

A LINGUAGEM ESCRITA DE ALUNOS SURDOS E A COMUNICAÇÃO BIMODAL

MARIA CECILIA RAFAEL DE G6ES

Trabalho apresentado para concurso de  
livre-docência junto à disciplina  
Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano I,  
do Departamento de Psicologia Educacional,  
Faculdade de Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1994



## Agradecimentos

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao Fundo de Apoio ao Ensino e à Pesquisa da UNICAMP (FAEP/FUNCAMP), por terem propiciado condições para a implementação das pesquisas aqui relatadas.

Quero apresentar meus agradecimentos a várias pessoas que, de diferentes modos, contribuíram para a realização deste trabalho.

Com os colegas do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação 'Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto' (CEPRE/UNICAMP) tive várias oportunidades de discutir sobre a pessoa surda e sua educação. Quero destacar a colaboração de Regina M. de Souza, pelo encorajamento e pela disponibilidade para o intercâmbio de idéias durante a redação do presente texto.

Também os colegas do Grupo de Pesquisa 'Pensamento e Linguagem', nas muitas atividades de estudo sobre a abordagem histórico-cultural em Psicologia, contribuíram para que eu buscasse elaborar questões relativas à constituição da pessoa surda.

Ana Luiza B. Smolka e Elizabeth Tunes, além do apoio e da amizade, prestaram-me uma grande ajuda oferecendo sugestões à primeira versão do texto.

Luis E. Behares dispôs-se, gentilmente, a fazer uma leitura crítica de partes deste trabalho e a discutir alguns dos temas abordados.

Sonia Maria A. R. de Andrade atuou como auxiliar de pesquisa, participando diretamente dos estudos de campo e das análises, com muita dedicação e competência.

As professoras das classes estudadas demonstraram interesse constante pelos projetos, facilitando sua realização e colaborando na discussão dos problemas que eu tentava investigar.

Benedicta D. Banhara, professora de surdos e intérprete da língua brasileira de sinais, introduziu-me no uso da comunicação por sinais.

Os alunos surdos que participaram das pesquisas foram sempre muito receptivos e disponíveis para as atividades que eu solicitava. Quero registrar um agradecimento especial à aluna Rosemeire, com quem tenho aprendido muito sobre a pessoa surda.

## Apresentação

Neste trabalho abordo questões vinculadas ao processo de incorporação da linguagem escrita por alunos surdos. Em minhas atividades de pesquisa anteriores, sobre a produção escrita de crianças ouvintes, passei a examinar o escrever como instância privilegiada para a emergência de ações sobre a linguagem, ou ações reflexivas. Durante tais estudos, comecei a considerar que o exame do funcionamento reflexivo seria fundamental para compreender a escrita do aluno surdo, que apresenta muitas construções atípicas. Assim, a partir de 1989, comecei a explorar a literatura relacionada a esse problema.

Antes, eu já havia me interessado por indagações a respeito de processos lingüísticos e cognitivos vinculados à condição de surdez, que são mencionados em debates sobre relações entre pensamento e linguagem ou sobre a participação da linguagem no desenvolvimento psicológico. Com o interesse orientado para a linguagem escrita, pude retomar aquelas indagações, que eram um tanto amplas, agora articulando-as a um tema específico de estudo.

Durante 1990, realizei observações de atividades de sala de aula em classes compostas por surdos, envolvendo grupos em diferentes faixas de idade e escolaridade. Com esses elementos preliminares, planejei uma pesquisa, iniciada em 1991, sobre a produção escrita de alunos surdos de ensino supletivo. Aquela investigação teve como desdobramento outros projetos, que se estendem até o presente.

Ao me decidir pelo trabalho a apresentar num concurso de livre-docência, considerei três possibilidades: retomar os

estudos que fiz sobre a linguagem escrita de crianças que frequentam classes do ensino regular; aprofundar análises de processos de linguagem e construção de conhecimentos no contexto educacional pré-escolar e escolar inicial, que, de diferentes ângulos, venho abordando em alguns projetos, com outros colegas; ou relatar os estudos que tenho realizado sobre processos lingüístico-cognitivos de alunos surdos. Embora essa terceira possibilidade corresponda a um tema de menor familiaridade para mim, julguei que seria muito proveitosa, nesse momento, a tarefa de buscar sistematizar um pouco as análises e leituras que venho fazendo sobre a pessoa surda. E, como razão mais forte, considerarei que essa área tem recebido raras contribuições da pesquisa brasileira no campo da Psicologia. Tipicamente, a Psicologia participa no atendimento da pessoa surda (como em muitas áreas de aplicação) fornecendo instrumental para o diagnóstico de características afetivo-cognitivas e prescrições para o trabalho clínico e educacional, sem, contudo, aprofundar a análise de relações entre deficiência e constituição social do desenvolvimento.

A partir de tais ponderações, pareceu-me importante não só registrar parte da investigação que fiz, como tentar sugerir a relevância social e a riqueza de temas de pesquisa que essa área implica.

O trabalho está organizado em duas partes. Na primeira, apresento estudos de campo, realizados em classes de ensino supletivo, sobre características da produção escrita dos alunos, sobre a abordagem que assumem na re-escritura de texto e sobre os modos pelos quais concebem suas próprias experiências de

linguagem. Nas análises, levanto indagações e possibilidades de interpretação que extrapolam a esfera da escrita e que são retomadas na segunda parte, através de uma discussão mais geral relativa a processos de linguagem e ao atendimento educacional educação da pessoa surda.

## Resumo

Os estudos aqui relatados focalizam processos de aprendizagem escolar da língua portuguesa por alunos surdos de ensino supletivo, que participam de trabalho pedagógico apoiado em práticas de comunicação bimodal (uso concomitante de fala e sinais) e que interagem com outros surdos através da língua brasileira de sinais. A partir de uma caracterização de problemas na produção escrita dos alunos, busquei estudar sua abordagem na re-escritura de texto. As análises mostraram a presença de ações reflexivas incipientes na atividade de re-escritura, sugerindo que o reconhecimento pobre de regras de construção dos enunciados estaria vinculado a peculiaridades da condição bilíngüe dos alunos. Foi, então, realizado um segundo estudo, através de entrevistas individuais, para identificar suas concepções sobre as experiências lingüístico-comunicativas em que se envolvem cotidianamente. As manifestações dos entrevistados indicam uma elaboração conceitual insuficiente sobre a condição bilíngüe do surdo. Examinei algumas fontes de constituição dos problemas constatados, destacando a centralidade assumida pelas práticas bimodais no contexto pedagógico, que repercute na aprendizagem da língua portuguesa e no funcionamento reflexivo do aluno frente às próprias experiências de linguagem. A discussão dessas questões é referenciada por uma interpretação histórico-cultural do papel da linguagem no desenvolvimento psicológico e por uma perspectiva de educação bilíngüe para a pessoa surda.

## Abstract

The studies here presented focus on processes pertaining to the school learning of Portuguese Language by deaf students involved in youth-adult education services. They participate in a pedagogical work based on practices of bimodal communication (simultaneous use of speech and signs), and interact with other deaf in Brazilian Sign Language. After a characterization of problems in the students' written production, I examined their approach in the re-writing of texts. The analyses showed the presence of incipient reflexive actions during re-writing, suggesting that the poor recognition of rules for text construction was related to peculiarities of the students' bilingual condition. A second study was, then, undertaken in order to identify, through individual interviews, the students' conceptions about their daily linguistic-communicative experiences. The findings indicate their insufficient conceptual elaboration about the bilingual condition of the deaf. I consider some sources of constitution of this problem, and put in relief the centrality assumed by bimodal practices in the pedagogical context, which seems to affect the learning of Portuguese Language, as well as the students' reflexive functioning in relation to their own language experiences. The discussion of these issues is referenced by a historical-cultural interpretation of the role of language in psychological development and by a perspective of a bilingual education for the deaf person.

## SUMARIO

### Parte I

Características da produção escrita de alunos surdos  
e sua abordagem na re-escritura de texto..... p. 2

Manifestações de alunos surdos sobre suas experiências  
de linguagem..... p. 51

### Parte II

O papel da linguagem no desenvolvimento psicológico: Questões  
relativas à condição de surdez..... p.83

Orientações educacionais para a pessoa surda..... p. 105

A experiência escolar com a linguagem: Relatos de uma  
professora de surdos e de uma aluna surda..... p. 122

Comunicação bimodal e educação da pessoa surda..... p. 150

Considerações finais..... p. 174

Referências bibliográficas..... p. 182

Anexos..... p. 192

## PARTE I

## Características da produção escrita de alunos surdos e sua abordagem na re-escritura de texto

Estudos sugerem que pessoas surdas, mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, apresentam dificuldades na produção escrita. As limitações nessa esfera de uso da linguagem não são exclusivas das experiências escolares de alunos surdos, nem inerentes à condição de surdez. Acredito que o problema principal está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente nas práticas pedagógicas, que fracassam também na alfabetização de ouvintes. Entretanto, a essa questão mais geral sobrepõe-se o fato de que o aluno surdo enfrenta a aprendizagem da leitura e escrita com uma pesada tarefa adicional, pois geralmente não tem pleno domínio da língua majoritária (1), na sua modalidade falada. Assim, a atividade de escrever se faz uma tarefa especialmente complexa na medida que exige, ao lado da atenção a estruturas linguísticas não suficientemente incorporadas, o envolvimento com uma instância dialógica diferente daquela implicada em interações com interlocutores presentes. O escritor tem que produzir enunciados ajustando-os em função de avaliações das características e necessidades do leitor, sem muitos dos recursos situacionais que caracterizam as interlocuções face-a-

---

1. Estarei denominando como 'majoritária' a língua utilizada pelos ouvintes que constituem o grupo social mais amplo, em que se inserem as pessoas surdas e as comunidades de surdos. A referência à língua majoritária abrange as modalidades falada e escrita.

face. Ademais, outro complicador para as experiências de alunos surdos com a escrita está no fato de que as línguas de sinais não têm, ainda, um sistema escrito que lhes corresponda, dada a complexidade de representação das estruturas tridimensionais do meio gestual-visual (como lembra Ferreira-Brito, 1993).

Vários tipos de problemas são apontados em estudos sobre textos escritos de alunos surdos. Por exemplo, Ioshinaga-Itano e Snyder (1985) compararam produções escritas de histórias elaboradas por alunos surdos e ouvintes, cuja idade estava na faixa de 10 a 15 anos. Foram detectadas diferenças importantes entre os dois grupos. Os surdos mostraram desempenho inferior em relação a indicadores de caráter sintático e semântico; apresentaram, ainda, uma limitação lexical e uso predominante de proposições centrais em detrimento de proposições secundárias, revelando uma baixa disposição a elaborar sobre o tópico e uma tendência a restringir o texto à informação simplificada.

Pesquisas realizadas no contexto brasileiro também registram a presença de construções atípicas no texto escrito, em casos de surdez. Gesueli (1988), ao relatar uma experiência de alfabetização com crianças surdas, destaca algumas características de sua escrita: a sequência de palavras na frase frequentemente desrespeita a ordem convencional do português (por exemplo, "mamãe dinheiro comprou livro"), e as frases são compostas com predomínio de nomes que, por vezes, substituem verbos (como no emprego de 'terra' para 'plantar').

Focalizando a escrita de adultos que apresentam surdez congênita, Fernandes (1989) realizou uma avaliação que envolvia provas em que o sujeito tinha que completar frases, inserir preposições em frases, redigir bilhetes, reproduzir textos lidos e responder a pequenos questionários. Os resultados mostram boa incorporação da ortografia, decorrente do desenvolvimento refinado da capacidade visual no surdo, exceto nas questões de acentuação (por esta depender, em grande parte, do domínio da tonicidade de palavras faladas). Por outro lado, revelam diversas dificuldades, tais como limitação do léxico; impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios; uso inadequado de verbos; domínio pobre das estruturas de coordenação e subordinação; e recursos limitados para atender a modalidades de registro do discurso.

Outra pesquisa que traz indicações nessa área é a de Rampelotto (1993), que abordou a dimensão proposicional no reconto escrito de histórias por adolescentes surdos. Entre os aspectos examinados, ficou evidenciada uma baixa capacidade para recuperar proposições no reconto, diante de histórias simples e complexas. Adicionalmente, os modos de construção do texto escrito sugerem que os sujeitos não demonstravam haver internalizado plenamente a própria estrutura narrativa.

Análises de práticas correntes no trabalho pedagógico com o aluno surdo indicam que sua história escolar tende a ser constituída por experiências bastante restritas, que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao

domínio da língua portuguesa. Em geral, as aprendizagens são pobres e envolvem escasso uso funcional da linguagem escrita, sobretudo nas séries iniciais. Mesmo posteriormente, as atividades de escritura e leitura são limitadas a textos 'simples' e curtos. Fernandez (1993) apresenta uma análise crítica de tais características das orientações educacionais, salientando que o trabalho pedagógico com surdos é pautado por investimentos numa 'linguagem filtrada' e por uma ênfase em regras gramaticais, que afinal não são dominadas.

Meu interesse pela linguagem escrita de alunos surdos vinculou-se, desde o início, a indagações sobre seu funcionamento reflexivo no trabalho de escritura. Problemas nesse âmbito são bastante prováveis pois, assim como ocorre com ouvintes, as experiências escolares não encorajam, em geral, o envolvimento de ações reflexivas no processo de produção de texto.

A vinculação entre escrita e reflexividade é explorada em alguns estudos sobre planejamento e revisão, que mostram a ocorrência de mudanças na relação que o escritor estabelece com seu texto. De uma concepção do escrever como mero relato de conhecimento, e do revisar como tarefa de alterar a superfície dos enunciados, o escritor passa a abordar a escrita como transformação do conhecimento. Essa abordagem envolve uso deliberado de regras de organização dos enunciados, exame da sua consistência ou clareza e realização de mudanças que afetam seu significado; ademais, intensifica-se a atenção para as

características do leitor (Sommers, 1980; Scardamalia e Bereiter, 1985, 1987; Hayes e colaboradores, 1987).

O processo de produção escrita constitui uma instância propícia para a emergência de ações reflexivas dado que o escritor tem diante de si seus enunciados materialmente disponíveis à análise. Por isso, além de envolver ações de linguagem, esse processo pode favorecer a emergência de ações sobre a linguagem (nos termos discutidos por autores como Geraldí, 1991).

O funcionamento reflexivo pode ser caracterizado pela tomada da própria ação como objeto de atenção e análise. Vygotsky (1987), em sua discussão do desenvolvimento conceitual, argumenta que a criança, ao atuar com conceitos cotidianos, não tem consciência dos mesmos porque sua atenção se encontra centrada no objeto a que o conceito se refere e não no ato de conceitualizar o objeto. Transpondo essa análise para a esfera da escrita, como sugeri em outros trabalhos (Góes, 1993; Góes, a sair), pode-se presumir que a atenção do escritor iniciante está mais orientada para o objeto do dizer do que para o próprio dizer.

As transformações da relação do sujeito com sua ação não são simples nem abruptas. A reflexividade não é atingida em certo momento, em certa esfera de ação, e, a partir de então, se faz presente como um estado constante. Trata-se de um modo de funcionamento com caráter episódico ou irregular; apesar disso, sua relevância está em que a tomada da própria ação como

objeto de atenção altera a qualidade do processo. Nesse sentido, minhas indagações sobre as características da escrita de alunos surdos foram orientadas para os modos pelos quais eles se relacionam com seu próprio texto. Para examinar essa questão, busquei focalizar a abordagem que assumiam no processo de re-escritura (2).

Considerando a necessidade de contribuir para a compreensão da história de fracasso escolar, tão comum em casos de alunos com surdez, orientei a investigação para a esfera de ensino supletivo, em que os grupos geralmente já passaram por longa experiência em salas de aula. Além disso, optei por estudar contextos em que o trabalho pedagógico tenta superar visões tradicionais de ensino, baseadas no uso exclusivo da língua falada para as interações professor-aluno. Assim, na realização do estudo, foram envolvidas classes em que se procurava seguir as diretrizes da comunicação total.

A corrente de comunicação total propõe o uso de múltiplos meios comunicativos, através de recursos lingüísticos e não lingüísticos, combinando sinais, oralização, leitura labial, gestos, linguagem escrita, datilologia (soletração manual), pantomima, desenho etc (Evans, 1982; Ciccone, 1990; Moura, 1993). Também se insere, nessas propostas, uma intenção de valorizar as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades de

---

2. Partes do presente estudo foram abordadas em Góes (1992) e Góes e Andrade (1994).

pessoas surdas. (3) E, frequentemente, as interlocuções em sala de aula centram-se em práticas bimodais, que consistem no uso concomitante de fala e sinais. (4)

Para começar a examinar a questão da reflexividade na produção escrita dos alunos, eu tinha que efetuar, como fase preliminar, uma caracterização dos problemas que emergem em seus textos. Para tanto, realizei o estudo apresentado a seguir.

---

3. São totalmente distintas as articulações de sinais e a soletração manual. Esta última se referencia na língua majoritária. Para soletrar uma palavra usam-se as configurações de mão de acordo com o 'alfabeto manual'. Por exemplo, se um interlocutor, por alguma razão, fosse soletrar a palavra 'carta', usaria uma sequência de configurações para c - a - r - t - a. Já o sinal de uma língua de sinais envolve os parâmetros: configuração da mão, movimento da mão, orientação da mão e ponto de articulação (em relação ao espaço em que o movimento é efetuado); além disso, pode incluir as duas mãos ou conter componentes não manuais, tais como movimento do corpo ou da cabeça. A articulação do sinal para 'carta', na língua brasileira de sinais (conforme a variedade utilizada na região de Campinas, SP), pode ser esquematicamente descrita da seguinte forma:

- . mão direita - dedos indicador e médio estendidos e juntos; demais dedos fechados sobre a palma;
- . mão esquerda - estendida horizontalmente, dedos unidos, com a palma para cima, elevada na altura do tórax (braço fletido);
- . movimento - os dedos estendidos da mão direita se orientam para a região da boca, estando a palma voltada para o rosto; a mão direita desloca-se com a palma para baixo na direção da mão esquerda; e os dois dedos estendidos da mão direita tocam a palma da mão esquerda.

4. Como, no transcorrer das análises, vou focalizar a comunicação bimodal, esclareço que irei utilizar o qualificativo 'bimodal' para práticas em que se superpõem fala e sinais, em combinações diversas; nelas podem inserir-se, ainda, outros recursos comunicativos como a soletração manual. Por vezes, vou recorrer também à referência a práticas 'simultâneas', quando forem citados autores que empregam essa denominação, ou quando a questão da simultaneidade estiver sendo abordada.

## O contexto pedagógico estudado

A primeira fase do estudo envolveu coleta de textos escritos e observação de sala de aula, relativamente às atividades em que eles foram produzidos. Os alunos surdos pertenciam a duas classes de ensino supletivo, localizadas na região de Campinas, Estado de São Paulo. Uma das classes, a ser referida como classe A, era pertencente ao esquema de ensino complementar da rede pública municipal, com horário de funcionamento das 18 às 20:30 horas; a outra, a ser referida como classe B, funcionava numa escola da rede estadual, no período das 19 às 22 horas.

A classe A era formada por alunos que se encontravam em nível de instrução correspondente às primeiras séries do ensino fundamental; alguns deles ainda não produziam textos escritos. Nessa fase de estudo preliminar, havia quinze alunos surdos e três ouvintes, com idade na faixa de 14 a 24 anos. Apenas textos produzidos por alunos surdos foram coletados. As atividades escolares incluíam as áreas curriculares de língua portuguesa, matemática, estudos sociais e iniciação às ciências. Em relação à área de língua portuguesa, as aulas consistiam de leitura e produção de texto, geralmente realizadas uma vez por semana, bem como atividades mais ocasionais de revisão de texto e exercícios de sistematização de regras gramaticais.

Na classe B, frequentada apenas por alunos surdos, o trabalho pedagógico abrangia as várias séries do ensino fundamental, mas era organizado em duas etapas (referentes às quatro primeiras e quatro últimas séries). A idade do grupo variava entre 15 e 26 anos. As atividades eram desenvolvidas quase exclusivamente de modo individual; cada aluno estudava, com o auxílio da professora, os cadernos do supletivo relativos a uma dada disciplina. As avaliações pertinentes às unidades da disciplina eram feitas no setor oficial do ensino supletivo estadual, e não na sala de aula. Atividades coletivas só ocorriam em relação a leitura e produção de texto, realizadas em vinculação com a presente pesquisa. Mais raramente que na classe A, eram incluídas revisões de texto ou exercícios de sistematização da língua portuguesa. Essa turma apresentava muita instabilidade na frequência às aulas, de forma que, durante o período, o número de alunos presentes oscilou entre cinco e doze (mas o conjunto de matriculados ficou em torno de 20).

A classe B começou a participar da pesquisa em maio de 1991. Já o envolvimento da classe A ocorreu a partir de agosto. A coleta de textos se estendeu até o final daquele ano letivo.

Felos dados disponíveis, presumo que a maior parte dos grupos de alunos apresentava surdez bilateral profunda, congênita ou adquirida precocemente. Três tinham surdez bilateral moderada. Nem sempre foi possível obter esclarecimentos suficientes sobre a condição de surdez, devido

à falta de dados documentados e à imprecisão das informações oferecidas pelo próprio aluno. (5)

Os alunos das duas classes comunicavam-se entre si basicamente através da língua brasileira de sinais e interagiam com a professora através de comunicação bimodal. Poucos eram os alunos que emitiam palavras reconhecíveis na tentativa de articulação da fala. Apenas três deles (um da classe A e dois da classe B, com surdez bilateral moderada) conseguiam em muitas ocasiões interagir utilizando-se somente da fala. Outros três alunos da classe A tinham vivenciado um longo período de educação anterior exclusivamente oralista e apresentavam um domínio mínimo ou parcial da língua brasileira de sinais.

Quanto à escolarização anterior, a maior parte havia frequentado anteriormente apenas escolas especiais para surdos. Alguns tinham passado por escola tanto regular quanto especial, e dois (com surdez moderada) tinham tido experiências unicamente em classe de ensino regular.

---

5. A classificação da perda auditiva geralmente abrange quatro categorias: leve, moderada, severa e profunda (Silva, 1990); também são incluídas categorias intermediárias, como severo-profunda. Em relação aos grupos de alunos aqui estudados, os graus variavam de moderado a profundo. Como as informações obtidas não permitiam indicações distintivas de casos com grau severo, irei me referir apenas aos níveis moderado e profundo. Cabe acrescentar que o grau de surdez será mencionado em alguns momentos de análise, mas, neste trabalho, o interesse está na condição de surdez que não permite acesso direto aos sons da fala (graus severo e profundo). Dessa perspectiva, nuances de critérios audiométricos não são fundamentais para a discussão das questões aqui focalizadas.

As professoras de ambas as classes declaravam seguir as diretrizes da comunicação total. Em relação à forma como utilizavam a comunicação bimodal, as observações indicam que a professora da classe A, comparativamente à da classe B, recorria mais a sinais para acompanhar sua fala e apresentava frequência bem menor de uso exclusivo da fala.

Na implementação do estudo, atuei juntamente com uma auxiliar de pesquisa. Frequentamos um curso de comunicação por sinais, numa versão mais próxima do português sinalizado. Nossa interação com os alunos era, de início, bastante restrita, mas foi sendo facilitada, no decorrer dos contatos, pela familiaridade crescente entre interlocutores e pela ampliação de possibilidades, de nossa parte, no uso de sinais. Nessa interação, utilizamos práticas bimodais, de modo semelhante ao que ocorria no cotidiano da sala de aula (embora, certamente, com menor fluência que as professoras).

Cada pesquisadora ocupou-se das atividades relativas a uma das classes. Acompanhei regularmente a classe B, mas mantive contatos frequentes também com a professora da classe A e, de forma mais espaçada, observei suas atividades de aula. A presença das pesquisadoras em classe se deu sob a forma de observação participativa; envolviam-se com os alunos durante as tarefas escolares e dialogavam com a professora no transcorrer da aula. As observações ocorriam semanalmente, mas nem sempre eram produzidos textos nessas ocasiões (pois as aulas podiam abranger atividades adicionais de língua portuguesa, como

leituras e exercícios, ou a realização de outro tipo de trabalho).

### **As atividades de produção de texto**

A análise de problemas na escrita envolveu um conjunto de 51 textos, de 13 alunos da classe A, e 54 textos, de 18 alunos da classe B. Devido a faltas, desistências e outras circunstâncias, o número de textos por aluno foi bastante desigual, tendo variado de dois a dez.

Na classe A foram coletados textos de dez atividades. A professora propôs mais frequentemente produções a partir de gravuras (seis atividades). Desenvolveu ainda dois textos a partir de leitura, um outro com tema proposto e uma carta. Em geral a produção era desencadeada por uma conversaçãõ orientadora. Os comentários sobre o tema ocorriam em diálogos da professora com os alunos; raramente abrangiam trocas de idéias entre colegas. Iniciada a produção, a professora tinha de se deslocar para atender a outro grupo da classe, que se encontrava em alfabetização inicial, e, quando possível, voltava a acompanhar a atividade de texto. A observadora buscava interagir com os alunos, comentando sobre o trabalho em andamento ou auxiliando na resolução de dificuldades. Desse modo, os textos coletados nem sempre são produções autônomas dos alunos, já que estes contavam com ajudas ocasionais da professora ou da pesquisadora.

As atividades de texto que foram objeto de observação e análise, na classe A, são indicadas a seguir.

- I. História a partir de sequência de gravuras (dois meninos em situação de pescaria)
- II. 'Saci-Pererê' - a partir de leitura sobre o tema
- III. 'Largo do Rosário' (sobre praça onde os surdos se encontravam tradicionalmente)
- IV. História a partir de sequência de gravuras (personagens: gato, pintinho e galinha)
- V. História a partir de uma gravura (homem dando presente a um menino)
- VI. Relato sobre programa preferido de televisão (introduzido por gravura contendo uma cena em tela de televisão)
- VII. História a partir de sequência de gravuras (personagem: Chico Bento)
- VIII. História a partir de uma gravura (dois meninos lavando uma escada)
- IX. Reconto de texto apresentado na lousa
- X. Elaboração de carta a parente ou amigo (a partir de leitura de modelo de carta)

Com relação à classe B, os textos coletados foram produzidos durante doze atividades. A primeira foi proposta como uma tentativa de integração com o material de supletivo que alguns alunos estavam estudando naquele momento --

referente à área de geografia. Essa estratégia não agradou aos alunos, de modo que as atividades seguintes envolveram temas livres. Posteriormente foram incluídos textos sobre gravura e recontos a partir de textos lidos. Durante os trabalhos, a professora optou por solicitar mais recontos, de modo a articular leitura e produção. Isso se deveu à sua preocupação com a escassez de oportunidades para o aluno ler algum material que não fosse vinculado às lições do supletivo.

As primeiras atividades de produção de texto não tiveram conversação orientadora inicial. Já os trabalhos feitos a partir de leitura foram precedidos de estudo do vocabulário desconhecido e de reconto prévio em grupo, feito predominantemente através de sinais e com articulação simultânea de fala. Algumas vezes, dado o tempo exigido para exploração da leitura, não era possível desenvolver o reconto escrito no mesmo dia, ficando sua realização para a semana posterior.

Foram as seguintes as atividades de texto acompanhadas na classe B:

- I. 'O clima de nossa região'
- II. Temas diversos - escolhidos pelos alunos
- III. Temas diversos - escolhidos pelos alunos
- IV. Texto a partir de uma gravura - com gravuras escolhidas pelos alunos individualmente
- V. 'Negócio de ocasião' - reconto de texto lido

- VI. 'Balduino' - relato de texto lido
- VII. 'Chapeuzinho Vermelho' - relato a partir de sequência de gravuras e precedido por relato dos alunos
- VIII. 'Largo do Rosário' (sobre praça da cidade, onde os surdos se encontravam tradicionalmente)
- IX. 'As árvores' - texto a partir de leitura sobre o tema
- X. 'Rodrigo e seus chinelos' - relato de texto lido
- XI. 'Unha-de-Fome' - relato de texto lido
- XII. 'A menina e o gerente' - relato de texto lido.

#### **Problemas identificados nos textos**

Na análise preliminar dos textos, diversos desvios das regras de construção do português se destacaram: uso inadequado ou omissão de preposições; terminação verbal não correspondente à pessoa do verbo; inconsistência de tempo e modo verbal (sobretudo alternância de presente e passado e inserção inadequada do verbo no infinito); flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos; uso incorreto do pronome pessoal no caso oblíquo; etc. Porém, foram relativamente pouco frequentes os erros de ortografia. Essas indicações confirmam os resultados de Fernandes (1989), ao analisar as características da produção escrita de surdos adultos.

Apesar de ser importante localizar esses tipos de problema nos textos, a análise de enunciados que busquei efetuar estava mais dirigida para a possibilidade de construção de sentidos

pelo leitor. Tomando a escrita como instância de relação escritor-leitor, interessava-me examinar características que colocavam obstáculos ao esforço de interpretação. Essa perspectiva era importante, também, para orientar solicitações a serem feitas, na fase posterior, no trabalho de re-escritura. Os critérios de análise apoiaram-se em caracterizações de procedimentos de texto apresentadas por Koch e Travaglia (1990) e Koch (1991). As considerações desses autores foram um ponto de partida bastante útil, mas quero ressaltar a dificuldade de considerar procedimentos usuais de texto para exame das construções atípicas encontradas neste estudo, as quais ultrapassam em muito os desvios presentes na produção escrita de sujeitos ouvintes.

Frente ao conjunto de textos coletados, busquei levantar problemas gerais relativos à coesão, com prejuízos resultantes na coerência dos textos. Examinei aspectos de coesão referencial, que geram dúvidas na identificação do referente de formas remissivas, e de coesão sequencial, que prejudicam a manutenção e a progressão temática.

A seguir, na exposição dos problemas identificados, os exemplos se restringem ao enunciado isoladamente, para permitir uma apresentação sistemática; entretanto a identificação de cada problema dependia, naturalmente, da sequência do texto, além da construção do enunciado em si. Devo esclarecer, ainda, que estes exemplos podem conter, além do aspecto ilustrado, desvios correspondentes a problemas adicionais.

Como primeiro tipo de problema, destaco a quebra de coesão referencial, identificada em instâncias de referencialidade ambígua, devidas ao modo de inserção de nomes e pronomes (pessoais e possessivos) que geram prejuízo para interpretação do referente.

Exemplos de unidades com **referencialidade ambígua**:

- O menino falou: Seu nome é Lulu *da cachorra*.
- Minha família está contente porque *minha* filha vai estudar aprendizado futuro e outro lugar é escola especial.
- Minha mãe falou: Muito obrigado, gosto muito de você porque *essa professora* é responsável para surdos.
- Estavam-os equilibrando muito triste no *maçaneta* da porta.
- Ficou-*lhe* contente e engraçado.
- O Saci queria matar a galinha porque *eu* não gosto a galinha.

Um segundo tipo de prejuízo para a interpretação dos enunciados diz respeito à escolha lexical indevida, consistindo da inclusão de palavras com sentido não convencional ou de palavras 'criadas' (isto é, termos não existentes na língua).

Exemplos de **escolha lexical indevida**

- Mas eu faço *estranho louco*, porque não gostou barulho, à *montade* para barulho.
- Agora ele precisa lavar os pés *bacião* de água, ir *soltar* a janta.

- O homem está *sabendo ficar* em dúvida.
- A manhã o homem procura *supor* um tesouro na terra.
- A minha irmã me *cooperou* os cadernos, livros, bíblia etc.
- Você deve *rogir* minha filhinha.

Os textos apresentavam também construções desviantes em função de ordenação não convencional de constituintes do enunciado, o que requer ajustamentos para a interpretação.

#### Exemplos de **ordenação inadequada**

- Depois Rodrigo é *alegre pouco*.
- Meu primo encontro no Largo do Rosário *foi no ano*.
- Não gosto de brigar com surdos porque *uma falta é educação*.
- Eu faço *com negócio surdos* e também diretor de futebol, voley, basquete, etc.
- A menina *vê* gosta *flor cesta guarda*.
- Paulo vou *vara levo*.

Outra fonte de dificuldades para a interpretação do texto está em enunciados em que são omitidos constituintes necessários à plena construção de sentidos.

#### Exemplos de **sentido incompleto**

- Meu pai, tudo bem.
- Para ele ouviu.
- Dormi sonhar - a Mônica a cama.

- Eu acho que gosto de reunião com surdos no Largo do Rosário porque avisar com urgente outros, passear do lugar, cooperar com problema, doente, jogos, esporte etc.
- No bairro mais bonito.
- Lobo fugiu muito mato.

O último tipo de problema textual identificado diz respeito a enunciados contendo inadequações, gramaticais e, presumivelmente, também lexicais, que afetam o interrelacionamento de suas partes para se compor um sentido. Nesses enunciados os constituintes se articulam de modo que limitam uma interpretação plena. Dada a presença de prejuízos generalizados de coesão e coerência, denominei esse problema de sentido indefinido.

