

**IVANI RODRIGUES SILVA**

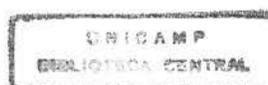
**O USO DE ALGUMAS CATEGORIAS GRAMATICAIIS NA CONSTRUÇÃO DE  
NARRATIVAS PELO SUJEITO SURDO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Bernadete  
Marques Abaurre

UNICAMP  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
1998

9815826



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	12/11/1998
V.	12
I	134581
PREÇO	395/98
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	31/07/98
N.º CPD	

CM-00113858-6

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Si38u

Silva, Ivani Rodrigues

O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo / Ivani Rodrigues Silva - - Campinas, SP [s n ]. 1998

Orientador Maria Bernadete M. Abaurre  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem

1 Surdez 2 Língua portuguesa - escrita 3 Narrativa (retórica) I Abaurre, Maria Bernadete M II Universidade Estadual de Campinas Instituto de Estudos da Linguagem III Título

**BANCA EXAMINADORA**

María Bernadita Jarama Franco

May Araceli Kato

Ingrid W. Kof

## **Agradecimentos**

À Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre, pela orientação segura, confiança e paciência em todos os momentos desse trabalho.

À Profa. Dra. Maria Laura Mayrink-Sabinson, em cujas aulas me encantei pelo tema da escrita e que me ajudou a pensar como poderia ser um trabalho de escrita com sujeitos surdos.

À Profa. Dra. Mary Aizawa Kato, pelas críticas e sugestões feitas no Exame de Qualificação e pelo acompanhamento e discussões feitas durante a finalização do trabalho. Os erros que persistiram por certos são meus.

À Profa. Dra. Maria Cecília Perroni, pelo carinho e sugestões com relação a diversos tópicos desse trabalho.

À Profa. Ingedore Vilaça Koch pela acolhida e o incentivo nas diversas fases desse trabalho.

Aos amigos do CEPRE pelo carinho e estímulo dados em todas as etapas desse trabalho.

À Maria Isolete de Souza Aranha pela leitura atenta desse trabalho e pelas inúmeras sugestões dadas.

À Vilma Reche Correa e à Raquel Santana Santos pela amizade e paciência ao discutir comigo “as coisas da gerativa”.

À Profa. Maria Rita pela criteriosa revisão do texto.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o término desse trabalho.

Em especial, aos alunos surdos do CEPRE que permitiram a realização dessa pesquisa.

A meu pai Arlindo e a minha  
Mãe, Isabel, pelo muito  
que representam em minha vida e pelo  
incentivo, nas horas de alegria e  
de frustração vividas nesse período

Aos meus dois filhos, Eduardo e  
Henrique, pela paciência e compreensão  
das horas cedidas para este estudo.

Ao meu marido Ingo pela amizade e incentivo  
com que sempre pude contar.

A vocês, portanto, dedico este Trabalho.

## SUMÁRIO

Apresentação .....	p. 01
Cap.1 Introdução .....	p. 03
1.1. Nosso Interesse sobre o assunto .....	p. 03
1.2. Orientações educacionais à pessoa surda: histórico e tendências atuais .....	p. 06
1.2.1. Breve história da surdez .....	p. 06
1.2.2. O trabalho com surdos no CEPRE .....	p. 15
1.2.3. Programa de apoio à escolaridade do CEPRE .....	p. 20
Cap 2 As dificuldades do surdo com a modalidade escrita.....	p. 24
Cap 3 Metodologia .....	p. 36
3.1. Sujeitos .....	p. 36
3.2. Procedimentos .....	p. 37
Cap.4 Aquisição do discurso narrativo pela criança .....	p. 40
4.1. As Funções da narrativa.....	p. 48
Cap.5 O uso de categorias funcionais nas narrativas .....	p. 52
5.1. Categorias Abertas e fechadas.....	p. 52
Cap 6 Análise dos Dados e Resultados.....	p. 68
6.1. Análise das Narrativas .....	p. 68
6.2. Análise das Categorias gramaticais .....	p. 103
Cap. 7 Conclusões .....	p. 126
7.1. com relação ao uso de categorias gramaticais .....	p. 126
7.2. com relação às funções narrativas .....	p. 133
Referências Bibliográficas .....	p. 136

## RESUMO

Partindo-se das narrativas escritas de sujeitos surdos que estavam em um nível inicial de escolarização (de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) e em etapas mais adiantadas (5<sup>a</sup> série em diante), a análise feita tem como objetivo determinar se os escolares surdos conseguem organizar suas narrativas em seções, como proposto por LABOV & WALETZKY (1967).

As narrativas escritas por nossos sujeitos foram produzidas em três situações, a saber: “Situação narrativa A”, composta de 14 narrativas; “Situação Narrativa B”, de 8 narrativas e “Situação Narrativa C”, com 12 textos narrativos, produzidos em condições experimentalmente definidas (a partir de quadro de figuras e leitura conjunta entre professor e aluno surdo, ao término da produção escrita)

Com base na análise das narrativas, percebeu-se a necessidade de verificar como nossos sujeitos utilizavam-se das categorias funcionais na modalidade escrita, pois foi bastante saliente a falta ou o uso diferenciado destas categorias pelos escolares surdos na narrativa escrita.

Foram formuladas hipóteses relativas à interferência da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na produção escrita do sujeito surdo e, também, se o nível escolar poderia estar concorrendo para a elaboração das regras da gramática do português. Verificou-se que ambas podem estar acontecendo e isso significa que a presença de uma língua materna parece ser fator importante para o uso mais adequado das categorias funcionais pelos surdos e também que suas narrativas poderiam atingir um nível maior de categorias se o sistema de sinais estivesse mais presente na vida destes escolares surdos. Além disso, notou-se que o avanço escolar aliado ao melhor domínio da língua dão a esses sujeitos melhores condições de escrita. Assim, implicações para o ensino de português para o surdo são consideradas.

## **ABREVIATURAS**

**LIBRAS:** Língua Brasileira de Sinais

**LO:** Língua Oral

**LS:** Língua de Sinais

**L1:** Língua materna ou primeira língua

**L2:** Segunda Língua

**LAS:** Língua Americana de Sinais

**CT:** Comunicação Total

**SVO:** Verbo, Sujeito, Objeto

# **O Uso de Algumas Categorias Gramaticais na Construção de Narrativas pelo Sujeito Surdo**

## **1. Apresentação**

É muito complexa a problemática que envolve o surdo e a surdez e, por essa razão, os desafios que essa população enfrenta para adquirir a linguagem assumem, por vezes, uma dimensão muito assustadora e misteriosa para aqueles que convivem com esses indivíduos na escola ou em casa.

Para tratarmos desse assunto é necessário trazer à discussão questões como aquisição e desenvolvimento de linguagem, transmissão da cultura e além disso relacionamento familiar e social. Apesar de serem apenas um por cento da população, os surdos suscitam muito interesse entre os estudiosos da linguagem porque representam um campo fértil para diversas discussões, como as que permeiam os estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem, linguagem e língua, entre outras.

Na verdade, as implicações da surdez são muitas, mas, no que diz respeito ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, o fato de ser surdo tem conseqüências sérias, principalmente quando a surdez ocorre muito precocemente. Sendo a capacidade para articular a linguagem o que distingue o homem dos animais em geral, saber como esse processo ocorre com a criança é algo que desperta a atenção de vários estudiosos. Dentro da Lingüística, mais recentemente, a Psicolingüística é que assumiu essa discussão a respeito da complexa relação entre cognição e linguagem. Acreditamos não ser meramente uma questão de maturação porque envolve também fatores sociais e culturais, já que a aquisição da linguagem pressupõe um convívio social do indivíduo em sua comunidade, com a qual ele interage e adquire conhecimentos, contrariando uma visão mecanicista de língua que a deriva exclusivamente das 'impressões dos sentidos'. Nesses termos, a linguagem é crucial para o desenvolvimento do ser humano porque ela é, em essência, o meio através do qual podemos nos relacionar com o mundo e construir conhecimentos acerca deste. As defasagens lingüísticas e os bloqueios de comunicação são, assim, algumas das conseqüências que afetam a vida do sujeito surdo.

Essa pesquisa pretende mostrar, em linhas gerais, a importância das crianças surdas estarem expostas a uma linguagem que lhes seja efetiva, isto é, da qual elas possam fazer uso tanto para se comunicarem com outros surdos e ouvintes quanto e (principalmente) para que se organize o mundo a sua volta.

Por serem filhas de pais ouvintes, os nossos sujeitos surdos, na maioria dos casos, desenvolveram um sistema gestual caseiro chamado por TERVOORT (1961) de 'simbolismo esotérico'<sup>1</sup>, estando em graus diferentes de aquisição e/ou domínio de língua de sinais e, portanto, valendo-se, em menor ou maior grau, dessa linguagem na comunicação não só com outros surdos, mas também com pais e professores ouvintes.

Interessa-nos examinar como estas crianças e adolescentes surdos que cresceram tendo um "input" lingüístico pouco adequado e, portanto, não expostas de maneira efetiva a um tipo de linguagem convencional (o português ou a língua de sinais) lidam com uma das funções da linguagem: a de narrar. E, pensando na narrativa como um modo de organizar o conhecimento, nossos dados podem apontar para a maneira como esses sujeitos organizam a realidade, a despeito da pouca experiência lingüística. Além disso, entendendo que existam peculiaridades nas diversas línguas, relativas à maneira como organizam os recursos expressivos de que dispõem, em nível cognitivo, para produzir significações, a maneira peculiar de que o surdo se utiliza para 'recortar' ou 'organizar' a realidade, por meio da escrita, deverá ser apontada em nosso trabalho. Desta forma, estaremos, neste trabalho, ressaltando, como objetivo, as categorias gramaticais que são utilizadas pelo surdo na sua produção escrita de narrativas.

---

<sup>1</sup> Simbolismo esotérico é um termo cunhado por TERVOORT (1961) para designar aquela comunicação alternativa e precária de funcionamento da LO (Língua Oral), existente entre mãe ouvinte e criança surda.

## CAPÍTULO 1 - Introdução

### 1.1. Nosso interesse pelo estudo

Este estudo surgiu, primeiramente, da necessidade de se entender melhor o desempenho, nas habilidades de leitura e escrita, dos indivíduos surdos, observados em diversas situações em que se esperava que eles lessem ou escrevessem para um determinado fim (na escola, em casa, em cursos profissionalizantes etc.). O que se verificava nestas ocasiões era um baixo rendimento por parte destes sujeitos, apesar de terem freqüentado escolas comuns e/ou especiais por um longo tempo e estarem com uma idade média de 18 anos.

Quando iniciamos o trabalho com estes alunos em 1986 - no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto”, da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP - não conhecíamos sujeitos surdos, não sabíamos ainda das dificuldades que eles teriam nas aulas de língua portuguesa, não imaginávamos que aqueles adolescentes tão alegres e aparentemente tão seguros de si pudessem estar, apesar da idade, num nível de conhecimento de leitura e escrita semelhante àquele da criança ouvinte que freqüenta a 3ª ou 4ª série escolar, com a diferença de que esta tem em média 9 ou 10 anos de idade.

Por outro lado, sentimo-nos desafiados a entender a situação desses adolescentes e assim assumimos, com esse grupo, um módulo que se denominava ‘módulo de linguagem’, o qual tinha como objetivo focalizar a leitura e a produção de pequenos textos.

Assim, esse trabalho visava compreender a situação de aprendizagem do surdo, tendo em vista as inúmeras dificuldades de comunicação e a defasagem escolar bastante acentuada que estes indivíduos apresentavam. Nesta fase inicial do trabalho, não estávamos preocupados ainda com a pesquisa sobre o assunto, mas interessados em saber como poderíamos ‘ensiná-los a ler e a escrever’ de forma mais efetiva, uma vez que apresentavam dificuldades na comunicação com as pessoas em geral e problemas na leitura e na escrita, mesmo de pequenos textos, como formulários, nos quais se solicitava alguma vaga no mercado de trabalho. Nessas ocasiões, freqüentemente, não entendiam vários termos simples contidos na referida ficha e assim era sempre necessário que uma

pessoa os acompanhasse para ‘traduzir’ esses termos para vocábulos a que estavam mais acostumados (ex.: “endereço” por “rua”, “cônjuge” por “marido ou mulher”, ...).

Pode-se pensar que essa situação é passível de acontecer também com pessoas ouvintes que estão acostumadas a uma terminologia mais oral e que possuem um grau de instrução mais restrito. Não se trata, contudo, do mesmo tipo de dificuldade, pois os surdos em questão haviam passado vários anos em um processo de escolarização (10, 12 anos na maioria dos casos) para cumprir a etapa que os ouvintes fazem, em geral, em 4 anos, ou seja, o ensino de 1ª a 4ª. série do 1º Grau. Não se está, no caso dos alunos surdos, frente ao que se rotula como evasão escolar ou repetência simplesmente (como enfatizaremos mais adiante), mas à ‘necessidade’ de o aluno surdo cumprir o programa escolar relativo a um ano letivo desdobrado em 2 ou mais anos.

Para compreender melhor a situação dos adolescentes surdos que mencionamos, começamos a observar, também na mesma Instituição, um grupo de crianças surdas em fase de alfabetização e verificamos a dificuldade de comunicação que tais crianças apresentavam com os adultos a seu redor. As crianças não dominavam a linguagem oral e a professora, no anseio de lhes ensinar a falar, além de não aproveitar toda a riqueza comunicativa que elas possuíam e que expressavam por meio de sinais, por enfatizar a fala, conseguia, em geral, que as crianças se calassem.

Tais crianças eram submetidas a constantes arguições orais, visando o treino da fala, consideradas requisito essencial para sua futura alfabetização. Boa parte do esforço gasto com a educação do surdo prendia-se ao aspecto fonológico da linguagem, pois acreditava-se que, para que ele pudesse expressar oralmente os conceitos, teria antes de tudo que dominar os sons da língua. Fazia-se inicialmente uma correspondência entre símbolos gráficos e sons, a fim de que o surdo pudesse estabelecer relação entre forma e grafema (ver BUENO, 1982) e, em algumas atividades, recorria-se ao artifício de esconder a boca com uma folha de papel ou com a mão para que a criança surda ‘ouvisse’ o que a professora falava. Não lhe era dada sequer a possibilidade de contar com a leitura oro-facial e/ou labial da professora, como pista para a compreensão do que era dito. Tal ação era justificada pela necessidade de treino que tais crianças deveriam desenvolver para perceberem e discriminarem os sons e também para terem condições de exercitarem seus resíduos auditivos

O que se percebia com os adolescentes, no entanto, não parecia justificar ou encorajar tais práticas. Mesmo depois de tantas horas dedicadas ao treino da fala e da percepção auditiva, quando mais velhas, a grande maioria das crianças surdas optava por outro recurso para comunicação: a língua de sinais.

Ainda assim havia também aqueles que, apesar de não terem conseguido desenvolver uma fala funcional, por pressão familiar ou até mesmo por não terem consciência do quanto perdiam pela opção única do recurso oral, permaneciam fazendo um uso pouco funcional da LO, sem recorrerem, tampouco, à Língua de Sinais.

Com relação ao grupo de adolescentes, era preocupante a dificuldade que tinha para se expressar na linguagem escrita, mesmo tendo tido um treino semelhante ao das crianças em etapa anterior à sua escolaridade, quanto ao treinamento oral para a fala e à leitura labial. Apesar disso, um grande número desses sujeitos não conseguia sequer adquirir o processo mecânico da escrita (quanto mais entender a sua função social ou fazer uso dela para servir às suas necessidades). Após tantos anos de vida escolar, chegavam à vida adulta praticamente sem conseguirem entender os mecanismos da escrita e, conseqüentemente, sem fazer um uso funcional desta.

Intrigava-nos o fato de não conseguirem usar a escrita como um canal alternativo para a comunicação com o 'mundo dos ouvintes', ou como veículo da grande quantidade de informações que eles poderiam obter via escrita, uma vez que a via oral/auditiva estava prejudicada ou mesmo interrompida em muitos casos.

Mais tarde, o interesse de nossa pesquisa recaiu sobre a maneira como os surdos produziam seus textos narrativos escritos por serem estes um dos tipos de textos mais focalizados pelos livros didáticos e, por extensão, pelo professor alfabetizador. Além disso, se pensarmos que a criança ouvinte ao entrar em contato com a escrita formal (em geral por volta dos 6, 7 anos) já tem o domínio da LO enquanto o sujeito surdo, por sua vez, não tem deve ser fator relevante nesse processo. Assim, perceber como é o contato do sujeito surdo com a narrativa escrita e com algumas categorias funcionais é algo que pode elucidar como esse sujeito lida com as questões de linguagem mais amplas.

## 1.2. Orientações educacionais à pessoa surda: histórico e tendências atuais

### Breve História da Surdez

Há muita controvérsia a respeito do surdo e da surdez. A maior incidência de surdez parece estar ligada às condições de vida dos indivíduos. Deste modo, seria possível admitir que a surdez fosse mais comum no passado, quando ainda não haviam surgido os antibióticos contra algumas doenças (meningite, febre escarlatina, etc.) nem medidas preventivas e objetivas para se evitar esse problema (melhores condições de higiene, saúde, diminuição de casamentos consanguíneos, etc.).

Não há informações exatas sobre a surdez em épocas mais remotas porque, inclusive, era comum, em certas sociedades, a prática da eugenia, ou seja, exterminavam-se crianças que nascessem surdas ou portadoras de outras deficiências. De qualquer forma, os registros apontam para o fato de que os surdos sempre estiveram em desvantagem em relação a seus pares ouvintes; eram taxados de débeis mentais ou estúpidos e rejeitados pela sociedade. Há relatos indicando que, em sua obra *Sobre os sentidos e os objetos sensíveis*, Aristóteles tenha contribuído para que a situação do surdo na sociedade fosse ainda mais obscura até quase o fim da Idade Média, porquanto evocava que a audição era responsável pelo ‘verbo’ e que, por meio dele, a pessoa adquiria todo o conhecimento. Desta forma, pensava-se que uma pessoa surda não poderia ser instruída e também, o que era mais grave, não poderia comungar a fé e isso tinha sérias conseqüências, pois um homem sem religião era considerado uma pessoa inútil. (MOORES, 1979).

Há indícios, ainda, segundo esse autor, de que o Egito Antigo tenha sido a primeira sociedade a se preocupar com a questão da surdez, embora essa preocupação estivesse mais em assegurar aos surdos os direitos de lei e de religião. É claro que não se cogitava, ainda, que a surdez pudesse ter cura e nem que o surdo pudesse ser educado, mesmo porque a maioria da população dessas sociedades era também iletrada. Por isso, dentro dessa perspectiva, não havia grandes diferenças entre os surdos e os muitos analfabetos dessa época.

Não há evidências de qualquer tentativa sistemática de se educar crianças surdas, antes do século XVI. Os primeiros registros sobre algo metódico, envolvendo surdos em

algum processo educacional ocorreu na Espanha, com Ponce de Leon, monge beneditino que ensinava as crianças surdas da nobreza espanhola que precisavam da 'fala' para terem protegidos seus direitos legais à herança e ao matrimônio. Assim, já se assinalava uma mudança, ainda que pequena, no destino dos surdos em geral, pois não se sustentavam mais as premissas em voga, no início dos tempos, de que os surdos estavam condenados, sem apelação, a um estado de semi-animalidade e a permanecerem como seres desprovidos de razão e proibidos de terem acesso à educação. (SANCHES, 1990)

Mudanças econômicas e políticas vieram proporcionar um cenário decisivo para a educação da pessoa surda. Baseado em um "conceito de pessoa humana e de sua superioridade sobre as forças da natureza, o Humanismo Renascentista favoreceu a separação entre a fé e a razão, diminuindo o domínio religioso sobre pensamento filosófico e científico". Tal mudança e, mais tarde, a própria Reforma protestante - que preconizava, entre outras coisas, a educação nos idiomas regionais em vez do latim - influenciaram transformações também com relação às pessoas surdas, que passaram a ser consideradas em sua 'dimensão humana' e, portanto, com potencial para serem educadas (SANTORO, 1995).

Depois disso, um grande movimento educacional, agora envolvendo surdos sem recursos, aconteceu na França. O responsável por ele foi o abade Charles Michel de L'Épée, o primeiro a reconhecer que os surdos, ainda que não falassem, podiam se comunicar mediante o uso de um sistema gestual. A diferença entre os dois episódios é que, neste último, mais ou menos um século depois do processo iniciado na Espanha, a preocupação era um atendimento prioritário aos surdos que viviam nas ruas, sem meios para custear os serviços dos mestres que ganhavam fama e dinheiro por 'dar voz aos surdos'. De L'Épée tem, com isso, o mérito de ter fundado a primeira escola pública para surdos em Paris, no ano de 1775, e de ter instaurado as classes coletivas, que só puderam ser concebidas depois da aceitação do sistema gestual utilizado pelos surdos.

Antes de 1750, a situação dos surdos era realmente grave. Incapazes de adquirir a fala, eram considerados 'estúpidos' e não tinham os mesmos direitos legais que tinha o ouvinte (para se casarem era preciso pedir autorização especial à Igreja, não tinham direito à herança...) além de serem obrigados a trabalhos forçados.

Coube a De L'Épée uma ação verdadeiramente social e, a partir dela, a situação dos surdos na sociedade foi alterada radicalmente, pois mesmo os surdos pobres foram capazes de “manejar adequadamente a língua escrita e traduzir sem dificuldade - e não literalmente - do francês para a Língua de Sinais (doravante LS) e vice-versa”, o que demonstrava que os surdos, como os ouvintes em geral, tinham possibilidades de serem educados (SANCHES, 1990).

Movido, até certo ponto, por uma ingenuidade acerca dos fatos da linguagem, De L'Épée foi o primeiro homem a se deter naqueles movimentos que os surdos faziam com as mãos para se comunicarem entre si e, apoiado na curiosidade e na compaixão que a deplorável situação dos surdos despertava nos filósofos da época, conseguiu chamar a atenção sobre seus pupilos, inclusive de reis e rainhas de todo o mundo que o visitavam em Paris para saber sobre sua metodologia. De acordo com alguns autores, esses surdos, muito provavelmente, não falavam a língua oral nem melhor nem pior do que os nossos surdos atuais, mas com certeza tinham maiores informações acerca do mundo, conseguidas mediante o domínio da língua escrita. (SANCHES, 1990)

Muito estudiosos da linguagem deste período questionavam-se sobre o porquê da imbecilidade do surdo, sobre o que havia na sua constituição biológica que o fazia permanecer ‘estúpido’ enquanto os ouvintes progrediam e ficavam mais inteligentes, à medida que o tempo passava. Fazer essa indagação de maneira objetiva permitiu aos estudiosos da época compreenderem o que realmente ocorria com os indivíduos surdos, o que os levou a perceber, pela primeira vez, que o surdo “não tinha símbolo para fixar e combinar idéias”. Apesar de ser esta ainda uma suposição equivocada, pois para a maioria símbolo era sinônimo de fala, por meio dela os surdos tornaram-se foco de muitos estudos e conseguiram chamar a atenção sobre a sua linguagem de sinais. (SANCHES, 1990).

Os métodos para se ensinar surdos, naquela época, eram guardados a sete chaves e se constituíam em segredos que passavam de pai para filho. Por isso, muitos destes se perderam, sem ao menos serem registrados. Com De L'Épée aconteceu o inverso, uma vez que deixou, inclusive, os registros de seu método quando publicou *Instruction des Sourds et Muets par la Voie des Signes Méthodiques*, em 1776 (SANCHES, 1990). O método consistia no uso do alfabeto manual e dos sinais que ele aprendera com os surdos de Paris, mais o que ele denominou de ‘sinais metódicos’ que nada mais eram do que as

inflexões, preposições, artigos, etc. que, percebeu ele, faltavam naquela linguagem utilizada pelos surdos. Ao mesmo tempo em que exaltava, ele depreciava a linguagem de sinais utilizada pelos surdos da época: por um lado ele a considerava 'universal' e, por outro lado, desprovida de gramática, a qual tinha que ser importada do francês. Esse equívoco persistiu por muito tempo ainda, mas, de qualquer maneira, foram anos áureos para os surdos, pois eles se alfabetizaram e aprenderam inclusive outros idiomas (alguns deles dominavam o francês e o latim). Eram apresentados como fenômenos em praça pública e exibidos para os nobres, o que rendia muita fama aos mestres e grandes quantias em dinheiro aos internatos.

Mas essa não era a realidade em todos os países. Enquanto na França difundia-se o método manual para a educação dos surdos, em outros países da Europa ganhava força o método oral (principalmente na Inglaterra e Alemanha). Segundo MARCHESI (1987) discussões realizadas entre De L'Épée (defensor dos métodos manuais) e Samuel Heinicke (defensor do método oral), já ao final do século XVIII, seriam o início da controvérsia entre os métodos educacionais para surdos, que ainda hoje se verifica.

Nos Estados Unidos, Thomas Gallaudet - um médico preocupado com uma menina surda, filha de vizinhos - propõe-se a viajar para a Europa, que era o centro tecnológico e cultural mais avançado da época, para trazer metodologias e criar uma escola para pessoas surdas. Ele, inicialmente, foi para a Inglaterra e encontrou muitas barreiras para conseguir seus objetivos, pois lá eram as escolas orais que ganhavam fôlego, assim como na Alemanha e, como já referido, tais métodos não eram divulgados. Deste modo, Gallaudet só conseguiu conhecer a metodologia manual em voga na França e, por intermédio de De L'Épée, levou um surdo francês, Laurent Clerc, para os Estados Unidos a fim de ajudá-lo a fundar a escola, a qual, segundo registrado, utilizava-se de uma metodologia mista para o ensino. Numa justa homenagem, esta escola traz, hoje, o nome de Gallaudet e veio a constituir-se também na primeira Universidade voltada para o atendimento de pessoas surdas em todo o mundo.

Mesmo na França daquela época havia outras correntes educacionais, não públicas, que trabalhavam com crianças surdas em escolas privadas e que preferiam o método oral. Pereire, um eminente professor oralista, tornou-se famoso por apresentar resultados de seu trabalho com surdos, na Academia Francesa de Ciências. Segundo ele, com a ajuda de seus

métodos, os surdos não apenas “aprendiam a ler, pronunciar e entender palavras comuns mas também adquiriam noções abstratas e eram capazes de raciocinar e agir como os ouvintes”(MOORES, 1979). Usava treino auditivo e empregava o uso de alfabeto manual para o ensino da fala, além de se utilizar de exercícios especiais que envolviam visão e toque para treino dos sentidos (o que hoje chamamos de sinestesia).

De qualquer modo, isso demonstra que, desde aquela época, os opositores ao uso de métodos manuais na educação de surdos argumentavam que as duas maiores deficiências no ensino de surdos eram o uso de gestos e o isolamento que estes causavam às crianças surdas, obrigadas a viverem em comunidades isoladas. O método manual era visto, por isso, como um fator de desagregação, pois separava a comunidade surda da ouvinte.

Segundo MOORES (1979), com esses argumentos e com o declínio da influência política francesa, no final do século XVIII (a França é considerada o berço dos métodos manuais), o oralismo teve franca ascensão e o seu ápice ocorreu no Congresso de Milão de 1880, quando ficou estabelecido que a abordagem oralista seria o método oficial para o ensino de surdos. Este fato coincidiu, como já dissemos, com o término do domínio francês no continente europeu, marcado pelos resultados da Guerra Franco-Prussiana (1870) e, além disso, pela ascensão da influência germânica no plano internacional.

Esse momento funcionou como um divisor de águas, proclamando a supremacia da metodologia oralista diante das demais e obscurecendo os métodos manuais (nos quais era utilizada a Linguagem de Sinais) até que esses ficassem completamente esquecidos, inclusive pela população surda.

Isso aconteceu, em grande parte, pela influência de um eminente cientista, Alexander Graham Bell, temeroso de que a comunicação gestual usada pelos surdos (ele a tratava por mímica) pudesse isolá-los em comunidades e que, em grandes grupos, esses surdos acabassem tendo muito poder, transmitindo para outras gerações a sua ‘patologia’. Sendo ele um gênio da tecnologia dedicou vários anos de sua vida aos estudos da acústica e da fonética - até porque tinha parentes surdos (sua mãe e esposa) - com o desejo de ajudar o surdo a ouvir, por meio de um sistema acústico composto de microfone, amplificador e fone, o que o levou à invenção do telefone e possibilitou pesquisas em torno da amplificação sonora, posteriormente utilizadas na reabilitação auditiva dos surdos.

De resto existia, nessa época, o preconceito com relação a todas as minorias que eram temidas por representarem as diferenças. O medo de que essas diferenças se propagassem e estrangulasse o que era considerado padrão e 'normal' fez que houvesse fortes manifestações no sentido de abafá-las. No fundo houve, nesta questão, uma intolerância, por parte dos ouvintes, em aceitar que os surdos se utilizassem de um outro sistema lingüístico e, além disso, reivindicassem direitos que até então eram permitidos só aos ouvintes (ser mestre, advogado, médico etc.), tornando-se donos de suas próprias vidas. (SACKS, 1990).

Sabe-se que Bell defendia o aconselhamento genético para surdos, a proibição de casamentos entre pessoas surdas, a eliminação da língua de sinais nos meios educacionais e sociais, a extinção de escolas residenciais e, além disso, promovia entraves a que professores surdos exercessem a profissão. Enquanto isso, ganhava força junto a pais e educadores de surdos o método alemão, já conhecido e bastante difundido na maioria dos países europeus.

Dentro da metodologia oral, agora fortalecida por decreto, a ênfase era colocada na técnica terapêutica para se chegar à fala acima de tudo, em detrimento do conhecimento e da aprendizagem. Nesta abordagem, as questões ligadas à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita eram colocadas num plano secundário, devendo seu aproveitamento ou não ser creditado ao próprio surdo. A aplicação ou não, pelo sujeito surdo, das técnicas disponíveis em tal método, poderia beneficiá-lo. Os fracassos (que eram muitos) eram decorrentes ou da técnica mal empregada ou da criança pouco estimulada. A função primordial desses programas orais era reparar, reabilitar e tratar o surdo de modo a fazê-lo semelhante ao ouvinte. Dentro dessa visão, o sucesso do surdo em outras áreas (afetiva, social, escolar) era creditado à sua maior ou menor oralização - daí a ênfase em terapias de fala (dezenas de horas semanais), o uso de aparelhos sofisticados e o aproveitamento ao máximo do resíduo auditivo e da leitura orofacial.

A concepção de linguagem por detrás da abordagem oralista refletia, de resto, o pensamento da sociedade como um todo, para a qual era difícil imaginar um mundo imperfeito e assim os fatos da linguagem eram tratados como se fossem harmônicos. É a visão de língua como um código (conjunto de signos que se combinam entre si, segundo

regras) estruturado e fechado que pode ser transmitido ao surdo a partir do ‘aprendizado da fala’. E esse processo, sabemos, não ocorre desta maneira.

Deste modo, ao enfatizar situações de ensino de língua (fala), esquecem-se de que a língua é um fato social que permeia a vida dos indivíduos desde que nascem e é construída por eles em situações reais de uso e não de maneira artificial, como é feito dentro das abordagens mais freqüentes no ensino de surdos, as quais não deixam espaço para que a língua faça parte da vida da criança surda em todos os momentos, não apenas na escola ou na clínica.

No Brasil, a educação de surdos teve início em 1857 e esteve durante muito tempo, exclusivamente, a cargo do Instituto Nacional de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, que se tornou mais tarde (em 1957) o Instituto Nacional de Surdos (INES). Como único órgão preparado para receber alunos surdos, o INES abrigava alunos de todo o Brasil e de países da América Latina, em regime de internato, e participava ativamente também da formação de professores especializados. O surdo Huet trouxe para o Brasil, a convite do imperador, toda uma metodologia que não incluía o uso de gestos e enfatizava exclusivamente os aspectos da língua oral. (BALIEIRO, 1989)

Na cidade de São Paulo, foi a iniciativa particular e religiosa que caracterizou o início do atendimento educacional do deficiente auditivo (em 1933), tornando-se opção única por quase duas décadas. Só por volta de 1950 começaram a surgir as primeiras iniciativas da rede municipal de ensino e de pais de crianças surdas, que deram origem, respectivamente, ao Instituto Hellen Keller e ao Instituto Educacional São Paulo (hoje DERDIC, ligado a PUCSP). A rede estadual de ensino só se manifestou em 1957, com a criação de cinco classes especiais para atender a alunos surdos, já dentro de escolas comuns. Tanto o Instituto Santa Terezinha quanto a escola Hellen Keller e o Instituto Educacional São Paulo (DERDIC) utilizavam-se de uma metodologia oralista que visava dar aos alunos surdos o domínio da linguagem oral, por meio de intenso “treino da fala, de comunicação oral e linguagem” (BALIEIRO, 1989).

O objetivo de todas estas escolas especiais era desenvolver um trabalho de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries e, posteriormente, integrar o aluno surdo em escolas comuns, sendo a chave desta integração, sem dúvida, a oralização.

Assim temos que, em termos de Brasil, tradicionalmente a educação de crianças surdas ocorreu em ambientes especiais, separados de crianças ouvintes, pelo menos para o ensino básico. Apenas eram encaminhadas para a escola comum aquelas crianças que se mostrassem aptas a acompanhar a rede regular de ensino, isto é, que tivessem adquirido uma fala boa e inteligível e tivessem também uma boa leitura labial, além de já estarem alfabetizadas.

Nesta época, as crianças surdas permaneciam na escola durante todo o dia, em regime de semi-internato, pois assim era possível transmitir o conteúdo escolar propriamente dito e, ao mesmo tempo, fazer um trabalho intenso voltado primeiro para a aquisição de fonemas e depois para a fala. A esses surdos não era permitido usar qualquer gesto além dos naturais, com a justificativa de que esses acabavam por inibir a iniciativa, ou o desejo, da criança pela fala.

Do final do século XIX até 1960, a metodologia oralista manteve posição dominante na Europa e na América. Foi um período no qual a língua de sinais raramente foi utilizada e assim mesmo em situações muito específicas. Havia um consenso entre os educadores de que as crianças surdas deveriam primeiro ter a oportunidade de aprender a fala, deste modo a língua de sinais não constava dos sistemas comunicativos de que os professores podiam fazer uso dentro das escolas. Como decorrência, o número de professores surdos decaiu de 41% (total de professores surdos que ensinavam crianças surdas) em 1858, para apenas 14% em 1927 e chegou a 4% em 1960, o que acarretou uma lentidão maior na formação de surdos. A valorização do uso de aparelhos de amplificação sonora individuais e coletivos e o surgimento de variados métodos e técnicas com objetivo de aproveitar, ao máximo, o resíduo auditivo e fazer do indivíduo surdo alguém semelhante ao ouvinte era o grande e o único objetivo, não só da sociedade, mas também das famílias e da escola em particular (SACKS, 1990).

A situação dos surdos só é novamente questionada no final dos anos 60, com o trabalho seminal de William Stokoe, um lingüista americano, o primeiro a pesquisar seriamente uma LS. STOKOE (1960) realizou o trabalho pioneiro de descrever essa língua transmitida na modalidade viso-manual, utilizada pela comunidade surda americana e que não era oral-auditiva como a maioria das línguas descritas até então. Deve-se a ele o primeiro manifesto lingüístico a favor da legitimação das LS como línguas naturais. Em seu

*Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, publicado em 1965 - época em que floresciam muitos movimentos políticos e sociais em favor das minorias (o movimento feminista, por exemplo), que acabaram proporcionando a essas lutas um valor histórico importante em favor dos direitos humanos, sendo possível, a partir disso, pensar em mudanças profundas em toda a esfera da sociedade - STOKOE fez a primeira descrição verdadeiramente compreensiva dos sinais da LSA, na qual estabeleceu as bases para que tal língua pudesse ser reconhecida, não mais como apenas um sistema de gestos, mas como um sistema de oposições lingüisticamente estruturado. Neste trabalho precursor, investigou os 3 componentes (tab, dez e sig) que, grosso modo, seriam equivalentes aos fonemas de uma língua oral: localização do sinal no corpo, conformação das mãos para a realização do sinal e o movimento envolvido na produção do sinal.

Embora os trabalhos sobre a LSA, desenvolvidos por STOKOE, somente tenham sido melhor conhecidos a partir da década de 70 e 80 e mesmo que a divulgação de seus trabalhos, em outros países, tenha ocorrido mais recentemente ainda, suas pesquisas representam um marco para a compreensão não só da língua de sinais, mas também para um melhor entendimento da própria pessoa surda. Há, nesta etapa, uma volta às práticas educacionais que se utilizavam dos sinais, simultaneamente ou não com a fala.

Depois deste trabalho, muitos outros surgiram, principalmente nos EUA, e a maioria deles pretendia confirmar, em diversos níveis, a equivalência das LS com relação às LO, ( demonstrando a produtividade das LAS, que têm uma sintaxe, uma morfologia e um sistema de referências próprio). A própria educação começou então a mudar sua prática, esclarecendo que a 'diferença' é um rico recurso para a aprendizagem.

