura esse momento como o início do desenvolvimento cognitivo (intersíquico), surgido na relação entre o psiquismo do adulto e da criança.

A etapa seguinte do desenvolvimento, deriva da diferenciação das funções da fala exterior em fala social e fala egocêntrica. Para Vygotsky, a criança começa a utilizar a fala social com fins de comunicação por volta dos dois anos de idade. Entretanto, esta mesma fala se desenvolve de duas maneiras; em relação a estruturas lingüísticas utilizadas na comunicação, e em relação a sua internalização, ou seja, a criança passa a substituir a fala do adulto na sua própria fala.

Nessa mesma direção, ao observarmos crianças, na faixa etária entre dois a seis anos, podemos encontrá-las brincando e falando sozinhas. É o que se costuma chamar de fala egocêntrica, termo empregado primeiro por Piaget e retornado e discutido por Vygotsky. Dá-se o início da função cognitiva da linguagem em nível intrapsíquico. Nesse momento, os fenômenos, pensamento e linguagem passam a ser interdependentes, possibilitando a criança, através da linguagem, organizar o pensamento, ou seja, “pensar consigo mesma”. Sabe-se que, no início da fala egocêntrica, sua estrutura assemelha-se à fala social, e seu desenvolvimento se modifica. Por exemplo: sua estrutura gramatical se torna gradativamente diferente, abreviada, já que o interlocutor da criança é ela mesma, não havendo necessidade de ela explicitar todos os significados da palavra. A fala egocêntrica adquire tendências predicativas sendo que o sujeito não precisa ser mencionado. Durante esse processo em que a criança é envolvida em uma atividade, ela ainda utiliza a fala relativa à ação. A ação passa a ser dominada e a fala refere-se àquilo que já foi feito. Quando a fala se desenvolve, ela passa a ocupar o meio da atividade até anteceder a ela, surgindo, assim, a fala como função planejadora, sendo a ação dirigida pela fala. A criança então passa a planejar conscientemente, através da fala, suas próximas ações. Com o desenvolvimento da criança, ela passa a utilizar menos a fala egocêntrica, pois está interiorizando-se; com a evolução da fala interior, a criança organiza suas atividades, planejando-as internamente, utilizando o pensamento verbal.

Por meio de suas próprias leis gramaticais, sua sintaxe, a fala interior gera uma cadeia de significados, de generalizações, e difere, portanto da linguagem social e comunicativa. A aquisição da linguagem dentro da abordagem vygotskiana, segue a orientação do exterior para o interior, passando de social, a comunicativa, à fala egocêntrica até se tornar a principal forma de se pensar por meio da fala, ou seja, por intermédio do pensamento lingüístico.

Nessa perspectiva, a gênese da linguagem é vista como um processo gradual de construção através do qual a criança vai pouco a pouco assumindo papéis dialógicos desempenhados pelo adulto e, portanto, convertendo o discurso do outro em discurso próprio.

Na abordagem sócio – cultural em psicologia, seus defensores conferem à linguagem não apenas uma função comunicativa, mas também organizadora e planejadora do pensamento. A aquisição da linguagem interfere e muda qualitativamente o desenvolvimento cognitivo da criança. As funções mentais inferiores, tais como a percepção natural, a atenção involuntária, a memória natural, transformam-se em funções mediadas. Assim, a cognição passa a ser determinada pela linguagem.

Mas especificamente no que diz respeito à criança surda, Vygotsky, em seus textos intitulados "**Fundamentos da Defectologia**" (1989), aponta mudanças na sua maneira de pensar o desenvolvimento da criança, que é vista, em consequência do seu contato com esses sujeitos, em seu processo de aprendizagem. Em seu texto inicial, "**Princípios da educação social para crianças surdas**" (1925), ele se apresenta favorável à oralização. Neste momento dos seus construtos teóricos, ao se referir à educação dos surdos, ele afirma que a mesma deve se iniciar desde a pré - escola, pois isto seria uma forma de estímulo para o surdo incorporar-se à linguagem oral do ouvinte.

Em torno de 1931, o pesquisador publicou o texto "**O Coletivo como fator no desenvolvimento da criança anormal**", (Vygotsky, 1989) e faz uma revisão da relação entre os diferentes tipos de linguagens do surdo, destacando a mímica (como se referia à Língua de Sinais, pois ela ainda não tinha esta denominação), e propõe, ainda, poliglossia, ou seja, a utilização de múltiplos recursos para que o surdo tenha acesso à linguagem. Percebe-se, desse modo, que ele já não defendia mais o método oral e sim sua substituição. Assim, ele afirmava:

A linguagem devora como parasita todos os demais aspectos da educação, se converte em objetivo próprio, por isto perde sua vitalidade, a criança surda (...) aprende a falar, a utilizar a linguagem como um meio de comunicação do pensamento (...) A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica, desde o ponto de vista psicológico, seja

a linguagem verdadeira do surdo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas sim, porque a mímica é uma linguagem verdadeira cheia de riquezas e de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital é só uma cópia sem vida da linguagem viva. (Vygotsky, 1989:190)

Vygotsky, em dado momento de seus estudos, pensou que a educação dos surdos deveria estar voltada exclusivamente para uma educação social, ou seja, inserindo esse indivíduo na sociedade, devido às experiências linguísticas dessas crianças. Só mais tarde percebeu que esta inserção ficaria prejudicada se não fosse dado um lugar básico ao desenvolvimento linguístico desses sujeitos, premissa psicológica fundamental, tendo como solução a utilização da Língua de Sinais.

No conjunto das análises de Vygotsky, pode-se constatar mudanças nas convicções do autor. Para ele, "os sinais passam a ser uma instância da linguagem, já que esta pode se realizar sob forma não vocal" (Góes, 1994:100). A autora ainda afirma que "as análises da atribuição do estatuto da língua de sinais, e as proposições daí decorrentes, são sistematizadas na literatura a partir da década de 60, e não é explorada a participação dos sinais no desenvolvimento psicológico, e as proposições educacionais permanecem orientadas ao propósito primordial de propiciar ao surdo o domínio da língua falada" (Góes, 1994:100).

Vygotsky também aponta que não existe uma psicologia específica para os casos de deficiência e sim particularidades que deverão ser investigadas no desenvolvimento educacional desses sujeitos. Nesse aspecto, percebe-se através dos pressupostos vygotksyanos, que o professor que trabalha com deficiência deve estar atuando através da "zona de desenvolvimento proximal", ou seja, interagindo em um contexto de construções, em que se possa buscar caminhos para uma educação de qualidade.

Nesta mesma lógica, especialmente no caso das deficiências sensoriais, é a partir da linguagem de sinais que o sujeito surdo irá construir significados para sua aprendizagem. Importa também mencionar a questão da plasticidade do funcionamento mental humano, que objetiva mostrar que as leis de desenvolvimento de crianças normais e de deficientes são as

mesmas, e a presença de um déficit, não significa uma patologia. De fato, para se chegar a alguma proposta pedagógica, deve-se conhecer a lei da transformação do “menos” da deficiência para o “mais” da compensação que proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade (Vygotsky, 1989c). Poder-se-ia dizer que esta visão aponta para a importância da língua de sinais, nas interações ou nas relações sociais para a construção da subjetividade do sujeito surdo.

Com base nas discussões apresentadas, observa-se que Vygotsky e Bakhtin transitam por caminhos diferentes, mas possuem similaridades em seus pressupostos filosóficos e lingüísticos.

Bakhtin e Vygotsky apontam a necessidade de uma nova postura pedagógica, enquanto nos orientam para uma concepção de língua(gem) do surdo: o seu uso e o lugar de construção dos recursos lingüísticos.

Em relação à prática, temos a língua de sinais como língua “natural” responsável pela mediação e resignificando a construção do trabalho com a segunda língua, a escrita do português. Muitos pesquisadores já apontam que não se pode ser ingênuo em relação ao sujeito surdo, considerando que a língua de sinais resolverá todos os problemas que encontramos em sala de aula (ver Souza & Góes, 1996 e Skliar, 1997). Portanto dentro, dessa lógica, é necessário assumir uma dimensão sócio-política-antropológica na educação dos surdos, entendendo que a Libras não seja apenas tolerada, e que a fala não seja seu objetivo principal na instituição escolar. O ideal seria que houvesse uma linguagem comum entre professor e aluno, ou seja, que professor e alunos surdos fizessem o uso da Libras.

CAPÍTULO 2

LINGUA(GEM) ESCRITA DO SUJEITO SURDO: O SEU USO COMO LUGAR DE CONSTRUÇÃO DOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou. O que se salva então é ler "distradamente".

Clarice Lispector

CAPÍTULO 2

LINGUA(GEM) ESCRITA DO SUJEITO SURDO: O SEU USO COMO LUGAR DE CONSTRUÇÃO DOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa trata da questão da língua(gem) escrita do sujeito surdo. São abordadas algumas questões relativas à escrita desses sujeitos no contexto escolar, partindo da hipótese de que a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos. A partir dessa hipótese geral, apresento as questões principais que orientaram o percurso desta investigação:

- . os surdos que possuem uma língua de sinais, incluindo os que são oralizados, escrevem melhor, produzindo um texto mais coeso?
- . qual o sentido reconstruído na escrita desses sujeitos, levando-se em consideração o seu uso como lugar de construção dos recursos lingüísticos?

Tendo em vista esse propósito, acredito ser necessário que se faça uma reflexão teórica em relação à escrita desses sujeitos e que se apontem pesquisas atuais envolvendo a temática. Relativamente à produção textual e aos aspectos coesivos, busco contribuição no referencial teórico de Koch, que é importante para essa pesquisa.

Koch aponta uma (re)classificação dos recursos de coerência e coesão textual (1990) na linguagem escrita, propondo que se olhe o discurso ou o texto como linguagem em uso; é o trabalho realizado por sujeitos ativos, que constroem sentidos.

“Poder-se-ia, assim conceituar texto como uma manifestação verbal, constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais”. (Koch, 1990:22)

Em relação aos aspectos citados, a opção foi destacar pontos mais próximos dos estudos em relação ao objeto de pesquisa, que constitui o referencial deste capítulo.

2.2 – ESCRITA E SURDEZ NO CONTEXTO ESCOLAR

Tomando-se por base a noção de linguagem que se constitui na relação do homem com o meio social, ou seja, num sentido bastante amplo, podemos concluir que a linguagem é tudo que envolve significação, que tem valor semiótico e não se restringe apenas a uma forma de comunicação. É por meio da linguagem que se constitui o pensamento, embora este não possa ser reduzida a ela. Assim, a linguagem está sempre presente no sujeito, mesmo quando ele não está se comunicando, pois a mesma significa a forma como este sujeito recorta e percebe o mundo e a si próprio. Ao mesmo tempo, linguagem e pensamento estão indissolivelmente unidos na prática social sob a forma de pensamento verbal.

Poder-se-ia argumentar também, como aspecto relevante, que a língua(gem) é fundamentalmente constituída pelo contexto social, que se dá entre indivíduos reais em momentos singulares e históricos, trazendo marcas e significações. É importante destacar que é por meio das interações desses indivíduos que a língua se desenvolve, evolui ou até mesmo morre.

Em relação às práticas pedagógicas e ao ensino apenas com o concreto, ou mesmo com a terapia de fala a que o surdo vem sendo exposto, essas ações pedagógicas tendem a reforçar a “deficiência” do sujeito surdo. Nas diversas instituições pedagógicas encontram-se situações que evidenciam isso. Um modelo exemplar desse fato é o que evidencia relações concretas com objetos do mundo físico, em práticas escolares em que, para escrever ou falar do objeto, é necessário ter uma experiência sensível com ele. É o que ocorre em sala de aula de ouvintes. As crianças ensaiam, escrevem o nome dos objetos, depois a professora apresenta o objeto. A maneira como a professora conduz o trabalho impede a conversão desse momento em atividade interacional de experiências partilhadas, não permitindo ao aluno lançar hipótese sobre o objeto lingüístico. A preocupação da docente é de “facilitar” o aprendizado, servindo-se do objeto físico para o aluno compreender o significado da palavra escrita. Ao assumir o

trabalho dessa maneira, a docente não oportuniza a construção de significação do aprendiz que leva em conta a relação do sujeito com o mundo e com o outro.

Assim, neste último aspecto, podemos concluir com Franchi (1988), que a linguagem caracteriza-se por seus três momentos constitutivos: os que dizem respeito à construção da significação, quer pela remissão ao próprio sistema lingüístico (atividade metalingüística), quer pelo fato da linguagem ser um exercício pessoal e intersubjetivo (atividades epilingüísticas e lingüísticas). Neste texto, Franchi sugere que as atividades escolares nas séries iniciais deveriam ser voltadas às atividades lingüísticas e epilingüísticas, mas, na verdade, o que se observa, são os exercícios voltados para a metalinguagem (conceitos, regras, exceções).

De fato, há uma grande controvérsia: as informações sobre a linguagem acabam se confundindo com a própria linguagem. Otimizando uma variedade culta (sempre), ensina-se primeiramente uma metalinguagem dessa variedade, com exercícios de descrição gramatical ou estudo de regras. As instituições escolares dedicam os primeiros anos de vida escolar à atividade de metalinguagem, em detrimento das duas outras, descaracterizando o momento propício até para o exercício metalingüístico.

A partir de uma visão crítica desse tipo de prática pedagógica, o ensino da língua (escrita) para surdos não deveria estar desvinculado do uso da linguagem. Os exercícios de linguagem (gramática, textos, formação de frases) poderiam constituir-se em um momento de produção e significação, tornando o sujeito imbuído do fenômeno social da interação. Nessa lógica, estariam presentes as condições de produção e significação, de representação do interlocutor e o valor social da linguagem.

Como afirma Souza (1998:47), “a linguagem pode ser expressa através da escrita, através da fala, através dos gestos. Então existem línguas orais e gestuais. Muitas línguas orais, talvez a maioria, como não ocorre com as gestuais, possuem uma escrita própria. Nesses casos, o surdo pode se valer da escrita do País em que fixe residência”. Prossegue ainda a autora:

“a escrita da pessoa surda reflete, em certa medida, os conhecimentos que possui, ou não, da comunidade ouvinte. Ou, o quanto a escrita tem função em sua vida, ou ainda reflete o próprio processo de alfabetização a que foi submetida. Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa é frequentemente levado a termo como uma língua morta, pois ao ensinar apenas substantivos, adjetivos, advérbios na produção de textos, esquece-se de se considerar uma premissa básica: o intercâmbio entre o papel do autor e do leitor para esse aprendizado.” (Souza, 1998:147)

Isto torna-se ainda mais relevante no caso da surdez, pois esses sujeitos são detentores de uma linguagem visuo gestual, que se apresenta com possibilidades limitadas de se constituir na linguagem oral. Ao me posicionar frente a estas questões, levo em consideração o objetivo dessa pesquisa, que consiste em refletir sobre as produções de escrita “atípicas” do sujeito surdo, abordando como são construídas as relações de sentido e discutindo aspectos da coesão textual desses sujeitos.