#### Exemplos de **sentido indefinido**

- Eu ver foto quer lâmpada album foto bonita que fez contente feliz bolo acabada fim.
- Ele pegou carrinho no boi na terra, mas se preguiça de boi é cansado.
- A menina parece lobo no diferente.
- Obedece-me Mônica para eu te amo.
- A menina está assustando após é pouco a gritar do lobo.
- Os frutos para haveria alimentação terra.

Os problemas apontados nessa análise implicavam diferentes graus de prejuízo de interpretação. Como indicam os exemplos apresentados, as construções desviantes podiam ou não permitir pistas para ajustamentos na tentativa de construção de sentido. Casos de referencialidade ambígua, escolha lexical indevida, ordenação inadequada e sentido incompleto variavam quanto às demandas postas ao leitor. Em algumas dessas ocorrências era possível inferir a mudança necessária à compreensão com base no próprio enunciado e naqueles adjacentes, ou ainda em informações de contexto (derivadas da observação das atividades); outras vezes, porém, não havia elementos suficientes para compor ou assumir uma interpretação. Entretanto, a classe de problema que sempre trazia exigências excessivas ao leitor era a de sentido indefinido, que tipicamente gerava um truncamento mais marcante no fluxo temático.

### **Caracterização das produções escritas**

Embora a presença de problemas de texto varie entre os alunos, é interessante apresentar uma consideração global das ocorrências nas duas classes, razão pela qual são comentadas primeiramente as tendências gerais. Em seguida, para que as características dos textos fiquem melhor configuradas, será dada atenção a produções individuais.

Com o propósito de obter indicadores quantitativos globais da presença das características encontradas, levantei a porcentagem de ocorrência de cada tipo de problema em relação ao total de unidades, configuradas como períodos sintáticos. (Nesse exame, embora houvesse períodos claramente identificáveis, as frequentes construções atípicas dos enunciados exigiram que, em grande parte dos textos, fosse feito um recorte tentativo de períodos presumíveis -- a partir de interpretação de mudança temática, ou de indicadores tais como pontuação e mudança de linha.)

Os problemas mais frequentes, na classe A, foram o sentido incompleto e o sentido indefinido, tendo ocorrido em 25,73% e 22,42% das unidades, respectivamente. Em proporções menores apareceram a escolha lexical indevida (9,93%), a ordenação inadequada (4,41%) e a referencialidade ambígua (3,31%).

Quanto à classe B, houve maior presença de problemas de escolha lexical indevida, em 25,79% das unidades, e de sentido incompleto, em 21,24%. O sentido indefinido foi identificado na proporção de 16,17%. Ocorrências mais baixas foram registradas para referencialidade ambígua (7,72%) e ordenação inadequada (4,41%).

Em ambas as classes, os textos mostram problemas mais frequentes de sentido incompleto, sentido indefinido e escolha lexical incorreta; mais raramente, fazem-se presentes problemas de referencialidade ambígua e de ordenação inadequada. (Refiro-me, aqui, à constatação mais localizada

destes dois desvios; entretanto, eles podiam estar também implicados, embora fosse difícil identificá-los, em instâncias de sentido incompleto e, sobretudo, de sentido indefinido.) Uma diferença a ser destacada entre as classes é a presença bem maior de escolha lexical indevida na classe B, o que pode se dever à diversidade de vocabulário empregado nos textos, que 'expunha' mais os alunos a esse tipo de problema.

Esse aspecto também se vincula a uma diferença de caráter global entre as duas classes. A classe A produziu textos de pouca extensão; em termos sintáticos (considerando-se a presumível organização sintática), havia poucos períodos, na maioria das vezes constituídos por uma oração. Outra característica frequente era a repetição do primeiro termo das orações, que aparentemente funcionava como sujeito sintático, mas nem sempre era possível de ser assim configurado. Tal padrão de texto raramente emergia na classe B, de maior nível escolar. Suas produções eram mais elaboradas no que concerne ao desdobramento temático, amplitude lexical e modo de construir os enunciados. (Essas diferenças podem ser ilustradas pelos textos comentados a seguir; adicionalmente, inclui no Anexo 1 exemplos de produção das duas classes.)

Para uma configuração de peculiaridades de produções individuais, focalizo algumas características dos textos de dois alunos da classe A (Marta e Luiz) e dois da classe B (Kátia e Alberto). Os três primeiros tinham surdez bilateral profunda, enquanto que o quarto aluno apresentava surdez

moderada. Todos utilizavam fluentemente a língua brasileira de sinais com outros surdos e, na sala de aula, envolviam-se em práticas bimodais. A articulação de sua fala era raramente compreensível fora do contexto da enunciação em sinais, com exceção de Alberto, que conseguia interagir com ouvintes basicamente através da fala.(6)

1) Marta tinha 14 anos e pertencia à classe A. Em sua produção escrita, chama a atenção a ausência de qualquer unidade construída conforme as convenções. Produzia textos que continham, basicamente, problemas de sentido indefinido e sentido incompleto. Além disso, suas construções mostravam sequências em que era repetido o primeiro termo da oração. Pode-se notar essas características no texto abaixo (atividade IV da classe A, texto a partir de sequência de gravuras, conforme Anexo 2).

O pintinho comer milho gato bravo

O pintinho fala gato bravo e

A brava medo gato pintinho ir

O pintinho brigou queria gato muito

O pintinho com ir machucado gato

O início desse texto, apesar da incompletude do enunciado,

---

6. No relato deste estudo e dos que se seguem, são usados nomes fictícios para alunos e professora.

dá pistas para interpretações; porém, os enunciados seguintes acabam configurando problemas de sentido indefinido. Embora seja possível identificar protagonistas e um incidente envolvendo uma briga, o modo de construir os enunciados e a sequência destes não permitem compor um encadeamento claro dos constituintes temáticos.

1) Luiz era um aluno de 19 anos, também da classe A. Seus textos escritos continham alguns enunciados construídos convencionalmente; muito frequentemente, porém, apresentavam problemas de sentido indefinido e sentido incompleto. Os textos de Luiz (assim como os de Marta) eram constituídos com a repetição do primeiro termo da oração. Algumas vezes esse aluno produzia sequências que fugiam a esse padrão, mas, no que respeita à constituição temática, os enunciados compunham um encadeamento de difícil apreensão pelo leitor, como é ilustrado a seguir (atividade I da classe A; texto a partir de sequência de gravuras, conforme anexo 3).

homem está mais o peixe-vara

Paulo vê peixe grande pescar

homem vai rir bota

Paulo vou vara levo

Marcos está peixe a vara

homem está a hora a vara

Marcos vai rir muito

Paulo vê bota a vara

Marcos vai passear a bota Paulo

Aqui, Luiz compõe o texto a partir da gravura, na qual há componentes como bota, peixe e pessoas pescando. Embora o texto sugira imagens de uma situação de pescaria ('peixe', 'pescar', 'vara') e algum incidente engraçado ('rir', 'rir muito'), vários problemas dificultam, ou até impedem, a construção de sentidos -- como as referências alternadas a 'homem', 'Paulo' e 'Marcos'; a inserção não esclarecida de 'bota'; e o sentido incompleto ou indefinido dos vários enunciados.

3) Kátia, de 23 anos, pertencia à classe B e fazia estudos relativos à etapa de 5a. à 8a. série. Era a aluna mais adiantada de seu grupo no que dizia respeito às atividades do supletivo. Seus textos escritos eram longos, em relação às demais produções da classe, e continham, em proporções variadas, enunciados que respeitavam as convenções do português. Contudo, em todos eles a interpretação ficava prejudicada devido à presença de inadequações de diversos tipos. A aluna incorria frequentemente em problemas de sentido incompleto, sentido indefinido e escolha lexical incorreta. O vocabulário por ela empregado era amplo, mas muitas palavras eram inseridas com um sentido não identificável pelo leitor (por exemplo, 'O Paulo desfiando com a menina', num contexto textual em que o termo 'desfiando' não se articula com outros

constituintes temáticos). Além disso, algumas vezes compunha enunciados com palavras 'criadas' (por exemplo, rogir, espinar, lotacar). O texto abaixo ilustra essas características de sua produção (atividade V da classe B, relato de uma crônica de Fernando Sabino).

Negócio de ocasião

Meu apartamento, como o homem serviço mármore no chão. Vou quer concordando com ele.

Andou para chamando o homem. --Ele:-- O que falou ?

--Eu não quero aqui.

--Por que !

--Dormi nada porque escuto barulho !

--Ah ! dono do apartamento mandou empregados começando a partir às 10:00 horas.

--Tudo bem. Agora argumentou ele:--

--Mas só todo dia, trabalhar aqui.

Eu disse: --Ah ! Preciso todo dia limpar no mármore;

Perguntou:

--Você entendeu ?

Ela responde: --tudo bem, entendi.

Você não pode reclamar comigo;

Por que !

--Eu não sou o dono do apartamento, porque dele respeito o dono do apartamento. Vou explicar com você.

Eu ! Vamos juntos explicando: --Você pensa oque por isso aqui ?

--Mas eu faço estranho louco, porque não gostou barulho, à vontade para barulho.

--Você não tem paciência. Precisa acalmar.

--Tudo bem ! eu ficou claro haver contentanto.

--Eu também ficou contente, porque você me entendeu.

Nesse exemplo, Kátia elabora um reconto em que busca reproduzir a estrutura do texto lido, cuja narrativa se desdobra através de diálogos. É possível ao leitor vislumbrar uma trama em que há um desentendimento entre protagonistas, o qual é superado no final do episódio. Aqui Kátia revela o quanto é capaz de construir um encadeamento temático relativamente extenso, com certa complexidade sintática e com variedade de recursos lexicais. Também, apesar de não ter pleno domínio das regras de pontuação, ela as explora para organizar o texto, e muitas vezes o faz com êxito. Ao lado dessas qualidades, aparecem vários problemas que afetam o fluir da leitura, tanto em nível local do enunciado, como no encadeamento temático geral.

4) O último aluno a ser destacado é Alberto. Tinha 23 anos e participava da classe B. Como Kátia, estava em atividades da segunda etapa do supletivo. Suas produções escritas apresentavam vários enunciados adequadamente estruturados e não

continham problemas de sentido indefinido, referencialidade ambígua ou ordenação inadequada. Apenas duas categorias de problemas se fizeram presentes, e em baixa proporção: sentido incompleto e escolha lexical incorreta. Além disso, algumas unidades requeriam pequenos ajustamentos para serem plenamente interpretáveis (como a correção de desvios da terminação verbal). Por essa razão, seus textos geralmente ofereciam elementos suficientes para interpretação, gerando uma construção de sentido com pouco esforço do leitor. Essas características estão ilustradas no texto a seguir (atividade III da classe B, textos com temas escolhidos pelos alunos).

#### O futebol

Faz muito tempo que eu não fui no campo para assistir jogo. Porque não tenho amigo para ir no campo.

Quando eu era pequeno gostava de jogar futebol, só brincava com o time descalço sem chuteira, sempre pensava nisso que queria jogar num campo de profissional não podia jogar porque sou surdo, às vezes é muito difícil entrar em campo porque não ouço que o juiz pode apitar em campo.

O futebol é um time maravilhoso o jogador usa a camisa diferente, bem colorida. Tudo fica tão diferente.

Os torcedores gritam, xingam, às vezes brigam. Há policiais usam cacete para proteger dos perigos.

O futebol é um campo para cada jogadores para jogar contra outros times.

Gostei muito de assistir o jogo de futebol no campo e na televisão.

Apesar da presença de pequenos desvios de construção, pode-se notar, por esse texto, que há acentuada diferença entre a escrita de Alberto e dos três alunos anteriores. Seus enunciados apresentam poucas inadequações (como o uso incorreto do tempo verbal ou a omissão de termos), que podem ser facilmente assimiladas ou ajustadas na interpretação. Essa diferença de domínio do português escrito reflete, ao que parece, o fato de Alberto ter maior acesso a modelos de fala, em função de sua melhor condição auditiva, o que, inclusive, permite-lhe empregar o português falado de modo exclusivo em várias situações de comunicação.

Mesmo reconhecendo que a escrita não é um sistema de transcrição da fala, deve-se admitir que o escritor, assim como Alberto, apoia-se em recursos de sua oralidade. Por outro lado, as produções escritas de outros alunos (como Marta, Luiz e Kátia) sugerem que estão longe de ser uniformes os problemas do português escrito em casos de domínio muito limitado da modalidade falada. Portanto, não se pode estabelecer uma correspondência simples entre níveis de domínio das modalidades falada e escrita.

Buscando compreender os processos implicados nessas formas de produção escrita, a análise foi orientada, como já mencionei, à questão da reflexividade no trabalho de re-

escritura. Assim, a partir da caracterização dos problemas de texto, passei a examinar, numa segunda fase do estudo, a abordagem dos alunos na análise e re-escritura de enunciados com inadequações.

## As sessões de re-escritura de texto

Esta fase do estudo foi implementada durante o primeiro semestre de 1992. O trabalho de re-escritura ocorria em sessões individuais, numa sala em que permaneciam apenas o aluno e a pesquisadora. A atividade era gravada em vídeo, com uma filmadora em posição fixa, apoiada em tripé. Os textos abordados haviam sido produzidos em sala de aula, segundo os procedimentos usuais das professoras. Observações da produção dos textos em classe foram continuadas, agora para gerar elementos de informação que auxiliassem na condução das sessões. De novo, contei com a colaboração da auxiliar de pesquisa que atuou na primeira fase e passou a conduzir as sessões na classe A.

Na caracterização inicial dos textos eu havia pensado em focalizar, durante a re-escritura, os vários tipos de problemas identificados, para poder fazer um exame comparativo dos níveis de dificuldade envolvidos. Contudo, ao planejar a segunda fase do estudo, julguei mais produtivo abordar preferencialmente aqueles problemas que traziam maiores obstáculos para a interpretação e se mostravam mais frequentes. Assim, os segmentos para reescritura consistiram em geral de problemas de sentido incompleto e sentido indefinido; outros tipos de problemas também foram ocasionalmente incluídos.

Participaram das sessões oito alunos da classe A e quatro da B; seis apresentavam surdez profunda, e dois (um de cada

classe) tinham surdez moderada. O número de sessões por aluno variou de um a seis, sendo que os números totais somaram 17, na classe A, e 16, na classe B. Não estabeleci um critério especial para incluir alunos na fase de re-escritura. Foram convidados, preferencialmente, os que tinham surdez profunda e eram fluentes em práticas bimodais de comunicação. Também considerei que era mais produtivo envolver aqueles que estavam frequentando mais regularmente as aulas no período. Mesmo assim, alguns participaram de uma ou poucas sessões por conta do problema de frequência.

As sessões ocorriam cerca de uma semana depois da produção dos textos em sala de aula. Estes eram digitados e impressos. A atividade de re-escritura era desenvolvida com a versão impressa. Esse aspecto do procedimento foi pensado na tentativa de favorecer uma postura de distanciamento frente aos próprios enunciados. Entretanto, o manuscrito original do aluno era deixado disponível sobre a mesa, caso ele quizesse examiná-lo.

No exame do texto, que eu efetuava para ambas as classes previamente à sessão, eram em geral destacados três segmentos para re-escritura. Devo esclarecer que, nas primeiras sessões realizadas, o aluno era inicialmente solicitado a tentar identificar, por sua iniciativa, partes do texto que precisariam de alteração. Em seguida, a pesquisadora fazia o apontamento do primeiro segmento previsto. Essa solicitação inicial foi, porém, omitida após poucas sessões, pois em nenhum caso houve a identificação de problemas pelo aluno, e suas

dificuldades eram muito grandes mesmo frente aos problemas destacados pela pesquisadora. A re-escritura passou a ser, então, diretamente orientada para os segmentos selecionados, que já estavam assinalados no texto (marcados a lápis). Desse modo, a atividade consistia de um trabalho parcial de re-escritura, direcionado apenas a certos trechos do texto; apesar disso, durante a análise dos problemas, os diálogos muitas vezes remetiam a outros enunciados ou ao texto como um todo.

A sessão era sempre iniciada com a leitura do texto pelo aluno. Tipicamente essa leitura era feita através da articulação (nem sempre compreensível) da fala, com o acompanhamento de sinais. Embora a pesquisadora por vezes encorajasse o aluno a fazer a leitura da forma que preferisse, nunca ocorreu leitura silenciosa ou apenas traduzida para sinais. Possivelmente, a presença da pesquisadora, como interlocutor ouvinte, induzia a uma leitura 'em voz alta', dentro dos moldes da atividade em sala de aula. Os enunciados re-escritos eram registrados numa folha à parte, mas ocasionalmente os alunos chegavam a fazer o registro na própria folha do texto impresso.

A transcrição dos diálogos entre aluno e pesquisadora começou a ser feita através do registro, em linhas separadas e cores distintas, para fala e para sinais, relativamente a cada interlocutor. Além disso, eram indicadas concomitâncias dos segmentos das duas emissões. Tal procedimento mostrou-se, porém, pouco adequado por duas razões, decorrentes do caráter

bimodal das trocas comunicativas. Em primeiro lugar, exigia um nível de precisão difícil de ser atendido, sobretudo para configurar concomitâncias, até porque, muitas vezes, ambos os interlocutores enunciavam, ao mesmo tempo, em fala e sinais. Em segundo lugar, era necessário recompor as emissões transcritas para fazer sentido do enunciado, para configurá-lo em sua construção global. Com isso, tornou-se mais conveniente o registro de uma interpretação em português da composição fala-sinais. Realizei as transcrições com a colaboração de duas auxiliares de pesquisa; a que havia conduzido as sessões na classe A e uma pessoa ouvinte que utilizava práticas bimodais na interação com surdos.

Na análise das transcrições, busquei examinar a) os modos pelos quais o aluno abordava os enunciados originais e efetuava sua nova formulação; b) os tipos de participação da pesquisadora que se mostravam necessários à re-escritura; e c) a qualidade do enunciado re-escrito em relação ao original.

### **Caracterização do trabalho de re-escritura**

Durante as sessões, a pesquisadora apresentava questionamentos sobre o sentido pretendido no segmento focalizado e procurava auxiliar o aluno a formular enunciados que se mostrassem mais interpretáveis. Apresentava perguntas, dava indicações sobre os problemas presentes no enunciado, fornecia pistas para a re-escritura. Muitas vezes auxiliava

também identificando palavras que o aluno dominava na língua brasileira de sinais mas desconhecia em português. Nesses casos, recorria frequentemente à soletração manual ou à escrita. Nunca determinava a nova formulação a ser registrada, mas sua participação era intensa, e a re-escritura ocorria em geral a partir dessas negociações e ajudas.

Algumas vezes, os alunos (geralmente os da classe A) tinham dificuldade para lembrar ou reconhecer o que pretendiam ter significado no segmento de texto. Essa dificuldade podia referir-se ao enunciado como um todo mas, em geral, era devida ao fato de que certas palavras estavam grafadas de modo inadequado (como 'tareia' para tarde; 'pessos' para pescou; 'sabiado' para salário; 'cheio' para chão; etc).

Foram diversos os modos de participação da pesquisadora no trabalho de re-escritura, e, além disso, diferentes estratégias podiam estar envolvidas na abordagem de um mesmo enunciado. As principais estratégias são indicadas a seguir.

a) Destacar enunciados apresentados pelo aluno, durante o diálogo, como base para a re-escritura

(Ex. O aluno havia escrito "Ele caiu bateu a cabeça nos meninos deu risada". No questionamento, o aluno esclarece que o personagem caiu e bateu a cabeça no chão. A pesquisadora sugere: "Então escreva isso de novo dizendo que ele caiu no chão, bateu a cabeça no chão".)

b) Apresentar formulações análogas àquela que o aluno está tentando construir

(Ex. O aluno faz uma reformulação de enunciado referente ao nome de um livro que havia lido: "Seu nome Relógio do mundo." A pesquisadora indica, enfatizando a inserção do verbo: "Eu digo: Meu nome é Cecília". Escreve este exemplo para o aluno e em seguida pergunta: "Então, como deve ficar 'Seu nome relógio do mundo'?"

c) Propor palavra ou frase para servir como elemento articulador da re-escritura

(Ex. O aluno busca forma de alterar enunciado que começa com "No passado pouco do domingo (...)". Durante o diálogo, a pesquisadora deduz que ele busca uma formulação equivalente a 'há pouco tempo num domingo'. Então solicita: "Tente escrever isso de novo usando a palavra 'tempo'")

d) Indicar formulações alternativas

(Ex. O aluno registra uma reformulação: "O menino foi coragem". A pesquisadora explica as possibilidades dessa construção em português e escreve: "O menino teve coragem" ou "O menino foi corajoso").

A estratégia mais frequente, porém, era menos específica: consistia em suscitar, de formas diversas, a explicitação do sentido pretendido, através de questionamentos, até que houvesse elementos suficientes para o aluno re-escrever.

Com tais modos de funcionamento da sessão, ocorreram várias reformulações adequadas ou menos distantes das regras do português, conforme os exemplos abaixo. (O primeiro enunciado

corresponde ao segmento original, e o segundo, à nova formulação produzida.)

- 1) O menino pé botas embora bonita.
- 2) O menino colocou bota no pé embora menino bonito.

- 1) Convinde festa aniversário sobrinho para casa onde Jardim Eulina festa 25/5/92 hora 5:00.
- 2) Convite festa aniversário sobrinho na casa Jardim Eulina a festa será 25/5/92 hora 5:00.

- 1) Mãe junto menina já foi médico em aids posso normal escola.
- 2) Mãe junto menina já foi médico. Médico falou Sheila pode ser aula normal na escola.

Embora não resolvam plenamente problemas de interpretação, essas reformulações apresentam, em relação ao enunciado original, maior atendimento às regras do português; partes são reordenadas; termos omitidos são inseridos; relações entre partes são melhor explicitadas. Essas mudanças oferecem mais pistas para o leitor construir um sentido do texto. No entanto, muito frequentemente o enunciado reformulado trazia novos problemas para interpretação e/ou novos desvios das convenções do português, como é ilustrado a seguir.

1) Ela já estava à doença de Aids e após mamãe juntar pegamento o vírus de Aids de gravidez Sheila.

2) Ela já estava à doença de Aids e após bebê ficou dentro da mamãe transmissão o vírus de Aids de gravidez da Sheila.

1) Galinha vê ovo de esconder.

2) Galinha vê mato e o ovo esconder gato.

1) Mãe tinha medo de Paulinha. Convince-la.

2) Mãe convence coisas importantes à vacina.

Essas ocorrências de re-escritura revelam um esforço do aluno para trazer mais elementos para a construção de sentidos, mas incorrem em soluções nem sempre adequadas e deixam espaço para hesitações na interpretação. Por esse motivo, muitas vezes os momentos de diálogo orientado para clarificação do sentido pretendido levavam a pesquisadora a 'acrescentar' elementos temáticos, que possivelmente não correspondiam à intenção do escritor e, portanto, não eram incorporados na reformulação. Isso é ilustrado pelo seguinte trecho de sessão, com uma aluna da classe A.

A aluna havia produzido um texto a partir de gravura em que apareciam três personagens -- Uma moça de nome Pipa, um rapaz e um rato. Durante o texto, a aluna inclui outra personagem (Mônica) no enunciado: 'Susto Monica manorada ocha o Monica'.

Entr. Quem é Mônica ?

Kat. Nome.

Entr. De quem ?

Kat. Gorda.

Entr. A Pipa ?

Kat. é.

Entr. Quem é Mônica ?

Kat. Menina pequena.

Entr. Irmã de Pipa ?

Kat. é.

Entr. Estão no mesmo lugar ?

Kat. é.

Entr. Então escreve isso.

(Kat. escreve 'Mônica tem susto', e a entrevistadora passa a indagar sobre o restante do enunciado original.)

Esse episódio mostra também um outro aspecto bastante frequente nas sessões. Ao tentarem clarificar o sentido pretendido, pesquisadora e aluno deslocavam a atenção do segmento original, para que o encadeamento temático fosse configurado e clarificado. Assim, no exemplo acima, ao invés de ocorrer uma análise de "Susto Mônica manorada ocha o Mônica", o diálogo centrou-se (no momento ilustrado) em quem seria Mônica (personagem que foi inserida de modo não compreensível na narrativa, o que era complicado pelo fato de que ela não

figurava nas gravuras que desencadearam o texto). Não quero sugerir que esse deslocamento, fruto de um esforço conjunto de clarificação, tenha sido inconveniente; o que parece ocorrer é que, na tentativa de negociar sobre construções muito atípicas, a pesquisadora tinha necessidade de, antes, explorar o universo temático sugerido pelo texto e, assim, dar pistas para que os enunciados chegassem a ser re-escritos. Como resultado, o enunciado original não era analisado mas, sim, substituído por outro. Ou seja, embora fosse o propósito da pesquisadora, a análise da formulação original não se efetivava.

Outro aspecto do trabalho de re-escritura diz respeito à ocorrência de reformulações sucessivas dados os problemas presentes na primeira tentativa, conforme os seguintes exemplos (em que o primeiro enunciado corresponde ao original):

- 1) Eu quero vontade encontro Hellen.
- 2) Eu tenho vontade encontro Hellen.
- 3) Eu tenho vontade de encontrar Hellen.

- 1) Pai não brava pode o menino.
- 2) Pai não vacina bravo pode o menino sim.
- 3) Pai não ficou bravo com o menino.

Tal retomada da primeira reformulação nem sempre acontecia. A pesquisadora buscava julgar quando era conveniente persistir num determinado segmento de texto, principalmente porque eram grandes o tempo e o esforço dispendidos pelo aluno

para efetuar a re-escritura uma vez. Além disso, alguns alunos, em especial os da classe A, mostravam<sup>4c</sup> muito sensíveis à constatação de 'erros', devido a toda sua história de repetidos fracassos na escolarização. Embora se dispusessem com boa vontade a participar das sessões, eles diziam sempre que escrever era difícil, que não tinham capacidade, que tinham errado o texto. Isso exigia um constante encorajamento por parte da pesquisadora, que tentava continuamente configurar o trabalho de re-escritura como de aprimoramento da escrita.

Para levantar alguns indicadores quantitativos da abordagem dos alunos na re-escritura, classifiquei as novas formulações (considerando a última tentativa de compor o enunciado) em dois grupos: de enunciados mais apropriados e de enunciados equivalentes, definidos em comparação com o enunciado original. No primeiro caso enquadram-se as produções escritas que me pareciam trazer elementos adicionais para a interpretação, em relação ao enunciado original, mesmo que ainda apresentassem desvios de atendimento às regras do português; no segundo caso, estão incluídas as produções que me pareciam conter impedimentos para interpretação no mesmo nível ou até em nível mais acentuado que o enunciado original.

De 29 segmentos de textos que foram objeto de re-escritura na classe A, as tentativas de nova formulação consistiram de seis enunciados mais apropriados (dos quais apenas dois mostravam atendimento pleno de regras do português) e 23 enunciados equivalentes. Na classe B, as formas de

abordagem dos 44 segmentos de texto focalizados geraram 25 enunciados mais apropriados (incluindo nove que atendiam plenamente a regras do português) e 19 enunciados equivalentes.

Esses números indicam que o esforço de elaboração de enunciados alternativos frequentemente resultou em formulações inadequadas. Tal tendência é mais marcante na classe A. Entretanto, embora a classe B tenha mostrado uma abordagem com maior êxito, ainda assim, em quase metade dos segmentos focalizados, esses alunos não produziram um enunciado que mostrasse ganhos em relação ao original. Além disso, deve-se ressaltar o baixo número de construções convencionais nas duas classes.

Em resumo, as análises das sessões de re-escritura mostram que os alunos não identificavam autonomamente problemas em seus textos; quando os apontamentos eram feitos pela pesquisadora, mesmo com questionamentos e ajudas para outra formulação, os enunciados re-escritos continham, muito frequentemente, novos impedimentos para a construção de sentidos.

#### **O funcionamento reflexivo dos alunos na re-escritura de texto**

O propósito, nesta segunda fase do estudo, era examinar se e como o aluno analisava e operava sobre seus enunciados; se e como manifestava ações reflexivas frente à própria linguagem em seus textos escritos. Nesse sentido, algumas vezes o trabalho de re-escritura implicava uma atenção ao dizer do segmento

original, mas, conforme se pode deduzir das observações feitas, a atenção do aluno e da pesquisadora era frequentemente orientada para o objeto do dizer, para o sentido pretendido. O dizer do enunciado original tendia a ser temporariamente deixado de lado, e nem sempre a pesquisadora conseguia retomá-lo, no fluxo do diálogo. Depois, o aluno chegava a uma formulação nova, mas tratava-se muitas vezes de um 'dizer de novo', sem efetiva consideração (reflexiva) sobre o segmento inicialmente destacado.

Em outras palavras, a re-escritura acabava envolvendo mais ações de linguagem que ações sobre a linguagem. Naturalmente, ambos os interlocutores participavam desse 'deslocamento' dos propósitos da situação, que se dava não apenas fruto de mal-entendidos (que também ocorrem entre ouvintes-falantes, mas sobretudo em situações como a aqui estudada). A pesquisadora tinha a intenção de dialogar com o propósito de dirigir a atenção ao enunciado original e, para tanto, precisava buscar elementos que lhe permitissem identificar o sentido pretendido (ou o que o aluno tomava, naquele momento, como tal) e remeter a características da língua, abordando-as em casos análogos ou em indicações gerais; com isso, ela passava a se orientar mais para um dizer 'em torno' do texto. O aluno, por sua vez, para esclarecer o que tinha dito (ou julgava ter dito), igualmente se distanciava do segmento original para envolver-se na elaboração/re-elaboração temática, também numa interlocução 'em torno' do texto. Assim, embora com base em critérios

diferentes, os interlocutores efetivavam o deslocamento indicado, reduzindo a atenção ao dizer do texto.

Julgo que o trabalho na sessão constituía uma instância propiciadora de ações reflexivas, mas estas se manifestavam nos alunos em níveis ainda rudimentares, e apenas com o apoio da pesquisadora. As fontes de dificuldade aí implicadas podem ser atribuídas a algumas condições. A mais evidente delas diz respeito ao domínio muito parcial do português, do qual decorrem as próprias inadequações dos textos, exigindo longos intercâmbios para que o sentido pretendido fosse esclarecido e deslocando a atenção do enunciado em si. Além disso, o diálogo era por vezes centrado em esclarecimentos da pesquisadora relativos a vocabulário desconhecido ou a modos convencionais de estruturação de enunciados em português.

Devo lembrar, também, a escassa experiência dos alunos no trabalho de re-escritura em sala de aula, o que provavelmente limitava sua disposição a assumir as perspectivas de escritor e leitor frente ao próprio texto, e a tomar (ainda que de modo restrito) seu dizer como objeto de análise. A isso se somava a abordagem da re-escritura como ocasião de apontamento do fracasso, de indicação de erros. E essa postura é também encontrada em ouvintes (conforme discuto em outros trabalhos -- Góes, 1993; Góes, a sair), que não são encorajados a ver a re-elaboração do texto como parte do processo de escritura e a compreender que mesmo o escritor experiente tem que analisar, revisar e re-escrever seus textos.

Uma outra condição, especialmente importante, diz respeito à experiência bilíngue/bimodal dos alunos. No ambiente escolar (e também em outros contextos, conforme observações feitas e relatos dos próprios alunos), envolvem-se constantemente em práticas bimodais de comunicação, nas quais são empregadas composições diversas fala-sinais. Ao mesmo tempo, eles apresentam, em sua grande maioria, momentos de utilização exclusiva da língua brasileira de sinais, mas não do português falado. Esse conjunto de fatos sugere que não é possível discutir a produção escrita, neste contexto, sem considerar as práticas bimodais e o domínio melhor consolidado de uma língua de sinais pelos alunos.

Como decorrência importante de experiências de linguagem desse tipo, pessoas surdas tendem a escrever apoiando-se em recursos de sua língua de sinais. Por exemplo, Rampelotto (1993), num estudo já citado com alunos surdos adolescentes, caracteriza sua abordagem da escrita como a de um principiante, comparável ao que ocorre com ouvintes que inicialmente reproduzem a fala; porém, naquele caso, os elementos de apoio para o escrever vêm não do português falado, mas da língua brasileira de sinais. Cabe lembrar, ainda, o estudo de Jones (1979), indicando que, na escrita, os surdos registram mais provavelmente os segmentos de textos que correspondem a componentes manuais dos sinais e tendem a omitir aqueles não-manuais (elevação de sobrancelha, movimento da cabeça, movimento do corpo, que também compõem os sinais).

Tais indicações fortalecem a suposição de que os textos aqui analisados eram construídos com apoio em modelos de uso da língua brasileira de sinais, o que pode explicar, em grande parte, as características da escrita dos alunos (sobretudo nos enunciados categorizados como sentido incompleto e sentido indefinido), bem como as formulações produzidas na re-escritura. (Para ilustrar essa possibilidade, são apresentados, no anexo 4, exemplos de transcrições interpretadas de enunciados em língua brasileira de sinais, extraídos do livro de Hoemann, Gates e Hoemann, 1983; e da dissertação de Rampelotto, 1993.)