Percebe-se então que, por essa época, há uma influência da obra de VIGOTSKY, além da de estudiosos da sociolinguística (como por exemplo LABOV, 1972) que, de certa forma, reduziam a importância dos rendimentos em provas intelectuais bastante difundidas na área da surdez. Passou-se a analisar, neste momento, mais estratégias cognitivas da criança surda: a representação mental que ela construía a partir da realidade e a forma como estruturava suas experiências e memórias em vez de se pensar, como ocorria anteriormente, que o desenvolvimento intelectual do indivíduo surdo apresentava características idiossincráticas, o que tornava válido elaborar uma psicologia das pessoas surdas. Sabe-se que a maioria dos estudiosos da área validava a existência de uma

'psicologia das pessoas surdas' a qual se baseava em que uma das características mais marcantes do sujeito surdo seria um maior vínculo ao concreto e ao observável, originando dificuldades para a reflexão e para o pensamento abstrato.

Começou-se a difundir, da mesma forma, no campo da educação, uma postura baseada no que VIGOTSKY (1984) denominou de zona de desenvolvimento proximal, isto é, a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Aquilo que está no nível de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. Como o trabalho com grupos de crianças, em sala de aula, proporciona vir à tona essa heterogeneidade quanto aos conhecimentos adquiridos por elas, nas diversas áreas, uma criança mais adiantada, num determinado assunto, pode contribuir em muito para o desenvolvimento dos outros colegas do grupo. Esses fatos destacaram-se por trazer para a sala de aula a noção de que a construção do aprendizado é algo que depende, igualmente, do indivíduo que aprende e não, como se pensava antes, que o responsável pelo processo seria sempre aquele que detinha o saber e portanto o poder.

Deste modo, partimos do pressuposto de que o processo educacional do surdo é algo mais amplo e contém outros elementos que não só a fala e a audição e envolve questões como língua, sociedade e a própria situação escolar (aqui no sentido de aprendizagem escolar propriamente dita), devendo esta última ser redimensionada em função de um processo maior que envolve, antes de tudo, a aquisição da linguagem pelo surdo.

### **O trabalho com surdos no CEPRE**

A presente pesquisa foi realizada no CEPRE - Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto, pertencente à Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP - dentro do Programa de Apoio à Escolaridade.

Desde sua fundação, em 1974, o CEPRE empenhou-se no sentido de possibilitar ao surdo o ingresso no ensino regular ou especial. O início do serviço, voltado para a reabilitação de surdos, deu-se por meio da utilização de uma metodologia oralista mista que visava preparar para a escola comum aqueles surdos que pudessem estar prosseguindo seus estudos com a ajuda, é claro, do acompanhamento fonoaudiológico e da sala de recursos. Os que não se enquadravam nessa situação eram encaminhados para as escolas especiais existentes na cidade.

No final da década de 1980, houve uma mudança de perspectiva no trabalho com crianças surdas. Chegavam até o Brasil, fundamentalmente através dos trabalhos realizados por CICCONE (1990), novas idéias trazidas dos Estados Unidos. A partir de 1985, iniciou-se no Cepre uma reflexão a respeito desta metodologia, amparada também nos resultados nada positivos conseguidos dentro do Oralismo. Em função dessa nova abordagem, o Cepre foi reestruturado e sua postura reavaliada, preocupando-se, a partir de então, com questões mais educacionais e não essencialmente clínicas.

A proposta fundamentada, segundo a visão defendida pela Comunicação Total permite ao surdo ser alguém com quem se possa trocar idéias, sentimentos, informações, desde a mais tenra idade. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa, por si mesmo, lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito. Deste modo é permitido ao surdo utilizar-se de todos os meios possíveis como: gestos, mímica, linguagem de sinais, fala, leitura labial e leitura-escrita. Caberá à criança surda eleger os recursos comunicativos apropriados a uma dada situação interlocutiva. (CICCONE, 1990)

Neste período, começavam a chegar até nós resultados de pesquisas feitas em outros países e até algumas realizadas por brasileiros (ver Ferreira-Brito, 1984), nas quais era enfatizada a importância da língua de sinais para a educação do surdo.

A maioria das crianças surdas da instituição estava, neste momento, freqüentando escolas comuns e sendo acompanhadas no Cepre, em terapias (fonoaudiologia e psicologia) e atividades educacionais semelhantes àquelas da criança ouvinte em fase pré-escolar. Apenas poucas crianças eram encaminhadas para instituições especiais, geralmente aquelas cujas famílias tinham outras dificuldades: econômicas, socioculturais ou aquelas nas

quais se percebia, pela dificuldade apresentada durante as atividades realizadas no Cepre, quase nenhuma expectativa de sucesso ao lado de ouvintes em escolas comuns.

Apesar das mudanças ocorridas, até então, muitas questões ainda estavam sem resposta: uma delas era o projeto de integração surdo/escola. Havia ainda muitas incertezas com relação ao envio de crianças surdas para a escola comum, embora elas contassem, neste momento, com o início da equipe itinerante<sup>1</sup> da Prefeitura Municipal de Campinas. A ansiedade tanto de pais como de professores quanto ao desenvolvimento e aproveitamento do aluno surdo, por vezes, funcionava como mais um obstáculo para o próprio processo educacional da criança surda. Muitas dúvidas diziam respeito à avaliação deste aluno e de como ensinar-lhe determinados conteúdos mais abstratos, uma vez que essas crianças não tinham, normalmente, experiência suficiente com a linguagem oral nem para atividades mais simples. No âmbito da Comunicação Total, não era mais enfatizado exclusivamente o uso LO, e por esse motivo, por volta de 1987, o uso da linguagem gestual (LG) passa a ser introduzido de forma mais sistemática dentro das atividades do CEPRE.

A Comunicação Total (CT), como já dissemos, é definida como um direito de a criança surda aprender a se utilizar de todas as formas de comunicação disponíveis para desenvolver sua competência lingüística. Isto não significa que a CT pretenda ser um novo método para a educação do surdo, mas sim que engloba diversas metodologias com o objetivo de estimular o desenvolvimento lingüístico do surdo, permitindo-lhe acesso às diversas formas de comunicação, possibilitando, assim, com o decorrer do tempo, que o sujeito surdo ‘escolha’ aquela metodologia que lhe favoreça compreender melhor as ‘informações’ necessárias para o seu crescimento lingüístico e cognitivo.

Uma das críticas feitas à CT é, segundo MARCHESI (1987), não ser importante apenas apresentar à criança surda diferentes maneiras de se comunicar (diferentes códigos) para que esta faça a sua escolha. Faz-se necessário, além disso, saber se a incorporação, por parte da criança, está se dando de maneira eficaz.

QUIGLEY & KRETTDISMER (apud MARCHESI) assinalam exatamente esta questão: dentro da CT, um dos riscos que se corre é a criança ver-se diante de vários sistemas e, com isso, perceber atitudes comunicativas pouco consistentes, se os sistemas

---

<sup>1</sup> Professor itinerante tem a função de atender o surdo no espaço escolar

de comunicação de que se utilizam elas próprias, seus professores e suas famílias não forem os mesmos.

Havia, nessa época, por parte dos profissionais da área, uma certa confusão com relação aos conceitos de linguagem, língua e fala. Muitas vezes o conceito “língua” era utilizado para se referir à produção oral do surdo (a fala) ou indiferentemente para se referir à linguagem num sentido mais amplo. O termo ‘fala’ poderia ainda referir-se ao que comumente denominamos ‘língua’.

Assim é que, por volta de 1986, o Cepre, como mencionado anteriormente, já não seguia uma orientação oralista rígida, mas ressaltava, na orientação às famílias, a importância de usar a modalidade oral/vocal na comunicação com seus filhos surdos. Nos atendimentos realizados nas dependências do Cepre, era utilizada, por via de regra, a linguagem oral, mesmo porque os próprios profissionais (salvo raras exceções) não conheciam ou não dominavam a LS que os surdos mais velhos usavam, em situações não escolares. A ‘mímica’<sup>2</sup> era utilizada apenas com aqueles surdos mais velhos, que não haviam conseguido utilizar-se da LO de maneira satisfatória, o que, de certa forma, representava o fracasso da abordagem oralista.

Uma pesquisa piloto, por nós realizada (iniciada em 1991), revelou alguns dos problemas de produção escrita, encontrados pelo surdo na área escolar. A preocupação com a escolaridade e outros aspectos envolvidos neste processo surgiam de forma mais clara nesta fase. Até este período, tanto para os pais como para os educadores, a escola comum constituía-se mais em um lugar onde a criança surda deveria interagir com ouvintes, sendo encarada principalmente como um espaço para a socialização.

A partir desta etapa, fica acentuada a ‘defasagem’ do surdo em relação aos ouvintes, quanto à aquisição da leitura e da escrita. Por isso, a escolaridade de sujeitos surdos traz algumas questões que merecem ser mais destacadas. Uma delas se refere à integração surdo-escola: escola comum ou escola especial? Outra concerne às dificuldades na aquisição e desenvolvimento da leitura, da escrita e de conceitos lógico-matemáticos encontradas por estes sujeitos no interior de seu processo escolar.

---

<sup>2</sup> Até muito recentemente a “mímica” era uma maneira comum dos pais e professores ouvintes referirem-se à linguagem por sinais utilizada pelos surdos. Havia, no termo, a conotação de algo menor que não podia constituir-se em linguagem.

Essa pesquisa-piloto, iniciada em 1991- que tinha por objetivo entender melhor o processo de escolaridade do sujeito surdo e as suas dificuldades com relação, principalmente, à aquisição e ao desenvolvimento da leitura e da escrita - possibilitou-nos entender um pouco melhor a situação global do surdo na escola comum. Embora não seja o tópico de nossa pesquisa atual, é importante assinalar que o professor ouvinte das escolas regulares, em sua maioria, desconhecia o surdo e as conseqüências da surdez e, por isso mesmo, recebia esses alunos com muitas ressalvas e preocupação, além de mostrarem o despreparo das escolas para lidarem com a diferença acarretada pela surdez.

Com o término dessa pesquisa-piloto, foi possível estruturar dentro do Cepe o Programa de Apoio à Escolaridade (que será descrito a seguir), procurando contemplar as dificuldades e os problemas que detectávamos em observações dos alunos surdos, na sala de aula comum.

Criou-se dessa forma, dentro do Programa de Adolescentes e Adultos DA, um serviço que resultou diretamente da observação feita durante um ano pelas escolas de Campinas e região que mantinham alunos surdos em suas salas. Era essa uma época em que muitas mudanças concernentes à vida escolar do surdo eram iniciadas, pois era exatamente esse o momento (após a promulgação da Constituição de 1988) em que se estabelecia como dever do Estado o atendimento educacional a portadores de deficiência 'preferivelmente' na rede regular de ensino, a despeito de isso já estar acontecendo, esporadicamente, em algumas cidades.

A situação do surdo, nessa época, era diferente porque algumas conquistas eram conseguidas graças à iniciativa do próprio governo, possibilitando, assim, o acesso de crianças surdas à rede comum, desde a pré-escola, o que não acontecia em anos anteriores.

As conseqüências dessa abertura foram, sem dúvida, muito positivas para a criança surda, pois ela passou a ter, nesse momento, o direito de freqüentar a escola comum. O que antes era feito por 'condescendência', a partir do decreto passou a ser feito em nome do direito adquirido, mas, desde então, muitas discussões têm havido sobre a melhor forma de conduzir tais alunos dentro do ensino regular.

Pelo fato de termos escolhido acompanhar surdos que estivessem numa faixa etária igual ou superior a 7 anos (e/ou que estivessem no início de sua alfabetização), o início da pesquisa também foi marcado por esse momento em que a preocupação com a escolaridade

e outros aspectos envolvidos no processo começaram a surgir de forma mais clara tanto para pais como para professores. Até essa fase, o espaço da escola constituía-se mais num lugar em que a criança surda deveria interagir com ouvintes, num espaço para socialização.

Assim, as preocupações com os outros aspectos importantes envolvidos na trajetória da criança surda e com seu processo de aprendizagem aparecem, de forma mais incisiva, quando o surdo atinge a idade escolar em que o ouvinte estaria iniciando formalmente sua alfabetização.

Nessa fase, fica mais acentuada a ‘defasagem’ escolar do surdo em relação ao ouvinte e este atraso é geralmente mais observável quanto mais o surdo avança em sua vida escolar, ou seja, quando atividades como a leitura, a escrita e conceitos lógico-matemáticos são mais solicitados em sua vida diária. Por isso, incluímos na pesquisa igualmente adolescentes surdos que estavam freqüentando a escola comum, num nível equivalente ao início da segunda etapa, ou seja, 5ª série escolar.

## **PROGRAMA DE APOIO À ESCOLARIDADE DO CEPRE**

Como já dissemos, com base nas dificuldades constatadas na escolaridade de sujeitos surdos, delineadas por nossa pesquisa-piloto, estruturou-se no Cepre um grupo de apoio à escolaridade, incluído no Programa de Adolescentes e Adultos DA. Esse grupo, tal como está estruturado hoje, teve início em meados de 1991.

Um dos objetivos deste grupo era entender melhor o processo de aquisição de escrita pelo sujeito surdo, dado que um grande número de alunos surdos não conseguia sequer adquirir o processo mecânico da escrita (quanto mais entender a sua função social ou fazer uso dela para suas necessidades). Após tantos anos de vida escolar, esses sujeitos chegavam à vida adulta praticamente sem compreender os mecanismos da escrita e, conseqüentemente, sem fazer um uso funcional desta (SILVA-MENDES, 1993).

Com estes dados, não queremos caracterizar o surdo como alguém que tenha limitações intelectuais inerentes, mas ressaltar que muitas dessas dificuldades devem-se a um processo escolar falho (despreparo das escolas e dos professores para compreenderem

as especificidades da surdez) e, principalmente, ao pouco domínio que os surdos têm de estruturas lingüísticas.

Por outro lado, em nossas observações oriundas daquelas visitas à escola, e através do contato com o material escolar dos surdos que acompanhávamos, percebíamos também problemas relacionados com a proposta pedagógica utilizada pelas escolas. Dentro disso, outro ponto observado dizia respeito aos livros didáticos (a famosa cartilha) adotados pelo professor, os quais eram, por vezes, ineficientes ou ineficazes para ajudar o aluno a perceber a noção de texto. Em geral, os mesmos traziam muito freqüentemente apenas pseudotextos, além de não propiciarem ao aluno diferentes tipos e portadores de textos (jornais, revistas, gibis, etc.), o que, sem dúvida, dificultava ainda mais aos escolares surdos entenderem os usos e as funções da escrita em sociedade. Quanto à temática, a quase totalidade dos livros que nossos sujeitos eram solicitados a ler, pela escola, refletia o mundo infantil estereotipado e os textos injuntivos; aqueles textos utilizados no dia-a-dia com o objetivo de lembrar de lavar o carro, pedir para o pai participar de uma reunião na escola, as receitas de bolo e outros que povoam a rotina das famílias, via de regra, não eram apresentados.

A produção oral, rico recurso para explorar a diversidade de gênero e registros em sala de aula, também pouco aparecia nas atividades propostas pelos livros que as escolas adotavam, o que é uma pena se pensarmos na riqueza que esse trabalho poderia proporcionar em relação aos conhecimentos lingüísticos das crianças envolvidas e na troca de informações entre os diversos elementos do grupo. Para o surdo, esta poderia ser uma oportunidade de mostrar sua própria linguagem – a LIBRAS – e ajustes comunicativos entre surdos e ouvintes poderiam ocorrer com a exploração da ‘oralidade’.

Percebia-se, ao lado disso, pelas propostas de produção de textos apresentadas, que as mesmas não levavam em conta as condições de produção da escrita, ou seja, não havia preocupação com os objetivos funcionais da escrita, nem a marcação de interlocutores e muito menos a definição de objetivos para as atividades de produção da escrita pelas crianças. Escrevia-se mais para aprender a escrever e para o professor corrigir.

Desta forma, o propósito da estruturação do Grupo de Apoio à Escolaridade, dentro do espaço do CEPRE, foi o de levar crianças e adolescentes surdos a terem um ambiente propício a fim de desenvolverem a linguagem e o pensamento, favorecendo, com

isso, a elaboração e compreensão de textos e o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Além disso, o grupo possibilitou-nos condições para uma análise mais sistemática dos dados de escolaridade desses alunos que estão inseridos na rede comum de ensino.

Assim, desde 1991, inicialmente graças aos recursos provenientes do FAEP (Proc. nº533/91), a proposta desse grupo tem sido a de utilizar um instrutor surdo proficiente em língua de sinais em algumas das atividades desenvolvidas no Cepre. A presença do instrutor surdo favoreceu atitudes positivas dos escolares surdos e de seus familiares frente à surdez, além de oferecer aos alunos a LIBRAS utilizada pela comunidade surda de Campinas. Percebeu-se que muitas das dificuldades escolares do surdo (ex. interpretação de textos) puderam ser melhor compreendidas mediante o uso da LIBRAS (SILVA-MENDES, 1993).

Atualmente, os alunos surdos freqüentam este módulo de 2 a 3 vezes por semana e as atividades têm como meta possibilitar um melhor desempenho nas habilidades de leitura e escrita. O trabalho desenvolvido junto a esses alunos enfatiza os seguintes pontos: o que é, para que serve, como e quando usar a escrita. Para se atingir tais pontos baseamo-nos na proposta de GERALDI (1984) e dividimos o trabalho em:

**a)** horários destinados à produção: textos produzidos pelos próprios alunos, colhidos no dia-a-dia, de modo a expor estes sujeitos a temas comuns, para análise de sua produção lingüística. Histórias relatadas pelos surdos a partir da exposição à leitura de livros e mesmos àquelas geradas depois de passeios ou filmes vistos.

**b)** horários destinados à leitura de textos (livros de histórias, jornais, revistas, contos, gibis etc.) com o objetivo de criar um clima que possibilite o intertexto. A leitura em profundidade dos textos citados possibilita aos surdos emitir opiniões sobre assuntos conflitantes. Isto propiciou uma visão mais crítica em relação aos temas trazidos à baila, gerando discussões interessantes, que extrapolavam o texto dado;

**c)** horários destinados à análise lingüística, em que se esperava que o surdo fizesse uma reflexão metalingüística de sua produção, por meio das histórias narradas por eles, ao longo das atividades. Este era o momento da retomada das histórias escritas por esses sujeitos.

Considera-se que, dessa forma, estejam sendo exercitadas estruturas do pensamento e promovido o desenvolvimento da linguagem, de modo a favorecer a melhoria do desempenho escolar do aluno surdo. Dentro desse Programa pudemos nos deter mais na observação dos escolares surdos e acompanhá-los em suas respectivas escolas. A partir disso surgiu então um espaço mais adequado para a nossa pesquisa, já que poderíamos contar com a presença dos sujeitos surdos nas atividades do Programa de Apoio do CEPRE e, ao mesmo tempo, porque, através de nossa intervenção, poderíamos contribuir para melhorar a compreensão desses surdos no espaço escolar.

## **CAPÍTULO 2 – As dificuldades do surdo com a modalidade escrita**

É claro que, para muitos, surdez e escolaridade - entenda-se aí o processo de aquisição de leitura-escrita - são palavras dificilmente digeridas em conjunto. Há, atualmente, muita discussão em torno desse tema revelando a importância dessa questão. A discussão, são muitas, passa pela dificuldade tanto da escola de entender as diferenças ocorridas no processo educacional do surdo, como do próprio sujeito surdo de inserir-se nesse processo e caminhar nele confiante de seu potencial.

Essa dificuldade advém, por outro lado, do fato, pouco enfatizado, de que o surdo, antes de ter dificuldades na escola, tem dificuldades com a aquisição de uma língua. Essa é a grande diferença que marca o processo educacional de um sujeito surdo se comparado a um sujeito ouvinte. Antes mesmo de ter dificuldades em disciplinas específicas como geografia, história, etc., esse sujeito encontra problemas ao adquirir a língua, o que torna todas as suas dificuldades posteriores, conseqüências desse obstáculo inicial. Assim, entender isso significa saber que o surdo não tem, por exemplo, limitações em geografia, porque ele é um sujeito que tem atraso de aprendizagem, mas simplesmente que suas dificuldades, em qualquer disciplina escolar, estão relacionadas às estruturas lingüísticas pouco desenvolvidas (pela pouco acesso à LO ou mesmo à LIBRAS) e culminam em problemas educacionais.

Há várias pesquisas na literatura que mostram essa realidade, principalmente aquelas que tiveram, por sujeitos, surdos, filhos de pais ouvintes, os quais compreendem cerca de 90 por cento da população surda. Devido à dificuldade que os pais ouvintes têm em se comunicar com suas crianças surdas, aliada ainda à maneira como esses mesmos pais e os profissionais que lidam com a questão escolar do surdo vêem a linguagem - como um código passível de ser ensinado em circunstâncias totalmente artificiais - esse problema tende a se agravar.

Um outro fator que fomenta a inadequação escolar do sujeito surdo seria a falta de um ambiente propício capaz de lhe facilitar o acesso ao mundo letrado. É muito comum observar professores e pais de surdos se referirem às dificuldades encontradas pelos indivíduos surdos na aquisição da leitura-escrita como algo secundário às suas dificuldades com a fala. Ou seja, do surdo é esperada, em primeiro lugar, a produção oral. Quando muito

mais tarde os pais e/ou profissionais desistem desse desejo, verifica-se que, além de não falar como o esperado, depois de tantos anos exercitando a fala, esse sujeito é incapaz de ler textos que não sejam pequenos, com frases simples; isto é, acabam por perceber que o surdo, além de não falar, tem inúmeras dificuldades na escola. O que se faz, via de regra, é recuperar as dificuldades escolares por meio de exercícios de escrita que nada mais são do que exercícios de repetição - continua a mesma pressuposição: de tanto repetir ele 'aprenderá' tanto a falar como a escrever ou ler. Percebe-se então que um dos grandes problemas da educação do surdo é a maneira como a linguagem e atividades como a leitura e a escrita são concebidas por aqueles que têm a incumbência de 'tratar ou sanar' as dificuldades escolares do indivíduo surdo.

Nota-se, subjacente a todos esses fatos, que um dos grandes mitos da educação do surdo continua sendo o acesso à fala: frases como "os surdos que conseguem se oralizar têm menos problemas na escola" ou "como os surdos podem acompanhar toda a complexidade, se eles aprendem tudo no concreto?" perpetuam a preocupação dos educadores de surdos, muito semelhante aliás às aquelas do começo do século, em transmitir-lhes os ensinamentos ou ajudá-los na memorização e na feitura das tarefas solicitadas pela escola. A angústia dos profissionais, evidenciada por detrás dessas falas, e a concepção de linguagem dos mesmos ficam claras quando declaram, que para o surdo ser alfabetizado, ele precisa necessariamente falar. Se não conseguem nem isso, como será possível serem então alfabetizados? (se a criança ouvinte que fala pode apresentar problemas nessa área, o que será da criança surda?).

Aliás, até recentemente as diferenças acarretadas pela surdez eram vistas mais como patologias, uma vez que se pensava na mesma como déficit. BEHARES (1993 a), discutindo o conceito de surdez como entidade cultural, propõe que ela seja vista como um "déficit de audição que apresenta diferença com relação ao modelo esperado", acarretando sérias conseqüências na maneira de encarar-se o surdo e a surdez, agora não mais como patologia. O surdo dentro desta nova concepção deve ser visto como pertencente a uma minoria lingüística e cultural, que se utiliza de uma outra modalidade de linguagem: A LIBRAS, uma língua viso-espacial.

Apesar de as pesquisas mais recentes apontarem esse novo enfoque em relação ao déficit auditivo, é necessário entender que a criança surda, filha de pais ouvintes, não

adquire a linguagem da mesma maneira que a criança ouvinte ou a criança surda filha de pais também surdos. Para aquela, a linguagem oral (que o ouvinte adquire de forma natural), via de regra, continua a ser ensinada formalmente nas clínicas e escolas através de um processo que pode demorar anos e no final ser duplamente decepcionante porque, afinal, não se pode ‘ensinar’ o surdo a falar mas, ao contrário, a linguagem deve ser por ele adquirida de forma lúdica e cooperativa, junto aos demais membros da comunidade.

Além disso ou, até por isso, as crianças surdas não têm participado - inicialmente por conta da dificuldade de os adultos/pais lerem para elas e, mais tarde, pela própria dificuldade de a criança surda ‘decifrar o código escrito’ - de atividades de leitura dentro de seus lares e, com isso, não têm exercitado o gostoso jogo da leitura, o que as impede de fazer hipóteses sobre a função social da leitura e da escrita em nossa sociedade e, por conseguinte, perceber as diferenças entre a fala (ou o sinal) e a escrita.

Sendo assim, muitos desses sujeitos, mesmo depois de estarem por vários anos dentro de escolas em tentativas de alfabetização, desconhecem, por exemplo, que a produção de um texto escrito envolve operações muito complexas, como a manipulação de um conjunto de recursos para articular a linguagem de forma coesa e adequada a fim de produzir sentido. Não basta a justaposição de palavras ou sentenças soltas para escrever um texto .

É preciso deixar claro para os alunos surdos que no discurso oral (ou gestual) o interlocutor, presente fisicamente, é ativo. Os participantes da interlocução dividem um contexto temporal e espacial que lhes permite indicar ou reorganizar a exposição. Há então a possibilidade de pedir esclarecimentos ou mesmo voltar a um tópico que fora abandonado anteriormente, pois os recursos utilizados pelos interlocutores não são apenas os propriamente lingüísticos. Há a utilização de gestos e expressões faciais que muito ajudam na compreensão dos enunciados.

Já a escrita, por não dispor dos dados do contexto e da situação de interação em que audiência e produtor estão presentes, necessita suprir a falta de tais elementos extra-textuais de forma a garantir a inteligibilidade do texto. O texto escrito deverá permitir a sua leitura e por isso deve ser claro, objetivo e coerente para que sirva a esse propósito.

Portanto, escrever não é apenas traduzir a fala em sinais gráficos. A escrita não é o ‘espelho’ da fala e o fato de os alunos (ouvintes) terem dificuldades na produção de textos

escritos não significa que tenham as mesmas dificuldades na sua produção oral. Isso mostra que a linguagem escrita tem suas próprias regras e que recursos específicos devem ser dominados para se ter algum sucesso na produção de textos escritos.

É importante salientar que, devido à expectativa dos pais com relação aos filhos surdos ser tão pequena, o fato de seus filhos terem dificuldades no processo escolar não é algo que os preocupe tanto quanto a falta da habilidade para falar, principalmente tendo em vista que a maioria desses pais pertencem a uma condição sociocultural baixa e são eles próprios, muitas vezes, analfabetos. É comum observar-se, em reuniões com pais de surdos, que eles, de certa forma, aceitam a baixa escolaridade dos filhos surdos e, via de regra, não sabem avaliar os problemas acarretados pela surdez. Aqueles pais de nível sócio-econômico privilegiado, sem dúvida, querem que seus filhos surdos tenham ao menos o diploma do 2º grau e, até por isso, discutem mais o processo escolar de seus filhos surdos embora não se importem se o filho é promovido pela sua própria capacidade ou porque a escola o ajudou por ser um sujeito 'deficiente'.

Parece ser esta a segunda etapa da negação da surdez que as famílias enfrentam desde o nascimento do filho surdo (a primeira é aquela que sentem ao descobrirem a surdez) e por isso fica difícil explicar para essas famílias que o processo escolar do surdo pode ser diferente e que a falta da linguagem pode acarretar sérias conseqüências na vida de seus filhos. A contraparte que eles conhecem e que valorizam é sempre a comunicativa, esquecendo ou desconhecendo que a cognitiva (ação sobre o mundo) e a própria atividade epilinguística da criança sobre a língua são tão importantes quanto a capacidade de comunicação. Para esses - pais e professores que lidam com sujeitos surdos - a comunicação é a parte mais afetada pela surdez. Esquecem-se de que ela é apenas a ponta do "iceberg", a parte mais visível e talvez, por isso mesmo, aquela com a qual eles mais se preocupem.

Alguns teóricos, inclusive, destacam a multiplicidade de funções da linguagem e assinalam ser esta uma importante diferença entre a linguagem humana e a linguagem animal. Esta última não contemplaria a gama de funções compreendidas pela primeira, limitando-se mais à função comunicativa e, mais importante ainda, não contemplaria uma função básica que a linguagem humana possui que é a produtividade ilimitada e a

possibilidade criativa de gerar sentenças a partir de um sistema finito de regras. (CHOMSKY, 1966).

Muitos estudos, feitos principalmente por pesquisadores norte-americanos, alertam para o fato de que os surdos, a exemplo dos ouvintes, também podem construir e desenvolver todo o seu potencial lingüístico, desde que estejam expostos à LS, a qual deverá ser adquirida tão cedo quanto possível, sob pena de afetar o desenvolvimento global da pessoa surda.

Por isso, não se pode separar as dificuldades do surdo com a modalidade escrita sem se cuidar daquilo que ocorre com este indivíduo antes que ele seja formalmente alfabetizado; ou seja, do que ocorre durante a sua etapa de aquisição da linguagem (o que acontece no período que antecede a sua alfabetização).

É claro que dentro de uma abordagem oralista mais estrita - muito em voga até os anos 60 (no Brasil até os anos 80) - a questão escolar do surdo só seria resolvida na medida em que ele conseguisse dominar os sons da língua ou, em outras palavras, aprendesse a falar. Devido ao fracasso desta abordagem, não só no que tange ao desenvolvimento da escrita mas também aos poucos resultados conseguidos na área da fala propriamente dita, muitos questionamentos começaram a surgir e, a partir de então, a pesquisa na área deu uma guinada, deixando de lado o enfoque do surdo como alguém que precisa 'ouvir', para se voltar para aspectos outros que, interligados, resultam na consideração do desenvolvimento global do indivíduo surdo. Ele deixou de ser visto apenas pela ótica da clínica que o considerava apenas 'déficit' e passou a ser, da mesma forma, contemplado em outras áreas, apesar de sua 'diferença'.

Aquele fato que já havia despertado a atenção dos pesquisadores a partir dos anos 60: as diferenças observadas entre crianças surdas de pais ouvintes e crianças surdas de pais surdos passou a merecer mais atenção. Estudos demonstravam que os surdos, filhos de pais também surdos, eram mais bem preparados para enfrentar a etapa escolar, tendo um melhor desempenho nas habilidades de leitura/escrita e - ainda que parecesse contraditório - também melhor desempenho na aquisição da língua oral do que os surdos filhos de famílias ouvintes. Expostos a um 'código' comum a si e aos pais, era-lhes permitido avançar na formulação de hipóteses, desenvolvendo, assim, mais eficientemente seu potencial lingüístico.

Desta maneira, o desenvolvimento de estratégias comunicativas entre filhos surdos e pais também surdos, durante os primeiros anos de vida, passou a ser estudado de diferentes perspectivas e chegou-se à conclusão de que esses filhos surdos (de pais também surdos) estavam mais bem preparados, inclusive emocionalmente, que os de famílias ouvintes porque contavam com grandes aliados desde o nascimento: o uso de uma língua (efetiva) de sinais e a situação de interação entre pais e filhos adequada à construção da linguagem. Chegar a essa conclusão deu margem a consideráveis mudanças.

Não podemos nos esquecer, como apontam KLIMA & BELLUGI (1979), de que o interesse pelas línguas de sinais utilizadas pelas pessoas surdas foi, também, resultado de mudanças relacionadas à linguagem, num sentido mais amplo. Trata-se do paradigma gerativista, que ganhava terreno por essa época e trazia as questões sobre a gramática universal formuladas por CHOMSKY (1966), fomentando a procura por equivalências ou diferenças entre as línguas orais e as línguas de sinais.

Nesse momento, como já dissemos no capítulo anterior, os trabalhos de STOKOE (1960, 1965), foram importantes porque se constituíram em um marco para os estudos das linguagens de sinais posteriores, pois foram os primeiros que se voltaram para a estrutura interna dos sinais, isto é, os que primeiro fizeram uma análise objetiva da organização interna dos sinais, proporcionando a base para que outros estudos pudessem ser realizados, inclusive, em outras áreas. Foi nesse clima que surgiram vários estudos preocupados com a aquisição dos sinais pelas crianças surdas filhas de pais surdos e pelas crianças surdas filhas de pais ouvintes (KLIMA & BELLUGI, 1979), sobre aspectos sintáticos e semânticos das línguas de sinais (FISCHER, 1978; WOODWARD, 1978).

No Brasil, a pesquisa sobre a LIBRAS é ainda mais recente. Os primeiros trabalhos nessa área foram os de FERREIRA-BRITO (1984) sobre a língua de sinais utilizada pelos urubu-kaapor. Depois disso, a mesma autora faz uma descrição sobre as referências em LIBRAS (1995), além dos trabalhos de FELIPE (1984) que focalizam o funcionamento dos verbos na LIBRAS.

Outros trabalhos, contudo, se detiveram sobre o desempenho do surdo na modalidade escrita e apontavam, geralmente, para o atraso do surdo com relação ao ouvinte na aquisição e desenvolvimento da estrutura sintática da LO.

WILBER, GOODHART & MOUTADON (1980), por exemplo, investigaram a compreensão, pelos surdos, de nove estruturas sintáticas (questões - wh, condicionais, preposições não-locativas, pronomes indefinidos, quantificadores, modais, construções elípticas, pronomes reflexivos e construções comparativas), com o objetivo de maximizar a compreensão dos surdos a programas transmitidos pela TV (legendados), presumindo que algumas estruturas sintáticas eram mais apropriadas neste veículo de comunicação. Os resultados desse trabalho indicaram um caminho que poderia facilitar o desenvolvimento de uma comunicação mais efetiva com crianças surdas. Os dados por eles obtidos deverão ajudar na construção de materiais escritos, especialmente criados para estimular a compreensão dos leitores surdos.

BROWN (1984) em um estudo comparativo sobre os morfemas gramaticais presentes na linguagem de surdos, com aproximadamente 9 anos de idade, e de crianças ouvintes, apresentando cerca de 4 anos, revelou que não há diferenças significantes entre os dois grupos e que a ordem de aquisição desses morfemas foi idêntica para os dois grupos pesquisados.

O propósito de sua pesquisa foi verificar se a criança surda difere da criança ouvinte, em sua habilidade de usar morfemas gramaticais, desde que estejam em um mesmo nível de desenvolvimento da linguagem. Também era sua preocupação verificar como esses morfemas eram utilizados por surdos, uma vez que o uso correto desses elementos contribui para a produção de um maior número de sentenças adequadas. Assim, a depender de como eram utilizados esses morfemas, eles poderiam beneficiar ou não a produção escrita do sujeito surdo. A ordem dessa aquisição foi controlada com o intuito de verificar se esta era a mesma para os dois grupos.

Seus resultados indicaram, entre outras coisas, que os surdos estavam muito atrasados com relação aos ouvintes, embora a ordem de emergência fosse idêntica à das crianças ouvintes. Outro estudo semelhante, de POWERS & WILGUS (1985), enfocou a complexidade lingüística da produção escrita de surdos inseridos em um Programa Educacional que utilizava a Comunicação Total. O estudo constituiu-se na análise de amostras de textos escritos por surdos de 7 anos e 10 meses até 12 anos e 5 meses, pertencentes às 2ª, 4ª e 6ª séries, obtidas a partir de um desenho animado assistido por estas crianças e que serviu de pré-texto para a sua escritura. As amostras, depois de

estatisticamente comparadas, apontam para um aumento significativo da complexidade lingüística a cada série escolar.

Por 'complexidade lingüística', o autor quer demonstrar aquela série de categorias que são de difícil domínio para o indivíduo surdo: uso correto da negação no inglês, pronominalização, conjunções e, principalmente, o uso de sentenças subordinadas que são extremamente raras na escrita destes sujeitos.

Seus resultados igualmente indicaram que o aumento da complexidade sintática está relacionado ao aumento da idade cronológica do sujeito surdo: quanto mais velhos, maior o domínio dos recursos sintáticos da língua inglesa. Além disso, ressaltaram que seus sujeitos são oriundos de uma classe sociocultural e econômica alta, com excelente envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento educacional e lingüístico de seus filhos surdos, o que muito provavelmente aumentou as chances de uma boa "performance" para estes sujeitos.

No entanto, em muitos dos trabalhos citados anteriormente, nota-se uma preocupação muito grande com a 'correção' da linguagem do surdo. Alguns deles têm como meta o desenvolvimento de programas que aprimorem técnicas de como levar o surdo a escrever, senão igual, pelo menos de modo muito semelhante ao ouvinte. As soluções parecem-nos muito remediativas e pouco eficazes, pois não formulam hipóteses que busquem explicar o porquê desta situação.

São trabalhos inseridos em uma prática ou concepção estruturalista e como tal visam somente encontrar saídas ou soluções para os surdos dentro do que é correto ou aceito socialmente. Verifica-se, em alguns destes trabalhos, um grande otimismo ao tratar dessas questões, como se bastasse, para dominar toda a complexidade que envolve o funcionamento da linguagem escrita, que o surdo dominasse o complexo funcionamento da linguagem oral de sua comunidade. Isto é óbvio, mas difícil de ocorrer sem contato com a LIBRAS.

