

ZILDA MARIA GESUELI

**A CRIANÇA SURDA E O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO
NA INTERLOCUÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS**

UNICAMP

1998

ZILDA MARIA GESUELI

**A CRIANÇA SURDA E O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO
NA INTERLOCUÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em EDUCAÇÃO, na Área de Concentração: Psicologia da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes.

UNICAMP

1998

Para Gil, Julia e André, pelo
sentido que dão à minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo amor e dedicação de sempre.

Aos meus irmãos Márcio e Luciana, pelo apoio e carinho constantes dedicados à mim e aos meus filhos.

À minha orientadora, professora Maria Cecília Rafael de Góes, pela disponibilidade e incentivo desde o início do projeto e por construir comigo este texto.

Ao CEPRE - Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto”, que me permitiu realizar esta pesquisas.

Aos colegas, professores e pesquisadores, que compartilharam comigo as dúvidas e a busca de uma melhor compreensão da criança surda.

Aos surdos e, em especial, aos meus queridos alunos por tudo que têm me ensinado.

Às professoras Cristina B. F. de Lacerda e Regina Maria de Souza, pelas reflexões e sugestões no decorrer deste trabalho.

E a todos os meus amigos, cada um à seu modo, pela presença constante nos diferentes momentos vividos neste período.

RESUMO

Este trabalho discute o papel da Língua de Sinais na educação do surdo e focaliza os processos dialógicos que tomam lugar, através desta língua, durante a construção de conhecimento na sala de aula. Com base nas proposições teóricas de L. Vygotsky, M. Bakhtin e autores contemporâneos relacionados à abordagem sociocultural e semiótica do processo humano, assumo que somente através da linguagem, na relação social, o sujeito pode significar o mundo. Então, as experiências de linguagem têm um papel fundamental na construção do conhecimento e, de maneira geral, no processo de subjetividade. Visto que a Língua de Sinais é o caminho natural pelo qual as crianças surdas podem desenvolver processos dialógicos efetivos, torna-se necessário oferecer-lhes oportunidade de aquisição da Língua de Sinais o mais cedo possível, para desenvolver uma condição bilíngüe e alcançar o aprendizado escolar de acordo com essa condição. De maneira a contribuir para a discussão sobre a possibilidade de organizar o trabalho pedagógico em tal direção, meu campo de pesquisa esteve voltado para uma classe de seis crianças surdas pré-escolares (pertencentes a famílias ouvintes) que estavam em aquisição da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), o que foi possível pela interação regular com um instrutor surdo. Durante o trabalho com essa classe, desempenhei um duplo papel, como professora e como pesquisadora. As situações de sala de aula foram videogravadas durante três semestres. A idade dos alunos estava na faixa de 5 a 6 anos, no início da pesquisa. Meu objetivo foi analisar os processos dialógicos ocorridos na sala de aula e caracterizar a participação da Língua de Sinais na construção do conhecimento, em atividades com narrativas. O foco esteve centrado nas interlocuções em sinais enquanto as crianças elaboravam (contando e recontando) narrativas e lendo ou escrevendo textos narrativos. A análise mostrou que essas crianças ficaram muito envolvidas com a narrativa, assumindo papel

de narrador ou co-narrador, e demonstrando um processo rico e complexo de composição de texto (sinalizado), com *colagens* de diferentes estórias e com diferentes ecos de discurso alheio. Com referência às produções dos alunos sobre leitura e escrita de estórias, as observações indicam que suas interações com textos escritos (em português) se realizam através da língua de sinais, que funda o processo de interpretação e media as elaborações sobre o sistema de escrita. Mostro a importância da interlocução em sinais para o desenvolvimento de um trabalho educacional com a criança surda mais efetivo. Finalizo apontando brevemente alguns problemas relacionados às dificuldades de projetos institucionais que pretendem uma proposta bilíngüe (preocupados, principalmente, com o treinamento de professores ouvintes bilíngües, com a forma de atuação de instrutores surdos e educadores e com as relações com a comunidade surda) e às experiências futuras de escolarização dessas crianças, cujas famílias têm que escolher entre escola regular e especial; uma difícil escolha, dado que nenhuma dessas duas perspectivas é, ainda, satisfatória.

ABSTRACT

This work is concerned with the role of Sign Language in the education of de deaf and focuses on dialogical processes that take place, through this language, during knowledge construction in the classroom. Based on theoretical propositions of L. Vygotsky, M. Bakhtin, and contemporaneous authors related to a sociocultural and semiotic approach of human processes, I assume that only through language, within social relations, the subject can signify the world. So, language experiences have a fundamental effect on knowledge construction and, more generally, on the process of subjectivity. Since Sign Languages are the natural way by which deaf children can develop effective dialogical processes, it becomes necessary to offer them the opportunity to experience an early acquisition of Sign Languages, to develop a bilingual condition and to achieve school learning according to this condition. In order to contribute for the discussion about the possibility of organizing the pedagogical work in such direction, I undertook a field work with a class of six pre-school deaf children (of hearing families) who were in acquisition of Brazilian Sign Language, made possible by regular interactions with a deaf tutor. Since I worked with that class, I had a double role in the study, as teacher and researcher. Classroom situations were video-recorded during three academic semesters. The students' age range was 5 to 6 years, in the beginning of the research. My objective was to analyse the dialogical processes occurring in the classroom and characterize the participation of Sign Language in knowledge construction, during moments of activities with narratives. The focus was put on the interlocution through signs while the children were elaborating (telling, retelling) narratives and reading or writing narrative texts. The analyses show that these children get actively involved in narrative telling, by occupying the role of narrator or co-narrator, and display a complex and rich process of (signed) text

compositions, with *collages* of different stories, as well as different echoes of the discourse of others. In regard to their attempts to write and read stories, the observations indicate that their interaction with written texts (in Portuguese) is accomplished through Sign Language, which founds the process of interpretation and mediates elaborations about the written system. In the discussion, I point to the importance of the interlocution by signs for the development of a more effective educational work with deaf children. Finally I briefly address some problems related to the limitations of institutional projects that provide bilingual experiences (concerning, mostly, the training of bilingual hearing teachers, the form of involvement of deaf tutors and educators, and the relationship the deaf community) and related to the future schooling experience of these children, whose families have to choose between regular and special education institutions; a difficult choice, given that in either one the perspectives are not yet satisfactory.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
Capítulo I	
AS RELAÇÕES SOCIAIS E A LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA.....	5
Capítulo II	
O TRABALHO EDUCATIVO COM CRIANÇAS SURDAS: PROBLEMAS, INDAGAÇÕES E PERSPECTIVAS.....	22
Capítulo III	
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	43
Caracterização do grupo de alunos.....	46
O trabalho realizado em sala de aula.....	51
Capítulo IV	
A INTERLOCUÇÃO EM SINAIS E AS ELABORAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS NARRATIVAS.....	61
A língua de sinais tomada como objeto de atenção na sala de aula – negociações na interlocução.....	85

Capítulo V

A INTERLOCUÇÃO EM SINAIS E AS ELABORAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA.....97

Comentários gerais a respeito das elaborações das crianças sobre leitura-escritura.....131

Capítulo VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....138

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....155

APRESENTAÇÃO

O tema focalizado neste estudo vem de indagações ligadas à área da surdez, uma vez que esta tem feito parte do meu cotidiano há vários anos. Minha pesquisa teve início durante a graduação em Lingüística, quando eu já atuava com crianças surdas e, desde então, tenho convivido com inúmeros questionamentos que procuro ir solucionando através do trabalho educacional e da investigação sobre a sala de aula.

Inicialmente, meu enfoque esteve voltado para a aquisição de linguagem oral da criança surda, pois eu trabalhava de acordo com uma proposta oralista. Porém, a partir das reflexões realizadas no curso de graduação sobre a visão sociointeracionista, pude perceber que o trabalho enfatizava o papel da linguagem apenas enquanto código e mero instrumento comunicativo. Naquele momento, também já deparava com resultados muito pouco satisfatórios no que se referia a essa orientação na busca de promover o processo de aquisição de linguagem.

Em seguida, ao ingressar no mestrado, novamente na área da Lingüística, minhas preocupações e meus questionamentos já entravam em conflito com as idéias oralistas. Uma vez que as crianças apresentavam grande dificuldade de oralização, por que não pensar em um trabalho de alfabetização que não tivesse necessariamente que passar pela oralidade? Preocupava-me, então, o processo de aquisição da linguagem escrita dessas crianças.

Esse foi o tema central da minha dissertação de mestrado, na qual procurei descrever e refletir sobre o processo de alfabetização de crianças surdas, cuja fala não estava desenvolvida, contrariando assim as expectativas do oralismo, de que é necessário “oralizar” a criança antes

de colocá-la em contato com a escrita. A pesquisa mostrou que elas são capazes de pensar sobre a escrita, levantando suas hipóteses, produzindo e interpretando textos. As análises sugeriram, adicionalmente, que, através da escrita, o surdo pode chegar à fala.

Dando continuidade àquele trabalho e percebendo cada vez mais a necessidade do uso de sinais na sala de aula, cheguei ao doutorado bem mais afastada do processo de aquisição da linguagem oral pela criança surda e muito interessada tanto na discussão da importância da língua de sinais no seu processo de ensino-aprendizagem quanto na observação das mudanças que o uso dessa língua provocaria no cotidiano de sala de aula.

Presenciar as interlocuções em sinais na sala de aula com os alunos fazendo uso da língua, o que não acontecia anteriormente, pareceu-me muito gratificante. Apesar de não ser fluente em língua de sinais, pude contar com a presença de um instrutor surdo oferecendo subsídio para tal desafio.

Direcionei, então, minha pesquisa para uma análise dos modos pelos quais os processos dialógicos, constituídos pelo uso da língua de sinais, marcam a construção de conhecimentos da criança surda. E dado o envolvimento dos sujeitos da pesquisa com um trabalho de alfabetização, especifiquei o objetivo em termos de uma análise da interlocução em língua de sinais em momentos de elaboração narrativa, tanto na recontagem quanto nas atividades de leitura-escrita de histórias infantis.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta considerações a respeito das relações entre cognição e

linguagem, enfocando o papel desta no processo de desenvolvimento e aprendizagem, principalmente no que concerne à criança surda. Estarei tomando como referencial a teoria histórico-cultural e levando em conta também alguns aspectos da teoria de Bakhtin, no que se refere à linguagem e à construção da subjetividade. O segundo capítulo contém um breve histórico de minha trajetória no âmbito da atuação como professora; meu propósito, nessa retomada, é caracterizar e problematizar as diferentes correntes educacionais assumidas pela instituição onde venho trabalhando, as quais têm marcado os trabalhos na educação de surdos de modo geral, em nossa realidade. O terceiro capítulo apresenta as considerações metodológicas, com a descrição dos principais aspectos do estudo de campo. Nos dois capítulos posteriores, é exposta a análise dos dados, enfocando as elaborações que as crianças fazem através do uso da língua de sinais, em momentos de trabalho com narrativas e em atividades de leitura-escritura. Finalizo o trabalho com essa breve síntese das análises e com a discussão de alguns pontos que permanecem ainda em aberto, isto é, a partir do estudo feito, exponho algumas reflexões a respeito da atuação educacional com a criança surda.

Minha única certeza, por enquanto, está na importância da língua de sinais para o processo de desenvolvimento da criança surda, devendo ser esta a sua primeira língua e devendo o trabalho pedagógico consolidar e refinar sua condição bilíngüe.

Inicialmente, em consequência da pesquisa realizada no mestrado, meu interesse esteve voltado para o processo de construção da escrita. Contudo, com a entrada do instrutor na sala de aula as ocorrências dialógicas mostraram-se muito significativas.

Constituía-se para mim um dado totalmente novo: a efetiva construção da narrativa no espaço escolar, sendo possível observar marcas discursivas dos diferentes interlocutores no processo dialógico de cada aluno. O trabalho interpretativo parecia ocorrer de fato, e era muito interessante observar como o discurso de outrem fazia-se presente no dizer (em sinais) dos alunos. A partir de constatações desse tipo, não resisti em desviar levemente meu olhar para essas construções, sem perder de vista as produções de leitura e escritura.

Dada a importância da narrativa para o processo de construção da escrita e estando as crianças em fase inicial de alfabetização, meu interesse centrou-se na observação dos processos dialógicos que instanciam a construção de conhecimento; como indicado, propus-me a examinar as elaborações das crianças durante atividades de narrar e de ler-escrever textos narrativos.

Para contextualizar as preocupações que orientaram este trabalho, farei, no capítulo a seguir, uma reflexão sobre a importância da linguagem no processo de construção de conhecimento e da própria identidade do sujeito, tendo como fundamentação teórica a abordagem histórico-cultural em Psicologia, mais especificamente a visão de L.S. Vygotsky.

CAPÍTULO I

AS RELAÇÕES SOCIAIS E A LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

Recorrendo aos fundamentos da teoria histórico-cultural, estarei olhando para a criança surda enquanto sujeito interativo, que se constitui nas relações sociais. Meu interesse está na análise de ocorrências interativas, ou seja, no jogo intersubjetivo e não apenas na ação da criança. Esse interesse também não implica examinar apenas a atuação de outros diante da criança, sendo necessário enfatizar que, conforme lembra Góes (1991), “o plano intersubjetivo não é o plano do ‘outro’, mas o da relação do sujeito com o outro” (pg.19).

Vygotsky (1981, 1984, 1989a, 1989b, 1993)¹ concebe o homem como um ser sociocultural, afirmando que seu desenvolvimento se dá inicialmente no plano intersubjetivo (das relações sociais) e depois no plano intrasubjetivo (envolvendo o processo de internalização). No desenvolvimento assim concebido, a linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo.

Portanto, para Vygotsky, a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada, e as ocorrências de mediação primeiramente vão emergir através de outrem e depois vão orientar-se ao próprio sujeito. Por isso, “a dimensão significativa da mediação semiótica é também afirmada

¹ Embora os trabalhos de Vygotsky, aqui abordados, tenham sido produzidos na década de 20 e início dos anos 30, faremos referência ao ano das edições consultadas, sem a indicação da data de publicação original, tendo em vista que essa informação é acessível para alguns dos textos e não para outros. Ademais, há publicações que foram organizadas por autores contemporâneos, que fizeram uma composição de trabalhos de diferentes períodos de produção de Vygotsky (como é o caso de “Formação Social da Mente” – Vygotsky, 1984), o que torna difícil a especificação de todas as datas.

quanto à relação do homem consigo próprio” (Góes, 1994, pg.95) e esta relação não é direta mas mediada pelo signo.

O signo é, então, abordado como mediador que desempenha um papel de “instrumento psicológico”, tendo significados construídos e reelaborados na história da cultura e que serão responsáveis pelas transformações das funções elementares em funções superiores.

Na visão de Vygotsky, em termos filogenéticos, o homem só passou da condição de ser biológico para ser sócio-histórico a partir da linguagem (além do preparo e do uso de instrumentos). Do mesmo modo, no âmbito ontogenético, a linguagem preserva esse *status* teórico de destaque, tendo um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que distingue essa visão da apresentada por outras teorias psicológicas. Em Wertsch (1988), podemos encontrar o apontamento de que Vygotsky, durante a última década de sua vida, dedicou-se intensamente à noção de mediação, chegando a afirmar, em 1933, que este era o tema central da Psicologia.

Segundo Wertsch (1988), são três os temas que constituem o núcleo da estrutura teórica de Vygotsky: 1) a crença no método genético, entendido enquanto histórico, 2) a tese de que os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos sociais e 3) o argumento de que os processos mentais são formados pelo uso e pela internalização de instrumentos e signos que atuam como mediadores. Estes temas estão interligados e só poderão ser compreendidos a partir de sua inter-relação; na verdade, “o terceiro tema, a mediação de signos e instrumentos, é analiticamente superior aos outros dois (...) mesmo porque muitos dos aspectos importantes dos outros dois temas podem

ser entendidos somente através do conceito de mediação” (Wertsch, 1988, pg.33).

Dessa forma, a noção de mediação é essencial para compreendermos o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico porque a relação do sujeito com o mundo e com o outro não é direta, mas mediada, e os sistemas simbólicos constituem os elementos intermediários para essa interação. Portanto, a interação social e os processos mentais dependem das formas de mediação (como a linguagem) para que de fato se realizem.

Para Vygotsky (1988), o desenvolvimento infantil acontece inicialmente a partir dos processos intersíquicos, da interação da criança com os adultos, que seriam os mediadores externos do contato da criança com o mundo. E à medida que as crianças crescem, os processos partilhados com os adultos tornam-se internalizados, isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intrapsíquico. Na mesma obra, o autor afirma que “é através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica” (pg.27).

Nessa proposição, quando falamos em indivíduo que interage com seu meio e absorve de maneira particular a cultura e os valores desse meio, estamos admitindo, necessariamente, o processo de internalização, que irá ocorrer no contexto das interações sociais, a partir da atividade mediada. “O processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e de novas formas de atividade mental não ocorre como um processo passivo e individual, e sim como um processo ativo/interativo -

apropriação – no interior das relações sociais. A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento” (Nogueira, 1995, pg.16).

A grande contribuição da teoria de Vygotsky foi a tese da mediação semiótica, que traz um novo olhar da Psicologia para a linguagem; não meramente como instrumento de comunicação, mas, usando um qualificativo atual, como “constitutiva” do sujeito, conforme se pode depreender das análises que apresenta, em sua última obra, sobre pensamento e linguagem (Vygotsky, 1993). Então, para ele, “a palavra não é uma possibilidade a mais de realização semiótica, é a possibilidade central” (Góes, 1996, pg.33).

Cabe lembrar que essa contribuição se situa no campo da Psicologia e que o objeto de investigação de Vygotsky era a formação da consciência e das funções superiores. Em sua interpretação, o significado da palavra pode ser tomado como a unidade de estudo desses processos. Muito importantes, também, são as discussões sobre pensamento e linguagem que esse teórico apresenta para mostrar que ambos não são elementos isolados e independentes mas que se encontram intimamente relacionados. E o vínculo entre pensamento e linguagem não se caracteriza como uma coisa mas como um processo, “um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa” (Vygotsky, 1993, pg.108).

É o significado da palavra que constitui a unidade do pensamento verbal, representando assim um “amalgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som

vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável” (Vygotsky, 1993, pg.104).

O autor parece deixar claro que pensamento e linguagem se encontram na palavra, “constituindo a chave para a compreensão da consciência humana” (Vygotsky, 1993, pg.132). A palavra desempenha um papel fundamental na evolução histórica da consciência como um todo, pois ela é “o microcosmo da consciência humana” (Vygotsky, 1993, pg.132).

Sabemos que houve transformações no pensamento de Vygotsky em relação à linguagem, ou seja, inicialmente, esta era vista como instrumento, estímulo auxiliar, estímulo-meio, noções essas que se baseavam, em parte, na reflexologia da época (Góes, 1994). Em seguida, as idéias de estímulo-resposta e recurso semiótico auxiliar vão sendo substituídas pela noção de mediação. Assim, “as mudanças ficam marcadas em proposições que tomam a linguagem como instância de significação, na relação do homem com outros homens e com as coisas, isto é, com a cultura” (Góes, 1994, pg.95).

Desse modo, a noção de linguagem como instrumento comunicativo ou cognitivo não dá conta da tese da mediação semiótica e, como já mencionado anteriormente, uma visão mais ampla é sugerida por Vygotsky com o objetivo de indicar o papel da palavra na formação da consciência. Essas diferentes proposições são também focalizadas por Behares (1997a) e Smolka (1995), com a indicação de um deslocamento da linguagem para um lugar teórico de centralidade, principalmente nos últimos textos sobre pensamento e linguagem (Vygotsky, 1993).

Partindo deste quadro teórico a respeito da linguagem, como encarar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança surda? Se a linguagem exerce um papel mediador na relação com o mundo e fundante na construção da subjetividade, como se dará a construção das funções psicológicas superiores, uma vez que as nossas crianças fazem (ou podem fazer) uso predominante de uma língua não utilizada por muitos de seus “outros sociais”?

Esses questionamentos representam uma pequena parte das inúmeras dúvidas e questões que ainda temos em relação à educação da criança surda.

Apontando o papel da linguagem no processo de interação e na própria formação da consciência, Vygotsky nos leva a crer que a criança surda encontra-se por demais prejudicada, em função das insuficientes oportunidades oferecidas pelo grupo social e, em termos da experiência escolar, em função do fato de que professor e aluno não partilham a mesma linguagem. (Análises críticas das implicações dos problemas dialógicos nas interações professor ouvinte-aluno surdo podem ser encontradas em Góes, 1996; Lacerda, 1996; e Souza, 1996a).

Não podemos negar que o desenvolvimento da criança surda estará, com certeza, comprometido, dependendo, entre outras coisas, da condução que se der às suas experiências de linguagem. E nos textos apresentados em “Fundamentos de Defectologia” (Vygotsky, 1989a), encontraremos mudanças em sua maneira de pensar o desenvolvimento da criança surda, que vêm em conseqüência do seu contato com esses sujeitos em situações de aprendizagem.