Grosjean (1993) comenta que pessoas bilíngues, ao participarem de uma instância interativa monolíngue, nunca desativam totalmente a outra língua, mesmo quando apresentam bom domínio em ambas. A possibilidade de desativação tende a ser certamente reduzida quando o uso de uma das línguas está pouco consolidado, como parece ser o caso de grande parte do grupo de alunos aqui estudado, em relação ao português. Aquele autor lembra, ainda, que, em instâncias interação com outros bilíngues, há utilização das duas línguas em combinações variadas. Geralmente uma é tomada como 'língua base' (aquela em que se dá predominantemente a interação), e a outra é incluída como 'língua convidada' (participando como recurso através de diferentes mecanismos, de alternância e justaposição).

Examinando as características das produções escritas e as manifestações dos alunos na análise e re-escritura de

enunciados com problemas, parece-me que a produção do texto escrito em português teria, de certo modo, características de instância de interação bilíngüe. Isto é, muito embora as línguas de sinais não possuam registro escrito, os alunos estariam produzindo uma escrita com alternâncias e justaposições das duas línguas envolvidas.

Quanto a esse problema é preciso considerar que, nas classes aqui estudadas, as trocas comunicativas em torno e sobre a língua portuguesa, ocorriam quase exclusivamente com apoio na bimodalidade, que, por seu caráter 'composto', não contribui para o estabelecimento da distintividade das regras de construção das duas línguas. Nesse sentido, para além dos aspectos já analisados sobre a abordagem dos alunos na re-escritura, a própria situação interativa nas sessões era desfavorável a uma abordagem reflexiva frente aos enunciados, já que pesquisadora e aluno interagiam sobre o texto através de práticas bimodais, de forma semelhante ao que ocorria na sala de aula.

Dada a experiência cotidiana com práticas bimodais, é interessante considerar que, para além do problema de domínio muito parcial da língua a ser registrada na escrita, há uma questão relativa às condições de interlocução. Ao estudar a aquisição da linguagem, Pereira (1989) lembra que as crianças surdas, como as ouvintes, ajustam os recursos interativos de acordo com a imagem que fazem do interlocutor. No caso dos alunos do presente estudo, sua escrita era endereçada, sempre,

a um certo tipo de destinatário, a professora, com quem tinham toda uma história de trocas comunicativas marcadas pela superposição de sinais e fala. Assim, penso que importa considerar a questão da imagem de leitor que o aluno surdo pode estar elaborando. De certo modo, é bastante procedente o fato de construir o texto como instância interativa bimodal, por uma consideração de ordem dialógica, em que o interlocutor é tomado como igualmente 'bimodal'.

Os alunos podem estar se utilizando, na escrita, de recursos comunicativos semelhantes ou equivalentes àqueles presentes nas trocas sociais face-a-face, tão marcadas por composições híbridas de duas línguas, o que provavelmente intensifica a ocorrência de construções atípicas nos textos.

Ao lado disso, a participação frequente em práticas bimodais se vincula ao problema do modelo de língua (majoritária) ao qual os alunos estão expostos. A esse respeito, Marmor e Petitto (1979) apontam indicadores de que os enunciados de professores, usuários de comunicação bimodal, são predominantemente agramaticais, consideradas tanto as regras da língua de sinais quanto <sup>a</sup> da língua falada. Quanto a esta, constata-se, por exemplo, diferentes tipos de omissão, tais como os referentes a termos conectivos e a outras partes fundamentais da frase.

No contexto pedagógico que observei, os alunos, imersos em práticas bimodais, utilizam-se da língua brasileira de sinais e do português, com a professora e com os colegas de classe, de

modos diversos. Além disso, nas interações de sala de aula, se entrelaçam recursos semióticos diversos -- sinais, fala, escrita, soletração manual, desenho, gestos indicativos e expressivos, mímica, apontamento de objetos presentes no contexto etc. Tal situação reflete as diretrizes da corrente de comunicação total. Pode-se dizer que, de um outro modo, alguns desses recursos também se superpõem na interação de sujeitos ouvintes, mas em geral uma língua (usada em níveis bem consolidados) está envolvida.

Dos apontamentos feitos até aqui surgiram outras indagações sobre os processos de linguagem e a condição bilíngüe dos alunos. Como eles caracterizam suas experiências de comunicação? Em sua produção escrita, quais são a 'língua base' e a 'língua convidada'? A que eles atribuem suas dificuldades na leitura e escritura? Que efeitos têm suas experiências com práticas bimodais sobre o uso da língua portuguesa?

Essas perguntas motivaram a realização de outro estudo, ainda concernente ao tema da reflexividade, mas agora dirigido ao modo pelo qual o aluno concebe sua experiência de linguagem, enquanto pessoa bilíngüe. Interessava-me examinar, mais especificamente, como eles interpretam suas dificuldades frente ao português escrito e como estabelecem relações de semelhança e diferença entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa.

## **Manifestações de alunos surdos sobre suas experiências de linguagem**

As análises do estudo anterior, sobre os textos produzidos pelos alunos e sua abordagem frente à re-escritura, mostraram a existência de problemas vinculados à utilização de recursos linguísticos não pertinentes a regras de construção do português. Dentre as suposições levantadas, foi sugerido que uma das fontes de constituição do tipo de escrita produzida e do modo de funcionamento reflexivo observado estaria na experiência linguístico-comunicativa que envolve uma condição bilíngüe articulada ao uso de práticas de comunicação bimodal. Na busca de entender os processos focalizados, precepei-me em examinar concepções do aluno sobre suas experiências cotidianas de linguagem, incluindo a forma como aborda a modalidade escrita e as línguas que utiliza.

A esse respeito, mostram-se relevantes as considerações de alguns autores que vêm discutindo a condição bilíngüe de surdos comparativamente à de ouvintes (como, por exemplo, Drasgow, 1993; Grosjean, 1993). As discussões indicam mudanças na tendência a definir a pessoa bilíngüe como aquela que possui pleno domínio no uso de duas línguas. Tal caracterização passou a ser vista como não-realista, já que em muitos casos a pessoa utiliza-se de duas (ou mais)

línguas sem atender a um critério de eficiência em todos os contextos de interlocução. Tipicamente a pessoa bilingüe não domina de modo igual as duas línguas por utilizá-las em contextos diferentes, para atender a necessidades diferentes. Por essa razão, pode-se atribuir a condição bilingüe a quem produz enunciados significativos em duas línguas, mostrando capacidade de uso em pelo menos uma das esferas de funcionamento lingüístico -- ler, escrever, falar ou compreender (Grosjean, 1993). Nessa redefinição, é assumido que não se deve configurar a condição bilingüe como mera soma de funcionamentos monolíngues, o que requer mudança nos critérios de avaliação de capacidades.

A produção da pessoa bilingüe varia, localizando-se em extremos monolíngues (quando interage com interlocutores monolíngues, numa ou noutra língua) e em realizações intermediárias (quando interage com interlocutores também bilingues). Essas variações, que emergem em função do interlocutor, da situação, do tópico da conversa, do propósito da interação, do grau de domínio das línguas etc, fazem-se presentes no bilinguismo de pessoas tanto ouvintes quanto surdas. Outra característica comum está no fato de que pessoas surdas e ouvintes não se consideram bilingues por não se perceberem adequadas na língua majoritária.

Por outro lado, há características que tornam distintiva a situação do surdo, razão por que se tem

apontado a necessidade de maior estudo desse tipo de bilinguismo, que apresenta peculiaridades e é ainda pouco conhecido. Um dos destaques do bilinguismo no surdo diz respeito a possibilidades de utilização das línguas em combinações de modo tanto sequencial quanto simultâneo. Duas outras peculiaridades devem ser lembradas. Diferentemente do que costuma ocorrer no caso de ouvintes que se envolvem no uso de mais de uma língua, o surdo não tem sido considerado como bilíngüe pelo grupo social majoritário (que não reconhece na 'linguagem de gestos' o mesmo estatuto das línguas faladas). Ao lado disso, há diferenças de recursos para o pleno desenvolvimento da condição bilíngüe. Em função da própria surdez (que limita o acesso a modelos da língua falada) e da natureza gestual-visual das línguas de sinais, aparecem limitações em esferas de funcionamento da língua majoritária. Assim como outros autores, Grosjean (1993) acredita que "certas competências linguísticas dos surdos na língua majoritária (sobretudo produção e percepção oral) podem não ser jamais totalmente adquiridas (o que não exclui de modo algum um domínio perfeito da escritura e da leitura)" (p. 75).

Tais peculiaridades, que muito provavelmente marcam o modo de conceber a língua majoritária, são relevantes na tentativa de interpretar a abordagem assumida pelo surdo na escritura e reescritura de textos. Em relação aos resultados

do estudo anterior, levantei indagações que remetem ao funcionamento reflexivo dos alunos frente às próprias experiências de linguagem, em especial à modalidade escrita e às duas línguas que utilizam -- língua portuguesa e língua brasileira de sinais. Busquei, então, investigar as manifestações dos alunos sobre esses dois temas, através de entrevistas individuais, quando eles foram solicitados a caracterizar as dificuldades que enfrentam na leitura-escritura, bem como as relações de distinção e semelhança que estabelecem entre as duas línguas. (1)

#### **Caracterização das entrevistas**

O estudo foi desenvolvido no segundo semestre letivo de 1992, nas duas classes antes descritas. O grupo para entrevista foi selecionado de modo a incluir alunos que apresentassem diferentes níveis de domínio da escrita em língua portuguesa (níveis esses que foram considerados a partir das observações feitas na pesquisa anterior) e utilizassem a língua brasileira de sinais.

Quanto ao número de entrevistados, eu pretendia incluir

---

(1) Esclareço que o levantamento de indagações e a implementação do estudo (de 1992) antecederam minha leitura dos textos de Grosjean e Drasgow (de 1993), mas a menção desses autores contribui para a linha de argumentos quanto ao problema analisado.

apenas parte dos alunos de cada classe, para evitar interferências frequentes no andamento das atividades de aula. Em função dos critérios estabelecidos para a entrevista e da irregularidade de frequência dos alunos às aulas na ocasião do estudo, foi possível contar com a participação de nove alunos. (Com o intuito de orientar o tipo e modo de questionamento a serem utilizados na fase principal, foram feitas três entrevistas preparatórias; estas não são incluídas na apresentação porque, dado seu caráter preliminar, não focalizaram suficientemente os dois temas principais da análise pretendida.)

Dos nove alunos que participaram das entrevistas analisadas, seis (quatro pertencentes à classe A e dois, à classe B) estavam em atividades das séries iniciais do ensino fundamental, e três (pertencentes à classe B) estavam na etapa de 5a. à 8a. série. A idade do grupo abrangia a faixa de 15 a 24 anos.

Dos quatro entrevistados da classe A, três apresentavam surdez bilateral profunda, fala pouco desenvolvida e produção escrita rudimentar; o quarto aluno tinha surdez bilateral moderada, sua fala era razoavelmente compreensível, mas a qualidade dos textos escritos era equivalente à de seus três colegas. Quanto aos cinco entrevistados na classe B, todos apresentavam uma produção escrita mais desenvolvida que os da classe A (mesmo os que

se encontravam na etapa inicial do ensino supletivo); três eram surdos em grau profundo e produziam uma fala pouco compreensível, enquanto os dois restantes apresentavam surdez bilateral moderada e fala bem desenvolvida.

Atuei como entrevistadora na classe B, enquanto a auxiliar de pesquisa, que já participava do projeto, conduziu o trabalho na classe A. Os alunos estavam, portanto, já bastante familiarizados com as entrevistadoras, com quem tiveram contato durante o desenvolvimento do estudo anterior.

Na condução da entrevista, as perguntas eram ajustadas, retomadas ou expandidas, conforme parecia necessário ao andamento do diálogo. Foi estabelecido um roteiro orientador que abrangia os dois temas já indicados: a) dificuldades na leitura e escritura do português; e b) relações de distinção e semelhança entre a língua portuguesa (falada e escrita) e a língua brasileira de sinais. Adicionalmente, foram abordados aspectos da experiência com práticas bimodais e oportunidades de envolvimento com a linguagem escrita no cotidiano extra-escolar.

As entrevistas foram realizadas em instalações das escolas, e gravadas em vídeo, com câmera fixa instalada em tripé. A transcrição envolveu os mesmos procedimentos do estudo anterior.

Na apresentação que se segue, os depoimentos dos entrevistados são considerados em conjunto e, quando necessário, são destacadas observações pertinentes a cada uma das classes ou a sujeitos individuais.

### **Manifestações dos alunos quanto à leitura e à escritura**

A dificuldade de leitura indicada mais frequentemente durante as entrevistas foi a de vocabulário. Os alunos diziam desconhecer muitas palavras que encontram nos textos, o que gera impedimentos de compreensão ("não conhece palavra", "muita palavra difícil"). Sete dos nove alunos referiram-se a esse problema. Os outros dois mencionaram apenas que ler é difícil e não apresentaram apontamentos específicos, apesar da insistência da entrevistadora para que indicassem o que/como era essa dificuldade.

Adicionalmente à indicação do vocabulário limitado, os alunos da classe B admitiram ter problemas com a leitura de verbos; essas manifestações ocorreram em resposta a questionamentos específicos da entrevistadora (que fez esse destaque porque os alunos estudavam a conjugação de verbos nos materiais de ensino supletivo daquela classe).

Nas entrevistas, houve, ainda, referência à distinção entre leitura-decodificação e leitura-compreensão. Quatro alunos afirmaram que "ler é fácil", mas "ler e entender é

difícil". Nesses relatos, deixavam claro que o problema está em construir um sentido do texto, e não em lidar com o sistema de registro da escrita. (A facilidade para abordar aspectos do sistema parece estar vinculada à observação do estudo precedente, relativa à baixa ocorrência de desvios ortográficos em suas produções escritas.)

Quanto a dificuldades na escritura, as manifestações foram mais vagas que frente ao tema da leitura. O conjunto de respostas mostra que, para eles, escrever é "difícil" ou "muito difícil" (sete entrevistas) ou pode ser "mais ou menos difícil" (duas entrevistas). Alguns alunos afirmaram não gostar de escrever, ou não conseguir escrever sem ajuda. Diante da solicitação para especificarem as dificuldades, apenas quatro entrevistados indicaram, mais genericamente, situações em que têm que escrever sozinhos, como no caso de elaboração de cartas ou cartões de Natal.

Ao relatarem sobre as experiências com a linguagem escrita fora da escola, os entrevistados revelaram que lêem e escrevem muito pouco. Além da menção de objetos de texto presentes nas ruas, como placas de sinalização e cartazes, as respostas englobaram outros materiais de leitura. Destes, o jornal foi mencionado por quatro alunos; três deles (do sexo masculino) declararam ter interesse em jornal apenas por conta da seção de esportes. Quanto a livros, três entrevistados disseram ter lido um, e apenas uma aluna citou

vários. A leitura de revistas foi apontada por três alunos, um dos quais alegou que esse material é mais fácil porque se pode "ler as fotos". Finalmente, entre os materiais de leitura foi ainda incluída a bíblia, em três das entrevistas.

Em relação à frequência de envolvimento em leitura e escritura, as respostas não permitem uma indicação precisa, mas sugerem que as ocasiões para desenvolver tais atividades são bastante irregulares. Pelo que se pode inferir, o intervalo de leitura é bem maior que um mês no caso de jornal; o contato com revista é ocasional; e o envolvimento com livros é raro ou inexistente. A atividade escrita fora da escola, segundo os relatos, parece ser ainda menos frequente que a leitura, restringindo-se a produções ocasionais de cartas e cartões (por quatro alunos) ou de confecção de lista de itens (referente à atividade de trabalho em mercearia, por uma aluna). Quatro dos entrevistados afirmaram que escrevem exclusivamente durante as atividades escolares, em sala de aula.

#### **Manifestações dos alunos quanto às relações entre fala, escrita e sinais**

Uma das perguntas concernentes a este tema dizia respeito ao uso de sinais e/ou da fala na interação com

surdos e com ouvintes. Na interlocução com outros surdos, cinco dos alunos relataram sinalizar "de boca fechada"; os outros quatro mostraram uma preferência por sinalizar falando, embora ocasionalmente dispensem a fala. Já na conversação com interlocutores ouvintes, três dos alunos (aqueles que tinham surdez moderada) indicaram que falam geralmente com pequena ou nenhuma participação de sinais; os demais quase sempre usam fala e sinais concomitantemente.

Um ponto fundamental da entrevista dizia respeito ao reconhecimento de distinções e semelhanças entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. De modo não surpreendente, durante a abordagem desse tema, emergiram problemas relativos ao significado do termo 'português'. Na classe A, apenas um aluno o conhecia, atribuindo-lhe aproximadamente o significado de 'escrita'. Os outros três mostraram desconhecimento do termo, mesmo quando enunciado na língua brasileira de sinais; ademais, referiam-se às experiências de aprendizagem do português na escola como sendo "aprendizagem de palavras".

Já com os cinco alunos da classe B foi mais fácil abordar esse tema porque, diferentemente da classe A, eles tinham contato com materiais de supletivo divididos em conjuntos de cadernos para cada disciplina, uma das quais era 'Língua Portuguesa'. Contudo, mostravam algumas hesitações quanto ao que essas palavras significavam; por

exemplo, um aluno afirmava que português diz respeito apenas à modalidade escrita, enquanto outro indicava não saber se abrangia também o falar.

Assim, considerada a maioria dos alunos de ambas as classes, as respostas sugeriam que o termo 'português' ou era desconhecido, ou não designava de modo abrangente a língua majoritária falada/escrita. No desenrolar dos diálogos, a entrevistadora fazia referências, sempre que parecesse necessário, à fala ou à escrita, para substituir o termo 'português'. Em outras ocasiões voltava a utilizá-lo, após esclarecimentos, na tentativa de apreender se e como o aluno considerava as duas línguas.

Na referência à língua brasileira de sinais, ocorria um problema diferente. Os alunos sempre empregavam a denominação 'mímica' (quando enunciavam a palavra em português). As entrevistadoras geralmente se referiam à 'língua de sinais' ou apenas a 'sinais/sinal', mas por vezes também empregavam o termo 'mímica'; apesar de essa designação ser inadequada, seu uso acabava acontecendo em função de ajustamentos no transcorrer dos diálogos. Em qualquer desses casos, era usado o mesmo item sinal, correspondente a 'língua de sinais'. Os alunos pareciam aceitar bem as designações preferenciais (na fala) das entrevistadoras, pois tinham experiência com alguns

interlocutores ouvintes que também as utilizavam, muito embora a denominação 'mímica' seja muito mais frequente.

Quanto à existência de diferenças e semelhanças entre fala ou escrita e sinais, a afirmação mais clara de características diferentes ocorreu com sete alunos. No questionamento adicional, a entrevistadora buscou especificar que tipo de diferença eles reconheciam. Três desses entrevistados (alunos da classe A) não conseguiram especificar suas respostas. Outros quatro alunos apontaram aspectos diversos, indicando que a diferença é de dificuldade -- "a fala é mais difícil que a mímica" (dois alunos); de velocidade -- a "mímica é mais rápida"; ou de funcionalidade -- "em português pode lembrar e contar o que aconteceu, em mímica só pode conversar e comunicar". (Esse último comentário, de um aluno com surdez moderada, talvez se deva a um reconhecimento de que o português é também registrado na escrita, e a 'mímica' não; no entanto, seus esclarecimentos foram insuficientes para confirmar a interpretação.)

Em alguns casos, a entrevistadora apontou certas características morfológicas ou sintáticas peculiares ao português, como a flexão de pessoa do verbo e a inserção de certos termos conectivos. Tais características distintivas eram, então, admitidas, mas a argumentação do aluno não se estendia para além dessa constatação.

Mesmo os entrevistados que se reportaram a diferenças, apresentaram respostas, com o desdobramento do diálogo, que apontavam semelhanças. Muito adequadamente, indicaram que fala e sinais eram iguais porque se pode conversar/comunicar tanto na primeira modalidade como na segunda. Por outro lado, as diferenças apontadas não pareciam indicar o reconhecimento de duas línguas. Isso podia ser constatado pelas manifestações já mencionadas e por respostas a perguntas complementares. Indagados se a linguagem escrita que conhecem é português ou língua de sinais, apenas dois dos alunos, com surdez moderada e fala bem desenvolvida, afirmaram que "mímica não se escreve". (A esse respeito, deve ser recordado que as línguas de sinais ainda não possuem sistema escrito.) Outros dois, com surdez profunda e fala pouco desenvolvida, julgavam que se pode escrever em sinais mas "muito pouco". Dos demais entrevistados, três apresentaram respostas indefinidas, e dois afirmaram que os textos estão escritos nas duas 'formas'. Um deles, para defender essa afirmação, pegou um texto que estava sobre a mesa e leu um trecho, articulando a fala (de modo pouco compreensível) e enunciando-traduzindo em sinais simultaneamente.

Os alunos também foram interrogados sobre a língua que utilizam para pensar (planejar/replanejar) o texto durante a atividade de escrita; se o fazem com apoio na língua de

sinais ou na língua portuguesa. Três deles, com nível rudimentar de produção escrita e com surdez profunda, não souberam indicar como produzem a escrita. Quatro alunos (três dos quais tinham surdez moderada), declararam pensar em 'palavra falada' e não em 'mímica'. Os outros dois entrevistados (ambos com surdez profunda) reportaram-se, embora de forma diferente, à superposição dos recursos lingüísticos: um afirmou que pensa em sinais mas "misturado com palavras, tudo junto"; e outro declarou que "tenta pensar em palavras mas faz muita confusão com sinais".

Ao incluir esse item na entrevista, minha intenção não era inferir, a partir do relato introspectivo, como se dá realmente o processo de planejamento da escrita e como se articulam os recursos lingüísticos. Eu pretendia encontrar indicações do que os alunos apontam em termos do envolvimento das duas línguas no processo de pensar para escrever. O que se mostra interessante de destacar é que apenas três dos alunos, com surdez moderada, alegaram pensar em português (referido como 'palavras faladas'), ao passo que aqueles com surdez profunda apresentaram diferentes respostas frente a esse questionamento. Dentre estes últimos, chama a atenção o fato de que somente dois tenham se reportado à superposição de recursos das duas línguas e, mais ainda, de que apenas um deles tenha indicado que tenta pensar em 'palavras' mas as confunde com sinais.

Embora sejam pertinentes algumas das manifestações dos alunos frente aos questionamentos nos dois temas da entrevista, é preocupante a presença de várias noções inadequadas. Para ilustrar a complexidade das relações que os entrevistados estabelecem entre usos de língua portuguesa e de língua brasileira de sinais, destaco alguns trechos de entrevistas, que focalizam concepções das relações fala-sinais e escrita-sinais. Nestes exemplos, são apresentados segmentos da entrevista já em curso.

Fábio - 21 anos, surdez bilateral moderada, fala razoavelmente desenvolvida.

Entr. - O português é diferente de sinais ?

Fábio - Diferente.

Entr. - Sinal é diferente de português ?

Fábio - Diferente.

(Na continuação do diálogo, a entrevistadora explora o significado atribuído a 'português' e verifica que o aluno não conhece o termo, seja falado, seja enunciado como sinal. Apresenta então uma explicação e continua as perguntas empregando o termo 'falar'.)

Entr. - A mímica é diferente de falar ?

Fábio - Não. é igual. Normal e mímica igual.

Entr. - Não é diferente ?

Fábio - Não.

Entr. - Como é igual ?

Fábio - Bate-papo igual, surdo ou normal é igual.

(A entrevistadora concorda com essa afirmação. Depois retoma o significado de 'português', com explicações, e reapresenta a pergunta.)

Entr. - Você acha que sinal é igual ao português ?

Fábio - Igual.

(A entrevistadora dá exemplos de enunciados exclusivamente em sinais e exclusivamente em português, agora articulando as palavras pausadamente.)

Entr. - "É igual ?"

Fábio - "Tá faltando palavra. É diferente." (Aqui, o aluno se refere provavelmente a algumas partículas e termos conectivos não empregados na língua brasileira de sinais.)

Entr. - Você já havia pensado nisso?

Fábio - Diferente.

As respostas de Fábio mostram adequações e inconsistências na afirmação de igualdades e diferenças entre fala e 'mímica', além de não configurarem duas línguas.

No trecho seguinte, é ilustrada a abordagem dada por outro aluno à relação escrita-sinais.

José - 23 anos, surdez bilateral profunda presumivelmente adquirida em fase precoce, fala pouco desenvolvida

Entr. - Quando você escreve, é português ou sinais ?

José - É português.

Entr. - E sinais se escreve ?

José - Sim.

Entr. Tem jeito de escrever em sinais ?

José - Muito pouco.

Entr. - Me fale uma coisa e escreva.

(José fala, com o acompanhamento de sinais, e a seguir escreve: 'Você trabalha no Gabriel Porto'. Aqui o aluno confundiu o nome do setor da universidade em que a entrevistadora trabalha.)

Entr. - Isso que você escreveu está em português ou sinais ?

José - Os dois juntos.

Entr. Não é separado ?

José - Não.

Pode-se notar a ambiguidade dessas respostas no que diz respeito à língua que está registrada na escrita. Além disso, José hesita sobre o registro escrito dos sinais -- primeiro diz que é possível; depois considera que não podem ser plenamente registrados ("muito pouco"); e, finalmente,

afirma que o texto em português está também escrito em sinais ("os dois juntos").

Cabe destacar, ainda, exemplos de entrevistados que foram encorajados a comentar sobre diferenças entre línguas estrangeiras, faladas e de sinais. De acordo com o conhecimento que as entrevistadoras tinham dos alunos, elas julgavam se havia condições para abordar o tema por esse ângulo. Alguns tiveram experiências ocasionais de contato com textos escritos em diferentes línguas ou com usuários de outra língua de sinais; além disso, através do cinema, tinham informação sobre línguas estrangeiras faladas e de sinais (geralmente a língua americana de sinais).

Kátia - 24 anos, surdez bilateral profunda decorrente de rubéola no período pré-natal, fala pouco desenvolvida

Entr. - Quais diferenças você vê entre sinais e português ?

Kátia - Mímica é rápido.

Entr. - Inglês e Francês são outras línguas. Sinais é outra língua ?

Kátia - Não.

Entr. - É igual português ou é outra língua ?

Kátia - É igual português.

Entr. - Sinais é igual Francês ?

Kátia - Não.

Entr. - E inglês ?

Kátia - Não.

Entr. - E português ?

Kátia - É.

Alberto - 24 anos; sexo masculino; surdez bilateral moderada, adquirida aos 3 anos e meio; fala bem desenvolvida

Entr. - Nos Estados Unidos, a mímica que tem lá é diferente daqui ?

Alberto - Sim.

Entr. - A mímica é igual o inglês falado, ou diferente ?

Alberto - Diferente.

Entr. - E aqui, a mímica e a fala ?

Alberto - É igual.

Entr. - E por que lá é diferente ?

Alberto - Porque as pessoas são diferentes.

Por esses trechos ilustrativos e outros momentos das entrevistas, pode-se dizer que os alunos que foram questionados sobre outras línguas concordavam que inglês, francês e português são distintos entre si. Kátia até mesmo citou, escrevendo e soletrando manualmente palavras que conhecia em inglês. Alberto também considerava que as línguas de sinais em outros países são diferentes entre si e

se distinguem das línguas faladas. Pareciam aceitar que as línguas faladas, por exemplo, na França e nos Estados Unidos são distintas das línguas de sinais empregadas por pessoas surdas daqueles países. Esse reconhecimento da existência de uma língua falada e uma de sinais num mesmo país se perdia, no entanto, quando abordavam o seu próprio meio social -- insistiam em afirmar que português e sinais são iguais. Para eles, no Brasil as distinções desapareciam. (É importante destacar que Alberto e Kátia eram os entrevistados que mais se aproximavam de uma atribuição de significado convencional à palavra 'português'.)

#### **As concepções dos alunos sobre suas experiências de linguagem**

Um primeiro problema a ser considerado quanto à análise da concepção dos alunos sobre suas experiências de uso de duas línguas está no fato de que eles e a entrevistadora abordavam de modo diverso termos que eram fundamentais para o propósito do estudo. Possuíam sistemas de referência diferentes.

As designações da língua portuguesa ('português', 'língua portuguesa') não eram interpretadas de modo convencional por alguns alunos, que as tomavam como vinculadas só à escrita ou só à fala; ou eram limitadamente

interpretadas por outros (que diziam nem conhecer aqueles termos, quer falados, quer apresentados em sinais). Quanto à língua de sinais, embora os alunos não tenham mostrado estranheza frente às referências feitas pela entrevistadora (em português), até porque condiziam com experiências ocasionais de outras interações com ouvintes, não havia coincidência de designação entre interlocutores ('mímica' para o alunos; mais frequentemente 'língua de sinais, sinais, sinal', para a entrevistadora). Devo salientar que, muito provavelmente, os alunos estão mais habituados a interlocutores ouvintes que só usam a palavra 'sinal' para designar 'ítem lexical na língua de sinais' (como por exemplo, quando se pergunta qual é o sinal para um determinado objeto ou para determinada pessoa).

Mesmo sem negar que a polissemia das palavras faz-se presente no jogo de qualquer interlocução, eu me perguntava, no início das sessões de entrevista aqui abordadas, se a divergência de significados e sentidos não impediria a própria consecução do estudo. Termos como 'fala', 'escrita', 'sinais', 'mímica', 'língua', 'português' eram interpretados de modo aparentemente bastante diverso por entrevistadora e entrevistado. Se a maioria do grupo de alunos não atribuía significado de 'língua' à fala-escrita, de um lado, e aos sinais, de outro; se alguns nem sequer conheciam a palavra

'português'; seria possível caracterizar suas concepções sobre as duas 'línguas'?

Com essas perguntas, devo registrar minha hesitação ao descrever e comentar os depoimentos, no tópico anterior, porque por vezes a remissão às duas línguas era adequada, já que (do meu ponto de vista) estava em questão a concepção sobre elas, e por vezes a remissão tinha que ser feita relativamente à fala, escrita, sinais, mímica etc, porque se tratava de configurar os sistemas de referência dos alunos.

No transcorrer das entrevistas e das análises iniciais, eu me dei conta de que boa parte das respostas para as perguntas que orientaram o estudo estavam justamente nessa divergência. O desencontro de significados e sentidos, a necessidade de a entrevistadora ajustar os modos de questionar ou de dar explicações e exemplos, a incompreensão do aluno frente a certos questionamentos configuravam pontos essenciais para análise.

Outro problema que considerei, ao me decidir pela realização dessas entrevistas, diz respeito à utilização de práticas bimodais nas interlocuções, o que não correspondia a condições plenamente adequadas para o propósito do estudo. No entanto, eu não podia recorrer à solução mais desejável -- de um entrevistador que, ao mesmo tempo, usasse fluentemente a língua brasileira de sinais, tivesse conhecimentos das questões teóricas implicadas na pesquisa e

que, além disso, dominasse procedimentos para conduzir uma entrevista semi-estruturada de acordo com os propósitos da pesquisa.

Julguei, por outro lado, que os alunos estavam habituados à utilização de práticas bimodais, constantemente presentes no seu cotidiano escolar. Ademais, por ocasião das entrevistas, já havia um clima de familiaridade e de conhecimento recíproco entre entrevistadoras e alunos, o que contribuía para o desenvolvimento dos diálogos. Assim, pareceu-me pertinente realizar as entrevistas por esse caminho, mesmo reconhecendo seus limites. Posteriormente, frente às manifestações dos alunos, considerei que havia elementos relevantes para a análise pretendida, razão pela qual optei por apresentá-la e problematizá-la neste trabalho.

Feitas essas ressalvas, passo a considerar as concepções dos alunos que podem ser inferidas de suas manifestações, dentro dos limites da situação analisada.

Uma questão importante que se delineia a partir das entrevistas está nas indicações de que, nos dois temas de análise, os depoimentos dos alunos se concentraram na dimensão lexical. Na abordagem das dificuldades na leitura e escritura da língua portuguesa, eles referiram-se quase exclusivamente ao domínio insuficiente de vocabulário -- o problema é 'não conhecer palavra'. Além disso, falar (mesmo

para acompanhar sinais) é mais difícil e lento porque se tem que 'encontrar palavras'.

Os depoimentos sugerem que, para os alunos, aprender a língua portuguesa é 'aprender palavras'. É difícil afirmar que sua referência à 'palavra' indicasse sempre a idéia de um item lexical isolado. Por vezes, dadas as respostas sobre a distinção entre palavra (falada, escrita) e mímica, eu suspeitava de uma difusa caracterização de duas línguas. Mas o termo que o aluno enunciava em sinais era mesmo referente ao item palavra, e seus enunciados sugeriam o sentido de unidade lexical (por exemplo, quando dizia que tem que perguntar à professora o que é a palavra; que tem que procurar palavra no dicionário; que sua dificuldade é de palavra que não conhece).

Recordando a entrevista de Fábio, quando admitiu diferenças entre fala e sinais, frente aos exemplos da entrevistadora, ele disse que "falta palavra" (partículas e conectivos) em sinais. Assim, pode-se depreender uma ênfase na dimensão lexical, de modo que fala e escrita são tratadas como conjuntos de palavras. Essa ênfase dada pelos entrevistados não responde, contudo, pelos problemas de texto caracterizados no estudo anterior. Embora questões de natureza lexical pudessem estar envolvidas em alguns tipos de problemas, as características atípicas dos textos não se localizavam apenas, nem centralmente, nesse plano.