Acontece que, para um grande número destes sujeitos, esse desenvolvimento adequado não ocorre. Mesmo participando de programas de estimulação precoce em que exista um trabalho intenso com a produção e compreensão da fala, desde a mais tenra idade, uma porcentagem alta de surdos continua, mesmo depois de adultos, com inúmeras dificuldades de se expressarem também por meio da linguagem escrita. Entre outras coisas,

porque adquirir a escrita envolve principalmente uma relação ativa entre o sujeito que aprende e o mundo.

FERNANDES (1989), por exemplo, constatou que a falta de raciocínios analógicos e de dedução por parte dos sujeitos surdos está ligada à pouca experiência que os mesmos têm com atividades escolares que poderiam ajudá-los a desenvolver esse tipo de raciocínio. Em sua pesquisa, a autora solicitou que os surdos por ela entrevistados contassem oralmente ou por meio de sinais a história de um texto lido por eles. Seu objetivo era que o surdo, a partir de uma história, reproduzisse, com suas próprias palavras, o texto lido. Alguns informantes negaram-se terminantemente a cumprir a tarefa, alegando total incapacidade para desenvolver a atividade proposta. Tal fato lembra-nos aqueles trabalhos desenvolvidos por TANNEN entre os Vai que discutem a dificuldade de nativos de algumas comunidades em entenderem os silogismos, não por problemas de ordem cognitiva, mas por falta de experiência com esse tipo de linguagem.

FERNANDES (1989) destacou nesta pesquisa, de maneira geral, a omissão e/ou dificuldade no uso dessas categorias nos textos dos surdos por ela analisados. Segundo ela, esse é um problema comum, enfrentado por falantes, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, não sendo, portanto, uma deficiência própria dos surdos. Concluiu que, de uma forma geral, os surdos têm consideráveis limitações na utilização das estruturas da língua portuguesa, que podem ser comprovadas pela dificuldade com o léxico, falta de consciência do processo de formação de palavras, uso inadequado dos verbos, das preposições, omissão de conectores em geral, etc que advêm, também, da falta de contato constante dos surdos com a língua.

Trabalhos como o de GESUELI (1988), inseridos dentro de uma visão construtivista da linguagem, já apontavam para a possibilidade de o caminho do surdo em direção à sistematização de sua escrita ser trilhado de modo inverso àquele preconizado no interior de abordagens oralistas. Em sua pesquisa, feita com crianças em fase de pré-alfabetização, concluiu que as mesmas podem iniciar seu processo de alfabetização mesmo sem estarem ainda totalmente oralizadas.

A escrita, a nosso ver, redimensiona inclusive a fala dos surdos que, a partir deste momento, fica mais proeminente na vida destas crianças, ou seja, a escrita poderia estar dando mais sentido à aprendizagem da fala, tomando esta um sentido antes inexistente.

Já FINAU (1996) fez uma análise bastante detalhada do problema à luz da Gramática Gerativa e chegou a conclusões bastante interessantes. Constatou, por exemplo, que a emergência das categorias funcionais, nas produções lingüísticas dos deficientes auditivos, segue as mesmas etapas que se apresentam na aquisição da linguagem das crianças ouvintes. Segundo essa última autora, as dificuldades do surdo com a utilização de categorias funcionais em textos escritos vêm demonstrar que a apresentação tardia desses elementos não favorece a aquisição da gramática. Sua análise deu-se a partir de dados escritos de crianças e adolescentes surdos, pertencentes ao que ela denominou de *escola oralista* e *escola bilingüe* e de adultos surdos que participavam de exames vestibulares.

Em suma, é importante destacar, neste momento, o fato de que a língua escrita é um objeto lingüístico que só se pode construir a partir de experiências prévias. Assim, tanto o surdo como a criança ouvinte partirá da língua, que já domina, para ter acesso à linguagem escrita. A língua que o surdo conhece e usa não é a mesma que serve de base ao sistema da escrita e, além disso, por não ser oral, tem poucas semelhanças estruturais com esta.

Como já mencionamos anteriormente, os problemas dos surdos com a aquisição da modalidade escrita da língua oral estão muito relacionados ao desenvolvimento de uma língua efetiva que lhes permita 'estar no mundo' e a partir daí entender as diferenças existentes em outras línguas.

Tendo em vista esta premissa - ou seja, de que é muito importante para o surdo desenvolver uma língua efetiva, mesmo que não seja a LO de sua comunidade - muitas pesquisas foram feitas, principalmente no Estados Unidos, com o intuito de mostrar que as LS eram, da mesma forma, sistemas altamente complexos e guardavam muita semelhança com as LO no que tange aos traços morfológicos, semânticos e sintáticos. Alguns desses estudos procuraram demonstrar que as LS, particularmente a LSA, apresentavam uma organização formal nos mesmos níveis daqueles encontrados nas demais LO, incluindo um nível sublexical de estruturação interna do sinal e um nível gramatical, que especificaria como os sinais deveriam ser combinados para se chegar a estruturas maiores como as frases ou sentenças ( SUPALLA & NEWPORT, 1978).

MEADOW (1980), ao estudar o desenvolvimento da linguagem da criança surda, dividiu essa população em três níveis: a) crianças surdas, de pais surdos que usam apenas a LS para se comunicar com seu filho surdo; b) crianças surdas, de pais surdos ou ouvintes

que usam uma combinação de LO e LS e c) pais que usam apenas a LO para se comunicar com sua criança surda. A intenção da autora era descrever o desenvolvimento da linguagem da criança surda nestas três situações, mostrando como a criança passa de formas mais elementares da gramática para formas mais elaboradas e completas a partir do modelo do adulto. Suas conclusões demonstraram que as crianças surdas, filhas de pais também surdos, proficientes em sinais apresentavam melhor performance, inclusive, da língua oral.

SIPLE (1978) trouxe alguns problemas relativos ao uso da LS em ambiente escolar. A LAS (Língua Americana de Sinais), segundo ela, difere estruturalmente do inglês, mas há sistemas de sinais usados dentro da sala de aula que são derivados da linguagem oral e usados principalmente como veículo útil para se ensinar o inglês para os estudantes surdos, via sinal. Esses sistemas, para a autora, geralmente emprestam alguns itens lexicais da LSA, além de inventar outros que são utilizados para marcar certas funções gramaticais (por ex. emprego do pronome relativo 'que').

O uso do alfabeto manual - representação manual da cada letra do alfabeto - também é largamente utilizado na educação de surdos, embora seja um recurso apenas marginal na LAS. Outro modo de usar a LS dentro do contexto escolar, de acordo com a A., é o inglês sinalizado que consiste em usar os sinais da LAS, acrescentando a eles novos sinais que são criados para representar as funções e flexões finais do inglês. Deve-se ressaltar que em todos esses sistemas a ordem sintática do inglês é mantida

Outros dois sistemas muito usados para se ensinar o inglês por meio de LS são o SEE (*Seeing Essential English*) e o Sign Exact English, que incluem regras para alterar sinais já existentes na LAS a fim de fazê-los corresponder mais estreitamente às palavras do inglês e novos sinais para representar os morfemas do inglês que não existem nas LS.

A autora alertou também para o fato de que as LS não são representações manuais das línguas faladas e, assim, não há uma língua de sinais universal, isto é, que seja comum a todas as comunidades surdas do mundo, como ainda pensa a maioria das pessoas. Um exemplo ilustrativo de que as LS não representam as LO é o fato de um surdo americano e usuário da ASL ter dificuldades para entender-se com um surdo inglês e usuário da BSL (*British Sign Language*). Apesar de os dois surdos serem provenientes de comunidades que falam a mesma língua oral - o inglês - as linguagens de sinais que os dois utilizam são diferentes entre si.

Outro ponto a ser destacado é a escassez de pesquisas que têm por objetivo esclarecer as diferenças ocorridas na produção escrita de surdos. Muitas apontam para as dificuldades encontradas pelos surdos na escrita, mas poucas analisam objetivamente essas dificuldades. Exceção feita a FINAU (1996) que à luz da gramática gerativa, saiu daquele grupo de pesquisadores que apenas apontam a existência de dificuldades relacionadas à escrita, levantando hipóteses para algumas destas questões.

## CAPÍTULO 3 - Metodologia

### 3.1. Sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa, conforme dito anteriormente, integram (ou integraram em algum momento) o Grupo de Apoio à Escolaridade do CEPRE e freqüentam, em sua maioria, escolas comuns em diversos níveis de aprendizagem. São, em sua grande maioria, crianças e jovens oriundos de classe sócio-econômica baixa, com faixa etária entre 7 e 22 anos.

Desse grupo, optamos pela separação por faixa de escolaridade. Assim, aqueles que estivessem, na época da coleta, freqüentando até a 4ª série do primeiro grau integraram o grupo denominado GRUPO I; aqueles que estivessem freqüentando da 5ª série em diante, à época da coleta dos dados, foram considerados como pertencentes ao GRUPO II. A perda auditiva dos sujeitos pertencentes aos dois grupos era, em geral, profunda e bilateral e, à exceção de dois sujeitos cuja fala era bastante funcional, os demais utilizavam-se de um tipo de comunicação bimodal em que mesclavam gestos naturais, signos da LIBRAS e tentativas de fala, além da expressão corporal e expressão facial. Portanto, o nível de aquisição da LO e LIBRAS era bastante diferenciado de sujeito para sujeito (vide quadro abaixo) e alguns, dependendo é claro de como a família reagia frente a LIBRAS, utilizava-a com mais desenvoltura, mas em geral, o que se verificava era a superposição de alguns sinais da LIBRAS, numa estrutura sintática do oral. Os adolescentes, em sua maioria, havia sido oralizados e a ênfase dada a LO, em suas casas, incentivava-os a servirem-se dela, sempre que podiam. O tipo de comunicação utilizado pelos sujeitos em casa, via de regra, era aquele realizado por meio da leitura labial, fala e gestos de apoio. Em casos muito específicos, há uma desenvoltura maior da família (ou apenas da mãe) em utilizar a LIBRAS, mesmo assim junto com a fala (dois sujeitos apenas). Na escola, o uso de gestos naturais apoiados, em alguns casos, ao auxílio da datilologia<sup>3</sup> foi a maneira que esses sujeitos encontraram para interagir com os colegas e professores ouvintes, integrantes da escola comum.

---

<sup>3</sup> o uso do alfabeto manual

**Quadro 1 - SUJEITOS**

Alunos	Sexo	Idade/ Série	Grau de Surdez	Tipo de Comunicação
1	M	08 anos/1 <sup>A</sup>	Profunda e bilateral	LIBRAS + LO
2	F	07 anos/1 <sup>A</sup>	profunda e bilateral	LIBRAS + LO
3	M	09 anos/2 <sup>A</sup>	Profunda e bilateral	LIBRAS + LO
4	F	11 anos/3 <sup>A</sup>	Profunda e bilateral	LIBRAS + LO
5	F	13 anos/4 <sup>A</sup>	profunda e bilateral	LO + Gestos Naturais
6	M	10 anos/2 <sup>A</sup>	profunda e bilateral	LIBRAS + LO
7	F	13 anos/3 <sup>A</sup>	Profunda e bilateral	LIBRAS + LO
8	F	11 anos/4 <sup>A</sup>	profunda e bilateral	LIBRAS + LO
9	M	14 anos/4 <sup>A</sup>	profunda e bilateral	LIBRAS + LO
10	F	17 anos/4 <sup>A</sup>	profunda e bilateral	LO + Gestos Naturais
11	M	14 anos/5 <sup>A</sup>	profunda e bilateral	LIBRAS + LO
12	F	15 anos/5 <sup>A</sup>	profunda e bilateral	LIBRAS + LO
13	F	11 anos/5 <sup>A</sup>	Profunda e bilateral	LIBRAS + LO
14	M	15 anos/5 <sup>A</sup>	profunda e bilateral	LIBRAS + LO
15	F	14 anos/5 <sup>A</sup>	profunda e bilateral	LO + Gestos Naturais
16	F	15 anos/5 <sup>A</sup>	profunda e bilateral	LIBRAS + LO
17	F	21 anos/6 <sup>A</sup>	profunda e bilateral	LIBRAS + LO
18	F	22 anos/7 <sup>A</sup>	profunda e bilateral	LIBRAS + LO

No CEPRE, graças à presença de Instrutores Surdos no Programa de Apoio, desde 1991 (FAEP. Proc. 533/91), há muitos momentos de imersão na LIBRAS, apesar de haver ainda, é claro, muitos momentos em que professores e alunos surdos comunicam-se por meio do bimodalismo (fala mais sinais).

### 3. 2. Procedimento

A produção do texto narrativo, em geral, era precedida pela apresentação da história a ser lida (o filme, ou a atividade que serviria de pretexto para a produção escrita) que era contada por meio de sinais (pela instrutora surda) e reforçada pelos professores, por vezes, através do uso concomitante de fala e sinais. Os alunos surdos podiam contar, ainda, com os recursos do próprio livro (figuras, desenhos, escrita) e, às vezes, com a apresentação de

fitas contendo a história a ser lida, ou da seqüência de quadros que representavam as cenas que deveriam ser compostas, sugerindo sempre uma história.

No momento seguinte ao da apresentação, havia o momento de discussão das histórias, quando tanto as crianças quanto os surdos mais velhos praticavam o intertexto, relacionando a história lida com outras histórias lidas ou vividas por eles. Nesse momento eram trabalhados diversos aspectos do texto, mostrando aos alunos surdos as diferenças entre os diversos tipos de textos e entre as modalidades escritas e “orais”. Eram enfatizadas as diferenças entre a escrita e a linguagem gestual da qual eles se utilizavam, assim, via de regra, era mostrado que os sinais e a escrita ou fala – utilizada pela professora – eram modalidades diferentes e se destacava a importância desse fato para se escrever textos.

No momento da produção, as narrativas eram então realizadas pelo surdo individualmente, ainda que ele pudesse esclarecer com o professor ou com algum colega as dúvidas que tivesse a respeito da história sobre a qual escrevia. De maneira geral, as dúvidas eram em relação à grafia das palavras que queriam usar em seus textos. Nesse momento, era utilizado o gesto (ou sinal) e a professora ou algum colega soletrava manualmente a palavra ou a escrevia na lousa.

Mesmo para a produção do texto narrativo, feito a partir de seqüência lógica, os surdos, na maior parte das vezes, recebiam, primeiramente, as histórias em quadrinhos compostas de algumas figuras e depois cada um dos participantes deveria “criar” e contar “oralmente” a história para, em seguida, escrevê-la. O estímulo visual funcionava como um pretexto para o texto escrito. Em vez de pedirmos a eles que simplesmente escrevessem sobre os fatos ou ações, apelava-se para que contassem uma história, ou seja, orientava-se que eles deveriam imaginar, criar uma narrativa a partir das figuras da seqüência. Houve, também, momentos em que foi solicitado que narrassem uma história de medo ou engraçada, que contassem sobre suas férias ou sobre o filme que viram, de maneira a termos material escrito que não fosse produzido somente a partir de estímulo visual imediato (gravuras).

Deste modo, alguns dos textos de nossa amostra original caracterizaram-se por não terem estímulo visual imediato (Minhas Férias, História de Minha Vida) e outros por serem acompanhados parcialmente de estímulo (reconto de filmes e livros). No entanto, as histórias que foram feitas, partindo-se da experiência pessoal de algum fato engraçado ou

triste não foram utilizadas diretamente nesse trabalho, dada a dificuldade para serem analisadas, pois não havia conhecimento partilhado suficiente, que garantisse a sua interpretação. Neste último caso, por ser muito amplo o contexto em que poderiam ocorrer as histórias, elas não eram, muitas vezes, compreendidas pela professora, sendo assim, esta não tinha condições de 'traduzir' o que os alunos escreviam a respeito do tema proposto, muitas vezes nem com o auxílio do próprio aluno. Ao contrário, naquelas narrativas surgidas a partir de estímulo visual (a seqüência de figuras, por exemplo) havia, quase sempre, a possibilidade, a despeito da escolha sintática utilizada pelo surdo, de o professor prever o sentido do texto como um todo e utilizar-se da exófora: um recurso bastante freqüente nos textos de nossos sujeitos cuja compreensão era preenchida, por vezes, pelo conhecimento do contexto dado para a produção.

## **CAPÍTULO 4 – Aquisição do discurso narrativo pela criança**

O Discurso Narrativo tem sido explorado por muitos estudiosos de diferentes tendências teóricas, pois oferece uma fonte inesgotável de manifestações em nível lingüístico, cognitivo e social. É evidente que, a depender da bagagem teórica, do enfoque metodológico, do tipo de abordagem que o lingüista, o sociólogo e o literato empregam no esforço de entender melhor o funcionamento da narrativa, ter-se-á diferentes maneiras de abordar tal discurso.

Interessa-nos particularmente a narrativa por ser ela um dos primeiros tipos de discurso produzidos em linguagem escrita pela criança, dentro dos muros escolares. O fato de lidarmos com relatos de histórias contadas e escritas por surdos torna oportuno situarmos melhor como esse processo é visto por alguns autores. Fique claro, também, que a exposição da crianças a um ambiente rico de portadores de textos, somadas às atitudes diferenciadas de certos grupos com relação a esses materiais, pode fazer grande diferença na forma como a criança percebe e recorta a importância ou a função da escrita na vida em sociedade .

Como já dissemos, a eleição do tipo de texto narrativo como um dos focos de nossa pesquisa advém, também, do fato de ser este um discurso que ocupa um lugar privilegiado na escola. O ensino da língua portuguesa, principalmente no período de alfabetização, tem dado à narrativa um espaço importante, até porque através das ‘histórias’, muitas professoras procuram lidar com as expectativas da criança relacionadas à escrita.

É bem verdade que há diferenças no modo da escola e dos professores entenderem o que as histórias podem representar para as crianças. Há os que só as utilizam para verificar como os alunos lidam com as convenções da escrita, enquanto outros, em escala menor, interessam-se em ver como as crianças assumem o papel de contadores de histórias, de autores de suas próprias histórias. No caso específico dos surdos, há que contar, ainda, com um outro fator: professora e escola não sabem como se comunicar com a criança surda, assim, seu texto escrito é, muitas vezes, a única oportunidade de o professor entendê-la. Sem falar na importância cognitiva que esse tipo de texto assume, ao organizar determinados eventos em uma seqüência temporal, fundamental para a criança encontrar outras formas de lidar com a sua realidade.

Desta forma, concordamos que o estreitamento das relações das crianças pré-escolares com o gênero narrativo (via leitura de texto) deverá levá-las a uma compreensão melhor deste tipo de discurso em sua vida escolar. Entretanto, cabe à escola, constituir-se como um elo de continuidade entre as construções narrativas da criança, em espaço familiar, e aquelas mais privilegiadas pela escola: o esquema superestrutural da narrativa.

Interessa-nos apontar, por exemplo que o ‘erro’ cometido pelas crianças, na fase inicial da escrita, deve ser considerado como sintoma de que esse sujeito ativo procura resolver alguns conflitos relativos à linguagem escrita .

É notável a não aceitação do ‘erro’ na escrita do sujeito surdo – pois esse erro é visto sempre como a falta e não como a diferença ou a disposição desse sujeito em atuar sobre suas hipóteses de modo a entender e construir esse sistema de regras que é a língua portuguesa.

Para se entender os caminhos e os descaminhos do sujeito surdo em direção à construção de sua linguagem, é necessário que se entenda exatamente esta questão: a linguagem não é algo separado do conhecimento, mas esse depende, em grande medida, dela e ela o define em certo sentido.

Não adianta ver os erros do sujeito surdo apenas como distorções feitas por sujeitos deficientes que não sabem, que não aprendem, mas como ‘sintomas’ de que eles lidam de uma maneira particular com os recursos da língua que possuem para produzir significações, além de estarem, como o ouvinte, testando suas hipóteses a respeito da linguagem. Desta maneira, é rico perceber as diferenças com as quais esses sujeitos lidam, para poder ajudá-los a alcançar outros patamares em direção à sua construção das regras da língua.

ROJO (1989), trabalhando com narrativas de crianças em fase inicial de escolarização e na forma escrita, adota um pressuposto sócioconstrutivista e indica que categorias como o cenário, por exemplo, aparecem como mais constituídas no processo de construção de narrativa por escolares em início de alfabetização (2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries), enquanto que categorias acionais, como complicação, resolução e o desfecho, delas decorrente, estão ainda em fase de constituição.

Seu pressuposto (básico) é que os aspectos formais e funcionais, envolvidos nesse processo, teriam lugar nos anos de escolarização básica, ou seja, durante os primeiros contatos da criança com a leitura e a escrita em um ambiente formal.

ROJO (1989) propõe que a superestrutura, própria das histórias fictícias, ter-se-ia moldado ao longo da filogênese da narrativa escrita, devido às diferenças nas condições de produção/recepção ativa dos subtipos narrativos: a finalidade do subtipo narrativo, o mundo possível e a modalidade escrita.

Assim, a criança teria sua “ produção de histórias regida pela necessidade de captar a atenção de seu interlocutor para sua invenção ” ... e seu discurso estaria “formalmente submetido ao esquema tradicional da narrativa fictícia, para enformar a estrutura da ação humana ideada, de forma a captar e manter a atenção do interlocutor” (ROJO, 1989).

A passagem das crianças para o que a autora denomina “o mundo da escrita”, no qual há uma eliciação maior desse tipo de discurso, é decorrente do próprio letramento e da prática escolar e, assim, fornecerá a elas maiores possibilidades de desenvolver e conhecer ‘conscientemente’ os aspectos com os quais lidava anteriormente na oralidade. Além disso, o contexto de produção/recepção da modalidade escrita do discurso facilitaria o desenvolvimento gradativo das categorias superestruturais da narrativa que ‘enformam’ a macroestrutura textual, durante a primeira metade do 1º. Grau.

Rojo prevê, em sua pesquisa, os seguintes passos para o desenvolvimento do esquema da narrativa nas crianças:

a) aumento progressivo da presença de trechos descritivos (descrições e explicações sobre tópicos presentes no texto) que comporiam o cenário da história e o surgimento de uma forma particular de sequenciar as ações na narrativa;

b) o surgimento de uma forma particular de sequenciação das ações na narrativa - diversa da forma encadear encontrada no relato - que se traduz pelo surgimento do clima narrativo próprio das histórias, por meio de categorias superestruturais tais como a complicação, a resolução e o desfecho.

Desse modo, para ela, ao adentrar o mundo da escrita a criança teria maiores possibilidades de desenvolver a superestrutura da narrativa, por estar dentro de práticas discursivas que favoreceriam esse tipo de texto, além de auxiliar, igualmente, o desenvolvimento dos processos metacognitivos presentes nessa situação, ou seja, ao iniciar formalmente sua alfabetização, a criança é mais solicitada em atividades de conto e reconto na forma escrita de ‘narrativa típicas’, fato que propiciaria o desenvolvimento e a consciência de alguns aspectos específicos das histórias (a superestrutura narrativa) .

Isso pode significar, também, que a escola trabalha com uma linguagem diferente daquela que as crianças pré-escolares dominam. Ao enfatizar o uso da língua culta, a escola coloca-se em um patamar distante daquele das crianças, principalmente aquelas de uma situação sócio-econômica menos privilegiada. Fazendo isso acaba por ressaltar as diferenças existentes entre o idioleto da criança e a norma padrão utilizada e consagrada pela escola.

Não se pode negar, entretanto, que um grande número de crianças ao iniciarem seu processo escolar, mesmo que não dominem aquela linguagem escolar, demonstram já perceberem que há algumas diferenças entre o uso que faz da linguagem e aquele que a escola privilegia. Trabalhos como o de ABAURRE (1985, 1990, 1997), BENVENISTE (1987), KATO (1986), entre outros, apontam para essa consciência que as crianças, mesmo ainda muito pequenas, têm em relação à linguagem escrita, havendo muitos fatos que comprovam que as mesmas, ao depararem com as primeiras letras, já trazem algumas estruturas típicas da linguagem escrita, construídas indiretamente por meio da observação da linguagem adulta e, além disso, influenciadas por certas estruturas comuns das estórias.

Conforme essas autoras as crianças, mesmo em idade pré-escolar, já demonstram perceber que a leitura, por exemplo, é sempre feita de um certo modo e obedece a um certo padrão entoacional. Parecem perceber, também, que determinadas palavras fazem parte do mundo das estórias. O estilo percebido nos adultos que lhes contam ou lêem estórias é, de certa forma, incorporado pelas crianças ao estarem numa situação semelhante. É comum encontrar crianças ainda muito pequenas em 'atitudes' de leitura, ou seja, contando estórias como viram seus pais lhes contar: usando uma curva entoacional particular, virando as páginas do livro mesmo sem decifrar, silabando algumas palavras de modo a propiciar o clima que querem dar ao seu texto.

Essas são situações exemplares de que as crianças percebem que a linguagem que usam é diferente daquela presente nos livros e na escola, e podem corroborar também a análise de Rojo, dado que a escola vai pressupor e cobrar um outro esquema narrativo, o que faz com que as crianças, de um modo geral, se esforcem para devolver o padrão exigido. Parece que "quando seu processo de letramento é intensificado pelo desenvolvimento de escrita e pela aprendizagem escolar, as diferenças interacionais que se

verificam na instituição escolar modificam a trajetória destas linhas entrelaçadas em muitos sentidos”. ( ROJO, 1989).

TANNEN (1982) fazendo uma revisão sobre os estudos que tratam das relações entre linguagem oral e escrita faz um resumo interessante sobre pesquisas que tratam da tradição oral e da tradição literária, citando estudiosos de diversos campos de atuação que fizeram pesquisas pioneiras nos anos 60, examinando os efeitos da escrita nos processos social e cognitivo.

Ao analisar as narrativas produzidas por mulheres gregas e americanas TANNEN (1982) percebeu que as gregas contaram histórias melhores, ou seja, ao construírem suas narrativas, omitiam detalhes que não contribuía para o tema, fazendo com que suas narrativas fossem consideravelmente menor do que as histórias das americanas que, ao contrário, tendiam a incluir muitos detalhes e listá-los em uma seqüência temporal correta.

Os falantes gregos freqüentemente faziam julgamentos sobre o comportamento dos personagens (por exemplo, “o garoto não devia ter roubado as peras...”) ou sobre a mensagem do filme (“muitas crianças ajudam outros”, “sobre a vida da agricultura”, etc), diferentemente das americanas que comentavam mais os detalhes referentes à equipe técnica do filme (que as roupas eram inconvenientes ou o som muito alto), usando, quase sempre, um jargão associado ao cinema (“ângulo da câmera”), mostrando com isso que eram hábeis neste assunto.

Em suma, segundo esta autora, as gregas pareciam preocupadas em apresentar que tinham um acurado senso para julgar o comportamento humano e que eram boas contadoras de história, enquanto as americanas estavam mais preocupadas em apresentarem-se como boas em lembrar detalhes da história ou que eram bons sujeitos experimentais. Colocado de outro modo, as americanas pareciam estar operando com um conjunto de expectativas (“frame” ou “script”) como sendo sujeito de um experimento, enquanto que as gregas pareciam ter expectativas de conversa do dia-a-dia.

O paradigma oral/literário, segundo TANNEN, permite alguma luz sobre as diferenças encontradas para esta situação. Para ela são as diferenças culturais que resultam na elaboração ou focalização de diferentes aspectos da interação – de um lado, no conteúdo da mensagem pelas americanas e, de outro lado, do envolvimento interpessoal pelas

mulheres gregas. Em ambos os casos, os grupos estariam respondendo a modos culturalmente convencionalizados.

Em suma, a importância do trabalho de TANNEN sobre as narrativas está na sua pressuposição de que é possível existirem estratégias diferentes, umas mais vinculadas à escrita e outras mais vinculadas à oralidade, a depender da cultura do sujeito que narra e do envolvimento maior ou menor com a tarefa de narrar. Segundo ABAURRE (1990), com essa análise, a autora não pretendeu concluir que há povos orais ou letrados, mas mostrar que, na organização da linguagem oral, pode haver “uma opção culturalmente determinada por estratégias freqüentemente associadas à escrita, como a focalização do conteúdo dos textos em detrimento de um maior envolvimento com a própria situação de interação”.

Além disso, TANNEN também aponta que os elementos coesivos da linguagem oral são diferentes daqueles da linguagem escrita, pelo fato de uma se realizar verbalmente e a outra graficamente. Com relação aos aspectos diferenciais encontrados na fala e escrita, BACELAR-NASCIMENTO (1989), após exaustivo estudo realizado com o português europeu (PE), verificou que os mesmos são muito importantes para demonstrar que a sintaxe da língua oral é diferente da sintaxe da língua escrita. A relação entre as narrativas oral e escrita de crianças pequenas também foram analisadas por FRANCISCHINI (1990). Nesta pesquisa, a autora procurou focalizar as relações entre a linguagem oral e a escrita, através da análise dos elementos conjuntivos presentes na produção narrativa de crianças, em início da 2ª série do 1º Grau. Seus resultados apontaram que as crianças utilizaram-se de alguns recursos da LO no texto escrito, mas já incorporaram alguns aspectos específicos da modalidade escrita.

Tudo isso aponta para as diferenças significativas entre narrar ‘oralmente’ e por meio da escrita, bem como para aspectos comuns na realização dessas duas tarefas. Além disso, se concordamos que o “arcabouço narrativo” é conseguido a partir da maior exposição a esse gênero discursivo, como propõem os autores acima, pode-se pensar que para os surdos, assim como para os gregos, e os negros da comunidade de Trackton, comentados a seguir, narrar signifique preencher outros requisitos.

Os trabalhos de HEATH (1982, 1983) e HEATH & BRASCOMBE (1986) feitos dentro de uma linha etnográfica e desenvolvidos em comunidade de trabalhadores negros e

brancos dos Estados Unidos demonstram que, quanto maior a distância entre os recursos utilizados pela criança no oral e as convenções esperadas para a escrita, maior será a dificuldade de produzir as narrativas que estejam próximas do modelo esperado pela escola.

As autoras verificaram, nas duas comunidades estudadas, que as maneiras diferenciadas como cada grupo lidava com a narrativa repercutiu no período inicial de escolarização de suas crianças, resultando modos diferenciados de narrar por escrito, por parte das crianças da comunidade negra, cujos pais liam pouco e onde não existia o hábito de ler histórias para os filhos, quando comparadas com o outro grupo de crianças, filhas dos brancos da outra comunidade, na qual os adultos tinham por hábito ler para as crianças.

De certa forma, ROJO (1989), a propósito das narrativas, também se alinha com os resultados de pesquisas mencionadas por ABAURRE (1990), as quais sinalizam para o fato de que o mundo da escrita muda o comportamento verbal dos falantes. O exemplo de GNERRE (1985), da fala dos Shuar, índios do oriente do Equador, é bastante ilustrativo dessa situação. Após terem sido apresentados à escrita passaram a se utilizar de uma série de verbos indicativos de ‘atos de fala’, geralmente usados para introduzir o chamado ‘discurso reportado’, o que não acontecia antes do advento da escrita naquela comunidade. Tal fato pode corroborar que a ‘consciência’ metalinguística costuma vir acompanhada da utilização da escrita. (REGO, 1988).

KATO (1986) considera que, no nível textual, a criança parece aprender mais rapidamente alguns elementos constantes, convencionais que marcam os limites do texto, tais como as estruturas ‘era uma vez’, ‘viveram felizes para sempre’. Para esta autora, a dificuldade encontrada pela criança no início da vida escolar deve-se à sua limitação anterior, na fase pré-escolar, de ouvir e de participar da conversação diária espontânea que “conta com toda a cooperação dos outros participantes. Já a escola pressupõe uma familiaridade com outros tipos de linguagem que exigem algum grau de decentração do contexto mediato”. A autora acima acrescenta que as dificuldades de dominar ‘novo meio’ estão relacionadas a problemas de compreensão de novos gêneros. Isso, de certa forma retoma, em alguns aspectos, autores que referem as dificuldades da criança na aquisição da escrita como consequência de certas práticas pré-escolares. (HEATH & BRASCOMBE, 1986; TANNEN, 1982).

BASTOS (1994), ao estudar a coesão e a coerência dos textos narrativos, propõe que a coerência pode ser estabelecida a) culturalmente, ou seja, no nível de narrar como ato de fala, e b) vinculada à interlocução, isto é, no nível da inserção do texto em uma situação de comunicação. Os alunos parecem dominar o tipo de esquema narrativo definido por sua cultura, mas desconhecem as regras de inserção em uma determinada situação de comunicação.

Com relação à estrutura da narrativa e ao uso dos tempos verbais, Bastos salienta a função do verbo como um dos responsáveis pela coesão textual, por se destacar como um elemento que auxilia na transição temporal necessária à coesão/coerência num texto narrativo, porque é exatamente por meio desse elemento que é possível o encadeamento de ações ou eventos que permitem ao sujeito reproduzir, linguisticamente, uma realidade que se transforma.

CASTRO (1980), analisando os tempos verbais das narrativas orais, no que se refere principalmente a sua distribuição, observa que há determinados tempos verbais peculiares ao discurso narrativo. Cita WEINRICH para mostrar que há “determinadas afinidades entre certos tempos verbais e certas situações comunicativas “ , ou seja, “há tempo de comentar e há tempo de narrar, do mesmo modo que há tempos gramaticais de comentar e tempos gramaticais do narrar”. A partir disso, o referido distingue o sistema verbal em dois grupos temporais complementares, em que o presente seria o tempo utilizado para ‘comentar’ e o imperfeito e o perfeito os mais utilizados nas situações comunicativas em que o mundo é narrado ou relatado.

#### 4.1. As Funções da Narrativa

A narrativa, como já mencionado anteriormente, foi estudada sob diferentes perspectivas, mas o trabalho de LABOV & WALETZKY (1967) será por nós adotado, nesta pesquisa, porque propõe uma metodologia e opera com noções, conceitos e procedimentos propriamente lingüísticos. LABOV & WALETZKY (1967) apresentam um quadro geral para a análise da narrativa o qual mostra o quanto as habilidades verbais são usadas para avaliar as experiências passadas.

Nesse artigo, os autores apresentam um quadro teórico analítico de versões orais da experiência narrativa em inglês e estabelecem algumas proposições gerais sobre a relação das propriedades formais e funcionais da função narrativa, baseadas em padrões recorrentes característicos, desde o nível da oração, passando por unidades maiores até chegar no nível da narrativa simples completa. Partindo-se desses padrões recorrentes foi possível estabelecer funções que o discurso narrativo cumpre na situação comunicativa, ou seja, a função referencial e avaliativa, pois a recapitulação da experiência passada exige do narrador ao mesmo tempo uma organização temporal e um empenho pessoal em valorizar os fatos narrados.

Para LABOV & WALETZKY (1967) o quadro teórico básico da narrativa leva em conta a seqüência temporal como uma importante propriedade definidora da seqüência narrativa. Para eles, a superestrutura da narrativa constitui-se de: resumo<sup>1</sup>, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda.

O RESUMO constitui-se geralmente de uma ou duas cláusulas que resumem toda a história. Sua ocorrência é facultativa e, quando ocorre, vem no início do texto. É um recurso para despertar o interesse do ouvinte pelo discurso que se vai seguir. (Nota-se aí a presença de interlocução).

“Para alcançar esse objetivo, o sumário contém freqüentemente orações que apontam para a razão de ser do relato, acentuando bem o ponto de interesse da narrativa. Nesse sentido, o RESUMO assume uma função bastante ‘avaliativa’, sendo freqüente nele

---

<sup>1</sup> O resumo foi acrescentado por Labov em seu artigo de 1972 – “The Transformation of Experience in Narrative Syntax”.

a ocorrência de enfáticos, juízos de valor, de frases exclamativas e de expressões “emotivas” no sentido de Jakobson<sup>1</sup>. É o lugar da interação.

Segundo Bastos (1994), na situação escolar - situação de enunciação em que geralmente o aluno não tem definido seu interlocutor - é freqüente que o mesmo inicie o texto apresentando uma espécie de justificativa da narrativa, fazendo referência ao tema proposto e estabelecendo uma ligação entre esse tema e seu texto. O RESUMO assume, desta forma, um caráter particular em que a situação de enunciação - a tarefa escolar - fica claramente caracterizada. Um exemplo relatado por Bastos é: “Um fato que achei estranho foi uma reportagem que li no jornal que foi mais ou menos assim: um rapaz foi baleado pelas costas e ...”

A ORIENTAÇÃO é a seção cuja tarefa seria situar o leitor em relação à pessoa, lugar, tempo, situação comportamental, embora ocorra com freqüência não é obrigatória.. Cumpre uma função referencial. Além disso, nem toda seção de orientação cumpre, sempre, essas 4 funções.

A COMPLICAÇÃO é o corpo propriamente dito da narrativa. É constituída formalmente por cláusulas ordenadas temporalmente e vai praticamente até o clímax do acontecimento, terminando quando começa a RESOLUÇÃO. Em muitos casos há uma longa cadeia de eventos com muitas seções de complicação.