Inicialmente, no texto produzido em 1925 (“Princípios de educação social para crianças surdas”), o autor apresenta-se favorável à oralização como sendo básica para que o surdo possa abandonar a “mímica” (denominação então corrente para a língua de sinais), uma vez que esta se apresenta como um recurso mais fácil para ele. Ao mesmo tempo, Vygotsky parecia contrário às técnicas de oralização utilizadas na época, considerando-as como geradoras de uma “fala morta” (idéia que aparece, também, no texto sobre a pré-história da escrita - Vygotsky, 1984).

No texto produzido em 1931 intitulado “O coletivo como fator no desenvolvimento da criança anormal” (Vygotsky, 1989a) o autor propõe o que denomina de poliglossia, ou seja, a utilização de múltiplos recursos para que o surdo tenha acesso à linguagem. A mudança de análise consiste no fato de que a oralização parece não mais prevalecer como objetivo central.

Entre os múltiplos recursos apontados, o autor salienta a importância da “mímica” e da linguagem escrita no processo de desenvolvimento da criança surda. A “mímica” não se constitui como um inimigo mas como um aliado no acesso à linguagem falada e aos conhecimentos sistematizados. “A mímica é uma linguagem verdadeira em toda riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras formadas artificialmente está desprovida de sua riqueza vital e é somente uma cópia sem vida da linguagem viva” (Vygotsky, 1989a pg.190).

Ainda nos textos sobre “Fundamentos da Defectologia”, as discussões sobre a educação especial enfatizam que o relevante para uma proposta pedagógica são as potencialidades da criança e não o que lhe falta, ou sua deficiência. A preocupação é com o funcionamento

emergente, numa visão prospectiva. A educação deve ser a mesma, no que se refere a metas e objetivos, tanto para as crianças consideradas normais como para as que possuem alguma deficiência.

Em razão dessa visão crítica de deficiência e educação especial, a criança passa a ser encarada não como um indivíduo com possibilidades a menos, mas com possibilidades diferentes, abandonando-se o caráter clínico e propondo-se uma educação voltada para a inserção social mais efetiva.

A clínica, preocupada em medir e classificar, leva a um trabalho estático, lento e com baixas expectativas em relação à criança. A proposta educacional organizada a partir dessa visão clínica acaba não levando em conta a dinâmica implicada no desenvolvimento da criança que apresenta alguma dificuldade.

Para Vygotsky, não existe uma psicologia específica para os casos de deficiência; existem particularidades que deverão ser estudadas na investigação do desenvolvimento e levadas em conta no processo educacional das crianças. Também das idéias do autor, depreende-se que o professor que trabalha com crianças com alguma deficiência deverá estar planejando e atuando sempre sobre a “zona de desenvolvimento proximal” de seus alunos, isto é, propiciando um contexto de construções em que as funções que se encontram emergentes (ou que estão para se tornar desenvolvimento efetivo num futuro próximo) tornem-se consolidadas.

A noção de plasticidade, aplicável a qualquer ser humano, fundamenta essas teses sobre os processos de indivíduos com alguma deficiência. O organismo pode suprir a falta de certas funções buscando

novos caminhos de adaptação, ou seja, o organismo é flexível a ponto de buscar mecanismos compensatórios. Transpondo essa proposição do âmbito orgânico para o âmbito dos processos sociopsicológicos, o autor sugere que as possibilidades de compensação dependem da inserção na atividade coletiva e das oportunidades de um desenvolvimento semiótico, mesmo que propiciado por caminhos não típicos (como é o caso da linguagem de sinais dos surdos).

Os processos compensatórios, no caso de deficiências sensoriais, não correspondem à simples substituição de um órgão do sentido por outro (no caso da surdez, pela visão), mas é a partir da linguagem que ocorre a compensação, pelas relações inter-individuais na atividade coletiva. A questão não é meramente sensorial e, em relação ao surdo, podemos dizer que ele irá construir significado a partir de uma linguagem essencialmente visual, que se constitui em um meio eficiente para uma leitura de mundo. Por isso, é provável que o seu recorte seja outro devido ao fato de fazer uso de diferentes recursos.

Essa plasticidade do funcionamento humano nos leva a crer que as leis de desenvolvimento são praticamente as mesmas, tanto para as crianças que possuem alguma deficiência como para as que não possuem. O que nos mostra que a presença de algum déficit não significa uma patologia mas a necessidade de condições peculiares para seu desenvolvimento. “Para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do ‘menos’ da deficiência para o ‘mais’ da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade” (Vygotsky, 1989a pg.7).

Nesta perspectiva, a educação especial, assim como a educação do surdo, deve ser vista como uma questão social, pois o indivíduo, ao nascer, é inserido nas relações sociais que se darão na linguagem. Daí a dificuldade das crianças surdas (que, em sua maioria, são de lares de ouvintes), uma vez que a língua falada depende da audição.

Torna-se crucial, portanto, que o surdo tenha acesso a experiências com uma língua de sinais, para que haja condições de interação, ou seja, de expansão das relações interpessoais e, conseqüentemente, de favorecimento para a construção da subjetividade.

Esta visão nos aponta para o fato de que as dificuldades que a criança surda possa ter no decorrer do seu processo de desenvolvimento não parecem inerentes à surdez, mas relativas às condições que o meio e o grupo social oferecem.

Temos, então, um deslocamento da teoria, que recusa a análise do sujeito individual e põe a ênfase no meio social, para a compreensão das limitações ou potenciais para o desenvolvimento.

Segundo Góes (1996), esse deslocamento conceitual é de total importância, pois, “quando se trata de uma visão de sujeito psicológico como ‘organismo’ que interage com o meio (ou se adapta a este), a atenção é predominantemente posta no deficiente auditivo, em sua deficiência orgânica. Porém, quando o sujeito psicológico é concebido em sua constituição nas relações sociais, o foco se desloca para a pessoa surda enquanto participante da cultura” (pg.38).

É a partir daí que me interessa, também, destacar alguns aspectos do pensamento de Bakhtin que podem ser articulados à teoria sócio-

histórica e que nos trazem mais algumas reflexões no que diz respeito à linguagem e à subjetividade.

Considerarei, aqui, alguns aspectos da teoria bakhtiniana a respeito da linguagem, tendo como propósito repensar a prática pedagógica a partir dessas reflexões e derivar considerações sobre o importante papel da língua de sinais neste contexto.

Contrapondo-se às idéias vigentes, em sua época, Bakhtin estabelece um marco na lingüística ao apresentar uma nova concepção da linguagem. Infelizmente, tivemos acesso aos seus estudos somente cinqüenta anos após a sua produção (o que também ocorreu com os trabalhos de Vygotsky).

Bakhtin parece propor um teoria mais abrangente que as de outros autores de sua época, a respeito da linguagem, levando em conta os aspectos históricos, sociais e culturais em que o sujeito está inserido. Ou seja, para esse autor, não é viável considerar a linguagem fora desses aspectos. E muito claramente contrapõe-se à corrente filosófico-lingüística do objetivismo abstrato, elegendo Saussure como um de seus interlocutores mais importantes nesse debate.

Para Bakhtin (1929/1995), as bases do objetivismo abstrato derivam do estudo das categorias provenientes da palavra estrangeira e, tanto a filosofia da linguagem como a lingüística ainda não haviam compreendido o forte papel ideológico da palavra estrangeira tornando-se escravizadas por ela. O autor nos mostra que tal corrente está voltada para o aspecto normativo e estável da linguagem e que esta se apresenta como um produto acabado, que se transmite de geração a geração. Ademais, declara como um grave erro do objetivismo abstrato salientar o

fator da unicidade da palavra em detrimento da pluralidade de suas significações, assim como considerar que os diferentes contextos em que aparece uma palavra qualquer estão num único e mesmo plano.

Contrariando o objetivismo abstrato, Bakhtin (1929/1995) afirma que a língua não é um conjunto de formas e regras estáticas. Segundo ele, “esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais, (...) na base dos fundamentos teóricos do objetivismo abstrato, estão as premissas de uma visão do mundo racionalista e mecanicista, as menos favoráveis a uma concepção correta da história; ora, a língua é um fenômeno puramente histórico” (pg.108).

Além de tecer críticas ao objetivismo abstrato, Bakhtin questiona também outra corrente filosófico-lingüística, a do subjetivismo individualista, argumentando que esta não vai tocar de perto a natureza da linguagem porque, ao contrário da primeira, leva somente em conta a fala, considerando o ato de fala como individual e tentando explicá-lo com base em processos relativos à vida psíquica do sujeito falante.

A partir dessas críticas, Bakhtin formula seu próprio ponto de vista em relação à língua, propondo o seguinte: a) a língua enquanto sistema estável de regras é apenas uma abstração científica e esta não dá conta da realidade concreta da língua; b) a língua constitui um processo de evolução contínuo, que se realiza através da interação social dos locutores; c) a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.

Diferentemente de Saussure, Bakhtin não faz a separação entre língua e fala, entre social e individual, porque o sujeito constitui-se socialmente numa relação ativa com o meio social. O que conta realmente em sua concepção sobre a língua é o contexto, o momento histórico, os valores ideológicos e principalmente a interação verbal.

Não é mais a oração ou a palavra a unidade de análise da linguagem, mas é o enunciado que configura a “unidade real da comunicação verbal”.

Nessa visão teórica, a língua não está pronta, não consiste num sistema acabado nem tampouco transparente. Ela é confusa e desordenada e, segundo Stam (1992), “um contínuo processo de vir a ser. Os indivíduos não recebem uma língua pronta; (...) é através da linguagem que eles se tornam conscientes e começam a agir sobre o mundo, com e contra os outros” (pg.32).

Em decorrência dessa concepção de linguagem, a visão de sujeito também se modifica, pois, para Bakhtin, assim como para Vygotsky, o espaço social é de extrema importância: ao nascer, o indivíduo é inserido no fluxo sociocultural já existente e que se prolonga ao longo de sua história. Assim, no que se refere à criança, devemos assumir que seu desenvolvimento se dá na troca com interlocutores, uma vez que sua experiência verbal evolui em íntima relação com os enunciados do outro.

A partir dessas considerações, faz-se necessário rever a prática pedagógica em relação à criança surda, e com certeza grandes mudanças ainda deverão ocorrer, principalmente no que se refere ao ensino da língua (seja de sinais ou portuguesa) e à concepção do sujeito surdo.

O sujeito não será considerado como uma tábula rasa, mas sempre responsivo ao meio e à interação com o outro: “o desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores” (Bakhtin, 1952-1953/1992, pg.291).

Bakhtin mostra a importância do enunciado no estudo da linguagem afirmando que: “ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida” (Bakhtin, 1952-1953/1992, pg.282).

Se esse vínculo entre a língua e a vida é tão forte como nos diz o autor, afirmando que através dos enunciados concretos a língua penetra na vida e vice-versa, o que acontecerá à criança surda, que costuma ter experiências lingüísticas pobres? Daí a necessidade de repensarmos a educação dos surdos, propondo mudanças na sala de aula (como parte de mudanças mais amplas), pois encontramos ainda impregnada nas práticas pedagógicas uma concepção estruturalista da linguagem, o que se dá, muito provavelmente, como consequência de vários anos de aplicação de técnicas oralistas que visam ao aprendizado da língua.

Na verdade, podemos constatar que os professores que se deslocaram de uma prática oralista não mudaram substancialmente sua concepção de linguagem, em parte porque o discurso circulante não propicia uma reflexão sobre o tema, e continuam aplicando os mesmos

métodos, com algumas modificações que pouco ou nada alteram o resultado. Como já apontamos anteriormente, a questão da surdez está em íntima relação com o uso efetivo da língua; por isso é necessário que os professores tenham oportunidade de discussão nessa área para compreender o que estão fazendo na sala de aula.

No caso da criança surda, temos a língua de sinais assumindo a mediação entre os interlocutores e fundando o processo de construção de conhecimento (como por exemplo, a escrita do português), tendo em vista que este não acontecerá fora da linguagem. “...não existe atividade mental sem expressão semiótica. (...) Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental”, que a modela e determina sua orientação (Bakhtin 1929/1995, pg.112).

Concebendo a linguagem como um sistema vivo, presente na história e no meio social, encontramos-nos, ainda, com inúmeros questionamentos em relação à surdez. Sabemos que as questões teóricas quanto à interdependência entre pensamento e linguagem não estão totalmente resolvidas e não podemos ser simplistas em relação à criança surda, considerando que a língua de sinais resolverá todos os problemas que encontramos na sala de aula (ver, a esse respeito, Góes, 1996, Souza, 1996a e Skliar, 1997).

Se, segundo Bakhtin, é a “expressão-enunciação que organiza a atividade mental”, o que ocorrerá, então, à criança surda filha de pais ouvintes que terá acesso à língua de sinais tardiamente? Estará ela

defasada cognitivamente pelo não-contato com sua língua natural?² Se estiver defasada, como se dará o processo de ensino-aprendizagem a partir da língua de sinais, mesmo que tardiamente?

Estas são algumas indagações, além das que já fiz inicialmente, que acredito serem relevantes para uma discussão entre os professores com objetivo de propor mudanças reais e significativas no trabalho com a criança surda.

Os trabalhos de Souza (1996a) e Lacerda (1996) mostram que a situação em sala de aula é semelhante à lenda bíblica de Babel, pelo fato de professor e aluno não compartilharem a mesma língua, o que acarreta sérias conseqüências para o processo de construção de conhecimento. Portanto, a situação ensino-aprendizagem aparece, sem dúvida, comprometida e com inúmeras lacunas porque, como indica Souza (1997), essa linguagem não pode patrocinar reflexão sobre o mundo, o que cria uma limitação tanto das operações de ensinar como das de aprender.

As proposições de Vygotsky e Bakhtin nos impelem a pensar uma forte mudança na prática pedagógica, que não iremos conseguir de um ano para outro, porém que deve orientar-se pela importância do aprendizado da língua de sinais.

Para estender essa discussão, apresentarei, a seguir, um relato de aspectos de minha experiência em sala de aula. No decorrer desse relato,

² Estou considerando a língua de sinais como uma língua natural, com características próprias de uma língua natural qualquer e não no sentido de inato ou como língua universal.

irei me reportar a diferentes abordagens educacionais e explorar aspectos das concepções de linguagem e suas conseqüências pedagógicas.

CAPÍTULO II

O TRABALHO EDUCATIVO COM CRIANÇAS SURDAS: PROBLEMAS, INDAGAÇÕES E PERSPECTIVAS

Estou atuando com crianças e adolescentes surdos desde 1978, dentro de uma instituição que, até há pouco tempo (meados da década de 80), utilizava exclusivamente o método oralista, cujo principal objetivo é levar a criança à aquisição da fala. Para tanto, todo o trabalho feito enfatizava a produção de fala, sendo tolerados apenas os gestos chamados naturais, e proibidos os sinais da chamada “linguagem de sinais” ou “mímica”.

O método oralista visa a oralização da criança surda através do treino de fala e de técnicas que propiciem o aproveitamento do resíduo auditivo. Sobre essa base são programados os esforços para a

aprendizagem da leitura e da escrita, bem como dos conhecimentos sistematizados previstos no delineamento do currículo.

A concepção de linguagem que subjaz a essa orientação parece fortemente arraigada no estruturalismo, que assume a linguagem enquanto um código finito e estruturado, do qual o indivíduo se apropria. Não há, portanto, por parte dos profissionais que atuam segundo esse método, uma preocupação com aspectos fundamentais da linguagem: seu papel na estruturação do pensamento enquanto ação sobre o mundo e seu aspecto dialógico enquanto ação sobre o outro.

O oralismo foi sistematizado por Heinicke, por volta de 1750, e a concepção de linguagem dentro dessa abordagem manteve-se, basicamente, a mesma até hoje. No método oralista a linguagem é concebida como um código de regras estáveis que tem na fala precedência histórica e na escrita sua via de manifestação mais importante. Os gestos ou sinais são considerados acessórios e, do ponto de vista simbólico, dependentes da fala e/ou inferiores a ela (Souza, 1996a).

Essa corrente educacional foi a que mais tempo perdurou no trabalho com a criança surda. Foi fortemente estabelecida no Congresso de Milão, em 1880, e persistiu como corrente predominante até há pouco tempo em vários países, inclusive no Brasil. Continua existindo seja como proposta, seja como resíduo que impregna outras orientações. Sabemos que os modelos coexistem, e a concepção oralista ainda se faz presente, mesmo entre os profissionais que alegam assumir outras diretrizes.

O método oralista concebe a surdez como uma doença que deve ser erradicada e, para tanto, são fundamentais o uso da prótese auditiva e o trabalho sobre o resíduo auditivo, mesmo que este seja mínimo (como nos casos de surdez profunda). Isto porque a ênfase na oralização só é possível a partir do treino de fala e das potencialidades auditivas da criança. Portanto, todos os esforços estão voltados para que as crianças alcancem a normalidade e se integrem à comunidade ouvinte; conseqüentemente, qualquer contato com a língua de sinais será um obstáculo nesse processo de oralização.

Em nossa instituição utilizávamos, em nome do oralismo, técnicas associacionistas no ensino de língua, inclusive com o apoio em métodos audiovisuais que focalizavam um trabalho de fala, nada relacionado com a realidade das crianças.

Assim, a ênfase estava centrada na oralização da criança a qualquer preço, e esta era entendida como um pré-requisito para a sua alfabetização, ou seja, a leitura-escrita deveria ser posterior a um certo nível de capacidade de uso da fala.

Nessa abordagem, a preocupação com as técnicas de pronúncia e a qualidade de voz é tal que os professores oralistas acabam não fazendo um uso efetivo da linguagem falada e o resultado “é a produção de uma fala morta” (Vygotsky, 1984, pg.119). Preocupados com o ensino da língua oral de forma terapêutica, acabam por desconsiderar o objetivo de transmissão dos conteúdos culturalmente relevantes.

Qual seria, então, a concepção de surdez e de surdo proposta pelo método oralista? Segundo Skliar (1997), o oralismo representa as idéias do modelo clínico-terapêutico, o qual impõe uma “visão estritamente

relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva. A partir desta visão a surdez afetaria de um modo direto a competência lingüística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral ” (pg. 111).

O autor argumenta, ainda, que existe um momento exato na história em que a surdez é retirada do âmbito escolar, pedagógico, passando a transitar pelo campo da medicina, de acordo com um processo denominado por alguns autores (Sanchez, 1990 e Lane, 1992) como a medicalização da surdez, que significa “orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais” (pg.111). E o oralismo supõe, além disso, como já indicado, a existência de uma dependência unívoca entre a eficiência ou eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo, como se este estivesse condicionado à maior ou menor capacidade da criança surda sobre a língua oral.

Behares (1993) lembra que o oralismo entrou em crise, na maioria dos países do mundo, em relação aos seus objetivos porque estes não têm sido alcançados pela maior parte das populações surdas infantis, ou seja, o alcance de habilidades lingüísticas orais é sempre muito relativo e em muitos casos mínimo. O autor afirma que “não é muito difícil compreender que o oralismo entrava seriamente o desenvolvimento curricular e priva a criança surda filha de pais ouvintes do exercício de uma língua natural, que favoreça, por sua vez, seu processo

identificatório e de auto-estima e seu acesso imediato à informação” (pg.35).

Em minha atuação, passei a repensar e criticar essa forma de trabalho, considerando as dificuldades de fala e de integração dos alunos no ensino regular. Entretanto, não me posiciono contra esforços de oralização da criança surda, mas, sim, contra a proposta em si, e seus pressupostos e diretrizes: a concepção de linguagem que é assumida; a maximização da deficiência; o ensino de uma linguagem oral totalmente artificial; o “treinar” a criança a produzir frases que passam a ser decoradas e que nada têm a ver com a sua realidade, frases que, inclusive, dificilmente são utilizadas pelos ouvintes em situações discursivas efetivas.

Por essa razão, entendo como necessário que o profissional atuante nessa área faça um séria reflexão a respeito das diferentes concepções de linguagem para, a partir daí, poder definir e transformar a sua prática.

Por volta de 1986, nossa instituição, ainda apoiada no oralismo, começa a sofrer mudanças. Surgem alguns questionamentos a respeito da eficiência do método e do que poderia estar “não dando certo”, uma vez que muitas crianças que passavam pela instituição não estavam conseguindo se oralizar, sendo, então, encaminhadas para outros locais. Como poderíamos estar utilizando técnicas de ensino de segunda língua se as crianças não tinham domínio de uma primeira?

Minha pesquisa de mestrado surgiu exatamente naquele momento em que ocorria a transição do oralismo para a orientação chamada “comunicação total”, a qual estava chegando ao Brasil e trazendo

algumas mudanças no trabalho com a criança surda. Meus questionamentos estavam voltados, naquela época, exatamente para a maneira como a linguagem era concebida pelo oralismo.

Pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem por crianças ouvintes, dentro de uma visão sociointeracionista, mostravam que a linguagem se constitui na interação, cabendo ao outro um papel fundamental neste processo (ver, por ex., De Lemos, 1982, e Lier, 1983). Já existiam, inclusive, estudos em andamento sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas, dentro dessa mesma abordagem (Pereira, 1983).