Não é surpreendente, portanto, a ausência de referências a outras distinções que pudessem configurar duas línguas. Mesmo questões relativas a características morfo-sintáticas do português só foram admitidas e lembradas quando exemplificadas pela entrevistadora, e sem repercussão sobre as concepções já assinaladas.

De modo compatível, as perguntas a respeito de distinções e semelhanças entre as duas línguas foram respondidas com hesitações e ambiguidades. Alguns alunos tiveram, inclusive, dificuldade em entender as perguntas, o que foi acentuado pelo desconhecimento do termo 'português'. Nesses casos, fazia-se necessária a mudança da referência para 'fala' (e ocasionalmente também para 'escrita'), o que trazia outros elementos complicadores, já que se tratava de sujeitos que falam enquanto enunciam em sinais e crêem que a escrita corresponde tanto à fala como aos sinais.

No conjunto das respostas, várias noções se superpõem de modo complexo. Todos os entrevistados reconhecem que sinais e fala são igualmente 'formas' de conversar e se comunicar. Essa asserção é muito pertinente; contudo a semelhança entre as realizações linguísticas é estendida excessivamente. Mesmo entre os que admitem distinções entre elas, não aparecem indícios que configurem duas línguas, pois os apontamentos remetem somente ao nível de fluência e ao domínio lexical. Além disso, com raras exceções, os

alunos desconhecem o fato de que nos textos escritos estão registrados enunciados em português e não em sinais. Pode-se sugerir, então, que a maioria do grupo concebe fala, escrita e sinais enquanto modalidades (oral, gráfica, gestual) de uma mesma língua. 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.

Ao afirmarem essas igualdades e diferenças e ao salientarem a dimensão lexical, os alunos estão sugerindo uma correspondência termo-a-termo entre modalidades. (A idéia de que a correspondência não é plena apareceu raramente, a partir de exemplos dados pela entrevistadora, como no estranhamento de Fábio, ao constatar que o enunciado em sinais não continha certos itens do enunciado falado.) Ou seja, os entrevistados estão indicando que se utilizam de uma língua, cujos itens lexicais são realizados pela gestualização, pela utilização da voz e pelo registro gráfico. Esse modo de conceber seus recursos lingüísticos explicaria por que a dificuldade com a linguagem é circunscrita à amplitude de vocabulário. Como há o reconhecimento de 'uma mesma língua', a aprendizagem do português consistiria simplesmente em fazer corresponder palavras orais/escritas a palavras-sinais. Disso resulta o argumento de que, na leitura (sobretudo) e na escritura, a

tarefa de construção de sentidos é complicada somente pelo pequeno domínio dessas correspondências.

Em resumo, o que se pode deduzir das declarações da maior parte do grupo entrevistado sugere um esquema conceitual em que palavra sinalizada, palavra falada e palavra escrita se apresentam com formas significantes diferentes, mas não caracterizam realizações de duas línguas, uma das quais comporta duas modalidades (falada e escrita). Trata-se, de certo modo, de três modalidades básicas de uma mesma língua, as quais se distinguem principalmente pela forma como as palavras são produzidas. As distinções se concentram no fato de que os significantes configuram três tipos de realização: visual-gestual, visual-gráfica e acústico-vocal (sendo que, para os que têm surdez profunda, o acústico é reconhecido visualmente). E cabe, ainda, destacar que seus argumentos incluem modalidades adicionais, compostas de sinais e fala.

Uma das fontes importantes de constituição social da concepção desses alunos parece estar em sua história escolar. Segundo relatos feitos por eles e pelas professoras, sua escolarização inicial foi marcada pela orientação oralista, em que se proibia ou desencorajava o uso de sinais, mímica ou gestos. Além disso, o trabalho com fala, leitura e escritura era impregnado do ensino-aprendizagem de 'palavras', que eram treinadas, repetidas,

dominadas isoladamente, para depois serem combinadas; consistia de um trabalho com os elementos da língua e não com a linguagem.

Tais características têm sido amplamente discutidas também na aprendizagem escolar da língua por alunos ouvintes. Certamente, estes podem mostrar-se desmotivados para ler e escrever ou hesitar quanto ao significado de 'língua portuguesa', muitas vezes restrito ao que é 'estudado na escola'. Contudo, de acordo com as presentes análises, o que ocorre com os alunos surdos é algo mais inquietante e revela uma experiência escolar especialmente árdua. As barreiras para a leitura e escritura são muito grandes, e as concepções sobre a fala e escrita do português envolvem uma série de sentidos não convencionais, constituídos pela forma como transcorre a aprendizagem da língua na escola.

Apesar da grande relevância da história escolar passada, deve-se examinar, também, condições mais imediatas que constituem as concepções identificadas. Uma delas diz respeito à experiência lingüístico-comunicativa atual desses alunos.

Eles interagem em língua brasileira de sinais com outros surdos, cujos níveis de fluência no uso dessa língua podem variar muito, conforme indicam seus próprios relatos. Integram com ouvintes que usam apenas português, ou usam a

fala acompanhada de sinais, ou usam sinais enunciados segundo as regras da língua portuguesa. Quanto ao contexto pedagógico, mais especificamente, observa-se que o aluno tende a produzir enunciados em língua brasileira de sinais (ou bastante apoiados nas regras desta) acompanhando o enunciado com palavras faladas em português, num fluxo de enunciados que é frequentemente entremeado por gestos e mímica; a professora tende a enunciar de acordo com as regras da língua portuguesa, acompanhando a fala com sinais e também recorrendo a gestos e mímica. (Faço a ressalva de que me refiro às duas línguas, mas estas podem se alterar nesses usos combinados bimodais.) Tais trocas comunicativas se dão frequentemente em torno de textos do português escrito. Isto é, forma-se um cenário de composição híbrida de recursos semióticos -- a qual configura uma assimetria dos interlocutores no uso de recursos comunicativos e confere à experiência dialógica do surdo um caráter complexo.

É preciso reconhecer que complexidade e assimetria são marcas de qualquer forma de interlocução. As trocas dialógicas em geral apresentam essas características. Pode-se pensar, por exemplo, no caráter complexo e assimétrico do diálogo entre um adulto e uma criança pequena. Porém, tipicamente, aí está em jogo uma língua, e se trata de dois falantes/ouvintes.

Em meio aos vários recursos de interação presentes no contexto pedagógico aqui estudado, predomina a comunicação bimodal. É interessante que esses alunos, apesar de observarem cotidianamente o uso exclusivo do português falado, por ouvintes, e de serem capazes de uso exclusivo da língua brasileira de sinais, parecem estar fortemente marcados em suas concepções pela experiência predominante (pelo menos em sala de aula) com práticas bimodais, em que as línguas se 'misturam', e as palavras podem ser supostamente correspondidas item a item, o que repercute também no tratamento da linguagem escrita.

As manifestações dos alunos sobre os vários pontos abordados sugerem um reconhecimento insuficiente de sua condição bilingue, porém suas concepções são bastante consistentes com a utilização constante de práticas bimodais, quando, por assim dizer, tudo pode ser enunciado 'numa só língua composta'.

A análise dessa participação da bimodalidade mostra-se muito complexa porque seu papel parece ser contraditório, como ilustra a própria situação aqui estudada. Por um lado, elas permitiram (enquanto recurso comunicativo nas entrevistas) levantar indicadores relevantes para caracterizar as concepções focalizadas e evidenciar as divergências entre os sistemas de referência da entrevistadora e dos entrevistados. Por outro lado, elas

podem ser apontadas como uma das fontes de constituição do funcionamento reflexivo rudimentar constatado.

Para explorar o envolvimento das práticas comunicativas na elaboração conceitual dos alunos relativamente a suas experiências de linguagem, faz-se necessário vincular o exame do problema a interpretações sobre o papel da linguagem na constituição da pessoa surda e a características das propostas educacionais existentes. Tais temas são abordados na segunda parte deste trabalho, como referencial para a retomada da discussão sobre a comunicação bimodal.

PARTE II

## O papel da linguagem no desenvolvimento psicológico: Questões relativas à condição de surdez

As caracterizações tradicionalmente feitas por profissionais que atuam com pessoas surdas abrangem traços como pensamento concreto, funcionamento conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional etc. Tal tipificação de consequências da surdez vem sendo fortemente questionada, e as interpretações sobre a existência de problemas têm se orientado para as condições sociais geradoras daquelas características (Lane, 1993). Nessa discussão, têm sido focalizados, em especial, os efeitos da restrição de experiências de linguagem.

No campo da Psicologia, as possibilidades de desenvolvimento da criança surda foram muitas vezes abordadas nos debates sobre as relações entre pensamento e linguagem. Sobretudo nas décadas de 60 e 70, a condição de surdez recebeu atenção intensificada enquanto instância de 'prova' de confrontos teóricos quanto à posição que a linguagem assume em relação ao pensamento. De um lado, argumentava-se que o atraso de desenvolvimento do surdo e seu acesso lento e incompleto ao pensamento abstrato eram devidos à limitada capacidade linguística. Sem um domínio consistente da linguagem, faltava-lhe uma fonte essencial de estruturação simbólica, e eram reduzidas a flexibilidade e mobilidade de seu pensamento (Caquette, 1973).

Numa direção diversa, havia interpretações de que o atraso de desenvolvimento no surdo poderia ser decorrente da pobreza de experiências de trocas comunicativas mas não da falta de linguagem enquanto meio organizador do pensamento. Tratava-se de uma linha de estudos baseada no pressuposto de que a linguagem tem posição subordinada em relação ao pensamento, de que este se constrói, em grande medida, independente daquela. Pesquisas implementadas em torno dessa questão usavam, com frequência, provas piagetianas como recurso principal da situação de estudo. O propósito era verificar se crianças e adolescentes que não dominavam a linguagem oral mostrariam, apesar disso, avanços nos estágios de desenvolvimento. Por exemplo, Furth (1971) e Furth e Youniss (1976) apresentaram indicações de que, nos casos de surdez, a criança atinge o estágio operatório concreto, e o adolescente chega a dominar pelos menos algumas esferas do pensamento operatório formal. Os autores consideraram esses achados como evidência de que o pensamento pode progredir sem o concurso da linguagem até o operatório concreto, plenamente, e até o operatório formal, parcialmente.

Os resultados de estudos sobre o atingimento de estágios cognitivos não chegaram, contudo, a ser convergentes ou conclusivos sobre o papel da linguagem. Mesmo pesquisas não dirigidas a essa polêmica, dão indicações da dificuldade para deslocar a questão da linguagem no exame do funcionamento cognitivo. Por exemplo, focalizando adolescentes surdos, com

idade de 11 a 18 anos, Zamorano (1981) observou que seu desempenho enquadrava-se no nível operatório para tarefas de seriação e classificação, porém era acompanhado de verbalização (relativa às tarefas) no nível pré-operatório. Já em provas de conservação, os sujeitos permaneceram nos níveis intermediários. Esse último resultado foi atribuído aos reduzidos recursos de linguagem para afirmar a conservação, o que ficava evidenciado pela circunscrição das respostas verbais a dimensões perceptíveis da situação.

Para Marchesi (1987), o conjunto de pesquisas orientado pela visão da linguagem como subordinada ao pensamento trouxe contribuições importantes, por ter salientado as possibilidades de desenvolvimento cognitivo do surdo, revertendo a visão psicometrista anterior, que focalizava seus déficits de funcionamento. Aquele autor destaca, porém, que as discussões teóricas sobre cognição e linguagem começaram a se alterar a partir da década de 80, com base em aportes tais como a teoria de L.S. Vygotsky.

Abordando o papel atribuído à linguagem ao longo do desenvolvimento, Kohlberg e Wertsch (1985) lembram as sérias críticas levantadas frente às investigações propostas para mostrar a posição subordinada da linguagem através do enfoque na cognição do surdo. Os estudos frequentemente especificavam mal as condições linguísticas do sujeito, bem como deixavam de indicar ou controlar o período de surgimento da surdez (se anterior ou posterior a um contato consistente com a linguagem

oral) e a extensão de escolarização anterior. Ainda entre as críticas a tais pesquisas está também a restrita concepção de linguagem, vinculada à desconsideração de que, mesmo em casos de limitado domínio da língua falada, o surdo pode contar com outros recursos linguísticos, ainda que em modalidade não oral. E tal desconsideração se vincula ao modo como era reconhecida a comunicação por sinais.

Assim, se a tese de subordinação da linguagem ao pensamento não ficou 'comprovada', aquela linha de pesquisas contribuiu para diminuir o estigma de 'deficiente' imposto ao surdo, já que este, apesar de 'seus problemas de linguagem', poderia desenvolver sua inteligência. Por outro lado, a meu ver, o esforço para desfocar a linguagem limitou a busca de conhecimentos sobre a constituição social dos problemas constatados em casos de surdez.

O papel da linguagem na constituição da pessoa é um problema muito complexo e ainda insuficientemente elaborado nas teorias psicológicas; porém, para fundamentar a discussão sobre a pessoa surda, é necessário fazer algumas incursões nessa área. Para tanto, reporto-me às contribuições do modelo histórico-cultural proposto por Vygotsky (1978, 1981, 1987, 1989). Dentre os temas que esse autor abordou, em análises que foram se transformando ao longo de sua produção teórica, destaco aqueles relativos ao significado da palavra e às relações entre pensamento e linguagem.

Nessa perspectiva teórica, a constituição da pessoa é interpretada através do enfoque do desenvolvimento psicológico, um processo concebido como internalização de formas culturais de atividade, e que se realiza como um curso de transformações qualitativas no funcionamento do sujeito. As transformações, que emergem e se consolidam nas relações sociais, implicam pontos de viragem, crises e involuções, além de novas possibilidades de funcionamento. Desse modo, o processo assume um caráter mais revolucionário que evolutivo, e se realiza enquanto participação da pessoa na cultura.

Na explicitação do caráter cultural do desenvolvimento, é atribuído um papel fundamental à linguagem. Parece claro que, apesar de reconhecer outros tipos de signo, Vygotsky atribui estatuto privilegiado ao signo verbal. Assim, o semiótico, para ele, remete geralmente à linguagem verbal. Mas esta é referida, em suas análises, também enquanto 'signo', 'fala' e 'palavra'. A remissão à fala deve-se a um interesse em configurar a linguagem em processo, em ocorrência, nos planos interpessoal e intrapessoal (1). Quanto ao destaque da 'palavra', deve-se reconhecer que na concepção vygotskiana está em jogo mais que o recorte de um item semântico isolado, ou de uma entidade morfológica.

---

(1) Na primeira tradução para o inglês do livro *Pensamento e Linguagem*, foram empregados os termos *thought* e *language* (Vygotsky, 1978). Na nova edição (Vygotsky, 1987), em que o texto aparece como parte das obras completas, os tradutores julgaram que os termos *thinking* e *speech*, referentes à ação de pensar e à fala, se mostravam mais fiéis aos sentidos dos termos russos utilizados pelo autor.

Em algumas das discussões orientadas à relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky opõe-se ao estudo em separado dos processos de inteligência prática e fala, argumentando que tal abordagem decorre da adesão dos investigadores ao modelo zoológico, que toma o ser humano na sua inserção na escala animal, como forma de superar visões idealistas e pouco científicas. Embora nesse modelo o homem seja visto como um animal de comportamento altamente complexo, tornam-se intercambiáveis conceitos e recursos metodológicos dos campos da psicologia animal e psicologia da criança. Estuda-se a criança, em suas ações inteligentes, como se estuda o chimpanzé. E, como a criança fala, mas o chimpanzé não, a linguagem é examinada enquanto uma linha de desenvolvimento em separado.

A crítica fundamental está em que a abordagem zoológica traz contribuições ao conhecimento do desenvolvimento psicológico mas não dá conta de interpretar a especificidade humana. Isso porque a condição semiótica da criança não pode ser vista em paralelo à condição animal, assim como as dimensões histórica e cultural não apenas se somam à biológica. Para salientar a especificidade humana, Vygotsky focaliza as relações entre a inteligência prática e a fala da criança, bem como, mais amplamente, as relações entre pensamento e linguagem.

Contra a idéia de processos paralelos, é apresentado o argumento de que fala e inteligência prática têm raízes

distintas, seguem cursos distintos até certo momento do desenvolvimento, mas depois passam a se interrelacionar de modo dinâmico e complexo.

Numa de suas análises críticas, Vygotsky (1978) toma uma situação típica das opções metodológicas do modelo zoológico para apontar o entrelaçamento da fala com a ação prática sobre objetos. O caso ilustrativo, da criança tentando alcançar um doce não diretamente acessível, representa as situações então estudadas, nas quais se examinava, assim como no chimpanzé, os modos pelos quais a criança passa a usar instrumentos. E é justamente na situação prototípica daquela abordagem, que é apontada a essência da diferença de funcionamento da criança em relação a outros animais: a utilização da fala, auto-orientada, que invade a esfera de ação sobre os objetos e passa a estruturar a atividade da criança. Não se trata da inteligência prática de uma criança que, por acaso, fala; trata-se de uma inteligência prática que assim se estrutura porque a criança fala.

O funcionamento da linguagem configurado pela emergência da auto-orientação marca o momento de entrecruzamento da inteligência prática e da fala na criança. A fala orientada para si altera radicalmente a estrutura da atividade, por permitir ações mediadas, que ampliam a liberdade frente ao campo perceptual e as possibilidades de transformar uma situação. Há um desdobramento de formas de ação, que passam a incluir análise, antecipação, planejamento, organização.

Adicionalmente a essa linha de discussão, as relações pensamento e linguagem são examinadas no contexto de análise da fala interior, quando Vygotsky se reporta especificamente a dois teóricos, Piaget e Watson.

Quanto a Piaget, Vygotsky discorda da interpretação pela qual a fala egocêntrica reflete o funcionamento do pensamento, e, assim, as transformações deste explicariam por que aquela surge, intensifica-se e depois se dissipa. O declínio da fala egocêntrica, pela relação de subordinação ao pensamento, ocorreria porque declina o egocentrismo. Nos contra-argumentos, Vygotsky afirma que a fala auto-orientada vai se distinguindo funcional e estruturalmente da fala para o outro e se transforma em fala interior. Nesse questionamento, parece-me que está em disputa, mais do que o caráter egocêntrico da fala, a relação de subordinação desta ao pensamento.

O segundo teórico destacado por Vygotsky, embora de forma mais breve, é Watson. Dentro das posições do materialismo naturalista, que então se afirmava na Psicologia, a evitação de construtos mentalistas leva a que o pensamento seja identificado como fala cujo aspecto vocal é dissipado. Nessa concepção, configura-se uma linha de possibilidades de realização começando pela fala aberta, depois a sussurrada, depois a encoberta. Contudo, também essa concepção, em que o processo implica diminuição e dissipação do aspecto vocal, não responde pelas diferenças funcionais e estruturais do curso de transformações da fala externa para a interior. Ademais, o

argumento implica uma relação de identidade entre pensamento e linguagem.

Resumindo as críticas feitas, são rejeitadas a separação dos cursos de desenvolvimento dos processos de pensamento e linguagem, bem como as concepções de identidade dos dois processos, ou de subordinação de um pelo outro. Ao contrário, os dois processos se entrecruzam a partir de certo momento do desenvolvimento e se relacionam de forma dinâmica. É afirmada, assim, uma relação de constituição recíproca. A fala da criança se desenvolve no plano das interações sociais e, ao ser internalizada, participa da organização das ações sobre os objetos, da construção do plano de funcionamento interno e das transformações dos processos mentais.

É interessante que, ao pretender fortalecer sua tese da mediação semiótica, Vygotsky propõe soluções teóricas que não se mostram inteiramente consistentes com suas outras análises das relações entre pensamento e linguagem, já que aceitou manter dois cursos separados de desenvolvimento inicial e, desse modo, deixou descaracterizado o papel da linguagem antes do entrecruzamento. Considere-se, ainda, que, com a vinculação das relações sociais a um princípio explicativo do desenvolvimento psicológico, não há como (ou por que) estabelecer um momento de 'encontro' pensamento-linguagem, ou ação inteligente-fala. Algumas razões podem ser cogitadas para essa inconsistência.

Em primeiro lugar, Vygotsky parece aceitar as análises, então vigentes, que mostram uma separação dos dois processos na criança pequena. Suas discussões nascem dessas análises, são por elas alimentadas. Daí que, para superá-las, tenta buscar um momento de emergência da inter-relação.

Também, no contexto teórico da época, manter cursos em separado era uma solução para atribuir origens distintas ao pensamento e à linguagem, evitando assim a identidade proposta por interpretações do pensamento enquanto fala despojada de vocalização.

Outra razão, talvez mais forte, pode estar na busca de atribuir relevância às formas de funcionamento superior, que implicam o uso de recursos produzidos pelo próprio sujeito para mediar sua ação. Nesse processo, o que importa, então, é o momento em que a fala começa a ser auto-orientada. Daí Vygotsky desfocar a constituição das ações da criança mediadas pela fala do outro, no desenvolvimento anterior à fala auto-orientada. No empreendimento de discutir princípios das funções psicológicas superiores, não se detém nas elementares. A participação da linguagem (do outro, da criança) e o papel constitutivo das relações sociais, insistentemente afirmados quanto às funções superiores, não são claramente estendidos às elementares.

Seguidores e críticos de Vygotsky já apontaram para sua omissão quanto ao funcionamento elementar e sua pobre caracterização do que seria a linha 'natural' de desenvolvimento, sobre a qual se constrói a linha cultural (por

exemplo, Werstch, 1985). Mas o problema que vejo naquela omissão não é a ausência de proposições sobre a linha 'natural', até porque seria incoerente configurar um funcionamento biológico, que existe em si, para depois vincular-se a um funcionamento cultural. Não se trata de duas linhas. A crítica que me parece pertinente está em que a não caracterização do que é denominado funcionamento elementar impede o esclarecimento de sua dimensão semiótica, trazendo ambiguidade sobre o papel atribuído à linguagem na origem do desenvolvimento.

Por outro lado, Vygotsky se reporta ocasionalmente ao período inicial de desenvolvimento, como ao destacar a importância da atribuição de sentido pelo adulto na emergência do gesto de apontar no bebê (Vygotsky, 1981). Também, alguns argumentos deixam implícita a participação da linguagem no desenvolvimento inicial, como por exemplo: "Todas as formas básicas de interação social verbal do adulto com a criança se tornam *mais tarde* funções mentais" (Vygotsky, 1981, p. 162-163, grifo meu). Há, portanto, uma sugestão de que as experiências de linguagem nas relações sociais da criança participam desde cedo, ou desde sempre, do processo.

Várias outras análises esboçam uma posição mais afirmativa, quando Vygotsky (1987) focaliza o processo de significação e argumenta que o significado da palavra constituiria a unidade de estudo da consciência e das funções psicológicas superiores.

Nas formulações sobre significado e sentido da palavra, e naquelas relativas ao funcionamento conceitual, fica ressaltada a idéia de que a criança não significa o mundo para, então, nomeá-lo com a linguagem. Esta permite recortar as coisas do mundo, abstrair e generalizar suas propriedades, num processo de gênese e natureza cultural. Ou seja, a palavra não representa e designa o objeto, mas sobretudo participa da história de significação deste, em sua inserção na cultura.

As noções de mediação e significação começam, assim, a se superpor. A palavra participa do funcionamento do pensamento e repercute sobre os processos mentais, propiciando transformações na atenção, na memória, no raciocínio etc. é instância de mediação do processo de significar as experiências na cultura, o que expande a idéia anterior de que a linguagem participa das relações interpessoais; de que, na infância, a fala passa a ser auto-reguladora, organizadora das ações da criança sobre os objetos; e de que as formas de mediação instrumental do signo caracterizam pontos de viragem no desenvolvimento.

É importante salientar que, apesar de manter uma posição central no modelo, a tese da mediação semiótica passa por transformações na produção teórica de Vygotsky. As formulações iniciais remetem às categorias de ato instrumental, estímulo-meio, estímulo auxiliar, parcialmente emprestadas da reflexologia da época. A noção de signo-instrumento apóia 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).

As mudanças ficam marcadas em proposições que tomam a linguagem como instância de significação, na relação do homem com outros homens e com as coisas, isto é, com a cultura. Desse modo, não cabe mais a configuração de um mero 'instrumento cognitivo' ou 'instrumento comunicativo'. Uma noção mais ampla fica sugerida na tentativa de indicar o papel da palavra na formação da consciência. Para Vygotsky (1987) "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 cosmo." (p. 285). A dimensão significativa da mediação semiótica é também afirmada quanto à relação do homem consigo próprio: "Eu sou uma relação social de mim comigo mesmo" (Vygotsky, 1989, p. 67). E essa relação só pode ocorrer mediada pelo signo; nunca é direta.

Na discussão desse quadro de análises, a produção teórica recente tem buscado superar e/ou problematizar pontos obscuros e lacunas, tais como a ausência de esclarecimentos sobre as relações entre função comunicativa e significativa da linguagem; os limites da identificação da palavra como unidade

de análise; e a incipiente exploração da produção de significados e sentidos nas relações interpessoais (por exemplo, Wertsch, 1985, 1991; Smolka, 1993).

Tendo indicado as principais formulações de Vygotsky sobre o papel da linguagem no desenvolvimento, passo a considerar como aquele autor se manifesta, mais especificamente, sobre o desenvolvimento da criança em casos de surdez. Nessa esfera, suas análises se orientam marcadamente para a questão educacional. Considerando o que, entre nós, é mais divulgado de sua obra, são encontradas raras menções à condição de surdez. Por outro lado, nos textos sobre 'fundamentos de defectologia', escritos ao longo de vários anos (Vygotsky, 1993), o autor se detém em análises sobre o desenvolvimento e a educação da criança surda.

Cabe destacar, primeiramente, que seus trabalhos nessa área contêm um conjunto de idéias que o levariam a propor, no final de sua vida, o construto de 'zona de desenvolvimento proximal'. Nos textos, aparecem argumentos frequentes em defesa de uma visão prospectiva do desenvolvimento psicológico e da educação, reiterando a importância das relações sociais para a emergência e consolidação de capacidades potenciais das crianças. São apresentadas críticas tanto à avaliação diagnóstica quanto ao planejamento educacional, por se centrarem na deficiência. A clínica, com sua preocupação em classificar, apega-se à busca de indicadores estáveis e compõe, assim, um quadro estático da deficiência. O trabalho

educacional, por se organizar a partir dessa visão clínica, acaba negligenciando a dinâmica implicada no desenvolvimento da criança que apresenta certa deficiência.

A ênfase nos aspectos dinâmicos vincula-se à noção de plasticidade humana, discutida com base em idéias então vigentes sobre processos de compensação. Na tematização desses processos, são acrescentadas críticas ao modelo zoológico, que, ao não relevar a especificidade humana, desconsidera o caráter plástico do funcionamento da criança, buscando conhecê-la em sua 'postura horizontal' (numa comparação a outros primatas, que se apoiam em quatro patas). E Vygotsky argumenta que a idéia da plasticidade, apoiada numa abordagem histórico-cultural, permite interpretar o desenvolvimento da criança em sua 'postura ereta'.

Em razão do caráter plástico do funcionamento humano em geral, é possível assumir que as leis de desenvolvimento são comuns às crianças com e sem deficiências, embora estas apresentem uma organização psicológica diferente daquelas. A deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades 'a menos'; ela tem possibilidades diferentes. Dessa perspectiva, a deficiência não deve ser concebida como uma falta ou fraqueza, já que o indivíduo pode encontrar formas de desenvolvimento, com base em outros recursos potenciais de funcionamento. Por isso, o diagnóstico e o planejamento educacional devem orientar-se para os pontos fortes da criança, e não para a falta. Na mesma linha, são feitas críticas às

orientações educacionais 'minimalistas', que não investem no processo do 'tornar-se humano'. Restrigem os esforços em capacidades elementares, sem mirar para a conquista de acesso a recursos semióticos e inserção efetiva na cultura (como ocorre, por exemplo, com a priorização do treino de auto-cuidados em casos de deficiência mental acentuada). E o trabalho educacional não pode, em nome da deficiência, estabelecer limites de desenvolvimento *a priori*.

Esses vários argumentos são constantes nos textos de Vygotsky sobre a criança com deficiência. Entretanto, quanto a pontos específicos, aparece uma reorientação de postura. A respeito da criança surda, o autor vai modificando, ao longo do tempo, sua discussão sobre o atendimento educacional vigente. Para ilustrar as mudanças, destaco dois daqueles textos.

Em 'Princípios de educação social para crianças surdas', de 1925, aparecem fortes críticas aos métodos então vigentes para o desenvolvimento da fala, que são caracterizados como mecânicos, artificiais, penosos para a criança. Vygotsky qualifica como cruéis os métodos que envolvem treinamentos árduos de articulação de sons e proibição da 'mímica' (termo que impropriamente se usava, e até hoje se usa, para denominar as línguas de sinais de comunidades de surdos). Mas essas críticas não se afastam da idéia de tomar a oralização do surdo como meta central. É sugerido que a fala precisa ser desenvolvida como recurso necessário e interessante para a vida

da criança surda; só assim a 'mímica', enquanto recurso mais fácil, pode ser tornada desnecessária e desinteressante.

Já noutro texto, 'O coletivo como fator no desenvolvimento da criança anormal', de 1931, nota-se uma diferença na análise. É afirmado que, se a fala consumir totalmente os investimentos educacionais, se for tomada como um fim em si, ela perde sua vitalidade. A criança surda acaba sendo ensinada a pronunciar palavras, e não a falar. A ênfase nos exercícios de articulação frente ao espelho traz um prejuízo ao desenvolvimento da linguagem, porque conversar com o espelho (neste caso) não é, afinal, conversar. (A crítica às técnicas de pronúncia como geradoras de uma 'fala morta' aparece também no texto sobre a pré-história da linguagem escrita -- Vygotsky, 1978).

É, então, proposto o uso de múltiplos recursos para o desenvolvimento da fala e salientada a importância da 'mímica' e da linguagem escrita. Nessa linha, torna-se necessário examinar os modos de coordenar esses vários recursos em diferentes momentos do desenvolvimento. A 'mímica' não é um inimigo, mas um aliado dos esforços educativos que visam dar acesso à linguagem falada. O caminho para a educação do surdo é o da 'poliglossia'.

É provavelmente a partir de mudanças em seu modo de pensar sobre a 'mímica', que Vygotsky (1987) se refere aos surdos para subsidiar suas discussões sobre pensamento e linguagem. Afirma, então, que a linguagem não depende da natureza do meio material que utiliza; que importa o uso funcional de signos, de

quaisquer tipos, que possam exercer papel correpondente à fala; que a linguagem não depende necessariamente do som, não é encontrada só nas formas vocais. E, para ilustrar essa idéia, remete ao exemplo da linguagem dos surdos e de sua leitura labial, que realizam, de outro modo, a produção e a interpretação da fala.

No conjunto das análises, pode-se constatar que há mudanças nas convicções do autor sobre diretrizes educacionais para a criança surda, ao apontar o deslocamento do papel exclusivo da linguagem falada. Quanto aos sinais, de intromissores passam a ser aliados no desencadeamento do processo de conquista da fala; de recursos inferiores à fala, passam a ser uma instância de linguagem, já que esta pode se realizar sob forma não vocal (o que surpreende, dado que as análises da atribuição do estatuto de língua aos sinais, e as proposições daí decorrentes, são sistematicamente abordadas na literatura apenas a partir da década de 60). Entretanto, 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.

Ao apontar essa limitação e aquelas relativas às teses fundamentais, antes salientadas, não estou sugerindo que Vygotsky deveria ter respondido a todas as questões. Ao contrário, quanto à forma como aborda o desenvolvimento na surdez, penso que há, ao lado de aspectos datados e superados,

idéias de grande atualidade. Também no que concerne, mais amplamente, ao papel da linguagem na constituição da pessoa, apesar de lacunas, parece-me que sua discussão é ainda a mais promissora, no âmbito da Psicologia. Mas, é importante o apontamento de possibilidades e limites da teoria.

A esse respeito, quero lembrar uma observação de ordem mais geral que fazem Davydov e Radzikhovskii (1985), quando argumentam que as grandes contribuições de Vygotsky estão contidas em sua produção como 'metodólogo'. Aqui entendo que se referem ao pensador de teorias, criador de um modelo teórico, proponente de linhas de investigação, debatedor de questões epistemológicas, conceituais e metodológicas. Aqueles autores indicam que, por outro lado, ao realizar o trabalho de investigação e ao analisar questões específicas do desenvolvimento psicológico, Vygotsky muitas vezes não atendia às reflexões que fazia como metodólogo. Penso que, de modos diferentes e em graus diferentes, isso ocorre em qualquer elaboração teórica.