2.3 DIFICULDADES DE APRENDER, OU DIFICULDADES DE ESCREVER....

As questões relativas à linguagem de surdos e desenvolvimento cognitivo são muito controversas. A idéia mais corrente, em Psicologia, é a que assinala a perturbação psicofisiológica global que afeta o surdo e acaba provocando um retardo, relacionando a impossibilidade de alcançar um pensamento abstrato. A surdez é motivo de retardo da linguagem ou da perturbação que ela provoca no desenvolvimento geral, indiretamente, pois, lembrando Morato (1996:54), “acreditar que o surdo não desenvolva o pensamento abstrato (ou que o mesmo seja pobre) é acreditar que o pensamento chinês, pelo fato de ter inventado categorias (espirituais?) lingüísticas como o yin e o yan, não seja capaz de assimilar conceitos da dialética materialista”.

É possível dizer que as dificuldades dos surdos acontecem pelo fato de que as línguas orais serem as únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades, sendo que, no caso do surdo não há a possibilidade de adquiri-las espontaneamente. Assim, Luria (1986:94) refere-se

ao desenvolvimento filogenético: “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”. De fato, vários pesquisadores afirmam que a qualidade comunicativa dos surdos e a constituição do pensamento está nas mãos (e em todo esquema corporal), pois os mesmos podem executar com perfeição o mesmo papel atribuído ao sistema fonador por meio da língua de sinais.

Vygotsky, em seus trabalhos sobre a defectologia, atribui os problemas da surdez às questões socioculturais. A tarefa da educação consiste precisamente em trabalhar estas questões. É evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela surdez não têm sua origem na falta de audição por si mesma, mas sim nas conseqüências, nas complicações secundárias provocadas pela surdez. A surdez, por si mesma, poderia não ser obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas causa a mudez e a falta de linguagem é um obstáculo muito grande nesta via. Por isso, a linguagem é posta como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda. (Vygotsky, 1984:89)

É necessário enfatizar que as condições de aprendizagem de leitura e escrita no processo de escolarização do sujeito surdo dependem, 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. Também afirma-se, de maneira bastante equivocada, que o surdo apresenta dificuldades de compreensão em História, Geografia ou Português porque ele tem atraso de aprendizagem. Na verdade, suas dificuldades, em quaisquer disciplinas, estão relacionadas às estruturas lingüísticas pouco desenvolvidas (pela dificuldade de acesso à “língua oral”, ou mesmo à “língua de sinais”), repercutindo na sua educação de modo geral.

Entre as pesquisas que salientam esta realidade, estão aquelas que apontam os sujeitos surdos, filhos de pais ouvintes, como a maioria da população surda. O grande problema enfrentado pelos pais ouvintes é a comunicação com as crianças surdas. Outra questão

sintomática são os profissionais que lidam com a surdez, com a linguagem dos surdos, tomando a língua como se esta fosse um código totalmente artificial, que pudesse ser ensinado em circunstâncias totalmente artificiais, agravando mais esse problema.

De fato, outra situação referente aos problemas de educação do sujeito surdo seria a falta de condições ambientais, importantes para facilitar o acesso desse indivíduo ao “mundo letrado”. Ouve-se muito o “discurso” nas instituições escolares, e até mesmo entre pais de alunos, sobre as dificuldades desses indivíduos na aprendizagem da escrita, como um problema secundário em relação à aquisição da linguagem oral. Entretanto, percebe-se que, por trás dessas “falas”, o que se espera é que o indivíduo aprenda primeiro a “falar”, para depois escrever. É o “poder do colonizador”, em detrimento do indivíduo “a ser colonizado”. Desse modo, o que acaba acontecendo, na maioria dos casos, é que esses sujeitos, além de não aprenderem a falar, o que é esperado, aprendem apenas a ler pequenos textos, frases simples, apresentando inúmeras dificuldades na escola. Assim, a instituição escolar, para recuperar essas dificuldades, estrategicamente tenta trabalhar a escrita por meios de exercícios de repetição, usando tais exercícios, como se o fato de “repetir” pudesse fazer esses sujeitos aprenderem a ler e escrever. Em toda esta situação, percebe-se que um dos maiores problemas da educação dos surdos é a maneira como é concebida a linguagem pelos professores e a maneira como são apresentadas as atividades de leitura e escrita, grande responsável pelas dificuldades desses indivíduos.

Notadamente, em nossos dias, milhares de docentes, presos às “amarras institucionais”⁶ ou até mesmo por acreditarem que a educação dos surdos está restrita ao acesso da fala, continuam afirmando que o surdo oralizado tem menos dificuldades na escola. Percebe-se, por trás dessa lógica, a perpetuação de um discurso já cristalizado, no qual a preocupação dos educadores é o da transmissão de conhecimentos, ensino por meio de exercícios de memorização e práticas de tarefas solicitadas pela escola.

Focalizando a educação da pessoa surda, Behares (1995) propõe que a surdez seja vista como um “déficit de audição que apresenta diferença com relação ao modelo esperado”, e não mais como patologia. O surdo que utiliza Libras, segundo o autor, deve ser visto como

pertencente a uma minoria lingüística e cultural, que se utiliza de uma outra modalidade de linguagem.

Neste sentido, é preciso lembrar que a criança surda, filha de pais ouvintes ou também filha de pais surdos, não adquire a linguagem da mesma maneira que a criança ouvinte, pois a linguagem oral que a criança adquire de forma natural, “nos casos dos surdos”, é ensinada nas clínicas, escolas, num processo longo, podendo ter resultados decepcionantes. A melhor maneira de se trabalhar com o surdo deve ser por meio de uma língua que pode ser adquirida naturalmente por intermédio dos membros da comunidade.

Muitas vezes as crianças surdas não participam inicialmente do processo de leitura, em virtude do fato de os pais ou mesmo os adultos acabarem por rotulá-las como sujeitos incapazes de compreender o código escrito, ou até mesmo por sentimento de superproteção. Como exemplo, temos: os pais e irmãos sempre estão prontos a executar a tarefa de leitura para as crianças surdas, e isto vem impedir o crescimento das mesmas de exercitar a função social da escrita, de levantar hipóteses, de perceber diferenças entre a fala (no caso dos surdos, os sinais) e a escrita, o que os faria crescer. Este fato vem acarretar várias complicações. Esses indivíduos, mesmo estando vários anos na instituição escolar, desconhecem a função social da produção escrita, não conseguem perceber que, para produzir um texto, não basta a justaposição de palavras ou sentenças soltas, mas que o mesmo exige operações complexas, como a de manipular recursos para articular, de forma coesa e adequada, de modo a produzir sentido.

Além disso, é necessário explicitar que na atividade discursiva, seja oral (gestual) ou escrita, o interlocutor é o sujeito ativo, e os participantes dessa interlocução tendem a dividir o contexto temporal e espacial, reelaborando este discurso. Sendo assim, os sujeitos têm possibilidades de voltar a uma questão anterior e reorganizar os recursos utilizados na sua própria língua, como a utilização de recursos faciais e gestos que auxiliam na compreensão da expressão dos seus discursos.

⁶ Refiro-me a currículos impostos pelas instituições particulares e públicas.

Entretanto, o mesmo não acontece na escrita, pois a linguagem escrita não dispõe dos dados do contexto e da situação interativa, em que a voz (audição) se faz presente. Para atenuar ou mesmo suprir esta falta, em que os elementos extratextuais são subsídios para garantir a inteligibilidade do texto, o texto escrito deve apresentar mecanismos lingüísticos que permitam uma leitura coerente para se extrair um significado.

Deste modo, é necessário salientar que a tarefa de escrever não se reduz apenas à tradução da fala em sinais gráficos, pois existem especificidades próprias de cada modalidade. A escrita não é a transposição da fala e o fato de as crianças (ouvintes) terem dificuldades na produção de textos escritos não significa que tenham dificuldades na língua oral. A linguagem escrita tem suas próprias regras, e os recursos da linguagem necessitam ser revistos para garantir seu desenvolvimento.

Outra observação importante, no processo de educação do sujeito surdo, é a expectativa dos pais em relação ao sucesso dos filhos nesse processo. Todavia, com um olhar atento sobre este cenário, percebe-se que a maioria desses pais pertence à classe menos privilegiada, tendo um poder aquisitivo muito baixo, e os mesmos muitas vezes não são nem alfabetizados. Assim, a aceitação de uma baixa escolarização se faz presente, pois os mesmos nem ao menos sabem avaliar quais os problemas inerentes à surdez de seus filhos. Os mais esclarecidos, geralmente, ainda fazem essa discussão, de modo que os filhos surdos consigam chegar ao menos ao segundo grau, embora não discutam a qualidade dessa promoção.

Silva destaca em seus estudos que

... esta [questão acima citada] parece ser a segunda etapa da negação da surdez que as famílias enfrentam, desde o nascimento do filho (a primeira é aquela que sentem ao descobrirem a surdez), e por isso fica tão difícil de explicar para essas famílias que o processo escolar do surdo pode ser diferente, e que a falta da linguagem pode acarretar sérias conseqüências na vida de seus filhos. (Silva, 1998:27)

Para Silva (1998:27), “a contraparte que eles conhecem é sempre comunicativa, esquecendo-se ou desconhecendo que a cognitiva (ação sobre o mundo) é a própria atividade

epilingüística da criança sobre a língua, tão importante quanto a comunicação. Prossegue, ainda, afirmando que, para os pais e professores que lidam com esses sujeitos, a comunicação é a parte mais afetada pela surdez. Esquecem-se que ela é apenas parte do “iceberg”, a parte mais visível, e, talvez por isso mesmo, aquela com a qual pais e professores mais se preocupam”.

Outros estudos feitos por vários pesquisadores assinalam que os surdos, a exemplo dos ouvintes, podem se desenvolver lingüisticamente, desde que sejam expostos à Língua de Sinais o mais cedo possível; se isto não acontecer, o desenvolvimento global do sujeito surdo poderá ser afetado de modo significativo.

Tomando-se por base os resultados de tais estudos, nota-se que não se pode separar as dificuldades que o surdo apresenta com a escrita, sem estar atento àquilo que aconteceu com o processo de aquisição da língua(gem) que ele faz uso, e o que ocorreu com o processo da alfabetização. É necessário lembrar que, até recentemente, entre meados de 60 e 80, a questão da escolarização do sujeito surdo só teria sentido se ele conseguisse falar, ou seja, dominar os sons da língua. Comprovada a ineficácia desta abordagem, tanto em relação à escrita quanto em relação à fala, a pesquisa de Lacerda (1996:101) traz questões importantes, entre elas apontando para entender que “não é preciso falar bem, para escrever bem”. Começam, então, a surgir várias pesquisas com questionamentos diversos. Nesse cenário, o surdo passou a ser visto como um indivíduo em condições de obter um desenvolvimento global, não mais como um sujeito com *déficit* clínico interpelado pela falta de audição.

Em relação às pesquisas, na década de 60, muitas questões eram observadas. Merece destaque a ênfase dada aos estudos das diferenças observadas entre crianças surdas de pais ouvintes. Os estudos demonstraram que os surdos, filhos de pais surdos, tinham melhor capacidade para o desempenho na escola, tanto nas atividades orais e escritas, quanto ao serem oralizados, ao contrário dos surdos de pais ouvintes, que demonstravam maior dificuldade. Os surdos, filhos de pais surdos, logicamente conseguiam avançar mais, fazer ou lançar hipóteses, pois eram expostos a uma mesma língua, promovendo, assim, mais eficazmente, sua aprendizagem. Em razão destas citações, chega-se à seguinte lógica: os filhos e pais surdos são

mais bem preparados, emocional, social e culturalmente, pois tem uma identidade que é dada pela sua língua.

Também no exame da produção escrita, alguns pesquisadores, na década de 80, detiveram-se em apontar o atraso do surdo em relação ao ouvinte na aquisição e desenvolvimento da estrutura sintática da língua oral.

Brown (1984) fez um estudo comparativo sobre os morfemas gramaticais presentes na linguagem dos surdos. O objetivo de seus trabalhos foi verificar se a criança surda difere das ouvintes, em relação à sua competência gramatical, em usar morfemas, desde que as mesmas estejam no mesmo nível do desenvolvimento da linguagem. Observou, também, como os morfemas eram utilizados pelos surdos, pois o uso correto desses elementos contribui para a produção de um maior número de sentenças adequadas. Ao observar como eram utilizados esses morfemas, verificou-se que eles poderiam favorecer ou não a escrita dos surdos. Foi também observada a ordem dessa aquisição com o intuito de constatar se eram iguais nos dois grupos. Os sujeitos surdos estavam em desvantagem em relação aos ouvintes, embora a ordem de aquisição fosse a mesma.

Powers & Wilgus (1985) tiveram como propósito relatar a complexidade lingüística da produção escrita, inseridos em um programa na área educacional que trabalhava com a Comunicação Total. Nessa pesquisa, os autores analisaram amostras de textos escritos por alunos surdos do 1º grau com a idade de 7 anos até 12 anos. O “corpus” foi obtido através de desenho animado, que serviu de pré-texto para sua escritura. Os dados, estatisticamente comprovados, revelaram um aumento significativo da complexidade lingüística⁷. Dentre os resultados obtidos, os pesquisadores apontaram também que a complexidade sintática estava relacionada ao aumento da idade cronológica dos sujeitos surdos: quanto mais velhos, melhor sabiam usar os recursos da língua(gem) em uso. Outro detalhe importante é que os sujeitos pertenciam à classe econômica e sociocultural alta, possibilitando o contato desses sujeitos com recursos importantes no desenvolvimento da aprendizagem, sendo que os pais estavam

⁷ Segundo o autor, são categorias de difícil domínio, para o indivíduo surdo, o uso de negação, pronominalização, conjunção e, principalmente o uso de sentenças subordinadas.

envolvidos com a educação dos seus filhos. A meu ver, este fato muda provavelmente o *status* lingüístico desses sujeitos.

Outras pesquisas se fazem presentes nesse novo cenário educacional, mas importa destacar que muitas das que foram citadas anteriormente apontavam para aspectos ligados à correção da linguagem, tais como ensinar o surdo a escrever de modo igual ou semelhante ao ouvinte. Como exemplo deste fato, ainda estão em evidência os programas de terapia de fala, que ensinam o aluno a falar, depois a formar palavras, sentenças curtas, etc. Dessa forma, o ensino assume um caráter paliativo, pouco eficaz, pois não se formulam hipóteses, nem se busca compreender porque surdo escreve de forma atípica em relação às usuais.

De fato, para dominar toda a complexidade da linguagem escrita, o sujeito surdo precisa fazer uso da língua de sinais, pois a aprendizagem precoce da mesma favorece seu desenvolvimento na aprendizagem. Acontece, porém, que, para um grande número desses sujeitos, isto não ocorre. Como exemplo, é possível observar que crianças que freqüentam desde cedo programas de estimulação precoce⁸ chegam às instituições escolares com problemas de escrita. Estes aspectos mencionados evidenciam mais ainda o pressuposto já mencionado de que a escrita envolve uma relação dinâmica entre o sujeito que aprende e o mundo.