O contato com crianças surdas mostrava que a sua expressão natural não é e nem pode ser a oral, mas sim a gestual. Dessa forma, não era possível proibir o uso de gestos, como propunham os adeptos do oralismo, que o faziam na crença de que, sendo estes “mais fáceis” do que o uso da linguagem oral, acomodariam a criança surda, tornando-a relapsa no seu esforço para produzir a fala. É importante considerar, também, que a própria criança ouvinte utiliza gestos desde cedo para se comunicar (ver Vygotsky, 1984; e Lier, 1983) e que o uso de gestos não termina com a infância. Nós, adultos ouvintes, continuamos a utilizá-los na comunicação de forma marcante e significativa. Ocorre que esse uso significativo da gestualidade é crucial para a criança surda, já que configura o âmbito em que ela pode desenvolver suas capacidades linguísticas. Portanto, proibir e recusar o uso de sinais seria não aceitar a interação com a criança surda ou, até mesmo, não aceitar a própria criança.

Estas reflexões se constituíram na premissa para a entrada do sinal na sala de aula, pois ainda não dominávamos o uso da língua de

sinais, embora já houvesse autores trabalhando nessa área defendendo a tese de que os surdos deviam ser considerados como minoria lingüística (Mottez, 1981). Ao mesmo tempo, iniciavam-se pesquisas com o propósito de descrever a língua brasileira de sinais (Ferreira Brito, 1983).

E foi nesse momento, de insatisfação com os resultados obtidos na educação oralista, que me envolvi no processo de incorporação da “comunicação total”. O que vinha a ser, então, essa maneira de pensar a educação do surdo? A comunicação total foi proposta como uma filosofia e não um método, e seu objetivo era oferecer à criança surda todas as oportunidades de comunicação, seja através da fala, dos gestos, da expressão corporal, dos sinais, do desenho ou da leitura e escrita.

“Acrescente-se, no entanto, que, em razão de seus estatutos próprios, esta filosofia educacional estará incluindo, nesses programas, uma **suficiente liberdade** na prática de quaisquer estratégias, que permitam o resgate de comunicações, total ou parcialmente, bloqueadas” (Ciccone, 1996, pg.7, grifo meu).

A comunicação total não vê a língua de sinais como língua “materna” para todos os surdos, dando ênfase ao português e considerando um risco projetos que se propõem a “tratar desde sempre como estrangeira a língua de todos os familiares ouvintes de nossos menores surdos” (Ciccone, 1996).

Essa corrente parece abrir um leque de possibilidades para que a comunicação se estabeleça, não importando a estratégia a ser utilizada; isto é, vale tudo em nome da habilidade comunicativa (que facilitaria a compreensão e o acesso à informação), o que decorre de uma construção

teórica muito pouco consistente, ou mesmo híbrida, sobre a linguagem e seu funcionamento.

Davis (1974) discute definições de vários autores, destacando que a comunicação total consiste no direito de toda criança aprender e fazer uso de todas as formas possíveis de comunicação para desenvolver a capacidade lingüística, o que inclui: gestos criados pela criança, sinais convencionais da fala, datilologia, leitura labial, e escrita.

E, ainda, Davis (1974) afirma: “Portanto, a Comunicação Total existe em uma sala de aula ou em casa sempre quando a fala e alguma outra forma de comunicação manual ocorrem simultaneamente. Crianças usam amplificação adequada às suas próprias necessidades. (...) Professores, pais, e estudantes utilizam tanto a comunicação oral quanto a manual” (pg.2, tradução minha).³

Sendo assim, essa corrente educacional abre um grande espaço para o uso de sinais e, em nossa realidade, para a Língua Brasileira de Sinais, porém privilegia o Português, com a justificativa de que esta língua é de domínio da maioria e de que o surdo deve garantir sua integração social por esse caminho.

Podemos notar, então, que se trata de uma proposta que tem suas origens no oralismo, dado que o fato de incentivar o acesso a um maior número possível de códigos é para garantir o acesso à língua portuguesa, pois “o objetivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma

³ “Thus Total Communication in a classroom or in the home exists when speech and some form of manual communication always occur simultaneously. Children wear amplification suited to their own needs. (...) Teachers, parents, and students utilize both oral and manual forms of communication”.

comunicação real com os seus pais e professores, para que possa construir o seu mundo interno” (Moura, 1993, pg.1).

Retornando à história da instituição, por volta de 1988 iniciamos oficialmente o trabalho a partir da Comunicação Total. Com tal orientação, passamos a aceitar, no dia-a-dia, os sinais utilizados pela comunidade de surdos de nossa região.

Este momento foi muito significativo, principalmente no meu caso, que, pelo contato com os adolescentes, já fazia uso dos sinais. Passei, então, a utilizá-los “oficialmente” na sala de aula. Desse modo, a comunicação era possível, ou, pelo menos, podíamos conversar com os alunos sobre qualquer assunto sem preocupação em não termos recursos lingüísticos para tal. Essa era minha impressão, naquela fase de transição.

Os alunos, em geral, chegavam à instituição com uma linguagem muito restrita construída com os familiares próximos. Essa linguagem foi objeto de investigação de Tervoort (1961) que a denominou de “simbolismo esotérico” (uma discussão mais atual sobre o tema pode ser encontrada em Behares, 1995). Todos os nossos alunos eram filhos de pais ouvintes que não dominavam a língua de sinais. Sendo assim, as crianças não falavam nem faziam uso sistematizado de sua gestualidade. A nossa preocupação maior era possibilitar um desenvolvimento “normal” do processo de aquisição de linguagem e do pensamento lógico-matemático nessas crianças.

E a comunicação total nos abria um leque de opções para o uso de estratégias comunicativas com a criança surda, constituindo-se em uma tábua de salvação para as dificuldades de interação em sala de aula.

Nessa mesma ocasião, eu já havia concluído o programa de mestrado em lingüística, e o contato com diferentes concepções sobre a linguagem me levou a uma nova postura de trabalho. A partir do uso de sinais na sala de aula, a linguagem passou a ser construída no dia a dia, a partir da interação, da partilha e da negociação criança/criança e professor/criança. Ficou claro que não se faz necessário oralizar para alfabetizar (ver Gesueli, 1988).

Como resultado complementar, minha pesquisa também mostrava que, a partir da produção escrita, a criança surda interessa-se pela fala, inclusive apresentando tentativas “espontâneas” de oralização (o que não era nada comum entre nossas crianças surdas que passavam pelo método oralista).

O contato com diferentes pesquisas na área da lingüística, principalmente com as novas concepções de linguagem que se desdobravam com base nos estudos de Bakhtin e na área de análise do discurso (Coudry, 1988, e Possenti, 1988), propiciou uma maior reflexão sobre as interações em sala de aula, levando-me à conclusão de que o estruturalismo não dava conta de minha prática e que outras questões estavam em jogo como, por exemplo, o contexto, o momento histórico e, principalmente, a construção conjunta de significados.

Essas reflexões sobre a linguagem, no âmbito da lingüística, trouxeram, conseqüentemente, novos caminhos para a alfabetização, que foram traçados também através de elaborações de outros campos, permitindo-me entender o processo de leitura-escrita não como a mera decodificação de letras em som mas a busca constante de significado

(ver, por exemplo, Goodman, 1982, e Luria, 1983), sendo as estratégias de decodificação, quando muito, meios auxiliares.

A comunicação total foi, então, uma alternativa para as crianças que não conseguiam caminhar no oralismo. Não só isso; trouxe-nos alternativas de diálogo, pois passamos a utilizar todos os recursos para nos comunicarmos, e os livros infantis puderam entrar para a sala de aula. A postura pedagógica também deixou de estar centrada na pessoa do professor como “dono do saber”. Por isso, a dificuldade não era atribuída somente ao aluno, passando a ser também do professor por não dominar os recursos para se fazer entender.

Enfim, esta nova corrente nos parecia ser a “verdadeira solução” para todas as frustrações e dificuldades encontradas no oralismo. E pude observar que a produção escrita dos alunos também refletia essas mudanças, ou seja, as crianças passaram a utilizar na escrita todos os meios para se fazerem entender.

Com o decorrer dessa prática pedagógica (embora a comunicação total seja uma filosofia e não um método, ela implica uma prática educacional), fui percebendo que, apesar da interação professor-aluno parecer menos problemática que no oralismo, a comunicação era ainda muito difícil, tinha que ser construída paulatinamente, com muito esforço. Ademais, quando os alunos mudavam de professor, nem sempre este conseguia manter o jogo dialógico de imediato, o que demandava uma nova construção de possibilidades comunicativas.

Eu reconhecia que é necessário o convívio dos interlocutores e até certa familiaridade entre eles para que aconteça a interpretação efetiva, já que é preciso contar com recursos lingüísticos e a partilha de

conhecimentos. Isso era um problema a ser enfrentado. Porém, a minha preocupação maior estava em saber como configurar as experiências de comunicação da criança. Fala, sinais, dramatização, expressões corporais e faciais eram os recursos que as crianças estavam utilizando para se comunicar. Isso faria parte da Língua de Sinais? E o chamado “português sinalizado”, o que seria? Ou todos esses recursos seriam uma forma de *pidgin*?

Inúmeras questões começaram a surgir a esse respeito. Principalmente, o que mais me preocupava era o seguinte: Qual era a língua “falada” pelos meus alunos? Provavelmente nenhuma língua natural.

Após, aproximadamente, dois anos de trabalho me foi possível perceber que os alunos ainda possuíam sérias dificuldades de comunicação e que não havia garantia de compreensão do que estava sendo dito, ou, pelo menos, de que havia partilha de conhecimentos.

Podemos encontrar em Harrison e colaboradores (1997) a seguinte afirmação: “com o passar do tempo, pode-se observar que a oralidade continuou sendo privilegiada pelos profissionais que se intitulavam adeptos da Comunicação Total. (...) sob a denominação de Comunicação Total há, no Brasil, as mais diversas concepções de trabalho com o surdo, que variam desde a proposta filosófica original, até as que se utilizam dos Sinais apenas como apoio para desenvolvimento da oralidade” (pg.5).

Existem, então, algumas críticas a essa corrente que abrange versões com sistemas combinados, comunicação bimodal ou uso concomitante das línguas oral e de sinais. “Como a língua oral e a Língua

de Sinais têm características totalmente diferentes uma da outra, a segunda acaba sendo ‘recortada’ e ‘montada’ na ordem do português falado, sendo, desta forma, descaracterizada e desrespeitada” (Harrison, 1997, pg.5). Daí podermos afirmar que a comunicação total acaba por privilegiar a língua oral, porque a língua de sinais não se apresenta de forma efetiva, sendo os sinais utilizados apenas como suporte para se chegar à oralização.

Por volta de 1989-90 os educadores de nossa instituição começaram a deparar com uma nova corrente na educação do surdo, a educação bilíngüe, que privilegia a língua de sinais, ou melhor, a considera como língua natural.

Durante o II Encontro Latino Americano de Investigadores em Língua de Sinais realizado em Mérida – Venezuela, em outubro de 1988, pude de fato compreender as reais diferenças entre o sistema bimodal e bilingüismo. Acredito que para muitos profissionais essas diferenças não eram evidentes, pois tal compreensão exigia uma reflexão aprofundada sobre questões lingüísticas, as quais eram de domínio de poucos que atuavam na área da surdez.

A partir de estudos na área de lingüística e psicologia educacional me foi possível compreender as implicações da linguagem no processo de construção da subjetividade e, ainda, perceber o que se caracteriza ou não como língua. E compreendi também que, na prática, eu estava realizando (como os outros educadores) uso de uma mescla, ou seja, um *pidgin* e não uma língua natural, o que complicava muito o processo de desenvolvimento da criança surda.

Concluí que, ao assumir a comunicação total, estava utilizando somente o português, na modalidade oral e sinalizada, não fazendo uso da língua de sinais, ou seja, de duas línguas distintas. Apesar de aceitar e compreender a importância da língua de sinais, esta não se efetivava em sala de aula.

Essa nova corrente, de educação bilíngüe, solicita um olhar para a linguagem bastante diverso daquele determinado pelo conhecimento lingüístico derivado do chamado senso comum, ou melhor, um tipo de conhecimento sobre a linguagem mais aprofundado, que não faz parte do que nos ensina o nosso saber cotidiano. E traz, principalmente, uma nova concepção de surdez, que implica mudanças ideológicas, rompendo de fato com a concepção oralista e em grande parte com os sistemas da comunicação total, que não propiciaram alterações significativas no que se refere à importância da língua de sinais e ao papel da comunidade surda no processo educacional.

Passei, novamente, por um momento de indagação, no qual se evidenciava que a comunicação total não preenchia as necessidades do trabalho com o surdo, mostrando-se pouco eficiente quanto às questões de linguagem, por privilegiar a língua oral, enfatizando o uso do português sinalizado (ou a sinalização do português ou as realizações compostas de fala mais sinais), pela alegação de que este caminho facilitaria a aquisição de leitura-escrita.

Ao investir no emprego de vários recursos comunicativos e no uso simultâneo da fala e dos sinais, a comunicação total “torna impraticável o uso adequado da língua de sinais, pois, seus itens lexicais, sua morfologia, sintaxe e semântica usam freqüentemente expressões faciais e movimentos bucais que seriam incompatíveis com a pronúncia das

palavras da língua oral” (Ferreira Brito, 1993, pg.46). Os problemas com relação à comunicação bimodal são abordados também em Rampelotto (1993) e Góes (1994).

Autores como Góes (1996) e Behares (1993) parecem concordar que o objetivo das práticas bimodais é o da oralização, pois se busca propiciar condições facilitadoras, com o uso de sinais, para se alcançar a aprendizagem da língua majoritária.

Portanto, o trabalho na perspectiva da comunicação total parecia não garantir o uso de uma língua natural e conseqüentemente não havia fluência nem sistematicidade na comunicação. A partir daí me foi possível uma reflexão sobre as falhas da proposta assumida, levando em conta as críticas tecidas por alguns autores (Sanchez, 1990; Ferreira Brito, 1993; Behares, 1993; Góes, 1996) sobre o sistema bimodal.

Em nome do aprendizado da leitura e da escrita e da importância que deve ser dada à língua utilizada pelos familiares dos surdos, que na sua grande maioria (em torno de 95%) são ouvintes, a comunicação total privilegia o português oral deixando claro, como disse, que suas raízes estão no oralismo.

Entretanto, temos no oralismo uma concepção de linguagem muito bem configurada, isto é, embasada no estruturalismo, e que atende ao apelo da grande maioria de pais ouvintes na esperança de que, ao falar, a criança chegue à normalidade. Enquanto isso, a comunicação total, talvez por ter aberto por demais as suas possibilidades no que se refere à linguagem, parece perder de vista algumas de suas diretrizes teóricas, como a de permitir ao surdo o uso de uma língua de sinais. Na verdade, configura-se uma ambigüidade, com uma concepção de língua

semelhante à oralista e uma noção transbordante de linguagem, em que, supostamente, tudo pode representar os significados e comunicar (conforme apontam, por exemplo, Góes e Souza 1997). Além desse problema, cabe lembrar que essa linha de atuação favorece não a criança mas o professor ouvinte que pode continuar estruturando seu trabalho com a criança surda, a partir de sua própria língua.

A proposta de educação bilíngüe nos sugere, então, mudanças que se mostram necessárias. A mais importante delas seria o respeito à Língua de Sinais enquanto língua natural e de direito do surdo. Outra mudança estaria no ensino da Língua de Sinais como primeira língua a ser aprendida pelo surdo, ao passo que a língua majoritária, oral e escrita seria trabalhada como segunda língua. Portanto, o surdo deverá ser bilíngüe. “O modelo bilíngüe parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com duas línguas e que uma destas línguas é a língua de sinais” (Sanchez, 1991, pg.4). E “quando o bilingüismo afirma que as línguas de sinais dos surdos são línguas naturais, reivindica para a Língua de Sinais o mesmo *status* lingüístico de todas as línguas naturais” (Sanchez, 1991, pg.6).

Nessa perspectiva, o surdo deverá ser, mais do que bilíngüe, um sujeito bicultural, pois a aceitação de uma língua implica sempre a aceitação de uma cultura, conforme lembra Behares (1993). Para este autor, a passagem para a educação bilíngüe significa uma mudança ideológica com respeito à surdez e não uma mudança meramente metodológica. Afirma que a educação bilíngüe propõe-se a transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, abandonando as práticas clínicas e terapêuticas, o que parece vir ao encontro do pensamento de Vygotsky: “Na psicologia e na pedagogia, o problema da criança deve ser apresentado e compreendido como um problema social,

porque o aspecto social antigamente diagnosticado como secundário e derivado, de fato é o fator principal e primário” (Vygotsky, 1989a).

A educação bilíngüe propõe uma nova concepção de surdez, isto é, esta não é sinônimo de doença e deve ser inserida no âmbito da educação de uma maneira geral e não como educação especial. Skliar (1997) propõe um modelo socioantropológico de educação bilíngüe, que se define pelas seguintes teses e diretrizes:

- Deve-se dissociar surdez de deficiência, em oposição ao método clínico.
- Uma mesma deficiência não gera as mesmas conseqüências - depende de como cada sociedade vai entender a surdez (ser surdo no Brasil é diferente de sê-lo na Espanha).
- O desenvolvimento lingüístico é independente da modalidade auditivo/oral, sendo que não há uma dependência unívoca entre a eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo.
- A língua de sinais é a primeira língua do surdo - língua da transmissão cultural, sistema lingüístico completo e que permite ao surdo a generalização e a abstração.
- O uso da língua de sinais não impede o aprendizado da fala, o conhecimento de outras línguas.
- O conhecimento de uma segunda língua é necessário e, por isso, se impõe o multilingüismo para a educação do surdo.

O autor considera importantes as idéias de Vygotsky no que diz respeito à visão educacional sobre a surdez, porém não concorda com a afirmação deste último de que um ambiente composto exclusivamente por crianças surdas acentua a deficiência pois “este estigma, o estabelecem os ouvintes ao explicitar-lhes que são deficientes e que fariam bem em ser iguais a eles, aprendendo a falar” (Skliar, 1997, pg.140). Assim, faz-se necessário um outro modelo explicativo sobre a

surdez e a criança surda; “um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar” (pg. 140). Tais são os argumentos principais do modelo denominado de socioantropológico.

Convém ressaltar que Vygotsky (1993) mostra-se contrário à idéia de solução exclusiva das instituições especiais, porém afirma que o surdo precisa de uma educação diferenciada a cada estágio de seu desenvolvimento e questiona a possibilidade de esta acontecer dentro de uma escola regular.

A proposição do modelo socioantropológico parece convergente com idéias de Vygotsky (1989a, 1993) em relação a alguns pontos importantes (apesar da já mencionada restrição feita por Skliar, 1997): o argumento de que a linguagem pode realizar-se através de formas não-orais, o que confere aos sinais um estatuto equivalente ao das línguas faladas; a proposição de que os sinais devem ser a instância de significação do mundo para o surdo; e a necessidade de uma pedagogia específica para os surdos e que não seja uma educação com baixas expectativas, tomando-se as potencialidades da criança como as verdadeiras pistas para uma nova proposta educacional.⁴

⁴ Essas idéias aparecem em textos mais tardios de Vygotsky como os do início da década de 30, nas duas obras citadas de 1989a e 1993.

Nessa visão, o papel do professor vai além da transmissão de conhecimento, ou seja, devemos manter o currículo comum, mas as tarefas de construção de conhecimentos precisam ser compartilhadas por diferentes profissionais de uma equipe pedagógica, tirando a exclusividade desse compromisso que é atribuída ao professor.

A presença do professor surdo e da língua de sinais na escola é essencial para que a educação seja eficiente; instrutor e professor ouvinte devem compartilhar esse processo educacional. Embora saibamos que a organização escolar não permite ou não prevê condições para o professor ouvinte aprender a língua de sinais, o instrutor surdo não deverá exercer o papel de dicionário do professor ouvinte (ver Skliar, 1997).

Este é o momento que vivemos hoje na instituição à qual pertencemos: a passagem das práticas de Comunicação Total, que corresponderam mais a um prolongamento do Oralismo, para passos iniciais na direção de um projeto em que se propicie às crianças a vivência na língua de sinais com interlocutores surdos.

Nesse contexto de mudanças, parece central na discussão sobre a surdez uma reflexão maior sobre os usos de linguagem enquanto acontecimento dialógico e instância de construção de conhecimentos. Torna-se necessária a busca de investigações e formulações teóricas que possam dar conta da importância da linguagem no processo de ensino e aprendizagem, mostrando que a maioria dos problemas que aparecem na sala de aula não são inerentes à surdez, mas consequência do fato de que professor e aluno não compartilham a mesma língua.

Com o propósito de contribuir para a análise desse cenário de problemas e possibilidades, projetei um estudo de campo, procurando tematizar o papel da língua de sinais nas interlocuções em sala de aula. Partindo de minha experiência como educadora de crianças surdas, que teve a oportunidade de atuar nas diferentes orientações educacionais, pude perceber o quanto essa linguagem tem contribuído para que a experiência escolar se torne efetivamente significativa.

Considerando um grupo de crianças surdas pré-escolares que estão adquirindo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pretendo examinar o modo pelo qual a interlocução através dessa língua participa da experiência com objetos de conhecimento na sala de aula. Levando em conta a necessidade de um recorte de aspectos desse processo de construção e a importância do trabalho sobre textos, dado o envolvimento dos sujeitos na alfabetização inicial, optei por especificar o objetivo em termos de uma análise da interlocução em língua de sinais durante momentos de elaboração das narrativas e de leitura-escrita de textos narrativos.