Dado que as contribuições de Vygotsky tiveram um ressurgimento relativamente recente, raras menções a suas formulações teóricas foram feitas, até há pouco, na discussão de questões psicológicas e educacionais na esfera da surdez, fato que é lembrado por Hockersmith (1985). A maioria dos trabalhos tem se apoiado, predominantemente, na teoria piagetiana ou, ainda, em teorias cognitivistas que articulam as abordagens fenomenológica e psicogenética (por exemplo, Athey,

1985; Biser, 1985). Também, por vezes, a tentativa de alertar sobre a importância das contribuições de Vygotsky revela superposição de suas teses e aquelas do quadro teórico piagetiano (como pode ser notado na argumentação de Hayes, Dilka e Olson, 1991). Behares (1993a) busca enfatizar a distintividade desses aportes e comenta que mesmo os estudos de aquisição da língua de sinais pela criança surda, mais fortemente orientados para as questões linguísticas, tendem a se apoiar em interpretações inatistas ou cognitivistas (neste caso, geralmente de base piagetiana), quando se deslocam para a teorização sobre aspectos psicolinguísticos do processo. Nesse deslocamento, não se torna clara a participação das trocas interativas e dos condicionantes culturais no funcionamento da linguagem da criança. E, como diz aquele autor, esse caminho de análise é necessário para se compreender que a criança surda não é deficiente na esfera linguístico-comunicativa ou na construção da identidade social, mas é *assim tornada* pelas condições sociais em que se constitui como pessoa.

Penso que o modelo teórico de Vygotsky, embora requerendo expansões e reformulações, contribui, ainda hoje, para esforços de investigação fundados no pressuposto da constituição social da pessoa. Nessa perspectiva teórica, o desenvolvimento da criança surda é compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem devem ser concebidas enquanto instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro.

A criança nasce imersa em relações sociais constituídas na linguagem, no diálogo. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce, em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à interação social, que constitui o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva. Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos do desenvolvimento da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.

A partir das idéias sobre deficiência e das teses mais gerais de Vygotsky, há um importante deslocamento de ênfase. Quando se trata de uma visão de sujeito psicológico como 'organismo' que interage com (e se adapta ao) meio, a atenção é predominantemente posta na deficiência auditiva, no deficiente auditivo. Porém, quando o sujeito psicológico é concebido em sua constituição nas relações sociais, o foco se desloca para a relação pessoa surda - cultura.

Mas os modos de conceber a inserção do surdo na cultura variam conforme as diferentes iniciativas de integração e

propostas de atendimento educacional. Busco delinear, a seguir, os pontos principais das discussões nessa esfera.

## Orientações educacionais para a pessoa surda

Análises de caráter histórico sobre a educação da pessoa surda (apresentadas por autores como Lane, 1984; Marchesi, 1987; e Sánchez, 1990) indicam que, antigamente, o surdo de nascença era visto como ser sem inteligência e sem possibilidades de desenvolver a fala (daí a expressão surdo-mudo, que é usada até nossos dias). Encontram-se manifestações ocasionais sobre a possibilidade de o surdo aprender a falar, ou a ler e escrever, na escassa documentação disponível até o século XVI. Apenas a partir de então, os documentos começam a configurar preocupações educacionais e a abordar procedimentos de instrução. Destacam-se casos de preceptores que tentam educar surdos da nobreza e desenvolver sua fala, como condição necessária para preservar seus direitos de herança.

A primeira escola pública para surdos foi fundada no século XVIII, em Paris, pelo Abade de L'Épée, cuja proposta de trabalho educacional era baseada no uso de sinais, num sistema que incorporava elementos da língua falada, gerando os 'sinais metódicos' (1). Outro tipo de iniciativa se desenvolveu ao mesmo tempo na Alemanha, com a proposição de um trabalho exclusivamente oralista por Heinicke. Essas alternativas

---

1. No Brasil, a primeira escola para surdos foi fundada em 1856 por E. Huet, um educador francês, sob o governo de D. Pedro II. (A escola foi posteriormente denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES). Presumivelmente, a orientação educacional inicial incluía o uso de sinais e não assumia diretrizes estritamente oralistas (Ciccione, 1990; Ferreira-Brito, 1993).

educacionais se tornaram alvo de disputas. O oralismo divulgou-se e foi ganhando adesões crescentes. No segundo congresso internacional sobre educação de surdos, realizado em 1880, em Milão (o primeiro havia sido em Paris, dois anos antes), a visão oralista se impôs, com a tese de que só a fala permite integração do surdo à vida social, e <sup>de</sup> que os sinais prejudicam o desenvolvimento da linguagem e a precisão das idéias. Como essa meta de integração não foi atingida, os debates se reiniciaram neste século, com a busca de caminhos alternativos.

No atendimento educacional de alunos surdos, a orientação oralista consolidou-se no final do século passado, predominou por um longo período e, ainda hoje, se faz presente nas salas de aula. Nessa proposta, embora haja naturalmente variações nos procedimentos pedagógicos, os esforços educacionais são apoiados, de forma exclusiva, no uso da língua majoritária, a qual deve ser objeto privilegiado do ensino e meio para a organização das atividades curriculares em geral.

Essa orientação passou a ser amplamente criticada por seu fracasso em oferecer condições efetivas para a educação e o desenvolvimento da pessoa surda. Entre as inúmeras críticas, aponta-se que, embora pretenda propiciar a aquisição da linguagem oral como forma de integração, ignora o fato de que, em decorrência da limitação sensorial da surdez, esse trabalho educacional acentua, ao invés de eliminar, a desigualdade entre surdos e ouvintes quanto às oportunidades de desenvolvimento. Dificulta ganhos nas esferas linguística e cognitiva por exigir

do surdo a incorporação da linguagem exclusivamente numa modalidade à qual não pode ter acesso direto. Na tentativa de impor o meio oral, interditando formas de comunicação gestual-visual, reduz as possibilidades de trocas comunicativas e, assim, soma obstáculos à integração pretendida.

As indicações dos fracassos educacionais do oralismo conduziram a propostas de ampliação dos recursos comunicativos. A corrente da comunicação total, que começa a se expandir a partir de meados deste século, defende o uso de múltiplos meios de comunicação, buscando trazer para a sala de aula os sinais utilizados pelas comunidades de pessoas surdas, como já foi mencionado na primeira parte.

Para Evans (1982), a comunicação total começou como uma 'abordagem flexível liberal' do uso de meios de comunicação oral e manual. Esse aspecto, em si, não era novo, já que houve iniciativas semelhantes, anteriormente ao predomínio do oralismo. Com sua expansão, a proposta foi se transformando e passou a ser caracterizada não como método ou sistema de instrução, mas como uma filosofia educacional; nessa linha, ganhou definições na esfera oficial, em alguns países. Teve aceitação crescente, mas foi incorporada em versões muito variadas. Basicamente, o que a caracteriza é o conjunto de recursos comunicativos, na busca de ensinar a língua majoritária e de dar acesso a outras áreas curriculares. Segundo aquele autor, "o conceito de comunicação total abrange uma ampla rede de atividades, mas a linguagem falada,

datilologia, sinais e linguagem escrita constituem seu núcleo linguístico" (Evans, 1982, p.90)

No Brasil, Ciccone (1990) define a comunicação total como filosofia de trabalho educacional e argumenta que seria uma visão reducionista tomá-la como mais um método. Nessa filosofia, desloca-se o enfoque do surdo como caso patológico ou quadro médico; ele passa a ser visto como pessoa que apresenta a marca da surdez, uma diferença que traz repercussões de ordem social e se configura como um fenômeno social. O trabalho educacional deve ser organizado para um atendimento ajustado às necessidades do indivíduo. Vários recursos são associados visando à comunicação, porém o uso de sinais não deve ser transformado em mero suporte para aprender o português.

Em linha semelhante, Moura (1993) afirma que a meta da comunicação total é oferecer possibilidades para o desenvolvimento nas áreas emocional, social e cognitiva, razão pela qual as trocas comunicativas se apóiam em itens retirados da língua de sinais utilizada pelo aluno surdo.

Dessa proposta resultou a criação de variados métodos e de sistemas de comunicação, visando a favorecer a aprendizagem da língua majoritária. Marchesi (1987) aponta a diversidade desses sistemas, que podem consistir das seguintes possibilidades: língua falada sinalizada (codificada em sinais); língua falada sinalizada exata (variante do sistema anterior, em que se busca a reprodução precisa da estrutura da

língua); associação de códigos manuais para auxiliar na discriminação e articulação dos sons (por exemplo, a emissão de um fonema é complementada com determinada configuração da mão perto do rosto); e combinações diversas de sinais, fala, datilologia, gesto, pantomima etc.

Dentre essas possibilidades distinguiu-se a abordagem educacional bimodalista, que propõe o ensino da língua majoritária em duas modalidades -- falada e sinalizada (isto é, codificada em sinais). Como lembra Stewart (1983), utilizar a fala e sinalizá-la (codificando-a) são duas modalidades da mesma língua e não duas línguas. Segundo Caselli e Massoni (1987), a prescrição do bimodalismo diz respeito ao uso da língua falada, que deve ser codificada apenas em sinais, em correspondência exata aos segmentos da fala. Isto é, a proposta implica uma língua, a majoritária, que é enunciada também na modalidade visual-gestual, como forma de favorecer sua aprendizagem.

Ao mesmo tempo, porém, as referências à 'comunicação bimodal' podem variar entre pesquisadores e educadores, estendendo-se também à noção de um instrumento de comunicação em que se inserem parâmetros de uma língua de sinais para acompanhar a fala. Nesse caso, não se subentende o envolvimento de uma só língua, já que os recursos comunicativos se compõem a partir de uma língua falada e uma língua de sinais. Essas práticas, realizadas de formas muito variáveis, são qualificadas como bimodais por envolverem combinações de uso

concomitante de duas modalidades, relativas aos sinais e à fala. São denominadas também de práticas simultâneas.

Desse modo, diretrizes da comunicação total podem se superpor ao uso da comunicação bimodal, embora alguns busquem estabelecer distinções. Por exemplo, Ciccone (1990) não recomenda a prática bimodal dentro da comunicação total, mas reconhece que esta superposição existe em muitas experiências brasileiras. Também segundo Stewart (1993), a comunicação total é frequentemente mal interpretada como significando a apresentação simultânea da língua majoritária em sinais e fala, porém ela implica, na verdade "a seleção consciente das modalidades baseadas nas necessidades comunicativas e educacionais" (p. 118).

Entretanto, entre as discussões recentes, autores sugerem que a comunicação total acabou por restringir-se aos recursos da bimodalidade. Nessa direção, Drasgow (1993) afirma que os vários sistemas atuais que combinam o uso simultâneo da fala com alguma forma de codificação manual, são "também denominados de comunicação total" (p. 244).

As oposições à comunicação total e ao bimodalismo começaram a emergir, seja porque sua realização passou a se apoiar numa multiplicidade de soluções, com o uso de sistemas que não são línguas, seja porque os esforços educacionais acabaram se orientando, implícita ou explicitamente, apenas à aprendizagem da língua majoritária.

Defensores da corrente de comunicação total argumentam que o problema está na implementação e não na idealização da proposta (Stewart, 1973). No entanto, conforme indica Ferreira Brito (1993), o propósito de reconhecimento das línguas de sinais perdeu-se não só na implementação mas também na filosofia. Tal como no oralismo, permaneceu a falta de espaço para essa língua, enquanto suporte maior para o desenvolvimento do surdo e fonte de construção de sua identidade. As discussões críticas apontam, ainda, que as práticas bimodais e outros procedimentos de comunicação total servem mais aos pais e professores ouvintes que aos alunos surdos (Marchesi, 1987; Behares, 1993b).

Desses debates, emergiu uma orientação educacional comprometida com a efetiva formação bilíngue da pessoa surda. A corrente do bilinguismo assume a língua de sinais como primeira língua da criança surda, que deve ser aprendida o mais cedo possível; como segunda língua está aquela utilizada pelo grupo social majoritário. A implementação dessa abordagem envolve problemas complexos, já que implica mudanças de concepção e reorganização de modos de atuação em várias esferas institucionais, além da escola e família. Experiências de educação bilíngue vêm sendo desenvolvidas mais sistematicamente, e com caráter oficial, em alguns países, como Uruguai (Consejo Nacional de Educación de Uruguay, 1987), Venezuela (Sánchez e colaboradores, 1991) e Suécia (Davies, 1991); também há tentativas, de caráter mais localizado, de

transição para o bilinguismo em outros países, como parece ser o caso do Brasil (2).

As experiências ora implementadas configuram modelos bilíngues diversos, conforme é apontado por autores como Drasgow (1993). Os aspectos variantes dizem respeito a questões tais como o momento em que devem ser introduzidas as experiências sistemáticas de aprendizagem da segunda língua (a majoritária), havendo sugestões de que esta deveria ocorrer vinculada ao início das experiências no contexto escolar. Também pode variar, nos modelos, a proposta de investimento nas modalidades falada e escrita, já que, para alguns, a língua majoritária deveria ser sistematicamente ensinada apenas na modalidade escrita. Outro aspecto refere-se à extensão em que se releva o processo de identidade cultural da pessoa surda, que convive em comunidades de surdos e de ouvintes; nesse sentido, configura-se uma visão não apenas bilíngue, mas bilíngue-bicultural. (3)

---

2. Propostas de educação bilíngüe, no Brasil, têm sido referidas em alguns trabalhos, mas não há documentação suficiente para compor um quadro claro dessas iniciativas. Como exemplo de esforços nessa direção, Ferreira Brito (1993) cita o desenvolvimento de projetos em convênio INES-UFRJ. Em Santa Maria, RS, foi iniciado um projeto em 1989 pelo CACEE-UFSM, porém o trabalho foi interrompido por falta de recursos (Rampelotto, 1993). Também há iniciativas de preparação para um redirecionamento do trabalho educacional, através da formação de grupos de estudo sobre perspectivas de implementação do bilinguismo, como ocorre com pesquisadores e educadores do CEPRE-UNICAMP.

3. Escapa ao propósito deste trabalho aprofundar a discussão sobre identidade cultural e biculturalismo da pessoa surda. Mas, por ser um tema estreitamente vinculado às propostas de educação bilíngüe, é aqui abordado em termos gerais.

Por isso, análises relativas à condição bilingüe do surdo têm recentemente orientado as atenções também para sua experiência bicultural. Grosjean (1993) comenta que o fenômeno do biculturalismo é menos conhecido que o do bilinguismo e tem sido analisado pela extensão de características deste. Embora possam ocorrer separadamente, esses dois fenômenos se entrelaçam, no caso de surdez, pela vinculação de considerações sobre língua e identidade cultural, sobre participação em comunidades de ouvintes e de surdos.

Segundo Lachange (1993), os processos que permitem a identificação à comunidade de surdos assemelham-se àqueles implicados na configuração de grupos étnicos. Por outro lado, há diferenças importantes, pois a transmissão cultural não se dá geralmente dos adultos para as crianças, num movimento vertical, mas, sim, entre pares, num movimento horizontal. Esse autor observa, ainda, que a definição de membro da comunidade surda difere daquela suposta pelos ouvintes. Para estes, o surdo é caracterizado pelo grau de perda auditiva. Nas comunidades de surdos, os critérios são sociais e não fisiológicos; não se apóiam na questão audiométrica. Assim, um surdo que, por exemplo, não domina a língua de sinais e não participa de projetos coletivos da comunidade não é percebido como membro. Pode-se dizer que esse surdo seria um membro, que não ouve, da comunidade de ouvintes. Em função das peculiaridades de processos e critérios de identificação, os

grupos de surdos podem ser caracterizados como 'comunidades de experiência' (Behares, 1989).

Frente às diversas alternativas de atendimento educacional, variam os modos de distinguir as propostas. Há interpretações que sugerem como possível a implementação do bilinguismo dentro da filosofia de comunicação total, e, para isso, pais e professores deveriam aprender a língua de sinais da comunidade de surdos, além de sistemas de codificação manual da língua falada (Stewart, 1993). Já pesquisadores e proponentes do bilinguismo buscam marcar a distinção entre orientações. Behares (1993b), considerando os aspectos distintivos, no nível das propostas, registra a existência de cinco correntes educacionais: oralismo, comunicação total, bimodalismo, educação bilíngüe e educação bilíngüe-bicultural; ao mesmo tempo, vincula o bimodalismo à comunicação total e refere-se a esta como 'melhoramento do oralismo'. Ferreira Brito (1993) distingue as propostas de oralismo, comunicação total e bilingüismo. Mas afirma que as filosofias podem ser agrupadas em duas classes, a oralista e a bilíngüe, tendo em vista que as versões de comunicação total se caracterizam por considerar apenas a língua majoritária e desconsiderar a questão da identidade cultural do surdo.

Assim, nessas indicações classificatórias quanto a filosofias e correntes educacionais, parece-me haver convergência quanto a um aspecto importante. De modo muito apropriado, é sugerida a idéia de que podem ser aproximadas,

entre si, as alternativas educacionais que, de diferentes formas, privilegiam uma língua (a majoritária), em contraste com propostas bilíngues. Adicionalmente, constata-se uma tendência a vincular a educação bilíngüe a uma visão também bicultural.

As considerações anteriores mostram que as orientações educacionais divergem quanto ao estatuto que atribuem aos sinais e à definição do espaço que estes devem ocupar no trabalho pedagógico. Por muito tempo predominou (e ainda persiste) uma interpretação dos sinais como icônicos, naturais e universais. Contudo, ainda que possam ter um caráter icônico, os sinais são regidos por regras instituídas socialmente (Klima e Bellugi, 1979; Marchesi, 1987; Felipe, 1989; Ferreira Brito, 1993). Assim, configuram diferentes línguas. Não decorrem de uma gestualidade 'natural'. As línguas de sinais são aprendidas em comunidades de surdos, pela exposição a modelos, na dinâmica interativa. O estudo de Volterra (1981) mostra que, na fase inicial de aquisição da linguagem, a gestualidade é empregada tanto por crianças surdas quanto pelas ouvintes; porém, devido às experiências com uma língua de sinais, só nas surdas (com pais surdos) os gestos se transformam em produção combinatória de símbolos (num processo equivalente ao que ocorre com as palavras faladas, na criança ouvinte). Estudos de características das línguas de sinais salientam que seus elementos sistêmicos são os sinais, embora seu uso possa

envolver também gestos, como elementos extra-sistêmicos (Klima e Bellugi, 1979).

Estudos de caracterização da comunicação por sinais vêm contribuindo para o conhecimento de línguas específicas. (No Brasil, o tema é pesquisado por autores como Felipe, 1989; Pereira, 1993, Ferreira Brito, 1993). E o conjunto de análises tem permitido reafirmar que "uma língua de sinais, igual a uma língua oral, supõe uma organização material de constituintes, fechada e convencional, correspondente às possibilidades do canal visual-manual-gestual, da mesma forma que uma língua oral está materialmente organizada com base numa estrutura fonético-fonológica fechada e convencional" (Behares, 1993c, p.43). E, nessa concepção, 'verbal' deixa de ser sinônimo de 'oral'.

#### **Questões sobre a integração social da pessoa surda**

Ao se vincularem a diferentes interpretações sobre os sinais, as correntes de educação também se comprometem com diferentes caminhos para a integração social do surdo. As iniciativas que envolvem orientação exclusiva dos esforços educacionais para oralizar o surdo devem-se, em grande parte, ao não reconhecimento de que a comunicação por sinais tem estatuto de língua e/ou à crença de que seu uso prejudica a inserção social. Nessas propostas, as trocas comunicativas entre surdo e ouvinte são o fator mais importante de integração, e é negligenciada a interação da pessoa surda com

outros surdos. Isso significa que está em causa a própria forma de conceber a pessoa surda.

A educação oralista, conforme dizem Behares, Massone e Curiel (1990) tem, na verdade, um propósito terapêutico, de tratar e reduzir os déficits. Em outras palavras, assume uma concepção do surdo como um paciente com deficiência auditiva, que não ouve, mas pode fazer leitura labial; que não tem acesso a modelos acústicos para realizar a articulação vocal, mas deve falar. Pode ser (re)habilitado. As críticas não se vinculam ao objetivo de ensinar a língua majoritária, mas ao fato de que esta é tomada como meta e meio exclusivos. Criticando mais amplamente o sistema institucionalizado que envolve o surdo, Lane (1993) se refere aos profissionais como 'audistas', por organizarem os serviços de atendimento centrados na idéia de falta (de audição), que se associa à inferioridade e aos problemas inerentes à surdez.

De diferentes maneiras, as alternativas ao oralismo têm buscado deslocar o lugar central da deficiência. E, como se viu, é com as propostas bilíngues que se consolida a idéia de que a meta é educar a pessoa surda e não o deficiente auditivo (Felipe, 1989). No contexto de uso da língua de sinais, a pessoa surda não é deficiente, nem precisa assumir uma identidade social de ouvinte.

Na história de debates sobre educação e integração do surdo entram circunstâncias que transcendem a consideração das características dos métodos e abrangem o contexto sócio-

político em que eles floresceram ou decaíram, como afirma Bueno (1991). Esse autor se reporta à questão da produtividade, lembrando que a institucionalização inicial da educação especial esteve vinculada a ideais de oferta de oportunidades educacionais aos 'diferentes', assim como a necessidades quer de preparação de mão de obra barata, quer de aprimoramento do nível qualificação.

Nos debates, também merece atenção a finalidade implicada nos argumentos a favor da integração. É interessante notar que pontos de aparente semelhança podem aparecer em concepções divergentes quanto à finalidade da integração, o que requer cautela na análise das linhas de argumentação. Assim, conforme relata Lane (1984), Alexander G. Bell, defensor radical do oralismo, propunha medidas para se evitar a perpetuação de espécimens humanos com a deficiência da surdez; alertava para o perigo de casamento entre iguais (deficientes); era contrário a escolas residenciais, por propiciarem a preservação de comunidades de surdos; discordava da participação de professores surdos no trabalho educacional. Tratava-se de argumentos calcados na idéia de eugenia, de aprimoramento da espécie.

Vygotsky (1993), em seu trabalho na área das deficiências, também abordou as consequências do convívio exclusivo entre iguais, decorrentes de orientações educacionais orientadas para a homogeneidade. Referiu-se ao risco de se estar propiciando, de um modo perverso, a criação de uma 'raça' humana especial.

Aqui, o autor falava mais geralmente das várias deficiências, criticando a diretriz educacional de se avaliar crianças para classificá-las e educá-las em grupos uniformes, em contextos homogêneos de instrução. O argumento para não segregar estava na concepção de heterogeneidade como instância favorável de desenvolvimento, pois as relações interpessoais que envolvem níveis diferentes de funcionamento permitem à criança transformar suas capacidades.

A convergência aparente desses dois conjuntos de argumentos desfaz-se com a explicitação das teses de que eles decorrem. Parece-me que, para Bell, o importante era eliminar a 'raça' de surdos para a preservação de uma *homogeneidade* do funcionamento humano, ao passo que, para Vygotsky, o importante era preservar o direito da criança surda ao desenvolvimento, através de sua inserção em experiências condizentes com a *heterogeneidade* do funcionamento humano. Se, para Bell, a educação deveria 'extirpar' ou pelo menos esquecer a surdez do surdo, para Vygotsky, a educação deveria dar acesso aos bens culturais, de acordo com caminhos especiais que a condição de surdez exige.

Nos dias atuais, continua sendo necessário ponderar sobre o entrelaçamento de argumentos na discussão do que se entende por integração e segregação, por finalidades e meios. Entre as diferentes propostas, algumas envolvem a idéia de uma educação especial em escolas do ensino regular; outras enfatizam a necessidade de escolas especiais. Marchesi (1987) lembra alguns

dos argumentos favoráveis e contrários à integração entendida como atendimento da criança surda no ensino regular. De um lado, a defesa se apóia no favorecimento da comunicação oral e da adaptação da pessoa surda com o entorno social; ademais, essa iniciativa resultaria em maior comprometimento do sistema educacional oficial. De outro lado, é apontado que essa solução marginaliza as línguas de sinais e desconsidera peculiaridades culturais do aluno surdo. No sistema regular, há, também, os problemas de despreparo de professores e da menor possibilidade de atenção individualizada ao aluno.

A iniciativa de inserir o aluno surdo nas classes de ensino regular é justificada, por vezes, em termos de uma visão de integração enquanto oferta de oportunidades educacionais uniformes e tratamento do diferente como igual. Entretanto, autores como Sánchez (1990) e Ferreira Brito (1993) argumentam que essa solução é ilusória, e que são necessárias condições educacionais diferenciadas. Daí a relevância da escola especial, que torna possível privilegiar o uso da língua de sinais da comunidade de surdos, preservando sua identidade cultural e favorecendo o acesso a conhecimentos nas áreas curriculares.

Marchesi (1987) menciona pesquisa em que educadores manifestam opiniões aparentemente contraditórias sobre o atendimento do aluno surdo no ensino regular; isso porque, mesmo entre os que são claramente favoráveis à solução, há

reconhecimento de que, sem condições adequadas, ela não funciona.

A questão está em que integrar não é só 'alocar' a criança na sala de ensino regular: e o atendimento em escola especial não pode ser, automaticamente, interpretado como 'segregação'. A inserção na escola regular, tal como organizada neste momento pelo menos, leva a acentuar discrepâncias de oportunidades e, portanto, a segregar. A busca de soluções é bastante complexa. Conforme lembra Behares (1993b), o fundamental é que as diretrizes de inovação atendam à condição bilíngüe da pessoa surda e às peculiaridades culturais implicadas em sua participação em comunidades de ouvintes e de surdos.

As considerações sobre o cenário de iniciativas para o atendimento educacional e integração do surdo apontam a relevância de se destacar, na investigação de processos linguístico-cognitivos dos alunos, os lugares da língua majoritária, da língua de sinais e das práticas comunicativas no contexto pedagógico, assim como o modo pelo qual o trabalho com a linguagem se realiza nas atividades escolares. Para ampliar os elementos de análise sobre tais temas, busquei explorar depoimentos de uma professora e uma aluna, participantes das classes estudadas na primeira parte deste trabalho. Nesse sentido, retomo a situação pedagógica observada, para estender as análises dos dois estudos e para problematizar a implicação das práticas de comunicação bimodal nos processos focalizados.

## A experiência escolar com a linguagem: Relatos de uma professora de surdos e de uma aluna surda

Nos estudos descritos na primeira parte, sobre a produção escrita de alunos surdos e seu funcionamento reflexivo frente às experiências cotidianas de linguagem, levantei indagações sobre alguns aspectos do trabalho educacional, principalmente no que respeita à relação entre a aprendizagem da língua majoritária e o modo de inserção dos sinais na sala de aula.

Tendo em vista os caminhos que procurei explorar, busco elementos adicionais de análise em depoimentos de uma professora e uma aluna das classes estudadas. Em relação à professora, importa caracterizar as convicções e preocupações que permeiam seu trabalho pedagógico, o modo como analisa as dificuldades concernentes à linguagem na sala de aula. Em relação à aluna, é interessante examinar suas manifestações sobre a história de aprendizagem da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais, bem como as circunstâncias de uso dessas línguas em suas experiências cotidianas atuais. Focalizo, então, a professora da classe A e uma aluna da classe B.

A professora, que será referida como Cristina, manteve comigo muitas conversas. Apesar de eu não ter me envolvido regularmente com seus alunos na implementação das pesquisas, minhas visitas à classe eram frequentes. Além das conversas ao longo daquele período, realizei com ela, posteriormente,

encontros regulares e sistemáticos, para discutir problemas que emergem no trabalho pedagógico com alunos surdos.

A aluna focalizada é Kátia, que foi participante dos dois estudos antes apresentados. Tivemos muitas oportunidades de conversar, ao longo daquele período e nos meus contatos posteriores com sua classe. Muito frequentemente ela tomava a iniciativa das conversas, que ocorriam durante as aulas, nas atividades vinculadas às pesquisas, ou nos intervalos das aulas.

O destaque dessa professora e dessa aluna se deve principalmente à disponibilidade de maior número de depoimentos registrados, mas é importante ressaltar que certas características as tornam casos de especial interesse para a presente linha de discussão. Das duas professoras que acompanhei, Cristina é a que mais emprega sinais na interação com os alunos e a que realiza um trabalho pedagógico mais sistemático; seu planejamento envolve as diferentes áreas curriculares, e as aulas têm geralmente uma dinâmica coletiva. Kátia é a aluna mais adiantada nas atividades de supletivo, em termos tanto de ritmo de cumprimento das atividades, quanto de número de disciplinas já concluídas na etapa de 5a. à 8a. série do ensino fundamental. Tem surdez bilateral profunda; apresenta bom domínio da língua brasileira de sinais (segundo o julgamento de pessoas que utilizam essa língua -- outros surdos e intérpretes); participa com fluência de trocas comunicativas em práticas bimodais, embora articule a fala de modo parcial

(quanto às correspondências aos sinais) e pouco reconhecível (quanto à articulação das palavras); é hábil em leitura labial; muito ocasionalmente utiliza apenas a fala.

Passo, então, a apresentar alguns temas que recortei dos registros de depoimentos, começando pelas manifestações da professora Cristina.

### **A professora de surdos: Um relato de problemas no trabalho pedagógico com a linguagem**

Cristina tem 28 anos, é formada em Educação Especial, na área de deficiência auditiva. Desde 1988 vem atuando como professora de crianças ou jovens surdos. Apesar de ter tido uma formação dentro da tradição oralista, começou a questionar, no transcorrer da atividade pedagógica, a eficácia de suas práticas e, nesse processo, passou a se apoiar nas diretrizes da corrente de comunicação total e a desenvolver as aulas utilizando sinais concomitantemente à fala.

Como mencionado antes, realizei com Cristina uma série de encontros regulares para discutir problemas que ela encontrava em sua atuação junto a alunos surdos. As discussões aconteceram semanalmente, durante um semestre letivo, em 1993. Eram gravadas em audio e tinham duração média de uma hora; ocasionalmente se estendiam por uma hora e meia.

Vou me reportar, sobretudo, a suas manifestações nesses encontros e, complementarmente, a elementos de conversas anteriores.

Na abordagem de problemas na atuação com alunos surdos, Cristina refere-se a uma diversidade de temas, incluindo, entre outros, a limitação em sua própria formação profissional, a integração do surdo na sociedade, a falta de colaboração da família no processo escolar e as condições institucionais para o trabalho pedagógico (recursos materiais insuficientes, instabilidade na atribuição de classes, tempo reduzido de aulas etc).

Mostra preocupação com os motivos que percebe nos alunos para a frequência à escola. Eles reconhecem as poucas perspectivas de entrada no mercado de trabalho, o que reduz sua disposição para perseguir um projeto de aprimoramento educacional e formação profissional. Além disso, Cristina acredita que a escola é menos local de atividades para a incorporação conhecimentos acadêmicos e mais um ponto de encontro, uma oportunidade de contato para os jovens surdos. Motivados fortemente nessa direção, eles não investem os esforços necessários para um avanço efetivo nos níveis escolares. É bastante compreensível o fato de buscarem ampliar as circunstâncias de vivência numa comunidade de surdos, mas a professora acha difícil articular essa motivação com um encorajamento para a conquista de aprendizagens acadêmicas.

Quanto à sua atuação pedagógica, Cristina aborda principalmente problemas relativos a processos concernentes a conhecimentos e possibilidades de uso da língua majoritária pelo aluno, seja na área específica de ensino da língua portuguesa, seja nas atividades das demais áreas curriculares. No que respeita a esses problemas, embora Cristina tenha mencionado dificuldades do aluno no atendimento a regras sintáticas e morfológicas, quero privilegiar, aqui, sua preocupação com um conjunto de problemas que se vincula ao que poderia ser denominado, amplamente, de 'funcionamento semântico'. Esse destaque se deve a duas razões: Cristina concentrava-se mais nessas questões em seu esforço de discussão; e, de seu ponto de vista, elas configuravam exigências mais complexas para o trabalho pedagógico.

Seus relatos sobre os problemas podem ser organizados em três conjuntos, que são apresentados a seguir. Esclareço que a denominação de cada conjunto foi feita por mim, e não reproduz exatamente os termos utilizados pela professora; também incluo, entre parênteses, comentários meus relativamente aos depoimentos.

1) Um dos grandes problemas que preocupam Cristina refere-se à **restrição do universo lexical** em língua portuguesa. O vocabulário pobre seria a principal razão para a falta de coesão e coerência dos textos escritos e para sua extensão reduzida. A amplitude de vocabulário é prejudicada

especialmente por duas circunstâncias. A primeira estaria na ausência, em língua brasileira de sinais, de correspondências para itens lexicais existentes na língua portuguesa. Sempre que os alunos não dispõem de sinais correspondentes a certas palavras em português, têm menor facilidade para incorporá-las.

Não se trata, aqui, apenas de desconhecimento do sinal pela professora, já que os próprios alunos, após as explicações sobre o significado da palavra, afirmam a ausência do item lexical em sinais. A esse respeito, a professora descreve várias situações em que ocupou um tempo grande da aula para explicar o significado de uma palavra em português -- por exemplo, através, jeito, paisagem, higiene. Numa das atividades mencionadas, os alunos tiveram dificuldades em identificar tipos de legumes porque não dominavam os sinais relativos a vários deles. (É bastante provável que, em muitos casos, os itens sejam desconhecidos dos alunos mas efetivamente existam na língua brasileira de sinais, mesmo na variedade que utilizam. Apesar de sua fluência, vários alunos parecem apresentar limitações quanto à amplitude lexical dominada em sinais. Além disso, como podem ocorrer malentendidos nessas interlocuções com a professora, as explicações por vezes não conduzem à identificação das correspondências lexicais buscadas.)