A AVALIAÇÃO incide sobre a complicação. É “a parte da narrativa que revela a atitude do narrador em relação à narrativa, enfatizando a importância de algumas unidades narrativas em relação a outras”. A AVALIAÇÃO tem também, por vezes, a função de separar a COMPLICAÇÃO da RESOLUÇÃO. Há ainda a possibilidade de a AVALIAÇÃO vir fundida à RESOLUÇÃO (isto é, uma única cláusula narrativa tanto enfatiza quanto afirma o resultado) ou de não se limitar a uma seção fixa entre COMPLICAÇÃO e RESOLUÇÃO e percorrer toda a narrativa como “focos de ondas (DE AVALIAÇÃO) que penetram na narrativa”<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Apud Castro, (1980) – “Os tempos verbais da narrativa” p. 13 – Dissertação de Mestrado.

<sup>4</sup> apud Bastos, ( 1994 ) – “Coesão e Coerência nas narrativas escolares” p. 26 – Dissertação de Mestrado

A RESOLUÇÃO, que apresenta o desenlace dos acontecimentos, é definida como “a parte da seqüência narrativa que segue a avaliação. Se a avaliação é o último elemento, então a resolução coincide com ela (...) . Enquanto muitas narrativas terminam com a resolução outras têm um elemento adicional denominado ‘coda’. A seqüência real de acontecimentos descritos na narrativa não se estende, como regra, até o presente. A coda é o mecanismo funcional que faz com que a perspectiva verbal volte ao momento presente” (BASTOS, 1994). Assim, a CODA faz com que se volte ao momento da enunciação.

Segundo o modelo de LABOV & WALETZKY (1967), a complicação e a resolução são indispensáveis para que se estabeleça uma narrativa, enquanto ORIENTAÇÃO, AVALIAÇÃO E CODA não precisam, necessariamente, fazer parte da mesma. Para se caracterizar qualquer uma dessas seções no texto deve-se atentar basicamente para três pontos: a) a função dessa seqüência no texto, b) sua localização e o c) tipo de oração que a constitui. Em relação ao item c, os autores discriminam as cláusulas independentes (não subordinadas) da seguinte maneira:

**Cláusulas Narrativas** – Estão ordenadas temporalmente, ou seja, estão em junctura temporal e não podem ser mudadas de ordem sem alterar a seqüência original dos acontecimentos.

**Cláusulas Livres** – Podem ser deslocadas para qualquer ponto da narrativa.

**Cláusulas Restritivas** – deslocam-se somente através de parte da narrativa.

**Cláusulas Coordenadas** – indicando ações simultâneas, podem ter sua ordem invertida sem alterar a seqüência total original.

A parte da narrativa propriamente dita em um texto seria, então, a que é composta por COMPLICAÇÃO e RESOLUÇÃO, formadas por cláusulas narrativas e coordenadas. Os outros tipos de cláusulas distribuem-se pelas demais funções da narrativa, aleatoriamente.

Para o estabelecimento das cláusulas narrativas, LABOV & WALETZKY (1967) não levam em conta somente as orações subordinadas. Consideram que apenas as orações independentes é que se relacionam semanticamente através da junção temporal, fator fundamental para serem consideradas cláusulas narrativas.

Diferentes tempos verbais podem ser associados a certos tipos de discurso, sendo que o discurso narrativo demanda um tipo específico de tempo verbal. Ou seja, o verbo deve ser visto como um elemento importante do discurso narrativo, seja por expressar ações, estados ou fenômenos de uma seqüência de eventos que deve ser partilhada pelo narrador, seja porque, por meio do verbo, lidamos com a temporalidade e a ordenação cronológica de eventos que se constituem num aspecto relevante da própria definição do que seja o arcabouço da narração e, por isso, chamado de 'núcleo narrativo' (CASTRO, 1980)

No nosso caso, optamos por não partir apenas da narrativa oral de experiência pessoal, uma vez que já tínhamos experiência de que ela apresentavam mais dificuldades para serem analisadas do que quando era proposto aos surdos que contassem e escrevessem uma narrativa a partir de algum estímulo visual. Assim, mesmo havendo algumas narrativas que surgiram a partir de casos de experiência pessoal (tal como proposto por LABOV & WALETZKY (1967) escolhemos por analisar aquelas que foram feitas após a seqüência de quadros, pois eram as que mais nos davam subsídios para uma interpretação.

## **CAPÍTULO 5 – O uso de categorias funcionais nas narrativas**

As dificuldades observadas nas narrativas escritas mobilizou-nos, também, no sentido de tentar entender como o sujeito surdo utiliza algumas categorias gramaticais. Como já registrado anteriormente, outros trabalhos já apontavam o escasso uso desses elementos na produção escrita de surdos, muito embora, poucos foram aqueles que discutiram objetivamente esta questão.

### **5.1. Categorias Abertas e Fechadas**

Antes de iniciarmos a discussão de nossos dados, é necessário fazermos a apresentação dessa questão. De acordo com a Tipologia Tradicional, as categorias gramaticais dividem-se em duas classes, a classe de categorias lexicais e a de categorias não lexicais ou funcionais. A primeira é uma classe de relações abertas, abarcando categorias como Nome, Verbo e Adjetivo e as classes funcionais, categorias como Determinantes, Preposição, os elementos flexionais e os auxiliares. (LYONS, (1979) e (1982); MATTOSO-CÂMARA, (1973); LOPES, (1995))

Para a análise dos dados desse trabalho, no que concerne à utilização dos surdos das categorias gramaticais, estaremos assumindo os pressupostos teóricos da Gramática Gerativa que considera a linguagem humana um tipo de sistema cognitivo, caracterizado por certas propriedades genéticas, inatas, denominado Gramática Universal (GU), utilizado dentro dessa teoria para fazer referência a um estado mental inicial ou à própria teoria proposta pelo lingüista para refletir sobre esse estado inicial (cf. CHOMSKY, 1967).

Essa aproximação foi necessária porque outras teorias não têm abrangência ou poder de explicação para os fenômenos que estamos tratando nesta pesquisa. O nível de profundidade, porém, será aquele necessário, apenas, para iniciar uma discussão a respeito de como as categorias funcionais estão sendo utilizadas pelo sujeito surdo e dar margem para que, em futuros trabalhos, possamos aprofundar essa questão, a meu ver, crucial para a compreensão dos problemas dos surdos tanto com relação à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem quanto relativos às dificuldades escolares dessa população.

Dentro da Gramática Gerativa, a terminologia utilizada para denominar aqueles aspectos mais relacionados ao léxico e aqueles mais relacionados à gramática é praticamente a mesma usada pelos autores acima citados. Existe também a distinção entre sistema aberto e fechado, mas gramática e léxico situam-se ao longo de um contínuo, tem papéis distintos e interagem. Há dentro da classe de relações fechadas ou funcionais o que se convencionou chamar de morfemas gramaticais presos (as flexões em geral) e livres (artigos, pronomes, auxiliares e preposições).

As categorias funcionais, nosso interesse nesse trabalho, têm dentro da Sintaxe Gerativa, como característica principal o fato de não marcarem papel temático<sup>1</sup> e conterem os traços gramaticais, ou seja, as informações relativas às relações e processos gramaticais com as quais as línguas criam ou geram suas sentenças.

Para o melhor entendimento dessa questão, é necessário dizer que alguns autores defendem a tese de que as categorias funcionais não estariam presentes em estágios iniciais da aquisição da linguagem (RADFORD, 1990) e, por conta disso, a sintaxe da criança, nessa fase, seria mais 'telegráfica'. ATKINSON (1992) coloca-se a favor da hipótese maturacional, adotando a hipótese de que a parametrização é apenas para a classe funcional. Apóia-se em CHOMSKY (1989) ao dizer que as propriedades do léxico são restritas pela GU e que os elementos substantivos (verbos, nomes) são pertencentes a um vocabulário universal invariante, enquanto que os elementos funcionais são parametrizados.

Apesar de algumas divergências quanto à emergência dessas categorias, muitos estudiosos consideram que a compreensão de seu papel (como e quando estão disponíveis na gramática da criança) é vital para responder muitas questões intra e interlingüísticas. HYAMS (1986), por exemplo, assumindo a Proposta de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1986), na discussão da gramática inicial da criança, confirma o caráter modular da gramática que consiste da interação de vários componentes, cada um com propriedades distintas. Para esta autora, as regras da gramática surgem a partir de quatro níveis de representação lingüística: A estrutura D (estrutura profunda), a estrutura S (estrutura superficial), a Forma Fonética (FF) e a Forma Lógica (FL). Uma sentença (S) é

---

<sup>1</sup> Por papel temático ou relação semântica ou temática, entenda-se noções como Agente, Fonte, Meta, Tema. (cf. Radford, 1990).

bem formada “se e apenas se tem uma representação bem formada para cada um dos quatro níveis citados”.

Para esta autora, a formulação dos parâmetros, dentro da GU, implica uma visão particular do processo de aquisição o qual deverá permitir que a criança, em um estado inicial, esteja dotada de um conjunto de princípios universais cada um dos quais com um conjunto de valores possíveis e, para chegar à gramática do adulto, ela deve fixar cada um dos parâmetros em um valor correto para a sua língua. Para HYAMS (1986), os vários dados do “input” deverão desencadear os valores determinados para uma língua em particular – a criança que aprende inglês, por exemplo, deve perceber que o inglês é uma língua em que o verbo precede o objeto no sintagma verbal, a partir dos dados que lhe são disponíveis no ambiente lingüístico, e marcar o valor do parâmetro responsável por esse fenômeno lingüístico.

Não é nosso objetivo, neste trabalho, discutir, em profundidade, como a criança adquire os parâmetros de sua língua materna, mas estabelecer alguma explicação para as idiosincrasias da escrita do surdo. Assim, se é consenso que as categorias funcionais não estão presentes nas fases iniciais da aquisição da linguagem da forma como ela é vista na gramática do adulto e que elas são consideradas paramétricas, essa premissa tem, para os sujeitos surdos, a nosso ver, um problema adicional, a saber, a dificuldade de acesso ao input.

A criança ouvinte deverá parametrizar, ou seja, dar valor a essas categorias em um período inicial de aquisição da linguagem para depois acessar outras categorias importantes para o seu sistema lingüístico. Em relação aos surdos, a diferença está na dificuldade com que eles lidam com dados de dois sistemas distintos: aqueles dados oriundos da LO utilizada por seus pais e pessoas que o cercam e os advindos da LIBRAS que se justapõem em algumas situações comunicativas (bimodalismo) à fala da comunidade majoritária. Além disso, tanto os dados oriundos da LO quanto aqueles da LS são, de certa forma, escassos para predizer parâmetros, se pensarmos que por não ouvirem não têm acesso à língua oral de sua família (a maioria são filhos de ouvintes) e tampouco têm acesso à LIBRAS de maneira efetiva, uma vez que são oriundos de famílias ouvintes e estão inseridos, também, dentro de comunidades que utilizam quase que unicamente a LO.

Sendo assim, os dados com os quais lidam poderão ser considerados bastante instáveis para guiá-los na valoração dos parâmetros.

Se isso é correto, a marcação dos valores de sua gramática pode advir seguramente dos dois sistemas – diferentes entre si – os quais convivem em espaços socialmente demarcados: a fala na maior parte deles e a LIBRAS em alguns outros contextos (quando há outros sujeitos surdos para trocas comunicativas).

Estudando a tipologia da Língua Portuguesa, KATO (1989) aponta para uma tendência partilhada por muitos lingüistas na atualidade, de que o estudo dos universais está relacionado à variação tipológica das línguas, ou seja, a gramática universal tem alguns parâmetros abertos que devem ser definidos a partir da experiência lingüística.

Isso é possível porque a forma das línguas deve-se, portanto, a ‘princípios’ – que são propriedades comuns a todas as línguas – e ‘parâmetros’ – que variam entre as línguas e estão relacionadas aos princípios. Ainda de acordo com RADFORD (1990), os princípios são invariantes (inatos) e os parâmetros (mais flexíveis) devem ser ‘aprendidos’ pelas crianças em seu trabalho, com o “input” fornecido pela linguagem a que está exposta.

É necessário destacar a existência dos princípios e parâmetros que foram mais recentemente incorporados pela teoria chomskyana. Segundo CHOMSKY (1981) (1986), a teoria gerativa se concentra em tentar responder como em poucos meses a criança sai de uma fase agramatical (isto é, sem gramática) para estágios mais desenvolvidos. Nesse sentido, é preciso aceitar que a criança já nasce com uma predisposição inata para a linguagem – seriam os princípios universais – que faz parte da dotação genética da espécie e é comum a todas as línguas. Ao ser exposta a uma língua particular, a criança será capaz de perceber seus parâmetros e, assim, aprender as regras particulares de seu sistema lingüístico.

Deve-se entender, então, a noção de parâmetro como propriedades que variam de forma significativa nas línguas naturais, ou seja, uma propriedade “varia de forma significativa se ela prediz outras propriedades numa relação implicacional”. Assim, um parâmetro é um conjunto relacionado de propriedades (conjunto de características interligadas) que pode variar de língua para língua. (KATO, 1989).

Por serem mais flexíveis, os parâmetros <sup>1</sup> variam e estão operantes sob os princípios mais gerais da GU, dependendo de um esforço da criança em lidar com os dados da linguagem que está adquirindo para “fazer a escolha do valor dos parâmetros” (SANTOS, 1995). Ou seja, princípios não dependem de input para tornarem-se operantes, por isso estão disponíveis desde o início, já os parâmetros podem demorar para serem aprendidos porque dependem do input para serem definidos.

#### *Ordem dos constituintes*

A ordem é, por exemplo, uma propriedade que se rende à variação paramétrica, pois temos, de um lado, línguas de ordem livre, como o latim, e, de outro lado, línguas de ordem mais rígida, como o inglês.

Estudando a ordem nas línguas naturais, KATO (1989.) mostra que se uma língua marca morfologicamente as funções, sua ordem será relativamente mais livre (latim, alemão, japonês, também chamadas de línguas não configuracionais) e, ao contrário, línguas que não marcam morfologicamente as funções gramaticais teriam sua ordem relativamente mais rígida (inglês, considerada uma língua configuracional).

HALLE (apud KATO), estudando o Walpiri, uma língua não configuracional, chegou às seguintes propriedades correlacionadas que estão presentes neste tipo de línguas: a) ordem dos elementos relativamente livre, b) elementos descontínuos, c) uso abusivo de anáfora zero.

Com isso, o autor enfatiza a inexistência de línguas cuja ordem seja livre de forma irrestrita, ou seja, há sempre alguma restrição a esse fenômeno: no Walpiri, por exemplo, verificou-se ser o Auxiliar a restrição do sistema, pois deverá sempre aparecer em segunda posição. No japonês, são os verbos e os adjetivos que aparecem de forma fixa, em posição final.

---

<sup>1</sup> Há duas formas de os parâmetros tornarem-se disponíveis para a criança: alguns autores argumentam em favor de um sistema pronto “on line” e há outros que acreditam que eles estariam disponíveis, mas necessitando de maturação para poderem funcionar (Hipótese Continuista e Maturacional, respectivamente)

O motivo pelo qual essa discussão vem à tona, neste trabalho, é a necessidade de entendermos alguns aspectos das construções escritas por sujeitos surdos. Pode-se, a partir dos dados que apresentaremos a seguir, inferir que as sentenças escritas pelos surdos demonstram uma liberdade ainda maior do que aquela verificada para o PB, como os exemplos abaixo mostram, e, por isso, questionamo-nos se o sistema que rege essas construções não estaria, também, mais próximo das chamadas línguas não configuracionais apesar de não dispormos, ainda, de uma análise precisa da estrutura gramatical da LIBRAS.<sup>1</sup>

Veja:

1. O ator era uma novela de Toni Ramos (= Toni Ramos é um ator de novela)
2. Lucas estava a bola e jogou vaso (= Lucas estava jogando bola e quebrou o vaso)
3. Felipe viu o vaso com flor o caiu (=Felipe viu quando o vaso de flor quebrou)

Com relação à ordem dos constituintes na sentença, pode-se conjecturar que a LIBRAS (pensando sempre na possibilidade de os surdos estarem lidando com os dois sistemas (LS + LO), quando refletem sobre as regras de construção da escrita) seja também uma língua de núcleo inicial, do tipo SVO, pois as várias ocorrências parecem mostrar uma ordem relativamente fixa para o núcleo inicial, ou seja, o V vem sempre antes do objeto; o S vem antes do predicado e a preposição encabeça o sintagma, situando-se antes do núcleo nominal.

Nossa preocupação, no escopo desse trabalho, é verificar e apontar algumas regularidades ou semelhanças, no uso de certas categorias gramaticais, observadas nas narrativas escritas pelo sujeito surdo, ou seja, os valores atribuídos por esses sujeitos a categorias como a flexão do verbo (tempo e concordância), verbos auxiliares, preposição e a ordem dos constituintes da oração. Partindo-se das histórias produzidas, tentar-se-á verificar se há um uso consistente dessas categorias no texto escrito. Este tipo de análise

---

<sup>1</sup> Não estamos afirmando que a LIBRAS é uma língua não configuracional, mas apenas apontando algumas evidências para esse caso, observáveis na escrita do sujeito surdo. Ademais, para se chegar a uma decisão desta haveria a necessidade de se proceder a uma descrição da língua de sinais da comunidade surda brasileira, o que foge do escopo do presente trabalho.

possibilitará a melhor compreensão das hipóteses que esses sujeitos podem estar fazendo sobre a escrita, de uma maneira geral, e também, de alguma forma, a análise de quais categorias ficam mais evidentes na produção destas narrativas escritas pelo grupo de surdos, a partir da progressão de sua escolaridade.

Com relação aos parâmetros que fazem com que uma língua seja considerada configuracional ou não configuracional, pode-se aventar a possibilidade de a LIBRAS (o sistema que concorre com a LO para a construção das regras da gramática de PB do surdo) possuir algumas daquelas propriedades que nos permitem considerá-la uma língua não configuracional. Levando em consideração a proposição de HALE (apud KATO) para essas línguas, temos que elas apresentam:

1. elementos descontínuos
2. uso abusivo de anáfora zero
3. ordem dos elementos relativamente mais livre

Dentre os dados das narrativas escritas pelos sujeitos surdos (separados em dois grupos: um em fase inicial de escolarização e outro em fase já adiantada de vida escolar), temos vários exemplos que confirmam que a ordem apresentada é mais livre do que aquela prevista para o português, visto que suas sentenças possuem um grande número de anáfora zero, ou seja, lugares não preenchidos ou só preenchidos pelo contexto e que os surdos utilizam-se, separadamente, de termos que deveriam vir juntos em PB. Veja os exemplos abaixo:

1. **“A Eliane ajudar o flor coloque na terra”** (= a Eliane ajudou a colocar a flor na terra) (em PB há a necessidade de os verbos ajudar e colocar estarem contíguos se forem utilizados como perífrase verbal).

2. **“A menina junto ele casa embora voltar”** (= A menina e o menino voltaram para casa – vários elementos elididos)

3. **“O menino falo mãe bravo vaso caiu o vi arruca ir** (= O menino falou que a mãe ficou brava porque o vaso caiu, depois (eu vi) arrumou o vaso e foi embora) (v. auxiliar estar ou ficar não preenchido antes do adj. bravo)

4. **“Hoje minha amigas a escola agora...”** (hoje eu vi minhas amigas na escola) (falta de preenchimento do verbo principal)

5. **“O pintado muito o chora, porque ela cheio o porco”**(= o pintado chorou muito porque a porca estava alimentando os outros porquinhos) (advérbio “muito” antes de verbo precedido por determinante, não preenchimento do aux. Estava, antes do advérbio “cheio”)

6. **“pastor presença pregador sobre palavra Deus** (= O pastor estava lá presente pregando a palavra de Deus) (falta de verbos – o sujeito usou uma flexão nominal para o verbo “pregar” em vez de uma flexão verbal)

7. **“Eu ver a tevê a xuxa”** (= Eu vi (assisti) o programa da Xuxa na TV ou Eu vi a Xuxa na TV ou Eu vi na TV a Xuxa) (falta de preposição)

8. **“Eu vou a dança e amiga** (= Eu fui dançar com a amiga ou Eu fui dançar e a amiga foi junto) (falta de Flex. + infinitivo do verbo principal)

9. **“ Lucas chuta o bola e andando no chão** (= Lucas estava jogando bola na rua ou Lucas chutou a bola no chão) (falta de flex. e auxiliar)

10. **“ Lucas fica o vaso e quebrou a rua** (= Lucas fica olhando o vaso quebrado na rua) (falta de aux., participio do v. quebrar e preposição)

11. **“No chão tem um vaso de pedaço** (= No chão tem um pedaço de vaso ou No chão tem um vaso em pedaços (quebrado)) (“vaso de pedaço” ao invés de “pedaço de vaso”)

12. **“A Lidiane e o Ewerton bola caiu e vaso** (A Lidiane e o Ewerton jogavam bola e derrubaram o vaso ou A Lidiane e o Ewerton derrubaram o vaso com a bola ou a Lidiane e o Ewerton fizeram a bola cair) (SN bola no lugar que deveria ser preenchido pelo Verbo)

13. **“Irmã Dayane é brincar muito boneca** (= Minha irmã Dayane brinca muito com boneca ou ... está brincando muito com boneca) (uso inapropriado de forma não finita)

Pelos dados apresentados, verifica-se a dificuldade de o sujeito surdo entender as relações estabelecidas pela gramática da língua portuguesa e esta não se restringe apenas ao uso das preposições. O surdo parece não ter também noção do que chamamos ‘hierarquia’ dos constituintes, por isso é comum utilizarem estruturas do tipo: “Lucas fica o vaso e quebrou a rua no chão” (= Lucas chutou a bola no vaso e o quebrou), demonstrando liberdade maior entre os elementos na oração, além de apresentar argumentos nulos.

Dado o seguinte exemplo retirado do texto de um adolescente surdo, qual seja, : DEPOIS ELES JOGAM A FLOR COM A BOLA CAIR, algumas questões podem ser discutidas. Como estes sujeitos fazem o arranjo das palavras dentro da sentença? Eles compreendem que determinados arranjos podem significar coisas diferentes? Se compreendem este fato, qual a regra que lhes permite identificar essas diferenças a partir de seu próprio texto escrito?

No exemplo acima sabemos que “eles” se refere a dois meninos que estavam jogando bola. Dentro do jogo, um dos meninos joga a bola em cima de um vaso de flor e o derruba, fazendo com que o mesmo se quebre no chão. Da maneira como foi escrito, pode-se ter mais de uma interpretação:

- a) *jogam a flor com (junto) a bola e elas caem no chão*
- b) *jogam a flor em cima da bola (que cai) no chão.*
- c) *jogam a bola no vaso de flor e este cai no chão.*

Como já dissemos, construções ambíguas ocorrem, muito freqüentemente, na produção escrita de surdos. A ocorrência de *os ovos quebraram os dinossaurinhos* — ao invés de — *os dinossaurinhos quebraram os ovos* permitiu-nos dizer que parece haver uma liberdade maior na sintaxe desses sujeitos (cf. item anterior), conforme discutíamos antes. Parece-nos, entretanto, que, nesse caso, há mais a utilização de uma noção semântica do que da sintática, para expressar seus enunciados. O sujeito surdo, em questão, sabe que os dinossaurinhos foram os agentes da ação expressa pelo verbo quebrar, mas, guiado mais pela noção semântica, não se deu conta que o enunciado era ambíguo. De qualquer forma, como há a concordância do verbo com o Agente pode-se, também, entender o enunciado na forma não canônica, como acontece no português europeu: “o bolo devorou o menino”.

Há autores, como PINKER (1987), que delineiam um “bootstrapping” semântico no qual as crianças se apoiariam para resolver problemas de natureza sintática. Grosso modo, a criança adquire o significado das palavras de conteúdo independentemente das regras gramaticais e a representação semântica das sentenças estaria baseada no contexto e no significado individual de cada palavra. Isso, de certa forma, pode ajudar a entender

muitas das idiossincrasias da produção escrita de surdos que estariam guiadas por uma intuição mais semântica do que sintática.

Ainda com relação à ordem, pode-se destacar a contribuição de FISCHER (1975), advogando que a Língua Americana de Sinais sofreu uma mudança evolutiva, já que distingue, para essa língua, uma primeira ordem sintática – SOV – que se transformou na atualidade em SVO. Em suma, esse autor registra que há outras ordens gramaticais possíveis na LAS, e a última seria apenas a mais freqüente delas.

Outros estudos sobre a LAS confirmam essa característica, atribuindo a ela uma ordem livre, por não ser significativo o lugar ocupado pelos constituintes nas sentenças. O próprio FISCHER (1978) é um dos que sustentam uma premissa, na continuidade da discussão iniciada por ele mesmo em anos anteriores, argumentando a favor de uma ordem livre para a LAS apesar de a ordem mais comum, nessa língua, ser aquela em que o sujeito vem antes do verbo, o qual encabeça o sintagma (SVO), ordem que, segundo esse autor, resulta da influência que a estrutura do inglês (ou seja, da língua da comunidade ouvinte majoritária) exerce sobre o sistema de sinais. Para esse autor, a presença de outras ordens possíveis na LAS - SOV, OSV e OV (sem sujeito) – encontradas no estudo dessa língua corroboram sua afirmação. Sua premissa, enfim, é de que a preferência sintática dessa língua seria a de o verbo ocupar a posição final, configuração, portanto, diferente daquela verificada para o inglês.

Já para LIDDELL (1978), a ordem é cambiável na LAS, dependendo do tipo de verbo utilizado. Seus resultados mostram que, com verbos transitivos diretos, a ordem não marcada é SVO, admitindo a topicalização do objeto e da frase verbal: O<sup>1</sup>SV e OV<sup>1</sup>S. Outro pesquisador da ordem, nas línguas de sinais, é YAN (1977) cujos trabalhos com diversos dialetos da língua de sinais chinesa permitiu-lhe asseverar que, nessas línguas, todo substantivo, qualquer que seja sua função sintática, encontra-se diante do V e que, dentre dois substantivos, aquele que corresponde ao referente mais imóvel precede o menos imóvel.

Outra posição para esse assunto vem de CURIEL (1993) cujos trabalhos focalizaram a Língua de Sinais Argentina (LSA). Para esta autora, ao contrário de LIDDELL, por exemplo, a ordem não é livre e a posição dos constituintes oracionais é lingüisticamente significativa. Seus resultados, além disso, apontam para uma

independência da LSA em relação ao espanhol oral, descartando afirmações infundadas, segundo a autora, de que a LSA seria uma mera representação manual do espanhol ou um código que carece de organização gramatical.<sup>1</sup>

Nossos dados, oriundos de narrativas escritas por sujeitos surdos, permitem-nos apontar, também, para uma ordem mais livre das sentenças desses sujeitos e, além disso, percebemos que, em algumas dessas, há construções de tópico<sup>2</sup>, comum na fala do PB, mas mais difíceis de serem encontradas na escrita (PONTES, 1987). É importante notar que os elementos funcionais comportam-se de maneira diferente daquele esperado para o PB.

Com relação à possibilidade de anáfora zero - outro traço característico das línguas não configuracionais, de acordo com HALLE (apud KATO, 1989) - a sentença “A Ana Paula falou um menino quero com minha” (= A Ana Paula falou para o menino se ele queria comer a pipoca dela”), poderia estar mostrando essa situação.

Com relação à descontinuidade dos elementos, outra característica das línguas não configuracionais, podemos observar que, na sintaxe do surdo, ocorre muito frequentemente certas descontinuidades não permitidas para o PB: o verbo auxiliar longe do verbo principal (1. “A Eliane ajudar o flor coloque na terra” (= a Eliane ajudou colocar a flor na terra) e mesmo o determinante na frente do verbo (1. “O Alex viu o quebrou o vaso no chão”; “O Fábio fica muito o caiu”).

Enfim, essa discussão leva-nos a pensar que as construções dos surdos poderiam ser consideradas frutos de uma gramática não-configuracional, apesar de haver, sem dúvida, casos de descontinuidades em línguas consideradas altamente configuracionais, já que pudemos observar casos de descontinuidades no português: caso dos quantificadores, das relativas e completivas cindidas, como mostram os exemplos abaixo (apud KATO):

---

<sup>1</sup> Deve-se destacar que, por serem ágrafas, as línguas de sinais analisadas por esses pesquisadores foram recortadas de situações comunicativas ‘orais’ e seus resultados apontam para uma gama de sinais não verbais, co-ocorrendo com os signos bases das LS. Nesse sentido, pode-se afirmar que tais pesquisas valem-se de uma estrutura ‘mais pura’ das línguas de sinais.

<sup>2</sup> Nessas construções pode-se salientar uma informação e depois comentar-se sobre ela, nesse sentido o sujeito é posposto- “Minha casa deu ladrão” Pontes, (1987:35)

1. Todas as crianças foram ao acampamento.
2. As crianças foram todas para o acampamento
3. As crianças foram para o acampamento, todas
4. O moço que queria falar com você está aqui
5. O moço, está aqui, que queria falar com você
6. A hipótese de que ele esteja perdido existe
7. A hipótese existe de que ele esteja perdido
8. Um resumo comentado da obra de Chomsky acaba de sair
9. Um resumo comentado acaba de sair da obra de Chomsky

Porém, KATO (1989) acrescenta que esse tipo de descontinuidade aparece em línguas tipicamente configuracionais como o inglês por isso, é importante marcar, segundo essa autora, que há certas liberdades de ordem decorrentes:

- a) de um rico sistema casual, como o japonês e línguas ergativas (como o Walpiri);
- b) de um rico sistema de flexão de concordância, que licencia sujeito preposto e posposto, como nas línguas românicas;
- c) De ambos os tipo de flexão: caso e flexão como o latim e o alemão.

Desta forma, é possível pensar que um estudo mais aprofundado da LIBRAS pudesse dar mais subsídios para uma afirmação mais categórica acerca de sua tipologia. Observa-se, contudo, que as sentenças escritas por nossos sujeitos demonstram algumas propriedades que não são verificadas para o português, sendo a ordem uma delas.

### *As preposições*

As preposições, como já apontamos, são de difícil utilização pelos indivíduos surdos. Em nossa observação, verificou-se inúmeras ocorrências dessa categoria em contextos não autorizados ou mesmo a utilização de preposições que não cumprem a função que deveriam dentro dos enunciados escritos por esses sujeitos.

Há, na literatura, trabalhos que visam estudar a sua emergência no período inicial da aquisição do português como língua materna. PEREIRA (1977), por exemplo, apresenta uma revisão da literatura sobre as preposições em geral, além de ter feito uma resenha dos trabalhos de alguns autores que delas, também, se incumbiram.

No tratamento dado às preposições em estudos do português, há, segundo PEREIRA, aqueles que vêem nelas apenas um instrumento gramatical, ou seja, o de relacionar entre duas palavras. Não se atribui conteúdo semântico à preposição.

Sobre o estudo das preposições, no período de aquisição da linguagem, PEREIRA traz, entre outros, os trabalhos de MAYRINK (apud PEREIRA) que estudou o desenvolvimento da gramática de uma criança brasileira dos 20 aos 24 meses de idade tendo constatado a aparição da primeira preposição, na gramática dessa criança, nas formas do, da, a qual marcava relação de posse em relações do tipo Nome-Nome. A segunda preposição aparece na gramática dessa criança, no fim do período de observação, na forma pa, expressando direção de, movimento, associada aos verbos “ir”, “jogar”, etc.

A pesquisa de PEREIRA (1977) teve como objetivo o acompanhamento longitudinal de uma criança de 1; 2 a 2; 11.24, tendo observado que, no período inicial, a criança não emitiu nenhuma preposição e essa ausência de preposição, nessa fase, segundo a autora, não implica que a criança não esteja manipulando relações semânticas, mas apenas que essas relações só serão marcadas mais tarde, linguisticamente. Segundo ela, entre as relações semânticas observadas nesta primeira fase está a de posse e as formas para expressar tal relação foi por meio do uso dos primeiros possessivos e dos nomes isolados, nos quais se nota já uma relação entre possuidor e objeto possuído. A emergência da primeira preposição na fala dessa criança acontece por volta de 1;8.29 e 1;10.8 e “apesar de sua marginalidade ou não-produtividade, é significativa na medida em que representa a explicitação da única relação espacial expressa anteriormente por N+N e pelas formas dele e dela, usadas principalmente para exprimir relação inalienável de posse”.

Essa discussão permanece. Segundo MIOTO (1995), as preposições perfazem, ainda, uma classe de palavras cuja constituição é bastante debatida: Para alguns, trata-se de uma classe unitária de núcleos lexicais e para outros, trata-se de uma classe mista, ou seja, formada por núcleos funcionais e lexicais. Segundo esse autor, os estudos sobre essa

categoria, embora escassos, já nos permitem alguns esclarecimentos sobre o seu comportamento dentro das sentenças.

A razão para as preposições funcionarem ora como uma coisa, ora como outra pode advir do fato de as mesmas terem se desenvolvido diacronicamente no português na medida em que essa língua perdeu o caso morfológico (KATO, 1989). O termo ‘caso’ é a mais importante das categorias flexionais do nome, assim como o *tempo* é a mais importante para o verbo. Serve para marcar o sujeito da oração (nominativo); o objeto da oração (acusativo); a posse do objeto (genitivo). Pode-se dizer, assim, que as preposições fazem na língua portuguesa o mesmo que os casos morfológicos faziam no latim, sendo possível entender, então, a função da preposição como a de atribuição de caso (caso oblíquo) a seu complemento. Deste modo, pode-se considerar que muitas preposições, também, atribuem caso e papel temático e tendem a constituir-se em um inventário fechado, propriedade comum às classes gramaticais; ao mesmo tempo que é, dentre as categorias lexicais, “*uma candidata natural à categoria não-marcada*”, *por abrigar núcleos lexicais e funcionais.*”, ou seja, existem preposições lexicais e funcionais (MIOTO, 1995).

Percebe-se, por exemplo, que o escolar surdo tem maior dificuldade com as preposições funcionais (como o *de*, *em*) por serem elos sem conteúdo semântico, que cumprem apenas uma função sintática, e revelam mais facilidade com a preposição ‘para’, por exemplo, com sentido de direção, por ser esta última uma preposição lexical. Observa-se, contudo, que esses elementos vêm prepostos ao nome, conforme o esperado para o PB, apesar das dificuldades apresentadas.

Por ser ainda considerada uma categoria híbrida, as preposições constituem-se em um constante desafio para os aprendizes de língua estrangeira como confirmam FERNANDES (1989) e HENRIQUES (1992). Para essa última autora, isso acontece por dois motivos essenciais: a alta frequência das preposições tanto na fala quanto na escrita e a variação de sentido que depende do contexto em que estão inseridas.

Além disso, continua a autora, falantes de línguas posposicionais (como o coreano) ao aprenderem línguas preposicionais (como o português) enfrentam muitas dificuldades com expressões prepositivas e não se sentem seguros no emprego da preposição.

Em suma, os problemas do surdo com a utilização da gramática engloba, além de categorias como preposições, a flexão verbal (o tempo) e a ordem dos constituintes na

sentença. Os autores, apresentados a seguir, acreditam na possibilidade de esta dificuldade ter sido causada pela posição em que se encontram as línguas de sinais, frente às línguas orais.

Conforme discussão anterior (cf. cap. 2), os estudos sobre os diversos aspectos das línguas de sinais foram iniciados, tendo em vista a Língua Americana de Sinais (LAS), todavia outras línguas de sinais, de comunidades diferentes, também foram sendo analisadas, inclusive, mais recentemente. MASSONE (1993), por exemplo, estudando a língua de sinais utilizada pela comunidade surda argentina no que tange à marcação de número e gênero traz algumas considerações sociais e lingüísticas a respeito dessas línguas.

É importante, segundo MASSONE, atentar para a diferença lingüística dos surdos de primeira geração (filhos de pais ouvintes) e de segunda geração (filhos e netos de pais surdos) que são considerados falantes nativos de sinais. Para essa autora, esses últimos criam estruturas morfológicas a partir do input recebido, formado por “estruturas congeladas e não analisáveis, ou seja, sinais que carecem de morfologia interna”. Em outras palavras, o que MASSONE retrata é o caráter mais primitivo da linguagem utilizada pelos surdos filhos de pais ouvintes que crescem sem ter acesso à complexidade do sistema de sinais, por falta de adultos que lhes forneçam uma padrão mais adequado. Este ponto, também, foi discutido por FISCHER (1975) e WOODWARD (1978) ao tratar das Bases Históricas da Língua de Sinais Americana. Este último autor traz à baila evidências sociológicas e lingüísticas em direção à hipótese de que a LAS foi resultado de um processo de criolização.<sup>1</sup>

Seguindo essa linha de argumentação e tendo em vista a premissa apresentada por FISCHER (1978), WOODWARD (1978) faz uma comparação entre as línguas de sinais e as línguas crioulas, lançando as bases históricas da língua americana de sinais. É de fato interessante observar, na análise feita por esses autores, os vários pontos semelhantes que ocorrem entre as línguas crioulas e as de sinais, no sentido de que ambas envolvem línguas dominadas e dominantes e semelhanças gramaticais muito profundas. Além disso, como

---

<sup>1</sup> Segundo Massone (1993) essas línguas são conhecidas como línguas de “mangas de camisa” de acordo com os sociolingüistas por terem vocabulário mais restrito e terem sido construídas longe da interferência lingüística de outros grupos, excluídos que estavam os surdos, vivendo em escolas residenciais ou em outras instituições longe de outros grupos lingüísticos.

afirma FISCHER (1978), o grande número de estudos feitos, principalmente, na década de setenta com o intuito de medir as semelhanças entre as línguas orais e as línguas de sinais evidenciou mais as diferenças entre essas línguas. Contudo, para FISCHER, ficou comprovado, através de vários estudos, que um grupo de línguas orais possuíam estruturas sintáticas e funcionavam de maneira muito semelhantes às línguas de sinais: as línguas crioulas. (Veja, também, BICKERTON (1981).