Desse modo, o objetivo desta pesquisa estará centrado na observação dos modos pelos quais os processos dialógicos, constituídos pelo uso da língua de sinais, instanciam a elaboração de conhecimentos dessas crianças, tanto para o trabalho de construção da narrativa como para o processo de construção da linguagem da escrita.

As atividades pedagógicas focalizadas neste estudo estavam ligadas às atuações de (re)contar histórias infantis, com a participação do instrutor surdo em sala de aula. As narrativas assim produzidas tornavam-se temas para a produção dos textos escritos, os quais, muitas

vezes, eram realizados por mim (como escriba), pois os alunos encontravam-se em fase inicial de alfabetização.

Entendo que a construção da escrita não pode ser vista fora do discurso, “a alfabetização se processa nesse movimento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escritura são constitutivas do dizer” (Smolka, 1987, pg.135).

Estes dois temas centrais, as narrativas e a leitura-escrita, estão intimamente ligados porque a linguagem (tanto a de sinais como a escrita) se constrói na interação e para que o sujeito venha a se constituir enquanto autor-leitor ele deverá constituir-se, primeiramente, enquanto um interlocutor. Sendo assim, minha observação inicial esteve centrada nos jogos dialógicos na elaboração de narrativas e no processo de construção da escrita.

Tendo como referencial teórico as proposições de Vygotsky e Bakhtin, bem como as expansões de outros autores dessa matriz de pensamento, estarei considerando os jogos de linguagem como primordial para o processo de alfabetização dessas crianças, levando em conta que o sujeito narrador ou autor-leitor se constrói na relação com o outro.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa foi realizada dentro da instituição à qual pertenço, localizada na cidade de Campinas, SP. O trabalho de campo envolveu uma classe de crianças surdas, com registros de situações de sala de aula, abrangendo um período de um ano e meio (desde meados de 1995 até final de 1996).

Em minha atuação pedagógica, paralelamente ao trabalho diário com os alunos, era realizada também uma atividade de orientação aos pais. Estes recebiam, mensalmente, explicações sobre o trabalho realizado em sala de aula e sobre a forma como eles poderiam colaborar nesse processo. Eram incentivados a participar do curso de língua de sinais oferecido pela instituição, sempre mostrando-lhes a importância desta no processo de aprendizagem (ênfase na aprendizagem da leitura e da escrita) e, principalmente, na interação pais-criança surda.

À medida que os pais também foram utilizando os sinais na comunicação (não arrisco falar ainda em língua de sinais, pois tanto pais como professores ouvintes ainda não faziam uso efetivo desta), os alunos demonstraram maior participação nas atividades de classe, como, por exemplo, a que é denominada “hora da conversa”, na qual todos se sentavam para contar suas experiências de casa ou de outros contextos de seu cotidiano.

É importante explicitar que a instituição não desenvolve a prática bilíngüe mas acredita na importância da língua de sinais para a constituição do sujeito surdo e, sobretudo, no papel do instrutor surdo para o aprendizado dessa língua.

Atualmente a instituição desenvolve seu trabalho da seguinte forma: o Programa Infantil (0-3 anos), que tem seu trabalho centrado na família, devido aos problemas que essa enfrenta com a descoberta da surdez, que geralmente é experienciada como um choque. São quatro os profissionais que atuam diretamente nesse programa: a psicóloga, o serviço social, a fonoaudióloga e o instrutor surdo, oferecendo o suporte necessário para que a família supere a dor inicial provocada pelo diagnóstico e possa dispor-se a um “arregaçar de mangas”, desempenhando, em casa, com a criança surda, atitudes e tarefas adequadas que sejam estimuladoras.

A família é orientada por membros da equipe, logo no início do trabalho, sobre a importância da língua de sinais para o desenvolvimento da criança e a necessidade da inserção desta no meio familiar. Nesse momento é mostrada a importância da presença do instrutor surdo, como a figura que pode ajudar os pais a aprender a língua de sinais. É necessário respeitar o tempo de adaptação da família a essa nova realidade, o que vai variar dependendo da aceitação de cada um; porém, para que a criança permaneça na instituição, esta precisa concordar em participar do curso de língua de sinais.

Até os 3 anos, o atendimento à criança é indireto, realizado somente através da família. A partir dessa idade ela é inserida em um grupo de atividades, com a participação de diferentes profissionais.

Em seguida, por volta dos 3-4 anos, essas crianças são inseridas no Programa Infantil (3-7 anos), que realiza um trabalho paralelo ao de uma pré-escola, cuja proposta estaremos detalhando oportunamente.

A instituição conta, ainda, com o Programa de Adolescentes e Adultos, que desenvolve um subprograma de Apoio à Escolaridade. Neste caso, os profissionais se propõem a atuar com crianças e adolescentes inseridos na escola regular em fase de escolaridade (a partir de primeira série), sendo o atendimento realizado em grupo por uma professora especializada em um período de duas vezes por semana. Estão, também, inseridos nas atividades o instrutor, a fonoaudióloga e a professora de educação artística.

Esse Programa atende ainda adolescentes e adultos que nunca passaram por um processo de escolarização ou aqueles que estiveram inseridos na escola, mas que muito pouco aproveitaram dessa experiência. Esses alunos são, na maioria, jovens e adultos em processo de alfabetização e que estão em busca de um trabalho.

No âmbito pré-escolar (Programa Infantil, 3-4 anos), a instituição conta com professores especializados, uma psicóloga, uma fonoaudióloga, uma professora de educação artística. Também está envolvido um instrutor surdo que auxilia no trabalho com as crianças, as famílias e os professores, propiciando contexto lingüístico para que os surdos vivenciem o uso da Língua Brasileira de Sinais. Estaremos retomando, mais especificamente, as atividades desse Programa no capítulo referente às considerações metodológicas.

Caracterização do grupo de alunos

A pesquisa teve como sujeitos, inicialmente, seis crianças surdas, com uma perda média de 90dB, o que significa surdez profunda. Todas eram filhas de pais ouvintes.

A faixa etária dos alunos, no início do trabalho (meados de 1995), era de 5-6 anos, passando para 6-7 no final da coleta de dados (segundo semestre de 1996). A situação dos pais era heterogênea quanto à condição socioeconômica e ao nível de escolaridade.

As crianças freqüentavam também o pré-primário em escola regular,⁵ ou seja, pertenciam a classes comuns da rede municipal. Somente duas crianças (Leonel e Thiago)⁶ residiam em outro município, na região de Campinas.

A seguir será feita uma exposição sucinta das características de cada sujeito, com indicações dos níveis socioeconômico e educacional das famílias. Antes, porém, convém ressaltar alguns pontos em comum a todas as crianças.

Todas elas faziam uso de prótese auditiva e dialogavam através da LIBRAS (língua brasileira de sinais), pois já era possível contar com a presença do instrutor surdo (desde 1993). Entretanto, cabe esclarecer que estavam ainda em processo de aprendizagem dessa língua.

⁵ Como esses alunos estão no nível pré-escolar, esclareço que a referência a “escola regular” corresponde a instituições do sistema regular de educação infantil.

⁶ Estarei utilizando nomes fictícios para todos os sujeitos.

Somente uma delas (Marcelo) ainda se utilizava, com frequência, dos gestos naturais, talvez pelo fato de os pais não possuírem disponibilidade para participar do curso de língua de sinais oferecido pela instituição, muito embora tivessem acesso aos “dicionários” de língua de sinais.

Os alunos apresentavam grande dificuldade na produção da fala, sendo que somente duas crianças (Leonel e Thiago) enunciavam algumas palavras, mesmo assim em acompanhamento aos sinais, e raramente utilizavam combinações de palavras. Quanto à leitura labial, eram também estes os alunos que mais se destacavam, pois a maioria apresentava pouco desenvolvimento dessa habilidade. Portanto, as interações em sala de aula se davam através dos sinais, predominantemente. Contudo, a comunicação ainda era difícil, já que as crianças estavam em fase de aquisição da língua de sinais, e a professora, por não ser fluente nessa língua, precisava, muitas vezes, da ajuda do instrutor para compreender e ser compreendida pelos alunos.

Vejam, então, as especificidades de cada sujeito:

Marcelo - menino, com 6 anos e cinco meses no início da pesquisa, apresenta surdez congênita bilateral profunda, de etiologia desconhecida. Frequenta a instituição desde os 2 anos de idade e a escola regular dos 2 aos 7 anos, tendo deixado a instituição em maio de 1996 para participar do processo de escolaridade (primeira série) no ensino especial. Marcelo é bastante comunicativo, mas utiliza os gestos naturais mais que os sinais; quase não emite sons e não faz uso da oralidade nem mesmo com interlocutores ouvintes.

Os pais estavam na faixa dos 35 anos e possuíam o primeiro grau completo, sendo que a mãe exerce a profissão de secretária e o pai, de representante de laboratório. Marcelo possui uma irmã um ano mais velha.

Felipe - menino, com 6 anos e dois meses no início da pesquisa, apresenta surdez congênita bilateral profunda, de etiologia desconhecida. Freqüenta a instituição desde os 2 anos de idade e a escola regular desde os 5 anos, tendo deixado a instituição em 1996 (no final da pesquisa) para participar do processo de escolaridade (primeira série) no ensino especial. Não faz uso da oralidade nem mesmo com interlocutores ouvintes, comunicando-se somente através de sinais.

Os pais estavam na faixa dos 35 anos e não possuíam o primeiro grau completo, sendo que a mãe exerce a profissão de faxineira e o pai de cobrador de ônibus. Felipe possui dois irmãos mais novos.

Leonel - menino, com 6 anos e três meses no início da pesquisa, apresenta surdez congênita bilateral profunda no ouvido esquerdo e severa no ouvido direito, causada por rubéola no período pré-natal. Também apresenta glaucoma congênito. Freqüenta a instituição desde os 2 anos de idade e a escola regular desde os 3 anos. Leonel possui uma fala relativamente inteligível, mas os enunciados orais são acompanhados de sinais na interlocução com ouvintes.

Os pais estavam na faixa dos 30 anos e não possuíam o primeiro grau completo. Quanto à profissão, a mãe cuida da casa e o pai é pintor no setor de construção. Leonel possui dois irmãos mais velhos e dois mais novos.

Thiago - menino, com 5 anos e sete meses de idade no início da pesquisa, apresenta perda congênita bilateral profunda, causada por rubéola no período pré-natal. Frequenta a instituição desde 1 ano de idade e a escola regular desde os 3 anos. A criança possui uma fala inteligível que aparece associada aos sinais, principalmente na interlocução com os ouvintes, e tende a fazer uso somente de sinais com interlocutores surdos.

Os pais estavam na faixa etária dos 30 anos e possuíam o primeiro grau completo. Quanto à profissão, a mãe cuida da casa e o pai é encarregado de conferente (em empresa de ônibus urbano). Thiago possui somente uma irmã, cinco anos mais velha.

Marina - menina, com 5 anos e seis meses de idade no início da pesquisa, apresenta surdez congênita bilateral profunda, causada provavelmente por rubéola no período pré-natal. Frequenta a instituição desde os 2 anos de idade e a escola regular desde os 3 anos. A criança não faz uso da oralidade nem mesmo com interlocutores ouvintes, utilizando somente a língua de sinais na sua comunicação. Era muito expressiva e rápida na enunciação em sinais, o que, às vezes, até dificultava a interação com a professora que não possuía tal desenvoltura no uso dos sinais.

Os pais estavam na faixa etária dos 40 anos e não possuíam o primeiro grau completo. Em relação à profissão, a mãe cuida da casa e o pai é mecânico. Marina possui somente um irmão, três anos mais velho.

Roberto - menino, com 6 anos e oito meses de idade no início da pesquisa, apresenta surdez bilateral profunda, cuja provável causa seria, segundo relatório médico, por seqüela de complicações neonatais.

Freqüenta a instituição desde os 3 anos de idade e a escola regular (creche) desde os 5 meses. A criança não faz uso da oralidade, mas vocaliza com freqüência na interlocução com ouvintes, interagindo basicamente através de sinais e não tendo, praticamente, nenhum apoio na fala.

Seus pais estavam na faixa etária dos 30 anos; a mãe não possuía o primeiro grau completo e o pai havia completado o terceiro grau, sendo que ela é auxiliar em creche e ele, operador de computação e professor de curso técnico. Roberto possui somente uma irmã, quatro anos mais velha.

Para caracterizar um pouco a dinâmica de sala de aula, em seguida serão descritas as linhas gerais das atividades desenvolvidas com a classe. Retomarei algumas informações já apresentadas sobre o programa institucional, acrescentando alguns detalhes específicos da turma focalizada.

O trabalho realizado em sala de aula

Desde 1993 ficou estabelecida para o Programa Infantil (4 a 7 anos) a inserção do instrutor surdo na sala de aula, para que os alunos, pais e professores pudessem ter acesso a experiências de uso da LIBRAS.

Sendo assim, cada grupo de crianças deveria ser assessorado por uma professora especializada, que poderia ser uma pedagoga ou uma lingüista (como neste caso), uma fonoaudióloga, uma psicóloga e o instrutor surdo fluente em língua de sinais. O atendimento a essa classe incluía também a participação de um professor da área de educação artística. O Programa abrange ainda profissionais da área de serviço social, nutrição e enfermagem.

O trabalho da fonoaudióloga visava a aquisição e correção de fala, envolvendo também a utilização de leitura-escrita. Essa atividade era desenvolvida individualmente, sendo as crianças retiradas da sala de aula duas vezes por semana, em um período de meia hora por sessão, para serem atendidas de acordo com suas dificuldades específicas, visando a fala, leitura labial e treinamento auditivo.

Quanto ao trabalho da psicóloga, este foi mais voltado para assessorar a família no que diz respeito às dificuldades de relacionamento familiar e às expectativas dos pais em relação à criança surda.

A atuação da professora de artes estava dirigida para atividades que levassem as crianças a diferentes formas de expressão como a pintura, o desenho e o teatro, bem como o incentivo à criatividade e o contato com diferentes materiais artísticos. As atividades eram realizadas em grupo, uma vez por semana, durante uma hora.

A participação da nutricionista vinculava-se à orientação alimentar tanto das crianças como das famílias.

O trabalho realizado na área de enfermagem também visava tanto aos alunos quanto aos pais, principalmente no que se refere a encaminhamentos de consultas médicas e primeiros socorros.

O serviço social prestava assessoria às famílias com relação aos seus direitos junto à comunidade e, principalmente, para mediar contatos com diferentes escolas, tanto especiais como regulares.

O instrutor surdo atuava com as crianças em grupo, duas vezes na semana, em um período de uma hora no primeiro dia e uma hora e meia no segundo, com o objetivo de propiciar contexto lingüístico para o uso da LIBRAS. Também fazia parte de suas atividades oferecer curso de LIBRAS para pais, professores, estagiários e funcionários.

Atuei como professora desse grupo, desenvolvendo atividades de 2ª a 5ª feira no período da manhã, com duração de três horas. Como indicado, inicialmente o grupo era de seis crianças, mas, a partir de maio de 1996, uma deixou de freqüentar a sala. Esse trabalho deveria cumprir um planejamento estabelecido pela equipe de profissionais, paralelo ao pré-primário de uma escola comum, enfatizando o uso da língua de sinais em sala de aula. Sempre foi possível contar com o apoio do instrutor, inclusive em horários fora da aula; adicionalmente, ele participava, de forma eventual, das atividades de sala em parceria com a professora.

O instrutor surdo, especificamente no seu horário de atuação com as crianças, ajudava muito nas atividades de ciências e estudos sociais, trabalhando com elas, em classe, temas como: os animais, as plantas, o meio ambiente e os alimentos, o crescimento humano, etc. Também colaborava nas conversas sobre fatos do dia a dia como greves de ônibus,

acidentes, fatos comentados na televisão e aspectos da história do Brasil, abordados nas datas comemorativas.

Toda essa exploração de temas era muito mais bem aproveitada pelas crianças a partir do trabalho realizado pelo instrutor, sendo mais fácil para a professora retomá-los em classe.

Como já foi esclarecido acima, o instrutor não estava sempre presente na sala de aula. Na maior parte do tempo as crianças ficavam somente com a professora e com a estagiária que, em geral, auxiliava no trabalho pedagógico. (Cabe lembrar que o instrutor tinha outros horários independentes, para atividades com a turma.)

Meu propósito principal estava voltado para a aprendizagem de leitura-escrita e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, enfocando a área de ciências, matemática e estudos sociais. Parecia-me, então, bem definido o papel de cada profissional dentro dessa nova proposta, na qual a fonoaudióloga ficaria responsável pelo trabalho com a fala, o instrutor, pela vivência de uso da língua de sinais, e a professora, pela leitura e escrita, inseridas principalmente nas áreas curriculares citadas acima.

A rotina de sala de aula variava de acordo com o interesse das crianças, as necessidades de cada dia e as diretrizes do planejamento. Além das atividades de sala, o grupo ainda participava, quinzenalmente, de um Projeto da Brinquedoteca, realizado numa universidade da cidade, o que muito contribuiu para o desenvolvimento das crianças, pois elas tinham a oportunidade de contato com diferentes brinquedos e jogos educativos, numa variedade muito maior que o material de que

dispúnhamos na instituição, e que causavam nelas um evidente interesse.

Em geral, a rotina de sala de aula era a seguinte:

- As atividades eram iniciadas com a “hora da conversa”, momento em que o grupo contava suas experiências de casa, expondo as novidades do final de semana e do dia a dia.

- Em seguida, registrava-se, como atividade coletiva, parte desses diálogos e relatos, reconstruindo na escrita tudo o que havia sido discutido (nesse momento a professora escrevia para os alunos). Muitas vezes, esses textos eram retornados ao grupo, em outros momentos, para que buscassem ler, localizando as palavras conhecidas.

- A produção de desenhos relativos aos assuntos da “hora da conversa” também foi incluída, momento em que cada um iria registrar, pela expressão gráfica, o que havia sido mais significativo para si.

- Depois acontecia o lanche, período em que abordávamos, juntamente com a nutricionista, a importância dos alimentos, hábitos adequados e higiene à mesa. Em alguns momentos a fonoaudióloga trabalhava também as funções de mastigação, deglutição e sucção.

- Duas vezes por semana havia brincadeira no parque, por um período de meia hora, seguido de um momento de higiene: limpeza dos pés, sapatos ou tênis, lavar as mãos e escovar os dentes.

- Finalmente, voltávamos para a sala de aula, desenvolvendo tipos variados de atividades, que podiam abranger: jogos educativos, hora do

conto (em geral, desenvolvida pelo instrutor), hora da leitura (manuseio do livro de estória), a feirinha (em que se trabalhava a matemática), o jogo de forca (utilização da leitura e da escrita na lousa) e, ainda, a recontagem de algumas narrativas ficcionais já trabalhadas pelo instrutor ou pela professora.

Os alunos eram sempre incentivados ao contato com a leitura-escrita e, principalmente, a perceber a sua função e importância no mundo de hoje, o que acontecia inclusive através das atividades extra-classe, como os passeios e as saídas realizadas com o grupo. E o instrutor esteve constantemente presente nesses momentos, auxiliando na interação com as crianças e mediando suas iniciativas de interpretar os acontecimentos vivenciados.

A expectativa era de que, com a presença do instrutor surdo propiciando contexto lingüístico para a língua de sinais, os alunos passassem a fazer uso desta e a partir daí construíssem conhecimentos efetivos, principalmente no que se refere ao processo de aquisição de leitura e escrita.

Com o intuito de observar os modos pelos quais os processos dialógicos constituídos pelo uso da língua de sinais instanciam a construção de conhecimentos dessas crianças, eu me propus a realizar filmagens das atividades de classe. As gravações foram feitas quinzenalmente com duração aproximada de uma hora cada, no período de um ano e meio. Esclareço que os alunos estavam acostumados a essas situações de gravação; em geral desenvolviam as atividades, ignorando a câmera ou, algumas vezes, dirigiam a atenção a quem estava filmando, para mostrar trabalhos, acenar, fazer caretas, etc.

As filmagens foram realizadas pela estagiária da sala ou por um auxiliar técnico. As tomadas abrangeram variadas situações de interação aluno-aluno e aluno-professor, assim como a dinâmica interativa do grupo como um todo.

A partir do que foi registrado, fiz um recorte das atividades que abrangiam ocorrências de discurso narrativo, sobre livros de estória infantil e de produção de leitura e escritura sobre temas narrativos que eram de interesse dos alunos. No exame dessa documentação, o enfoque esteve sempre voltado para os processos dialógicos que ocorriam em sala de aula e a construção do conhecimento aí implicada, a partir do uso da língua de sinais.

A seleção de episódios, feita no decorrer da pesquisa, ocorreu também em virtude do quanto me pareceu interessante esse processo de (re)contar estórias, pois anteriormente essa atividade não acontecia em sala de aula, uma vez que professora e alunos não dispunham de recursos lingüísticos partilhados que permitissem um jogo dialógico dessa natureza.

Como já apontei, os dois temas focalizados (narrativas e leitura-escrita) estão interligados. Tendo como base a abordagem sociointeracionista, o papel dos jogos de linguagem é fundamental para o processo de construção da leitura-escrita, porque o autor-leitor se constrói na relação com o outro, de modo equivalente ao que se dá na interlocução. Portanto, o autor-leitor será inicialmente interlocutor, daí a importância de se verificar os processos dialógicos que ocorrem não só no decorrer da construção da escrita mas nos momentos que antecedem ou correm paralelamente à sua aprendizagem.