Um problema correlato diz respeito ao modo de articulação de certos sinais. Como ilustração, Cristina lembra os sinais que designam partes do corpo, articulados num movimento

dirigido à parte referida. A referência dependente da indicação direta dificultaria, a seu ver, o entendimento de que essas partes têm 'nomes'. Assim, depois de uma extensa atividade de estudo das partes do corpo humano, os alunos fizeram nomeações inadequadas em português, trocando, por exemplo, tórax e cabeça.

A segunda circunstância de restrição do vocabulário estaria no desconhecimento de correspondências, em língua portuguesa, de itens lexicais que o aluno efetivamente domina na língua brasileira de sinais. Isso traz impedimentos sobretudo para a produção escrita e leva o aluno a solicitar orientação constante, indicando o sinal e pedindo sua tradução. Quando essa dificuldade ocorre, e não é possível à professora oferecer ajuda, devido às muitas demandas da classe, o aluno acaba por inserir palavras inadequadas para 'ocupar o lugar' daquelas que desconhece, construindo um texto que gera obstáculos para a atribuição de sentidos pelo leitor. (É interessante observar que Cristina, apesar de reconhecer a frequente ocorrência de problemas de coesão e coerência na escrita, entende que o que está em questão, muitas vezes, é uma estratégia inadequada de preenchimento e construção de pistas, em resultado do vocabulário restrito. Isto é, nesse aspecto, não atribui o problema a uma incapacidade linguística própria da surdez. Aliás, outras declarações suas mostram que ela considera o surdo competente em termos linguagem, quando se trata de interlocuções em sinais.)

2) O segundo conjunto de problemas abordados relaciona-se à inflexibilidade no funcionamento semântico frente a palavras já dominadas em língua portuguesa. Essa característica aparece principalmente no trabalho de leitura, quando o aluno tem que operar com a polissemia das palavras. Frequentemente, ao interpretar palavras cujo significado está incorporado, o aluno resiste (negando, questionando, duvidando) a atribuir-lhe novos sentidos.

É interessante salientar que, durante os esclarecimentos, alguns alunos como que atribuem um caráter de inverdade aos argumentos da professora. Isso gera vários momentos de negociação difícil em torno de sentidos. Por exemplo, o aluno mostra estranheza frente ao fato de que 'banco' possa designar peça de mobiliário e instituição financeira. De modo semelhante, nos problemas de Matemática, 'gastar' pode se referir a dinheiro mas não deve se aplicar a outras coisas; daí, a dificuldade para entender por que se diz, num exercício, que "metade do açúcar foi gasto para fazer um bolo". (Embora possam ser distinguidos casos em que se trata de uma mesma palavra com sentidos diferentes e aqueles que se vinculam a etimologias distintas, o processo que a professora detecta nos alunos parece ser da mesma natureza -- frente a uma palavra em língua portuguesa, é esperado que haja um só sentido.)

Esse tratamento da dimensão semântica também está relacionado às hesitações frente à sinonímia, outra dificuldade

apontada por Cristina. Aceitar que diferentes palavras têm sentidos próximos também requer uma flexibilidade semântica, que, embora possa ser manifestada pelos alunos, é muitas vezes dificultada pela noção de que cada palavra (pelo menos no que respeita ao português) deve remeter a um só sentido. Desse modo, há dificuldade ou relutância na operação com palavras que podem ter, em determinados contextos, sentidos semelhantes. Por outro lado, há aceitação fácil de relações de antonímia entre palavras. (Parece ser que, neste último caso, a facilidade estaria no fato de que se pode opor um sentido a um outro sentido.)

Ainda por conta deste aspecto do funcionamento semântico, aparecem problemas concernentes à compreensão de linguagem figurada. A professora relata dificuldades para abordar ditados populares e termos usados metaforicamente, no trabalho de leitura ou em situações de discussão. Os alunos tendem a aderir ao sentido mais convencional ou estável da palavra e relutam em aceitar o jogo de sentidos. (É importante salientar, que na discussão deste conjunto de questões, a professora referia-se à forma pela qual eram abordados itens lexicais. Tratava-se de inadequações ou dificuldades na produção ou interpretação de palavras, no manejo do vocabulário. Este ponto deve ser destacado, em função do que será discutido posteriormente.)

3) Os problemas do terceiro conjunto dizem respeito ao que se pode denominar de **elaboração conceitual restrita** dos alunos

-- marcada por enlaces vivenciais e perceptuais imediatos. Assim, por exemplo, Cristina relata que durante uma discussão sobre o corpo humano, alguns alunos concluíram que o cérebro de uma pessoa negra seria também negro. Noutra oportunidade, numa atividade relativa à higiene, a professora fez comentários sobre a importância da água encanada. Os alunos afirmaram que em suas casas não havia encanamento, porque viam apenas as torneiras.

Outra faceta desse modo de elaboração conceitual revela-se no fato de que os alunos relacionam qualquer tema com suas vivências específicas, impondo a própria perspectiva em situações de elaboração sobre eventos reais ou imaginários. Desse modo, na produção de narrativas ficcionais, podem se colocar como protagonistas, com suas reais vivências, mesmo que isso seja inadequado do ponto de vista da coerência do encadeamento temático em elaboração.

Frente a essas manifestações, a professora indaga se o pouco domínio da fala repercute diretamente nas restrições conceituais; indaga se, sem utilizar palavra falada, é possível desenvolver plenamente o conceito. Por outro lado, indaga, também, se o problema não seria devido ao domínio insuficiente da língua brasileira de sinais, detectável em parte dos alunos. (Isto é, não se mostra segura da possibilidade de um desenvolvimento conceitual pleno, sem a elaboração através da língua falada. E, na interpretação do problema, hesita entre duas noções sobre esse desenvolvimento: 1) apenas uma língua

falada permitiria efetivá-lo; ou 2) uma língua de sinais, se bem dominada, poderia assumir o mesmo papel.)

### **Alguns aspectos da concepção da professora sobre os processos de linguagem do aluno**

Certamente uma parte das tarefas da professora que ensina a língua portuguesa a alunos surdos pode ser equivalente à enfrentada por professores que trabalham com alunos ouvintes na escolarização regular. Além disso, determinadas dificuldades da pessoa surda se assemelham às da pessoa ouvinte que aprende uma língua estrangeira. Contudo, as análises não podem se restringir a essa simples equivalência. O aluno ouvinte, ao enfrentar o ensino escolar da língua portuguesa, já domina plenamente uma de suas variedades; o aluno que aprende uma língua estrangeira tem, pelo menos em princípio, acesso fácil à modalidade falada da mesma.

A pessoa surda que utiliza uma língua de sinais pode apresentar alguns problemas que são, por assim dizer, esperados, no transcorrer da aprendizagem escolar, mas também enfrenta problemas específicos, decorrentes do uso mais consolidado de uma linguagem que não se realiza na modalidade falada. Ademais, no caso de muitos alunos com surdez profunda, a língua majoritária pode ter sido aprendida (ainda que em níveis rudimentares) anteriormente à de sinais, sem, contudo, constituir sua experiência linguístico-comunicativa dominante.

Tudo isso confere peculiaridade às experiências escolares do surdo frente à língua majoritária. E torna o trabalho pedagógico especialmente complexo e repleto de indagações.

Nos recortes que fiz das manifestações da professora, pode-se inferir que esta configurava como um grande problema de atuação pedagógica, na esfera da língua portuguesa, a busca de caminhos para alterar o 'funcionamento semântico' do aluno. A partir dos apontamentos e interpretações de Cristina, dois temas se salientam -- a inflexibilidade conceitual-semântica e o problema da restrição de vocabulário.

Quanto à inflexibilidade, a caracterização feita coincide com um dos traços tradicionalmente atribuídos aos surdos, como mencionei anteriormente. A esse respeito, quero acrescentar que a professora tentava justificar essa característica pela história escolar e por condições gerais de vida do aluno, que não propiciaram efetivos ganhos na esfera linguístico-cognitiva. Por outro lado, ela privilegiava determinadas situações de sala de aula, que configuravam esse problema, e não se reportava a outras, que traziam indicadores opostos.

Nessa linha, mostram-se relevantes alguns elementos das observações de sala de aula, feitas durante a implementação das pesquisas. Pelo modo como certos alunos dialogavam em sinais, é possível dizer que conseguiam lidar com o jogo de sentidos; neste caso, tratava-se da língua melhor desenvolvida, em que a os sentidos eram abordados em uso, não precisavam ser 'explicados'. Isso era revelado, por exemplo, em momentos nos

quais a menção de sinônimos inseria-se naturalmente na negociação sobre significados de certos sinais.

Também em relação ao português, havia manifestações equivalentes. Nas atividades de leitura, os alunos mostravam desconhecimento de muitos itens lexicais. A professora sempre fazia um trabalho de esclarecimento, indicando as correspondências em sinais, quando as conhecia, ou buscando explicar seu significado de variados modos. Nessas explicações, que ocorriam comumente, ela empregava muitos sinônimos, e os alunos manifestavam um esforço de apreender e negociar sentidos. Portanto, parece que, em tais momentos, eles não tinham um funcionamento semântico inflexível.

Por outro lado, foram observadas muitas ocorrências como as relatadas pela professora. Essa alternância de abordagem dos alunos é difícil de ser interpretada. Mas as observações sugerem que a inflexibilidade era mais manifestada em momentos em que a relação de sinonímia e a polissemia, em si, estavam sendo salientadas. Aí era mais provável de aparecer uma resistência frente ao jogo de sentidos. E, naturalmente, como este era um problema para a professora, ela privilegiava tais ocorrências. A característica apontada talvez se deva a um nível rudimentar de operação reflexiva com a questão dos sentidos, que presumo ocorrer também com ouvintes. A diferença está em que estes elaboram, na escola, sobre uma língua cuja modalidade falada (numa certa variedade) dominam e usam fluentemente. O aluno surdo, não; por isso ele manifestaria um

estranhamento acentuado, que tende a preocupar o professor ouvinte.

A respeito do segundo tema que destaquei, sobre as principais dificuldades dos alunos na aprendizagem do português, a professora as remete primordialmente ao domínio lexical. Sua focalização no vocabulário se revela tanto pela indicação direta da restrição na amplitude de itens lexicais em português (ou de possibilidades de correspondência entre itens nas duas línguas implicadas), quanto pela caracterização que faz do modo pelo qual o aluno funciona conceitualmente em relação às palavras que aprende. Esses aspectos se vinculam de forma mais clara aos dois primeiros conjuntos de problemas antes apresentados; entretanto, cabe salientar que, mesmo quanto à inflexibilidade no funcionamento semântico (terceiro conjunto), a atenção estava em grande parte orientada para o domínio de itens lexicais.

Ou seja, apesar de atribuir, de modo explícito, um estatuto de língua aos sinais e reconhecer a existência de diferenças estruturais entre língua portuguesa e língua brasileira de sinais, a professora mostra uma preocupação central com problemas relativos à incorporação/amplitude de vocabulário. Recorde-se que, no estudo a partir de entrevistas com os alunos, foi constatado que também eles apontam a falta de vocabulário como o *problema* na aprendizagem da leitura e da escrita. Suas manifestações indicavam um reconhecimento das instâncias de uso da língua portuguesa e da língua brasileira

de sinais como uma mesma língua, com diferentes modalidades, envolvendo fala, escrita, sinais ou variações compostas. Consequentemente, conforme foi sugerido, aprender (o que para nós é) português implica encontrar correspondências entre unidades de uma e outra modalidade; isto é, implica dominar itens lexicais.

Cristina não partilha dessa visão sobre as duas línguas. Mas, o que interessa ressaltar, neste momento, é que sua interpretação, ao manter a centralidade do problema lexical, pode estar alimentando, no aluno, a permanência daquela concepção. A origem da ênfase da professora está, pelo menos parcialmente, em sua experiência pedagógica, marcada pela constante solicitação dos alunos para o esclarecimento de 'palavras' e por reiteradas declarações sobre dificuldades com 'palavras'. Disso resulta a existência de abordagens que se articulam na aprendizagem escolar da língua portuguesa: embora com referenciais distintos, professora e alunos acabam por alimentar uma noção, que circula implícita nas atividades pedagógicas, de que *aprender português é aprender palavras*.

Frente aos dois temas discutidos, é preciso considerar também como a professora tematiza a condição bilíngue dos alunos, o entrecruzamento de fala e sinais nas interlocuções, a participação da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais no cotidiano escolar. Quando aborda dificuldades com o uso do português e das práticas simultâneas em sala de aula, Cristina considera a hipótese de que os conteúdos acadêmicos

venham a ser ensinados apenas na língua brasileira de sinais, mas não sabe como isso seria possível sem um bom domínio da leitura e escritura; e para essa aprendizagem, seria necessário, afinal de contas, focalizar mesmo a língua portuguesa.

Ao ponderar sobre essas possibilidades, Cristina reconhece o caráter complexo da vivência linguístico-comunicativa dos alunos como fonte das dificuldades no desenvolvimento semântico, por ela enfatizado. Ao mesmo tempo, tem indagações sobre a suficiência de uma língua de sinais ou a imprescindível participação de uma língua falada para efetivar plenamente aquele desenvolvimento.

Assim, seu trabalho pedagógico é atravessado por indagações sobre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais, que refletem, fundamentalmente, hesitações sobre língua, processos de linguagem e estatuto dos sinais. Essas hesitações não podem ser resolvidas com análises simplificadas, mas parece que são acentuadas pela prática de comunicação bimodal em que se centra a atuação de Cristina. Em sua experiência, os sinais são instrumentalizados para facilitar a comunicação e para dar acesso a conhecimentos sobre a língua majoritária. A par disso, outra hesitação parece entremear suas considerações: o surdo visto como sujeito marcadamente plástico na utilização de recursos semióticos -- linguísticos e não linguísticos -- e como sujeito tendencialmente inflexível na utilização desses mesmos recursos.

Tais inquietações afetam, por certo, outros professores em condições semelhantes de trabalho. Eles incorporam novas orientações educacionais em meio a encorajamentos e desencorajamentos gerados por diferentes iniciativas e normas da instituição escolar. Têm poucas oportunidades sistemáticas de problematizar e transformar a orientação educacional que assumem, de fazer leituras e discutir sobre controvérsias e debates divulgados no âmbito acadêmico. Ademais, muitas respostas não estão dadas ou precisam ser mais elaboradas mesmo na esfera da pesquisa. Diante desse quadro, Cristina pode ser vista como uma professora diferenciada, que se dispõe a estudar, a discutir e a tomar sua prática e convicções como objeto de análise.

#### **A aluna surda: Fragmentos de uma história de aprendizagem da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais**

Passo a focalizar a aluna Kátia (nome fictício que ela própria escolheu). A apresentação de seus depoimentos tem uma organização diferente daquela empregada em relação à professora, o que se deve às circunstâncias de ocorrência dos relatos e ao recorte que fiz do material registrado. Ao invés de sistematizar temas abordados, julguei mais produtivo compor um quadro, bastante breve, com fragmentos de sua história de vida, revelados nos contatos informais que tivemos, ao longo dos estudos e até o início de 1994; além disso retomo

observações sobre a aluna no contexto da investigação exposta na primeira parte.

Kátia tem hoje 26 anos. Trabalha numa mercearia da família. Em seu trabalho, é responsável pelo controle do estoque e pelo levantamento dos produtos em falta; ajuda ainda na etiquetagem de preços, no cálculo do valor das compras. Às vezes, recebe o dinheiro das vendas e faz os trocos. Em suas tarefas, envolve-se menos no atendimento aos fregueses, conversando apenas com os mais conhecidos.

Há alguns anos, fez tentativas de obter outro emprego. Uma vez inscreveu-se para uma vaga na função de digitadora. Tinha frequentado cursos e gostava de operar com computador. Apesar de ter-se saído bem nos testes, foi recusada. Ela atribui o insucesso ao fato de empregadores resistirem a contratar pessoas surdas.

Kátia não tem, e nunca teve, amigos ouvintes. Em relação à comunidade local de surdos, participa de encontros regulares numa igreja católica, no final de semana. Em fase mais jovem (até aos 17 anos aproximadamente) frequentava o ponto de encontro dos surdos numa praça central da cidade. Foi se tornando insatisfeita com essas reuniões devido aos desentendimentos e conflitos que surgiam dentro do grupo, até que parou de frequentar o local. Hoje participa mais ocasionalmente de atividades promovidas pela comunidade, como festas e bailes. Mas tem vários amigos surdos, que costuma visitar.

Sua família é constituída por ouvintes. Inicialmente, seus pais e irmãos comunicavam-se com ela apenas falando. Quando, em torno dos oito anos de idade, Kátia começou aprender sinais, em contato com outros alunos surdos na escola, teve que enfrentar a resistência dos familiares. Aos poucos, o pai foi se mostrando mais disponível para o uso de gestos ou sinais e passou a dialogar com ela através de práticas bimodais. Hoje os dois se compreendem bem. Seus irmãos não fizeram o mesmo esforço mas tentam se comunicar com ela, oscilando na aceitação de seus gestos e sinais. Sua mãe mostrou-se mais resistente. Uma ocasião, no início do contato de Kátia com os sinais e a datilologia, a mãe encontrou sua folha do alfabeto manual e rasgou-a. Disse-lhe que ela estava proibida de ler aquele material. Até hoje, a mãe usa apenas a fala e só inclui gestos que naturalmente acompanham a fala. De qualquer forma, não conversa muito com a filha.

Kátia vai a bancos e às compras. Nessas situações, emprega fala e gestos, além de apelar às vezes para a escrita. Procura dirigir-se a lojas em que já é conhecida. Quando tem que entrar em estabelecimentos com os quais não está familiarizada, sente maiores dificuldades para se comunicar com as pessoas.

Em sua escolarização inicial, frequentou o pré-primário e a primeira série em classes de ouvintes. Não conseguia comunicar-se com colegas ou as professoras. Sentia-se infeliz e isolada. Começou a se recusar a ir à escola. Chorava e pedia ao

pai para que a tirasse de lá. O pai, que até hoje acompanha de perto sua atividade escolar, matriculou-a numa classe para crianças surdas, na mesma escola da rede estadual onde hoje ela faz o supletivo. A professora ensinava utilizando apenas a fala. Porém, era compreensiva com os gestos e sinais dos alunos. Aos poucos, essa professora foi aprendendo sinais (inclusive com adultos da comunidade surda) e passou a trabalhar de modo diferente. Essa experiência foi muito importante para Kátia. Durante esse período, ela aprendeu com os colegas a língua brasileira de sinais e pôde começar a utilizar sinais nas interlocuções em sala de aula.

Suas memórias sobre as práticas de atendimento inicial pedagógico e clínico descrevem uma experiência que é retrospectivamente configurada como repressiva e traumática. Ao interpretar o interlocutor, que usava somente a fala, ela precisava apoiar-se na leitura labial. Para se comunicar, tinha que manter as mãos para trás, devendo assim recorrer apenas à fala. Recebia treinamentos longos e cansativos para articular fonemas e palavras.

Ao longo dessas experiências, no ambiente escolar e familiar, desenvolveu grande habilidade em leitura labial, apesar de não ter alcançado um nível de articulação da fala que possa sustentar interlocuções sem apoio de sinais, gestos ou mímica.

Interrompeu os estudos entre 16 e 20 anos. Voltou, então, à escola para o curso supletivo, que frequenta até hoje. Nessa

classe, como indicado, faz os estudos por disciplina e tem atendimento geralmente individual. Para completar o ensino fundamental, só lhe faltam as disciplinas de Português e História (de 5a. à 8a. série). Encontra-se, no momento, no estudo dos cadernos de Língua Portuguesa.

Pretende matricular-se no ensino médio. Ainda não sabe em que escola poderá estudar, dada sua condição de surdez. Tem, ainda, planos de cursar a universidade, na área de computação. Deseja ser professora de computação para classes de alunos surdos.

Sua fluência no uso da língua brasileira de sinais é notada por pessoas surdas e por ouvintes que têm algum conhecimento dessa língua. Durante as aulas do curso supletivo, tenho presenciado muitas ocasiões em que ela auxilia os colegas traduzindo textos ou mesmo esclarecendo significados de itens lexicais em sinais. Ensina sinais à professora. Também possui alguns conhecimentos de variações regionais da língua brasileira de sinais.

Em sala de aula, Kátia mostra-se bastante dependente da professora para efetuar a leitura dos materiais de supletivo (como, de resto, ocorre com outros alunos). Mais frequentemente, pede esclarecimentos quanto ao vocabulário. Outras vezes, mesmo dominando o vocabulário envolvido, solicita ajuda para fazer sentido do enunciado. Nas perguntas sobre 'vocabulário' (sempre pede ajuda para entender o que significa a palavra), aparecem também questões que são, na verdade,

morfo-sintáticas: hesita frente a flexões de palavras ou à presença de certos termos conectivos.

Na escrita, sua produção é mais independente. As vezes pede ajuda, seja para a tradução de certos sinais, seja para uma avaliação global de seu texto.

As características dos textos produzidos por Kátia foram destacadas na primeira parte. Relembrando, sua produção escrita continha problemas de sentido indefinido e sentido incompleto, além de frequentes escolhas lexicais inadequadas. Na fase de re-escritura de texto, participou de seis sessões. Suas reformulações de enunciados muitas vezes resultavam em novas inadequações, o que corresponde às tendências gerais que aponteí.

Kátia também participou como um dos entrevistados, no estudo antes descrito, quando foi incluído um trecho de sua entrevista. Dentre suas declarações, cabe retomar as seguintes. Ela considerava que sua dificuldade na leitura é de vocabulário. Na escrita, sentia menos dificuldade, mas enfrentava o problema de 'encontrar palavra'. Apesar de, à semelhança dos demais alunos, ter configurado os problemas na leitura e escritura como pertinentes ao plano lexical, fez a única referência a uma superposição e entrelaçamento de palavras faladas e sinais no trabalho de escritura. Dizia que, para escrever, pensa 'em palavra' mas faz muita confusão com sinais. Foi o único entrevistado a mencionar a leitura de vários livros, além de se ter referido a um envolvimento maior

em oportunidades de escrita fora da sala de aula (embora ressaltando as dificuldades encontradas).

Quanto à interlocução com pessoas surdas, ela afirmava usar a 'mímica' acompanhada da fala, e ocasionalmente 'de boca fechada'. Usou o termo 'português' durante a entrevista. Como já indicado, acreditava que noutros países a 'mímica' e a língua falada são diferentes, porém não no Brasil. Suas declarações mostram que conhece palavras em língua inglesa (as quais soletrou manualmente ou escreveu) e que reconhece alguns itens lexicais da língua americana de sinais, identificando diferenças entre estes e os correspondentes na língua brasileira de sinais.

Cabe destacar que, no final da entrevista, Kátia interessou-se por conversar mais sobre o que tinha sido abordado. Diante da minha afirmação de que sinais e fala dizem respeito a 'duas línguas', que 'são diferentes', ela pediu uma aula ou um livro sobre a história das línguas de sinais.

Posteriormente àquela entrevista, perguntei-lhe sobre as diferenças que ela identificava no seu uso de sinais na interlocução com surdos e com ouvintes (aqui eu me referia a ouvintes que recorrem a práticas bimodais). Respondeu que era diferente, porque com ouvinte ela tinha que sinalizar mais devagar, enquanto que com surdos os sinais fluíam rapidamente. Insisti se havia diferença para além da velocidade dos sinais, mas Kátia respondeu que não. Isto é, para ela, nas práticas

bimodais com ouvintes, os sinais se realizam do mesmo modo que nas práticas de comunicação com surdos.

Noutra ocasião, para melhor explorar como ela concebia os sinais, perguntei-lhe sobre diferenças entre a 'mímica dos surdos' e a mímica/pantomima, como a que é apresentada em espetáculos teatrais. Ela afirmou inicialmente que a mímica do teatro envolve o corpo todo, ao passo que a mímica dos surdos envolve apenas as mãos. Quando indaguei mais sobre essa distinção, corrigiu o comentário, indicando que as partes do corpo estão também implicadas nos sinais, porém o mais importante está nas mãos.

### **Alguns aspectos da concepção da aluna sobre seus processos de linguagem**

A história de Kátia sugere a existência de complexas condições sociais que podem gerar um funcionamento semântico-conceitual tal como o configurado pela professora Cristina, ao se referir aos alunos em geral. De outro lado, partes de sua história indicam que Kátia é, na verdade, um contra-exemplo da caracterização feita pela professora, na medida em que não demonstra pobreza de vocabulário, dificuldades com a polissemia das palavras ou funcionamento conceitual 'concreto-imediato'.

Contudo, o que me preocupa, é que Kátia se mantém como exemplo da concepção do grupo de alunos sobre sua própria experiência de linguagem, concepção que gera obstáculos para

sua atividade de escritura e re-escritura do português, para o reconhecimento de suas dificuldades na leitura e para o modo de configurar o 'aprender português'.

Considerando, especificamente, sua entrevista no estudo descrito na primeira parte, retomo algumas perguntas. Se Kátia é competente em língua brasileira de sinais e se ela distingue, nas suas atividades escolares, a língua portuguesa como objeto de conhecimento, por que, então, dizia que 'é tudo igual' ? Por que insistia em que o texto escrito está composto em português e 'mímica' ? Por que assumia o esquema conceitual de uma só língua com diferentes modalidades ?

Minha interpretação, antes apontada, é a de que as práticas bimodais, não exclusivamente por certo, são uma importante condição de produção desse funcionamento reflexivo incipiente. Kátia, além de se envolver de modo bastante desigual em usos distintos de cada uma das línguas, vem tendo, ao longo da vida, experiências cotidianas de interlocução apoiada naquelas práticas. Se a *gestalt* fala-sinais compõe o enunciado, só há uma língua em questão. O sinalizar 'de boca fechada', que pode acontecer entre surdos, seria uma modalidade pura; o falar exclusivo seria outra modalidade pura (que ela não domina plenamente, mas constata no ouvinte); o sinalizar falando (ou o falar sinalizando, do interlocutor ouvinte) seria uma bimodalidade ou realização simultânea de modalidades, podendo se dar de formas variadas; já o escrever seria a modalidade que representa qualquer uma dessas

possibilidades (daí por que no texto escrito está registrado o português/fala, ou sinais, ou ambos).

Nos relatos já mencionados, nota-se um forte contraste entre o que ela diz sobre a aprendizagem da fala e da escrita (isto é, da língua portuguesa), no ambiente familiar e escolar, e a aprendizagem da 'mímica' (isto é, da língua brasileira de sinais). Nessas manifestações fica ilustrado o fato de que a orientação oralista, em nome da integração com os ouvintes, não considera a integração com a comunidade de surdos. Nesse sentido, acrescento um importante comentário de Kátia. Ela diz que um dia (por volta dos sete anos de idade) viu surdos dialogando em sinais e se surpreendeu. Não sabia, até então, que os surdos utilizavam essa forma de comunicação. Não compreendeu o que diziam, mas compreendeu que era possível conversar com apoio num tipo de gestualidade, que para ela era geralmente proibido. Depois, como mencionado, começou a aprender sinais com os colegas de sala, na classe para alunos surdos. Afirma que, antes de aprender a 'mímica', via as coisas do mundo e as pessoas se movimentando, e não entendia nada. Era tudo confuso. Com os referenciais que tem hoje, Kátia acha que, antes, não entendia nada e pensava de modo confuso.

Refletindo sobre esse depoimento, vem-me à lembrança uma cena do filme 'O enigma de Kaspar Hauser', de Werner Herzog. A uma certa altura, Kaspar Hauser é questionado se, durante o cativeiro, ele pensava em algo que se aproximasse da idéia de Deus. Então ele responde: "Em meu cativeiro, eu não pensava em

nada". Não pretendo estabelecer equivalências excessivas entre os dois casos, já que um implica a narração recriada a respeito de um personagem e outro, a narração do próprio personagem. Ademais, trata-se de envolvimento diferentes com a cultura e com a linguagem. Entretanto, esses fragmentos de história de vida sugerem dois aspectos equivalentes: a) o cativeiro, de fato, de Kaspar e a condição restrita propiciada a Kátia para relacionar-se com as coisas e as pessoas em sua cultura, quando tinha que falar e 'ouvir', e submeter-se à interdição do uso de gestos e do acesso aos sinais; e b) a visão retrospectiva de Kaspar sobre o pensar em nada e a de Kátia sobre o pensar confuso. A trama de condições na qual Kátia estava inserida pode ser interpretada como um cativeiro, que dificultava o desenvolvimento da linguagem e limitava as relações interpessoais, fontes de constituição do pensamento.

Não pretendo atribuir um caráter de precisão ao relato introspectivo e retrospectivo de Kátia sobre o modos pelos quais ela entendia o mundo, antes de aprender uma língua de sinais, e passou a entendê-lo, depois. Entretanto, interessa-me salientar que esse relato configura a significação que teve para ela a imersão numa língua de sinais, vinculada ao contato com a comunidade de surdos. Sua análise permite sugerir que essa imersão constituiu um ponto de viragem em seu desenvolvimento, como sujeito de conhecimento e como pessoa; possibilitou mudanças radicais na construção de sua identidade.

Já aprender português tem sido uma tarefa árdua e longa para Kátia. E várias perguntas são sugeridas por sua história escolar, iniciada com experiências no ensino oralista e redirecionada por práticas de comunicação bimodal. Pode o trabalho pedagógico propiciar uma ampliação do seu nível de domínio do português e uma transformação de suas concepções sobre as línguas e formas de comunicação que utiliza, sem elaborá-las, explicitamente, para ela e com ela ? Pode o investimento de suas experiências escolares continuar sendo posto no ensino da língua majoritária sem configurar espaços para a língua de sinais, sem tomar a ambas como instância de interlocução e objeto de conhecimento ? Pode o ensino que lhe é oferecido centrar-se nas esferas acadêmicas tradicionais sem tematizar e problematizar questões concernentes à sua linguagem e à sua condição de surdo bilíngüe ?

Para abordar essas perguntas, e tendo em vista as interpretações delineadas, busco focalizar, a seguir, a participação das práticas bimodais na aprendizagem da língua majoritária e na educação do surdo mais amplamente.

## Comunicação bimodal e educação da pessoa surda

Vários dos alunos surdos, do grupo focalizado nos estudos anteriores, têm em comum com Kátia uma história escolar constituída inicialmente por procedimentos oralistas, que foram substituídos por iniciativas de comunicação total, com práticas bimodais. Certamente suas experiências escolares anteriores não coincidem em muitos aspectos, devido a possíveis diferenças quanto às versões específicas de trabalho pedagógico e quanto ao tempo de envolvimento, em cada orientação. (Quero recordar que alguns dos alunos, participantes apenas do estudo de caracterização de textos, tiveram as primeiras experiências escolares não oralistas a partir do contato com as professoras do ensino supletivo, e chegaram a essa etapa escolar com domínio mínimo ou parcial da língua brasileira de sinais).

Apesar dessa diversidade, cabe retomar facetas que são típicas do ensino da linguagem escrita sob a orientação oralista e que marcaram, muito provavelmente, uma grande parte da história dos alunos quanto às aprendizagens escolares iniciais da língua portuguesa. O trabalho com a escrita é frequentemente organizado a partir de unidades menores da língua (fonemas e sílabas, focalizados em atividades de correspondência com a forma escrita), que vão sendo gradualmente combinadas até se configurarem como unidades mais amplas (palavras isoladas, frases curtas, conjuntos de frases). Na continuação do processo, a ênfase é posta na apreensão de

regras gramaticais, fora de um trabalho de elaboração com a linguagem, de uso efetivo da linguagem. Como, naturalmente, essa ênfase não gera o que pretende, resultam certos ganhos mais vinculados à amplitude de vocabulário.

Esse contato com a modalidade escrita é antecedido por treinamentos para aquisição da fala, dirigidos à eficiência na articulação dos sons e incorporação de vocabulário. É assumido que o atingimento de um certo domínio da fala é necessário antes da entrada nas atividades de leitura e escritura. Depois, os treinamentos continuam, tanto para aprimorar a modalidade falada, em si, quanto para acompanhar e alimentar as etapas do ensino da modalidade escrita. Como as interações em sala de aula devem realizar-se apenas através da língua portuguesa, os procedimentos relativos à leitura e escritura envolvem interlocução dependente da capacidade do aluno para articular a fala e para efetuar leitura labial (a qual, mesmo que ele seja hábil, não permite apreensão de todos os segmentos do enunciado falado).

Presumindo-se que os alunos tiveram experiências desse tipo, a atividade escolar ofereceu-lhes possibilidades muito restritas de aprendizagem, induzindo usos artificiais da leitura e da escritura, limitando a compreensão de regras de construção de enunciados e, em consequência, gerando recursos insuficientes para produzir e interpretar textos. Gesuelli (1988) e Fernandez (1993) apresentam discussões críticas sobre as características do ensino da escrita na abordagem oralista e

sobre a prescrição de aprimoramento da fala como pré-requisito para a aprendizagem de ler e escrever. O trabalho de Lacerda (1993), ainda que vinculado a problemas de fala não associados à surdez, também debate aquela prescrição.

Em razão dos resultados insatisfatórios do oralismo, emergiram iniciativas alternativas, e os alunos aqui estudados vivenciaram essas mudanças. A professora Cristina provavelmente ilustra muitos casos de educadores que aderiram às diretrizes da comunicação total e centraram sua atuação em práticas bimodais, na busca de caminhos que revertessem a situação criada pelo trabalho pedagógico anterior. Ao mesmo tempo, os depoimentos de Cristina revelam a existência de questões fundamentais que dizem respeito, de um lado, ao tipo de visão ambígua que o professor assume em relação às experiências lingüístico-comunicativas do aluno e, de outro, a problemas que persistem no processo de incorporação da língua portuguesa pelo aluno.