Gesueli (1988) relata em sua pesquisa, ancorada em uma visão construtivista, a experiência sobre o processo de alfabetização de crianças não ouvintes cuja fala não estava desenvolvida, contrariando a tradição oralista de que é preciso “oralizar antes da criança entrar em contato com a escrita”. A pesquisadora ainda observa que a criança não ouvinte, mesmo quando não “oralizada”, é capaz de pensar sobre a escrita, levantando hipóteses, muitas vezes semelhantes àquelas observadas em crianças ouvintes. Os sujeitos da pesquisa mostravam-se capazes de lidar com a escrita produzindo e interpretando textos. Nesse trabalho, através dos fatos observados, a autora aponta para a necessidade de se repensar o trabalho com o “não ouvinte”, respeitando-se suas diferenças e recusando-se a uma rotulação de “deficiência” e “incapacidade”. A esse respeito, outra pesquisa que merece ser citada é de Fernandes (1989),

⁸ Estimulação Precoce -Trabalho voltado para a produção e compreensão dos sons antes mesmo da alfabetização. Em muitas instituições inicia-se o processo de aquisição da escrita.

na qual a autora constata a falta de raciocínios analógicos por parte dos sujeitos surdos, evidenciado pela pouca experiência que os mesmos tinham com atividades escolares que beneficiam esse tipo de raciocínio. Ao coletar dados, a autora solicitou que os surdos reproduzissem, com suas próprias palavras, o texto lido. Alguns informantes se negavam a realizar tal tarefa. Entretanto, segundo a autora, esse fato se deve não a problemas de ordem cognitiva, mas de afinidade com o tipo de linguagem usada.

Nessa mesma pesquisa, a autora citada destaca, de uma maneira geral, a omissão ou a dificuldade dos sujeitos surdos de usarem categorias gramaticais. Segundo ela, esse problema não se restringe apenas ao surdo, mas também aos ouvintes quando aprendem uma língua estrangeira. Dessa maneira, ela conclui que os surdos têm consideráveis limitações na utilização das estruturas da língua portuguesa, que podem ser comprovadas pela dificuldade com o léxico, falta de consciência no processo de formação da palavra, uso inadequado de verbos e das preposições, omissão de conectores em geral, e que podem ser evidenciados como resultado da falta da língua de sinais.

Já em 1993, Rampelotto apresenta, em sua pesquisa, uma análise das abordagens metodológicas usadas no ensino de surdos. Nessa análise, a autora se baseia num trabalho experimental que investigou a compreensão de produção de textos por adolescentes surdos. Os dados obtidos foram analisados com base em gravações de histórias simples e complexas contadas em Língua Brasileira de Sinais e em Português oral e em Comunicação Bimodal. Essas histórias eram recontadas em Língua Brasileira de Sinais e em língua portuguesa escrita. Entre os aspectos examinados, as histórias narradas em Comunicação Bimodal foram as que os sujeitos apresentaram maior dificuldades em reproduzir, tanto em Língua Brasileira de Sinais como em português escrito. As histórias narradas em Língua de Sinais foram as que os sujeitos reproduziam melhor. Relata, ainda, a pesquisadora que os sujeitos surdos ao reproduzirem as histórias, o fizeram melhor em Língua Brasileira de Sinais do que em língua portuguesa escrita. As histórias simples, em geral, ofereceram menor dificuldade para serem lembradas e reproduzidas do que as complexas. Os resultados obtidos diante dos dados reiteram a importância da Língua de Sinais na educação da criança surda, apontando para o

fracasso da abordagem oralista e a ineficácia da comunicação bimodal (uso simultâneo de sinais e fala), no desenvolvimento da competência lingüística do estudante surdo.

Outra pesquisa que traz indicações nessa área é a de Góes (1994:3). A autora verificou que as dificuldades de escrita dos alunos surdos podiam ser entendidas pelo uso híbrido e indiferenciado das duas línguas, ou seja, se relacionavam estreitamente com as condições de interlocução em sala de aula. Importa ainda enfatizar, na pesquisa de Góes, que muitas de suas constatações se aplicam aos dados desta pesquisa, em razão da proposta deste estudo em verificar a produção de escritura dos sujeitos surdos em ambiente escolar, e como é considerado o sentido textual, diante de tal tarefa, abordando os aspectos coesivos. Nessa ótica, procuro chamar a atenção do professor para esse aprendizado, considerado nessa pesquisa como de uma segunda língua, conforme capítulo quatro.

Outra pesquisa que redimensiona o trabalho com o aluno surdo, a escola e a linguagem é o de Souza (1998). A autora enfatiza os aspectos constitutivos da linguagem na construção do conhecimento, ou sistemas de referências sobre si próprio, sobre o outro e sobre sua própria linguagem. No seu trabalho, ela desmistifica valores cristalizados sobre a língua dos surdos, apontando o trabalho social como premissa básica para a instalação da linguagem, na qual o sujeito se constitui em sistemas de referência sobre si próprio, sobre o outro, por meio da lingua(gem).

Todas as pesquisas citadas merecem destaque, para que se observe que a língua escrita é um objeto lingüístico que se constrói a partir de seu lugar social. Assim, tanto o surdo quanto o ouvinte, terão como pressuposto a língua que já dominam para ter acesso à linguagem escrita. Como já foi destacado, nas discussões anteriores, a língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visuo-manual, portanto muito diferente do oral auditivo.

Os problemas dos surdos com a aquisição da escrita estão mais relacionados com a aquisição e desenvolvimento de uma língua efetiva que lhes permita uma identidade social e cultural, ou seja “estarem inseridos no contexto social”; só assim poderão entender as diferenças existentes entre sua própria língua e as outras.

Outro fato a ser destacado é que as pesquisas relacionadas com a escrita são escassas. Há trabalhos que apontam para questões do letramento, no processo da escrita, outros para as dificuldades encontradas pelos surdos com a escrita, outros para as diferenças encontradas nas suas produções.

Interessa-me nesse trabalho levantar hipóteses em relação à coesão textual desses sujeitos, frente às suas produções escritas, observando a relação de sentido em seus textos. A meu ver a questão é bastante complexa e requer amplas discussões, instigando ainda muitas pesquisas. Dando prosseguimento a essa reflexão, faço interlocução com Koch, autora que mais problematiza a relação da escrita e dos aspectos coesivos, no fenômeno textual, aspecto constatado nos textos dos surdos.

2.4 REFLEXÃO SOBRE COESÃO TEXTUAL

As investigações sobre relações textuais e os aspectos coesivos não são poucas e nem unânimes, tanto no que diz respeito aos critérios adotados pelos autores para sua definição e particularização, quanto à seleção de seus aspectos. Consequentemente, as diferentes linhas de trabalho propostas nem sempre apresentam resultados convergentes. Apresentá-las, portanto, implica em confrontá-las com estudos mais em evidência. Importa destacar, neste trabalho, a fundamentação teórica sobre a temática, abordando aspectos essenciais relativos à coesão, segundo a perspectiva de Koch, ponto essencial para este estudo.

No entanto, não podemos perder de vista que esta pesquisa pretende chamar a atenção para a necessidade de reconhecer a existência das formas de expressão, tanto sinalizadas (Língua de Sinais), quanto de língua escrita, observando quais os seus critérios de produção.

Existem formas variadas de manifestação de um sistema lingüístico subjacente comum às modalidades oral e escrita da linguagem que apresentam configurações específicas que as definem e particularizam. A tentativa de apreensão das similaridades e dessemelhanças entre elas, contudo, exige que se tenha em conta a natureza da atividade e os recursos lingüísticos, paralingüísticos e contextuais disponíveis em cada uma dessas variantes. Interessa-nos,

sobretudo, examinar a estruturação do texto e dos enunciados que o compõem, abordando a coesão textual, as habilidades que o usuário da língua de sinais dispõe para a produção do texto. Enfim, nosso objetivo é verificar o papel da escrita do sujeito surdo e a construção de sentidos do seu texto.

No que diz respeito à eleição desses aspectos mencionados, os trabalhos de Koch, Costa Val e Bastos aproximam-se da problemática, pois as pesquisadoras discutem a coesão textual, referenciando o contexto escolar, aprofundando questões do aluno - ouvinte.

Vários autores têm destacado a relação entre oralidade - escrita e caracterizado o texto escrito de diversas formas. Elegemos e concordamos com Koch quando ela postula:

“Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela determinado sentido. Portanto, a esta concepção subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele no curso de uma interação humana”. (Koch, 1997: 25)

A autora ilustra a afirmação usando a metáfora do *iceberg*. Como todo este texto possui apenas uma pequena superfície exposta, há uma imensa área subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimentos e ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. Para avaliar um texto, é necessário que se leve em conta todos estes aspectos, principalmente no que se refere à citação acima, quando a pesquisadora reafirma que o “sentido do texto”, não está apenas na superfície exposta do produto observável. Nessa ótica, o sujeito surdo também faz parte dessa realidade, o qual está inserido nessa problemática.

Dando prosseguimento a esta reflexão, destaco o referencial teórico da pesquisadora, para posterior análise do corpus a ser apresentado.

2.5 A LINGÜÍSTICA DO TEXTO - PRINCIPAIS MECANISMOS E COESÃO TEXTUAL

A lingüística textual desenvolvida na Europa, mais destacadamente a partir da década de 60, tem se dedicado a estudos de natureza textual quer oral, quer escrita, estudando sua natureza e os fatos envolvidos na produção e em sua recepção.

Inicialmente, deu-se primazia à descrição dos fenômenos sintáticos e semânticos que ocorrem entre enunciados ou seqüência de enunciados, alguns deles já estudados no nível de frase; esta fase é denominada de análise transfrática. Em síntese: não se faz distinção nítida entre fenômenos ligados uns à coesão, e outros à coerência do texto. “Já que um texto não é seqüência de frases isoladas, mas uma unidade lingüística com propriedades estruturais específicas” (Koch, 1993:11), então estudar a tessitura do texto teria de ir além, fora das “gramáticas da frase”, passando-se, assim, para ao estudo dos fenômenos lingüísticos dentro de uma “gramática do texto”. É desta forma que surgem, nos anos 60 e se projetam para os 70, gramáticas textuais de base estrutural gerativa.

Na década de 1980, ganham corpo as teorias do texto, com pressupostos diferentes. Entre os principais estudiosos encontramos⁹: Beaugrande & Dressler, Weinrich, Van Dijk, Petöfi, Charolles, Combettes, Vigner, Adam & outros. Ao detectar pontos comuns às diversas correntes, Marcuschi apresenta uma definição provisória de Lingüística textual:

Proponho que veja a Lingüística do texto, mesmo que provisória e genericamente, como, o estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes lingüísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Lingüística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo

⁹ Leia-se em Koch, 1995.

universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (Koch, 1983:12-13)

Assim, a Lingüística textual, elege como objeto de investigação, não mais a frase isolada, mas o texto, passando a inscrevê-lo como unidade básica da manifestação da linguagem, entendendo que o homem se comunica por meio de textos e que existem fenômenos lingüísticos que só podem ser explicitados no interior de um texto. As pesquisas, então, passam a questionar o que faz com que um texto seja um texto, quais os elementos responsáveis pela textualidade.

Este trabalho prioriza o estudo da coesão textual, enfatizando alguns aspectos relevantes na observação dos textos dos surdos, principalmente levando-se em conta que eles foram produzidos em ambiente escolar. Para tanto, foi necessário delimitar pontos. Elegemos o léxico e conexão oracional (uso ou não de conectores, formas de referenciação). Assim, faremos a revisão conceitual da literatura especializada, abordando a fundamentação teórica que interessa nesse momento.

2.6 PRINCIPAIS FORMAS DE COESÃO TEXTUAL, TOMANDO COMO REFERENCIAL A LINGUÁ PORTUGUESA

Os trabalhos sobre coesão textual em português assumem pontos e discussões diferenciadas na maneira de olhar o texto escrito, dependendo da abordagem teórica apontada. Esta pesquisa terá como base a proposta de reclassificação de coesão textual de Koch. O interesse desse estudo centra-se nestas questões, visto que nossa investigação diz respeito à escrita do sujeito surdo, o qual possui uma língua visuo-manual, mas que apresenta uma escrita atípica com relação às usuais, mesmo depois de sua alfabetização. Esta pesquisa busca problematizar a escrita desses sujeitos em relação à produção textual, visando

compreender as formas de coesão textual. Segundo a pesquisadora citada, há duas grandes modalidades de coesão: coesão referencial (ou referenciação) e coesão seqüencial (ou seqüenciação). A coesão referencial é a que se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície textual que remetem a (ou permitem recuperar) um mesmo referente textual. A coesão seqüencial é aquela que diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de interdependência semântica e ou pragmática entre enunciados (e ou partes de enunciados) à medida que se faz o texto progredir. Em termos de estrutura informacional, a primeira está ligada ao já dado, a segunda ao elemento novo.

Dentro da perspectiva apresentada, a coesão referencial, obtém-se por meio de dois mecanismos básicos: a substituição e a reiteração. Existe substituição quando um componente da superfície do texto é retomado por outro, o que é chamado de anáfora; quando aponta outro que vem a seguir, é chamado de catáfora. Veja-se por exemplo: [1] pro-forma¹⁰, pronominal, [2] verbal, [3] adverbial ou quantitativa, podendo funcionar como pro-constituente, pro-sintagma, pro-oração ou [4] pro-enunciado. É também bastante comum em português, a substituição por zero - elipse, mesmo tratando de componentes que exercem a função sintática de sujeito

[1] Nossos pais estão passeando. [*Eles*] só retornarão no fim da semana.

[*Eles*] pro-forma pronominal com função de pro-sintagma.

[2] Amanhã vou conhecer a nova moradia de João. *Ele* a ganhou quando *seus* pais o presentearam por *seu* esforço nos estudos. *Seu* esforço foi recompensado.

Ele - pro-forma pronominal com função de pro-constituente, (ele = João)

seus - pro-forma pronominal com função de pro-constituente, (seus = de João)

seu - pro-forma quantitativa com função de pro-constituente, (seu = de João)

[3] Partiremos amanhã para a França. *Lá* assistiremos os jogos da Copa do Mundo.

Lá - pro-forma forma adverbial com função de pró-sintagma.

[4] *Isso* não está certo; tomar gelado, estando resfriado.

Isso - pro-forma pronominal com função de oração.(pro-oração)

[5] José será homenageado e terá que participar. Foi *o* que disse o grupo de reabilitação da A.A.

o - pro-forma pronominal com função de pro-enunciado.

[6] Você pode assinar este contrato para mim?

6a- Não.

6b- Não posso.

6c - Sim, mas é porque confio em você.

6a- elipse do enunciado, 6b- elipse da oração, 6c- pro- forma verbal.

A **reiteração** se faz através de:

- **Sinônimos:**

[7] No colo da mãe, havia um bebê. *A criança* dormia calmamente.

- **Hiperônimos:**

[8] Vimos a ambulância aproximar. Em seguida o *veículo* estacionou em frente a casa, para transportar o doente até o hospital.

¹⁰ As formas não referenciais livres são aquelas que não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, mas que são utilizadas para fazer remissão, anafórica ou cataforicamente, a um ou mais constituintes do universo textual. A estes ficaria reservada a denominação genérica de “pronomes” ou de “pro-formas” (Koch, 1989:37)

- Nomes genéricos:

[9] A comitiva do grupo de pesquisa ouviu um barulho . *Todos* olharam para estrada e viram um veículo se aproximando.