## CAPÍTULO 6 – Análise dos Dados e Resultados

### 6.1. Análise das Narrativas

Neste capítulo, analisaremos as narrativas dos sujeitos surdos, divididas em apenas três situações distintas. Resolvemos eliminar as outras situações (inicialmente nove diferentes situações) porque forneciam mais dificuldades de atribuição de sentido. Além disso, optamos por escolher aquele conjunto de narrativas que eram compostas de, pelo menos, alguns textos de alunos surdos, em fase inicial de alfabetização.

Uma dificuldade na coleta de dados estava ligada ao fato de as crianças mais novas, que freqüentavam a primeira ou a segunda série do primeiro grau, estarem, quase sempre, em um nível de desenvolvimento da escrita definido, por alguns autores, como nível pré-silábico ou silábico<sup>1</sup>, momento em que o sujeito que ‘aprende’ testa hipóteses e busca soluções para seus inúmeros conflitos frente a este objeto misterioso que é a escrita.

Muitos desses textos, portanto, não puderam ser aproveitados para a análise, pois constituíam-se, freqüentemente, em desenhos ou simples garatujas. Assim, escolhemos as situações narrativas abaixo porque eram as que contemplavam o desempenho tanto de alunos surdos que se encontravam na primeira etapa escolar (1ª a 4ª série), quanto de alunos surdos da segunda etapa escolar (5ª série em diante):

- Situação A: “O Chute” (14 textos)
- Situação B: “A Menina e o Cachorro” (8 textos)
- Situação C: “O Tombo” (12 textos)

Para a análise do gênero narrativo, estávamos interessados em saber, em primeiro lugar, se os escolares surdos eram capazes de organizar suas narrativas em seções – como propõem LABOV & WALETSKY (1967) - ou se apenas as construiriam no seu sentido mais básico: a complicação (o essencial, segundo os autores citados). Em segundo lugar,

---

<sup>1</sup> Nível pré-silábico caracteriza-se por escritas que não apresentam nenhum tipo de correspondência sonora entre grafia e som. A construção gráfica de uma palavra é realizada por outros tipos de consideração. Nível silábico é o nível que a criança já compreende que as diferenças das representações escritas relacionam-se com as diferenças na pauta sonora das palavras. (Contini, 1988)

desejávamos verificar se a escolaridade do sujeito, como propõem ROJO (1989) e ABAURRE (1990) - essa última com relação à escrita de forma geral - intervém no desempenho do texto narrativo do aluno surdo, isto é, se o cumprimento das etapas escolares acrescentaria ou não ao texto narrativo do surdo as outras seções previstas no âmbito do modelo de laboviano.

Desta forma, pretende-se verificar, se há, nos textos analisados, marcas características da estrutura narrativa, a saber: “Era uma vez”, “Viveram felizes para sempre” como também avaliar a construção dos personagens nessas narrativas. Nesse aspecto, queremos investigar se há uma objetivação do aluno surdo em criar (nomear) seus personagens independentemente de ele próprio estar na história. Quando autor e personagem são a mesma pessoa, o aluno surdo estaria utilizando colagens. Ademais, parece interessante mostrar se há um trabalho, ainda que mínimo, com as personagens que já indique a preocupação do surdo em mostrar para o seu leitor sua compreensão a respeito da função desse elemento da narrativa.

É nossa hipótese que os escolares surdos que não tiveram, em casa, exposição ao gênero narrativo percebem menos a importância que as marcas típicas desse tipo de texto adquirem para a estrutura narrativa escolar e continuam presos a certos mecanismos muito usados pela criança pequena, naquela fase escolar na qual se recorre muito, ainda, a pistas contextuais e aspectos comunicativos não-verbais para se expressarem na forma escrita. O distanciamento maior da escrita com sua audiência que obriga a um detalhamento maior da ‘mensagem’, o emprego de certos termos escolhidos (de modo a não possibilitar a ambigüidade), além do uso da pontuação e de outros mecanismos da modalidade escrita, de modo que garantam a coesão e coerência do texto, ainda não são bem utilizados pelos surdos, de maneira geral. Acreditamos, pois, a exemplo de outros autores, que os processos cognitivos para a construção do arcabouço narrativo são elaborados pela criança no letramento<sup>1</sup>, modificando seu conhecimento a respeito desse tipo de discurso.

No caso dos surdos, supomos, ainda, que, por falta de interlocutores adequados (são filhos de pais ouvintes) e não tendo um instrumento eficaz de comunicação, privados

---

<sup>1</sup> Entende-se ‘letramento’ não apenas como mera exposição ao meio letrado, mas como um fenômeno determinado pelo grau de acesso cultural das instituições sociais em que a criança está inserida (família, escola etc.) e pela forma de interação social que nelas se dá.(cf. ROJO, 1989: 6)

de um uso efetivo da LIBRAS no recinto de suas famílias, crescem sem estruturar ou estruturando de forma não adequada aspectos importantes relacionados ao gênero narrativo.

#### Narrativa 1: O TOMBO

Complicação	O menino anda caiu banana a menina assustou.
Resolução	Menino junto comer a menina. (B.9 anos-3 <sup>a</sup> série)

Como se pode observar, pelo texto 1 acima, uma das grandes dificuldades, ao analisarmos as narrativas de surdos, vem da própria dificuldade de se definir as sentenças (onde começam e onde terminam) de seus textos. Além disso, pelo uso peculiar que fazem de categorias funcionais (como FLEX, preposição, conectores em geral), a ordem cronológica desses enunciados, também, são de difícil recuperação, mesmo porque o verbo não funciona como estruturador da coerência textual. As relações entre os tempos verbais tornam-se particularmente importantes nesse tipo de texto porque, através delas, são realizados o encadeamento, a progressão temporal necessária para recapitular uma realidade em movimento. Aliás, essa foi uma grande dificuldade para interpretar os dados à luz do modelo laboviano, que entende a unidade oracional de uma maneira precisa e a partir de divisões em orações (livres, subordinadas) as quais vão se estruturando nas chamadas “seções narrativas”.

O problema, no que tange à produção escrita de surdos está relacionado, então, à dificuldade de se definir a extensão de uma sentença, fato também discutido no capítulo que trata das categorias funcionais. A ausência dos elementos relacionais compromete, por vezes, a seqüência de eventos que o texto, de fato, procura mostrar. A falta de uma ordem sintática esperada para o português escrito e de outros elementos cruciais que deveriam estar presentes nas sentenças, para facilitarem o sentido desses enunciados, fazem com que tais textos sejam mais difíceis de serem compreendidos pelo leitor ouvinte, o qual já espera determinadas categorias ou ordem sintática.

Por outro lado, se aceitamos essa maneira de se expressar do indivíduo surdo e preenchemos as lacunas de seu texto, podemos chegar a uma interpretação coerente com a

proposta pretendida (escrever uma história baseando-se em figuras). A narrativa 1 acima, por exemplo, já traz uma marca importante deste gênero textual que é o verbo no perfeito ('caiu', 'assustou').

Deve-se levar em conta, também, a imagem que o surdo tem de si próprio (muitas vezes já cristalizada de mau comunicador), do seu interlocutor e da situação discursiva (no nosso caso de produção da escrita), que podem ser considerados variáveis importantes para a produção de narrativas escritas. Assim, a depender de como ele lida com todos esses elementos, seu discurso poderá se modificar tanto para ser mais implícito ou mais explícito e isso deverá ser levado em conta no momento da discussão desses dados, ou seja, estamos considerando, na leitura de seus textos narrativos, as informações dadas por eles porque, se levássemos em conta apenas o que eles escreveram, não poderíamos interpretar algumas seções como sendo narrativas, de acordo com LABOV & WALETZKY (1967).

Em suma, a fim de determinarmos se há ou não narrativa, seguindo-se os parâmetros de LABOV & WALETZKY (1967), estaremos identificando nas histórias escritas por nossos sujeitos:

- a) se há ou não dependência temporal entre os eventos ('A então B', isto é, a complicação propriamente dita);
- b) se o texto narrativo, cumprindo sua parte essencial descrito em "a", desenvolve outras seções previstas para a estrutura narrativa como resumo, avaliação, resolução, coda.

A identificação dessas seções será feita com o auxílio da situação de produção, ou seja, será incorporado, para a decisão sobre a existência de uma destas seções, o nosso próprio conhecimento da história a ser narrada e da 'tradução'<sup>1</sup> feita pelo sujeito surdo, sempre depois que terminava de escrever sua história.

A dificuldade de se limitar as seções narrativas, não está vinculada somente aos escolares surdos, mas também ao fato de não nos podermos guiar apenas pelos procedimentos lingüísticos desses sujeitos, como por exemplo, o emprego de verbos de ação no perfeito ou elementos que expressem a dependência de um evento A a outro B pois, como está sendo analisado neste trabalho, no capítulo que trata de categorias

---

<sup>1</sup> Após produzirem a narrativa na modalidade escrita o surdo procedia à leitura de sua história junto ao professor utilizando-se de todos os recursos disponíveis (LO, LE, LIBRAS, desenho, dramatizações).

funcionais, há uma maneira muito particular de o surdo produzir significações, não sendo ela, por vezes, semelhante àquela preconizada para o português escrito.

É preciso marcar se há diferenças entre a narrativa da criança e do adolescente, por isso, estaremos preocupados em observar como os alunos surdos introduzem os outros elementos da narrativa tais como personagens, enredo e cenário. Nesta parte, estaremos em condições de assinalar, ainda, como o surdo utiliza-se de certas estruturas congeladas, próprias das histórias infantis, como ‘era uma vez’, ‘um dia’ e de operadores narrativos tais como ‘depois’, ‘daí’ e ‘aí’ os quais poderão demonstrar o nível de intimidade do aluno surdo com este tipo de estrutura.

### 6.1.2. Análise da narrativa na situação A

#### Narrativa 2: O CHUTE

Orientação	Lucas chama o bola e andando no chão
Complicação	Lucas estava a bola e jogou vaso
Complicação	Lucas fica o vaso e quebrou a rua no chão
Resolução	Lucas e Clayton está arrumando com vaso e fíguir no chão.(H 15 anos-5ª série)

Reconhece-se que as sentenças acima devem ser lidas com os devidos preenchimentos. Algo parecido com o que ROJO (1989) denomina de “fragmentos icônicos” verifica-se, por exemplo, no enunciado “Lucas chama o bola e andando o chão”, pois o sujeito não explicita muito do que deveria, deixando que o contexto complemente sua informação ( ao ser indagada: Lucas chamou quem? aponta para a gravura mostrando que Lucas chamou o colega (Clayton) para jogar bola). Além disso, “andando no chão” parece-nos ser mais uma inadequação como aquela descrita por BEAUGRAND & DRESSLER (1981) como a noção de “default”. Ou seja, nem tudo o que é dito ou escrito em determinados contextos é necessário ou suficiente para a sua compreensão. A princípio, só se anda no chão e, assim sendo, não há a necessidade de marcar esse fato. E

este não é um fato isolado na produção escrita de nossos sujeitos: “jogar a bola no campo” (=jogar futebol), “jogar água, passar sabonete e enxugar” (= tomar banho), etc.

Nesse texto, ainda, parece-nos que o sujeito utiliza-se da exófora ( remetendo-se à figura que serve de pretexto para a produção da narrativa escrita), recurso muito utilizado pela criança em uma fase inicial de alfabetização, quando ainda não percebeu que na escrita o que falta ‘é o corpo’, ou seja, que ela deve substituir, na modalidade escrita, todos os dados prosódicos e aspectos paralinguísticos que ajudam a completar o sentido de seus enunciados na oralidade<sup>1</sup> ( VIEIRA, 1988).

Como já observamos, as Tabelas 1 e 2, abaixo mostram que a maioria dos textos narrativos tanto de crianças quanto de adolescentes surdos não trazem aquelas estruturas congeladas comuns ao texto narrativo como ‘Era uma vez’, geralmente, importadas de outro tipo de histórias, de fadas por exemplo, e consideradas importantes para a emergência desse tipo de discurso, no contexto escolar.

TABELA 1- Grupo I

Aluno	Série	Situação Narrativa	Uso de estruturas congeladas	Uso de operadores Narrativos
A-8 anos	1A.	O CHUTE	-	-
B-9 anos	2A.	O CHUTE	-	-
C-11 anos	4A.	O CHUTE	-	-
D-13 anos	3A.	O CHUTE	-	E
E-11 anos	4A.	O CHUTE	-	AI – AI
F-14 anos	4A.	O CHUTE	-	DEPOIS- E
G-17 anos	4A.	O CHUTE	-	-

<sup>1</sup> Dadas as limitações impostas pelas condições de produção, na LE, as relações coesivas e a transmissão de informações são efetuadas por meio do léxico, da sintaxe e dos sinais de pontuação.

TABELA 2 – Grupo II

Aluno	Série	Situação Narrativa	Uso de estruturas congeladas	Uso de operadores Narrativos
H-15 anos	5A.	O CHUTE	-	E
I-11 anos	5A.	O CHUTE	ERA UMA VEZ - FIM	DEPOIS -DEPOIS - AÍ
J-16 anos	5A.	O CHUTE	-	DEPOIS
L-14 anos	5A.	O CHUTE	-	E
M-16 anos	5A.	O CHUTE	-	DEPOIS
N-21 anos	6A.	O CHUTE	-	E
O-22 anos	7A.	O CHUTE	-	DEPOIS

Verificamos, conforme tabelas acima que, no grupo I, (composto de escolares surdos que freqüentam até a quarta série), o aparecimento de estruturas congeladas e operadores narrativos foi mais raro do que no Grupo II. Esse fato, de certa forma, comprova nossa hipótese inicial de que os surdos mais velhos – e portanto, mais escolarizados – apresentariam um maior domínio do gênero narrativo. Isso, certamente, permite-nos correlacionar idade e série escolar como aspectos importantes para o desenvolvimento do gênero narrativo.

De qualquer forma, devidamente preenchido, os textos em sua maioria apresentam uma estrutura narrativa de acordo com a tipologia de LABOV & WALETZKY (1967), pois possuem o que é essencial para esse tipo de texto que é a COMPLICAÇÃO. Veja a Tabela 3 e 4 abaixo:

TABELA 3 – Grupo I

Aluno	Série	Situação Narrativa	Ordenação temporal de eventos (complicação)
A-8 anos	1A.	O CHUTE	NÃO HÁ COMPLICAÇÃO
B-9 anos	2A.	O CHUTE	NÃO HÁ COMPLICAÇÃO
C-11 anos	3A.	O CHUTE	HÁ COMPLICAÇÃO
D-13 anos	3A.	O CHUTE	HÁ COMPLICAÇÃO
E-11 anos	4A.	O CHUTE	HÁ COMPLICAÇÃO
F-14 anos	4A.	O CHUTE	HÁ COMPLICAÇÃO
G-17 anos	4A.	O CHUTE	NÃO HÁ COMPLICAÇÃO

TABELA 4 – Grupo II

Aluno	Série	Situação Narrativa	Ordenação temporal de eventos (complicação)
H-15 anos	5A.	O CHUTE	HÁ COMPLICAÇÃO
I-11 anos	5A.	O CHUTE	HÁ COMPLICAÇÃO
J-16 anos	5A.	O CHUTE	HÁ COMPLICAÇÃO
L-14 anos	5A.	O CHUTE	HÁ COMPLICAÇÃO
M-16 anos	5A.	O CHUTE	HÁ COMPLICAÇÃO
N-21 anos	6A.	O CHUTE	HÁ COMPLICAÇÃO
O-22 anos	7A.	O CHUTE	HÁ COMPLICAÇÃO

Há, entre os escolares surdos do Grupo I, maior dificuldade em realizar a seção narrativa complicação – parte essencial da narrativa para LABOV & WALETZKY (1967) – mas, mesmo assim, a maior parte deste grupo consegue cumprir esta função, enquanto todos do Grupo II realizam-na (Tabela 3 e 4 acima).

Há também a presença das seções orientação, avaliação e da resolução, em quase todos os textos dos alunos surdos do Grupo II e apenas em três textos, relativos ao Grupo I, como demonstram as tabelas 5 e 6 abaixo:

TABELA 5 – Grupo I

Aluno	Série	Situação Narrativa	Desenvolvimento de outras seções narrativas
A-8 anos	1A.	O CHUTE	NÃO HÁ NARRATIVA
B-9 anos	2A.	O CHUTE	NÃO HÁ NARRATIVA
C-11 anos	3A.	O CHUTE	NÃO HÁ AS OUTRAS SEÇÕES NARRATIVAS
D-13 anos	3A.	O CHUTE	ORIENTAÇÃO E RESOLUÇÃO
E-11 anos	4A.	O CHUTE	ORIENTAÇÃO – RESOLUÇÃO
F-14 anos	4A.	O CHUTE	ORIENTAÇÃO – AVALIAÇÃO E RESOLUÇÃO
G-17 anos	4A.	O CHUTE	NÃO HÁ NARRATIVA

TABELA 6 – Grupo II

Aluno	Série	Situação Narrativa	Desenvolvimento de outras seções narrativas
H-15 anos	5A.	O CHUTE	AVALIAÇÃO- RESOLUÇÃO
I-11 anos	5A.	O CHUTE	ORIENTAÇÃO – AVALIAÇÃO- RESOLUÇÃO – CODA
J-16 anos	5A.	O CHUTE	ORIENTAÇÃO - AVALIAÇÃO E RESOLUÇÃO
L-14 anos	5A.	O CHUTE	AVALIAÇÃO- RESOLUÇÃO
M-16 anos	5A.	O CHUTE	ORIENTAÇÃO- RESOLUÇÃO
N-21 anos	6A.	O CHUTE	RESOLUÇÃO
O-22 anos	7A.	O CHUTE	ORIENTAÇÃO - AVALIAÇÃO E RESOLUÇÃO

É interessante notar que, ‘coincidentemente’, uma das alunas surdas (I-11 anos, 5ª série) que apresenta melhor performance no processo de construção da narrativa pertence à família mais empenhada na comunicação por meio de sinais. A mãe de I. sempre procurou interagir com a filha surda mediante a ‘comunicação total’<sup>1</sup>, demonstrando, além de atitudes positivas com relação à LIBRAS, a crença de que ela era mais eficaz do que a oral - ao contrário de outras famílias que insistiam em cultivar apenas a oralidade com seus filhos surdos. Apesar de utilizar-se da comunicação bimodal<sup>2</sup>, na rotina diária com sua filha, desde que ela era ainda um bebê, essa mãe conseguiu grandes progressos com relação à inserção dessa menina surda no mundo da escrita, pois pôde, mais facilmente que as demais, com o auxílio de sinais, apresentar à criança todo o mundo das histórias infantis, facultando-lhe, precocemente, o acesso ao mundo mágico das bruxas, fantasmas e heróis que povoam o universo infantil.

Isso, de certa forma, justifica que essa criança apresente uma competência diferenciada dos demais integrantes do Grupo I e mesmo melhor do que muitos dos surdos adolescentes, do Grupo II, pois conseguiu ter um maior domínio da linguagem e, por meio desta, acessar o mundo da escrita.

<sup>1</sup> Esta família frequentou o Programa Infantil do CEPRE, em uma época em que se iniciavam as discussões sobre a filosofia da “Comunicação Total”, a qual incentivava o uso da LIBRAS, da LO, dos gestos naturais e toda e qualquer forma de comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos.

<sup>2</sup> Uso concomitante da fala e sinais

Com relação ao trabalho feito com as personagens, nossos sujeitos surdos já fazem, como demonstram a Tabela 7 e 8 abaixo, o que chamamos de ‘nomeação’ das personagens, responsáveis pelo desenvolvimento da ação narrativa em seus textos.

TABELA 7 – Grupo I

Aluno	Série	Situação Narrativa	Personagens
A-8 anos	1A.	O CHUTE	TRABALHO MÍNIMO
B-9 anos	2A.	O CHUTE	TRABALHO MÍNIMO
C-11 anos	3A.	O CHUTE	TRABALHO MÍNIMO
D-13 anos	3A.	O CHUTE	NOMEAÇÃO
E-11 anos	4A.	O CHUTE	NOMEAÇÃO
F-14 anos	4A.	O CHUTE	NOMEAÇÃO
G-17 anos	4A.	O CHUTE	TRABALHO MÍNIMO

TABELA 8 – Grupo II

Aluno	Série	Situação Narrativa	Personagens
H-15 anos	5A.	O CHUTE	NOMEAÇÃO
I-11 anos	5A.	O CHUTE	NOMEAÇÃO
J-16 anos	5A.	O CHUTE	NOMEAÇÃO
L-14 anos	5A.	O CHUTE	NOMEAÇÃO
M-16 anos	5A.	O CHUTE	CARACTERIZAÇÃO
N-21 anos	6A.	O CHUTE	NOMEAÇÃO
O-22 anos	7A.	O CHUTE	TRABALHO MÍNIMO

Nesse aspecto, observamos que a maioria do grupo I não consegue separar-se ainda da gravura, mostrando um comportamento que VIEIRA (1988) denomina de ‘relação dêitica’, pois a relação feita encontra-se fora do texto, refletindo assim, uma inadequação desses textos ao gênero e à modalidade escrita. Exemplos dessa situação, que ora denominamos ‘trabalho mínimo’ para distanciarmos do que chamaremos adiante de ‘nomeação’, os textos em que há maior aderência à situação ( ver narrativa 1, à pág 70)

No grupo II, verificamos que isso ocorre menos freqüentemente, aparecendo mais vezes a ‘nomeação’ das personagens que vem a ser um trabalho um pouco maior do que a ‘colagem’ apresentada, em geral, pelos escolares surdos do Grupo I. No item ‘nomeação’, estamos inserindo aqueles alunos surdos que já nomeiam suas personagens e demonstram, com isso, um distanciamento um pouco maior entre aluno/autor e personagem da história e, por conseguinte, uma maior descentração do sujeito com relação à estrutura narrativa.

A forma como são retomadas as personagens, também, é outro aspecto interessante que faz a diferença entre os dois grupos. No grupo I, com exceção de um texto, não há retomadas das personagens e o texto apresenta, em geral, apenas a estrutura mínima da narrativa.

A narrativa 3, que será apresentada em seguida, apesar de já usar a referência anafórica ligando 'Daniela e Tadeu' e o pronome 'eles', utiliza-se da referência, de maneira equivocada na linha 5, quando há um pronome de primeira pessoa 'eu' para retomar os dois personagens, que nos parece ser uma intromissão do autor/narrador, demonstrando ainda a instabilidade dessas noções para este sujeito surdo.

#### Narrativa 3: O CHUTE

Orientação	A Daniela e o Tadeu brincamos a bola.
Complicação	Depois eles jogam a flor com a bola cair
Complicação	A flor quebrou o vaso
Avaliação	Eles viram quebram uma flor
Resolução	Eu e o Tadeu fugiu de mansinho. ( F 14 – 4 <sup>a</sup> série)

Percebe-se, na maioria dos textos narrativos do grupo II, que a retomada das personagens é feita pela repetição lexical ( retomada do nome da personagem – veja narrativa número 2 (H-15 anos, 5<sup>a</sup> série) número 12 ( L-14 anos , 5<sup>a</sup> série). Há alguns casos em que o uso de pronomes (ele, eles) para fazer referência às personagens foi utilizado corretamente (O-22 anos e I-11 anos ) nas narrativas 5 e 6 respectivamente. Estas são, inclusive, as formas mais comuns de o surdo fazer referência em seus textos narrativos.

Apenas em alguns poucos a retomada é feita, utilizando-se de outros recursos como na narrativa 4 abaixo (linha 16):

#### Narrativa 4: O Chute

	Clayton e lucas
Orientação	1. 1) O Lucas chama do Clayton, que falar com 2.o Lucas. 3 Assim que o Lucas jogar a bola para o futebol, 4 e5 o lugar na rua.
Complicação	6 2)O Lucas ganhou 1 x 0 perdeu o Clayton,  7 ele sabe tudo é artilheiro. 8 O Clayton ganhou 1 x 1 igual o Lucas fica 9 nervoso, sim o Lucas faz bomba.
Complicação	10 3) O lucas chute a bola do vaso caiu.  11 4- O Clayton falou:
Avaliação	12 - Você é burro,ele ficou preocupado que 13quebrou você precisa arrumar do vaso.
Avaliação	14 5- A avô ficar olha dois vasos que lembrou 15 três vasos.
Resolução	16 Os dois meninos arrumaram (?) o vaso, 17depois colocou a cima do vaso. Avô ficou bravo, eles fugiram. (J 16 anos – 5ª série)

Na narrativa acima, além de notarmos uma maior caracterização do cenário percebemos que as relações entre tempos verbais auxiliam na compreensão do encadeamento das ações do tempo narrativo ('ganhou', 'ficou preocupado', 'quebrou' etc.), J-16 anos investe mais que os outros na exploração das personagens principais, sendo um dos poucos que integram uma personagem secundária na história. Há a nomeação das duas personagens (Clayton e Lucas) e, de algum modo, o aluno procura integrar a eles certas características que fazem com que sua narrativa ganhe uma vida mais autônoma em relação aos outros textos analisados (Clayton é artilheiro). Sem contar que a retomada durante a narrativa, é feita ainda com o recurso da repetição lexical, com exceção das ocorrências nas linhas 6, 12, 18 em que há uso de pronomes e em 16 onde a recuperação das personagens é realizada por meio do NP 'os dois meninos', demonstrando, assim, que este sujeito preocupa-se com a coesão de seu texto.

Nessa narrativa, é mais fácil perceber as seções previstas por LABOV & WALETZKY (1967), pois as orações puderam ser mais facilmente reconhecidas. Assim, há bem definidas as seções de orientação (linhas 1 a 4) em que o narrador coloca a situação que vai narrar e as pessoas presentes, e há, também, as orações que definem a narrativa propriamente dita (linhas 5 a 10) havendo o clímax narrativo. Depois disso, percebe-se a preocupação de o narrador surdo fazer uma avaliação da situação narrada (linhas 11 a 14), colaborando, assim, com o esquema estrutural da narrativa. Finalmente, há a preocupação em dar um fecho à situação instaurada pelo clímax narrativo – a resolução – momento em que o narrador pretende dar conta da situação gerada pela narrativa (linhas 15 e 17). Percebe-se, desta forma, que nessa narrativa há o preenchimento de quase todas as seções previstas no modelo laboviano, mostrando que este adolescente surdo foi capaz de perceber e preencher as funções do esquema estrutural da narrativa.

Na narrativa 4, ainda, nota-se um narrador em terceira pessoa, relatando o início da história: “O Lucas chamou o Clayton e esse falou (ou respondeu ao chamado) com o Lucas”. O Lucas ao ‘falar’ com o Clayton chama-o para jogar futebol na rua. O fato de aparecer um termo do qual não podemos precisar o sentido atrapalha a compreensão da narrativa: o termo ‘lugar’, por exemplo, parece ser a resposta do Lucas para o Clayton (Onde? Em que lugar vamos jogar bola?) o que evidencia interferência de ocorrências típicas da estrutura oral, demonstrando que o aluno surdo ajusta-se aos termos que normalmente ocorrem na conversação. Para a modalidade escrita seria necessário utilizar-se do discurso direto (ou indireto livre) como: em que lugar vamos jogar bola? (- Lucas responde): na rua. A falta do domínio da pontuação, leva-o a não segmentar ou organizar essa parte de seu texto de modo independente.

O domínio do assunto (futebol) permite ao aluno usar certas convenções como a maneira de marcar o número de gols, quem ganha ou quem perde, que o artilheiro é o jogador que ‘sabe tudo’, é o melhor em campo, o que, em outras palavras, demonstra que esse sujeito sabe do que está falando.

A narrativa, como um todo, confirma que esse sujeito está acostumado a ver partidas de futebol, conforme pode ser visto através dos enunciados que seguem: Lucas estava ganhando, mas o Clayton fez (ganhando) um gol, empata o jogo, o que deixa Lucas

nervoso e isso o leva a chutar muito forte (faz bomba) e ao invés de fazer gol o que consegue é quebrar um vaso.

Novamente a falta de recursos da modalidade escrita faz com que o enunciado continue com certa ambigüidade: quem ficou preocupado? (Clayton ou Lucas?), quem precisa arrumar o vaso? O que demonstra que mesmo este sujeito (aos 16 anos e na 5ª série) transpõe para o plano da escrita algumas estratégias associadas ao discurso oral.

O Avô (linha 5), personagem secundária, surge de repente na história, ou seja, nada há que o situe anteriormente no texto, o que revela problemas de coesão que poderiam afetar, inclusive, a coerência de sua narrativa. Ao não usar o verbo de maneira adequada (“fica olhar”), o aluno surdo impede-nos de perceber a seqüência de ação da narrativa, que fica truncada por falta de elos coesivos e ausência de categorias gramaticais. Há, nessa narrativa, também, problema de escolha lexical, em vez de o aluno escrever: “o vaso quebrou-se em (três) pedaços” ele faz “dois vasos que lembrou três vasos” que, de toda a forma, mostra a preocupação do aluno em anunciar que o vaso foi quebrado.

A existência de dependência temporal é possível ser estabelecida devido ao nosso conhecimento tanto da história em seqüência que gerou a narração, como pela confirmação, na leitura posterior do texto feita pelo aluno surdo. Embora essa dependência temporal, importante para as cláusulas narrativas, seja detectada ela poderia ter sido mais explícita se o aluno utilizasse certos conectivos, ausentes nesta narrativa, mostrando a junção temporal entre a ação de chutar a bola e a de quebrar o vaso (chutou a bola e quebrou o vaso).

Voltando à narrativa 3 (pág. 78), pode-se dizer que há uma estrutura completa da narrativa, se considerarmos que é facultativa a presença do resumo e da coda. Verifica-se nessa narrativa ainda, o uso de operadores narrativos (como o ‘depois’) que demonstra o esforço do narrador em fazer uma seqüência das ações que pretende narrar. Na linha 2 encontra-se o início do clímax da narrativa, ou seja, a complicação, na qual existe uma dependência temporal novamente não expressa pelo escolar surdo (A Daniela e o Tadeu estavam brincando de bola, eles jogaram a bola no vaso e o derrubaram, quebrando a flor), mas percebida por ter ele demonstrado, tanto em sua expressão não verbal, quanto na leitura feita posteriormente com a professora. Desta maneira persistem em nossos dados amostras de que os sujeitos, mesmo não preenchendo todo o arcabouço narrativo, fazem-

no, pelo menos, para a parte mais básica – aquilo que é considerado o essencial para LABOV & WALETZKY (1967). Há, porém, exceções, que comentaremos mais adiante.

#### Narrativa 5 : O CHUTE

Orientação	O menino quer conversar com ele vai vou embora a para o campo
Complicação	Ele joga a bola derruba no muro em cima a vaso caiu no chão
Avaliação	Eles ficam preocupada o vaso quebrado no chão aqui.
Resolução	Depois os meninos vai arrumaram o vaso. Eles fugiu mas a mãe dele ã sabe segredo (0-22 anos)

Apesar de a narrativa acima ter sido escrita por um de nossos alunos mais velhos e mais escolarizado (22 anos e 7<sup>a</sup> série), não há uma desenvoltura maior deste surdo semelhante aquela demonstrada por J-16, autor da narrativa anterior (3) ou de I – 11 anos autora da narrativa n<sup>o</sup>. 6. Não há exploração dos elementos principais da narrativa como cenário, tempo e personagens, mas tão somente ‘uma descrição’ da gravura.

A falta de um trabalho com o cenário, contudo, poderia ser explicado pelo fato de esses alunos surdos estarem diante de uma seqüência de figuras e pensarem que, nesta situação, devem apenas trazer as ações representadas pelos quadros, como propõe SPINILLO( 1993).

Essa autora conclui que o nível narrativo das histórias das crianças pode variar conforme as condições de produção e que a solicitação de histórias a partir de representações pictográficas (desenho, gravura) pode mascarar as reais habilidades narrativas das crianças. Isso, de fato, pode estar acontecendo com os nossos sujeitos, que não estariam conseguindo distanciar-se das gravuras, mas, por outro lado, não deve ser essa a única razão para o desempenho desses sujeitos, na construção de narrativas.

VIEIRA (1988), analisando o desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos, conclui que a aquisição e o desenvolvimento do esquema textual parece demonstrar que a criança ouvinte assimila o processo da narração por volta da 2<sup>a</sup> série, o da descrição em torno da 4<sup>a</sup> série e o da argumentação só mais tarde, a partir da 6<sup>a</sup> série. O autor parece confirmar que a narração é o gênero textual que a criança

domina mais cedo e que a elipse, observada em sua análise, resulta de estratégias mais complexas, adquiridas pelas crianças pois, nessa fase, elas começam a abandonar aquelas mais utilizadas no código oral, em proveito das que estão sendo 'aprendidas', devido à maior proximidade com a modalidade escrita, à qual vão se adaptando gradualmente. Neste sentido, quando a criança começa a distinguir a figura do leitor de seu texto daquela do professor (para quem escrevo?), começa a perceber que a escrita tem regras próprias e assim seu texto, nessa modalidade, começa a distanciar-se do oral. Neste momento, segundo este autor, a exófora, muito comum até essa descoberta, cede lugar à anáfora e o texto acaba por constituir-se em um veículo de comunicação em si mesmo, não precisando voltar-se sistematicamente à situação.

Na visão de SPINILLO (1993), o texto com figuras estaria atuando para nossos sujeitos como o dado - o partilhado - e, por isso mesmo, não precisaria ser muito comentado, mas como expõe VIEIRA (1988), pode ser este ainda um momento de transição para a utilização, por esses sujeitos, das regras da escrita. Acreditamos que, no caso de nossos sujeitos, é mais a falta de intimidade com as convenções da modalidade escrita e o fato de não saberem como suprir 'o corpo', nesta modalidade de linguagem, que determinam as suas idiossincrasias mais do que o fato de suas narrativas se apoiarem em figuras.

A narrativa 6, a seguir, parece demonstrar isso. Esse sujeito diferencia-se dos demais pela abstração que faz do receptor de seu texto escrito, apontando para um leitor universal, e não apenas para o professor do contexto imediato. Fazendo isso, ele se distancia da situação e, nos termos de SALEK-FIAD (1997), consegue efetuar outras seleções importantes para o seu texto: aspectos textuais, gramaticais e lexicais. Nesta narrativa isso pode ser observado com relação aos aspectos mais textuais. Este sujeito já percebeu que a estrutura narrativa deve ter um começo, meio e fim definidos; a escolha lexical, visa a esse universo textual em particular (era uma vez, um dia...) e a escolha gramatical (verbos no pretérito), demonstra que ele sabe que as ações devem ser trazidas numa ordem particular, com marcadores próprios. Veja:

## Narrativa 6 – O chute

Orientação	1-Era uma vez uns meninos chama-se Paulo 2-e Vitor.
Complicação	3-Eles brincam de futebol, depois o Paulo -4-chutou o vaso da flor quebrou.
Complicação	5-O Paulo e Vitor ficam assustado, depois 6-como vai fazer isso, ai o Vitor já ter uma 7-idéia.
Resolução	8-Ele tirou o laço do sapato, montou o vaso e 9-amarrou o laço.
Coda	10-Fim (I-11 – 5 Série)

Deste modo, acreditamos que a persistência de um grande número de alunos surdos em se prenderem muito às figuras da gravura dada revela, ao contrário do que propõe SPINILLO (1993) que alguns de nossos sujeitos não atingiram um nível de intimidade com modalidade escrita e com o gênero discursivo suficiente para permitir-lhes menor relação com o contexto.

Na análise da amostra das narrativas percebemos que, em geral, o número de enunciados apresentados por nossos sujeitos era equivalente ao número de figuras do texto, com exceção das crianças surdas do Grupo II que já estavam, aparentemente, mais compromissadas com o ato de narrar e, tendo maior domínio dessa estrutura, permitiam-se expandir o seu texto narrativo com outras intenções, por exemplo, a de prender a atenção do leitor. Estes sujeitos são aqueles que parecem já ter interiorizado esse arcabouço e sabem que a narrativa precisa ser trabalhada nos seus vários elementos.

Neste sentido, a narrativa 3, de J.- 16 anos, discutida anteriormente, demonstra esta preocupação com a expansão temática contida na seqüência de figuras, permitindo-nos dizer que esse sujeito surdo já dispõe de alguns esquemas da estrutura narrativa internalizados: a preocupação em trazer, nos termos de labovianos, uma seção de orientação, de avaliação e uma seção destinada à resolução do problema tratado no enredo.