Desse modo, para a análise de dados foi feito um recorte de situações envolvendo atividades narrativas em recontagem de estórias e atividades de leitura-escritura. O exame inicial desse material mostrou a necessidade de complementar as interpretações com o destaque de momentos em que as crianças tomam a própria língua de sinais como objeto de atenção.

A apresentação das situações examinadas focalizará alguns episódios que parecem representar bem os aspectos considerados mais importantes, em termos do trabalho sobre textos (em sinais ou na modalidade escrita). Trata-se de sete episódios que permitem discutir a construção de conhecimentos através da língua de sinais e que evidenciam a dinamicidade das trocas interativas entre alunos e entre professora e alunos.

Na transcrição dos dados estarei usando, com adaptações, os critérios utilizados por Souza (1996a):⁷ o registro em *itálico* (sempre em caixa baixa) refere-se a vocalizações e fala, que em geral são da professora; os sinais padronizados, isto é, da língua de sinais, são representados em caixa alta. Para a descrição de ações não-lingüísticas concomitantes aos enunciados são incluídas referências entre parênteses; os esclarecimentos quanto ao significado dos enunciados (como por exemplo, a explicação de como foi realizado o gesto - sinal não convencional - pela criança) estão indicados entre barras; e as produções escritas são registradas em **negrito**, podendo aparecer em letra maiúscula ou minúscula, respeitando a forma de grafar escolhida pela criança. A ocorrência de datilologia (alfabeto manual) será representada em letras minúsculas separadas por hífen.

⁷ A partir dos trabalhos de Souza (1996a) e também Lacerda (1996), fiz algumas adaptações que me pareceram adequadas para a explicitação dos enunciados.

A indicação dos interlocutores será feita com nomes fictícios para as crianças, a estagiária e o instrutor (esses últimos, a serem referidos como Ana e Valter respectivamente), enquanto a professora será indicada pela forma abreviada Profa. A seguir serão apresentados alguns exemplos da transcrição:

Marina - (apontando para a escrita da capa do livro) PORCO CARREGAR /imitando o porco carregando nas costas uma vara com uma trouxa de roupa amarrada na ponta/ IR CASA LOBO ESPIAR CASA ASSOPRAR /assopra três vezes/ CANSAR TRÊS CASA (e aponta a figura dos porquinhos no livro).

Nesse exemplo vemos, então, que está em caixa alta o que foi sinalizado pela criança, entre barras o esclarecimento de como foi realizado o gesto para CARREGAR e depois para ASSOPRAR, e entre parênteses a ação realizada pela criança no momento do enunciado.

Felipe - (levanta e escreve na lousa **LBOB**, olha para Thiago e aponta para a sua escrita querendo mostrar como escreve lobo) LOBO.

Profa. - (apontando a escrita de Thiago) *Está certo* CERTO.

Neste exemplo temos em negrito a escrita produzida pela criança e em itálico a fala da professora.

Leonel - (aponta para **DE**) DIA.

Profa. - NÃO. d-e (e escreve na lousa: **DIA** e em seguida aponta no texto para: **de alegria**) d-e ALEGRE. ANÃO MUITO CONTENTE (apontando **pularam**) d-e ALEGRE.

Este segmento ilustra a representação para o alfabeto manual (datilologia) que aparece na transcrição da preposição de (d-e).

É importante lembrar que existem outros sistemas de transcrição e que há uma tendência a se padronizar, com maior precisão técnica, o registro de enunciados em sinais. Entretanto, para o propósito deste estudo, que não tem a pretensão de uma análise propriamente lingüística, julguei que a transcrição escolhida é satisfatória. Isso porque meu enfoque esteve sobre as construções dialógicas e suas implicações na construção do texto e não, especificamente, sobre a análise estrutural da língua de sinais.

Passo, então, ao relato das análises feitas a partir das videogravações dessas atividades de sala de aula.

Esse relato foi organizado de acordo com o objetivo proposto e é apresentado nos dois capítulos a seguir, cujos tópicos são:

- a) a interlocução em sinais e as elaborações das crianças sobre as narrativas;
- b) a interlocução em sinais e as elaborações das crianças sobre a linguagem escrita.

CAPÍTULO V

A INTERLOCUÇÃO EM SINAIS E AS ELABORAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS NARRATIVAS

Nas atividades da classe, em geral, os livros de estória, que consistiam de contos da literatura infantil, eram trabalhados pelo instrutor e depois retomados pela professora⁸ com o objetivo de observar os recortes feitos pelas crianças, incentivando a construção da narrativa e a produção de leitura e escrita.

⁸ Dado que, neste trabalho, eu tive o duplo papel de professora e pesquisadora, farei referência a mim mesma como “a professora” sempre que estiver considerando as situações pedagógicas sob análise. Esse “desdobrar-se” resulta, por vezes, em soluções discursivas nem sempre confortáveis, porém, a meu ver, as alternâncias tornam-se compreensíveis, dada a tensa e difícil posição de “professor-pesquisador”.

Este trabalho de recontagem da estória realizado pela professora nem sempre acontecia logo após a atividade do instrutor sobre o livro. Na maioria das vezes, era dado um espaço de tempo entre essas atividades, para que não ocorresse a desmotivação por parte dos alunos em relação à retomada da estória e também para observar como esta havia se constituído para eles.

O livro sempre esteve presente no decorrer das aulas, sendo que as figuras nele contidas eram muito utilizadas como pistas importantes para o trabalho de linguagem.

Através dessas atividades foi possível observar as reelaborações feitas pelo grupo sobre os contos infantis e, principalmente, os diferentes papéis assumidos na interlocução em sinais durante a construção da narrativa.

Episódio 1

30/10/96 - A professora apresenta o livro de estória “Os três porquinhos” (já conhecido pelos alunos) e pede que contem a estória. Felipe é o primeiro a pegar o livro e a professora sugere que ele comece a contar. Ele segura o livro mostrando as figuras para os colegas e olha para eles (reproduzindo a postura da professora ao contar estórias), esperando que respondam.

01. Marina - PORCO PORCO⁹ CASA

02. Roberto - PORCO PORCO* LOBO

⁹ A língua de sinais apresenta mais de um referente para a palavra porco; no caso, a criança utiliza os dois sinais. Estarei, então, nos próximos turnos estabelecendo o sinal * para caracterizar o sinônimo.

03.Marina - (apontando para a escrita da capa do livro) PORCO CARREGAR /imitando o porco carregando nas costas uma vara com uma trouxa de roupa amarrada na ponta/ IR CASA LOBO ESPIAR CASA ASSOPRAR /assopra três vezes/ CANSAR TRÊS CASA (e aponta a figura dos porquinhos no livro)

04.Roberto - (repete os sinais de Marina) PORCO CARREGAR LOBO

05.Thiago - DEPOIS VER PORCO VER [pausa] PORCO VER LOBO CORRER ABRIR PORTA ENTRAR CASA ASSOPRAR CASA PORCO [pausa] PORCO CORRER CASA LOBO VIR ENCONTRAR PORCO ASSOPRAR QUEBRAR CASA CAIR

06.Roberto - (no meio do discurso de Thiago) NÃO (balançando a mão e parece não ter prestado atenção no relato do amigo)

07.Marina - (batendo na mão de Roberto) TER /para confirmar o relato de Thiago/

08.Felipe - (apontando para Roberto, movimenta a cabeça para cima) /como querendo que Roberto continuasse a estória/

09.Roberto - NÃO SABER ESQUECER

10.Felipe - (aponta para Marina) VOCÊ /sugerindo que ela continuasse a narrar/

11.Marina - PORCO CARREGAR

12.Felipe - ESPIAR FORTE ASSOPRAR LOBO ESPIAR FORTE ASSOPRAR CASA CAIR

13.Marina - MEDO

14.Felipe - CORRER IR EMBORA CASA

15.Roberto - (chama Felipe e repete o sinal de Marina) MEDO

16.Felipe - MEDO [pausa] LOBO ANDAR LÁ (apontando para a sua frente) ASSOPRAR CAIR TRÊS (vira a página do livro e mostra o porco na janela da casa) VER. CORRER ABRIR PORTA ENTRAR (apontando o

porco na figura) CORRER ENTRAR VER LÁ (em seguida aponta o lobo na figura) ASSOPRAR CAIR LOBO ESPIAR ESCONDER ASSOPRAR CAIR

As crianças estão olhando a página do livro e vão descrevendo as figuras, o que era muito comum acontecer, pois elas já estavam acostumadas a manusear o livro de estória.

17.Felipe - (apontando para o lobo na figura) ABAIXAR ESPIAR CORRER ASSOPRAR (bate com a mão na cabeça e faz expressão de dificuldade, derrota) FORTE LÁ (apontando para cima) SUBIR DESCER CAIR FOGO BUMBUM (apontando para o seu corpo) DOER FOGO SUBIR DESCER

18.Marina - FOGO QUENTE FOGO DESCER (fazendo o sinal sobre a figura da casa)

19.Thiago - (olhando para a professora) TER PRÉDIO VOCÊ APERTAR BOTÃO /elevador/ SUBIR DESCER AQUI CARRO ESCOLA

Não é possível visualizar na fita a sinalização da professora em relação ao discurso de Thiago mas é possível perceber que há uma troca entre ambos, pois ele continua olhando para a professora. Enquanto isso os outros colegas vão folheando o livro e Thiago parece desligado do assunto da estória.

20.Felipe - ASSOPRAR CAIR MACHUCAR DOER

21.Marina - (repete o sinal de Felipe) MACHUCAR

Marina e Felipe continuam descrevendo as figuras do livro.

22.Felipe - (apontando para o lenhador, que aparece no livro carregando um feixe de lenha e com um cachimbo na boca) HOMEM VELHO

23.Thiago - CAÇADOR

24.Felipe - (olha para a professora) CAÇADOR NÃO (aponta para a figura do lenhador) VELHO FUMAR (imitando o homem pitando o cachimbo)

25.Marina - CARREGAR TRABALHAR

26.Felipe - (apontando no livro a figura da casa de tijolos) ASSOPRAR FORTE FORTE SUBIR (mostrando a chaminé na figura) DESCER (mostrando na figura) CAIR MORRER QUENTE

27.Profa. - MOSTRAR THIAGO

28.Felipe - (vira o livro para Thiago) CAIR (bate a mão no bumbum e faz expressão de dor) *ai* MORRER PORCO RIR ACABAR (e fecha o livro)

29.Marina - (pega o livro e começa novamente como se fosse agora a sua vez de contar a estória e aponta a figura do porco no livro) FALAR TCHAU IR EMBORA TRÊS (aponta o lobo na figura) ESPIAR ÁRVORE (em seguida descreve a figura do livro) PÁSSARO VOAR ÁRVORE ESPIAR CASA PORCO FALAR TCHAU (Em seguida vira a página do livro) CASA (aponta lobo na figura) ESPIAR (aponta para o porco na figura) VER ABRIR PORTA SAIR LOBO ASSOPRAR CAIR CASA MACHUCAR

30.Felipe - LOBO ASSOPRAR

31.Thiago - MULHER MÁ LOBO

Professora sinaliza mas não aparece no vídeo. Ela explica a diferença entre o lobo mau e a rainha má da estória da branca de neve.

32.Thiago - MULHER MÁ RAINHA

33.Felipe - ASSOPRAR MULHER MÁ

34.Profa. - DAR (olhando para Marina e apontando para o livro) Roberto (apontando para a criança) CONTINUAR

Roberto pega o livro e volta para o começo da estória, a professora explica que ele deve continuar a partir de onde Marina havia parado, mas ele parece não concordar e quer recomeçar a estória.

35.Profa. - CONTINUAR PARAR AQUI (mostrando o livro) AGORA CONTINUAR [pausa] Marina (apontando para a criança) COMEÇAR (mostrando o início do livro) PARAR AQUI (mostrando no livro) AGORA VOCÊ CONTINUAR

36.Roberto - (apontando no livro a figura do lenhador) FALAR FALAR FALAR CARREGAR FUMAR (imitando o lenhador com o cachimbo na boca) ASSOPRAR (imitando o lobo assoprando a casa com as mãos na cintura)

37.Thiago - CASA CAIR MACHUCAR DOER

38.Roberto - CASA CAIR MACHUCAR (aponta para o alto) VER (lambe os lábios e esfrega uma mão na outra imitando a expressão do lobo)

39.Thiago - (repete o sinal de Roberto, esfregando uma mão na outra) SUBIR DESCER (mostrando na figura do livro, subindo pela chaminé e caindo no caldeirão) DOER

40.Marina - CAMA EM BAIXO ESCONDER MEDO (aponta para o porco no livro)

Felipe e Marina vão apontando para as figuras do livro e sinalizando.

41.Roberto - (aponta para o seu bumbum) QUENTE DOER (abana o bumbum) ACABAR

Em seguida Thiago pega o livro e recomeça a estória, as crianças já estão cansadas e começam a se dispersar, mas Thiago fica bravo e pede atenção.

42.Thiago - PORCO IR EMBORA (e abana a mão dando tchau, em seguida aponta para o lobo no livro) ANDAR ESPIAR (esfrega uma mão na outra como quem vai tirar proveito de algo) PEGAR PORCO COMER [pausa] PORCO OUVIR LOBO PORCO FUGIR CORRER FUGIR RÁPIDO CASA (e volta para a primeira página do livro) PORCO CARREGAR PORCO MAMÃE TCHAU (abanando a mão) OUTRA VEZ PORCO MEDO LOBO ASSOPRAR CAIR [pausa] DEPOIS DEPOIS ASSOPRAR DEPOIS LOBO (e aponta a figura do lobo no livro) PEGAR COMER LOBO COMER MORRER LOBO (aponta no livro) MAÇÃ PULAR PEGAR COMER (passando a mão na boca com expressão de devorar) BARRIGA (batendo na sua barriga) HOMEM (aponta lenhador no livro) VER OUVIR ASSUSTAR (aponta a figura de lenhador) OUVIR FALAR LOBO ASSOPRAR (aponta a figura do lenhador novamente) ATIRAR /mesmo sinal usado para caçador na estória do Chapeuzinho Vermelho/ DOER MACHUCAR DOER LOBO (aponta a figura no livro) VER (faz um círculo com o dedo indicador sobre o livro em volta da casa) TER FOGO LOBO (o mesmo sinal anteriormente usado, circulando no livro com o dedo indicador em volta da casa) ASSOPRAR (usando também a mão para representar a fumaça que sai da boca do lobo) QUEBRAR FOGO DOER

LOBO SUBIR (mostrando a chaminé) CAIR FOGO DOER CAIR
DESMAIAR DOER ACABAR

Tendo em vista que os alunos são filhos de pais ouvintes, não podemos esquecer que eles ainda estão aprendendo a língua de sinais, pois, de modo geral, somente dentro da instituição interagem com adultos que fazem uso fluente da mesma.

Por esta razão observei que, na maioria dos episódios, há momentos em que as crianças se fazem entender pela expressão corporal ou pelo que é usualmente denominado de pantomima.¹⁰ Foi constatada, também, a facilidade em representar os personagens a partir de suas características abordadas pelo livro de estória, imitando suas expressões faciais e corporais, como se pode notar no episódio acima. Por exemplo, no turno em que Felipe imita um homem fumando cachimbo (turno 24), Roberto imita o lobo assoprando (turno 36) e a expressão do lobo lambendo os lábios e esfregando as mãos (turno 38).

O grupo de alunos está reconstruindo, nas interações, o conhecimento da estória, fazendo uma reelaboração do que foi contado pelo instrutor.

Parece não haver neste episódio um processo de construção conjunta do texto entre adulto e criança, mas, sim, entre criança e criança, pois embora a Professora esteja presente, a elaboração narrativa transcorre sem sua participação direta.

Ao encontrar um voluntário para contar a estória, a professora considera interessante afastar-se e deixar que o grupo se organize, mesmo porque o aluno reproduz a sua postura de narradora, assumindo o papel que era, anteriormente, somente dela. Sendo assim, não

¹⁰ Vale destacar, a esse respeito, que as crianças, por estarem em fase de aquisição da língua de sinais, não estabelecem uma nítida diferenciação entre recursos lingüísticos e não-lingüísticos, sendo que os recursos expressivos gestuais se entrelaçam com sinais, compondo um terreno semiótico e lingüístico complexo, como base para significar e comunicar. Embora eu não vá focalizar esse aspecto, quero registrar sua importância porque não se trata de dizer que a criança, necessariamente, usa mais a expressão corporal/gestual e, sim, que esta faz parte do próprio processo de aquisição. Devemos lembrar que o surdo pode usar intensamente esses recursos expressivos mesmo após se tornar fluente em língua de sinais.

encontramos enunciações da professora e vemos as crianças ocupando ativamente seus lugares na interlocução em sinais.

O episódio mostra como as crianças assumem o papel de narrador e como reelaboram a composição temática da estória, considerando também o conhecimento construído a partir de outros livros infantis trabalhados em sala de aula.

Elas incluem em suas narrativas eventos e personagens de outras estórias (turnos 23, 24, 31, 32, 33 e 42), como, por exemplo, a bruxa do conto da Branca de Neve, que parece ter algo em comum com o lobo da estória dos três porquinhos, uma vez que ambos representam o mal e querem a morte dos protagonistas; e o caçador, também do conto da Branca de Neve, que está relacionado à figura de um lenhador que aparece nessa estória.

Esse aspecto me pareceu interessante também por se referir ao que Perroni (1992), ao analisar o discurso narrativo de crianças ouvintes, chama de *colagem*, considerada como um recurso essencialmente lingüístico, que implica a “incorporação, absolutamente sem cerimônia, de fragmentos de estórias conhecidas. Em outros termos, trata-se da adaptação ou ajuste de construções sintáticas/semânticas da ‘estória’ tradicional na narrativa da criança” (pg.108).

Nos turnos já indicados, verificamos a ocorrência dessas *colagens* que fazem parte do processo de construção da narrativa, no qual a criança parece estar retomando recortes feitos por ela nos atos de interlocução, na interação com o outro.

Na verdade, essas *colagens* parecem ser a marca ou o efeito da intertextualidade no próprio processo de constituição do enunciado, seja este sinalizado ou escrito. Para dar sentido à sua narrativa o locutor se apropria de outros textos parecendo resgatar essa interdiscursividade, “fonte enunciativa desses discursos outros que atravessam o texto” (Brandão, 1997, pg.286).

Também Koch (1997) explica a intertextualidade partindo de uma citação de Barthes (1974) em que “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. Para aquela autora, isso significa que todo texto “é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe” (pg.46).

O sentido de interdiscursividade está relacionado com o que Authier-Revuz (1982) considera como heterogeneidade constitutiva. Esta autora vai discutir duas formas de heterogeneidade: a heterogeneidade explícita, que se resume na presença do outro no texto de forma clara e evidente, dando como exemplo as formas do discurso relatado (discurso indireto e discurso direto), o uso das aspas, os enunciados metadiscursivos. E a heterogeneidade constitutiva, a qual não é marcada de forma clara no discurso mas definida pela interdiscursividade, pela relação que todo texto mantém com outros textos (seja este oral, sinalizado ou escrito).

Essas marcas da heterogeneidade explícita articulam-se com a heterogeneidade constitutiva da linguagem, levando-nos a considerar as *colagens* não somente como uma marca sintática/semântica da fala do

outro no texto, pois o sujeito parece não ter como fugir da heterogeneidade constitutiva em seu discurso. As *colagens*, na visão de Perroni (1992), podem ser consideradas como fazendo parte tanto da heterogeneidade explícita como da constitutiva, dependendo de como o locutor se apropria do discurso alheio.

Temos, então, uma aproximação entre a heterogeneidade explícita na linguagem e a heterogeneidade constitutiva da linguagem em que o sujeito, levado pelo desejo de dominância, “pela ilusão de ser a fonte do discurso, por um processo de denegação, localiza o outro e delimita o seu lugar para circunscrever o próprio território” (Brandão, 1997, pg.285).

Esses apontamentos sobre a intertextualidade enfocando diferentes autores partem do conceito de polifonia introduzido na lingüística por Bakhtin (1929/1995), muito embora se encontrem diferenças pontuais entre essas definições. A noção de intertextualidade discutida por Authier-Revuz (1982) parece mais um aprofundamento da noção de polifonia apresentada por aquele autor, na medida em que ela aborda a heterogeneidade constitutiva (que não é evidente nem explícita). Ou, ainda, como conclui Koch (1997), não se pode afirmar que haja evidência total entre essas definições, mas se pode pensar que o conceito de polifonia recobre o conceito de intertextualidade, isto é, “todo caso de intertextualidade é um caso de polifonia, não sendo, porém, verdadeira a recíproca: há casos de polifonia que não podem ser vistos como manifestações de intertextualidade” (pg.57).

Toda esta discussão vem confirmar, como bem mostrou Bakhtin (1929/1995), que na construção de qualquer texto atravessam diferentes vozes de diferentes enunciadores, o que faz da linguagem um fenômeno essencialmente dialógico e, conseqüentemente, polifônico.