- Expressões nominais definidas:

[10] Lula perdeu a ultima eleição. O *presidente do PT*, sofreu mais uma derrota na política.

- Repetição do mesmo item lexical:

[11] O **computador** é uma ferramenta eficaz para agilizar nosso trabalho de pesquisa. Por isso, o *computador* faz parte das necessidades que devemos priorizar.

Segundo o que vimos acima, constata-se que a referência ou remissão, nem sempre se estabelece sem ambigüidades. Quando houver, no contexto, dois ou mais referentes potenciais para uma forma remissiva, a decisão do leitor/ouvinte (ou surdo), terá que se basear nas predicções feitas sobre elas. Cabe postular que a questão é mais complexa do que foi apresentada, merecendo um estudo mais profundo do fenômeno em questão.

A “coesão seqüencial diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem relações entre segmentos do texto (enunciados, partes dos enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais, diversos tipos de relações semânticas), à medida que faz o texto progredir” (Koch, 1993:49). Em síntese, ela se faz por meios de procedimentos de recorrência ou progressão, como foi exemplificado acima [5].

Por sua vez, entre os mecanismos de *seqüenciação por recorrência* ou *paráfrase* encontram-se:

- Recorrência de termos - É obtida, mediante recorrência do mesmo item lexical.

[12] E o gatinho *miava, miava.....*

- **Estruturas de paralelismo** - A progressão se faz usando as mesmas estruturas sintáticas, preenchidas com itens lexicais diferentes.

[13] *Na solidão* solicitude

Na solidão entrei

Na solidão perdi-me

Nunca me alegrarei (Mário de Andrade, In: “*Canção*”)

- **Recorrência de Recursos Fonológicos Segmentais e Supra-segmentais:** Nesse caso tem-se a existência de uma invariante, como igualdade de metro, ritmo, rima, assonância, aliterações, etc., como por exemplo:

[14] Se a cólera que espuma, a dor que mora

Na alma e destrói cada ilusão que *nasce*;

Tudo o que punge, tudo que devora

O coração, no rosto se *estampasse*¹¹.

- **Conteúdos semânticos – Paráfrase:** Na paráfrase tem-se um mesmo conteúdo semântico apresentado sob formas de estruturas diferentes. Ex.: Em todo enunciado, fala-se de um estado de coisas, de uma determinada maneira: além daquilo que se diz, há o modo como aquilo que se diz é dito (Koch, 1993:52)

- **Aspectos e tempos verbais:** Dentro da “macrossintaxe textual”, Weinrich organiza os tempos verbais de acordo com três características constitutivas do sistema temporal: a atitude comunicativa, a perspectiva, o relevo. Para ele, existem dois tipos de atividade comunicativa: a de comentar e a de narrar, sendo que cada língua possui tempos verbais próprios para assinalar a comunicação. Os tempos do comentário conduzem o ouvinte a uma atitude receptiva, tensa, engajada, atenta; os do relato, ao contrário, levam o ouvinte a assumir uma atitude distensa não lhe exigindo nenhuma reação direta. Em português, os tempos do mundo

¹¹ Cf. TAVARES, H. U. C. *Teoria literária*, 1984:317.

comentado são o presente do indicativo, o pretérito (simples e composto), e o futuro do presente; e tempos do mundo narrado são o pretérito simples, o pretérito imperfeito, o pretérito-mais-que-perfeito e o futuro do pretérito do indicativo.

No que se refere à perspectiva, têm-se, em cada mundo, os tempos zero (sem perspectiva) e os tempos retrospectivos e prospectivos. No mundo comentado, o tempo zero é o presente, o tempo retrospectivo é o pretérito perfeito e o tempo prospectivo é o futuro do presente; no mundo narrado, há dois tempos zeros – o pretérito perfeito e o imperfeito; o pretérito mais-que-perfeito é o retrospectivo e o futuro do pretérito prospectivo com relação aos tempos zero.

Com relação ao relevo Weirinch divide o texto em primeiro plano e segundo plano, dando instruções ao ouvinte sobre a informação considerada principal e aquela que é secundária. Em francês e em português, a indicação de relevo através do tempo verbal só ocorre no mundo narrado: o perfeito indica o primeiro plano, o imperfeito, o pano de fundo.

Sendo assim, a recorrência de tempo verbal tem a função coesiva, indicando ao leitor/ouvinte que se trata de uma seqüência de comentário ou de relato, de perspectiva retrospectiva, prospectiva ou zero, ou ainda, de primeiro ou segundo plano, no relato. Koch (1992) nos apresenta um exemplo:

[15] O recanto *era* aprazível. O vento *balançava* as copas das árvores, os raios do sol *refletiam-se* nas águas do riacho e um perfume de flores *espalhava-se* pela clareira onde *descansavam* os viajantes. De súbito, ouviu-se um grande estrondo e todos se puseram de pé, sobressaltados (somente tempos do mundo narrado – segundo e primeiro plano).

No exemplo acima, têm-se a recorrência do mesmo tempo verbal – o imperfeito do indicativo. Segundo Wenrich, trata-se do fenômeno de “transições homogêneas”, que no caso indicam ao ouvinte que se trata do segundo plano de um relato. Quando ocorre a mudança do imperfeito para o perfeito do indicativo seria a transição heterogênea do primeiro grau, pois assinala a mudança de perspectiva, ou melhor dizendo, passa-se ao primeiro plano do relato, isto é ao da ação. Percebe-se, que, até o final da primeira parte do exemplo, tem-se a seqüenciação parafrásica e na segunda, uma seqüenciação frástica.

Partindo do que foi explicitado, enquanto perdurarem os verbos no pretérito perfeito, indicando o primeiro plano do relato, a seqüenciação será novamente parafrástica, até que ocorra nova mudança de tempo. Se passasse, para o presente do indicativo, mudaria a atitude comunicativa do relato para a de comentário, se, além disso viesse a utilizar o futuro do presente, haveria, ainda, mudança de perspectiva (zero para prospectiva), tendo-se então, uma transição heterogênea de segundo grau (alteração de mais de um traço).

Para o autor, a noção de aspecto verbal é descartada, achando que aquilo que se costuma chamar de “aspecto” se encontra incluído nos tempos verbais de cada situação. Koch contradiz afirmando: “Não me parece que a teoria dos tempos verbais de Weinrich seja capaz de dar conta de todos os matizes aspectuais, de modo que, a meu ver, a noção de aspecto deve ser mantida. Assim, também a recorrência do mesmo aspecto verbal deve ser considerada como um fenômeno de seqüenciação parafrástica”.

- *Seqüenciação frástica*: Quando a progressão se faz por meio de sucessivos encadeamentos, assinalados por marcas lingüísticas, por meio das quais se estabelecem relação entre enunciados que compõem um texto, este não terá problemas no seu desenvolvimento ou referenciação lingüística, fluxo informacional, fenômeno denominado pela autora de seqüenciação frástica.

Ao examinar mais detalhadamente estes mecanismos, percebe-se que, na seqüenciação frástica, os elementos que constituem os fatores de coesão textual são os que garantem a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre maiores porções ou menores do texto, a ordenação e articulação de seqüências textuais. Verifica-se, então, que os mecanismos de coesão seqüencial por progressão ou seqüenciação frástica possibilitam:

a) a manutenção temática, garantida muitas vezes, pelo uso de termos pertencentes a um mesmo campo lexical (contiguidade semântica ou “colocação”, segundo Halliday, 1976).
Veja por exemplo:

[16] As *chuvas* provocaram vários *acidentes* na cidade. Houve *desabamento* e muitas *vítimas fatais*.

b) os encadeamentos, os quais permitem estabelecer relações semânticas e ou/discursivas entre orações. Eles são obtidos por justaposição ou conexão. No caso de justaposição, temos a parataxe, sem uso de nenhuma partícula o que particularmente no texto escrito, extrapola o âmbito da coesão textual que, como já se falou anteriormente, diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual se encontram conectados entre si através de elementos lingüísticos. Nestes casos cabe ao leitor estabelecer mentalmente relações semânticas e discursivas, do texto escrito.

Temos, ainda, a justaposição com uso de partículas seqüenciadoras. Tais partículas estabelecem um seqüenciamento coesivo entre porções maiores ou menores da superfície textual. Também nomeadas como sinais de articulação, operam, portanto em diversos níveis hierárquicos:

- meta nível ou nível dos enunciados metacomunicativos - seus sinais sumarizam ou demarcam partes das seqüências textuais. Veja por exemplo:

[17] (...) *Em virtude do que foi exposto*, acho fundamental estudar a coesão textual, para análise de textos do sujeito surdo.

- marcadores de situação ou ordenação no tempo e/ ou espaço. Por exemplo, podem funcionar, como demarcadores de episódios na narrativa, os quais seriam os ordenadores temporais, de segmentos de uma descrição textual. Veja os exemplos:

[18] (...) *Muitos meses depois*, os dois amigos encontraram, em sua cidade natal, e puderam curtir a *antiga* amizade.

[19] (...) *Mais adiante*, do lado direito, avistava-se uma luz na estrada.

[20] (...) Falarei *primeiro* sobre a linguagem: *a seguir* direi algo sobre Vygotsky; *finalmente* relatarei sobre Bakhtin.

- marcadores conversacionais, descritos por Marcuschi (1983), que assinalam, mudança ou quebra de tópicos. Exemplos:

[21] Parece que nossos políticos não querem entender bem os problemas do nordeste. *Por falar nisso*, o que você me diz sobre os problemas da fome que *a propósito* reina naquela região?

[22] *Você tinha razão*, o teste foi difícil mesmo. Mas, *voltando ao assunto*, onde vamos passar nossas férias?

[23] Hoje vai haver festa no Departamento e todos os professores deverão comparecer, pois festejamos a vitória salarial da classe. *Fazendo um parênteses* você leu a anulação daquela ementa no nosso contrato?

Os encadeamentos por conexão são feitos:

- por meio de conectores do tipo lógico, estabelecendo relações de conjunção, disjunção, implicação lógica.

[24] *Se* a água atinge 100 graus centígrados, *então* ela entra em ebulição. (A água | se

p → q) (Koch, 1989)

- por intermédio de operadores do discurso, responsáveis pelo estabelecimento de, relações discursivas ou argumentativas, operando a conjunção ou disjunção de argumentos, ou acrescentando a enunciados anteriores atos de justificação, explicação, conclusão, especificação ou generalização. Veja os exemplos:

[25] Me espere, *que* tenho algo a lhe contar.

[26] Não estava frio, *mas* achei melhor levar um agasalho.

[27] Você se saiu muito bem, *portanto* merece um prêmio.

[28] Maria, *sem dúvida*, é a melhor candidata a direção da escola, *pois* apresenta propostas confiáveis a sua gestão. (*Além disso*, *revela*, *também*) conhecimento sobre os problemas da escola. *Convém* esclarecer que ela não faz um discurso demagógico.

Acredito que o referencial teórico estabelecido permite que se tenha alguns parâmetros para rever situações de textos de surdos, dentro do contexto escolar. Aceitando a proposta de Koch, reafirmo a importância do trabalho textual ao examinar como o surdo organiza sua realidade, tendo uma outra linguagem.

Além disso é importante lembrar que o exercício da produção escrita na escola em “si”, é problemática. Grande parte dos alunos ouvintes apresentam dificuldades de ordem social diante de seus recursos lingüísticos. No caso dos alunos surdos, esta problemática torna-se mais significativa, pois os mesmos crescem tendo um *input* lingüístico diferenciado, não estando expostos de maneira efetiva a uma linguagem convencional. Apresentam, em sua maioria, uma linguagem mesclada entre o português e a língua de sinais, o que vários pesquisadores denominam de bimodalismo.

Além disso, importa afirmar: diante das peculiaridades lingüísticas que o surdo apresenta, é importante que os professores, ao examinarem os textos desses sujeitos, estejam atentos não a modelos prontos e fechados de determinados dados textuais, e sim às suas condições de produção, recepção, interlocução.

Ao observar a coesão textual, assumida como responsável pela unidade formal do texto, construída por meio de mecanismos gramaticais, os sujeitos surdos apresentam uma escrita diferenciada, o que evidencia a necessidade de um trabalho eficaz. É comum encontrarmos escritas de difícil compreensão, com falta ou mal uso dos conectores, não garantindo uma conexão seqüencial comprometendo o sentido do texto. O que se verifica é um amontoado de palavras soltas e ausência de conectores tanto do tipo lógico quanto do tipo discursivo.

Os professores, e grande parte dos estudiosos, associam estes problemas ao uso da Língua de Sinais e ao seu caráter sintético, sua estrutura ideográfica ou mesmo de sua natureza, enquanto língua, não associado-a a seu caráter visuo-gestual. Daí a necessidade de uma concepção clara sobre língua, língua de sinais, linguagem e escrita textual, bem como de uma análise qualitativa dos textos. É necessário, também, observar que os processos de significação variam, dependendo de como esses sujeitos organizam, por meio da escrita, os

recursos expressivos e cognitivos. Ressaltamos, nesse estudo, aspectos relativos à coesão textual do sujeito surdo e propomos uma reflexão em relação a sua escrita, com base no seguinte questionamento: O surdo que faz uso da língua de sinais escreve melhor?

É preciso, no entanto, considerar que, além da Língua de sinais, o surdo, em nossa sociedade, necessita aprender a língua(gem) na sua forma escrita. A escrita é um meio importante do qual o surdo não pode prescindir, posto que sem ela, o surdo não terá chance de competição e de comunicação com o mundo ouvinte. Os procedimentos entre as línguas utilizadas pelo surdo acabam gerando peculiaridades nos procedimentos coesivos do texto escrito. Como o surdo trabalha essa realidade é o que se propõe a estudar em relação aos aspectos citados.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA E O OBJETO DA INVESTIGAÇÃO

A gente bate na porta e alguém abre, começa uma relação através de um questionamento, de uma entrevista. Esta relação agora existe e é a partir dela que se vai repensar a pesquisa. Esta relação que vai existir e que é pensada pelo pesquisador — que é quem, às claras ou às ocultas, determina o estabelecimento do pensar a pesquisa, determina como a pesquisa vai ser feita — não é inicialmente aquela pensada pelo pesquisador; eu diria que não é o pensar que determina a “transa”, mas é a “transa” que determina o pensar.

Carlos Rodrigues Brandão

CAPÍTULO 3

A PESQUISA E O OBJETO DA INVESTIGAÇÃO

3.1 PROPOSTA DE TRABALHO

Este trabalho consiste em um estudo na área educacional, e situa-se na interface da Psicologia e da Lingüística, principalmente da Lingüística textual. O objeto de pesquisa é um aspecto preciso da produção escrita do sujeito surdo, a saber, a estruturação do texto e dos enunciados que o compõem, bem como a relação de sentidos dessas produções; mais precisamente, a análise focaliza questões relativas à coesão textual.

A escrita do sujeito surdo sempre fez parte de nossas propostas pedagógicas no trabalho junto aos professores e alunos. Foi necessário delimitar alguns aspectos para melhor aprofundamento dessa questão, qual seja, o estudo dos aspectos coesivos e a relação de sentido, nas produções textuais. Pretendemos, neste estudo, discutir esses aspectos, propondo um “novo olhar frente a escrita desses sujeitos”¹². Especialmente em relação à temática, parece-nos que a escola é a instância principal no exercício da produção escrita.