Percebe-se que este é um texto mais extenso que os outros por não se prender ao número de figuras, ou seja, não é simplesmente um relato ou apenas um embrião de narrativa (como a narrativa 6, de D – 15 anos, a ser apresentada mais adiante), pois o

narrador surdo, autor do texto, parece compreender a necessidade de preencher um arcabouço, através das convenções e de usos de elementos típicos do esquema narrativo de história, situação na qual a linguagem deve dar conta de efetuar segmentações que dão ao texto maior legibilidade, fator responsável pelo maior nível de adequação de seu texto

Há, na narrativa de J., uma descentração do narrador que já consegue construir as personagens de maneira mais autônoma e tenta construir diálogos, próprios a esse tipo de texto, aumentando, com isso, o grau de elaboração de sua narrativa.

Nesse sentido, podemos dizer, grosso modo, que o processo de elaboração da narrativa não está separado do domínio que o sujeito surdo tem das regras da escrita, mas observa-se que, mesmo aqueles com dificuldades semelhantes, podem apresentar níveis diferentes no que diz respeito ao domínio do ato de narrar, pela maior exposição a esse gênero e por ter já algumas expectativas relativas a essa situação discursiva.

Exemplar, também, é a narrativa 6, de I -11 anos e que cursava a 5ª série, quando escreveu este texto: Há as estruturas congeladas próprias do gênero narrativo (“Era uma vez uns meninos que se chamavam Paulo e Vitor”), o uso dos operadores narrativos ‘depois’, ‘aí’ que mostram o maior domínio na marcação dos eventos numa linha temporal (“Eles estavam brincando de futebol depois o Paulo ...”) (“aí o Vitor teve uma idéia”). Destaca-se, igualmente, a maneira encontrada por I. para marcar o momento mais intenso da narrativa, deixando um clima de suspense na narrativa (“aí o Vitor teve uma idéia”). Além de apresentar o fecho formal da narrativa que, nos termos labovianos, é denominado Coda.

É importante observar que tanto J-16 anos quanto A-09 anos e I – 11 anos (cujo texto narrativo será apresentado na próxima seção) ainda têm algumas dificuldades com a linguagem escrita, porém, quando comparados a D-15 anos demonstram, sem dúvida, que conseguiram dominar o gênero narrativo, mostrando-se mais amadurecidos que outros sujeitos no cumprimento da tarefa dada.

### 6.1.3. – Análise da narrativa na situação B

#### Narrativa 7: A menina

	A menina e o Cachorro
Orientação/Resumo	Era uma vez um dia a Menina estava andando de bicicleta.
Complicação	Aí a menina falou para o cachorro: - Vamos andar de bicicleta? O Cachorro falou para menia.
Complicação	- Vamos andar. depois A Menina disse pro o Cachorro. está chovendo.
Complicação	O cachorro tem um idéia espera pouco. Vou busca guarda-chuva. Depois a Menina falou pro cachorro
Resolução	Obrigado. Aí depois o Cachorro segurar a guarda-chuva para a Menina depois ficou feliz
Coda	Fim (A-09, 3ª série)

A utilização do marcador narrativo ‘Era uma vez’ e ‘Fim’ para iniciar e terminar sua narrativa novamente mostra-nos a maior intimidade do sujeito A-09 anos, com a modalidade escrita e o gênero narrativo (Veja tabela 9 e 10). Além disso, a estrutura utilizada para fazer referência ao primeiro personagem mencionado “a menina” demonstra que consegue dar conta de relacionar a presença dessa personagem, que aparece na seqüência de figuras, de modo independente, ou seja, não espera que seu leitor conheça algo sobre o que ela vai escrever, não se apoiando, portanto, nas figuras que estão diante dela.

Apesar da pouca idade, A-09 anos já tenta dar conta do texto como uma unidade de sentido, selecionando alguns aspectos em detrimento de outros: neste caso chama a atenção a apresentação do discurso direto e apesar de não ser totalmente bem sucedida nessa empreitada, demonstra saber que este tipo de discurso é algo presente nas histórias, indicando sua maior intimidade com esse gênero textual.

Note-se que há, ainda, certas inconsistências no uso das letras maiúscula/minúscula e com relação à ortografia (“Menina” e “menia”). Contudo, o uso de certos operadores narrativos (aí, depois), presentes no texto, atesta mais uma vez o maior domínio dessa

criança surda na tarefa realizada. A Tabela 9 apresenta que ela é a única do Grupo I a preencher esse quesito.

TABELA 9 – Grupo I

Aluno	Série	Situação Narrativa	Uso de estruturas congeladas	Uso de operadores Narrativos
A-9 anos	3A.	A MENINA	ERA UMA VEZ/FIM	DEPOIS- AÍ-DEPOIS
B-13 anos	4A	A MENINA	-	-
C-13 anos	4A	A MENINA	-	-
D-15 anos	2A.	A MENINA	-	-

TABELA 10 – Grupo II

Aluno	Série	Situação Narrativa	Uso de estruturas congeladas	Uso de operadores Narrativos
E-16 anos	6A.	A MENINA	-	E
F-16 anos	6A	A MENINA	ERA UM VEZ	DEPOIS
G-14anos	5A	A MENINA	FIM	DEPOIS
H-21anos	6A.	A MENINA	-	E

TABELA 11 – Grupo I

Aluno	Série	Situação Narrativa	Personagens
A-9 anos	3A.	A MENINA	TRABALHO MÍNIMO
B-13 anos	4A.	A MENINA	NOMEAÇÃO
C-13 anos	4A.	A MENINA	NOMEAÇÃO
D-15 anos	2A.	A MENINA	TRABALHO MÍNIMO

TABELA 12 – Grupo II

Aluno	Série	Situação Narrativa	Personagens
E-16 anos	6A.	A MENINA	NOMEAÇÃO
F-16 anos	6A.	A MENINA	TRABALHO MÍNIMO
G-14 anos	5A.	A MENINA	TRABALHO MÍNIMO
H-21 anos	6A.	A MENINA	TRABALHO MÍNIMO

Observem, pelas tabelas, o uso do marcador narrativo ‘um dia’, ‘era uma vez’ bem utilizados por três dos nossos sujeitos: um do grupo I e dois do grupo II.

A evolução temática da narrativa é feita pelos integrantes do Grupo II, mediante o uso de marcadores próprios como os advérbios ‘depois’ e ‘aí’, os quais expressam mais adequadamente a dependência temporal entre os enunciados. No grupo I, apenas um integrante consegue realizar isso.

#### Narrativa 8 – A menina e o cachorro

	Juliane e Daiana
Orientação	1- A Juliana perguntou: o cachorro vamos andar a bicicleta.
Orientação	2- a Daiana pulou cima bicicleta a atrás a frente da Juliane andou a bicicleta.
Complicação	3- A Juliane falou: chuva, o cachorro preocupado.
Complicação	4- A Juliane falou: o cachorro aonde vai, o cachorro vai lá casa dele.
	5- O cachorro pegou guarda chuva para a Juliane.
Avaliação	A Juliane falou: obrigado. A Juliane estou feliz,
Resolução	6- o cachorro ajuda e segura da guarda chuva, então vamos passear andar a bicicleta. (E-16 anos - 6ª série)

Há, na narrativa acima, algumas dificuldades em lidar com discurso direto e indireto, pela dificuldade no uso dos sinais de pontuação. Além disso, não há uma clareza

na caracterização das personagens. Quem é Daiana? Só recuperamos que é a ‘cachorra’, quando recorremos às figuras e perguntamos diretamente ao autor do texto.

Apesar de E. 16 anos apresentar, ainda, dificuldades de lidar com o discurso direto e indireto (linhas 1 e 7), denota já um trabalho do sujeito sobre aspectos familiares a esse tipo de texto, a saber, a existência de diálogos. De qualquer forma, percebe-se, segundo os critérios de LABOV & WALETZKY (1967), que há uma seqüência de ações temporalmente ordenadas, garantindo a denominação de narrativa, havendo inclusive, algumas outras seções da narrativa. A última seção, por exemplo, pode ser considerada Resolução de acordo com esses autores, mas também poderia ser compreendida como CODA, pois parece que há uma volta ao momento presente da enunciação, demonstrando um distanciamento adequado e integrando à narrativa um fecho formal do tipo ‘foram felizes para sempre’.

#### Narrativa 9: A menina e o cachorro

Não há seção narrativa	A menina que todos uma bicicleta cachorro muito meu chuva menina foi uma você bonita cachorro o seu fazer guarda menina quando muito tem passeira chuva uma que fez, fogueiro bonito cachorro para fazer bicicleta todos meu passaió menina. (D 15/2A)
------------------------	--

Não consideramos o texto acima como uma narrativa, porque não pudemos reconstruir seu sentido, apesar de termos conhecimento da gravura que o precedeu. O fato de este sujeito não conseguir organizar, ao menos minimamente, nem após a leitura, delimitar o sentido atribuído por ela ao texto, impossibilitou-nos de compreender o texto como pertencente ao gênero narrativo.

Note que o texto apresenta-se em bloco, não havendo as marcas que os outros fizeram, quando queriam anunciar, por exemplo, a qual quadro referiam-se suas sentenças, ligando assim um certo número de enunciados a cada quadro.

A imagem que o sujeito D-15 anos faz da escrita prejudica, por outro lado, o entendimento de sua história, pois há usos de certos termos que não são interpretáveis nem recorrendo a ela mesma: a própria aluna surda não conseguiu ‘traduzir’ seu texto com a

ajuda de sinais ou gestos (seu domínio de LIBRAS é bastante restrito), mostrando, inclusive, que não conseguiu entender, ainda, os usos e funcionamento da escrita.

Seu texto é ‘telegráfico’ no sentido de que não percebeu que deve escrever todas as palavras do enunciado a ser representado. Situação comum às crianças em início de alfabetização. A nossa surpresa é encontrar essa hipótese sobre a escrita em uma aluna de 17 anos, que cursa a 4ª série do 1º grau.

Percebe-se que a dificuldade de interpretação desse texto deve-se, portanto, à precariedade do estabelecimento de referência, isto é, da capacidade de organizar os eventos/ações presentes no quadro em uma seqüência temporal ou causal pela aluna. Nesse sentido, seu texto lembra aquelas situações escolares em que os alunos, não sabendo como escrever, preenchem linhas, tentando cumprir a tarefa dada.

Como ela cresceu sem perceber aquelas estruturas marcadas, próprias desse discurso (era uma vez, depois, fim) pela sua própria história de vida, à margem da linguagem, com certeza é para ela mais difícil organizar seu texto narrativo do que nossos outros sujeitos, inclusive os mais novos. Ao apontarmos, por exemplo, o pronome relativo ‘que’, utilizado por ela em quase todos os seus textos, ela repetia a nossa pergunta como em um ‘espelho’. Percebíamos que as palavras apontadas não se referiam tão somente à gravura dada. Nesse sentido, nossa tentativa de organizar o texto junto com D. não foi muito proveitosa, pois ao apontarmos algumas palavras em seu texto, ela as traduzia sem se preocupar com seu sentido adquirido dentro do texto: ‘menina’ era qualquer ‘menina’ e não aquela menina em particular (da figura), ‘você’ era a professora, a colega (um outro qualquer que não fosse ela própria), mas não era nem a menina, nem o cachorro e parecia mesmo não estar relacionado com o texto.

O nível de linguagem que possuía era muito pequeno, não dando conta de explicar a intenção dela com aquele arranjo de palavras, lembrando os casos de crianças ainda muito pequenas que ‘escrevem’, mas não podendo ler, depois, o seu produto, solicitam ao adulto que o faça, ou, ainda aqueles escolares que adotam certas ‘estratégias de preenchimento’ quando diante da tarefa de escrever: não tendo ou não sabendo o que escrever, lançam mão de uma estratégia conhecida – preencher as linhas do papel em branco. É algo bastante comum de se verificar com os alunos ‘copistas’ que, apesar de não entenderem ainda o que a escrita representa, usam-na de forma mecânica.

Do grupo, este é um dos sujeitos com mais dificuldades. Sua interação com os colegas iniciou-se há apenas três anos e, nesse tempo, houve várias dificuldades de adaptação entre D. e o grupo de surdos. Sua história, de certa forma, é diferente dos outros integrantes do grupo, pois sua família criou-a longe de qualquer outro surdo e, durante os doze primeiros anos incentivou-a, a desenvolver só LO, inclusive com auxílio de fonoaudiólogas e, pelo que consta, D-15 nunca frequentou escolas especiais ou Programas Especiais como os do CEPRE para ter contato com outras crianças surdas. O fato é que, com o passar dos anos a menina, que é surda profunda, não desenvolveu nem a LO nem aceitou a LIBRAS como uma outra forma de linguagem. Sua atitude, com relação aos demais surdos era de enfado, como se fosse diferente dos demais, demonstrando, inclusive, certa não aceitação do grupo e um preconceito com relação à LIBRAS.

Com o passar do tempo, pôde-se notar sua melhor aceitação da LIBRAS como uma linguagem real e não como um rótulo negativo da surdez. Observa-se, entretanto, que apenas dentro do CEPRE D-15 anos tem a chance de estar em contato com esta língua, fora, em casa ou na escola, continua a usar uma maneira particular de comunicação, envolvendo gestos naturais e sinais caseiros e, de resto, apenas observa o mundo a sua volta.

TABELA 13 – Grupo I

Aluno	Série	Situação Narrativa	Ordenação temporal de eventos (complicação)
A-9 anos	3A.	A MENINA	HÁ COMPLICAÇÃO
B-13 anos	4A.	A MENINA	HÁ COMPLICAÇÃO
C-13 anos	4A.	A MENINA	HÁ COMPLICAÇÃO
D-15 anos	2A.	A MENINA	NÃO HÁ COMPLICAÇÃO

TABELA 14 – Grupo II

Aluno	Série	Situação Narrativa	Ordenação temporal de eventos (complicação)
E-16 anos	6A.	A MENINA	HÁ COMPLICAÇÃO
F-16 anos	6A.	A MENINA	HÁ COMPLICAÇÃO
G-14 anos	5A.	A MENINA	HÁ COMPLICAÇÃO
H-21 anos	6A.	A MENINA	HÁ COMPLICAÇÃO

As tabelas acima indicam que, apenas no texto de D-15 (situação B), não foi possível encontrar a seção narrativa e, como argumentamos, o não cumprimento da condição essencial da narrativa seria pela escasso conhecimento de estruturas lingüísticas por parte de D., impedindo-a de encontrar estratégias de segmentação do seu texto em unidades menores, não tendo percebido, por outro lado, que é preciso certa organização para 'recapitular' alguma experiência.

Ao contrário, a narrativa 9, a seguir, além de apresentar o essencial para a narrativa ainda conta com outras seções narrativas. Observe-se, além disso, as marcas deste gênero discursivo na linha 1 (era uma vez) e outros traços que fazem parte deste gênero discursivo (como o operador narrativo depois). Com relação aos personagens, observe-se que a retomada de “menina” é feita por pronominalização “ela foi passear no parque” “ela foi esqueceu”, além de empregar sinonímia (“a garotinha”) para fazer referência à personagem principal. Cria também um cenário para sua história “passear na parque ecológico”, local onde se desenvolve a ação: “era uma vez uma menina que foi passear no Parque Ecológico e encontrou um cachorrinho no caminho. A menina queria andar de bicicleta (lá no parque) e o cachorro a acompanhou. De repente, começou (“veio chove”) a chover e como ela não sabe andar rápido de bicicleta e sua casa era longe, o cachorro teve uma idéia: foi buscar um guarda chuva na casa (da menina). Trouxe o guarda-chuva e o entregou para a garotinha que o abriu e colocou na boca do cachorro (“ele segura guarda chuva”) e continuou a passear no parque”.

Veja a solução, dada por F-16 anos, para dar conta da introdução do guarda chuva em sua história: o fato de a menina não ter trazido o guarda-chuva para o passeio já havia sido anunciado antes de começar a chover (linha 6), depois o cachorro não o traz do nada,

mas sabia onde havia um guarda chuva: no lixo (linha 10). Esses são alguns indícios de que este sujeito procura lidar com a coerência interna de sua narrativa, dando soluções bastante adequadas às situações trazidas pela gravura.

#### Narrativa 9: A menina e o cachorro

	<b>O cachorro triste</b>
Orientação	1-A menina encontra um cachorrinho era um 2- vez um caminho para passear no parque da 3- ecológica.
Complicação	4- A menina queria a bicicleta, cachorro pula 5- cadeira de bicicleta vai passear no parque da 6- ecológica. Ela esqueceu uma guarda-chuva 7- tem casa.
Complicação	8- Que veio chover, quando ela não sabe rápida 9- da casa mais longe, o cachorro ideia, antes 10- ele achou a guarda-chuva no lixo e agora pega 11- a guarda-chuva, ele chegou uma garotinha.
Resolução	12- Ela abre a guarda-chuva, depois colocou-a 13- boca do cachorro, ele segura guarda-chuva e 14- agora passeia no parque da ecológica. (F 16 anos-6ª série)

As tabelas 15 e 16 abaixo demonstram que a quase totalidade dos surdos, participantes dessa segunda situação narrativa, já consegue organizar suas histórias baseados nos aspectos apontados por LABOV & WALETZKY (1967).

TABELA 15- Grupo I

Aluno	Série	Situação Narrativa	Desenvolvimento de outras seções narrativas
A-9 anos	3A.	A MENINA	ORIENTAÇÃO/RESOLUÇÃO/CODA
B-13 anos	4A.	A MENINA	NÃO HÁ OUTRAS SEÇÕES NARRATIVAS
C-13 anos	4A.	A MENINA	NÃO HÁ OUTRAS SEÇÕES NARRATIVAS
D-15 anos	2A.	A MENINA	NÃO HÁ NARRATIVA

Apenas um sujeito (D-15), como justificamos acima, não conseguiu organizar nem o aspecto mais básico citado por estes autores. Os demais (B-13 e C-13), não preencheram os outros níveis da narrativa e um dos sujeitos do Grupo I (A-09), deu conta de preencher três seções da estrutura narrativa.

TABELA 16 – Grupo II

Aluno	Série	Situação Narrativa	Desenvolvimento de outras seções narrativas
E-16 anos	6A.	A MENINA	ORIENTAÇÃO-AVALIAÇÃO- RESOLUÇÃO
F-16 anos	6A.	A MENINA	ORIENTAÇÃO – RESOLUÇÃO
G-14 anos	5A.	A MENINA	ORIENTAÇÃO - RESOLUÇÃO
H-21 anos	6A.	A MENINA	RESOLUÇÃO

#### 6.1.4. Análise da narrativa na situação C

A seqüência de quadros que serviu de estímulo para as narrativas abaixo era composta, como nas outras situações, de figuras que apresentavam a seguinte história: um menino foi comprar pipoca, depois de receber seu saquinho de pipocas dirigiu-se ao banco da praça para sentar-se, quando escorregou em uma casca de banana e caiu, derrubando toda a sua pipoca.

A partir dessa situação, as crianças e os adolescentes surdos deveriam contar uma história. Pelo resultado obtido pudemos, novamente, observar a experiência variada desses sujeitos com histórias (leitura de histórias), com as convenções da linguagem escrita e como retomam (recapitulam) a história retratada pela gravura.

#### Narrativa 10: O tombo

Complicação	O Fábio fica muito o caiu porque a banana com chão.
Complicação	A Ana Paula viu um menino caiu o chão com banana.
Resolução	A Ana Paula falou um menino quero com minha (F 13 anos – 3ª série)

## Narrativa 11 : O tombo

Complicação	O Paulo anda, caiu porque ele não viu da chão.
Complicação	A Maria viu um homem, porque ele não viu da banana.
Resolução	A Maria dou uma pipoca com paulo.
Avaliação	Ela está legal e boa. ( G 14 anos – 4ª série)

Os textos 10 e 11 acima, (pertencentes a F-13 anos e G-14 anos) que cursavam respectivamente a 3a. e 4a. série do I Grau, já apresentam a utilização de nomes para as personagens da história que contam. Apesar de estarem preocupados em definir as personagens, um dos traços fundamentais da narrativa, as estruturas utilizadas por ambos são muito semelhantes àquelas de textos de cartilha, velhas conhecidas desses sujeitos e retomadas nessa ocasião. Os dois textos pretendem mais descrever as figuras que lhe foram apresentadas o que já evidencia a experiência desses sujeitos em 'criar' histórias. No entanto, a repetição de frases curtas correspondendo, exatamente, ao número de figuras existentes na seqüência apresentada (3 figuras), a inexistência de conectores e conjunções deve ser creditada, novamente, à pouca intimidade desses sujeitos com outros materiais escritos (com exceção da cartilha adotada pela escola) do que inteiramente ao fato de serem tais sujeitos surdos, e, por isso, não usuários desses elementos na LO (ou na LIBRAS).

TABELA 17 – Grupo I

Aluno	Série	Situação Narrativa	Uso de estruturas congeladas	Uso de operadores Narrativos
A-7 anos	1A.	O TOMBO	-	-
B-9 anos	3 <sup>A</sup> .	O TOMBO	-	-
C-10 anos	2A.	O TOMBO	-	-
D-10 anos	3A.	O TOMBO	-	-
E-10 anos	4A.	O TOMBO	FIM	DEPOIS-AÍ
F-13 anos	3 <sup>A</sup> .	O TOMBO	-	-
G-14 anos	4A.	O TOMBO	-	-
H-17 anos	4A	O TOMBO	-	-

TABELA 18 – Grupo II

Aluno	Série	Situação Narrativa	Uso de estruturas congeladas	Uso de operadores Narrativos
I-17 anos	7 <sup>A</sup>	O TOMBO	-	-
J-18 anos	8 <sup>ª</sup>	O TOMBO	-	DEPOIS-AÍ-DEPOIS
L-18 anos	8 <sup>ª</sup>	O TOMBO	-	DEPOIS-DEPOIS
M-22 anos	8 <sup>ª</sup>	O TOMBO	FIM	E

As tabelas 17 e 18, acima, demonstram que no Grupo I e II há apenas 2 casos de uso de estruturas congeladas. Com relação aos operadores narrativos, houve apenas um caso no Grupo I e três casos no Grupo II. Isso, de maneira geral, vem demonstrar que esses aspectos ficam mais salientes para o surdo, após alguns anos de vida escolar.

Ainda com relação aos textos 10 e 11, a falta de recursos coesivos está associada, ao fato de eles estarem sujeitos a textos típicos de cartilha os quais priorizam as frases simples e a correção ortográfica em detrimento do sentido. A repetição dos nomes próprios das personagens em vez da substituição pelo pronome 'ele, ela' ou por outro recurso lexical (ex. garoto), são indícios de que se escoram naquele modelo já bastante difundido pela escola e utilizado pela professora como exemplo a ser seguido.

TABELA 19 – Grupo I

Aluno	Série	Situação Narrativa	Personagens
A-7 <sup>a</sup> anos	1A.	O TOMBO	TRABALHO MÍNIMO
B-9 anos	3A.	O TOMBO	TRABALHO MÍNIMO
C-10anos	2A.	O TOMBO	TRABALHO MÍNIMO
D-10 anos	3A.	O TOMBO	TRABALHO MÍNIMO
E-10 anos	4A.	O TOMBO	NOMEAÇÃO
F-13 anos	3A.	O TOMBO	NOMEAÇÃO
G-14 anos	4A.	O TOMBO	NOMEAÇÃO
H-17 anos	4A	O TOMBO	NOMEAÇÃO

TABELA 20 – Grupo II

Aluno	Série	Situação Narrativa	Personagens
I- 17 anos	7 <sup>A</sup>	O TOMBO	NOMEAÇÃO
J-18 anos	8A	O TOMBO	CHARACTERIZAÇÃO
L-18 anos	8 <sup>A</sup>	O TOMBO	NOMEAÇÃO
M-22 anos	8A	O TOMBO	TRABALHO MÍNIMO

Não há, em geral, nas narrativas analisadas uma tentativa de trabalhar outros aspectos da história como, por exemplo, a figura do pipoqueiro (personagem secundária) e o fato de estarem em um bosque ou praça (cenário) não são mencionados nos textos. A compra da pipoca não foi mencionada em nenhum dos dois textos (7 e 8), mas aparece em alguns (veja narrativa 14, por exemplo). Será que podemos considerar a linha 4, no texto 11, uma avaliação do sujeito sobre o que foi narrado, nos termos de LABOV & WALETZKY (1967)? Não nos parece ser o caso. Seria mais um fecho formal do tipo “felizes para sempre”.

Ainda no texto no. 11, observamos a utilização ambígua do termo ‘homem’: não sabemos se ele se refere ao vendedor de pipocas ou ao próprio personagem Paulo. Pelo contexto, percebemos tratar-se do menino Paulo, pois não tendo visto a banana ele escorrega e cai. De qualquer modo não há preocupação com a construção das personagens e do cenário e, talvez, o fato de estarem diante de seqüências de figuras favoreça o não envolvimento desses sujeitos com os elementos dados *à priori*, a partir das figuras. De qualquer modo, pelo conhecimento que temos dos sujeitos podemos levantar a hipótese de que não teriam, tais alunos, muita proximidade com livros (que não o didático), pois pertencem a famílias cuja dinâmica não inclui a leitura de histórias infantis para os filhos (em geral pais semi-analfabetos ou sem recursos lingüísticos da LIBRAS, sequer para interagir nas situações diárias com o filho surdo).

Na Tabela 19 e 20 percebe-se que a maneira encontrada pelos surdos do Grupo I foi quase integralmente a ‘nomeação’, porém os surdos do Grupo II já fizeram um trabalho pouco mais elaborado com as personagens (J-18, por exemplo), ou mesmo a caracterização (I-17), situação na qual havia, pelo menos, o esforço de escolher-se um nome para as personagens.

Narrativa 12: **O Tombo**

Não há narrativa	Papai Bruno Barbara caiu com come. A-07 1 <sup>a</sup> série
------------------	--

O texto acima foi escrito por A - 07 anos, quando estava na primeira série. Não pudemos considerá-lo uma narrativa, de acordo com os critérios de LABOV & WALETZKY (1967), por não possuir, minimamente, cláusulas ordenadas temporalmente. O adulto apresentado na seqüência transforma-se em “papai”. Tanto pode ser a maneira encontrada por esse sujeito para criar uma história na qual o pai e os filhos (Bárbara é ela própria e Bruno, seu irmão) estão numa situação como aquela trazida pelos quadros, mostrando que para ela os personagens da história estão muito colados na sua própria história, não conseguindo assim imaginar uma história a não ser que se coloque dentro dela. Apesar disso, já temos o verbo no passado (caiu), indicando a tentativa de A em dar início à sua narrativa.

Narrativa 13 : **O Tombo**

Complicação	menino é Banana caui pipoca.
Resolução	Menina que vai come menina e menino picoca. (D-10 3 <sup>a</sup> série)

Já o texto acima é bastante interessante para ilustrar a maneira econômica utilizada por D-10 anos- 3<sup>a</sup> série, para desenvolver a tarefa proposta. Procurou reproduzir tão somente as ações realizadas pelas personagens dos quadros. Não há nenhuma preocupação em manter um enunciado para cada quadro, nem há nomeação das personagens. Esse sujeito demonstra que entendeu a proposta e expressa sua compreensão do quadro dado, mas não há tentativas de expansão do texto: quem é a menina e o menino? O que eles fazem? Em que local eles se encontram? Respostas a essas indagações estariam indicando a preocupação de preencher mais o arcabouço que esperaríamos para uma narrativa mais canônica.

Percebe-se, neste texto, um domínio muito menor do sujeito dos aspectos mais formais da narrativa. Os verbos utilizados (ser, cair, ir comer) por não apresentarem as

flexões necessárias e não estarem na ordem sintática esperada, pouco ajudam na coesão e no sentido do referido texto. Os enunciados devem ser retomados junto com o contexto (a seqüência das figuras e a solicitação de criar-se uma história a partir dela) e a leitura da menina para serem melhor compreendidos: *“o menino caiu na banana e derrubou a pipoca. Uma menina viu isso e convidou o menino para comer pipoca junto com ela”*.

TABELA 21 – Grupo I

Aluno	Série	Situação Narrativa	Ordenação temporal de eventos (complicação)
A-7anos	1 <sup>A</sup>	O TOMBO	NÃO HÁ COMPLICAÇÃO
B-9 anos	3a	O TOMBO	HÁ COMPLICAÇÃO
C-10 anos	2a	O TOMBO	HÁ COMPLICAÇÃO
D-10 anos	3a	O TOMBO	HÁ COMPLICAÇÃO
E-10 anos	4A	O TOMBO	HÁ COMPLICAÇÃO
F-13 anos	3 <sup>A</sup>	O TOMBO	HÁ COMPLICAÇÃO
G-14 anos	4 <sup>A</sup>	O TOMBO	NÃO HÁ COMPLICAÇÃO
H-17 anos	4A	O TOMBO	HÁ COMPLICAÇÃO

TABELA 22 – Grupo II

Aluno	Série	Situação Narrativa	Ordenação temporal de eventos (complicação)
I-17 anos	7 <sup>A</sup>	O TOMBO	HÁ COMPLICAÇÃO
J-18 anos	8A	O TOMBO	HÁ COMPLICAÇÃO
L-18 anos	8 <sup>A</sup>	O TOMBO	HÁ COMPLICAÇÃO
M-22 <sup>a</sup> nos	8 <sup>A</sup>	O TOMBO	HÁ COMPLICAÇÃO

Podemos aventar a possibilidade de D-10 anos não ter envolvimento maior com materiais portadores de escrita e faltar a ela a experiência de ouvir e contar histórias, ao contrário da criança E-10 anos, que já cursa a 4<sup>a</sup> série com bom aproveitamento, fato inédito entre os surdos. E-10 demonstra uma compreensão muito maior da tarefa que lhe foi solicitada, inclusive, por estar mais acostumada a esse tipo de situação, tanto na escola como em casa, com os pais. Veja, abaixo, sua narrativa para essa situação:

#### 4) Narrativa 14 : O tombo

Orientação	Uma menina que chama-se Ana e o menino no chama-se Pedro.
Complicação	Eles foram compram as pipocas, Depois eles foram soltar a cadeira. O Pedro escorregou uma banana no chão e caiu a pipoca no chão e Ana ficou assuntado ai a Ana falou pro o João:
Complicação	- Machou?
Complicação	- Não! Machei pouco.
Resolução	Depois a Ana deixou comeram funto.
Resolução	O João falou:
Resolução	- Obrigado:
CODA/Resolução	Agora eles comeram funtos
CODA	Fim ( E10 anos/4 série)

Em primeiro lugar, há, a exemplo da narrativa 7 discutida anteriormente, a preocupação de E-10 anos em marcar, de forma canônica, o início do que será narrado (“Uma menina...”). Há a apresentação das personagens e nos termos de LABOV & WALETZKY (1967) uma orientação do que vai narrar e a apresentação da situação : “*Era uma vez uma menina que se chamava Ana e um menino que se chamava Pedro. Eles foram comprar pipocas*”. Há a substituição dos nomes próprios pelo pronome pessoal ‘eles’, além do uso da advérbio temporal “depois”. Além disso, a ordem temporal dos fatos narrados é obedecida e isso nos ajuda a recuperar, de maneira adequada, a história da referida seqüência, mesmo na ausência da gravura. Os diálogos apresentados por D demonstram que ela sabe que isso acontece nas histórias e, portanto, ela procura realizá-los, também, em seu texto.

Esse texto é considerado mais completo por conter, além da uma seção complicação (narrativa propriamente dita), uma de resolução e até uma para a coda, quando se volta para o momento presente da enunciação. Nesse sentido temos uma narrativa completa. As tabelas abaixo demonstram o desempenho do Grupo I e II, com relação à apresentação das outras seções da narrativa para a situação C:

TABELA 23 – Grupo I

Aluno	Série	Situação Narrativa	Desenvolvimento de outras seções narrativas
A- 7 anos	1 A	O TOMBO	NÃO HÁ NARRATIVA
B- 9 anos	3 A	O TOMBO	RESOLUÇÃO
C- 10 anos	2 A	O TOMBO	NÃO HÁ AS OUTRAS SEÇÕES NARRATIVAS
D- 10 anos	3 A	O TOMBO	RESOLUÇÃO
E- 10 anos	4 A	O TOMBO	ORIENTAÇÃO –AVALIAÇÃO- RESOLUÇÃO- CODA
F-13 anos	3 <sup>A</sup>	O TOMBO	NÃO HÁ AS OUTRAS SEÇÕES NARRATIVAS
G- 14 anos	4 <sup>A</sup>	O TOMBO	AVALIAÇÃO/RESOLUÇÃO
H-17 anos	4 <sup>A</sup>	O TOMBO	NÃO HÁ AS OUTRAS SEÇÕES

TABELA 24 – Grupo II

Aluno	Série	Situação Narrativa	Desenvolvimento de outras seções narrativas
I- 17 <sup>a</sup> anos	7A	O TOMBO	RESOLUÇÃO
J- 18 anos	8A	O TOMBO	ORIENTAÇÃO– AVALIAÇÃO- RESOLUÇÃO
L -18 anos	8 A	O TOMBO	ORIENTAÇÃO - RESOLUÇÃO
M- 22 <sup>a</sup> anos	8A	O TOMBO	ORIENTAÇÃO-AVALIAÇÃO- RESOLUÇÃO- CODA

## Narrativa 15: O tombo

Complicação	O menino anda caiu banana a menina assustou.
Resolução	O menino junto comer a menina. ( B 9 anos-3 <sup>a</sup> série)

Pelas tabelas (23 e 24), acima, pode-se verificar que os escolares surdos do Grupo I não conseguiram construir a seção narrativa em apenas 1 caso (A-07 anos), apresentaram apenas a seção narrativa em 5 casos (B-09 anos, C-10 anos, D-10 anos, F-13 anos e H-17 anos) e apenas 2 (E-10 anos e G-14 anos) apresentam outras seções narrativas.

Em geral, nas três situações narrativas analisadas, a maioria dos sujeitos fez uso da seção narrativa propriamente dita (complicação) em seus textos. O Resumo, foi uma seção pouco utilizada por nossos sujeitos. Grande parte das narrativas foi iniciada pela Orientação - lugar em que apresentavam as personagens e introduziam basicamente sobre o que iriam narrar. A avaliação foi apresentada, também, por nossos sujeitos, mostrando que desenvolveram a capacidade avaliativa, responsável pela importância dada a algumas seções narrativas em detrimento de outras. Isso, de certa forma, representa um resultado não esperado, pois antes da análise pensávamos que os sujeitos surdos, em geral, teriam mais dificuldades para organizar seus textos narrativos em seções.

A seção da complicação, como já afirmamos, caracterizou-se pela ênfase nas ações e estava presente em quase todos os textos, enquanto que a Avaliação - momento em que há a preocupação de demonstrar a atitude do narrador frente à ação das personagens, apenas alguns apresentaram. O envolvimento do sujeito com a narrativa, a construção do cenário e das personagens, bem como da trama do enredo foram tratadas superficialmente pelos sujeitos surdos, com raras exceções, até porque têm uma experiência muito restrita e muito recente com histórias e como contadores de histórias.

## 6.2. Análise das categorias gramaticais

Analisando as narrativas escritas pode-se verificar que, em muitas construções utilizadas pelos alunos surdos, há a dificuldade de os mesmos lidarem com as palavras relacionais e, por outro lado, mesmo usando tais palavras, eles não as usam como os ouvintes, como exemplificado mais abaixo, em (1).