Retomando os dados do episódio, notamos, adicionalmente, nesse processo dialógico, um interesse por parte dos alunos em descrever as figuras, o que é de se esperar quando se tem o livro sempre à mão. Esse fato ajuda a explicar algumas hesitações das crianças, que podem levar o leitor a uma certa incompreensão do episódio, se sua leitura se restringir apenas à transcrição dos enunciados apresentados, devido ao fato de que os apontamentos das várias ilustrações que o livro apresenta tornam-se parte da composição narrativa.

Em relação a esse ponto, cabe lembrar novamente as indicações de Perroni (1992), ao considerar que “dessa forma, é difícil identificar que entidade ou atividade nas ilustrações a criança está tentando eleger como a perspectiva de construção de partes da narrativa” (pg.89).

Não se pode esquecer que os alunos também utilizam as figuras do livro para esclarecer sua narrativa, como, por exemplo, apontar a figura do personagem em vez de nomeá-lo pelo sinal. Por exemplo, Marina aponta a figura dos três porquinhos (turno 03) e o lobo (turno 29); Felipe aponta o porco na janela e o lobo fora da casa (turno 16 e turno 17) e ainda o lenhador (turno 22 e turno 24); Roberto aponta a figura do lenhador (turno 36); e Thiago aponta o lobo e o lenhador por várias vezes (turno 42).

Outro aspecto importante notado nas atividades de recontagem diz respeito ao papel assumido pelas crianças enquanto narradores e, nesse episódio, encontramos o que Freitas (1996), em sua análise sobre a

construção da narrativa em adolescentes com Síndrome de Down, considera como relatos partilhados e relatos autônomos.¹¹

A autora observou três tipos de relatos na composição do texto narrativo dos adolescentes estudados: relatos orientados, partilhados e autônomos. O primeiro se constrói com o apoio dos adultos; o segundo é composto, principalmente, através da “participação dos parceiros que ‘completam’ o turno do outro, retomam o que o outro diz” (Freitas, 1996, pg.42) e o terceiro, como o nome indica, realiza-se com autonomia pelo sujeito, sendo que o outro assume apenas o papel de audiência, sem intervenção na composição do texto.

Reverendo a situação descrita, temos até o turno 26 a ocorrência de relatos partilhados, nos quais as crianças completam ou retomam a fala dos parceiros. Já nos turnos 29 e 42 encontramos o relato autônomo, quando Marina e depois Thiago se colocam como narradores e os interlocutores participam no papel de audiência. Ou seja, o texto é enunciado pelo sujeito numa composição com autonomia, fazendo do outro, momentaneamente, audiência e não co-autor do texto.

O que parece extremamente relevante nesse episódio é o processo dialógico que está sendo construído através da língua de sinais. E, considerando a importância desse processo de construção da narrativa, em que os alunos parecem estar fazendo uso da língua (no caso, língua de sinais), estarei apresentando a seguir mais um episódio, no qual pode ser constatada a ocorrência de relatos orientados, isto é, aqueles em que

¹¹ Como esse estudo foi realizado com sujeitos com Síndrome de Down, cabe esclarecer que meu interesse está apenas em recorrer às suas categorias de análise e não em estabelecer relações entre os resultados, já que naquele caso está implicado um déficit cognitivo, que nada tem a ver com as crianças desta pesquisa.

a presença do adulto (no caso, a professora) é muito bem marcada na elaboração do texto narrativo.

Episódio 2

25/09/96 - A professora retoma o livro de estória de Chapeuzinho Vermelho com o objetivo de observar o que o grupo lembrava e como iria contar a estória, que já era conhecida.

Chamando a atenção dos alunos, a professora mostra o livro e pede que procurem lembrar sobre a estória que havia sido trabalhada pelo instrutor. Em seguida, vão nomeando os personagens e um deles pergunta sobre o anão. Um colega explica que naquela estória não tinha anão e que este pertencia ao conto da Branca de Neve.

Falam sobre as peripécias do lobo em amarrar a vovó e em assustar a chapeuzinho, até que este é ouvido pelo caçador. E a professora pergunta:

- 01.Profa. - LOBO FAZER O QUÊ? (olhando para Leonel)
- 02.Marina - LOBO
- 03.Leonel - VOVÓ
- 04.Profa. - VOVÓ O QUÊ?
- 05.Leonel - EMBORA CORRER
- 06.Profa. - VOVÓ CORRER?
- 07.Leonel - LOBO BATER /na porta/
- 08.Profa. - LOBO BATER /na porta/
- 09.Leonel - DEPOIS CHAPEUZINHO VERMELHO BATER /na porta/ OLHAR

Marina interrompe chamando a professora e esta pede que ela espere um pouco.

10.Leonel - (coloca o dedo indicador sobre o queixo com expressão de estranheza, dúvida) OLHAR OLHO GRANDE BOCA GRANDE (e abre bem a boca)

11.Profa. - OLHO GRANDE BOCA GRANDE

12.Leonel - UNHA COMPRIDA

13.Profa. - UNHA COMPRIDA

14.Marina - ORELHA GRANDE BATER /na porta/ OUVIR

15.Profa. - QUEM BATER /na porta/

16.Leonel - CASA

Marina levanta, vai até a porta da sala e bate na porta (dramatização).

17.Profa. - QUEM? (olhando para Marina)

18.Marina - (volta para perto da professora, mas está de costas para a câmera, o que dificulta o registro) BATER /na porta/ OLHO GRANDE OUVIR JÁ OUVIR

19.Profa. - OUVIR

20.Leonel - VOVÓ OUVIR BATER /na porta/

21.Thiago - VOVÓ

22.Leonel - OUVIR BATER/na porta/

23.Profa. - BATER /na porta/ OUVIR ABRIR /porta/ VIR

24.Thiago - LOBO

25.Profa. – LOBO [pausa] DEPOIS?

26.Thiago - CHAPEUZINHO VERMELHO

27.Profa. - CHAPEUZINHO VERMELHO VIR

28.Thiago - DEPOIS CAÇADOR

- 29.Profa. - CAÇADOR
- 30.Thiago - (passa o lado da mão sobre o peito) /cortar o peito/
VOVÓ MORRER
- 31.Profa. - MORRER QUEM?
- 32.Thiago - LOBO
- 33.Profa. - LOBO
- 34.Leonel - FUGIR AFUNDAR /esconder/ DENTRO
- 35.Profa. - QUEM FUGIR? *lobo* LOBO *fugiu* FUGIR?
- 36.Thiago - LOBO DENTRO CASA LOBO
- 37.Profa. - DENTRO? ESCONDER?
- 38.Thiago - (fazendo sim com a cabeça) CASA CAVAR AFUNDAR
/esconder/
- 39.Leonel - (fica em pé e com as duas mãos no peito balança o corpo parecendo uma dramatização de cansaço) LOBO (arregala o olho como se estivesse assustado e com o dedo indicador aponta para o seu próprio peito como se estivesse sendo furado)
- 40.Profa. - CAÇADOR MATAR LOBO (passa o lado da mão sobre o peito até a barriga abrindo as mãos como se estivesse cortando e abrindo)
- 41.Thiago - (dramatiza cansaço e o corte na barriga) VERMELHO
- Roberto fica em pé e caminha cambaleando, como se estivesse muito cansado ou morrendo e aponta para o próprio peito com o indicador.
- 42.Profa. - *E Chapeuzinho Vermelho* CHAPEUZINHO VERMELHO *morreu* MORRER?
- 43.Thiago - NÃO LOBO PRIMEIRO LOBO MORRER
- 44.Profa. - LOBO MORRER

Marina olha para a professora e trança os dedos.

45.Profa. - (repete o sinal) CESTA CARREGAR COMER [pausa]
CESTA CHAPEUZINHO VERMELHO DAR VOVÓ

Marina concorda com a professora fazendo sim com a cabeça.

46.Thiago - CAÇADOR AMARRAR CORTAR (passando o lado da
mão desde o rosto, atravessando o peito e chegando até a barriga como
se estivesse cortando)

47.Profa. - ABRIR BARRIGA

48.Thiago - COZINHAR COMER VOVÓ CAÇADOR CHAPEUZINHO
VERMELHO (contando no dedo e mostrando três)

49.Profa. - COMER COZINHAR JUNTO *saiu* SAIR *da barriga*
BARRIGA *do lobo* LOBO POSITIVO CAÇADOR VOVÓ

50.Leonel - FAMÍLIA

51.Profa. - FAMÍLIA

52.Thiago - FAMÍLIA FELIZ

53.Roberto - FELIZ

54.Leonel - OBRIGADO VOVÓ OBRIGADO CHAPEUZINHO
VERMELHO

55.Profa. - CHAPEUZINHO VERMELHO FALAR OBRIGADO

56.Thiago - CHAPEUZINHO VERMELHO EMBORA MAMÃE IRMÃO
JUNTO CASA

57.Profa. - POSITIVO *muito bom*.

Temos nesse episódio, diferentemente do anterior, a presença muito bem marcada da professora com perguntas que vão construindo a narrativa. Exemplo: A professora pergunta: o que o lobo está fazendo? (turno 01), o que acontece com a vovó? (turno 04), a vovó correu? (turno

06), quem bate na porta? (turno 17), e depois? (turno 25), quem fugiu? (turno 35), o que se pode considerar como exemplo do que Freitas (1996) considera como relato orientado.

Nota-se, também, que a fala da professora refere-se a esclarecimentos e confirmações da interpretação feita por ela, uma vez que a dificuldade de compreensão dos enunciados ainda está muito presente na interação professor-aluno (turnos 08 e 55).

É possível observar, ainda, momentos de relatos partilhados que vão se construindo a partir das perguntas da professora. Exemplos: Leonel e Marina contam sobre a chegada de Chapeuzinho à casa da vovó, estranhando sua aparência com olhos e unhas grandes (turnos 09 a 16); Thiago e Leonel explicam sobre a chegada do caçador e a morte do lobo (turnos 38 a 41); e Thiago, Marina, Leonel e Roberto sinalizam sobre o final da estória, isto é, com a morte do lobo, Chapeuzinho e vovó ficaram agradecidas ao caçador e também muito felizes, podendo todos juntos (como uma família) comer os doces da cesta (turnos 43 a 57).

Esses comentários tecidos no final (turnos 43 a 57) marcam uma conclusão interessante feita pelas crianças sobre o texto, pois na estória de Chapeuzinho Vermelho não parece ser a questão da família que se coloca como fator principal (pelo menos no que diz respeito à “moral da estória”) e, no entanto, este é o recorte que elas fazem. Os alunos trazem um novo sentido para o texto, aquele que eles próprios construíram, ou seja, a resolução da trama refere-se ao reencontro da família (juntamente com o caçador), o que torna os personagens muito felizes.

O fato de os alunos estarem extraindo o seu próprio sentido do texto só vem confirmar a importância da língua de sinais, ou melhor, a

diferença que seu uso traz para o trabalho de construção de sentido e do próprio conhecimento na sala de aula. Este foi o principal motivo do meu interesse em observar as elaborações das crianças sobre histórias infantis.

Não encontramos, nessa dinâmica dialógica entre professor-aluno, a preocupação com a veracidade do texto, ou mesmo a presença das chamadas perguntas “didáticas” que, segundo Freitas (1996), têm o objetivo de verificar o quanto cada aluno entendeu a história. “Em geral, os educadores formulam perguntas para as quais já sabem qual é a resposta, já que o importante para eles é certificarem-se de que os alunos entenderam o texto” (pg.47).

Portanto, as perguntas feitas pela professora no decorrer da narrativa não parecem ter o objetivo de questionamento do que está sendo narrado e nem tampouco da veracidade do texto, mas, sim, têm o intuito de esclarecimento dos fatos narrados em função também da dificuldade de jogo interpretativo no processo dialógico.

Assim sendo, a professora não privilegia, em si e por si, a história do livro que as crianças têm à mão, pois seu interesse está em observar a narrativa do grupo tanto como um produto do que foi trabalhado anteriormente por ela e pelo instrutor surdo, quanto como um processo de recriação textual no transcorrer dos diálogos.

Parece interessante ressaltar ainda que, também nesse episódio, os alunos estão reconstruindo nas interações o conhecimento da história, ou seja, operando uma reelaboração do que foi contado pelo instrutor.

E, novamente, encontra-se a facilidade por parte do grupo em representar os personagens do livro, imitando suas características e até expressões faciais. Por exemplo: Marina movimentava-se na sala e representa o bater na porta, imitando a expressão do lobo (turno 18); Leonel demonstra as expressões do lobo e movimentava o corpo para expressar cansaço (turno 39); e Thiago dramatiza cansaço e o corte na barriga do lobo (turno 41).

Ainda levando em conta o processo de construção da narrativa, estarei apresentando um terceiro episódio, no qual a estória não foi trabalhada anteriormente mas construída no primeiro contato com o livro focalizado.

Episódio 3

8/10/96 - Cada criança escolheu um livro da série “Filipe, o rato” (de Haume Türk - Martins Fontes) e depois cada uma foi folheando o livro e explicando a estória. Vale a pena ressaltar que esses livros não contêm texto escrito. Thiago escolheu o livro intitulado “Feliz Aniversário, Filipe” e começa a explicar as figuras, criando uma estória.

01.Profa. - (aponta para a escrita do título do livro na primeira página) O QUE É?

02.Thiago - FELIZ ANIVERSÁRIO

03.Profa. - ANIVERSÁRIO *do rato* FELIZ ANIVERSÁRIO

04.Leonel - QUANTOS? (e aponta para o livro)

05.Profa. - QUANTOS? *não sei* (expressão facial e fazendo não com a cabeça)

- 06.Thiago - SEIS ANIVERSÁRIO RATO
- 07.Profa. - (não vê a criança fazer sinal para seis) ELE (apontando para Leonel) *perguntou* QUANTOS?
- 08.Thiago - (olhando para o livro) DOIS ANIVERSÁRIO TRÊS DOIS (faz gesto de puxar ou arrancar do calendário) /na figura do livro aparece o rato arrancando os dias da folhinha/
- 09.Profa. - ARRANCAR /sinal de tirar a folha do calendário/ da folhinha
- 10.Thiago - (virando a página do livro) VENTO EMBORA
- 11.Profa. - VENTO LEVAR
- 12.Thiago - (folha seguinte) DEMORAR TELEFONE OUVIR (apontando para a figura do rato)
- 13.Profa. - OUVIR TELEFONE
- 14.Leonel - MAMÃE RATO NAMORADA (apontando para a figura do telefone)
- 15.Profa. - NAMORADA
- 16.Thiago - (olhando para a figura seguinte em que aparece o rato procurando algo dentro de uma caixa com um envelope pregado na frente) PROCURAR NÃO TER NADA [pausa] COMER FOME
- 17.Profa. - CAIXA abriu a caixa ABRIR A CAIXA
- 18.Thiago - FOME NADA NÃO TER CACHORRO COMER /mão na cintura balançando o corpo como se estivesse indignado/ APANHAR /gesto popularmente feito pela mãe quando promete bater/ RATO
- Thiago olha a figura seguinte, na qual aparece o rato pegando uma cesta de piquenique e saindo pela porta.
- 19.Thiago - (apontando para a cesta) IR EMBORA VOVÓ FAZER BOLO LONGE
- 20.Profa. - BOLO

21. Leonel - LOBO

22. Profa. - LOBO?

23. Thiago - LOBO VOVÓ CASTELO /aparece na figura ao fundo uma construção em forma de torre/

24. Profa. - CASA *da* VOVÓ CASTELO?

25. Thiago - SIM /fazendo sinal com a cabeça/

26. Thiago - (olhando para outra figura) BOLO COMER TUDO (gesto para lambar o dedo imitando o rato)

A professora aponta para a vela que aparece na figura.

27. Thiago - (assopra o dedo e em seguida faz o sinal para 'vela' com certa hesitação, parecendo não ter certeza dos movimentos) VELA

28. Profa. - VELA

Os outros colegas (Leonel e Roberto) percebem a dúvida e também repetem o sinal confirmando a professora e Thiago.

Esse segmento interativo mostra que o grupo é capaz de compor a narrativa a partir de um material pictográfico. Através das figuras do livro eles constroem um texto criativo, já que (vale lembrar) a estória não havia sido apresentada anteriormente pela professora e nem pelo instrutor surdo.

Parece que o episódio acima representa um exemplo do que já foi referido como relato partilhado, no qual os parceiros retomam e completam o turno do outro. Embora o dizer da professora esteja presente na construção do texto, seus enunciados não efetuam um direcionamento estrito à narrativa dos alunos, isto é, não é evidente que a narrativa deles seja construída predominantemente a partir da

orientação dela. Assim, podemos observar a construção conjunta do texto entre os vários participantes do diálogo, inclusive a professora, que assume papel comparável ao dos alunos na construção da narrativa.

A professora quase não complementa o turno das crianças, realizando algumas poucas perguntas com o intuito de esclarecer e confirmar a sua compreensão da narrativa do aluno. Exemplos: ela confirma o enunciado do aluno sobre o vento (turno 11), também confirma que o rato ouve o telefone (turno 13); apenas repete a última palavra sinalizada pela criança (turno 15); explica para o aluno que o rato abriu a caixa (turno 17); mais uma vez repete a palavra sinalizada pelo aluno (turno 20); questiona o enunciado do aluno, colocando em dúvida sua afirmação (turnos 22 e 24).

Na verdade esses turnos ilustram o que Góes e Souza (1997) denominam de recorrências ecóicas, isto é, “a professora ecoa (geralmente fazendo-o sob a forma interrogativa) o que o aluno surdo diz, para indicar sua não-compreensão, para confirmar sua compreensão ou para sinalizar estranhamento” (pg.17). Esses ecos constituem-se na repetição do enunciado da criança, ou seja, a professora repete o turno imediatamente precedente ou um turno anterior mais distante.

Os turnos 11, 13, 15, 17 e 20, citados acima, referem-se à confirmação por parte da professora de sua compreensão, enquanto os turnos 22 e 24 aparecem sob a forma de pergunta significando estranheza, pois a criança aponta elementos de outra estória.

Ao discutirem sobre a linguagem e as estratégias comunicativas entre professor ouvinte e aluno surdo, Góes e Souza (1997) mostram que, pelo fato de os interlocutores não compartilharem a mesma língua, o jogo

dialógico estará intensamente envolvido em um esforço de interpretação e de construção de pressupostos comuns. Daí a necessidade, em geral do professor, de retomar assuntos já negociados no jogo interpretativo (o que as autoras denominam de recorrência tópica) e de confirmar sua interpretação ecoando o enunciado do aluno (recorrência ecóica).

Segundo as mesmas autoras, esses acontecimentos reiteram a importância da língua de sinais para o trabalho educacional, ou, mais especificamente, para a construção de conhecimentos acadêmicos, pois é essa língua que irá se constituir como a solução para os problemas tanto dos alunos surdos em aprender como dos professores ouvintes em ensinar.

É importante essa observação a respeito da interlocução na sala de aula porque evidencia momentos em que o jogo interpretativo mostrava efeitos da condição sociolingüística dos interlocutores: a professora não fazia uso efetivo da língua de sinais e as crianças estavam ainda em fase de aquisição. Por isso, cabe registrar que, em vários segmentos de interação, ocorria situação semelhante ao que caracterizou a proposta educacional anterior, orientada pela comunicação total.

Retomando a análise, podemos ver nesse episódio, assim como nos anteriores (1 e 2), que as crianças se utilizam da pantomima para representar personagens e situações que aparecem no livro. Exemplos: Thiago dramatiza a expressão de indignação (turno 18), imita o rato ao lambear o dedo (turno 26) e assopra o dedo utilizando sinal não convencional para vela (turno 27).

Outro aspecto interessante e recorrente refere-se às *colagens*, ou, ainda, às marcas da intertextualidade presentes nesse processo.

Notamos que os alunos sobrepõem em suas narrativas partes de outras histórias, ecos de outras vozes; como exemplos disso temos: a introdução de personagens da história de Chapeuzinho Vermelho, como a vovó (turno 19), o lobo (turno 21), lobo, vovó e castelo (turnos 23 e 24). A partir de algumas ilustrações do livro (cesta de piquenique e uma construção em forma de torre) os sujeitos incorporam em sua narrativa partes de outros discursos, confirmando ser esta uma das formas de atravessamento do discurso alheio no dizer do sujeito e ser a linguagem, inclusive a de sinais, um fenômeno essencialmente dialógico e, portanto, polifônico.

Minhas experiências anteriores, em outras abordagens educacionais, mostraram que as crianças não faziam uso efetivo da língua (nem oral nem gestual), o que tornava praticamente impossível a construção do processo narrativo.

A partir desses episódios do primeiro tópico de análise, quero enfatizar a importância do processo de construção da narrativa para que a criança aprenda a fazer uso da linguagem, assumindo papéis ativos na interlocução, principalmente no caso de sujeitos surdos, que, em geral, não possuem um contexto lingüístico favorável para tal (por serem, na maioria, filhos de pais ouvintes). É necessário construir, no processo pedagógico, possibilidades de interações entre os alunos e destes com o professor, pois, como afirma Geraldi (1996), “é nestes processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e por isso mesmo novas categorias de compreensão do mundo” (pg.69). O autor também lembra que o texto é a unidade comunicacional, que tanto pode ser uma obra completa como uma palavra e “como a sociedade é complexa, diferentes tipos de textos nela circulam. Cada texto é produzido no interior de um processo interlocutivo” (pg.69-70).