Considerando a hipótese de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, como vimos no capítulo 2, deve-se registrar, na presente pesquisa, a LIBRAS assumindo um caráter mediador e de apoio para a produção escrita, se o surdo for usuário da mesma.

A discussão destacada nesta pesquisa é decorrente de um trabalho de atuação pedagógica na Rede Municipal de Belo Horizonte, sob a égide da Escola Plural¹³, com ênfase em Sala de Recursos¹⁴.

¹² Questões a serem discutidas nos próximos capítulos.

¹³ Escola Plural Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Tem como objetivo, uma intervenção inovadora no sistema escolar construída numa dupla perspectiva:- sintonizada com a pluralidade de espaço/ tempo, socioculturais de que participam seus alunos, onde se socializam e formam; alargando suas funções e recuperando sua condição de espaço/ tempo, socialização, individualização de cultura e de construção de identidades diversas, redimensionando estruturas, processos, tendo como referência a formação dos sujeitos humanos em sua dimensão múltipla e totalizadora. (Leia-se em cadernos da Escola Plural – “Proposta Político- Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.”)

¹⁴ Sala de Recursos - Regulamentada pela Resolução SMED número 005/96. Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do aluno, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno é atendido individualmente ou em pequenos grupos por professor especializado e em horário diferente daquele que frequenta no ensino regular.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são alunos que freqüentam a escola regular, em uma Escola Pública de Ensino da Rede Municipal de Belo Horizonte. Nesta escola, tem sido desenvolvido um Projeto Piloto intitulado “Integração de alunos surdos à Escola Regular – 5a à 8a série”¹⁵, no qual se destaca o intérprete como elemento mediador, entre o aluno e o regente. Em relação à instituição, observa-se que é uma escola pública que atende a uma clientela diversificada, pois localiza-se, estrategicamente, em uma região nobre da cidade e de fácil acesso. É interessante observar, em relação aos alunos surdos, que mesmo sendo bastante sociáveis, ou seja, interagem bem com seus colegas ouvintes, o grupo de alunos permanecem sempre juntos nas atividades diárias de escolarização, (fato compreensível, se levarmos em conta que estes sujeitos possuem uma outra língua).

O *corpus* é constituído de redações de 8 alunos entre a faixa etária de 16 a 21 anos, que não têm acompanhamento pedagógico em casa. O trabalho extra-escolar é feito em Sala de Recursos, com professora especializada, que faz o uso da Língua de Sinais. É necessário enfatizar que as quatro primeiras redações serão analisadas, observando os aspectos coesivos para que se possa observar um dos aspectos da produção textual delimitados na pesquisa. Nas quatro últimas redações serão observados aspectos gerais da produção escrita, justificando o sentido implícito nas produções textuais.

O tipo de linguagem utilizada pelos sujeitos da pesquisa é a língua de sinais (Libras), embora, em seu ambiente familiar, a comunicação com os pais, irmãos, e demais familiares, seja realizada por meio de leitura labial, fala e gestos de apoio.

¹⁵ A esse respeito, leia-se em “Experiência Mineira”, Silva, M.P. M. , & Sá. E.D., revista Vivência nº 16, 1995:15. Santa Catarina.(F.C.E.E.)

Na escola, a intérprete ¹⁶ auxilia na compreensão dos conteúdos pedagógicos que são repassados pelo professor regente, mas a interação com os colegas ouvintes se faz através de gestos naturais; em alguns casos usa-se a datilologia ¹⁷.

QUADRO DOS SUJEITOS

Nome	Sexo	Idade/série	grau de surdez	Comunicação
E.M.	F	18/6	Profunda e bilateral	Libras + LO
A.M.P.	M	21/8	Profunda e bilateral	Libras
R.P.D.	M	16/5	Profunda e bilateral	Libras + LO
W.S.B.	M	21/8	Profunda e bilateral	Libras + LO
A.J.O.	M	18/8	Profunda e bilateral	Libras
V.F.N.	F	15/6	Profunda e bilateral	Libras
R.P.	M	21/6	Hipoacúsico	Libras + LO
S.P.D.	M	18/8	Profunda e bilateral	Libras + LO

Em razão da temática apresentada, convém observar as especificidades dos sujeitos:

E.M. – Aluna, adolescente, mora com os pais. Frequentou a escola especial até a 4ª série do 1º grau. Apresenta muita dificuldade em estruturar idéias sobre o que lê. Não é uma aluna assídua. Possui uma fala inteligível, faz uso da Língua de sinais.

¹⁶ O intérprete da Língua Brasileira de Sinais é aquele que, tomando a posição do sinalizador ou do falante, transmite os pensamentos, palavras e emoções do sinalizador, servindo de elo entre duas modalidades de comunicação.

¹⁷ datilologia – representação manual das letras do alfabeto, é chamado também de alfabeto manual.

A.M.P. – Aluno, adolescente, mora com os pais. Frequentou a escola especial até a 4^a. Série do 1^o. grau. Apresenta dificuldades em relação ao aprendizado da língua escrita, principalmente em compreender o que lê. Comunica-se com a Língua de sinais e faz um pouco de leitura labial. É um aluno assíduo e o intérprete, nesse processo de aprendizagem, é o grande mediador.

R.P.D. – Aluno, adolescente, mora com os pais. Frequentou a escola regular em Brasília até 4^a. série do 1^o. grau. Veio para Belo Horizonte e matriculou-se na escola regular na 5^a. série, mas não conseguiu acompanhar a turma, ingressou então na 4^a. série da escola especial para surdos. Faz uso da língua de sinais e foi oralizado. Possui algumas dificuldades em compreender o que lê, mas consegue estruturar um texto escrito com uma certa facilidade.

W.S.B. - Aluno, adolescente, mora com os pais. Frequentou a escola especial até a 4^a. série do 1^o. grau. Possui também uma fala inteligível, e faz uso da Língua de sinais; destaca-se nesse grupo de alunos, pois ainda não foi reprovado nenhuma vez.

A.J.O. - Aluno, adolescente, mora com seus pais. Coursou até a 4^a. série em escola especial do 1^o. grau. Faz leitura labial, mas comunica-se através da Língua de sinais, destaca-se também, por não ter sido reprovado nenhuma vez.

V.F.N. - Aluna, adolescente, mora com os pais. Frequentou a escola especial até a 4^a. Série do 1^o. grau. Apresenta dificuldades em compreender o português, redigir um texto escrito. Comunica-se através da Língua de sinais.

R.P. - Aluno, adolescente, mora com os pais. Frequentou a escola especial até a 4^a. Série do 1^o. grau. Apresenta dificuldades em compreender o português e estruturar o texto escrito. Possui fala inteligível e comunica-se através da Língua de sinais.

S.P.D. - Aluno, adolescente, mora com os pais. Frequentou a escola especial até a 4^a. Série do 1^o. grau. Apresenta dificuldades em compreender o português e estruturar o texto escrito.

3.3 A COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS GERAIS

A produção escrita dos alunos em sala de ensino regular é uma atividade que se desenvolveu da mesma forma que foi com os alunos ouvintes, com o professor usando quadro de giz, exercícios escritos, exercícios em livros, etc. O destaque, neste contexto, é o intérprete¹⁸ que auxilia nas dúvidas quanto às palavras ou expressões desconhecidas. Contudo, a produção de textos foi realizada individualmente pelos alunos. A sala de recursos é o lugar onde os alunos estudam em horário extra-escolar, o professor tem como objetivo central trabalhar com a segunda língua (o português), e inclusive auxiliar os alunos na leitura de textos e trabalhos escolares.

O acompanhamento do trabalho pedagógico em diferentes horários permitiu a escolha de textos (redações) em diferentes locais, - nas salas de aula, na sala de recursos, assim como, em conversas com os professores regentes dos alunos, visto que, para orientar os docentes acompanhou/participou das atividades pedagógicas desenvolvidas no dia - a - dia junto aos professores e alunos.

A coleta de dados se deu em uma das 7 (sete) salas de recursos existentes na Rede Municipal de Ensino, com registros, acompanhamento do trabalho docente em atividades da língua escrita, durante o ano letivo de 1997. Foi preferencialmente escolhida a Sala de Recursos da Regional Centro-Sul, pelo fato dos alunos terem uma intérprete em cada sala de aula. Esse fato torna-se um facilitador entre a língua oral e a língua de sinais, permitindo a análise da pesquisadora ao relacionar esse fato a um novo dado na educação dos surdos. Diante dos resultados obtidos, é possível propor aos professores uma ressignificação frente ao trabalho de escrita do português.

A produção escrita dos surdos foi realizada individualmente; o docente sugeriu o título¹⁸, e o aluno podia resolver com o professor as dúvidas a respeito do que escrevia. Os textos das amostragens produziram sobre fatos que os alunos viveram e descreveram e suas

¹⁸ Intérprete - Professor da R.M.E. (Rede Municipal de Ensino), especializado em LIBRAS, tendo experiência de vários anos de atuação com surdos em escolas especiais.

¹⁸ As amostragens das redações foram coletadas no início e no meio do ano letivo, por isso cabe esclarecer ao leitor a razão dos títulos e do conteúdo das mesmas.

considerações; as redações partiram, portanto, da experiência pessoal de cada sujeito. Em face ao conjunto de textos coletados, levantamos problemas em relação à coesão textual, sem nos atermos às questões relativas à coerência, embora estes fenômenos estejam imbricados entre si. Em outras palavras, alguns problemas de coerência são gerados por coesão, outros porém não o são. Como diz Koch & Travaglia (1990), a coesão auxilia o estabelecimento da coerência, mas não é garantia de se obter um texto coerente.

Devo esclarecer que os exemplos dos textos serão identificados individualmente. Foram numeradas as linhas das redações para melhor identificar os problemas em razão da análise e da construção de cada enunciado.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

... na composição de quase todos os enunciados do homem (...) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas dos outros, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo. Desta forma o enunciado é um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece, se não se considerar apenas sua orientação objetual e sua expressividade unívoca direta”.

Mikhail Bakhtin

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo, apresento a análise das redações dos sujeitos surdos caracterizados no quadro 1 do Capítulo 3 deste trabalho. Este estudo tem como propósito levantar hipóteses em relação à produção textual do sujeito surdo e os sentidos observados em seus enunciados, estabelecendo relações entre semelhanças e dessemelhanças relativamente aos aspectos coesivos que o surdo apresenta em sua escrita em relação aos ouvintes.

Pretendemos olhar o texto, não como um produto acabado, mas em uma proposta discursiva, em que os enunciados assumem uma dimensão interativa, para poder construir um sentido em relação à tessitura textual.

4.2 ANÁLISE DAS REDAÇÕES

a) Redação 1:

Autor¹⁹ - EM

Escolaridade: 6^a série

1 - Quem sou eu?

2 - Eu sou Elisângela.

3 - Eu quero namorado com você.

4 - Eu gosto do Sérgio mais legal.

5 - E não gosto do André esta moleque malcriado.

6 - Ele gosta de mim.

¹⁹ As amostragens das redações foram coletadas no início e no meio do ano letivo, por isso cabe esclarecer ao leitor a razão dos títulos e do conteúdo das mesmas.

7 - Ele vou jogador campeão.

8 - Eu estou senti com você.

9 - Eu não gosto de briga.

10 - Eu gosto de carinho com Sérgio.

11 - Eu não gosto do beijo com André, está ruim, porque, ele está maconha.

12 - Eu gosto do Sérgio está bom, porque ele não gosto maconha.

2 - *Eu sou Elisângela.*

No caso do “*eu*”, poderíamos considerá-lo como substituição, como uma resposta dialógica, a um título como “*Quem é você?*”, já que esse processo desencadearia automaticamente a alteridade da interlocução (eu/você). colocando em maior evidência o papel do interlocutor.

3 - *Eu quero namorado com você.*

A regência do verbo “*namorar* “- *namorar com*, é influência explícita da oralidade. Como acontecerá outras vezes daqui para frente, serão propostas algumas hipóteses de interpretação.

Hipótese: Simulação de um diálogo com Sérgio: eu quero namorar com você.

1. Uso do substantivo no lugar da forma verbal.
2. Alusão a um interlocutor, que parece ser Sérgio.

4 - *Eu gosto do Sérgio mais legal.*

Hipótese: Eu gosto do Sérgio porque¹ ele² é³ mais legal⁴. /que é mais legal.

Supressão no enunciado de um conector que expresse justificativas (que, porque, e da cópula *é*).

Ausência do termo comparativo (mais legal que quem?) ou da expressão (“*o mais legal?*”).

5 - *Eu não gosto do André está¹ moleque malcriado.*

(*está*) = (que é) (um) moleque malcriado – ausência do pronome relativo “*que*” e do verbo “*ser*” (é), que é substituído por “*estar*”, (muitas línguas, inclusive a de sinais, não têm um termo específico para *ser* e *estar*) e ausência do artigo indefinido.

6 - *Ele gosta de mim.*

A aluna usa adequadamente no texto a pro-forma, (pronome) *ele*, como elemento de coesão referencial (linhas 6, 7, 11 e 12). Tem consciência da possibilidade de substituir um referente textual por um pronome pessoal. Há também, na linha 6, o uso da pro-forma *mim* referindo-se ao *eu* (falante).

7 - *Ele vou jogador campeão.*

Hipótese: 1 – Ele é (ou *vai ser*) jogador campeão.

a) Comprometimento da coesão, devido ao problema de concordância verbal.

b) uso do verbo *ir*: ou no lugar do *ser* (é) ou como indicador de futuridade (*vai ser*), mas com a supressão do verbo *ser*.

8 - *Eu estou senti com você.*

Hipótese: 1- Eu estou sentida com você.

Estaria agora falando para “*André*”, revelando uma alternância de interlocução (o interlocutor passa a ser André, o que ocorre na linha 9).

Continua a comparação entre Sérgio e André. O primeiro é carinhoso, jogador campeão e não gosta de maconha, (linha 12); o segundo é briguento e magoa a locutora. Uso inadequado do tempo verbal.

9 - *Eu não gosto de briga.*

Baseada na hipótese da sentença 8, continua falando com André. 8 e 9 são justapostos, sem a presença de conector.

10 - *Eu gosto de carinho com Sérgio.*

Segue a comparação. Sérgio é carinhoso e André não. Enunciado sem problemas.

11- *Eu não gosto do beijo com André,¹ ²está ruim porque³ ele⁴ esta⁵ maconha.*

1. Uso da vírgula como marcador prosódico no lugar do conectivo.
2. Coesão referencial por meio da elipse do sujeito (beijo).
3. Coesão seqüencial por encadeamento com uso do conector *porque*.
4. Coesão referencial por meio de pro-forma pronominal (*ele*).
5. Novamente, uso de *estar* por *ser* (*ele é maconheiro*) ou de *fumar* (*fuma maconha*).