**1– O Fábio fica muito o caiu porque a banana com chão** (*O Fábio ficou muito triste porque caiu na casca da banana e derrubou a pipoca no chão* ou simplesmente *O Fábio ficou muito triste porque caiu na banana no chão* – repare que o adjetivo “triste” e o complemento “pipoca” não aparecem)

Pode-se dizer que há algumas explicações para esse arranjo particular da escrita de sujeitos surdos. Com relação ao uso das preposições, por exemplo, é importante observar que nossos sujeitos surdos as usam sempre antes do elemento que elas devem reger, mostrando com isso que a criança surda já tem a noção de preposição, ou seja, que o sistema subjacente que rege o uso dessa função é preposicional, isto é, se há um parâmetro de ordenações da posição dos elementos funcionais, ele já foi marcado como pré (ou algo do gênero, tipo anterior). Veja abaixo os exemplos de sentenças e o uso de preposições:

**1. Eu, minha mãe, e meu irmão fomos viajar em Castilho** (Eu, minha mãe e meu irmão fomos viajar para Castilho)

**2. Ela vai passear no praça** (Ela vai passear na praça)

**3. meu vô e minha mãe foram no banco de bradesco** (O meu avô e minha mãe foram ao banco Bradesco)

Apesar disso, a utilização das preposições pelos surdos é feita mais acertadamente quando a preposição é lexical, ou seja, atribuidora de papel temático. Os dados sugerem, por outro lado, que para os surdos a preposição é só um atribuidor de caso:

**4. Brincam muito na rua das minha amiga** (=Brinco muito na rua com minhas amigas)

Em outros contextos, todavia, a preposição “lexical” é omitida:

**5. foi minha família** (= fui com minha família)

**6. Eu foi passear que família** (= fui passear com minha família)

**7. O Felipe e o Fábio ficaram muito medo** (= O Felipe e o Fábio ficaram com muito medo)

É preciso, então, verificar as diferenças que fazem a criança e o adolescente surdo no uso da preposição “de” e das demais preposições predicadoras. Neste trabalho queremos mostrar apenas que há diferenças advindas do uso de uma ou outra preposição. A preposição “de”, por exemplo, que tem apenas função sintática e preposições como “para” que são atribuidoras de papel temático. Veja mais alguns exemplos do uso que fazem tais sujeitos dessa classe de palavras:

#### 1- Omissão da preposição

**8. “O Felipe e o Fábio ficaram muito medo”** (= O Felipe e o Fábio ficaram com muito medo”)

**9. A Daniela e o Tadeu brincamos a bola”** (= A Daniela e o Tadeu brincaram de bola)

**10. André pegou uma corda amarrar vaso”** (= André pegou uma corda para amarrar o vaso)

**11. O Fabiano está brincando jogar a bola”** (= O Fabiano está brincando de jogar bola)

12. **A Juliana perguntou: o cachorro vamos andar a bicicleta**” (= A Juliana perguntou para o cachorro: vamos andar de bicicleta?)
13. **A Daiana pulou cima bicicleta**” (= A Daiana pulou em cima da bicicleta)
14. **vamos passear a bicicleta** (= vamos passear de bicicleta)
15. **A menina estava andar a bicicleta** (=A menina estava andando de bicicleta)
16. **A menina andam o bicicleta** (= a menina anda de bicicleta ou estava andando de bicicleta)
17. **“A menina andando a bicicleta caiu o cão”** (= a menina estava andando de bicicleta e derrubou o cão” ou “a menina estava andando de bicicleta e o cão desceu”)
18. **“A menina assustar já chove e a cachorra fica medo”**(= a menina estava assustada, já estava chovendo e a cachorra ficou com medo)
19. **“menino brincar o caminho”**(= menino brincar no caminho)
20. **“Depois o menino saiu o quarto”** (= depois o menino saiu do quarto)
21. **“o dinossaurinho foi espionar as plantas e a rinoceronte brincou bater nas pedras”** (= o dinossaurinho foi espionar as plantas e a rinoceronte brincou de bater nas pedras)
22. **“sexo aconteceu o televisão”**(= sexo aconteceu na televisão)

## 2. Trocas da preposição:

23. **fomos embora viajar chegar em campinas p/minha casa**” (= fomos embora, viajamos para Campinas e chegamos em casa)
24. **“O disco faz arrumar com mesa na lanchonete”** (= o disco arrumou a mesa da lanchonete)
25. **Eu foi para Shoppin fazer as compras** (= Eu fui ao Shopping fazer compras)
26. **Mauro queria brincar para você é André** (= O Mauro queria brincar com o André)

## 3. Excesso de preposição:

27. **“os dois estão montando do vaso”**(= os dois estão montando o vaso)

28. **“A Maria viu um homem, porque ele não viu da banana”**(= A Maria viu um homem cair porque ele não viu a banana)

29. **O menino quer conversar com ele vai vou embora a para no campo”** (= O menino queria conversar (perguntar se o amigo queria jogar bola no campo) com o outro para irem jogar bola no campo)

30. **“A garota chamou com cão”**(= a garota chamou o cão)

**Depois o cachorrinho sentou na atrás do Tatiana** (= Depois o cachorrinho sentou atrás da Tatiana)

31. **“o cachorro ajuda e segura da guarda-chuva** (= o cachorro ajudou a segurar o guarda-chuva)

32. **“menino está arrumar no quatro** (= o menino está arrumando o quarto)

33. **“colocando o boneco de em cima da cômoda”**(= (a menina) está colocando o boneco em cima da cômoda)

34. **Papai estava desconfiar com o Bobby”** (= O pai de Bobby estava desconfiando dele)

35. **“Ele seguiu espionar a mulher”**(= ele começou a seguir, espionar a mulher)

36. **“A noite, avó foi no dormir”**(= à noite a avó foi dormir)

37. **“disco chegou na janela avó da prédio** (= disco chegou na (até a) janela do prédio da avó)

38. **“Os homens malcriado fomos quebrou na lanchonete”**(= os homens maus foram quebrar a lanchonete”

39. **“O disco faz arrumar com mesa na lanchonete”**(= o disco arrumou a mesa da lanchonete)

40. **“Os dois estão montando do vaso”** (os dois estão montando o vaso)

#### 1- Uso adequado das preposições:

41. **Ela vai passear no praça** (= ela vai passear na praça)

42. **Era uma vez um caminho para passear na parque”**(= era uma vez um caminho para passear no parque)

43. **Cachorro pula cadeira de bicicleta** (=o cachorro pulou na cadeira da bicicleta)

44. **“Ela abre a guarda chuva, depois coloco-o boca do cachorro”** (=Ela abre o guarda chuva, depois coloca-o na boca do cachorro”

45. **“Ele seguro a guarda-chuva para a menina que nós podermos andar..”** (= Ele segurou o guarda-chuva para a menina para ela poder andar...”

46. **“ Eu não gostei de sexo do filme”** (= Eu não gostei do filme de sexo)

Depois dos exemplos apresentados acima, pode-se observar que a preposição “para” é aquela que os nossos sujeitos mais utilizaram, embora tenha sido usada apenas quatro vezes acertadamente e, assim mesmo, nos casos em que ela teria um papel de atribuidor de papel temático (exemplos: “Ele seguro a guarda-chuva para menina..” e “Era uma vez um caminho para passe na parque”). Houve, também, omissões, trocas e até duplicidade dessa preposição.

A preposição “de”, além de ser a mais freqüente de nossa língua (cerca de 75% dos casos, segundo dados de PEREIRA (1977) é apenas atribuidora de casos e, por isso mesmo, mais difícil de ser percebida pelo sujeito surdo ou mesmo por aprendizes de qualquer língua estrangeira, fato corroborado por FERNANDES (1989) e HENRIQUES (1992).

Nossos dados parecem confirmar os de PEREIRA, porque a preposição “de” apareceu 36 vezes nas construções de nossos sujeitos (mais do que qualquer outra preposição), mas em apenas 8 delas nossos sujeitos a utilizaram adequadamente. Houve 17 omissões, 8 preposições “de” colocadas em lugares impróprios e, em 4 vezes, houve troca da preposição “de” por outra não adequada. Os casos em que houve acerto desta preposição (exemplos “casa de madeira”) verificamos que o sujeito estava em nível escolar mais adiantado.

Ademais, nossos dados servem para comprovar a proposta de MIOTO (1995) de que as preposições perfazem uma classe mista, pois os sujeitos surdos analisados conseguiram utilizar quase que unicamente de preposições lexicais. A utilização de preposições que cumprem, apenas, função sintática foi mais raramente verificada.

A preposição liga dois termos (antecedente e conseqüente), estabelecendo relações espaciais, temporais e nocionais.

1. Relações Espaciais				
Relações semânticas	Preposições + movimento	- movimento	+ interno	Traços - interno
Origem	-	-	-	-
Procedência	-	-	-	-
Direção	Para P(ara) minha casa Para Shoppin Para no Para passeia	<b>a</b> - - - -		
Distância	o disco chegou na janela	-	-	-
Via	-	-	-	-
Localização	-		Em em cima do vaso fomos no carro	Em chegar em cps

2. Relações Temporais		
Relações Semânticas	Preposição	Exemplos
Duração	Em, Por, Durante	nenhuma ocorrência
Período, Época, (exatos) (aproximados)	De, a, por, em, com, Por, para	nenhuma ocorrência
Hora (exata)	A (à, ao) Para Por <b>(pelo, pela)</b>	nenhuma ocorrência
Limite	<b>até, desde, a</b>	<b>Nenhuma ocorrência</b>

<b>3. Relações Nocionais</b>		
<i>Preposições</i>	<i>Relações semânticas</i>	
Com	Companhia Instrumento Modo Acompanhamento Conteúdo Matéria	Eles jogam a flor com a bola cair - - -
Para com	com relação a	-
Sem	Ausência	-
A	meio de locomoção	
De	Transporte Posse Assunto, matéria, disciplina Relativo à Modo Causa Especificação “feito de “ “usado para” ...	rua das amigas... - - - - - - casa de madeira -
Por	Causa Autoria Quantia Em substituição Devido a ...	- - - - -
Para	em honra de Em direção a Opinião Objetivo Fim Duração	Ele vai embora para no campo - - - -

Observa-se, nos quadros acima, as ocorrências de uso de preposições por nossos sujeitos. Note-se que aquelas que estabelecem relações temporais não foram utilizadas nenhuma vez.

*Tempo verbal:*

Com relação ao uso dos tempos verbais, observou-se que os nossos sujeitos utilizam, como já nos referimos antes, a marcação do tempo no Aux, quando ele está presente na sentença e o verbo principal no infinitivo (exemplo 47 e 48) Há, também, a utilização do FLEX<sup>3</sup>, mas sem os devidos ajustes: não há, em geral concordância de número e grau (exemplo 49 e 50). Isso sem falar que, em fase de escolaridade inicial, os nossos sujeitos apresentam sentenças com verbos no infinitivo ou ocupando o final das sentenças. (exemplos 51 e 52, abaixo).

**47. A menina estava andar a bicicleta** (= a menina estava andando de bicicleta)

**48. Fabiano ficou arrumar o vaso** (= Fabiano ficou arrumando o vaso)

**49. Clayton e o Lucas jogo futebol** (= O Clayton e o Lucas jogam (ou jogaram) futebol)

**50. Ele jogo a bola derruba no muro** (Ele jogou a bola e derrubou (o vaso) do muro)

**51. “A criança eu bola vaso falo”** (= A criança jogou a bola no vaso)

**52. Copar menino homem pipoca** (= O menino comprou pipoca do homem)

Isso está de acordo com FINAU (1996) que correlaciona o aumento de verbos flexionados com a diminuição dos infinitivos, por estarem ambos em distribuição complementar.

### **Discussão dos resultados**

Com relação à construção da gramática, em sua fase inicial, coexistem algumas pressuposições divergentes sobre como as crianças alcançam a gramática do adulto em uma dada língua. Estudos interlingüísticos, contudo, demonstram que há semelhanças sintáticas significativas, na maneira como as crianças de diferentes línguas lidam com os dados iniciais de sua gramática.

---

<sup>3</sup> A flexão pode ser verbal (tempo, modo e aspecto) ou nominal (gênero, número e grau)

Veja abaixo, os exemplos da fase não finita de crianças brasileiras, apresentados por KATO (1995) e os compare com aqueles de nossos sujeitos:

- a) Michel dormir lá (infinitivo sem Aux)
- b) A poi colai bumbum (infinitivo sem Aux)
- c) Zogando bola (gerúndio sem aux)
- d) Brincando na areia (gerúndio sem aux)
- e) Dormir bebe (inversão da ordem – VS)
- f) Caiu copo (inversão de ordem – VS)
- g) Caiu popô (uso de 3ª pessoa na forma não marcada)

Apesar de as crianças não possuírem ainda o domínio da gramática, fato semelhante ao de nossos sujeitos, os dados apontados por KATO (1995), diferem dos nossos, em alguns aspectos. Como os exemplos demonstram, há na produção escrita do sujeito surdo preponderância de formas verbais não finitas, como foi verificado para crianças em fase de aquisição da linguagem, mas, em alguns momentos, há exemplos que vão, inclusive, em outra direção pois, contrariamente às crianças ouvintes analisadas, o surdo utiliza-se do Auxiliar com verbos principais nulos e tal como a criança pequena preenche o verbo principal no infinitivo, não ocupando a posição de Aux, condição necessária para a boa formação destas sentenças em português ( ex: “ficou arrumar o vaso”). Além disso, as formas gerundivas e participiais – abundantes na fala inicial das crianças, segundo KATO (1995) - estão praticamente ausentes de suas sentenças.

Desta maneira pode-se pensar, novamente, que eles partem de sistemas diferentes daqueles das crianças ouvintes pequenas em fase inicial de aquisição da linguagem, etapa em que a fixação da gramática se dá, conforme afirma KATO (1995), via vocabulário funcional. De acordo com esta autora, nessa primeira fase de aquisição da linguagem, a criança teria à disposição uma estrutura clausal mínima, constituída de uma seqüência de duas palavras, contendo um argumento ligado a um verbo em forma não finita que equivaleria a uma estrutura sintática complexa, referente a entidades e eventos.

A persistência do surdo em utilizar alguns tipos de estruturas comuns às crianças ouvintes, muito pequenas, pode estar associada às diferenças ocasionadas por restrições das línguas de sinais, impostas pela estruturação ‘visual do mundo’ determinada pelo fato de os sinais serem apresentados no espaço e percebidos pela visão. Isto condicionaria a construção de regras da L 1 do surdo (sinais) e teria conseqüências na L2, isto é, na escrita do português.

Deve-se esclarecer que, no sistema de sinais <sup>4</sup>utilizado por muitos de nossos sujeitos, há um outro padrão no qual é permitido apagamentos, ordem dos constituintes não linear, sem prejuízos para a compreensão, além do uso singular de categorias como as preposições e os verbos.

Alguns exemplos mostram uma liberdade na ordem dos constituintes ainda maior do que aquela prevista para o PB. O enunciado “Eu ver a Tevê A Xuxa”, por exemplo, mostra claramente que a falta da preposição faz com que a frase pareça estranha e dê margem a mais de um sentido. Sabemos, pelo conhecimento da situação de ocorrência desta estrutura, que este aluno surdo quer nos informar “Eu vi a Xuxa na TV”, mas não ‘aprendeu’ a marcar, de acordo com as regras da sintaxe do português, esse sentido. Nesse enunciado, “Eu ver a Tevê a Xuxa”, o adjunto adverbial “(na) Tevê” e o objeto direto “Xuxa” são ambíguos pois não há a presença de preposições para nos fornecer a interpretação correta “Eu vi a Xuxa na Tevê” ou “Eu vi na Tevê a Xuxa”, afastando-nos da interpretação menos esperada “Eu vi a Tevê da Xuxa”.

Por outro lado, se considerarmos, como propõe Kato (1989) que, em termos intralingüísticos, “a existência ou não da flexão marcada contribui para o uso da ordem como recurso codificador de funções, podemos imaginar que línguas com elementos não-nominais exibindo um rico sistema flexional deverão igualmente permitir maior flexibilidade de ordem do que línguas que não apresentam essa riqueza morfológica”, ou seja, podemos aventar a possibilidade de a LIBRAS, que fornece subsídios para que o surdo construa sua gramática do português, ser uma língua que dispõe de partículas

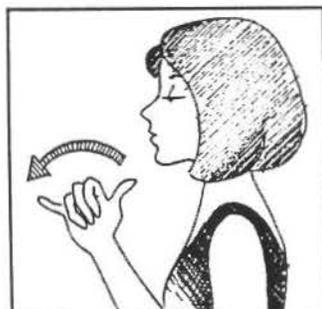
---

<sup>4</sup> Estamos cientes de que nossos sujeitos não usam plenamente a LIBRAS pois são crianças e adolescentes surdos provenientes de lares ouvintes, cujos pais desconhecem este sistema ou apenas o utilizam de forma muito rudimentar. Contudo, como relata Atkinson (1991) mesmo os sinais caseiros utilizados pelos surdos em situação semelhante aos nossos, congregam um sistema em que há, pelo menos, duas categorias: A e P

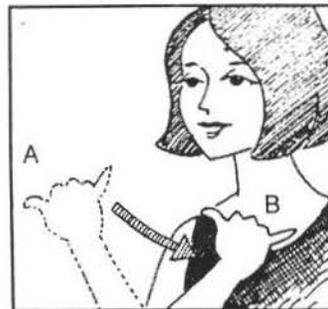
integradas aos nomes ou verbos das sentenças, possibilitando-lhe construir sentenças como as dos exemplos citados, consideradas não aceitáveis em português.

Um outro aspecto que demonstra o caminho diferente trilhado pelo surdo em direção a sua gramática é a utilização incorreta de afixos, como “Tenhos 7 professores” que, de acordo com KATO (1995), são ‘erros’ que mesmo a criança pequena não faz.

Por outro lado, nossos exemplos parecem semelhantes aos discutidos por FISCHER (1973) quando tratou dos chamados verbos com concordância na LAS. Estes seriam verbos flexionados como o ‘dizer’, por exemplo, que incorporariam o pronome a depender do movimento feito com as mãos e são, por isso, considerados, pelo autor, como exemplo de marcação de caso na ASL. FISCHER & GOUCH (1978) acrescentam que esse seria um processo de incorporação de um pronome pelo verbo na ASL, mostrando a marcação de caso de um dos três argumentos (sujeito, objeto direto ou indireto): a) DIZER (forma infinitiva); b) ELE DISSE A MIM; c) VOCÊ DISSE A ELE; d) EU DISSE A VOCÊS.



a) DIZER (forma infinitiva)



b) <sub>b</sub>DIZER<sub>b</sub>  
Ele disse a mim.



c) <sub>c</sub>DIZER<sub>a</sub>  
Tu disseste a ele.



d) <sub>d</sub>DIZER<sub>cdc</sub>  
Eu disse a vocês.

Pode-se, igualmente, pensar que os nossos sujeitos surdos, ao não marcarem esses papéis na escrita, estejam realizando mentalmente aquelas funções dentro do seu sistema gestual, o qual parece possuir um sistema flexional mais rico, marcando casos, de modo que a criança surda (ao escrever) não veja a necessidade de marcar em suas sentenças, por meio explícito de preposições, por exemplo, ou das marcas de flexão do verbo - necessário para o português - uma vez que essas marcas estariam intrinsecamente incorporadas aos movimentos da LIBRAS. Essa hipótese é válida, também, para os exemplos “*Eu vou a dança e amiga*” e “*No chão tem um vaso de pedaço*” em que há a omissão de certas partículas gramaticais que fazem falta para a compreensão do sentido. Estas partículas estão presentes no discurso oral do surdo, mas incorporadas a outras mais salientes para ele – no primeiro exemplo, o verbo ir (movimento da mão afastando-se do corpo em direção ao espaço frontal e a outra mão acompanhando o mesmo movimento, mas com punho fechado = ir junto) e, no segundo exemplo, estão presentes na idéia, de que o termo “pedaço” esteja já incorporando o fato de o vaso estar quebrado (em pedaços).

O português não tem sistema casual desenvolvido como o latim, o alemão e o japonês, mas apenas algumas indicações nas diferentes formas pronominais. Além disso, ao compararmos o PB com o português europeu nota-se que o primeiro vem perdendo muito de seu sistema flexional, o que poderia estar afetando a liberdade da ordem dos constituintes na frase, levando a uma maior rigidez. Os nossos sujeitos surdos, por não operarem integralmente com o sistema da língua portuguesa e o dominarem apenas como uma segunda língua, não vêm a necessidade de se utilizarem de certas funções gramaticais, que em seu sistema mais básico (o de sinais) vêm acopladas – como no caso dativo e acusativo do latim- ao verbo ou ao nome, inclusive, por uma questão de economia lingüística necessária às LS.

É normal profissionais da área da surdez e mesmo os professores que atendem surdos na escola comum esperarem, na produção escrita desses sujeitos, o estilo telegráfico de seu discurso oral em função da utilização de verbos sem a devida flexão. A surpresa é verificar que os mesmos usam marcadores funcionais com muito maior freqüência do que se utilizam do verbo em sua forma infinitiva (não flexionada). Apesar de a criança surda pequena fazer isso mais vezes.

O que deve ser ressaltado com relação ao uso dos tempos verbais, pelos nossos sujeitos, é que a utilização dos marcadores flexionais não é feita da maneira esperada. O sujeito surdo ou não compreende o tipo de flexão que deveria ser utilizado em determinados contextos ou ainda não entendeu que a marcação redundante de algumas funções gramaticais, no português, deve ser respeitada.

Dessa maneira, a produção escrita dos surdos evidencia um uso muito particular do uso das categorias funcionais que, de alguma forma, aproxima-os de crianças muito pequenas, em um nível inicial de aquisição da linguagem que omite categorias funcionais como marcação do tempo, verbos auxiliares e a concordância, além de não usar a marcação de aspecto.

Contudo, a criança surda, em fase inicial de alfabetização, restringe-se mais ao uso do infinitivo, quando explicita o verbo em suas sentenças, de forma semelhante às crianças ouvintes pequenas que tendem a saturar sua produção inicial com formas não finitas (KATO, 1995). Não devemos nos esquecer que nosso *corpus* é constituído de sentenças escritas e ele pode estar, como propunha FISCHER (1975), já ‘contaminado’ pela sintaxe da língua oral, que está mais disponível para a criança e o adolescente surdo. De qualquer modo, há modificações na maneira como o surdo adolescente e a criança escrevem e isso pode indicar que, quanto mais o surdo avança na sua vida escolar, por ser mais suscetível as normas gramaticais, mais explora os sufixos verbais, de modo a assinalar o mais possível o funcionamento da língua portuguesa. Este fato demonstra uma preocupação em assegurar um sentido para seus enunciados, mesmo que não consigam, na maioria dos casos, lidar de maneira correta com essas formas verbais. Com isso, estamos confirmando, inclusive, sua situação bilingüe, pois o contato com a escrita permite-lhe acessar, também, o sistema da língua portuguesa.

Assim, a escolaridade tem, a nosso ver, fornecido aos sujeitos surdos maiores condições de lidarem com as regras gramaticais, através do contato maior com a língua, por meio dos portadores de texto escrito, que estariam explicitando ou apresentando a eles, de maneira cada vez mais compreensível, o modo de funcionamento do sistema de regras da língua portuguesa que, apenas via oral, era impossível de ser percebido.

Por isso, apesar de concordar que haja essa maior reflexão do sujeito surdo acerca das categorias funcionais, à medida em que estreita suas relações com a língua da

comunidade majoritária, a utilização desse grupo de regras pelo surdo continuará inconsistente, mesmo em fases adiantadas de escolaridade, devido ao fato de o português ser sempre, para ele, uma segunda língua..

Vejam, nos exemplos abaixo, como os indivíduos surdos utilizam-se da noção temporal, nas narrativas escritas, produzidas por eles:

### Verbos Auxiliares:

#### 1. Omissão:

53. “...porque ele **muito bravo**” - (= porque ele estava muito bravo)

54. “**A menina feliz**” – (= a menina é feliz)

#### 2 - Uso do AUX:

55. “**A Juliane estou feliz**”- (A Juliane está feliz)

56. “**Casal do velho está muito triste**” – (Casal de velho está muito triste)

57. “**lutador de Boxe está contente na lanchonete na Predio**” – (lutador de Boxe está contente na lanchonete do prédio)

58. “**Ela está legal e boa**” – (Ela está legal e boa)

59. “**Ele sabe tudo é artilheiro**” (Ele sabe de tudo, é artilheiro)

60. “**Você é burro**”

61. “**ele ficou preocupado que quebrou**“ (Ele ficou preocupado porque quebrou)

62. “ **você precisa arrumar do vaso**” (você precisa arrumar o vaso)

#### 3. Uso de aux com formas não finitas

63. “**Fabiano ficou arrumar o vaso** (= Fabiano ficou arrumando o vaso)

64. “**Fabiano está asobio** – (Fabiano está assobiando)

65. “**O menino anda caiu banana**” – (= O menino estava andando e caiu na banana)

66. **“A avô ficar olha dois vasos que lembrou três vasos”** – (O avô ficou olhando os pedaços de vasos)

4. **Com concordância adequada**

67. **O Júnior está jogando bola junto com Mauro**

68. **Ele sabe tudo é artilheiro**

69. **Você é burro**

70. **“Ele ficou preocupado (por)que quebrou”**

71. **“você precisa arrumar (d)o vaso”**

72. **“Os dois meninos arrumaram o vaso”**

73. **Depois eles jogam a flor (com a bola cair)”**

74. **“eles fugiram”**

5. **Estruturas estranhas**

75. **“O Alex viu o quebrou o vaso no chão”** (= O Alex viu o vaso quebrado no chão”)

76. **Eles foram andou mais rápido** (= “eles foram andando mais rápido”)

77. **“A menina estava andar a bicicleta”** (= a menina estava andando de bicicleta”)

78. **“Ele joga a bola derruba no muro”** (= ele joga a bola e e derruba (o vaso) do muro)

79. **“que veio chove”** (= ... e começou a chover” ou “...e veio a chuva”)

80. **“(A cachorra fugiu ) vai pega uma sombrinha (e menina acha sombrinha”**  
(= “A cachorra fugiu e foi pegar uma sombrinha para dar para a menina”)

81. **Depois o Ricardo e Ana juntas comer as pipocas”** (“Depois o Ricardo e a Ana juntos comem as pipocas”)

82. **Menina é banana caiu pipoca** (= O menino caiu na banana e derrubou a pipoca”)

**83. Menina que vai come menina e menino pipoca** (=menino e menina comem juntos a pipoca)

**84. “Copar menino homem pipoca”** (= O menino comprou a pipoca do homem)

**85. “Banana caiu menina pipoca”** (= (o menino) caiu na banana) (e foi comer) a pipoca (junto com a) menina)

**86. “Papai Bruno Barbara caiu com come”**, (= Papai, Bruno e Bárbara (foram ao parque), Bruno caiu (na banana e foi) comer (junto com a Bárbara)

**87. “O Felipe e o Fábio o fugiu, porque ele bravo”**(= O Felipe e o Fábio fugiram porque ele estava bravo”)

**88. “Eles ficam preocupada o vaso”** (=Eles ficam preocupados com o vaso quebrado)

Há em nossos dados, conforme já apontado por FINAU (1996), especialmente na produção escrita de crianças em início de alfabetização, ausência de flexão para os verbos em geral, (observa-se que as crianças mais novas tendem, da mesma forma, a descartar o verbo de seus enunciados, embora ao serem solicitadas a lerem seus próprios enunciados, o verbo acabe aparecendo no gesto, isto é, no contexto), e um número razoável de formas flexionadas do verbo ‘ter’ utilizado, na escrita, no lugar de ‘ser’ (ex. de “Maria tem bravo” por “Maria é brava”) ou, ainda, alguns enunciados com o verbo ser na 3ª pessoa como “menino é banana” .

Essa situação pode ser resultado do texto a que esses escolares surdos têm acesso, ou seja, da grande influência exercida pelos ‘pseudo-textos’ aos quais nos referimos no início deste trabalho, que incentivam a criança a usar um certo tipo de estrutura. Ex. de texto de cartilha:

“A casa é grande

A casa é branca

A casa é de Paulo”

Assim concordamos com FINAU (1996) ao observar que essas ocorrências diminuem, quando as crianças surdas começam a construir sentenças com flexão T e AGR (tempo e concordância).

Falta a esses indivíduos construir a categoria tempo para com ela operar, portanto a nosso ver carece-lhes, principalmente, mais input em LIBRAS para que

possam perceber e usar essa categoria: dar valor a essas funções. Os surdos parecem estar, sempre, como a criança pequena, quando ainda não parametrizou determinadas categorias e essas permanecem instáveis, por não terem o acesso necessário nem à LIBRAS nem à LO.

A nosso ver, a instabilidade acontece mesmo para aqueles estudantes surdos mais velhos que continuam sem o domínio pleno da sintaxe do português, mesmo tendo sido a ela apresentado mais sistematicamente através da escrita (via escola, por exemplo) e de maneira mais produtiva, através de outros tipos de textos, que não exclusivamente aqueles cujo objetivo primordial é mais ‘ensinar’ a escrever ortograficamente.

Desta forma, nossos dados demonstram que a criança surda faz hipóteses sobre o funcionamento da escrita do português, corroborando as premissas de GESUELI (1988), e as etapas escolares que vão sendo cumpridas ajudam-na a reavaliar e amadurecer as hipóteses iniciais a respeito da língua sobre a qual opera, mesmo sem ter tido a chance de dominar oralmente, usando, para isso, estratégias semelhantes ao de aprendizes de língua estrangeira.

Percebe-se, também, que o infinitivo agramatical (que ocorre em sentenças em que o verbo deveria receber flexão) aparece mais na produção de crianças menores, mas não deixa de acontecer na de surdos mais velhos, mostrando que eles continuam ‘estrangeiros’ no que tange à língua portuguesa. Pode-se dizer que a linguagem filtrada com que os adultos se dirigem aos surdos, tanto em casa quanto na escola seja, também, responsável por essa situação. A repetição de alguma ação, por exemplo, para evitar mal-entendidos é feita quase exclusivamente com o verbo no infinitivo (situação: adulto convida criança para comer, ou para assistir a um filme e esta parece não ter entendido a solicitação ou ainda está pensando na resposta a ser dada, então o adulto retoma o enunciado anterior, enfatizando, com a utilização de fala e sinais, a ação principal de seu enunciado – “VER VER FILME” ou “COMER COMER BOM”), podendo levar a criança ou o adolescente surdo a pensar que essas sentenças sejam boas, considerando-se que são apoiadas no contexto.

Por outro lado, como apontávamos antes, quanto mais os surdos avançam em seus estudos e, obtêm mais informações (input) sobre a estrutura da língua portuguesa (seja via escrita, seja via leitura labial) mais eles terão condições de reconhecerem a necessidade da

flexão e concordância verbal, não querendo dizer, com isso, que tais dificuldades sejam inteiramente sanadas.

De todos os enunciados analisados, percebe-se a falta de flexão verbal (gerúndio, omissão de concordância, uso de infinitivo agramatical, omissão de infinitivo gramatical e construções estranhas) em 24 ocorrências; falta de verbo principal em 2; uso correto de infinitivo gramatical em 2; duplicação de verbos em 1 ocorrência, problemas na seleção lexical (derrubar por cair) em 2. Os acertos perfazem um total de 33 ocorrências. Destas, a maior parte pertence aos textos escritos por sujeitos surdos mais velhos.

Segundo STOKOE & JACOBOWITZ (1993) pode-se supor que não há flexão de tempo dos verbos, nas línguas de sinais, mas isso não é verdade (o próprio STOKOE anteriormente admitia que não havia distinção entre nomes e verbos em línguas de sinais). De acordo com esses autores, a marcação de tempo não é necessariamente feita por meio de afixos ligados ao verbo. Para eles, o tempo na Língua Americana de Sinais é indicado no discurso. Com esse tipo de marcação específica, o falante refere-se a um tempo diferente daquele no qual está falando, utilizando marcadores específicos como: amanhã, no próximo ano, daqui a dois anos, etc. Desta forma, os enunciados proferidos após tal especificação temporal se referirão ao tempo desses marcadores, até que se indique um novo contexto no discurso.

Por outro lado, continuam os autores, é ainda muito difícil perceber a marcação de tempo nas línguas de sinais por serem elas ainda muito pouco compreendidas, pois estão, muitas vezes, inseridas na própria dinâmica do movimento o que impede que mesmo observadores atentos e fluentes em LS, consigam distinguir a raiz mais básica dos signos em sinais e os afixos de tempo. O exemplo que os autores trazem para exemplificar essa situação são os verbos 'ir' e 'dar', os quais já dispõem de um movimento adiante do corpo para definir o sentido mais básico (infinitivo). A flexão de futuro destes verbos, seguindo a linha de argumentação dos autores citados, seria a adição do movimento até o ombro, deixando o braço numa posição mais elevada. Por outro lado, em verbos como 'beber' na LAS, o futuro pode vir assinalado por algo externo ao sistema braço/mão. A própria inclinação da cabeça pode significar o futuro para este último verbo, dificultando assim a compreensão dos verbos em línguas de sinais, não havendo maneiras de distinguir-se entre formas verbais básicas e aquelas já agregadas de marcação do tempo.

Nesse sentido, as LS parecem se aproximar das línguas que têm uma forte ligação entre nome e verbo, como o javanês, e talvez por isso, algumas pesquisas sobre a LAS afirmam não haver diferenças estruturais entre verbo e nome nas línguas de sinais.

No que concerne à concordância verbal, MEIR (1995) ao tratar da interface entre a sintaxe e a semântica expressa pela morfologia de concordância, na Língua de Sinais Israelense (LSI), acredita que os verbos exibem dois tipos de concordância: um que reflete sua estrutura sintática (concordância S e O) e outro a sua estrutura temática (concordância Fonte e Objetivo). Esses dois mecanismos, segundo ela, são realizados morfologicamente, utilizando-se 2 elementos fonológicos disponíveis nas línguas de sinais: a direção do movimento e formato da mão.

BAKER & PADDEN (1978), estudando a LAS registram a importância do comportamento não-manual nas LS em geral. Por comportamento não-verbal assume-se tudo o que não seja o sinal manual, ou seja, todos os outros mecanismos responsáveis pela informação lingüística nas línguas de sinais.

Alguns itens lexicais são formados por movimentos faciais apenas e há alguns movimentos específicos na musculatura facial que são importantes para informar 'categorias' como negação, interrogação e sentenças relativas. Sabe-se que um olhar do sinalizador em direção a um referente espacial pode funcionar como uma referência pronominal. Isso acontece, de acordo com alguns autores, porque as informações em LS devem aparecer, simultaneamente, em bloco, por uma questão de economia lingüística.

De qualquer forma, estes AA. Lembram-nos da dificuldade de transcrever toda a série de comportamentos não manuais que é significativa nas LS. Além de serem recentes os estudos dos comportamentos não manuais que acompanham o sinal propriamente dito (até por volta de 1976 até lingüistas não reconheciam a importância deles), é muito difícil recortar esses comportamentos dentre a grande quantidade de movimentos feitos no discurso do sinalizador surdo. São movimentos muito rápidos e, por vezes, imperceptíveis mesmo para os olhos bem atentos dos pesquisadores.

Para analisar estes componentes não manuais, os AA. distinguem uma série de comportamentos comunicativos observada durante o discurso em LAS, recortando 5 canais distintos: a) as mãos e os braços do sinalizador, b) a cabeça, c) a face, d) os olhos e e) a

orientação total do corpo ou postura. Os comportamentos específicos dentro desses canais foram chamados de componentes.

Para analisar os dados, esses pesquisadores usaram a abordagem conhecida como multicanal que colheu dados em várias fontes: a dupla ou as duplas de surdos eram filmadas em videoteipe, em conversas não dirigidas. Eram focalizados os pares, cada par e também a expressão facial e movimentos de braços e mãos de cada participante do discurso. A análise de cada segundo deste material só foi possível ser concluída depois de 45 a 60 minutos de observação das várias fontes de filmagem. O árduo trabalho deve-se ao fato de que na conversação não dirigida o turno é livre e, sendo assim, muitas vezes dois ou mais participantes começam a sinalizar num mesmo momento, e o pesquisador deverá estar atento a esta multiplicidade de dados, vindos ao mesmo tempo.

BAKER & PADDEN (1978), confirmam que ao estudar-se a estrutura das LS não se deve estar atento apenas ao que o sinalizador faz com as mãos, dado que essa postura limita em muito as informações que são transmitidas pelo discurso. Por isso é necessário estar atento aos comportamentos não manuais que co-ocorrem no discurso do sinalizador e esta vem a ser uma das dificuldades de se analisar a estrutura gramatical das LS, pois ela contém seqüências de sinais que envolvem certos mecanismos não encontrados nas LO, tais como o uso do espaço para indicar relações gramaticais.

LIDELL (1978) enfatiza a importância dos sinais não manuais na LAS. Para ele tais sinais têm papel especial dentro das LS, uma vez que acumulam funções comunicativas em meio ao movimento corporal, expressão facial, olhar do sinalizador, etc., que servem a importantes funções gramaticais.

Ao contrário do argumento de alguns estudiosos que nas LS não havia orações subordinadas, LIDELL demonstra que elas estão presentes e são marcadas por sinais não manuais. Dado o enunciado "EUROPE IMPRESS" para ser analisado por dois sujeitos, um sinalizador nativo e outro não nativo da LS tem-se duas interpretações: em uma, o enunciado é interpretado, segundo LIDELL, como algo ruim ou triste da experiência européia, enquanto que o sinalizador nativo em LS irá interpretá-lo como um enunciado enfático como "Europe really impressed me". Há certos sinais não manuais que têm escopo lexical e ocorrem apenas enquanto o sinal que acompanham está sendo feito, como BITE,

que é freqüentemente acompanhado por um movimento da boca . Ela lista, igualmente, alguns sinais que têm escopo frasal e fazem parte da gramática destas frases.

### Flexão de Gênero

Com relação à flexão de gênero, parece, entre os surdos, estar comumente associada apenas ao sexo dos seres e, mesmo assim, é compreendida pelo sujeito surdo de modo imperfeito. Falta a eles um refinamento na percepção desta categoria gramatical.

O gênero abrange todos os nomes substantivos portugueses quer se refiram a seres animais, providos de sexo, quer designem apenas “coisas” como casa, ponte etc. Mesmo assim há aqueles vocábulos essencialmente femininos ou masculinos mesmo quando se relacionem ao sexo masculino: ex. a testemunha , o cônjuge. (MATTOSO-CÂMARA, 1973).

Do ponto de vista semântico o masculino é uma forma genérica, não marcada e o feminino indica uma especialização qualquer (ex. jarra - uma espécie de jarro, urso - fêmea do animal urso, menina - mulher em crescimento na idade dos seres humanos denominados como ‘menino’).