Sendo assim, com o uso efetivo da língua de sinais (através da convivência com o instrutor surdo), as crianças estão vivenciando e manejando a língua; daí a possibilidade de encontrarmos a própria construção da narrativa, a intertextualidade e as variadas formas de participação na composição textual, com momentos de relatos autônomos, tudo isso configurando um trabalho de linguagem semelhante ao que fazem as crianças ouvintes.

Partindo de uma pequena amostra de dados estarei, a seguir, discutindo os jogos de correção e imagem sobre o uso da língua de sinais, ao ser tomada como objeto de atenção na sala de aula.

A língua de sinais tomada como objeto de atenção na sala de aula - negociações na interlocução

A partir dos trabalhos de Vygotsky, como já comentei em capítulo anterior, podemos concluir que a linguagem e as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento da criança, o que vem relevar o papel do outro como mediador desse processo. Em seu já conhecido exemplo do gesto de apontar da criança, Vygotsky (1984) afirma que “o movimento de pegar transforma-se no ato de apontar” porque o outro atribui significados e, por isso, propicia uma ressignificação pela criança; daí, o “movimento orientado pelo objeto torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações” (pg.64). Portanto, o papel do outro é favorecer as relações de significação. E ainda, o autor declara, como tese fundante, que as transformações do

pensamento são determinadas pela linguagem e pela experiência sociocultural da criança. “O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (Vygotsky, 1993, pg.44).

O desenvolvimento infantil acontece, inicialmente, a partir dos processos interpésíquicos, na interação das crianças com os adultos que seriam os mediadores do contato delas com o mundo. E à medida que as crianças crescem, os processos partilhados com os adultos tornam-se internalizados, isto é, as respostas mediadas ao mundo transformam-se em processo intrapsíquico.

Uma vez considerada a importância da linguagem (e, conseqüentemente, dos processos dialógicos constituídos na interação social), nosso trabalho com o sujeito surdo deverá oferecer possibilidades para que este faça uso efetivo de uma língua (que, no caso, será a língua de sinais). E a possibilidade primordial consiste no trabalho conjunto com o instrutor surdo fluente em língua de sinais, propiciando contexto lingüístico para a aquisição e o desenvolvimento dessa língua.

Com a entrada do instrutor surdo na sala, aparece entre os interlocutores um jogo de correções e ajuda sobre o uso da língua de sinais, estabelecendo-se, assim, novas imagens sobre os diferentes interlocutores (os que dominam e os que não dominam a língua de sinais).

Levando em conta esses jogos de correção e imagem sobre o uso da língua de sinais, ao ser tomada como objeto de atenção na sala de aula, estarei apresentando um quarto episódio, no qual a estória já havia sido apresentada anteriormente.

Episódio 4

27/03/96 - A professora apresenta para a classe o livro de estória que foi anteriormente trabalhado pelo instrutor de língua de sinais, intitulado: “Dona Galinha e o Ovo de Páscoa” da autora Eliana Sá. Durante a atividade, como veremos, as crianças põem em questão o modo de sinalizar a palavra ovo de páscoa.

Inicialmente a professora mostra o livro para as crianças e pede que lhe contem sobre a estória, pois não esteve presente no momento em que o instrutor trabalhou com elas. Esta era uma maneira de incentivar os alunos à produção narrativa.

As crianças vão folheando o livro e mostram-se interessadas pela figura da galinha (personagem principal) e pela minhoca que aparece embaixo da terra. Em seguida a professora pede o livro para uma das crianças e mostra para todas elas a figura da minhoca.

01.Profa. - ESTÓRIA VALTER FALAR (referindo-se a Valter, o instrutor, e mostrando a primeira página)

02.Felipe - BORBOLETA SOL MINHOCA PAPAGAIO

03.Profa. - *E aqui?* (vira a página do livro)

As crianças vão apontando para as figuras do livro e se agitam.

04.Profa. - SENTAR (fecha o livro) LEMBRAR? QUE ESTÓRIA?
FALAR *para mim* (apontando para si mesma)

05.Felipe - GALINHA

06.Thiago - GALINHA

07.Marina - OVO

08.Roberto - GALINHA

09.Profa. - OVO QUE MAIS?

10.Felipe - NÃO GALINHA OVO NÃO VALTER LÁ (mostrando fora da sala, pois o instrutor não se encontrava presente)

11.Profa. - GALINHA NÃO [pausa] OVO NÃO?

12.Felipe - VALTER GALINHA OVO NÃO

13.Profa. - OVO NÃO?

14.Felipe - OVO MAMÃE

15.Profa. - MULHER MAMÃE /expressão que indica estar confusa, parecendo não entender o que ele quer falar/

16.Felipe - MAMÃE OVO CRIANÇA VER (e pega o livro para mostrar)

A cena foi interrompida pela entrada de Marcelo, que estava no atendimento individual. Felipe mostra a página do livro na qual o menino procura o ovo de páscoa, o que não foi possível observar através da filmagem mas pela fala da professora.

17.Profa. - *menino* PROCURAR

18.Felipe - PROCURAR

19.Profa. - *Vamos contar* FALAR *para o Marcelo a estória* ESTÓRIA.

20.Felipe (abre o livro na página em que aparece o ovo de páscoa e aponta para a figura) MUITO EU LÁ (aponta fora da sala) MUITO OVO

/configuração para ovo de páscoa e não para ovo de galinha, como havíamos feito até então/ MUITO EU

- 21.Profa. - POSITIVO
- 22.Felipe - (apontando as aves que aparecem no livro) MUITO
- 23.Profa. - FAZER O QUÊ?
- 24.Felipe - (aponta para a figura de ovo de páscoa que aparece em duas páginas diferentes) DOIS
- 25.Profa. - DOIS NÃO UM [pausa] IGUAL UM só.
- 26.Profa. - ONTEM MARCELO FALTAR NÃO VER (aponta para o livro e depois pega o livro e mostra para Marcelo) ONTEM VALTER ENSINAR (mostrando o livro).
- 27.Thiago - GALINHA
- 28.Felipe - GALINHA
- 29.Marcelo - GALINHA
- 30.Profa. - QUE MAIS? FALAR ELE (apontando Marcelo)
- 31.Thiago - OVO /ovo de páscoa/
- 32.Felipe - OVO /ovo de páscoa/
- 33.Roberto - OVO /ovo de páscoa/ GALINHA
- 34.Thiago - COELHO (pega o livro da mão da professora e começa a olhar)
- 35.Felipe - COELHO VALTER LÁ (mostrando para fora da sala)
Thiago aponta para a figura de ovo de páscoa e olha para a professora.
- 36.Profa. - OVO /de páscoa/ COELHO DEU
- 37.Thiago - OVO /de galinha/ (apontando para o ovo de páscoa)

38.Felipe - OVO /de galinha/ NÃO

39.Marcelo - EU DORMIR COELHO /sinal não convencional/ PÉ /mostrando o pé/ ANDAR /movimentando o dedo indicador no chão/

40.Profa. - VER PÉ?

Nesse momento as crianças faziam muito barulho na sala.

41.Profa. - Olha (batendo a mão no ombro das crianças) para o Marcelo (apontando para a criança)

42.Marcelo - EU CASA OUVIR /batendo o dedo no ouvido/ DORMIR OVO /mãos em círculo, sinal não convencional/ GUARDAR CESTA /mãos em “a” uma ao lado da outra/ DORMIR COELHO /sinal não convencional/ PÉ /mostrando o pé/ ANDAR ORELHA /puxa a orelha e depois coloca o dedo no ouvido/ ELE (aponta para o lado) BARULHO /sinal não convencional/ PEGAR OVO /sinal não convencional/

A professora balança a mão chamando a atenção dos alunos e retoma o livro, querendo que as crianças continuem narrando. Elas vão apontando para as aves que aparecem na estória e, principalmente, para a galinha chocando o ovo de páscoa, pensando que este vai virar um pintinho todo colorido (igual o papel do ovo).

Em seguida as crianças apontam para o ovo de páscoa e sinalizam que o coelho vai escondê-lo.

Thiago e Felipe vão folheando o livro juntos e, no final da estória, aparece o menino com a cesta de ovos de galinha e com o ovo de páscoa na mão.

43.Felipe - (Imita o gesto do menino de erguer o ovo de páscoa) ENCONTRAR (e aponta para a cesta de ovos de galinha) OVO /de galinha/

44.Profa. - *Esse* (apontando para a cesta de ovos de galinha) OVO /de galinha/ *esse* (apontando a figura do livro) OVO /de páscoa/ CHOCOLATE

Em seguida as crianças mudam de atividade. A professora distribui lápis e papel para que desenhem sobre a estória. As crianças

começam a trabalhar e depois de algum tempo a professora aproxima-se de Felipe.

45.Profa. - O QUÊ? (apontando o desenho da criança)

46.Felipe - CHOCOLATE

47.Profa. - OVO /de páscoa/ CHOCOLATE jóia

48.Felipe - MAMÃE (apontando para o papel)

49.Profa. - *Jóia* MAMÃE

Na outra mesinha Leonel chama Marcelo batendo na mesa.

50.Marcelo - (mostrando seu desenho) COELHO /sinal não convencional/ OVO /de páscoa, utilizando configuração diferente da que foi ensinada pelo instrutor/

51.Leonel - OVO /de páscoa, configuração utilizada pelo instrutor, corrigindo Marcelo e olha para Thiago repetindo o sinal de Marcelo/ OVO NÃO [pausa] (olhando ainda para Thiago repete o mesmo sinal de Marcelo) OVO NÃO (e aponta para Marcelo)

52.Marcelo - OVO /de páscoa, configuração diferente da que foi ensinada/

53.Leonel - OVO /mesma configuração de Marcelo/ NÃO OVO /de páscoa, configuração ensinada pelo instrutor/

54.Marcelo - NÃO (fazendo não com a cabeça)

55.Leonel - VOCÊ OVO /configuração diferente/ NÃO

Professora está olhando para eles e Marcelo olha para ela.

56.Profa. - ELE /Leonel/ FALAR OVO /configuração dada pelo instrutor/

57.Leonel - ELE /Marcelo/ FALTAR

58.Profa. - ELE /Marcelo/ FALTAR ONTEM NÃO VER

Um dos aspectos importantes a serem discutidos a partir desse episódio está ligado ao papel que assume o instrutor de língua de sinais dentro da sala de aula, considerado pelas crianças a autoridade máxima no assunto, cabendo somente a ele julgar o certo ou o errado no uso dos sinais.

Parece interessante, também, o fato de que o professor ouvinte, não fluente em língua de sinais, está aprendendo juntamente com as crianças, e isso podemos ver claramente no turno 20, no qual se introduz, por iniciativa de uma das crianças, a configuração do sinal para ovo de páscoa.

A professora desconhecia esse sinal; portanto, é a partir do grupo que ele é introduzido e passa a ser usado também por ela, como indicam os turnos que se seguem ao 20. É muito comum os alunos corrigirem os sinais usados pela professora, inclusive ela própria fazia consultas ao instrutor (na situação, imediatamente, ou quando ele não estava presente, fora da aula). Essa dependência evidente da professora também contribui para o fato de o instrutor ser considerado como a referência para o uso da língua; ou seja, a língua de sinais é tarefa e esfera de competência dele e não da professora.

Mais uma vez estamos diante do jogo de imagens que as crianças realizam em relação aos seus interlocutores (para uma discussão mais aprofundada ver, Pereira 1989 e 1996). A ênfase na pessoa do instrutor é dada pela professora ouvinte, mas nunca foi dito, de forma explícita, aos alunos que somente ele era competente em língua de sinais. Essa imagem do instrutor é deduzida pelo grupo a partir do que foi negociado em sala de aula, o que não se constitui como uma colagem pura e

simples dos ecos do interlocutor ouvinte, mas uma conclusão alcançada pelo processo que legitimou a significação da criança.

No contexto de sala de aula nos encontramos diante de uma situação conflitiva, pois as competências estão o tempo todo sendo negociadas e o professor já é visto como alguém que não domina todos os conhecimentos, pairando uma situação duvidosa, principalmente no que se refere ao processo de significação do conteúdo escolar.

Parece ficar claro para os alunos que o professor ouvinte não é fluente em língua de sinais e que é necessária, conseqüentemente, a presença do instrutor surdo para que essa língua possa fazer parte do contexto educacional.

Acredito ser desta forma, a partir de projetos que propiciem uma condição bilíngüe às crianças, que a língua de sinais vai tomando espaço na sala de aula, conseguindo impor seu estatuto de língua natural, e esta sua importância vai sendo assimilada pelas crianças no dia-a-dia.

A partir do livro de estória, introduzido em sala através da língua de sinais, abrimos, também, um espaço muito rico para ampliar as elaborações das crianças e, no episódio descrito, uma delas vem relatar sobre a sua experiência de casa, a respeito do ovo e do coelho de páscoa (turnos 39 a 42).

Encontramos, no turno 38, a criança corrigindo o amigo em relação ao sinal de ovo de páscoa com o objetivo de garantir o uso correto da língua, o que parece refletir o dizer do instrutor, pois era também seu papel preservar regras de enunciação, em termos tanto da configuração precisa dos sinais quanto da construção de enunciados.

Por possuir vivência limitada na língua, a professora tende a utilizar o léxico de forma estreita, buscando correspondência ponto a ponto com palavras do português, com apoio num dicionário “básico”; no caso, ela usa somente o sinal de “ovo de galinha”, o qual não é suficiente para a significação no contexto específico. Nesse momento, a professora tem dificuldades para lidar com a articulação entre a polissemia na língua que domina - o português - e as possibilidades de tradução para a língua que utiliza com menor fluência - a de sinais.

A língua de sinais propõe diferentes configurações para esses significados (ovo de páscoa e ovo de galinha) e as crianças, ao reconhecerem a palavra escrita e a figura do ovo de páscoa no livro, passam a utilizar o sinal correspondente, inclusive corrigindo o colega e ensinando a professora.

É dessa forma que a língua de sinais vai se constituindo na relação com diferentes interlocutores inseridos em diferentes contextos, pois “a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação” (Bakhtin 1929/1995, pg.123).

Destaco que a correção feita no turno acima mencionado (38 - uso inadequado de um sinal existente) é diferente da correção feita por outra criança nos turnos 53 e 55. Aqui, apesar de ter compreendido o dizer do amigo, pois tem o desenho como recurso auxiliar na construção do sentido, a criança não aceita o “sinal” de configuração não convencional. Mas acaba perdendo o colega; afinal ele havia faltado na aula em que tinha sido contada a estória.

A diferença referida está em que, no turno 38, a criança corrige a escolha lexical e, nos turnos 84 e 86, ela consolida a questão da necessária fidelidade ao sinal, como efeito das ações e do lugar de autoridade do instrutor de língua de sinais. Essa correção pode também ser consequência do fato de que a criança em questão (Marcelo) utilizava-se muito mais de gestos e pantomima para se comunicar do que da língua de sinais propriamente dita.

Como base em proposições de Bakhtin (1952-1953/1992), posso dizer que a criança parece ecoar neste último turno a “voz” do instrutor, o qual está sempre legitimando, ou não, os sinais utilizados pelas crianças.

O destaque desse último episódio serve para ilustrar ocorrências importantes que tenho observado na sala de aula, mostrando as correções que as crianças fazem dos enunciados da professora e dos parceiros e reafirmando o fato de que, numa situação sociolingüística semelhante à nossa, o interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo, isto é, o instrutor fluente em língua de sinais.

Sendo assim, a criança vai tomando a própria língua de sinais como objeto de atenção, participando de negociações que focalizam a adequação dos interlocutores, e sua experiência verbal evolui em íntima relação com os enunciados do outro, que se realizam nas interações face a face (parceiros ou professora) ou que são ecoados no dizer de cada sujeito (ecos do dizer de outros não presentes, em especial do instrutor). “Nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis pela alteridade ou assimilação. (...) As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom

valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (Bakhtin 1952-1953/1992, pg.313).

Esse mesmo jogo de correções feito sobre o uso da língua de sinais, ao ser tomada como objeto de atenção na sala de aula, aparece também nas elaborações sobre a linguagem escrita. E, no capítulo seguinte, estarei enfocando as produções dos alunos e seus modos de significar o texto escrito.

CAPÍTULO V

A INTERLOCUÇÃO EM SINAIS E AS ELABORAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

Estando os alunos em fase inicial de alfabetização e tendo como recurso didático o livro de estória infantil, procurei tecer algumas considerações sobre o processo de leitura-escrita dessas crianças.

Partindo de alguns dados de interações em sinais, estarei apontando aspectos referentes às elaborações dos alunos sobre a linguagem escrita, nessa fase inicial de alfabetização.

Episódio 5

14/08/96 - No mês de agosto foi desenvolvida a estória da Branca de Neve, através de um livro e de uma fita de vídeo. Quando ocorreu essa gravação, o instrutor surdo já havia realizado algumas atividades relacionadas, como, por exemplo, a escrita de palavras do texto, nome de personagens e animais que aparecem na estória.

01.Profa. - SABER ESTÓRIA BRANCA DE NEVE?

02.Roberto - BRUXA

03.Profa. - BRUXA

04.Marina - PRÍNCIPE

05.Profa. - RAINHA CASTELO

06.Marina - PRÍNCIPE

07.Thiago - MAÇÃ MORREU

- 08.Profa. - MAÇÃ QUEM DAR? Pausa
- 09.Profa. - QUEM DAR?
- 10.Thiago - MAÇÃ ANIMAL /sinal não convencional - gesto criado pela criança/ ENGOLIR MORRER BRUXA
- 11.Marina - MUITO
- 12.Profa. - BRUXA
- 13.Thiago - ANÃO CERVO PÁSSARO
- 14.Marina - RATO ESQUILO
- 15.Roberto - CAÇADOR /sinal não convencional - gesto estabelecido pelo grupo inicialmente, antes do contato com o instrutor/
- 16.Profa. - CAÇADOR /utilizando o sinal convencional - estabelecido pelo instrutor/
- 17.Roberto - CAÇADOR /repete o sinal realizado pela professora/
- 18.Profa. - CAÇADOR FAZER (em seguida faz um movimento com a cabeça, com expressão de interrogação, como se estivesse perguntando: e depois?)
- 19.Marina - BRANCA DE NEVE CHOROU CASA SURPRESA
- 20.Profa. - DEPOIS?
- 21.Thiago - HOMEM MATAR QUERER
- 22.Profa. - BRANCA DE NEVE
- 23.Thiago - MATAR MATAR QUERER BRANCA DE NEVE
- 24.Profa. - QUEM MATOU? /professora não viu a criança fazer o sinal de homem no turno 21/[pausa]
- 25.Profa. - RAINHA MÁ?
- 26.Thiago - MATAR MATAR QUERER BRANCA DE NEVE

- 27.Profa. - BRANCA DE NEVE
- 28.Marina - PRÍNCIPE BOM
- 29.Profa. - BOM BRANCA DE NEVE
- 30.Roberto - CORRER CAIR
- 31.Profa. - QUEM CORRER CAIR?
- 32.Roberto - (dramatiza a Branca de Neve na floresta assustada)
ASSUSTAR CORRER CAIR
- 33.Profa. - QUEM CAIR?
- 34.Roberto - VER TELEVISÃO CAIR
- 35.Profa. - QUEM?
- 36.Roberto - MULHER
- 37.Profa. - MULHER? NOME?
- 38.Roberto - BRANCA DE NEVE
- 39.Profa. - BRANCA DE NEVE
- 40.Profa. - QUEM SABER NOME PESSOAS ESTÓRIA? ESCREVER
LÁ (apontando a lousa)
- 41.Profa. - ONTEM VALTER ENSINAR
- 42.Thiago - FALTAR FALTAR /a criança havia faltado/
- 43.Profa. - LEMBRAR ONTEM VALTER DESENHAR ESCREVER
PALAVRA NOME [pausa] VOCÊ (aponta para Marina) LEMBRAR?
- 44.Marina - SIM (levanta, vai para a lousa e escreve)

CMARM

MA

BIMRNEL

OMARACVI

45.Profa. - *Jóia* (fazendo sinal de positivo) MUITO. Em seguida a professora vai apontando para cada palavra escrita e a criança vai fazendo o sinal correspondente ao que foi escrito acima:

CMARM CASTELO

MA MULHER MÁ

BIMRNEL BRANCA DE NEVE

OMARACVI ERRADO (apaga e em seguida escreve) **PIMR**
PRÍNCIPE

46.Profa. - ESCREVER MUITO *Jóia* (sinal de positivo)

47.Marina - BRUXA

48.Profa. - ESCREVER

49.Marina - **OMR** (apaga o R) e coloca **PIRIMBI** / **OMPIRIMBI** /

50.Profa. - O QUE É?

51.Marina - BRUXA e em seguida escreve **BIAOI**

52.Profa. - O QUE É?