12 - *Eu gosto do Sérgio¹ está bom² porque³ ele não gosto⁴ maconha.*

1. Falta da vírgula como marcador prosódico, se tomarmos por base a sentença 11.
2. “*Está bom*” - novamente *estar* por *ser* e a presença de ambigüidade: (*o beijo é bom*; ou *o Sérgio é bom*; ou *o beijo do Sérgio é bom*).
3. Coesão seqüencial por encadeamento, com o uso do conector *porque*.
4. Falta de concordância verbo/sujeito que compromete a coesão (falta também a preposição *de*, da regência do gostar).

Nesta redação, quanto à **coesão**, verifica-se:

- a) uso adequado da pro-forma pronominal como recurso de coesão referencial;
- b) uso adequado do conector *porque* (coesão seqüencial por encadeamento), com valor de explicação ou justificativa;
- c) uso inadequado de *estar* no lugar de *ser*;
- d) encadeamento freqüente de enunciados por mera justaposição, sem especificação da relação entre eles por meio de conectores (ex. linhas 5, 11, 12);
- e) concordância verbal em geral adequada, com exceção das linhas 7 e 12;
- f) alguns problemas na seleção das formas verbais, como: *senti* por *sentida* (linha 8); *vou* por *vai* (linha 7).

Conclusão

Extrapolando o estudo que olha para os elementos de coesão do texto em questão, mas sendo a coesão uma pista da coerência, um comentário é pertinente. A primeira leitura deste texto tende a classificá-lo como incoerente. No entanto, um fator que prevalece em todo o texto, e que interfere na coerência do mesmo, é a *interlocução*. Claramente o papel do interlocutor, o meio social no qual o autor está inserido, a situacionalidade, o contexto de produção do texto são determinantes no estabelecimento da inteligibilidade desse texto.

Outro fator preponderante neste texto é o *dialogismo* fortemente marcado. Os interlocutores são ora a professora, ora André, ora Sérgio.

b) Redação II:

Autor: AMP

Escolaridade: 8ª série

1 - Ser estudante

2 - Ser estudante não sabe nada

3 - fazer a palavra trocando tudo para coitado.

4 - Ser estudante foi acabar um ano de escola,

5 - depois foi passear na festa de discoteca.

6 - Acabando na festa até 1 hs às noites.

2 - *Ser estudante não sabe nada*

Hipótese: Ser estudante é não saber nada.

Ausência da cópula (*é*) e flexão inadequada do verbo *saber*.

3 - *fazer¹ a palavra trocando tudo para² coitado.*

Partindo do pressuposto de que o estudante precisa escrever palavras, o autor se mostra consciente de sua dificuldade (*trocando tudo*), e se auto-compadece (*coitado*).

1- Falta o elemento de coesão referencial - *ele*, ou de reiteração - *o estudante*, para que a oração não perca em gramaticalidade, coesão e inteligibilidade. Erro ortográfico: *fezer* por *fazer*. *Fazer* está no lugar de escrever, traçar, desenhar, os elementos que compõem a palavra.

2 - *Para* - Preposição totalmente inadequada nesse contexto.

4 - *Ser estudante foi acabar um ano de escola*,

Enunciado sem problemas gramaticais. Como o autor é aluno de oitava série, pressupõe-se que ser estudante foi, para ele, concluir o ensino fundamental.

5 - *depois¹ foi passear² na festa de³ discoteca*

1 - elipse do sujeito

2 - falta de concordância verbal

3 - uso de preposição simples *de* no lugar da combinação *de + a (da)*.

6 - *Acabando¹ na festa² até 1 hs³ às noites*

Hipótese: Ficando na festa até acabar, à uma hora da noite.

1 - Uso do gerúndio como seqüenciador de tempo reforçado pelo advérbio: *até* {até a festa acabar}. Elipse do sujeito, devido ao uso do gerúndio, se bem que tal fenômeno também se deu em sentença anterior.

2 - Coesão referencial, repetição do mesmo item lexical da linha anterior.

3 - *1 hs às noites* – abreviação incorreta do termo *hora* e uso inadequado da expressão *às noites*, no plural e introduzido pela contração *às (a+ as)* que não caberia aqui.

Quanto a *coesão*, verifica-se portanto:

a) Uso adequado da coesão referencial, onde o referente *estudante* permite recuperar o mesmo referente textual.

b) Construção adequada de alguns enunciados, como os da linha 4 e 5, sem comprometimento com a gramaticalidade seqüencial.

c) Ausência da cópula *é*, (linha 4), e flexão inadequada do verbo *saber* (linha 2).

d) Uso incorreto de preposições simples (linha 1 e 5).

e) Flexão verbal em geral inadequada, comprometendo muitas vezes a coesão seqüencial.

Conclusão

Um primeiro ponto ao qual a atenção deve ser voltada é para a arbitrariedade da divisão das sentenças, sobretudo no primeiro parágrafo, dada a deficiência de pontuação.

Entre as sentenças 2 e 3 percebe-se a coesão seqüencial, por justaposição sem partículas, já que o *nada* é parafraseado por toda a sentença seguinte, retomando, assim, esse referente.

As linhas 2 e 3 apontam para uma auto-piedade, por se tratar de um aluno surdo, com suas dificuldades de troca de palavras, e/ou de letras e de sílabas.

Já no parágrafo seguinte, fica definido que se trata de um aluno concluinte do ensino fundamental, pois que a festa de formatura vem acabar com essa sua condição de estudante.

Também pode-se perceber a seqüenciação temporal por conta da flexão verbal (apesar de equivocada em alguns casos) e mais alguns advérbios.

Esse texto também se vale de mecanismos de coerência, recorrendo ao *script* ritual por que passa o aluno formando de oitava série. A convocação desse conjunto de conhecimentos auxilia a interpretabilidade do texto.

c) Redação III:

Autor: RPD

Escolaridade: 5a série

1- Quem sou eu?

- 2 - A minha mãe falou que eu sou moleque eu sou louco para matar as pessoas e eu tenho uma arma.
- 3 - Eu só tenho arma para caçar animais.
- 4 - Eu gosto de passear e namorar paquerar e vamos para o motel.

2- *A minha mãe falou¹ que² eu sou moleque e que sou louco para³ matar as pessoas e eu tenho uma⁴ arma.*

- 1 - A *minha mãe*, *minha mãe* são comutáveis. Concordância adequada do verbo.
- 2 - Concordância seqüencial estabelecido pelo encadeamento por conexão.
- 3 - Uso adequado da preposição e da forma verbal, (oração subordinada adverbial final); encadeamento por conexão.
- 4 - Dados os dois usos do artigo definido, e agora do indefinido, podemos classificá-lo como consciente e adequado ao contexto referencial coesivo.

3 - *Eu só tenho arma¹ para caçar animais².*

- 1 - coesão seqüencial por recorrência de estruturas (paralelismo), com acréscimo de uma nova idéia através do *só*, que pode ser traduzido como: *O único motivo pelo qual eu tenho arma é...*

2 - *arma x caçar x animais* – coesão seqüencial, progressão por continuidade temática.

4 - *Eu¹ gosto de² passear³ e namorar³ paquerar³ e⁴ vamos³ para² o motel*

- 1 - uso do pronome pessoal como sujeito.
- 2 - Uso adequado das preposições *de* e *para*.
- 3 - Uso adequado das formas verbais. Além disso - *Passear x namorar x paquerar x motel* – apresentam coesão seqüencial, progressão por manutenção temática. Nota-se, também, a justaposição de verbos indicativos de ação sem o uso de sinal de pontuação (*namorar,*

paquerar). Nota-se, ainda, a falta de explicitação do referente (sujeito) de *vamos* (inferível a partir do contexto).

4 - Falta de um continuador temporal após o *e*, introduzindo a última oração. É evidente, no entanto, a coesão seqüencial, por encadeamento através da partícula seqüenciadora *e*.

Quanto à *coesão*, verifica-se:

- a) uso adequado das formas verbais, de uma maneira geral;
- b) uso adequado de coesão seqüencial, por meio do conector *que*, estabelecendo um encadeamento na linha 2;
- c) uso adequado, em geral, das preposições;
- d) uso adequado de continuidade temática, garantindo a coesão seqüencial (nas linhas 3 e 4);
- e) justaposição de verbos indicativos de ação sem pontuação adequada (linha 4);
- f) ausência de um continuador temporal após o *e* introduzindo a última oração (linha 4);
- g) falta de explicitação do referente (sujeito) de *vamos*, inferível a partir do contexto.

Conclusão:

O primeiro fato que chama a atenção na redação é em relação ao título, que se deve fazer sobre a resposta à pergunta “Quem sou eu?” baseando-se em dois movimentos:

- 1º – o que a mãe diz sobre “eu” (RPD)
- 2º – o que o “eu” (RPD) diz sobre ele mesmo.

A coesão por continuidade temática constrói esses dois movimentos: 1º – o que a “mãe” diz: “moleque”/ “louco”/ “matar”/ “arma”/ “caçar”/ “animais”. 2º – o que o “eu” introduz a sua subjetividade “passear”/ “namorar”/ “paquerar”/ “motel”.

Desse ponto de vista, pode-se entender a redação da seguinte maneira: - aquilo que a “mãe” diz sobre ele, que é negativo, é colocado em xeque ao se utilizar o mesmo recurso coesivo (desta vez para aliviar a carga negativa do primeiro movimento ao estabelecer nova continuidade temática); a introdução de elementos “culturais” seria também uma tentativa de aproximar o “eu” desse mundo e ao mesmo tempo, afastá-lo daquele criado pelo que a “mãe” diz. A maior dificuldade de inteligibilidade da redação pode estar na ausência de um conector adversativo entre esses dois movimentos (linha 3), sendo que o maior expoente da mudança do teor da redação é a partícula “só” (linha 3).

Quanto à variação do “eu” para “nós”, parece ser um problema mais de conjugação do verbo que uma flutuação do sujeito, como recorte sobre a redação deve alucidar: “eu sou”, “sou”, “eu tenho”, “eu gosto”, “vamos”.

d) Redação IV

Autor: WSB

Escolaridade: 8ª série

1- Juatuba

- 2- Eu e Ronildo passearam na rua da noite do Sábado.
- 3- Wanderson e Ronildo foi conhecer as garotas na pracinha.
- 4- Nos foram namorando muito na festa de show.
- 5- Nome dela é Sandra e Wanderson.
- 6- Ronildo e Fernanda.
- 7- Depois o Ronildo vai embora dia do domingo para Belo Horizonte e Ronildo está com saudade da Fernanda.

8- Depois o domingo de manhã andaram as bicicletas na rua e foi pega na locadora para assistir o filme.

2 - *Eu¹ e Ronildo passearam² na rua de noite dia do sábado*

1 - Uso do pronome reto de primeira pessoa - *Eu* - no lugar do nome.

2 - Concordância verbal correta em número, mas não em pessoa.

3 - *Wanderson e Ronildo foi¹ conhecer² as garotas na pracinha.*

1 - Concordância com uso adequado em tempo, mas não em número.

2 - Apesar do problema da concordância, uso adequado da forma verbal composta.

Observa-se também nesse enunciado que *eu = Wanderson*.

4 - *Nos¹ foram namorando² muito na³ festa da³ show.*

1 - Ausência do acento gráfico

2 - *foram namorando* = namoramos ou ficamos namorando.

3 - Uso adequado das combinações de preposição + artigo (*na, da*).

5-*Nome dela é Sandra e Wanderson* / 6- *Ronildo e Fernando*

Estruturas frasais inadequadas para mostrar a formação dos pares: *Sandra e Wanderson; Ronildo e Fernanda*.

7-*Depois¹ o Ronildo vai² embora dia de domingo³ para Belo Horizonte e Ronildo está com saudade da Fernanda.*

1 - Introdução do novo parágrafo, por meio do articulador discursivo *depois*.

2 - Uso inadequado da forma verbal *vai*, em lugar de *foi*.

3 - Uso da expressão *dia de domingo*, incomum na escrita, introduzida sem a preposição, combinação de *em + o = no domingo*

8 - Depois¹ o² domingo de manhã andaram as bicicletas³ na rua⁴ e foi⁵ pega⁶ na locadora para assistir o filme⁷.

- 1 - Introdução do novo parágrafo por meio do articulador discursivo.
- 2- Uso inadequado do artigo em vez da forma combinada *no* (*em + o*).
- 3- Uso inadequado do artigo *as* no lugar da preposição *de*, o que exigiria o singular de bicicletas.
- 4- Coesão seqüencial, por encadeamento através de partícula seqüenciadora
- 5 - Concordância verbal inadequada (*foi*).
- 6 - Uso da forma inadequada da flexão verbal (*pega* por *pegar*).
- 7 - Deslocamento do sintagma *o filme*, o que não compromete a inteligibilidade da sentença.

Quanto à *coesão* verifica-se:

- a) uso adequado, de uma maneira geral, da coesão seqüencial, mantendo uma progressão por continuidade temática, uso de partículas seqüenciadora em (*e, depois*), uso adequado da concordância verbal em número (linha 2);
- b) uso adequado da preposição e combinação (*na*) (*de*) (linha 2);
- c) uso adequado de coesão seqüencial, com o uso do articulador discursivo *depois* (linha 7);
- d) uso adequado da preposição *para* (linha 7);
- e) problemas nas formas verbais (concordância de pessoa e número do verbo) (linha 2, 3 e 8);
- f) ausência da preposição antes de *dia de sábado* (linha 2) e ausência da preposição que introduziria a expressão *dia de domingo* (linha 7);
- g) estrutura frasal inadequada (linha 5);
- h) uso inadequado do artigo (*as*) no lugar da preposição (*de*) (linha 8).

Conclusão

Observa-se nesta redação que seu título é geral, não anunciando exatamente o que será tratado sobre o lugar, sobre as lembranças do aluno, planos para ele ir para a cidade mencionada, etc. Outra observação pertinente é a organização do assunto, mais ou menos em capítulos, marcando inclusive a ordem cronológica dos fatos, ou seja, aponta a coesão seqüencial, progressão. Pode-se elencar: - passear a x noite, sábado x conhecer x garotas x pracinha x namorar x festa x show x domingo x bicicleta x locadora x assistir x filme e embora x saudade.

Esse recurso, fortemente marcado, supre em grande parte a falta dos recursos coesivos como meio de garantir a inteligibilidade do texto.

Apesar da carência dos conectores, o encadeamento das frases leva a concluir as relações de conteúdos necessários para a inteligibilidade do texto, dando-lhes “um sentido” como: - Sábado a noite *para* conhecer garotas na praça; conhecer as garotas *para* namorá-las; a formação dos pares; a saudade *por conta* da separação; a bicicleta *para* ir à locadora *para* assistir ao filme (única finalidade pela preposição *para*). De fato a seqüenciação é dada pela justaposição, sem contar com todos os conectores. A falta de uso de conectores é explícita inclusive sobre o tratamento do próprio sujeito que faz uso do seu próprio nome em lugar do pronome “eu”.

e) Redação V

Autor: AJO

Escolaridade: 8ª série

1- O Rodeio

- 2- A família vamos viajam em Entre Rios Minas Gerais,
- 3- meu avô é bom,
- 4- outro primo, vamos brincar rua,

- 5- Adriano falou:
- 6- Hoje é festa rodeio, Quanto hora para o rodeio
- 7- Sim h 9:00 tem festa rodeio
- 8- Depois acha amigo lá
- 9- Espera para rua hora certo
- 10- Adriano falou:
- 11- Adriano pode vai na rodeio hora 9 as para festa.
- 12- Mãe falou:
- 13- Pode, atenção cuidado cavalo muito perigoso. Eu sei
- 14- Eu primo e amigo agora vamos festa rodeio muito grande
- 15- Eu vou para bar, pega uma cadeira.
- 16- Eu viu um boi e gorda tem leite grande.
- 17- Eu primo e amigo 11 h as vamos rodeio,
Um homem colocou para cavalo esta bravo.
- 18- Depois eu quer embora em para casa

Conclusão

O primeiro fato a ser observado, na redação, é sobre a estrutura escrita do texto que traz algumas impropriedades, principalmente em se tratando de aluno com o nível de escolaridade de 8ª série.