É preocupante a persistência desses problemas no espaço de práticas de comunicação que pretendem propiciar condições mais favoráveis à aprendizagem escolar, e que parecem encontrar grande aceitação em nossa realidade. Pretendo, então, retomar e expandir pontos que foram discutidos sobre essas práticas, focalizando seu papel quanto ao domínio de usos da língua majoritária e quanto à constituição de um funcionamento reflexivo frente a essa língua, no contexto de concepções do aluno sobre sua própria experiência de linguagem.

## Comunicação Bimodal e aprendizagem da língua majoritária

Com a introdução de programas de comunicação total, os sinais recuperaram um espaço importante nas discussões sobre o trabalho educacional, um espaço que haviam perdido desde o final do século passado (conforme apontam vários autores, como Stewart, 1983; Marchesi, 1987). Contudo, nesse retorno, a entrada dos sinais na sala de aula se deu de modos variados, com a intensificação de iniciativas para se gerar sistemas facilitadores de comunicação que incorporassem aspectos da linguagem dos surdos. Multiplicaram-se práticas simultâneas e versões de bimodalismo, com o propósito de criar, no contexto pedagógico, oportunidades mais ricas de acesso a modelos de uso da língua majoritária e a recursos comunicativos, o que facilitaria, ainda, a incorporação de conhecimentos nas diferentes áreas acadêmicas. Desse modo, o desempenho dos surdos poderia aproximar-se ao de ouvintes. Ao mesmo tempo, havia o argumento de que essas práticas são mais facilmente dominadas por ouvintes -- pais ou professores e outros agentes educacionais -- já que estes podem ajustá-las, aproximá-las à língua falada; além do que, no ouvinte, elas causariam menor resistência à aceitação dos sinais do que o uso de uma língua de sinais 'plena' (Marchesi; 1987).

Tais práticas não são, pois, destinadas a oferecer modelos de uma língua de sinais. Pretendem facilitar a incorporação da

língua majoritária pelo aluno surdo. Como uma das suposições é a de que ampliariam a exposição aos modelos desta língua, cabe indagar se esse propósito se realiza.

O estudo de Marmor e Petitto (1979), já mencionado, mostrou que, na utilização de práticas simultâneas, professores produzem construções agramaticais, se avaliadas em relação às regras da língua falada. E, além da agramaticalidade, as observações mostram que não há sequer uma correspondência entre as duas modalidades envolvidas, devido a diferenças na velocidade de articulação da fala e dos sinais; na busca de obter simultaneidade o enunciador acaba prejudicando uma das modalidades (a sinalizada, no caso dos professores). Esses resultados sugerem que a comunicação simultânea não propicia uma representação da estrutura da língua falada, para compensar o que não é apreensível pela leitura labial.

A partir dessas indicações, pode-se presumir que a apresentação de modelos é problemática também em instâncias de bimodalidade em que o professor preserva relativamente a língua falada, acompanhando-a com sinais de modo parcial. Os problemas referem-se, por exemplo, ao descompasso das articulações nas duas modalidades e à omissão de sinalização para segmentos da fala não facilmente captáveis pela leitura labial. Com tais características, a composição a que é exposto o aluno surdo acaba configurando uma *gestalt* que, afinal, não coincide com as regras de construção da língua majoritária.

Constatações nessa linha intensificaram os debates. Apesar de serem defendidas como recurso facilitador da aprendizagem escolar, essas práticas são caracterizadas como *sistemas artificiais*, criados a partir de elementos de duas línguas, geralmente com predomínio de uma delas, mas sem atender integralmente às convenções mesmo daquela predominante. Então, se implicam situações de uso corrompido das línguas implicadas e se oferecem modelos inadequados da língua majoritária, cabe indagar sobre o modelo que tais formas de comunicação efetivamente oferecem.

Maxwell (1983) lembra a escassez de análises sistemáticas dos efeitos da comunicação bimodal e argumenta que mais estudos são necessários para se poder identificar condições efetivamente facilitadoras de incorporação da língua majoritária. Nessa linha, realizou uma pesquisa buscando verificar se a produção escrita do aluno reflete as marcas da prática bimodal dos professores. Examinou o modo pelo qual o professor conta uma história e sua repercussão sobre o relato do aluno, quanto ao conteúdo proposicional e à estrutura gramatical. Seu estudo, que abrangeu sujeitos na faixa etária de 14-15 anos, mostrou uma tendência do aluno a imitar estruturas que ele já dominava. No entanto, quando segmentos da apresentação da história remetiam a estruturas não dominadas, não havia imitação. Neste caso, o segmento do texto de relato se compunha de 'listagens de palavras'. De forma geral, porém, foi constatada a preservação do conteúdo proposicional. Ou

seja, os resultados indicam que não houve repercussão ponto-a-ponto do relato do professor sobre os recursos utilizados no relato do aluno, relativamente à estrutura gramatical, e que, ao mesmo tempo, os aspectos proposicionais foram preservados.

Nas argumentações daquela autora em torno desses resultados, delinea-se a idéia de que, se não há imitação completa na esfera gramatical, não há, tanto quanto se alega, prejuízos decorrentes da inadequação de modelos; e de que, se o conteúdo proposicional é preservado, a bimodalidade acaba realizando o propósito de comunicar.

Vejo, nessas sugestões, pelo menos três problemas de ordem conceitual e metodológica. Em primeiro lugar, se a imitação está em questão, é preciso aprofundar a interpretação das diferenças desse processo nas esferas gramatical e proposicional; é preciso perguntar se e por que a imitação dos enunciados seria plena quanto aos aspectos proposicionais e apenas parcial quanto aos aspectos gramaticais. Em segundo lugar, a avaliação da ocorrência de imitação (dos enunciados do professor) não pode se restringir a uma situação única, num momento dado. Penso que uma conclusão só é possível com investigações que acompanhem o curso das interações professor-aluno. O terceiro problema se refere à concepção de imitação como reprodução precisa ou aproximada. Em modelos teóricos da Psicologia essa é uma questão importante. Na visão de Vygotsky (1978), a imitação humana não se restringe à cópia; tem dimensões mais amplas, já que inclui a re-criação de formas de

ação a partir do modelo. Assim, entendo que o fato, em si, de a ação do aluno ser 'cópia parcial', não tira o estatuto de modelo da ação do professor.

Cabe outro comentário a respeito das sugestões de Maxwell (1983). Tenho observado e vivenciado situações de comunicação bimodal em que não são atendidas as regras de qualquer uma das línguas envolvidas na bimodalidade e em que, aparentemente, os interlocutores conseguem compreensão mútua das proposições implicadas nos enunciados. Por outro lado, há muitas instâncias de malentendidos, e que afetam, portanto, a esfera proposicional. E, mesmo quando os malentendidos não parecem ocorrer, é difícil afirmar que a dimensão proposicional pode independender da gramatical, já que as proposições são apreendidas em enunciados organizados gramaticalmente de determinado modo. Considerando especificamente a produção escrita dos alunos, no exame de textos que apresentei antes, questões semelhantes emergem. As produções de reconto (assim como os demais textos) apresentavam características que equivaleriam, presumo, ao que o estudo de Maxwell configurou como segmentos elaborados em 'listagem de palavras'. Pergunto-me se é possível inferir que o escritor do texto apreendeu as proposições pretendidas apesar da agramaticalidade de seus enunciados; se é possível concluir sobre a preservação do nível proposicional, quando os enunciados do reconto organizam-se de modo marcadamente atípico; e se o que é dito pode ser assim separado do como é dito. Na minha tentativa de análise, busquei considerar as

possibilidades de construção de sentidos pelo leitor, justamente pela preocupação em examinar a escrita enquanto produção de enunciados em que se diz algo para alguém e em que o modo de dizer constitui o que se diz.

Ainda que se reconheça não haver investigação suficiente quanto à repercussão da bimodalidade sobre a aprendizagem da língua majoritária pelo aluno, outros indicadores de instâncias de uso mostram o quanto é complicado responder à pergunta sobre o que a bimodalidade modela. Um complicador está no fato de que pode variar muito o que os professores fazem sob a orientação bimodal, especialmente quando não se apóiam em sistemas especificados, mas também quando assumem determinado sistema. Woodward e Allen (1988), estudando o modo de realização de sistemas artificiais de comunicação, verificaram que os professores, em sua maioria, não utilizam com precisão o sistema que alegam adotar. Nas interlocuções, eles não aderem às regras estabelecidas pelos documentos e textos orientadores. Produzem violações no âmbito lexical (por exemplo, usando itens lexicais que não são pertinentes ao sistema), morfológico (por exemplo, ignorando a marcação de flexões em instâncias nas quais o sistema exigiria) e sintático (por exemplo, omitindo termos dos enunciados, que são esperados no sistema).

É preciso recordar que, pelo menos no nível das propostas, nem todos os sistemas implicam a superposição fala-sinais, como foi mencionado anteriormente na consideração do que se denomina de bimodalismo. A codificação manual da língua majoritária é

defendida, por alguns, em versão apenas sinalizada e, por outros, em versão simultânea. Todavia, os apontamentos de violação dos sistemas sugerem que tais distinções podem não se manter em situação de uso e, inclusive, que as tentativas de sinalização exata da língua falada podem não se realizar de fato.

Quanto ao caráter desses sistemas e práticas, há também discussões sobre sua proximidade com instâncias de *pidgin*, crioulo ou realizações linguísticas de contato (questões essas abordadas por autores como Cokely, 1983; Marchesi, 1987; Woodward, 1990; Ferreira Brito 1993; Grosjean 1993). A par das divergências a esse respeito, as análises são convergentes quanto ao fato de que aquelas práticas não são instâncias de uso pleno das línguas, seja a de sinais, seja a falada. Em relação à simultaneidade, a composição das duas línguas não se mostra possível. Alguns indicadores disso foram já abordados. Ferreira Brito (1993) reitera a idéia de que o uso simultâneo de uma língua oral e uma língua de sinais é impraticável se se quer preservar a estrutura das duas. E chama a atenção para outro indicador da impossibilidade de ajuste fala-sinais: a plena simultaneidade não poderia existir também porque expressões faciais e movimentos da boca, que estão implicados em muitos sinais, são incompatíveis com a articulação oral das palavras a eles correspondentes.

Focalizando esse problema, Bernstein, Maxwell e Mathews (1985) constataram que, apesar da correspondência inexata, há

um ajuste sinal-fala no nível proposicional da mensagem. No desdobramento dessa discussão, Maxwell (1990) focaliza novamente o tema da dificuldade de ajuste, argumentando que as variedades de comunicação bimodal existem, e "é difícil ver como isso seria possível se a relação entre sinal e fala fosse sempre tão pobre como sugerem os estudos" (p.343). A autora ainda alerta para o fato de que as discussões críticas têm se baseado na análise da comunicação bimodal somente de ouvintes, além de desconsiderarem o grau de domínio e fluência do usuário dos vários sistemas; muitas vezes, as críticas decorrem, na verdade, da observação de práticas por usuários que não são fluentes na bimodalidade. Acrescenta o problema metodológico de se examinar a fala ou os sinais em separado, quando se trata de uma realização composta. Considera que o conhecimento desta área é ainda inicial, não havendo evidência suficiente para sugerir que a bimodalidade seja ineficaz para a comunicação. Nessa linha, acredita que "a bimodalidade está (...) aqui provavelmente para ficar, de alguma forma, mesmo que seja excluída da instrução em sala de aula" (p. 356).

Esse conjunto de argumentos desfoca o tema da adequação de modelos e desloca a discussão para o papel facilitador da bimodalidade. Isto é, ainda que esta não permita representação plena da estrutura da língua majoritária, seria instância eficaz, não como *modelo*, mas como *meio* para o aluno aprender aquela língua (e realizar outras aprendizagens). Seu valor estaria no fato de efetivar a comunicação, e as inadequações

dependeriam do nível de fluência dos usuários e não dos sistemas em si.

Mesmo considerando-se desse ângulo, o tema da eficácia comunicativa é visto como controverso. Há que se reconhecer que o uso dessas práticas é bastante frequente e apresenta maior eficácia que a comunicação baseada só na fala. Evans (1982) salienta que, para o surdo interpretar o que é dito, a combinação de meios orais e manuais (datilologia, sinais) gera menor ambiguidade que a leitura labial exclusiva. Ademais, a bimodalidade parece ser utilizada, pelo menos em algumas circunstâncias de interlocução, também em contextos de implementação oficial da orientação bilíngüe, ou seja, onde a língua de sinais ocupa espaços importantes no trabalho educacional (como mostra, por exemplo, o relato de Davies, 1991, sobre o sistema oficial bilíngüe da Suécia).

Todavia, problemas têm sido apontados, inclusive em termos da dimensão proposicional, que é privilegiada nos argumentos de Maxwell (1990). Por exemplo, numa pesquisa brasileira, já citada antes, Rampelotto (1993) examinou a recuperação de proposições no reconto de histórias, de diferentes níveis de complexidade, por alunos adolescentes surdos que tiveram experiência escolar no oralismo e aprenderam posteriormente a língua brasileira de sinais. A partir de três situações de narração -- em português oral, comunicação bimodal e língua brasileira de sinais -- os alunos foram solicitados a efetuar o reconto em português escrito e em língua brasileira de sinais.

As análises mostram, além de outros achados, que a capacidade de compreender e recuperar proposições é maior quando as histórias, simples ou complexas, são narradas em língua brasileira de sinais. Com as histórias mais complexas, o procedimento que gera menor recuperação é a narração através de prática bimodal.

Deve-se lembrar, também, que a efetivação de sistemas bimodais é muitas vezes restringida pela complexidade de composição fala-sinais, como já foi apontado. Aspectos adicionais dessa complexidade são explorados por Newell e colaboradores (1990), num estudo em que examinaram a atitude de pessoas surdas frente às práticas simultâneas. A pesquisa envolveu sessões de discussão em que esse tema era abordado por profissionais surdos que atuam no contexto educacional. As declarações indicam que essas práticas podem ser eficazes se atenderem a várias exigências -- relativas a pausa e ritmo adequados; escolha lexical correta dos sinais; apoio em expressão facial e corporal pertinente; simultaneidade de itens sinal-fala; nitidez de movimentos labiais; etc.

A posição controversa das práticas bimodais fica sugerida nas análises da produção escrita dos alunos, apresentadas na primeira parte. Elas parecem permitir, em grande medida, que as trocas comunicativas se efetivem na sala de aula, mas seu papel é limitado como meio facilitador do trabalho em torno e sobre a linguagem escrita, conforme indicaram as sessões de re-escritura de texto.

Ao longo de meus contatos com as duas classes, observei e vivenciei muitas circunstâncias em que essa forma de comunicação envolvia malentendidos, que, por vezes, eram explicitamente indicados, e corrigidos, pelos interlocutores. Deve-se reconhecer que essa dinâmica pode ocorrer em qualquer troca interativa, mas havia circunstâncias peculiares, em que o problema era intensificado, como nas ocasiões em que os malentendidos não eram reconhecidos, o que produzia uma ilusão de eficácia comunicativa (problema que é também mencionado por Behares 1993a). Então, a interlocução transcorria nos moldes do que os ouvintes (impropriamente) costumam chamar de 'diálogo de surdos' -- na verdade, diálogo entre ouvinte e surdo. Por outro lado, observei e vivenciei muitas situações em que a comunicação, a meu ver, parecia se efetivar. É difícil presenciar tais ocorrências sem pensar na plasticidade humana para o uso da linguagem. Entretanto, apesar desse funcionamento plástico, é inquietante a *centralidade* que tais formas de comunicação assumem na experiência educacional do aluno surdo.

Julgo que é justamente porque elas têm certa eficácia que se coloca a questão sobre o modelo de língua que oferecem. Se fossem totalmente ineficazes, não chegariam a constituir parte desse problema, nem figurar como recurso comunicativo central nas interações de sala de aula, como na situação aqui estudada. Por isso, parece-me inadequado que a linha de discussão possa restringir-se ao recurso comunicativo. Principalmente porque o surdo tem acesso restrito à modalidade falada da língua

majoritária, é presumível que as experiências frequentes com a bimodalidade assumam um papel de modelo. Relacionado a isso está o fato de que as formas de bimodalidade (considerado o usuário ouvinte) compõem-se predominantemente a partir da língua majoritária, embora não atendam constantemente às regras desta. Isso traz alguns elementos contraditórios para uma análise centrada na idéia de recurso facilitador: examina-se uma prática que consiste em meio de facilitar o acesso a algo que também é base para sua composição.

### **Comunicação bimodal e a questão da reflexividade**

Todas essas considerações sobre a comunicação bimodal permitem supor seu envolvimento na constituição dos problemas apontados nos estudos que apresentei nos capítulos anteriores -- o entrelaçamento de regras de construção do português e da língua brasileira de sinais no texto escrito, o nível rudimentar das ações sobre a linguagem no trabalho de re-escritura e as concepções do aluno frente à própria experiência linguística. Certamente tais instâncias de reflexividade incipiente são constituídas também por outras experiências em várias esferas do cotidiano do aluno, dentro e fora da escola, na sua história anterior e nas vivências atuais. Mas cabe destacar a forma pela qual comunicação bimodal integra-se à condição bilingüe do aluno.

Essa condição apresenta algumas peculiaridades, segundo análises já mencionadas (como as de Grosjean, 1993; e Drasgow, 1993), em que são ressaltadas diferenças importantes, a par das semelhanças, entre as características do bilingüismo na pessoa surda e na ouvinte.

Há sugestões de que os intercâmbios sociais em que se envolve a pessoa surda variam num contínuo de produção lingüística que vai de uma língua de sinais à forma sinalizada -- codificada -- de uma língua majoritária (Marchesi, 1987; Woodward, 1990). Esse contínuo se refere a possibilidades de enunciação em sinais. Mas, como práticas de comunicação simultânea (sinais + fala) se entrelaçam com aquelas variações, há também a noção de um contínuo que abrange os extremos de língua de sinais e língua majoritária falada, com as instâncias intermediárias correspondendo a múltiplas formas bimodais (Bernstein, Maxwell e Mathews, 1985). Outra sugestão de contínuo remete aos polos de realização monolíngüe e bilingüe, com modos intermediários de envolvimento das suas línguas (Grosjean, 1993). Parece-me que, diante dessas possibilidades de leitura frente às variações de realização lingüística e das múltiplas instâncias de interlocução que se efetivam (sinalizadas, faladas, sinalizadas+faladas), a imagem a ser feita corresponda mais a uma rede de modos de produção de linguagem do que a um contínuo, que implicaria a consideração de diferentes valores de uma determinada dimensão.

A noção de contínuo mostra-se útil, porém, para interpretar as indicações que apresentei sobre o funcionamento conceitual dos alunos frente às línguas e experiências de comunicação implicadas em suas experiências cotidianas. Aquelas observações sugerem que, para eles, os modos de realização linguística tendem realmente a configurar um contínuo, que não coincide, porém, com os descritos pelos pesquisadores.

À primeira vista, poderia ser argumentado que se trata de variações entre os polos da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais. Contudo, a partir de suas manifestações sobre fala, escrita, sinais e fala+sinais, suas considerações sobre a 'mímica' e seu desconhecimento ou utilização restrita do termo 'português', pode-se depreender um contínuo que envolveria uma só língua e conteria extremos de monomodalidade -- uso exclusivo da fala, uso exclusivo de sinais -- e variações intermediárias de bimodalidade, além de incluir o registro escrito. Se apenas critérios de modalidade são empregados para configurar as experiências de linguagem, há que se considerar a contribuição das experiências bimodais para a des-singularização das línguas; dado que aquelas experiências são frequentes no cotidiano do aluno, as distinções entre modalidades se salientam e as distinções entre línguas não emergem, ficam apagadas.

O contínuo concebido pelo aluno afeta os modos de produção na escritura e a abordagem da re-escritura. Nessas circunstâncias, as ações de e sobre a linguagem ficam apoiadas,

em grande parte, num jogo de correspondências entre modalidades e não em características distintivas da língua aí implicada. O problema não se restringe às dificuldades de acesso a modelos plenos da língua majoritária, devidas à condição de surdez, em si. Ou seja, não é só porque o aluno domina insuficientemente a língua portuguesa que ele deixa de reconhecê-la enquanto tal.

O entrelaçamento da comunicação bimodal e de usos das línguas, no cotidiano dos alunos aqui focalizados, marca também sua visão sobre as experiências de linguagem, a qual parece persistir devido à escassez de oportunidades para elevar o nível de reflexividade em sua abordagem dos próprios recursos lingüísticos.

A importância da postura reflexiva do aluno surdo tem inspirado algumas tentativas localizadas de experiência educacional. Um exemplo dessa natureza está no relato de Rampelli e Maragna (1985), sobre o início de um trabalho com adolescentes surdos. As atividades abrangiam análises sobre correntes educacionais; sobre distinções entre a língua majoritária e a língua de sinais; e sobre características da comunicação gestual e da comunicação por sinais. Dentre os resultados, é destacado que, ao longo da experiência, os alunos ampliaram suas reflexões sobre as duas línguas e detiveram-se também no exame de variedades regionais da língua de sinais. Além de ganhos relativos à análise que faziam sobre questões de linguagem e comunicação, indicadores iniciais

sugeriam um aumento da qualidade de sua produção escrita. Focalizando uma iniciativa semelhante, Akamatsu e Armour (1987) relatam efeitos positivos da instrução comparativa entre a língua de sinais e a língua majoritária sobre o aprimoramento da produção escrita.

A preocupação em tematizar a língua de sinais e contrastá-la com a língua majoritária também aparece em contextos em que o bilingüismo já está sendo implementado como opção oficial. Davies (1991), ao apresentar um panorama da implementação da educação bilíngüe na Suécia, refere-se a esse aspecto ao mencionar o depoimento de uma professora sobre a metodologia utilizada para ensinar a linguagem escrita. A professora salienta apontamentos que tem que fazer para os alunos: "(...) e frequentemente nós tentamos ser bem claros ao dizer a eles 'Isto é língua de sinais; isto é sueco', o tempo todo. Penso que eles se tornam muito conscientes das diferenças entre as duas línguas e penso que essa é a parte mais importante" (p. 184-185).

A escola é a instituição que deve assumir o compromisso de tematizar a língua, aprimorando seu uso e tomando-a como objeto de conhecimento. Na escolarização regular de ouvintes, múltiplas questões constituem barreiras para o atingimento dessa meta. A situação se torna algo mais complexa no caso de alunos surdos, se for considerada a efetivação de um trabalho educacional com e sobre a língua majoritária e a língua de sinais. Dentre a multiplicidade de questões, eu gostaria de me

reportar mais especificamente a três problemas, que, a meu ver, são intensificados pelo envolvimento do professor com a comunicação bimodal e, por isso, vinculam-se às hesitações apontadas nos relatos da professora focalizada no capítulo anterior.

Em primeiro lugar, também o professor, mesmo aquele que se dispõe a utilizar sinais, geralmente não tem acesso a modelos da língua de sinais; entre outras razões, porque interage muito pouco com os alunos fora do contexto escolar, ou porque suas experiências de interlocução tendem a se restringir a sistemas combinados. Nesse sentido, cabe mencionar a discussão de Cokely (1983), ao discutir sobre instâncias de comunicação entre surdo e ouvinte. Em sua análise, considera que ambos os interlocutores recorrem a um registro de 'conversação de estrangeiro'. Assim, pelo fato de o surdo tipicamente entrar nesse registro em interações com o ouvinte, este acaba não se expondo às normas da língua de sinais.

Julgo que isso gera outro problema, concernente à limitação de oportunidades para o ouvinte elaborar conceitualmente sobre os sinais que utiliza e a língua de sinais que o surdo domina. A esse respeito, Maxwell (1990) se reporta a pesquisas que indicam uma hesitação do professor quanto à natureza do sinal: não estão certos de ser uma palavra de uma língua efetiva (de sinais), ou uma forma alternativa de representar um conceito, ou uma forma de representar uma palavra da língua falada.

Ademais, aprender uma língua, especialmente neste caso, implica considerar um certo modo de significar o mundo através da linguagem e, portanto, uma disponibilidade para perceber peculiaridades culturais. A professora surda E. M. Famularo (1990), abordando a aprendizagem das línguas de sinais por ouvintes, salienta esses vínculos inescapáveis, quando escreve: "Mas aprender uma língua não é unicamente aprender uma lista de palavras e frases mais comuns. É aprender a ver o mundo de uma maneira distinta. Aprender e aceitar que o mundo possa ser visto com outro olhar, o olhar do outro, o olhar da pessoa surda." (p. 72).

À postura que o professor assume frente aos sinais acrescenta-se a forma pela qual ele incorpora e reproduz a descrição de 'traços' que os vários profissionais atribuem à pessoa surda. Na trama de questões sobre deficiências na esfera linguística, inserem-se 'traços' inerentes à surdez, nas esferas cognitiva e emocional. Não é que dificuldades de desenvolvimento não existam, ou sejam sempre alegadas sem qualquer fundamento. Como aponta Souza (1990), a questão está em que elas têm uma complexa constituição social, que precisa ser cuidadosamente examinada. Numa direção semelhante, Sacks (1990) comenta sobre casos de pessoas com surdez, focalizando histórias educacionais e certas circunstâncias de vida enquanto geradoras de níveis marcadamente diferentes de capacidade linguística. Destaca o funcionamento linguístico rudimentar

como determinante da elaboração proposicional insuficiente e, mais geralmente, da cognição rebaixada.

E, embora dificuldades existam, os traços são, muitas vezes, derivados de crenças estereotipadas. Lane (1993) salienta o caráter negativo e incoerente do conjunto de traços atribuídos à pessoa surda (vista, por exemplo, ao mesmo tempo, como agressiva e submissa, explosiva e tímida). Abordando o jogo de poder que está na base dessas caracterizações estereotipadas, aquele autor faz uma significativa comparação entre traços assumidos por profissionais, a respeito dos surdos, e aqueles atribuídos por brancos colonizadores a negros africanos das colônias.

Essas caracterizações acabam repercutindo sobre o quadro de concepções do professor e sobre sua atuação. Assim, no exame de soluções para novos caminhos na educação de pessoas surdas, é preciso lembrar que também são constituídas socialmente as barreiras que o professor enfrenta, ou cria, para um trabalho pedagógico que atenda à complexidade do funcionamento lingüístico e conceitual do aluno.

Grosjean (1993) salienta que o surdo precisa tornar-se consciente de seu bilinguismo e reconhecer que sua experiência de linguagem não configura "a soma de dois monolíngues completos ou incompletos, mas um todo com uma competência comunicativa singular" (p. 76). Para que isso se torne possível, e pelo que foi discutido anteriormente, tem-se que

considerar também a necessidade de um amplo trabalho, na mesma direção, junto aos professores ouvintes.

No ambiente educacional em que realizei as investigações apresentadas, os sinais entram na sala de aula apenas instrumentalizados, para dar suporte à aprendizagem da língua majoritária e ao desenvolvimento de conceitos nas demais áreas acadêmicas. As práticas bimodais, que são tomadas como meio para desenvolver tais conhecimentos e têm lugar *central* nas trocas comunicativas, não são tematizadas; a língua de sinais, utilizada pelos alunos, não é, em si, focalizada como instância de uso ou objeto de conhecimento. Diante dessas circunstâncias de constituição de conhecimentos, não surpreende que os ganhos das experiências escolares sejam tão desproporcionais ao investimento de esforços de alunos e professora.

Ainda quanto ao trabalho com a linguagem, cabe acrescentar uma observação decorrente dos estudos feitos. Os alunos entrevistados sobre suas experiências de linguagem declararam, ou deixaram entrever, que não haviam tido anteriormente oportunidade de pensar e conversar sobre as questões então abordadas. Em alguns casos (e como ocorreu com Kátia), ao final das entrevistas, estabeleceu-se uma conversa informal, em que a entrevistadora chamou a atenção para o fato de que a pessoa surda aprende a usar *duas* línguas, que se distinguem por certas características. Os alunos mostraram-se muito interessados no assunto e, em função desse interesse, foram realizadas, nas duas classes, algumas aulas em que se

discutiu a existência de diferentes línguas faladas e diferentes línguas de sinais. No entanto, presumo que essas atividades isoladas não podem trazer uma contribuição efetiva para que a situação seja revertida. Iniciativas de um redirecionamento significativo do trabalho pedagógico se mostram necessárias para transformar, mais especificamente, a qualidade da aprendizagem escolar da língua majoritária, em experiências de uso na fala, escritura e leitura, e para atender, mais amplamente, às várias necessidades educacionais do aluno surdo, como pessoa bilíngüe.

Sem esse redirecionamento, não surpreende que os alunos manifestem concepções que se mostram problemáticas, porém parcialmente consistentes com suas experiências lingüístico-comunicativas. Retomando, são concepções segundo as quais a linguagem escrita é um modo de registro tanto da fala como dos sinais; o trabalho de escritura é uma geração de enunciados que implica operações de correspondência entre itens lexicais do registro escrito e aqueles enunciáveis pela fala ou pelos sinais; a re-escritura é um trabalho de dizer de novo, segundo a mesma operação de correspondência que caracteriza a escritura; o problema de aprender a língua portuguesa (falar, ler, escrever) está em fazer corresponder itens lexicais entre várias modalidades; e as diferentes modalidades -- falada+sinalizada, sinalizada, falada, e escrita -- são realizações de uma mesma língua.

## Considerações finais

Ao longo das discussões anteriores, salientei o reconhecimento incipiente dos alunos quanto à sua condição bilíngüe. Tem sido lembrado que isso se deve, geralmente, ao fato de as pessoas surdas se julgarem inadequadas no uso da língua majoritária (por exemplo, Grosjean, 1993). Contudo, a análise do problema pode envolver outras considerações. No caso do grupo de alunos aqui investigado, fica sugerido que o conjunto de recursos lingüísticos utilizados pelo surdo bilíngüe é concebido como uma mesma língua, com várias possibilidades de realização, em diferentes modalidades.

Julgo que o atingimento de um nível mais elevado de funcionamento reflexivo, nessa esfera, diz respeito a questões mais amplas. Diversas podem ser as fontes de constituição da concepção dos alunos, como a história escolar inicial marcada pelo oralismo, as experiências no contexto familiar, o modo de inserção na comunidade de ouvintes e na de surdos etc. Cabe lembrar que, no grupo social abrangente, a pessoa surda tende a ser tomada como monolíngüe, com a particularidade de ser pouco capaz no uso da língua majoritária e muito dependente do recurso da gestualidade. Se, em geral, o ouvinte ainda não é o surdo como bilíngüe, não surpreende que este não se veja como tal. Ademais, as controvérsias sobre os sentidos de denominações como 'bilíngüe' e 'bimodal', entre outras, mostram que a

descrição da experiência lingüístico-comunicativa do surdo é bastante complexa mesmo para pesquisadores e educadores. (1)

Apesar disso, entendo que a abordagem mostrada pelos alunos deve ser problematizada, razão pela qual busquei, neste trabalho, explorar o tema do funcionamento reflexivo. Suas manifestações permitem indicar que a experiência de comunicação bimodal, pela centralidade que assume no cotidiano escolar, tem uma participação importante nas elaborações sobre sua condição bilíngüe. Isto porque as possibilidades de realização simultânea tendem a introduzir ambigüidade no processo de reconhecimento de distinções entre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais. É como se o modo de comunicação intermediário às duas línguas, e composto a partir delas, se impusesse como matriz de concepção.

Esse problema importa nos casos em que as interações cotidianas abrangem experiências de bimodalidade que se alternam com o uso de duas línguas (como ocorria com os alunos entrevistados). E traz uma preocupação acentuada quando a pessoa surda se encontra na circunstância de uso não consolidado quer da língua de sinais, quer da língua majoritária, e a comunicação bimodal se apresenta como

---

1. A dificuldade para se conceber a pessoa surda, a não ser como um ouvinte a quem falta ouvir, é ilustrada por De Beyl (1993), mãe de uma criança surda, ao comentar seu desconcerto frente à constatação da surdez da filha: "De tudo que distingue os humanos em categorias, eu tinha consciência de pertencer a numerosos grupos: dos brancos, dos falantes de língua francesa, dos ocidentais, dos adultos, das mulheres, dos amantes de chocolate. Porém, jamais me haviam dito que eu pertencia à classe dos que ouvem." (p. 117)

experiência lingüística predominante. (Mencionei, antes, a existência de alguns alunos, numa das classes estudadas, que estavam, aparentemente, nessa situação.)

No delineamento dos debates, abordei indicações e controvérsias quanto ao papel das práticas bimodais como modelo da língua majoritária, como meio de facilitação de aprendizagem dessa língua e como instância de constituição de elaborações conceituais sobre linguagem. A respeito deste último tema, fica sugerido o envolvimento de práticas bimodais na constituição de uma reflexividade incipiente do aluno sobre suas experiências lingüístico-comunicativas cotidianas. Isso é preocupante não só por configurar uma interferência no processo de incorporação da língua majoritária.