#### 1. Uso adequado do gênero

89. “Lucas estava a bola” (= Lucas estava jogando a bola)

90. “Eu e o Tadeu”

91. “Você vai jogar a bola”

92. O Lucas chute a bola”

93. Você vai jogar a bola”

94. “Está brincando jogar a bola”

95. “Quebrou o vaso”

#### 2. Omissões:

96. “(Lucas estava a bola) e jogou vaso” (= Lucas estava jogando bola e jogou o vaso)

97. “Você fazendo o que vaso quebrou tem fora terra e flor mais bonito” (= O que Você (menino) está fazendo? Quebrou o vaso, derrubou a terra e a flor bonita)

98. “jogando com bola junto O Júnior estava com Mauro”

### 3. Trocas:

99. “A Eliane ajudar o flor coloque na terra”

100. “..venha comigo e quer comer o pipoca”

101. “(Ele joga a bola derruba) no muro em cima a vaso

102. O cachorro pegou a guarda-chuva”

103. “Ela esqueceu uma guarda chuva tem casa”

104. “Ela abre a guarda chuva...”

É essa percepção de gênero, dissociada do sexo que parece faltar ao surdo.

Das várias ocorrências de gênero, nas construções de nossos sujeitos, houve alguns acertos (cerca de 16), algumas omissões e trocas (masculino para feminino e vice-versa) o que demonstra que eles se utilizam razoavelmente dessa categoria de palavras, permanecendo o fato de que as trocas advêm da sua pouca familiaridade com a língua portuguesa e, em consequência, da pouca compreensão da marcação da função do gênero em nossa língua. Pode-se apontar, também, que o uso desses elementos foi maior no grupo de adolescentes, com mínimas exceções no grupo de crianças.

### Escolha Lexical:

Observa-se que há problemas de seleção lexical dos verbos, pelos sujeitos surdos analisados. Por exemplo, a troca do verbo **derrubar** pelo verbo **cair**<sup>5</sup>, em alguns textos narrativos, pode não somente indicar uma escolha particular daquele surdo, naquele momento específico, mas também o desconhecimento de que há mais de um verbo em português que poderia ser usados nesse contexto, a depender do sentido que se quer dar ao enunciado. Há pelo menos um para marcar o ato de derrubar um corpo qualquer, proposital ou acidentalmente, e outro a fim de apenas assinalar o fato de que o corpo caiu.

<sup>5</sup> Essa dificuldade de escolha lexical do surdo lembra, também, as dificuldades das crianças em utilizarem-se dos verbos causativos (Ver Attié-Figueira, 1992)

No exemplo 2 que mostramos a seguir, o verbo *cair* pode se referir à bola ou à flor, ou seja, a ação do verbo cair deve recair sobre a BOLA ou sobre a FLOR? Pode até mesmo estar contemplando o fato de que a bola ‘fez cair’ (derrubou) a flor.

O quadro abaixo reforça as diferenças existentes entre a ‘fala’ e a escrita de nossos sujeitos e, mesmo não sendo este o foco desta pesquisa, dá-nos indícios de que eles se distanciam de seus sistema mais básico quando escrevem.

QUADRO 1 - Algumas diferenças observadas no DO e no DE destes surdos:

DISCURSO ORAL*	DISCURSO ESCRITO
1- CHÃO VASO QUEBROU.	No chão tem um vaso de pedaço. (= no chão tem um pedaço de vaso.)
2 – DEPOIS JOGA FLOR BOLA CAIR.	Depois eles jogam a flor com a bola cair. (= depois eles jogam a bola na flor e ela cai.)
3 – CHÃO VASO QUEBROU.	a flor quebrou o vaso. (= a flor do vaso se quebrou.)
4 – MENINO MENINA CAIR BOLA.	A Lidiane e o Ewerton bola caiu e vaso. (= A Lidiane e o Ewerton jogaram a bola e ela caiu.)
5 – PEGA CHÃO BOLA.	Ele pegar o chão bola. (= ele pegou a bola do chão.)
6 – DINOSSAURO OVO QUEBRA.	Os ovos quebraram os dinossauros. (= os dinossauros quebraram os ovos.)
7 - LA PESSOAS CHEIO CLUBE.	Lá as pessoas ficaram lotadas. (= O clube (lá) ficou lotado de pessoas.)
8 - TV VE XUXA.	Eu ver a tevê a Xuxa. (= Eu vi na TV a Xuxa ou Eu vi a Xuxa na TV.)
9 – SABADO FUI ESCOLA FESTA JUNINA.	Sábado eu fui na escola festa junina. (= Sábado eu fui na escola na festa junina ou Sábado eu fui na festa junina da escola.)

(\*) aceitou-se, para a marcação do discurso oral, todas as formas de comunicação do sujeito surdo analisado (fala, gestos espontâneos, sinais, dramatizações...)

## CAPÍTULO 7 - Conclusões

### 7.1. com relação ao uso das categorias gramaticais

Ao observarmos as narrativas escritas por nossos sujeitos ficou claro que o ‘desvio’ da produção escrita de surdos está relacionado ao uso diferenciado ou a escassez das chamadas categorias funcionais ou gramaticais.

Há, na literatura, um certo consenso de que apenas as categorias lexicais estariam presentes nos primeiros estágios da aquisição da gramática pela criança, sendo que as funcionais ocorreriam mais tardiamente (RADFORD, 1990; ATKINSON, 1992 e HYAMS, 1986). Estaria ocorrendo com os sujeitos surdos, partindo-se dessa visão, uma construção análoga ao que acontece com as crianças ouvintes com a diferença de que, no sujeito surdo, a emergência das categorias funcionais viria em etapas mais tardias e via escola, quando os ouvintes já as teriam internalizadas, há muito tempo. Nossos dados parecem confirmar essa situação.

Com relação à preposição, nossos resultados corroboram aqueles de FERNANDES (1984), FINAU (1996) e GREGOLIN-GUINDASTE (1992). As duas últimas AA. apontam para a existência de grupos diferentes de preposições e, nessas pesquisas, estudou-se tanto surdos quanto agramáticos e os dois grupos parecem ter comportamento semelhante no que diz respeito ao uso de preposições: para os dois grupos, a preposição funcional tem um uso bastante restrito. Para FINAU(1996), que trabalhou com os dados de sujeitos surdos à luz da Teoria Gerativa, a explicação para o fato de os surdos terem um comportamento diferente daquele do ouvinte no que diz respeito às categorias funcionais e lexicais está relacionado ao que chamou de ‘hipótese da construção estrutural’ já que, para essa pesquisadora, as crianças surdas “em nenhum momento criam uma ordem não lícita e prevista pelos princípios lingüísticos da GU, pelo contrário, apresentam os mesmos passos que crianças ouvintes seguem até a parametrização de sua língua”.

As hipóteses levantadas por FINAU (1996) diferem, de certo modo, daquelas levantadas por ATKINSON (1991), o qual, estudando a aquisição da língua de sinais por crianças surdas, filhas de ouvintes, trabalha com o que se pode chamar de ‘hipótese da maturação’ segundo a qual a criança lida com um conjunto de hipóteses contrárias entre si

antes de chegar ao parâmetro. Para este último autor, os surdos filhos de pais ouvintes, não tendo “input” de sinais, construiriam um sistema de sinais caseiros muito semelhante àquele utilizado pela criança ouvinte pequena: um conjunto restrito de predicados com os argumentos interpretados em termos de papéis teta como: agente, paciente, objetivo e localização. A criança surda, observando esse conjunto de opções que lhe é dado, será capaz de escolher o que é mais produtivo.

Mesmo ATKINSON (1991) confirma a inexistência de categorias funcionais, na linguagem de sinais caseiros utilizada por seus sujeitos e sua explicação para o fato, tendo em vista uma hipótese maturacional apresentada por RADFORD, é que, embora essa classe também possa ser alcançada pelos surdos, deverá ser a partir de outra tentativa de marcação, na flexão morfológica.

A ausência de categorias funcionais no afásico que perdeu a linguagem depois de algum dano cerebral é bastante interessante para ilustrar essa questão. Alguns autores explicam que tanto o agramático quanto a criança, em fase de aquisição da linguagem, adquirem primeiro os elementos de projeções mais baixas, ou seja, tanto um quanto outro ‘criam’ estruturas mais econômicas e menos custosas; o afásico porque perdeu e tenta se utilizar daquilo que lhe sobrou e a criança porque ainda não adquiriu. Observa-se que, no agramatismo, o sujeito utiliza-se de estruturas mais econômicas na quais há ausência de determinantes, flexão e complementos e, mesmo conseguindo manter a ordem canônica da língua, não consegue lançar mão de cadeias mais complexas como aquelas que se verificam nas sentenças relativas, em que há uma ‘saturação’ de categorias funcionais GREGOLIN-GUINDASTE (1992).

A pouca produtividade das preposições, das conjunções (elementos relacionais em geral) na escrita de surdos leva-nos a pensar, por outro lado, em como essas categorias funcionariam nas Línguas de Sinais. Alguns autores que se detiveram sobre a estrutura dos sinais observaram que são línguas que não apresentam muitas preposições (BELLUGI, 1978). Daí aventarmos que esse fato afeta a aquisição das preposições em português, pois muitos de nossos sujeitos, apesar de terem sido oralizados, num momento inicial de aquisição da linguagem, não conseguiram um domínio efetivo do português oral e optaram, mais tarde, pela utilização de sinais, durante a adolescência ou pré-adolescência. Isso nos leva a inferir que tais sujeitos utilizavam-se de algum tipo de comunicação gestual, durante

a primeira infância, o qual prescindia dessas expressões e, por essa razão, não sentem necessidade de se valerem delas, na escrita.

Além disso, as preposições constituem-se em um grande desafio para os aprendizes de língua estrangeira. Pode-se deduzir que essa dificuldade vem do fato de eles não conhecerem o sentido das expressões ligadas pelas preposições. Essas dificuldades parecem ocorrer mais no nível semântico do que no nível sintático e o falante nativo pode cometer, outrossim, desvios dessa natureza, quando desconhece o assunto sobre o qual se fala ou escreve (HENRIQUES, 1992).

Por outro lado as preposições, na maioria das vezes, não têm sentido próprio e o seu uso é determinado mais em função do contexto em que aparecem e seu uso, então, será facilitado a depender do entendimento, pelo sujeito, das relações semânticas estabelecidas por elas no discurso e das oportunidades de situações (na fala ou na escrita) em que possam usá-las. Assim sendo, quanto mais o aluno surdo estreitar suas relações com a escrita do português (principalmente por meio da leitura e da produção de textos), dentro e fora da escola, melhor será a sua compreensão e mais adequada será a sua utilização dessa categoria.

Nossos dados, de uma maneira geral, comprovam a premissa de MIOTO (1995) relativa às preposições, pois nossos sujeitos parecem utilizar mais preposições que têm sentido lexical do que as que têm simplesmente função sintática, o que pode indicar que esta é mesmo uma classe híbrida, conforme o autor propõe, ou seja, existem preposições lexicais e funcionais.

Além disso, não nos devemos esquecer de que há grandes diferenças na maneira como as línguas preposicionais e as posposicionais utilizam tais partículas. De uma maneira geral, pelos dados analisados, podemos dizer que os sujeitos surdos até compreendem que o português é uma língua preposicional, pois apesar de não utilizarem das preposições em sua 'oralidade'<sup>6</sup>, procuram usar estas partículas na escrita, respeitando alguns contextos de utilização.

A dificuldade apresentada pelos surdos é compreender todos os contextos que exigem a preposição. As relações espaciais como 'movimento em direção a',

---

<sup>6</sup> Não estamos, com isso, afirmando que as LS não possuem essa categoria, mas apenas demonstrando que em nossas observações relativas à maneira como nossos sujeitos utilizam o sistema de sinais (ver quadro 3 na pág. 125), eles parecem não fazer uso desses elementos.

‘localização’ foram empregadas por nossos sujeitos, apesar de não serem realizadas de maneira correta. Em muitos casos existia a intenção de marcar uma relação desse tipo, mas não conseguiram preencher corretamente.

Não se verificou, por outro lado a utilização das preposições que exprimem relações temporais em nenhum dos enunciados. Quanto às relações nocionais estabelecidas pelas preposições, os sujeitos surdos compreenderam alguns contextos de uso: há a utilização da preposição ‘com’, estabelecendo relação semântica de instrumento ou modo (“Eles jogam a flor com a bola cair” = Eles derrubaram a flor com a bola); há, também, a utilização da preposição ‘de’ estabelecendo a relação ‘feito de’ (“casa de madeira”); e a preposição ‘para’ com sentido de direção (“ele vai embora para no campo”), mas, de um modo geral, as outras funções das preposições foram omitidas.

Para marcação de tempo, nas LAS utiliza-se a referência específica que é uma maneira de o falante aludir ao tempo dos enunciados de que trata, conforme já apontamos no capítulo anterior. Não obstante, percebe-se que na literatura disponível, principalmente no Brasil, os estudos sobre o verbo nas LS estão ainda inconsistentes. Há, por exemplo, artigos que anunciam não haver diferenças entre os verbos e os nomes e outros nos quais já argumentam que existem estas duas são categorias distintas, inclusive, nas LS.

De certo modo, lançar mão da linha imaginária, como querem KLIMA & BELLUGI (1979), para explicar a noção de tempo, nas LS, vem ao encontro do pensamento da cultura ocidental para a qual tudo o que se refere ao passado está para trás e aquilo que está relacionado ao futuro está à frente deste plano imaginário, idéia que faz do tempo um *continuum* temporal, uma progressão de novos eventos, diferentes de outras línguas orais. Há, contudo, estudos que mostram essas diferenças culturais com relação a marcação do tempo. Na Língua de Sinais Japonesa, por exemplo, o passado está representado por movimentos adiante do corpo e talvez embaixo do observador e o futuro, atrás do corpo. E isso resulta algo bastante lógico se pensarmos que o passado é algo conhecido e, metaforicamente, visível e o futuro, ao contrário, algo obscuro que nos alcança por trás.

A vacilação entre os verbos ‘ter’ e ‘ser’, por exemplo, observadas nas narrativas escritas pelos surdos confirmam os dados apresentados por FERNANDES (1989) e FINAU (1996) tendo sido, também, em nosso trabalho anterior (SILVA-MENDES, 1993). Parece-

nos, como já afirmaram esses outros autores, que a variação entre as ocorrências destas formas está relacionada à pouca produtividade, para o surdo, da flexão verbal de terceira pessoa: não sabendo a diferença entre “Maria é bonita” e “Maria está bonita” usam, aleatoriamente, uma forma pela outra. (Ex: 1) “menino é banana” (R. 10 anos) e 2) “Casal do velho está muito contente” (I. 22 anos).

Contudo, nossos dados demonstram que, quanto mais eles progridem nas várias etapas escolares há, inversamente, uma diminuição dessas ocorrências, porque já conseguem perceber essa diferença pela maior exposição à língua portuguesa escrita. Isso confirma os dados de FINAU (1996) para quem o uso da terceira pessoa do singular dos verbos ‘ser’ e ‘ter’ não representa verdadeiras flexões nos sujeitos surdos de faixa etária menor e, também, o que KATO (1995) argumenta para a fase não-finita das crianças, em fase de aquisição da linguagem

Por outro lado, as construções infinitivas utilizadas pelos surdos menores, em fase inicial de alfabetização, pode ser explicada pela instabilidade desses morfemas que, por não serem percebidos através da leitura labial, só serão reconhecidos bem mais tarde, quando as crianças começam a ver tais elementos nos textos escritos. Desta forma, somente quando elas se apercebem na escola e em seu entendimento, via escrita, do funcionamento da nossa língua é que poderão se servir dela para construir mais adequadamente seus textos.

Com relação à ordem, na estrutura dos enunciados na produção escrita de nossos sujeitos surdos, há muitos lugares vazios que deveriam estar preenchidos, se pensarmos na estrutura sintática do PB. Isso, aliás, pode comprovar que tais sujeitos se guiam por outra representação, diferente daquela de que se serve o português.

Esclarecer ou pelo menos organizar essas dificuldades do escolar surdo ao lidar com a gramática da língua portuguesa pode ser bastante interessante como forma de a escola mudar sua postura em relação a esses problemas, uma vez que devem ser considerados como sintomas de um sistema subjacente e não necessariamente ‘erros’ ou seja, hipóteses do sujeito surdo sobre a língua portuguesa.

Pela observação dos dados de nossos sujeitos, mesmo os escolares surdos mais velhos, portanto, com mais informações sobre o funcionamento da língua portuguesa, via escola, não superam as dificuldades de uso dos elementos funcionais, apesar de já se

utilizarem de uma estrutura mais completa. As crianças mais jovens e em fase de escolaridade anterior não usam quase nenhum desses elementos.

Com relação à aquisição da ordem, a despeito de ser relativamente bem mais livre do que o PB, seguem a ordem SVO o que nos faz pensar se o outro sistema com o qual eles lidam (LIBRAS), tenha, do mesmo modo, esta configuração. Ao aprender a escrita do português, o surdo não perceberia nosso sistema porque em sua própria língua teria um complexo flexional mais rico que o aproximaria de línguas como o latim, por exemplo. A descrição desse sistema, contudo, não é nossa preocupação no escopo deste trabalho.

Quanto ao tempo, os dados mostram que alguns surdos não demonstram perceber a função do verbo na sentença, estando por vezes quase ausente de suas construções (Ex. “A menina que todos uma bicicleta cachorro...”); porém são vistos em algumas: “menino é banana *caiu* pipoca”, “papai Bruno Barbara *caiu* com *come*”, “*copar* menino homem pipoca”. No transcorrer de novas etapas escolares, há uma maior presença dos elementos flexionais, da ordem dos constituintes e conectores, em geral, embora a marcação da concordância, do aspecto, o uso do verbo auxiliar e a noção de tempo continuem não parecendo ser funcionais para esses sujeitos que os usam de modo bastante particular (ex. aluno surdo adolescente: “A menina estava andar a bicicleta..”).

Pode-se colocar uma questão nesse momento: se essas categorias acima referidas fazem parte da GU, como propõe a Sintaxe Gerativa, por que, então, os surdos não as usam? Para nosso trabalho interessa apenas responder, por ora, que a língua portuguesa apossa-se dessas categorias, mas os sujeitos surdos nem sempre o fazem, ou quando o fazem esse uso não é eficaz. Além disso, supomos que esses sujeitos, por terem nascido dentro de famílias ouvintes e, portanto, não fluentes em linguagem de sinais, gastam muito tempo para compreenderem o padrão do português (o que as crianças ouvintes fazem mais cedo) e, por isso, muitas das nossas regras, recebidas apenas por via visual, não são percebidas por eles e, portanto, não incorporadas.

Quando chegam à escola, via escrita, podem visualizar muitas dessas categorias, mas não sabem para que servem e, nesse momento, devem rever suas hipóteses anteriores sem muita certeza quanto aos acertos, como aprendizes de uma língua estrangeira.

É importante trazer à baila uma noção pouco lembrada, no contexto educacional de surdos, a de que há considerável distinção entre as diversas línguas, na maneira pela qual

elas sistematizam as várias distinções temporais - quando as sistematizam. E, assim, uma interpretação temporal poderá ser adequada para uma determinada língua e não para outra, da mesma maneira que há certas afirmações válidas para todas as línguas. Para as Língua de Sinais, segundo várias pesquisas, essa marcação é feita por outros mecanismos que não os essencialmente manuais. Ademais, a língua que o surdo mais conhece e usa não é a mesma que serve de base ao sistema da escrita e, por não ser oral, tem poucas semelhanças estruturais com esta.

## 7. 2. com relação às narrativas

A utilização de textos narrativos nas atividades do CEPRE decorreu, em parte, da necessidade de responder às expectativas escolares dessa população em relação a esse gênero discursivo e, também, eram uma forma de entendermos melhor como esses alunos surdos organizavam a sua experiência lingüística.

O uso de alguns aspectos da proposta de LABOV & WALETSKY (1967) deveu-se, em parte, a esse objetivo pois, para esses autores, a narrativa é uma entidade formal e funcional: formal na medida em que se identifica como discurso constituído à base de padrões recorrentes e funcional, pois esses padrões são identificados a partir das funções referencial e avaliativa da narração, próprias da comunicação.

Pela análise dos dados de nossos sujeitos foi possível perceber que, dos 34 textos escritos pelos dois grupos participantes da pesquisa, a maioria conseguiu realizar a seção complicação que nos termos de LABOV & WALETSKY (1967) é a parte essencial da narrativa. Apenas 6 desses textos não apresentaram essa seção narrativa e todos eles pertenciam aos alunos surdos do Grupo I que freqüentavam a primeira etapa escolar (1ª a 4ª série)

Relativamente às outras seções da narrativa, propostas pelos AA. acima citados, tais como o resumo, a avaliação, a resolução e a coda, apenas alguns alunos pertencentes ao grupo de surdos que estavam matriculados na primeira etapa escolar realizaram algumas destas seções (7 alunos). Já o outro grupo, que cursava a segunda etapa escolar (5ª série em diante) conseguiu apresentar outras seções em 15 textos narrativos.

O uso de operadores narrativos e estruturas congeladas, também, foi diferente nos dois grupos analisados: o grupo I utilizou-se de estruturas congeladas em apenas 2 textos narrativos, enquanto o grupo II utilizou-as em 4 de seus textos.

O uso de operadores narrativos (aí, depois, e) foi bem maior no Grupo II do que no Grupo I, demonstrando que a escolaridade pode ser um fator importante para a maior compreensão e uso desses operadores.

Outro ponto observado é que o 'arcabouço narrativo' como apontou PERRONI (1992), ROJO (1989), TANNEN (1982) e BRYCE-HEATH (1982; 1983) não aparece do nada. Quanto mais a criança surda tem contato com esse tipo de texto, mais ela vai poder

elaborar a chamada ‘superestrutura narrativa’ e mais facilmente utilizará desse tipo de texto para fins escolares.

Com relação à dificuldade de levar a leitura de histórias para a criança surda em anos pré-escolares, pode-se dizer que ela é real pois a comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos, pela falta do reconhecimento ou proficiência da LIBRAS, é bastante deficitária. Porém, nossos resultados apontam que ao sanarmos esse problema de comunicação (por exemplo utilizando instrutores surdos proficientes em língua de sinais para essa atividade, tal como ocorre no CEPRE), verifica-se a compreensão do mundo fantástico das histórias e esse tipo de dificuldade é ultrapassado, possibilitando à criança surda, da mesma maneira como ocorre com a criança ouvinte, penetrar no ‘mundo encantado’ das histórias e responder a ele com muito entusiasmo.

A utilização, por parte dos adultos, do tipo canônico de histórias (as histórias ficcionais como “Chapeuzinho Vermelho” “Branca de Neve”...), como demonstrou PERRONI (1992), é bastante útil numa primeira etapa de construção do discurso narrativo, pois ajuda a criança a moldar a estrutura que lhe será solicitada na escola. Assim, o contato do surdo com esse tipo de texto antecipa a ele a imagem e a importância que a escola dará a tal estrutura. O reconhecimento daqueles elementos importantes da narrativa como o cenário, as personagens, o tempo e o enredo, também, são propiciados através do maior contato desses sujeitos com esse tipo de texto e facilita o seu reconhecimento naqueles textos que lhe serão apresentados, mais tarde, pela escola.

Em suma, a percepção de que há um arcabouço que deve ser preenchido ao narrar, é construída ao longo do processo de aquisição de linguagem. Por isso a importância que a criança surda tenha a oportunidade de utilizar uma língua que lhe seja eficaz no ambiente em que vive, para dar a ela chance de explorar todas as categorias envolvidas no discurso narrativo, primeiro na forma ‘oral’ e, depois, na forma escrita.

As dificuldades dos surdos em narrar advêm, tanto dessa não experiência anterior com o gênero narrativo pela falta de um instrumento eficaz de comunicação, como pelo fato de pertencerem a famílias cuja dinâmica não inclui ler histórias para filhos.

Um outro ponto observado é que o sujeito surdo com melhor desempenho no desenvolvimento de narrativas foi aquele cuja família, após a descoberta da surdez do filho, empenhou-se na utilização da LIBRAS, ainda que num tipo de comunicação bimodal.

Assim, pode-se afirmar que, quanto mais os surdos avançam em sua escolaridade, lidam melhor com esse gênero textual e passam a ter um entendimento maior das funções narrativas como dos recursos da gramática da língua portuguesa.

Importante salientar que a utilização da LIBRAS pode favorecer o entendimento das funções narrativas mesmo em fases iniciais do desenvolvimento da linguagem pelo surdo e esse fato está relacionado ao melhor desempenho na escrita de narrativas em fases iniciais de escolaridade, como demonstrado por um de nossos sujeitos do Grupo I.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. - Língua oral, língua escrita: Interessam à Lingüística os dados da aquisição da representação escrita? In: **Anais do IX Congresso Internacional da ALFAL**, Campinas, IEL/UNICAMP, 1990.
- ABAURRE-GNERRE, M.B.M. & CAGLIARI, L.C. – Textos espontâneos na 1ª. série. Em cadernos CEDES 14, **Recuperando a alegria de ler e escrever**. Cortez Editora. 1985.
- ATKINSON, M. – Mechanism for language acquisition: learning, parameter-setting and triggering **First Language**, 7, 1987.
- \_\_\_\_\_ **Children's Syntax: an Introduction to Principles and Parameters Theory**. Oxford: Blackwell, 1992.
- BACELAR-NASCIMENTO, M.F. **Contribuição para um Dicionário de Verbos do Português. Nova Perspectivas Metodológicas**. Dissertação à Investigador Auxiliar. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
- BALIEIRO, C.R. **O deficiente auditivo e a escola: Relatos de experiências**. Dissertação de Mestrado. S.P. USP, 1989.
- BAKER, C. & PADDEN, C. Focusing on the Nonmanual Components of American Sign Language. In: **Understanding Language Through Sign Language Research**. Academic Press, London, 1978.
- BASTOS, L.K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BEAUGRAND, R. & DRESSLER, W.U. **Introduction to Text Linguistic**. Longman London and New York, 1981.
- BEHARES, L.E. Aquisición inicial del lenguaje por el niño sordo. Problemas metodológicos y aportes psicolingüísticos. **Anais do IX Congresso Internacional da ALFAL**. vol. 2: 513-535, 1993.
- BELLUGI, V. & KLIMA, E. Organização neural da linguagem de sinais. In: Moura, M.C. et al. Ed. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art., 1993.
- BICKERTON, D. **Roots of language**. Ann Arbor: Karoma Publishers, 1981.

- BLANCHE-BENVENISTE, C. A Escrita da Linguagem Domingueira.  
In: Ferreiro, E. & M. G. Palacio. (et.al) **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre:Artes Médicas. (195-212), 1987.
- BROWN, J. B. Examination of Grammatical Morphemes in the Language of Hard-of-Hearing Children. **The Volta Review** vol 86, n. 4 May 1984.(229-238), 1984.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Editora Scipione, 1990
- MATTOSO-CÂMARA JR., J. **Problemas de Lingüística Descritiva**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda. 1973.
- CASTRO, V.S. **Os Tempos Verbais da Narrativa**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1980.
- CICCONE, M.C. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro. Editora Cultura Médica, 1990.
- CONTINI JR, J. A Conceção do Sistema Alfabético por crianças em idade pré-escolar. In Kato, M.A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Editores Pontes. (53-104), 1988.
- CHOMSKY, N. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Trad. José Antonio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coleção Studium, Coimbra, 1965.
- \_\_\_\_\_ **Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures**, Foris Publications Dondrecht, 1981.
- \_\_\_\_\_ **Knowledge of Language**. New York. Praeger, 1986.
- CURIEL, M. Ordenes marcado y no marcado em la Lengua de Señas Argentina. In: **Signo & Señá**. Revista del Instituto de Lingüística: la habla visual Lingüística de las lenguas de señas. Faculdade e Filosofia y letras. Universidade de Buenos Aires. (127-141), 1993.
- FELIPE, T.A. Bilinguismo e Surdez. In: **Trabalho em Lingüística Aplicada**. IEL:UNICAMP, No. 14, (101- 111), 1989.
- FERNANDES, E. **Problemas Lingüísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- FERREIRA-BRITO, L. "Similarities and differences in Two Brazilian Signs Languages". **Sign Language Studies**: 42:45:56. Silver Spring Linstok Press, Inc., 1984.

\_\_\_\_\_. Necessidade Psico-Social de um Bilingüismo para o Surdo. In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. IEL; UNICAMP, No. 14, (89-99), 1989.

FINAU, R. A. **Estudo das Categorias Funcionais em Textos Escritos de Deficientes Auditivos**. Dissertação de Mestrado. Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 1996.

FISCHER, S.D. Influences on word order change in ASL. In C.Li. Ed. **Word order and word order change**. Austin: Univ. Texas Press, 1975.

\_\_\_\_\_. Sign Language and Creoles. In: **Understanding language through sign language research**. New York: Academic Press, 1978.

FISCHER, S.D. & GOUGH, B. Verbs in American Sign Language. In: **SLS** 18, 1978.

FRANCISCHINI, R. **Linguagem Oral – Linguagem Escrita: Elementos conjuntivos na Produção de Narrativas por Crianças em Processo Formal de Aquisição da Escrita**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 1990.

GERALDI, J.W. **O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GNERRE, M.B.M.A. & CAGLIARI L.C.(1985). Textos espontâneos na 1ª. série. In: **Recuperando... A Alegria de Ler e Escrever**. São Paulo: Cortez Editora. (25-29), 1985.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GESUELI, Z.M. **A criança não ouvinte e a aquisição da escrita**. Tese de de Mestrado Instituto Estudos Linguísticos. Universidade de Campinas, 1989.

GREGOLIN-GUINDASTE, R.M. Agramatismo: problemas sintáticos e soluções discursivas. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**. ABRALIN, 1992.

HAEGEMAN, L. **Introduction to Government and Binding Theory**. Basil Blackwell Cambridge, 1991.

HEATH, S.B. What no bedtimes story means: narratives skills at home and school. In: **Language in Society**, no. 11, (44-76), 1982.

HEATH, S.B. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, S.B. & BRANSCOMBE, A. The book as narrative prop in language acquisition. In: Schieffelin, B.B. & Gilmore, P. (et al.). **The aquisition of literacy: ethnographic perspectives**. New Jersey: Ablex, 1986.

- HENRIQUES, E.R. Preposições: por que são Difíceis para os Aprendizes Estrangeiros? In: **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. Lisboa, Portugal(118 - 130), 1992.
- HERANI, M.L.G. Normas para a apresentação de Dissertações e Teses. **Bireme**, 1990.
- HYAMS, N.M. **Language Acquisition and Theory of Parameters**. Dordrech:D. Reidel Publishing CO, 1986.
- KATO, M.A. **No Mundo da Escrita**. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_ A Busca da Coesão e da Coerência na Escrita Infantil. In: Kato M.A. ( org. ). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Editores Pontes.(193-206), 1988.
- \_\_\_\_\_ **A Língua Portuguesa e sua Tipologia**. Proc. CNPQ 300814/87 , 1989.
- \_\_\_\_\_ Raízes não Finitas na Criança e a Construção do Sujeito. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, (29): 119-136. IEL.UNICAMP, 1995.
- KLIMA, E.S. & BELLUGI, V. **The signs of language**. Cambridge: Harward University Press, 1979.
- LABOV, W. & WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: Jelm, J. (et al.) **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: Washington University Press, 1967.
- LIDDELL, S.K. Nonmanual Signals and Relative Clauses in American Sign Language. In: P. Siple (Ed.) **Understanding language through sign language research**. New York: Academic Press, 1978.
- LOBATO, L. **Sintaxe Gerativa do Português. Da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Linguagem**. Belo Horizonte: Ed. Vigília, 1986.
- LOPES, E. **Fundamentos da Lingüística Contemporânea**. São Paulo: Ed. Cultrix Ltda., 1995.
- LYONS, J. **Introdução à Lingüística Teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- LYONS, J. **Linguagem e Lingüística**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños`sordos Perspectivas educativas**, Madri, Alianza, 1987.
- MASSONE, M.I. El número y el género en la lengua de seña Argentina. In: **Signo & Seña**. Revista del Instituto de Lingüística:

- El habla visual Linguística de las lenguas de señas. Faculdade de Filosofia y letras. Universidade de Buenos Aires. (73-98), 1993.
- MEADOW, K. **Deafness and Child development**. Berkely: Univ. of California Press, 1980.
- MEIR, H. Explaining Backwards Verbs in ISL: Syntactic-Semantic Interaction. In: **Sign Language Research**\_Volume 29. Alemanha: Signun (105-120), 1995.
- MIOTO, C. **Preposições: Núcleos Lexicais ou Funcionais?** Universidade Federal de Santa Catarina, (Mimeo), 1995.
- MORFORD, J.P. How to Hunt an Iguana: The Gestured Narratives of Non-Signing Deaf Children. In: **Sign Language Research**, Volume 29. Alemanha: Signun (241-256), 1994.
- MOORES, D.F. **Educating the Deaf: Psychology, principles and practices**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.
- PÉCORA, A. **Problemas de Redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- PEREIRA, M.C. **Aspectos Semânticos na Aquisição de Preposições por criança Brasileira**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977.
- PERRONI, M.C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PIETROSEMOLI, L. **El Error como Evidencia Lingüística**. II Encontro Latinoamericano de Investigadores en Lenguas de Señas. Universidad de Los Andes - Mérida. (Mimeo), 1988.
- PINKER, S. The Bootstrapping problem in language acquisition. In **Mechanism of Language Acquisition**, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London, 1987.
- PONTES, E. **O tópico no Português do Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 1978.
- RADFORD, A. **Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax**. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- RAPOSO, E. Categorias funcionais na gramática gerativa. **D.E.L.T.A** n. 2 Unicamp, 1993.
- REGO, L. B. Descobrimo a Língua Escrita Antes de Aprender a Ler: Algumas implicações Pedagógicas. In: Kato M. A. (org.) **A Conceção da Escrita Pela Criança**. Campinas: Pontes Editores. (105-134), 1988.

- ROJO, R.H.R. **O Desenvolvimento da Narrativa Escrita: “Fazer Pão” e Encaixar**. São Paulo: Dissertação de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.
- SACKS, O. **Vendo vozes – Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SALEK-FIAD, R. (Re) escrita e Estilo. In: **Cenas de Aquisição da Escrita. O sujeito e o Trabalho com o Texto**. Abaurre, M.B.M.; Fiad R. S. & Mayrink-Sabinson, M.L.(org.).Campinas: ALB / Mercado de Letra, 1997.
- SÁNCHEZ, C.M.G. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.
- SANTOS, R.S. **Uma Interface Fonologia-sintaxe: Uso de “Sons Preenchedores” da Categoria Funcional dos Determinantes no Processo de Aquisição da Linguagem** Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- SANTORO, B. M. R. **Contando Histórias, Programando o Ensino: contribuições para a pré-escola com alunos surdos**. São Carlos: Dissertação de Mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1994.
- SILVA-MENDES, I.R. **Análise da Produção Escrita de Surdos. Anais do XXIII Seminário do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo**, 1992.
- SILVA- MENDES, I.R. **Análise da Produção Escrita de Surdos**. Relatório Técnico. Proc. FAEP 533/91, 1993.
- SIPLE, P. Linguistic and Psychological Prospectos of American Sign Language Understanding Language: An Over view. In: **Understanding Language Through Sign Language Research**. London: Academic Press, Inc., 1978.
- SPINILLO, A . G. Era Uma Vez... e Foram Felizes para Sempre! Esquema Narrativo e Variações Experimentais. In: **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.
- STOKOE, W.C. **Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf**. \_2a. ed, revised. Silver Springs, Maryland: Linstok Press, 1960.
- STOKOE, W. C. CASTERLINE, D. & CRONEBERG, C. **A Disctionary of American Sign Language on Linguistis Principles**. Washington: Gallaudet College Press, 1965.

- STOKOE, W.C. & JACOBOWITZ, E.L. – Señas de tiempo en los verbos de la Lengua de Señas Americana. **Signo & Señal**, número 2, 1993.
- SUPALLA, T. & NEWPORT, E.L. How Many Seats in a Chair? The Derivation of Nouns and Verbs in American Sign Language. In: **Understanding Language Through Sign Language Research**, London: Academic Press. (91-132), 1978.
- TANNEN, D. The Myth of Orality and Literacy. In: FRAWLEY, W. (org.). **Linguistics and Literacy**. New York, 1982.
- TERVOORT, R.T. Esoteric Symbolism in the communication behaviour of young deaf children. **American Annals of the Deaf**, **106**, 436-480, 1961.
- VIEIRA, M.A. R. O Desenvolvimento da Elipse em Textos Narrativos, Descritivos e Argumentativos. In: Kato M. A. (org.) **A concepção da escrita pela Criança**. Campinas: Pontes Editores. (165-192), 1988.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WOODWARD, J. Historical Bases of American Sign Language. In: Siple, P. ed. **Understanding Language Through Sign Language Research**. Academic Press, 1978.
- WILBUR, R. GOODHART, W. & MONTANDON, E. Comprehension of nine syntactic structures by hearing-impaired students. **The Volta Review**, vol. 85, no 7, 1983.