Sendo assim, torna-se interessante verificar, por intermédio da redação, as qualidades do texto escrito, ou seja, olhar para o sentido do texto por meio de seus enunciados. As sentenças valem-se de todos seus constituintes, contando somente com poucas ausências e equívocos, entretanto sua ordem é alterada. A coesão seqüencial, progressão por continuidade temática é bastante freqüente e suficiente para inteligibilidade do texto. Um fator que pode ser mais comprometedor é a ordem e a ausência de pontuação. Entretanto, este fato não altera a coesão seqüencial e temática, sendo procedente afirmar que, por meio de uma leitura mais atenta, pode-se perceber o sentido do texto.

f) Redação VI

Autor: VFN

Escolaridade: 6ª série

1- Férias

2- Eu vou para Itabira porque prima minha casa

3- Eu ando a rua da festa

4- Gosto de música para noite dez horas

5- Eu dormiu minha tio da casa

6- Amanhã vou viagem Belo Horizonte

Hoje cito e meia campo futebol da sexta feira sete meia minha casa

Conclusão

Toda a redação serve muito bem ao título proposto – “Férias”. E isso porque toda a redação se tece por meio de coesão seqüencial, progressão por continuidade temática, bastando destacar os adjuntos adverbiais de tempo e lugar: *tempo*- “noite”, “dez horas”, “amanhã”, “hora”(meia), “sexta – feira”, *lugar* – “Itabira”, “casa”, “rua”, “casa”, “Belo Horizonte”, “campo de futebol”, “casa”.

Este recurso situa e delimita o título ainda tão generalizador, ou seja, evidencia-se a intenção de focalização e pessoalização através de recursos coesivos. Ainda dentro do mesmo recurso coesivo pode-se considerar na estruturação casa x festa, música x noite x dormiu, prima x tio, férias x festa, música x dormiu x viagem x futebol.

Como é possível observar, a coesão se mantém através de adjuntos adverbiais e de substantivos do mesmo campo lexical. Apenas um conector do tipo lógico foi utilizado. A concordância temporal parece ser adequada, apenas um equívoco (provável). As preposições apontam para expressões fixas. Isso nos leva aos tropeços em relação à coesão seqüencial por

encadeamento, o que deve permitir a continuidade temática por relações sintáticas além das semânticas.

g) Redação VII

Autor: RP

Escolaridade: 6ª série

1- Férias

- 2- Eu vou casa do Wanderson para Juatuba,
- 3- Nos vamos passear na rua. Ai depois viu o Wanderson para uma garota. Ronildo falou: você não pode safadin-nho. Wanderson falou: fodas porque Eu quero namorar.
- 4- Ai depois vai andando para Ronildo e Wanderson viu nove garotas.
- 5- Eu e Wanderson foram chamada conversando. A menina perguntou: Qual você gosta de escolher Fernanda.
- 6- Vai andando Ronildo e Fernando, perguntou para onde, nos vamos lá, onde estava, nos vamos passear na praça Fernanda esta muito vergonha, eu falei não precisa vergonha. Você quer namorar comigo.
- 7- Ass
Sim x ou não
- 8- Ai depois você que outra vez continua quer namorar. Eu não pode Juatuba. Ai depois encontra dia 17.
- 9- Fernanda vai ficar chorando porque quer saudade
- 10- Não precisa chorando
- 11- Eu
te
amo

Conclusão

A redação pode ser identificada por uma narração em todos seus elementos. Pode-se notar grande influência da oralidade, mesmo nos discursos diretos e mesmo naqueles em que a pontuação não é adequada.

Vê-se uma introdução que parte do tema “Férias” e delimita a um lugar especialmente definido. No entanto, os primeiros verbos são empregados em tempo verbal impróprio para narração (no futuro, para narrar fatos passados). Revendo, então a redação, e sabendo que se trata de fato passado, então é necessário adequar os verbos a essa condição. Primeiramente um fato é narrado, e tem como protagonista o amigo do autor. Esse fato serve de síntese introdutória da redação, a qual retornará vários dos elementos ali introduzidos. Finalmente, fato semelhante é narrado desta vez protagonizando o autor da redação (o que marca a mudança da pessoa do narrador). Toda a redação é amarrada por coesão seqüencial, progressão por continuidade temática e que, de fato, faz progredir o texto no sentido de que, o segundo fato narrado vai além do primeiro, garantindo-lhe um sentido.

h) Redação VIII

Autor: S.P.D

Escolaridade: 8ª série

1- Pitangui

2- Eu, meu pai e três amigos fomos de carro para pitangui, vara, churrasco, rachão, casinha, comida, frutas, biscoito, etc.

3- Meu pai está pescando no rio e pegou nove peixes e Wanderson pegou sete peixes e os três amigos pegaram muito os peixes.

4- Eu gostei muito lá no Pitangui.

5- Depois nós comemos os peixes no churrasco é deliciosa.

6- Depois nós foiram embora só 3 dias

Conclusão

A redação inicia indicando, pelo título nominalizado, uma particularização, mas não esclarece se tratará do local, em si, ou de um determinado período nesse local (uma visita, por exemplo).

Ao desenvolver o tema, o aluno vale-se em grande parte da coesão seqüencial, progressão por continuidade semântica. Pode-se elencar: - vara x pescando x rio x peixes dos elementos, mesmo descontextualizados, estabelecem uma relação.

- Pitangüi x vara x churrasco x rachão, casinha x comida x fruta x biscoito x rio, desta vez se relacionando com o contexto da redação.

A sentença 1, apesar dos tropeços na ordem sintática, relaciona-se tematicamente dentro da redação.

Os demais equívocos se apresentam na escolha da preposição ou definida sobre coesão seqüencial, progressão por encadeamento, ainda que sem extinguir a intenção de conteúdos do texto.

4-3. CONSIDERAÇÕES GERAIS EM RELAÇÃO AO *CORPUS* DA PESQUISA

Em relação às redações analisadas, é importante expandir as observações que foram feitas sobre a tessitura dos textos dos surdos. Um olhar imediato diante das análises nos faz perceber a interferência da Libras nas redações, pois como lembra (Grosjean, 1993), “ a possibilidade de superposição de duas línguas existe em usos que dizem respeito a duas línguas faladas, para a instância tanto da escrita, como intercâmbio face a face”, ou seja, as pessoas bilíngües, ao participarem de uma instância interativa monolíngüe, nunca desativam totalmente a outra língua. Geralmente uma é tomada como base, outra é convidada (participante como recurso através de diferentes mecanismos de alternância e justaposição). À

exemplo, pode-se observar a redação IV (linha 8). O autor do texto, ao redigir seu enunciado, usa a expressão “andaram as bicicletas”. A preposição, para ele, é difícil de ser assimilada, porque não está presente na Língua de sinais (há um sinal para *andar* e outro para *bicicleta*). Na mesma linha 7, da redação IV o autor faz uso de *dia de domingo*, outra vez a preposição se apresenta de forma inadequada.

De fato, as observações diante das análises vêm reafirmando pesquisas anteriores, como a de Góes (1996). A importância de apresentar esses dados deve-se principalmente ao fato de estarem tão presentes no cotidiano dos professores. Consideramos que a escrita dos sujeitos surdos ainda merece um aprofundamento maior, partindo de um trabalho voltado para a língua natural dos surdos, ou seja, a Libras, questão que demandaria em outras pesquisas.

D’Angelis (1999), faz observações pertinentes em relação a problemática do ensino do português para crianças surdas. Pode-se elencar:

... a interferência da sintaxe da Libras, - a não correspondência direta, de um para um, entre os itens lexicais das duas línguas (e, eventualmente, uma influência não bem sucedida dos intérpretes de Libras na construção dessas correspondências), - a diferente estrutura lexical das duas línguas (muita coisa que, em Português, demanda o emprego de duas ou mais palavras, em Libras pode vir expresso em apenas um sinal, e vice-versa: um sinal de Libras pode exigir mais uma palavra em Português), - as dificuldades com as limitações do código escrito, no qual há uma lacuna que não recobre a riqueza de elementos “prosódicos”¹⁹ da “Libras”, e para os quais o ensino de português para surdos, - hipóteses que os surdos fazem sobre o que seja a escrita. (D’Angelis, 1999:3)

Ainda a esse respeito, o autor traz o exemplo de Góes, que enfatiza:

... a exceção de dois alunos (com surdez moderada e fala bem desenvolvida), os entrevistados desconheciam o fato de que nos textos escritos estão registrados enunciados em português e não em sinais (...) Pode-se inferir, então que a maioria do grupo concebia fala, escrita e sinais enquanto modalidades, oral,

¹⁹ O autor usa o termo prosódico para designar recursos como expressões faciais, movimentos de cabeça e de corpo, enfim, os recursos que são das mãos pode não ter colocado atenção, eventualmente julgando que é da mesma natureza da prosódia (igualmente praticamente excluída da escrita) do português oral.

gráfica, gestual) de uma mesma categoria. (...) É como se o sinal fosse o gesto da fala; a fala, a sonorização do sinal; e a escrita, o registro gráfico dos dois primeiros”, [hipóteses que os surdos fazem sobre o que seja ou como seja a língua portuguesa. Como nos lembra Góes:] “o surdo pode construir (ou ser levado a construir) a idéia de que o sinal seja “o gesto da fala” e a fala, ou seja o Português em nosso contexto brasileiro “ a sonorização do sinal. (Góes, 1996:16)

É importante reiterar que, em toda atividade discursiva, a interação lingüística é mediada pela imagem que os sujeitos têm ou constroem de seus interlocutores, sejam surdos ou falantes de qualquer língua. No caso dos surdos, a via mais próxima para a construção de conhecimentos é a língua de sinais, conseqüentemente deve-se estar atento às condições de produção do texto escrito.

Na verdade, o que se observa em relação à escrita, seja do surdo ou do ouvinte, é que o aluno constrói seu texto por meio dos modelos usados pelo professor, que é seu interlocutor imediato, sendo que, para muitos desses sujeitos, essa é a única experiência disponível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência crítica nasce de quê? Da possibilidade de o oprimido contemplar, no sentido crítico, a sua obra, e como produto de seu trabalho se distribui no processo social.

Paulo Freire

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo fato de eu ter vivenciado durante muitos anos os anseios dos professores em lidar com o fenômeno da escrita nas instituições escolares, torna-se gratificante observar, por intermédio da pesquisa e dos dados apresentados, questões que foram levantadas e que confirmam as hipóteses apontadas em relação aos textos escritos dos sujeitos surdos.

Os surdos têm uma língua(gem) de sinais, e em se tratando de aprendizes, seus textos escritos não apresentam as mesmas características de um falante do português, mas sim de um sujeito falante de uma segunda língua. O fato de dar ênfase novamente a estas questões, vem ao encontro da seguinte observação: - como olhar um texto com características distintas, em relação ao ensino de uma segunda língua, ou seja como dar sentido a esse texto?

A partir das análises e dos princípios relativos à língua(gem) em Bakhtin e Vygotsky, pode-se perceber que o leitor reconstrói o texto não de uma forma isolada individualmente, mas o faz juntamente com seu interlocutor, que é o escritor, seguindo pistas colocadas no texto, na interação²⁰.

A partir da análise dos dados, permitiu-se observar como o surdo constrói um texto escrito no espaço escolar, em que o professor é seu interlocutor imediato. As redações apontam, por meio dos títulos, conteúdos enfatizados pelos alunos apontam a relação contextual inserida nos textos desses sujeitos, e a linguagem exercendo o papel constitutivo na produção de conhecimentos ou sistemas de referências sobre si e o outro.

Durante o processo de investigação percebi que muitas hipóteses levantadas no decorrer do trabalho com os professores de educação especial foram confirmadas, diante da análise exaustiva do material coletado, com base nas teorias de Bakhtin, Vygotsky e especificamente de Koch. Deste modo, compreendi a contribuição da relação teoria - prática do trabalho com alunos surdos, presente nesta pesquisa, lançando luz sobre as dificuldades de aprendizagem da segunda língua.

²⁰ Ver a esse respeito o Capítulo 2 deste trabalho.

Um outro fato a ser destacado é a escassez de pesquisas e de trabalhos pedagógicos relativos à escrita do sujeito surdo, fato que dificultou muito meus questionamentos. Muitas lacunas ficaram em aberto, principalmente o que diz respeito às superposições entre línguas de sinais e escrita, que demandariam outros espaços e novas pesquisas.

Retomando novamente a produção textual e sendo coerente com os pressupostos assumidos no que diz respeito à língua(gem) escrita e os textos dos sujeitos surdos pode-se afirmar que, como Koch afirma:

O texto não é uma estrutura acabada (produto), passando a ser elaborado no seu processo de construção. (...) o texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores, de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional são capazes de construir para ela determinado sentido. (Koch, 1997: 21)

Em relação ao que foi citado acima é importante perceber, nos textos dos surdos, elementos que permitam reconhecer a textualidade e os sentidos no processo de construção de escrita, pois as dificuldades que o surdo encontra na escrita do português não são da mesma ordem, natural, da Língua Brasileira de Sinais. Cabe ao professor perceber que, apesar de todos os problemas e das dificuldades assinaladas, é possível entender/ compreender e reconstruir o sentido dentro dos enunciados dos textos. As dificuldades encontradas na escrita dos surdos, ao contrário de constituírem-se como empecilho, podem ser a referência pedagógica para o trabalho com a segunda língua.