Das pesquisas e discussões a que me reportei, somadas às presentes análises, pode-se inferir que as práticas de comunicação bimodal são marcadas por uma série de contradições: privilegiam a língua majoritária, mas não propiciam o atingimento de um nível razoável de seu uso, de modo funcional, nas modalidades falada e escrita; viabilizam ganhos em termos de amplitude de itens lexicais na língua majoritária, mas criam ambigüidades quanto às regras de construção desta; abrem espaço para os sinais, mas os instrumentalizam para servirem à incorporação (não propriamente efetivada) da língua majoritária; ao subordinarem e descaracterizarem a língua de sinais, concedem e negam à pessoa surda o reconhecimento de sua condição bilíngüe.

Não sei se as práticas bimodais 'estão aqui para ficar' (como diz Maxwell, 1990). Talvez perdurem como modos de interlocução favoráveis a determinadas circunstâncias de encontro entre surdos e ouvintes; talvez sejam componentes de um período de transição, que podem desaparecer com a concretização de propostas educacionais efetivamente bilíngües; talvez se restrinjam a instâncias residuais de interlocução numa nova realidade. É difícil afirmar. Entretanto, é preciso considerar que elas 'estão aqui'. Ocupam um lugar central no trabalho pedagógico em alguns contextos e fazem parte da história dos alunos. E essa situação deve merecer atenção especial na busca de redirecionamentos das propostas educacionais.

Pereira (1989) alerta para o fato de que decisões metodológicas concernentes à educação linguística da criança surda requerem uma discussão sobre seu desenvolvimento comunicativo anterior ao ingresso na escola; e, pode-se acrescentar, requerem uma discussão sobre as experiências de linguagem no trabalho pedagógico anterior, para aqueles que já estão em processo escolar. O envolvimento com a bimodalidade acentua a necessidade de medidas no sentido de favorecer oportunidades para o aluno tematizar e elaborar sobre suas diversas experiências de linguagem. Essa tarefa é, naturalmente, apenas uma parte das iniciativas implicadas na reorganização do atendimento educacional do aluno surdo.

Entre as proposições de Vygotsky (1993) sobre o atendimento à criança com deficiência, está a idéia de que sua educação deve atender às mesmas metas propostas para a criança não deficiente. E, para oferecer acesso a recursos semióticos e a conhecimentos sistematizados, mostra-se necessário encontrar caminhos especiais, que podem variar quanto à sua adequação para o desenvolvimento da criança. A comunicação bimodal tem sido utilizada como um dos caminhos para o surdo alcançar metas comuns às do aluno ouvinte e, como tal, ela foi focalizada neste trabalho. Nos contextos educacionais em que ocupa lugar central, a discussão de sua adequação não pode se restringir ao funcionamento comunicativo e negligenciar a dimensão significativa da linguagem, subestimando, assim, a participação desta na constituição das relações da pessoa com a cultura.

A escolha de caminhos especiais se vincula a outra das idéias de Vygotsky. O trabalho educacional precisa ser orientado para os pontos fortes da criança, para seus talentos, e não para sua deficiência. Pontos fortes não configuram meras predisposições de caráter constitucional ou inato, mas modos possíveis de funcionamento semiótico que se constituem nas relações sociais. Nesse sentido, entendo que um ponto forte da criança surda está em sua capacidade de desenvolver a língua de sinais da comunidade em que está inserida; não apenas porque tem maior disponibilidade para o 'processamento visual', mas porque é nessa língua que as interações podem fluir, como

aponta Behares (1993c). E, sobre essa base, outras capacidades podem ser construídas.

Desse modo, parece necessário, em nossa realidade, conceder também à língua brasileira de sinais espaço no contexto pedagógico, criando-se oportunidades para que seja utilizada de modo exclusivo e elaborada em termos conceituais (proposta que tem sido defendida por autores brasileiros, como Ferreira Brito, 1993).

Embora se deva reconhecer que ficam muitas indagações quanto às formas de implementar iniciativas nessa direção, é preciso buscar encorajar a expansão de projetos que visem à capacitação do professor e que incentivem a experimentação de atividades a serem desenvolvidas em língua brasileira de sinais e sobre essa língua, a partir de análises já existentes.

Pode-se argumentar que a inserção de uma língua de sinais no trabalho pedagógico traz riscos, como o de um decréscimo de envolvimento do aluno surdo com a língua majoritária. Pode-se argumentar, ainda, que um dos impecilhos para se tomar uma língua de sinais como objeto de conhecimento está no fato de que não se tem, em muitos contextos (como o nosso), análises suficientes para sua descrição. A respeito de riscos e possibilidades, e apesar da diferença de contexto cultural, vale mencionar o relato de Davies (1990) sobre o projeto oficial de orientação bilíngüe na Suécia. Os dados descritos sugerem que não necessariamente se estabelece uma oposição língua de sinais x língua majoritária, e que o impacto da nova

proposta tem resultado, ao contrário do que temem alguns, em intensificação de interesse dos alunos pela aprendizagem das modalidades falada e escrita. Quanto à língua de sinais, sua inclusão como matéria acadêmica é tentada, apesar do conhecimento ainda insuficiente sobre sua gramática e da complexidade da qualificação de professores para essa tarefa.

De um outro ângulo, riscos mais prováveis devem ser considerados em relação ao cenário de concepções em que o bilingüismo é implementado. Os problemas de implementação não têm um caráter só 'operacional'. Behares, Massone e Curiel (1990), mostram que o discurso pedagógico de alguns educadores, com envolvimento recente numa orientação bilingüe, pode continuar centrando as análises meramente em suas consequências positivas para a aprendizagem da língua majoritária, e subestimar os aspectos da proposta que concernem ao atendimento educacional de pessoas bilingües, com suas peculiaridades de inserção na cultura. Isto é, os educadores reconhecem, na orientação, uma mudança mais metodológica que ideológica.

Essa observação leva a considerar que o modo pelo qual são incorporados os sinais no contexto educacional não pode ser analisado apenas em termos da busca de propiciar determinadas aprendizagens. De fato, pelas discussões anteriores, fica sugerido que, se a língua de sinais não é tematizada na sala de aula, também a língua majoritária perde com isso. Mas a finalidade de uma reorientação do trabalho pedagógico não estaria em salientar características estruturais que distinguem

as duas línguas apenas para propiciar melhor incorporação de uma delas. (Como salientado por Lane, 1984, a aprendizagem da língua majoritária não é a única meta da educação do aluno surdo.) As circunstâncias limitantes do reconhecimento da condição bilíngüe pela pessoa surda repercutem, mais amplamente, nas elaborações conceituais sobre suas várias experiências de linguagem e de participação nas comunidades de ouvintes e de surdos.

## Referências Bibliográficas

- ATHEY, I. Theories and models of human development: Their implications for the education of deaf adolescents. In D.S. Martin (Org.) *Cognition, education, and deafness - Directions for research and instruction*. Washington: Gallaudet College Press, 1985.
- AKAMATSU, C.T. e ARMOUR, V.A. Developing written literacy in deaf children through analysing sign language. *American Annals of the Deaf*, 132 (1):46-51, 1987.
- BEHARES, L.E. *Comunicação, linguagem y socialização del sordo: Una visión de conjunto*. Montevideo: Universidad de la República, 1989.
- BEHARES, L.E. Adquisición inicial del lenguaje por el niño sordo. Problemas metodológicos y aportes psicolinguísticos. *Anais do IX Congresso Internacional da ALFAL*, vol. 2:513-535, 1993a.
- BEHARES, L.E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: De los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação - Universidade Federal de Santa Maria*, 4:20-52, 1993b.
- BEHARES, L.E. Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição da linguagem pela criança surda. In M.C. Moura, A.C. B. Lodi e M.C.C. Pereira (Orgs.) *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993c.
- BEHARES, L.E.; MASSONE, M.I.; CURIEL, M. El discurso pedagógico de la educación del sordo - Construcciones de

- saber y relaciones de poder. *Cuadernos de Investigación* - Universidade de Buenos Aires, 6:41-68, 1990.
- BERNSTEIN, M.B.; MAXWELL, M.; MATHEWS, K.A. Bimodal or bilingual communication ? *Sign Language Studies*, 47: 127-140, 1985.
- BISER, E. Application of Ausubel's theory of meaningful verbal learning to curriculum, teaching, and learning of deaf students. In D.S. Martin (Org.) *Cognition, education, and deafness - Directions for research and instruction*. Washington: Gallaudet College Press, 1985.
- BUENO, J.G.S. *Educação especial brasileira - A integração/ segregação do aluno diferente*. Tese de Doutorado, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 1991.
- CAQUETTE, C. étude longitudinale du développement mental d'enfants sourds. *Bulletin de Psychologie*, 27: 262-275, 1973.
- CASELLI, M.C. e MASSONI, P. L'educazione al linguaggio del bambino sordo: Il metodo bimodale. *I Care*, 4:152- 156, 1987.
- CICCONI, M.M.C. Comunicação total: Uma filosofia educacional. In M.M.C. Cicconi (Org.) *Comunicação Total - Introdução, Estratégia, A pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- COKELY, D. When is a pidgin not a pidgin ? An alternate analysis of the ASL-English contact situation. *Sign Language Studies*, 38:1-14, 1983.

- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN DE URUGUAY *Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo.* Montevideo, Uruguay, 1987.
- DAVIES, S.N. The transition toward bilingual education of deaf children in Sweden and Denmark: Perspectives on language. *Sign Language Studies*, 71: 169-195, 1991.
- DAVYDOV, V.V. e RADZIKHOVSKII, L.A. Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in Psychology. In J.V. Wertsch (Org.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- DE BEYL, I.Z. Elle dance avec les sourds. *Nouvelles Pratiques Sociales* (Dossier La Surdité), 6(1):115-120, 1993.
- DRASGOW, E. Bilingual/bicultural deaf education: An overview. *Sign Language Studies*, 80:243-265, 1993.
- EVANS, L. *Total communication - Structure and Strategy.* Washington: Gallaudet College Press, 1982.
- FAMULARO, E. M. Experiencias de una persona sorda. *Cuadernos de Investigación - Universidade de Buenos Aires*, 6:69-73, 1990.
- FELIPE, T. Bilinguismo e surdez. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 14:101-112, 1989.
- FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos.* Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- FERNANDEZ, S.M.M. *A educa o do deficiente auditivo: Um espaço dialógico de produ o de conhecimentos.*

- Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.
- FERREIRA-BRITO, L. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- FURTH, H.G. Linguistic deficiency and thinking - Research with deaf subjects *Psychological Bulletin*, 76:56-72, 1971.
- FURTH, H.G. e YOUNISS, J. Formal operations and language: A comparison of deaf and hearing adolescents. Em D.M. Morehead e A.E. Morehead (Orgs.) *Normal and deficient child language*. Baltimore: University Park Press, 1976.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GESUELLI, Z.M. Aquisição da escrita pela criança não ouvinte. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- GÓES, M.C.R. A produção de texto por sujeitos surdos: Questões sobre a relação oralidade-escrita. *Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*. PUCSP, 1992.
- GÓES, M.C.R. A criança e a escrita: Explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In A.L.B. Smolka e M.C.R. Góes (Orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

- GÓES, M.C.R. A constituição do escritor: Questões sobre a relação da criança com seu próprio texto. *Cadernos de Estudos Linguísticos* (a sair)
- GÓES, M.C.R. e Andrade, S.M.A.R. Considerações sobre a reflexividade de alunos surdos frente à linguagem escrita. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1 (2):7-16, 1994.
- GROSJEAN, F. La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants e des sourds. *Nouvelles Pratiques Sociales* (Dossier - La surdit ), 6(1):69-82, 1993.
- HAYES, J.L.; DILKA, K.L.; OLSON, L.A. The bilingual/bicultural education of deaf individuals: A Vygotskian perspective. *Teaching English to Deaf and Second Language Students*, 9:10-13, 1991.
- HAYES, J.R.; FLOWER, L.; SCHRIVER, K.A.; STRATMAN, J.F.; CAREY, L. Cognitive processes in revision. In R. Rosenberg (Org.) *Reading, writing, and language learning - Advances in Applied Psycholinguistics* (vol. 2) Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- HOCKERSMITH, M. Reactions from the practitioner's point of view. In D.S. Martin (Org.) *Cognition, education, and deafness - Directions for research and instruction*. Washington: Gallaudet College Press, 1985.
- HOEMANN, H.W.; DATES, E; HOEMANN, S.A. *Linguagem de sinais do Brasil*. Porto Alegre: Centro Educacional para Deficientes Auditivos, 1983.

- JONES, P.A. Negative interference of signed language in written English. *Sign Language Studies*, 24:273-279, 1979.
- KLIMA, E. e BELLUGI, U. *The signs of language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.
- KOCH, I.V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1991.
- KOCH, I.V. e TRAVAGLIA, L.C. *Coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOHLBERG, L. e WERTSCH, J.V. Language and the development of thought. In L. Kohlberg (Ed.) *Developmental Psychology and early education*. New York: Longman, 1985.
- LACERDA, C.B.F. É preciso falar bem para escrever bem? In A.L.B. Smolka e M.C.R. Góes (Orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.
- LACHANGE, N. L'intégration par la normalization: étude d'un cas. *Nouvelles Pratiques Sociales* (Dossier - La surdité), 6(1):83-95, 1993.
- LANE, H. *When the mind hears - A history of the deaf*. Nova Iorque: Vintage Books, 1984.
- LANE, H. L'oppression dans les relations entre les professionnels entendants et les surds de culture. *Nouvelles Pratiques Sociales* (Dossier - La surdité), 6(1):41-56, 1993.
- MARCHESE, A. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos - Perspectivas educativas*. Madrid: Alianza, 1987.
- MARMOR, B.S. e PETITTO, L. Simultaneous communication in the

classroom: How well is English grammar represented ?

*Sign Language Studies*, 23:99-136, 1979.

MAXWELL, M.M. Simultaneous communication in the classroom:

What deaf children learn ? *Sign Language Studies*, 39:

95-112, 1983.

MAXWELL, M.M. Simultaneous communication: The state of the

art and proposals for change. *Sign Language Studies*,

69:333-390, 1990.

MOURA, M.C. A língua de sinais na educação da criança surda.

*In* M.C. Moura, A.C.B. Lodi e M.C.C. Pereira

(Orgs.) *Língua de sinais e educação do surdo*. São

Paulo: Tec Art, 1993.

NEWELL, W.; STINSON, M.; CASTLE, D.; MALLERY-RUGANIS, D.;

HOLCOMB, B.R. Simultaneous communication: A

description by deaf professionals working in

educational setting. *Sign Language Studies*, 69:391-

414, 1990.

✓ PEREIRA, M.C.C. *Interação e construção do sistema gestual em*

*crianças deficientes auditivas, filhas de pais*

*ouvintes*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1989.

✓ PEREIRA, M.C.C. Aspectos sintáticos da língua brasileira de

sinais. *In* M.C. Moura, A.C.B. Lodi e M.C.C. Pereira

(Orgs.) *Língua de sinais e educação do surdo*. São

Paulo: Tec Art, 1993.

RAMPELLI, L.P. e MARAGNA, S. Un'esperienza didattica. *Età*

*Evolutiva* - Núcleo Monotemático, Roma, 20:97-109,

1985.

- RAMPELOTTO, E. M. *Processo e produto na educação de surdos*.  
Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa  
Maria, 1993.
- SACKS, D. *Vendo vozes - Uma jornada pelo mundo dos surdos*.  
Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SANCHES, C.M.G. *La increíble y triste historia de la  
sordera*. Caracas: CEFROSORD, 1990.
- SANCHEZ, C.M.G. e COLABORADORES *La educación de los sordos  
en un modelo bilingüe*. Mérida, Venezuela: Iakonia,  
1991.
- SCARDAMALIA, M. e BEREITER, C. Development of dialectical  
processes in composition. In D.R. Olson, N. Torrance e  
A. Hildyard (Orgs.) *Literacy, language, and learning -  
The nature and consequences of reading and writing*.  
Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- SCARDAMALIA, M. e BEREITER, C. Knowledge telling and  
knowledge transforming in written composition. Em S.  
Rosenberg (Org.) *Reading, writing, and language  
learning - Advances in Applied Psycholinguistics  
(vol.2)* Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- SILVA, A.A. A surdez e a pessoa surda: Revisão e tópicos  
básicos. In M.M.C. Ciccone (Org.) *Comunicação Total  
- Introdução, Estratégia, A pessoa surda*. Rio de  
Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- SMOLKA, A.L.B. A dinâmica discursiva no ato de escrever:  
Relações oralidade-escritura. In A.L.B. Smolka e M.C.R.  
Góes (Orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar -*

*Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

SOMMERS, N. Revision strategies in student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31:378-38, 1980.

SOUZA, R.M. Linguagem, pensamento e dinamismo afetivo: Algumas reflexões a partir da atuação com adolescentes surdos. In M.M.C. Ciccone (Org.) *Comunicação Total - Introdução, Estratégia, A pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

STEWART, D.A. Bilingual education: Teachers' opinions of signs. *Sign Language Studies*, 39:145-167, 1983.

STEWART, D.A. Pesquisa sobre o uso de sinais na educação de crianças surdas. In M.C. Moura, A.C.B. Lodi e M.C.C. Pereira *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: TecArt, 1993.

VOLTERRA, V. Gestures, signs, & words at two years: When does communication become language? *Sign Language Studies*, 33:351-362, 1981.

VYGOSTKY, L.S. *Mind in society - The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University, 1978.

VYGOTSKY, L.S. The genesis of higher mental functions. In J.V. Wertsch (Org.) *The concept of activity in Soviet Psychology*. Nova Iorque: M.E. Sharpe, 1981.

- VYGOTSKY, L.S. *Problems of General Psychology*. The Collected works of L.S. Vygotsky - volume 1. Org. por R.W. Rieber e A.S. Carton. Nova Iorque: Plenum Press, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. Concrete human Psychology. *Soviet Psychology*, 27(2):53-77, 1989.
- VYGOTSKY, L.S. *The fundamentals of defectology - Abnormal psychology and learning disabilities*. The Collected Works of L.S. Vygotsky - volume 2. Org. por R.W. Rieber e A.S. Carton. Nova Iorque: Plenum Press, 1993.
- WERTSCH, J.V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985.
- WERTSCH, J.V. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University press, 1991.
- WOODWARD, J. Variações sociolingüísticas envolvendo a linguagem americana de sinais. In M.M.C. Ciccone (Org.) *Comunicação total - Introdução, Estratégia, A pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- WOODWARD, J. e ALLEN, T. Classroom use of artificial sign systems by teachers. *Sign Language Studies*, 61, 405-418, 1988.
- YOSHINAGA-ITANO, C. e SNYDER, L. Form and meaning in the written language of hearing-impaired children. *The Volta Review*, 87 (5):75-90, 1985.
- ZAMORANO, M.A.F. *Um estudo sobre o papel da linguagem oral, através de provas piagetianas, no pensamento da criança surda*. Dissertação de Mestrado, USP, 1981.

## ANEXOS

## Anexo 1

Textos produzidos por alunos das duas classes

### Classe A

#### 1. História a partir de tira (de 'Chico Bento')

Ele tem namorada sonho porque Rosinha tem muita vergonha.  
Ele gosta muito de você mais abraço Rosinha.  
Ele está contente muito você mais Rosinha.  
Ele com muita vergonha depois separou Rosinha.

#### 2. Carta

Campinas 21 de novembro de 1991

Lusia da irmão eu vovô primo  
Rio de Janeiro seu Moacir do Maio 4  
Amor Antonio está Maria para muito  
Vamos José feliz brinco que  
Minha você ir passear  
Receba um abraço de seu primo

#### 3. Sobre a história de Saci-Perere

Saci perere

O saci perere e muito travesso  
O saci eu muito gosta de fumar  
O saci vontade matar o galinha  
Eu fiquei muito feliz

#### 4. História a partir de gravura

O nome menino e Paulo, Marcos  
Marcos pegar bota susto ele ficou muito rir  
Paulo peixe foi embora, ele está sentado mato  
Marcos põe bota foi embora, ele viu uma bota ele está sentado o  
mato peixe no rio

### Classe B

#### 1. Texto a partir de leitura sobre a árvore

As árvores

As árvores são muito boas de grande.  
Que sejam muito árvores terra globo.  
Ele não fez árvores, frutos, nem flores, a alimentação etc...  
O homem vai pegar na terra para alimentação precisa bom.  
O homem não fez coisa, casas, moveis, barcos, papel, e tudo e  
que feito de pau. ele não tem livros, revista e etc...  
O abençoadas não pode fogo esquentar a casa dos pobres.  
As árvores e precisa tudo limpam e cheiro bom.

Elas guarda e forte para produzir da terra e ajudam precisa boas plantas.

## 2. Texto sobre praça - local de encontro dos alunos surdos

### Largo do Rosário

Faz tempo, meu amigo do surdo convidam do convívio no centro. 1982 Ano, começa, meu amigo do surdo encontram as pessoas dos surdos.

Eu não conheço as pessoas dos surdos. Após eu conversa um pessoa do surdo.

Eu quero aprende e fazer a mimica, um pessoa do surdo ensina com mim.

1986 Ano, passado, eu encontra as pessoas dos surdos pouco.

Meu primo encontro no Largo do Rosário foi no ano.

Eu conversa as pessoas dos surdos do Largo do Rosário.

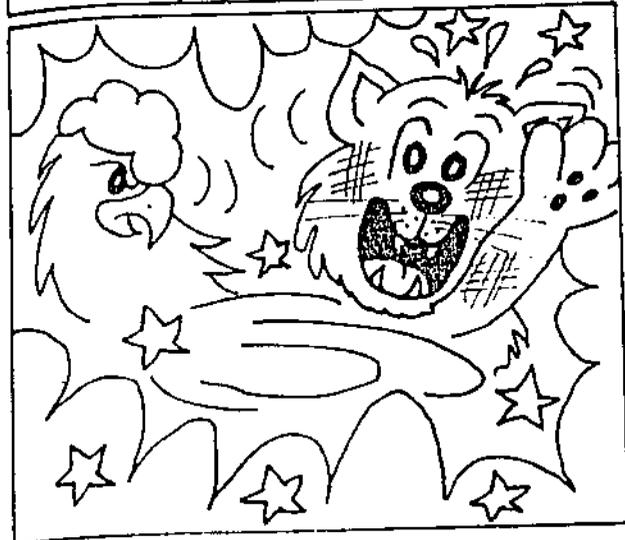
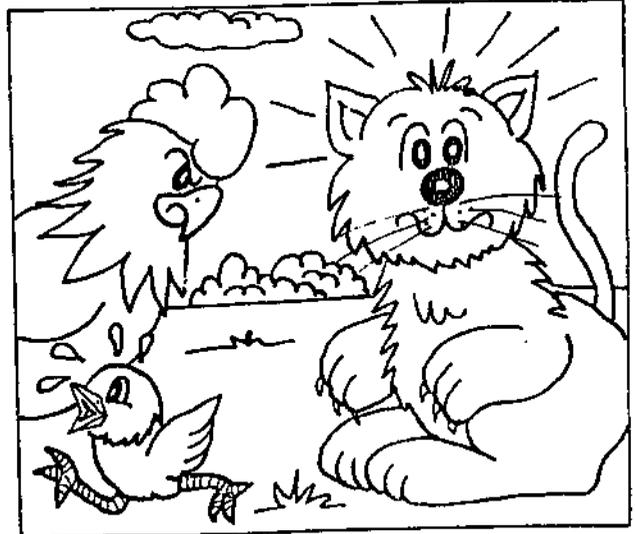
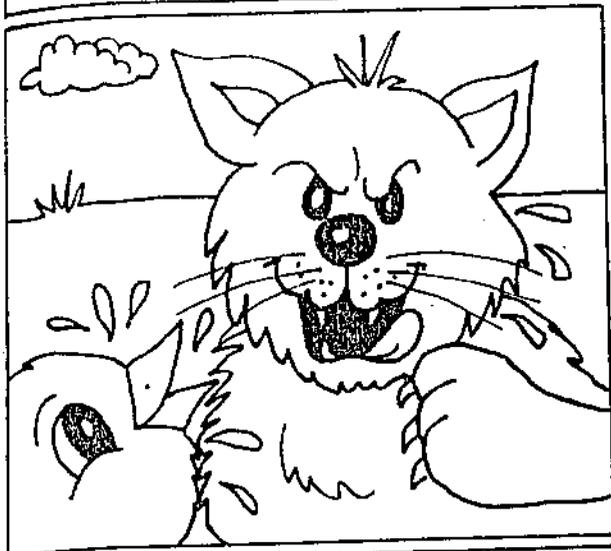
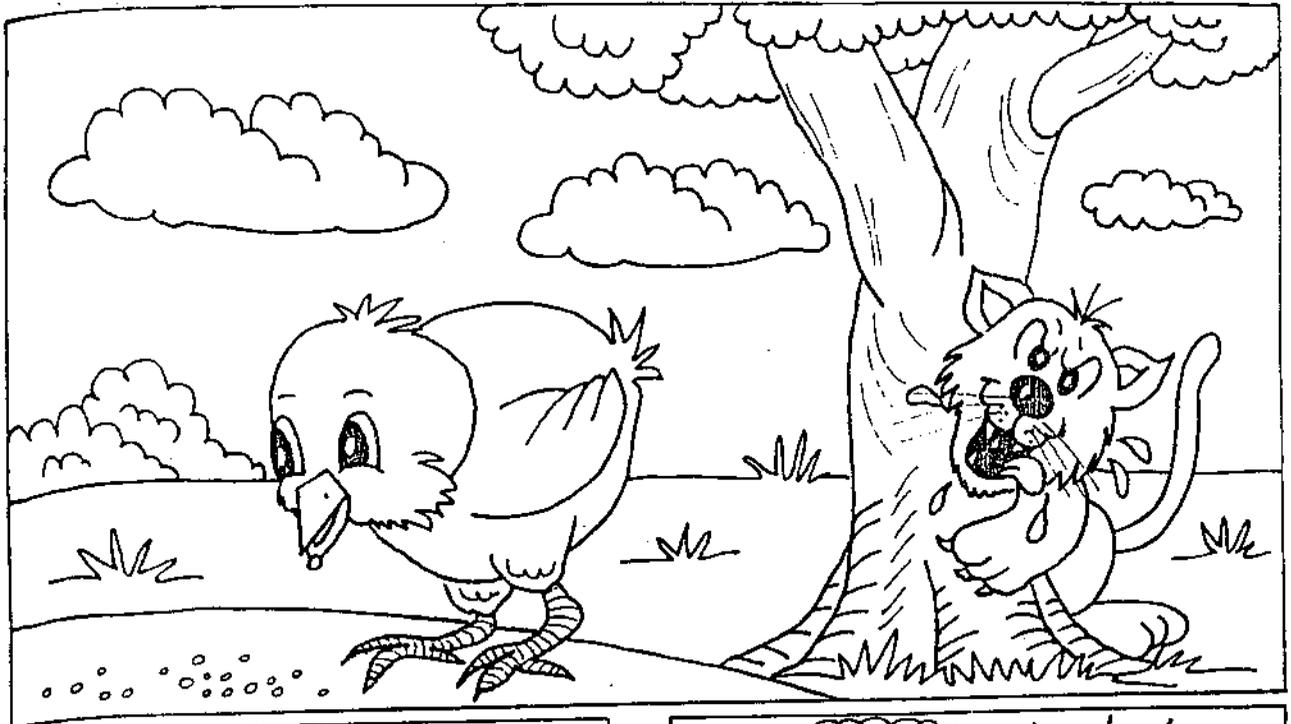
Futuro, eu não conheço as pessoas dos surdos são novos aumentar.

Começar, eu estou olhar as pessoas dos surdos reunião no Largo do Rosário.

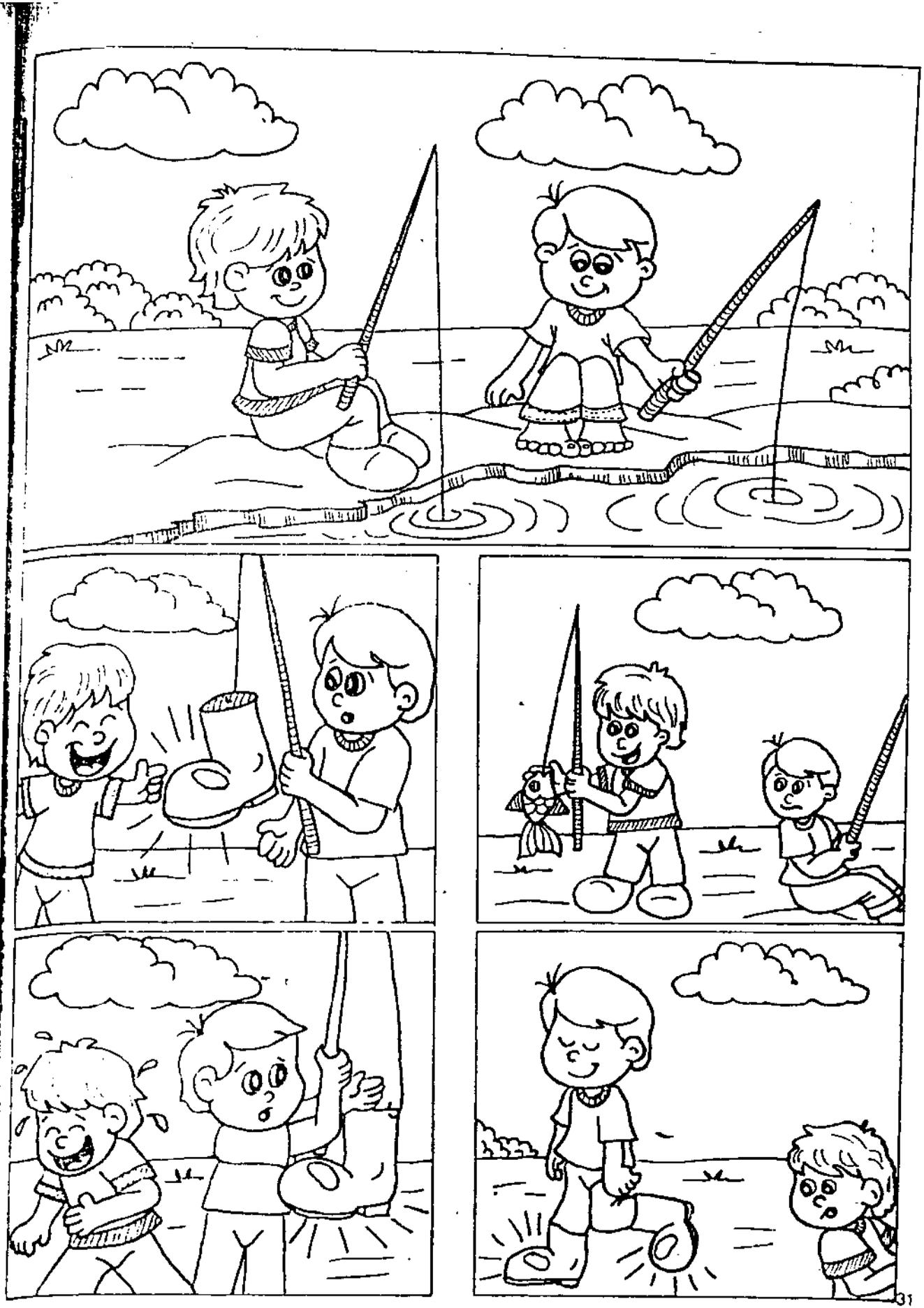
Eu encontra conversar coisa importante com Alexandre e Ronaldo.

As pessoas dos surdos é problema continua.

Gravura relativa à atividade IV da classe A



Gravura relativa á atividade 1 da classe A



## Anexo 4

Exemplos de transcrição, interpretada em português, de enunciados em língua brasileira de sinais

Abaixo são apresentados exemplos de enunciados em língua brasileira de sinais, em transcrição apoiada no português. Na parte A, são reproduzidos fragmentos de diálogo em língua brasileira de sinais, retirados de Hoemann, Oates e Hoemann (1983). O primeiro texto (T1) refere-se à transcrição glosada das sequências de sinais, e o segundo (T2), a uma tradução para o português. A parte B reproduz a transcrição de segmento de narrativa em língua brasileira de sinais, apresentado por Rampelotto, 1993.

A.

T1 - "Falar comigo podés, igual criança escola, gosta amigo, criança crescer junto, igual amigo aprender passado?" (p.109)

T2 - "Tu podés contar a história da tua infância, da tua escola, dos teus amigos, enfim teus amigos de infância recordando o passado?" (p.110)

T1 - "Eu futebol criança pensar eles muito jogar eu ver, água escorrer boca, eu ir jogar muito criança crescendo grupo." (p.109)

T2 - "Quando eu era criança, eu gostava muito de ver futebol. Ficava com água na boca vendo os ouvintes jogando. Comecei desde pequeno a jogar futebol com o grupo de crianças. E ainda jogo até hoje." (p.110)

B.

A história de cão

Um pequeno cão anda, vê carne vê grande carne, pedaço rouba, pega, anda roubada, foge, anda carne, ponte sobe cima, rio, anda carne olha baixo, espelho eu, cão igual pensa outro, carne igual espelho, roubar vou eu pulo, água afundo susto, carne afunda profundo, nada cima, caminha água come nada, anda. (p. 135-136)