Uma outra observação interessante se confirma na hipótese levantada durante o desenvolvimento desta pesquisa²¹. Os surdos que têm língua de sinais escrevem melhor produzindo um texto mais coeso? Na análise apresentada percebe-se que todos os sujeitos produziram textos com certas similaridades, ou seja, na sua estrutura superficial, na sua

²¹ Ver a esse respeito o Capítulo 4 deste trabalho.

escrita²², mas que os mesmos são capazes de escrever textos coesos e coerentes, e que os “problemas” apresentados são de ordem de outra língua(gem). Uma outra observação necessária em relação a esses sujeitos, embora não enfatizada nas análises, diz respeito a sua educação escolar : - *à medida que o nível de escolaridade vai aumentando, e o aluno estando exposto à língua de sinais nas salas de aula (através da figura do intérprete), esses sujeitos começam a lançar mão dos conhecimentos adquiridos, melhorando qualitativamente seus textos(grifo meu).*

Do ponto de vista cognitivo, Vygotsky (1984) salienta:

... a capacitação especificamente humana para linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva a planejarem uma solução para o problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem, para a criança, primeiro e acima de tudo um meio de contato social com outras pessoas. (Vygotsky, 1984:31)

As reflexões sobre os dados levam-me a afirmar que os surdos são capazes de produzir o texto com “sentido”, principalmente se levar em consideração as colocações feita por Koch, na discussão deste capítulo sobre a concepção de texto. Pode-se pensar, também, em um surdo que faz só uso da Libras , e provavelmente, a escrita desse surdo refletirá a tradução de um conjunto de idéias, pensamentos construídos por intermédio da língua de sinais. Neste mesmo viés, pensava-se até poucos anos atrás, que os surdos não teriam bom desempenho na língua(gem) escrita, por não possuírem língua(gem) oral. Entretanto, importa dizer que o trabalho pedagógico com a língua de sinais é de suma importância para o processo de desenvolvimento do aprendizado do sujeito surdo, observando, assim, a sua condição bilíngüe ao analisar as condições de sua produção escrita no ensino do português.

A escrita é uma linguagem importante da qual o sujeito surdo não pode prescindir, visto que sem ela o surdo terá diminuído a chance de competição e de comunicação com os ouvintes. A aprendizagem da linguagem escrita dotada de coesão faz-se necessária no

²² Hipótese já confirmada nos trabalhos de Góes, 1996, citada na apresentação deste trabalho.

processo educacional, de modo a possibilitar a esses sujeitos re-significar as condições de indivíduos singulares e sujeitos plurais no convívio social.

No entanto, para que se desenvolvam processos necessários à obtenção dos mecanismos de coesão junto ao sujeito surdo, o ensino e a aprendizagem devem estar atrelados à estrutura semântico pragmática e de estruturação de mecanismos cognitivos importantes na produção do texto escrito, não devendo o ensino ficar restrito ao ensino da metalinguagem (frases, enunciados, etc). Nesse sentido, o ensino com a língua de sinais assumiria o papel intermediário na aquisição da escrita, posto que para o sujeito surdo, ela é a via mais natural para organizar e adquirir conhecimentos.

É importante observar, por meio de pesquisadores como Góes (1996), Souza (1998), Gesueli (1998), que a língua de sinais vem adquirindo um espaço bastante significativo no contexto escolar e reafirmando seu papel no processo de construção de conhecimento do sujeito surdo.

Nesta pesquisa, em que os alunos estudam em escolas regulares de sujeitos ouvintes, a presença do intérprete propicia uma grande contribuição, favorecendo um trabalho coletivo e solidário com o professor. Um fato interessante aconteceu no início do ano letivo, reforça essa observação: um intérprete faltou a aula por motivos de saúde. O aluno surdo, ao questionar a ausência do professor, argumentava: "*Quero M²³, fazer sinal. História difícil, Português difícil, Geografia difícil. Não entendo nada*" (aulas que faziam parte do horário daquele dia). Esse fato reafirma a força constituidora da língua de sinais e a riqueza dos processos de interlocução para a construção dos conhecimentos dos sujeitos surdos.

De fato, o "*ideal*" seria que professores e surdos fizessem uso da Libras, pois sabe-se que muitos profissionais da educação preocupam-se apenas com o processo de integração com os ouvintes, esquecendo-se, como evidencia Bakhtin em seus estudos (1989), do "*sujeito cognoscente, falante (língua de sinais) condicionado pela história, ideologia e a cultura, atravessado por discursos alheios, constrangido pela sistematização gramatical e semântica*

²³ Inicial fictícia para denominar o sinal do surdo indicando o interprete

da língua, porque se constitui na atividade intelectual e lingüística, num trabalho que o encaminha e o capacita a escolha e decisões”.

Todas essas evidências a respeito da constituição lingüística do sujeito surdo, dimensionam em outros termos a questão efetiva do papel do professor e a função do ensino de uma segunda língua(gem), e do como “sentido” verificado em uma produção escrita de um aprendiz de português.

É necessário repensar que a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda dos signos, assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio, mas, para o indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. “Fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe”. (Bakhtin, 1990:51)

Essas reflexões enfatizam a necessidade de um repensar sobre a realidade do ensino do português para surdos e também para ouvintes. Mediante os dados apresentados, observa-se que os textos carregam muitos problemas (vícios) de mau ensino baseado em modelos estruturados em cartilhas, seqüência de gravuras, cópia, etc. É provocativo, do ponto de vista acadêmico, o ensino da Língua Portuguesa para ouvintes e muito mais para o sujeito surdo. Neste aspecto, é necessário reavaliar o cotidiano da sala de aula e o ensino do português para surdos, buscando possíveis soluções. Entretanto, não se pode deixar de reconhecer as inúmeras dificuldades encontradas no dia - a - dia, para se chegar às condições idealizadas.

É, evidente a necessidade de uma reflexão sobre a “**escola possível que queremos**”, e a “**escola possível**”²⁴ para o processo de integração. Na prática, tenho constatado que a escola que vier a assumir a integração, deverá voltar seu olhar para o trabalho educacional do sujeito surdo. É importante mencionar que várias situações poderiam ainda ser dissertadas tendo em vista à educação dos surdos, a escrita dos surdos, ou seja, sobre a escolarização de uma forma mais abrangente, as respostas entretanto, demandariam outros temas, outras pesquisas para muitos estudiosos. A minha certeza, é que, os estudos sobre a surdez devem ser desenvolvidos à luz da psicologia, lingüística, antropologia e a medicina. Posso, também, afirmar que o trabalho com a surdez me instiga sempre a novas indagações, estudos. Espero que este estudo

²⁴ Ver a esse respeito o Capítulo 1 deste trabalho.

venha contribuir para um melhor atendimento educacional ao sujeito surdo e que possibilite uma sensibilização inicial para uma “*Escola Possível*”, instância principal para o “*aprendizado do fenômeno da escrita*”.

*Confiança com coragem
vibração com fantasia
e mais dia e menos dia
a lei do circo vai mudar
Todos juntos somos fortes...
... E no mundo dizem
que são tantos
saltimbancos como nós.*

Bacalov, Bardotti e Chico Buarque

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARZOTTO, V.H. *Leituras de Revistas Periódicas: Forma, Texto e Discurso*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/ UNICAMP, 1997.
- BEHARES, L.E. O “Simbolismo esotérico” na interação mãe ouvinte criança surda revisitado. *Trabalho apresentado no curso de Pós Graduação em Lingüística* Campinas: UNICAMP, 1995.
- _____. Nuevas Corrientes en la educacion del Sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação Especial*, n. 4, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1989.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral I*. São Paulo: Cia Nacional, 1976.
- BLIKSTEIN, I. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1998.
- BOUVET, D. *Le droit de l' enfant sourd à langue maternelle*. Rééducation Orthophonique v.17, 1979, p.225-240.
- BRASIL, *LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO* . Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, cap. V.
- BRITO, F. L. *Por uma Gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ/ Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.
- _____. *Integração Social e Educação dos Surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- BRITO, F. L. & SANTOS, D. V. A importância das Línguas de Sinais para o desenvolvimento da Escrita pelos Surdos. In: CICCONE, M.M. *Comunicação Total - Introdução estratégica à Pessoa Surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- BROWN, J. B. Examination of Grammatical Morphemes. In: *The Language of Hard of*

Hering Children. *The Volta Riview*. vol. 86, n.4 May,1984, p. 229-238.

CICCONE, M.M. *Comunicação Total - Introdução estratégica à Pessoa Surda*. 2. ed., Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COSTA VAL, M. G. *A oralidade e a escrita*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

D'ANGELIS, W. R. *Atípico e desviante: o texto de surdos em português ou o ensino de português para surdos?* V CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILINGÜE PARA SURDOS. Porto Alegre: UFRG, 1999.

DE LEMOS, C.T.G. Uma abordagem sócio – construtivista da aquisição da Linguagem: um percurso e muitas questões. *Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: PUC-RS, 1989.

_____ & PEREIRA, M.C.C. O gesto na interação mãe ouvinte – criança surda. In: CICCONE, M.M. *Comunicação Total - Introdução estratégica à Pessoa Surda*. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1990.

EMMOREY, K.; BELLUGI, U. & KLIMA, E. Organização Neural da Língua de Sinais. In MOURA, M.C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. *Línguas de Sinais e Educação do Surdo*. Série de Neuropsicologia, v.3, São Paulo: Técnica Arte, 1993.

ESCOLA PLURAL - *Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. Secretaria Municipal de Educação,1998.

FERNANDES, E. *Problemas Lingüísticos e Cognitivos dos Surdos*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. n.9. Campinas: Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 1987, p. 5-45.

_____. Linguagem atividade constitutiva. *Almanaque dos Cadernos de Literatura e*

Ensaio. n.5. São Paulo: Brasiliense, 1997, p. 9-27.

FREITAS, M.T.A. *Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. O uso como lugar de construção dos recursos lingüísticos. In: *Revista Espaço*. n.8, Rio de Janeiro, 1998, p.49-54.

GESUELI, Z. M. *A Criança não Ouvinte e a Aquisição da Escrita*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL/UNICAMP, 1988.

_____. *A Criança Surda e o Conhecimento Construído na Interlocação em Línguas de Sinais*. Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP, 1998.

GÓES, M.C.R. *A Linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal*. Tese de Livre Docência. Campinas: FE/UNICAMP, 1994.

_____. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Autores Associados, Editora da UNICAMP, 1996.

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

HALLIDAY, M. A. K. Hasan. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.

KOCH, I. G. V. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. & L.C. Travaglia. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- LACERDA, C.B.F. *Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educadores Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimento*. Tese de Doutorado. Campinas: FE/ UNICAMP, 1996.
- LEITE, L. B. Representação e Comunicação: o Estudo de Funções Lingüísticas em Psicologia. *Temas em Psicologia – Sociedade Brasileira de Psicologia*, n.2, Ribeirão Preto, 1995.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. *Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNARDI, M. L. *Educação de Surdos e Currículo: um campo de lutas e conflitos*. Tese de Mestrado. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- LÚRIA, A.R. *Pensamento e Linguagem – as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MATTOSO, CÂMARA Jr. *História da Lingüística*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- MEADOW, K. P. *Early manual communication in relation to the deaf child's intellectual, social, and communicative functioning*. *American Annals of the Deaf*. n.113, 1968, p. 29-41.
- MOHANTY, A. K.; PERREGAUX, C. Language acquisition and bilingualism. In: BERRY, J. W.; DASEN, P. SARASWATHI, T.S. (eds) *Handbook of Cross-cultural Psychology*, v.2; second edition; Boston, London: Allyn and Bacon, 1997.
- MORATO, E. M. *Linguagem e cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus, 1996.
- MOURA, M.C. A língua de sinais na Educação da Criança Surda. In: Moura, M.C.; Lodi, A. C.B. e Pereira, M. C. (eds). *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. Série de Neuropsicologia, v. 3, São Paulo: Tec.Art., 1993.

- MYLEBUST, H. R. *Psicologia Del Sord.* Madrid: Magistério Español, 1971.
- OATES, E. *Linguagem das Mãos.* Aparecida do Norte: Santuário, 1983.
- PALÁCIOS, J., MACHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educacional: Necessidades Educativas Especiais e a Aprendizagem Escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PEREIRA, M.C. da C. *Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes* Campinas, Tese de doutoramento, Instituto dos Estudos Lingüísticos, UNICAMP, 1989.
- PEREIRA, M.C. C.; MOURA, M.C.; LODI A. C. O papel da representação ou imagem do interlocutor no uso da língua de sinais por indivíduos surdos. In: CICCONE, M.M. *Comunicação Total - Introdução estratégica à Pessoa Surda.* 2. ed., Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- PEREIRA, M. C. da C. *Interação e Construção do Sistema Gestual em, Crianças deficientes Auditivas, Filhas de pais ouvintes.* Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 1989.
- PERELLÓ, J., TORTOSA, F. *Sordomudez – Audiofonia y Logopedia.* 2. ed. Barcelona: Editorial Científico- Médico, 1972. v. 6.
- PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e o seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno CEDES*, n. 24, São Paulo: Cortez, 1990.
- POSSENTI, S. Um Cérebro Para a Linguagem. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*, n.13, dezembro/1992.
- RAMOS, C.R. *Língua de sinais e literatura: uma proposta de tradução cultural.* Dissertação de Mestrado em Semiologia, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.
- RAMPELOTTO, E. M. *Processo e Produto na Educação de Surdos.* Tese de Mestrado. Rio Grande do Sul: Universidade de Santa Catarina , 1993.

- RESOLUÇÃO SMED, n. 005/96. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1996.
- SACKS, O. *Vendo Vozes: uma jornada no mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SÁNCHEZ, C. *La Increible y Triste História de la Sordera*. Caracas: CEPRO-SORD : Centro Profissional para Sordes, 1990.
- SAUSSURRE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SILVA, I. R. *O uso de Algumas Categorias Gramaticais na Construção de Narrativas pelo Sujeito Surdo*. Tese de Mestrado. Campinas: IEL/UNICAMP, 1998.
- SILVA, M.P.M. & SÁ, Elisabete. D. Experiência Mineira. In: *Revista Vivência*, n. 16, Santa Catarina, 1995.
- SILVA, M.P.M. Educação Especial, Currículo Especial. In: *Revista Amae Educando*, n. 261. Belo Horizonte, 1996.
- SKLIAR, Carlos.(org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. In: *Os Estudos em Educação: problematizando a normalidade*. Porto Alegre: Mediação,1998.
- _____. (org.)- *Educação & Exclusão – Abordagens Sócio antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- _____. *La educación de los sordos.Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo (EDIUNC), 1997.
- _____. *Uma perspectiva sócio- histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILINGÜE PARA SURDOS - Ministério da Educação Especial - Instituto Nacional de Educação de Surdos - Departamento de desenvolvimento Humano, Científico de Surdos – A

Educação para Surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças.
mimeo.

_____. *Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos – Projetos Pedagógicos*, v. 1 ,
Porto Alegre: Mediação, 1999.

SMOLKA, A. L. B. *A concepção da linguagem como instrumento: discutindo possibilidades e limites na perspectiva histórico – cultural – Temas em Psicologia. Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia.* Ribeirão Preto, 1987.

_____ & GÓES, M. C. R. *A Linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento.* Campinas: Papyrus, 1993.

SOUZA, R.M. *Que Palavra que te Falta, Lingüística, educação e surdez.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ & GÓES, M.C.R. *A Linguagem e as Práticas Comunicativas entre educadores ouvintes e alunos surdos*, 1997.mimeo.

_____. O ensino de M. Surdos: considerações sobre o excludente, contexto de inclusão. In: SKLIAR, C. *Atualidade de Educação Bilingüe para Surdos* Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. Sujeito surdo e profissionais ouvintes: repensando esta relação. *Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas*, n.4, 1998.

STUCKLESS, E.R. BIRCH, J.W. *The influence of early of early manual communication on the linguistic development of deaf children American Anncls of the Deaf*, n. 111, 1966.

TAVARES, H. U. C. *Teoria Literária.* Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos de Defectologia.* Havana: Pueblo y Educación, 1989.

_____. *A Formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.