53.Marina - CAÇADOR

54.Roberto - a criança levanta, vai até a lousa e pergunta pela escrita de Marina na lousa apontando a palavra PIMR (turno 45)

55.Marina - PRÍNCIPE

56.Roberto - (bate palmas e coloca a sua mão sob o queixo de Marina perto de sua garganta e solta um som semelhante a um /o/ que se alonga) PATO /marca da oralidade, esta prática ocorre no contexto de terapia de fala/

57.Marina - (acrescenta a letra **o** em todas as palavras escritas na lousa)

58.Profa. - ESCREVER ESTÓRIA *qualquer coisa*

59.Roberto - NÃO NÃO SABER

60.Marina - (levanta e vai à lousa). Enquanto escreve, indica em sinais a sua escrita:

CMARI CASTELO

CMAIMAI BRUXA

BIARIMA BRANCA DE NEVE

PIMAIM PRÍNCIPE

61.Profa. - *Jóia* (sinal de positivo)

62.Marina - ANÃO

63.Profa. - ESCREVER

64.Marina - **7OIMVIMRII**

65.Roberto – (levanta e mostra o numeral sete para Marina parecendo questionar a presença do mesmo na sua escrita)

66.Marina - faz sim com a cabeça e acrescenta na frente do numeral sete o seguinte: **C7** ficando a seguinte escrita:
C7 7OIMVIMRII

67.Thiago - levanta-se e escreve na lousa:

BIANAE

7ANOROANO

68.Profa. - O QUE É? (apontando a primeira escrita)

69.Thiago - BRANCA DE NEVE

70.Profa. - O QUE É? (apontando a segunda escrita)

71.Thiago - ANÃO

72.Profa. - *Jóia* /fazendo sinal de positivo/

Em seguida cada criança deveria produzir a escrita e um desenho de qualquer personagem da estória da Branca de Neve.

Através da produção dos alunos, é possível observar as relações que eles começam a fazer nesse processo de construção da escrita. Meu questionamento está em saber quais são essas relações, ou seja, o que os leva escrever de uma maneira e não de outra.

O primeiro destaque a ser feito desse processo está no papel da língua de sinais que media a relação com a escrita, tanto pelo jogo dialógico que se dá durante a escritura e sobre a escritura, quanto pelo fato de que as interpretações do texto se dão pelos sinais.

O episódio acima demonstra, adicionalmente, que as crianças partem, sobretudo, do aspecto visual da escrita, pois, pelo fato de não ouvirem, apóiam-se menos e apenas indiretamente na relação escrita/oralidade. O que não significa haver qualquer problema ou dificuldade inerente à surdez, pois mesmo a criança ouvinte não parece fazer essa relação da escrita com a oralidade de maneira natural, ou seja, sem a influência do professor ou de outros adultos. Importa ressaltar que essa relação com a fala não é essencial no processo de aquisição de leitura-escrita, mesmo porque sabemos que a alfabetização feita nesses moldes pode levar a uma não compreensão ou interpretação limitada e à incorporação de um mecanismo de decodificação apenas.

A escrita envolve um trabalho com a linguagem, daí a necessidade de o educador assumir uma posição teórica definida. Portanto, o trabalho de alfabetização exige uma reflexão sobre a linguagem e uma postura

pedagógica decorrente dessa reflexão. De acordo com a concepção de linguagem adotada nesta pesquisa e discutida no primeiro capítulo, é preciso que a criança saiba fazer uso da língua, ou seja, é necessário que o sujeito assuma o papel de interlocutor para que ele possa exercer também o papel de autor-leitor.

Parece evidente, no segmento transcrito, que os alunos estão bem mais atentos ao visual e que a primeira letra de suas produções, na maioria dos casos, é a mesma em relação à escrita convencional. Como exemplos, temos os turnos 45, 60 e 67. No turno 45 a criança escreve:

CMARM castelo
MA mulher má
BIMRNEL branca de neve
PIMR príncipe

No turno 60 temos a mesma criança em um outro momento escrevendo praticamente essas mesmas palavras:

CMARI castelo
BIARIMA branca de neve
PIMAIM príncipe

E no turno 67 observamos outra criança escrevendo:

BIANAE branca de neve
7ANOROANO anão

O fato de as crianças estarem utilizando na sua produção a primeira letra da escrita convencional não é mera coincidência, mas pode

ser explicado, também, pela presença desta na configuração do sinal das palavras acima, ou seja, as palavras “castelo”, “príncipe” e “branca de neve” são sinalizadas a partir da configuração da mão (conforme o alfabeto digital) correspondente à primeira letra da palavra em português. Por exemplo: a palavra “príncipe” é representada pela mão em “p”, com movimento de toque no peito, e a palavra “branca de neve” é representada por um movimento circular da mão em “b” na frente do rosto.

Portanto, a criança estaria fazendo a relação da escrita com a língua de sinais, além de usar os sinais para a interpretação da escrita do português. Essa indicação corresponde ao estudo de O’Grady e colaboradores (1990), que desenvolveram pesquisa com crianças surdas filhas de pais surdos examinando aspectos da interação entre o inglês escrito, a língua de sinais e o alfabeto digital. Os dados sugerem que a língua de sinais e a datilologia constituem-se como fundamentais para a aquisição da escrita. Essa autora mostra que a criança traz seus conhecimentos sobre esses sistemas lingüísticos para as tarefas com a escrita, chegando a sinalizar para si mesma, para em seguida escrever a palavra. O mesmo ocorre também com o aluno ouvinte, que tenta escrever a partir de sua fala.

Os surdos tentam encontrar inter-relações não apenas entre datilologia e escrita, mas também entre língua de sinais e escrita. E, aos seis anos de idade, segundo a pesquisa mencionada, a relação entre escrita e datilologia parece muito forte, estabelecendo-se uma relação de dependência desta para se chegar à escrita.

Esses dados comprovam a ocorrência dessa relação a partir dos erros produzidos na escrita, pois os alunos utilizam a configuração da

mão que nem sempre coincide com a letra da palavra. Exemplo: a palavra motocicleta é escrita inicialmente com “s”, pois o sinal desta palavra é feito com as mãos em “s”.

Embora se trate de sujeitos surdos filhos de pais surdos, os apontamentos acima são confirmados pela presente análise, ou seja, as crianças utilizam a representação dos sinais como base para a produção escrita. E, no caso de surdos filhos de pais ouvintes, também Pereira e colaboradores (1998) ressaltam a importância da língua de sinais e da datilologia na produção escrita desses sujeitos.

Recortando outros momentos do episódio, no caso da palavra “bruxa” no turno 49 (**OMPIRIMBI**) e “caçador” turno 53 (**BIAOI**), considero possível justificar a ausência da primeira letra da escrita convencional (“b” e “c”) pela não-apresentação desta na configuração do sinal. Mas outros aspectos do processo parecem estar envolvidos. Cabe notar que a mesma criança escreve a palavra “bruxa” duas vezes e de maneiras diferentes (turnos 49 **OMPIRIMBI** e 60 **CMAIMAI**), o que pode significar que ela ainda não se deu conta da conservação da escrita (o mesmo ocorre também com a escrita de outras palavras como “castelo”, “branca de neve” e “príncipe” nos turnos 45 e 60, já destacados anteriormente).

Em ambas as escritas da palavra “bruxa” (**OMPIRIMBI** e **CMAIMAI**) e “castelo” (**CMARM** e **CMARI**), a criança utiliza-se repetidas vezes da primeira letra do seu nome (“M”) e ainda das outras letras deste, cuja escrita ela domina (turnos 45, 49 e 60). Estratégia semelhante aparece também com as palavras “príncipe” e “branca de neve” (turnos 45 e 60).

Para a escrita de “anão” (turnos 64 **7OIMVIMRII** e 67 **7ANOROANO**) ressaltou que, apesar de a letra “a” aparecer na configuração do sinal, as duas crianças preferem utilizar o numeral “7”. Talvez este possa ser mais significativo para elas, na medida em que representa a quantidade de anões, sendo que, no segundo exemplo (turno 67), a criança utiliza a letra “a” logo em seguida ao numeral 7. A palavra “anões” vem, em geral, precedida da palavra “sete”, ou seja, o numeral sete parece constituir-se como parte legítima dessa palavra, o que também pode significar que os alunos estavam querendo escrever sete anões e não somente anões, muito embora o sinal utilizado por eles tenha sido o de “anão”.

As crianças parecem não diferenciar, ainda, letras, numerais, configuração de mão no sinal, datilologia, utilizando todos esses signos como pertencentes a um mesmo solo lingüístico. A produção desses alunos mostra que a sua escrita sofre o efeito de todos esses sistemas sígnicos, sendo provável que esta se constitua no interstício de todos esses sistemas, daí a importância de se considerar tais peculiaridades ao se trabalhar com a escrita do sujeito surdo. Outros aspectos do processo são, certamente, equivalentes ao de crianças ouvintes. Por exemplo, é comum haver nas primeiras produções desses sujeitos o uso, inclusive, do desenho como fazendo parte do texto escrito, pois esses sistemas não parecem evidentemente diferenciados no momento inicial do processo de construção da escrita.

Ainda no turno 67, encontramos a produção escrita de outra criança para a palavra “branca de neve” (**BIANAE**), cuja relação não parece diferente das anteriores apontadas até então, isto é, ocorre a utilização da primeira letra da escrita convencional, provavelmente por

influência da própria configuração do sinal, assim como a combinação aparentemente aleatória das letras da palavra.

Essa combinação pode significar um recorte feito pelo aluno da palavra escrita, isto é, o que lhe foi possível memorizar em suas experiências de tentar ler, ele passa para o papel; nesse sentido, lembro que o texto escrito esteve sempre presente na sala de aula servindo, inclusive, como material de consulta. A disponibilidade desse recurso é fundamental, embora saibamos que não basta expor somente a criança à escrita; a interação com o outro, principalmente o adulto alfabetizado, é essencial para o processo próprio de cada sujeito.

Para que aconteça o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, são necessárias, por um lado, a imersão da criança em uma sociedade letrada, participando de um mundo que utiliza a linguagem escrita e, por outro lado, a intervenção deliberada do outro, no caso o professor, para que haja apreensão e compreensão desse sistema, seus diferentes usos e funções.

Há, sim, um trabalho de significação pelo outro, mas não podemos esquecer que o sujeito tem também um papel ativo, de ir imprimindo e reorganizando essa interação. No caso da escrita, o sujeito tenta estabelecer uma certa ordem e, no exemplo já citado, a inserção do numeral sete na palavra “anão” (turnos 64 e 67) significa um anúncio desse trabalho, muito embora, ainda, na indiferenciação dos sistemas signícos.

A partir desse episódio sobressaem-se algumas relações que as crianças estão estabelecendo em torno do objeto escrita: primeiro, parece

marcante a influência da língua de sinais, pois os alunos utilizam na escrita a letra que aparece na configuração do sinal.

Outra relação estaria ligada à experiência com a forma escrita de palavras significativas, que dá base para que a criança faça uma combinação aleatória das letras, em geral, do próprio nome. Adicionalmente, todos os alunos eram capazes de reconhecer a escrita do nome do amigo. Sendo assim, parece razoável eles utilizarem essas letras para registrar palavras diversas, como ocorre com alfabetizando ouvintes.

Precisamos levar em conta, também, a relevância que tem o visual para essas crianças, assim como a sua capacidade de perceber pequenos detalhes que para nós, adultos alfabetizados, seriam insignificantes, no que concerne a semelhanças e diferenças entre registros escritos. Isso se evidencia, por exemplo, na segmentação de palavras: o aluno encontra a escrita do apelido da irmã (**Tata**) na escrita de outra palavra, que seria o nome da irmã do colega (**Tatiane**). Ou ainda, reconhece a escrita do seu nome inserida em outra palavra (**Ari** na palavra “armário”). É comum também observarem a presença de uma escrita muito discreta (em letras bem pequenas), em objetos ou folhetos de rua, o que parece demonstrar que o sujeito surdo explora intensamente o contexto visual a que está exposto.

Estamos em contato com diferentes formas de comunicação visual e “o que nós consideramos ‘escrita’ coexistiu durante milênios com outras formas de comunicação visual que não consideramos ‘escrita’ (Gnerre, 1985, pg.31). E podemos notar um interesse muito grande, por parte das crianças, pelos detalhes do contexto em que o texto gráfico está inserido, o que vem a ser de extrema importância para o processo de

construção da escrita, enquanto fenômeno visual que é (Gesueli, 1988). Em outras palavras, a criança surda toma o registro escrito, que é signo visual, apoiando a interpretação do sistema numa linguagem que também tem caráter visual - dada a realização viso-gestual das línguas de sinais. As relações com aspectos auditivos, indiretamente percebidos na oralidade, parecem consistir em um componente complementar do processo.

Em seguida trarei um outro episódio, agora referente às elaborações na leitura.

Episódio 6

28/08/96 - A professora havia escrito um texto a partir do que o grupo foi contando sobre a estória da Branca de Neve. Nesta atividade, a professora retoma o texto escrito e vai lendo com as crianças.

01.Thiago - (levanta e aponta no texto) **uma maçã** e sinaliza: MAÇÃ BRANCA DE NEVE MORRER

02.Profa. - MAÇÃ (fazendo sim com a cabeça)

03.Thiago - (aponta para a palavra **para**) PRÍNCIPE

04.Profa. - (ri) PRÍNCIPE NÃO PARA (referindo-se à palavra escrita **para** e aponta o início da frase **a bruxa deu uma maçã para a branca de neve**) A BRUXA DEU UMA MAÇÃ PARA

05.Felipe - (levanta, aproxima-se e aponta para Thiago) FALTAR /Thiago havia faltado no dia anterior e por esse motivo Felipe acredita que ele tenha errado quando sinalizou PRÍNCIPE na leitura de **para**/

06.Profa. - FALTAR? NÃO (aponta para o Thiago) NÃO FALTAR ONTEM ELE FALTAR esse (aponta o texto) ESCREVER SEGUNDA-FEIRA /esclarecendo que o aluno não havia faltado no dia da atividade/

- 07.Thiago - PAPAI DOENTE
- 08.Profa. – *Hum!* PAPAI DOENTE
- 09.Leonel - (levanta e aproxima-se do texto. A professora aponta a escrita de **rainha má**, Leonel olha e aponta para a escrita de **anões**) ANÃO
- 10.Profa. - ANÃO (fazendo sim com a cabeça)
- 11.Thiago - (aponta a escrita de **pularam**) PRÍNCIPE
- 12.Profa. - (ri) PRÍNCIPE? (faz não com o dedo indicador e mostra a palavra escrita **pularam de alegria**) *pularam* MUITO CONTENTE
- 13.Leonel - (mostra a escrita de **príncipe**) PRÍNCIPE
- 14.Profa. - PRÍNCIPE (fazendo sim com a cabeça)
- 15.Thiago - (aponta no texto **príncipe casou-se**) PRÍNCIPE CASTELO
- 16.Profa. - NÃO *não é castelo* (aponta para Felipe que está próximo a eles) SABER? (aponta a palavra escrita **casou-se** olhando para Felipe)
- 17.Felipe - CASAR
- 18.Profa. - CASAR (Felipe olha para Thiago e sorri, provavelmente por ter acertado)
- 19.Profa. - PRÍNCIPE CASAR *com QUEM?* (olhando para Thiago)
- 20.Thiago - BRANCA DE NEVE CASAR
- 21.Profa. - BRANCA DE NEVE CASAR
- 22.Thiago - (mostra a escrita **Branca de Neve**) BRANCA DE NEVE
- 23.Profa. - BRANCA DE NEVE
- 24.Felipe - (mostra a escrita de **branca de neve** em outro lugar do texto - no título) BRANCA DE NEVE

25.Thiago - (aponta a escrita da palavra **com** e olha para a professora)

26.Profa. - COM /diz em voz baixa ter dúvida sobre o sinal e utiliza o sinal de 'junto com'/'

27.Thiago - COM

28.Profa. - PRÍNCIPE CASAR COM BRANCA DE NEVE (mostrando as palavras escritas no texto e fazendo o sinal de cada uma)

29.Profa. - (chama Thiago) SABER (e aponta para o texto) PORTUGUÊS. NÃO LÍNGUA DE SINAIS /tentando explicar a diferença entre a escrita do português e a língua de sinais/

30.Thiago - (aponta no texto **felizes**) FELIZ

31.Profa. - (faz sim com a cabeça) FELIZ

32.Felipe - (aponta a palavra escrita **cavalo**)

33.Thiago - CASTELO

34.Profa. - CASTELO (ri) NÃO (aponta a escrita de **cavalo**) O QUE É?

35.Marina - CAVALO

36.Profa. - (faz sim com a cabeça e repete) CAVALO CASTELO *cadê ONDE?*

37.Thiago - (mostra a escrita de **cavalo** e vai sentar)

38.Profa. - (chama Thiago) VOCÊ FALAR CASTELO (e aponta para a escrita de **cavalo**) MARINA FALAR CAVALO (depois chama Thiago e aponta para a escrita de **cavalo**)

39.Thiago - CAVALO

40.Profa. - CAVALO

41.Thiago - (aponta para o título da estória) BRANCA DE NEVE

42.Profa. - BRANCA DE NEVE *Mas e castelo* CASTELO?

- 43.Thiago - (mostra **casou-se**) CASTELO
- 44.Profa. - NÃO (chama Felipe e mostra **casou-se**)
- 45.Felipe - CASAR
- 46.Thiago - (aponta para **acordou**) CASTELO
- 47.Profa. - ACORDAR CASTELO *cadê?* ONDE?
- 48.Thiago - (procura a escrita de castelo no texto e Felipe mostra a escrita de castelo para Thiago)
- 49.Profa. - (aponta a escrita de **castelo**) CASTELO
- 50.Marina - CAÇADOR (apontando para a escrita de **casou-se**)
- 51.Profa. - (ri) CAÇADOR? NÃO
- 52.Thiago - CASAR
- 53.Felipe - (aponta para **castelo** e pergunta para Leonel) O QUE É?
- 54.Leonel - CAÇADOR
- 55.Profa. - NÃO TER CAÇADOR
- 56.Leonel - CASTELO
- 57.Felipe - (sorri e faz positivo com a mão)
- 58.Profa. - CASTELO NÃO TER CAÇADOR
- 59.Profa. - MARINA FALAR CAÇADOR (e aponta para **casou-se**)
NÃO TER CAÇADOR NÃO TER CAÇADOR NÃO ESCREVER VOCÊS NÃO
FALAR CAÇADOR CASAR
- 60.Leonel - (mostra **com**) CAÇADOR
- 61.Profa. - NÃO COM NÃO ESCREVER CAÇADOR NÃO TER (Em seguida mostra **pularam**)
- 62.Marina - PRÍNCIPE

63.Profa. - NÃO (e mostra **príncipe**)

Em seguida a professora mostra a escrita **Branca de Neve acordou e os anões...** e vai traduzindo para língua de sinais juntamente com as crianças.

64.Thiago - (quando aparece **pularam**) PRÍNCIPE

65.Profa. - NÃO ANÃO FAZER O QUÊ? BRANCA DE NEVE MORRER DEPOIS ACORDAR ANÃO FAZER O QUÊ?

66.Marina - (faz sinal para cavar nas minas como viram no filme)

67.Profa. - TRABALHAR NÃO ANTES TRABALHAR DEPOIS BRANCA DE NEVE ACORDAR

68.Leonel - (mostra **príncipe** e **pularam**)

69.Profa. - IGUAL? NÃO OLHA (e compara letra por letra de cada palavra)

70.Leonel - DIFERENTE

71.Profa. - BRANCA DE NEVE ACORDAR ANÃO MUITO CONTENTE (apontando a escrita de **pularam**)

72.Leonel - (aponta para **de**) DIA

73.Profa. - NÃO d-e (e escreve na lousa **dia** e em seguida aponta no texto, para **de alegria**) d-e ALEGRE ANÃO MUITO CONTENTE (apontando **pularam de alegria**)

Em seguida a professora explica mostrando o texto escrito, a diferença entre pular e muito contente comparando português e língua de sinais

74.Leonel - (mostra **feliz**) FELIZ

75.Profa. - (faz sim com a cabeça) FELIZ

76.Profa. - MUITO CONTENTE¹² IGUAL FELIZ MUITO CONTENTE
IGUAL FELIZ

Em seguida a professora propõe uma outra atividade, pedindo para que as crianças escrevessem o que conseguiam lembrar da estória. Acrescenta que não deveriam desenhar nem copiar mas poderiam consultar o texto escrito.

Temos aqui uma atividade que envolve a leitura e podemos observar praticamente as mesmas relações descritas anteriormente no âmbito da escritura.

O que parece mais evidente, de novo, é a relação da leitura com a língua de sinais, ou seja, os sinais estão significando o texto escrito (as crianças lêem, efetuando, a meu ver, uma tradução em sinais, embora, para elas, possa não haver ainda esse entendimento da operação implicada, até porque, como indicado, há ainda uma indiferenciação de sistemas lingüísticos).

Os alunos já identificam a escrita de algumas palavras do texto como **castelo** (turnos 56, 57), **príncipe** (turno 13), **branca de neve** (turnos 22, 24, 41), **cavalo** (turnos 32, 35). E as palavras que não reconhecem, ou seja, que reconhecem como outra, apresentam grande semelhança entre si na escrita. Isso mostra o apoio na configuração visual para a interpretação desses signos, de modo semelhante ao processo da criança ouvinte, porém mais acentuado nas elaborações das crianças estudadas.

¹² Foi utilizado o sinônimo na língua de sinais, pois temos mais de um referente nessa língua para a palavra muito contente.

Na tentativa de leitura diante do texto, o grupo revela um conhecimento das palavras escritas (eles já tinham tido contato com o livro de estória e com a escrita na lousa dos nomes de personagens), pois encontramos muita proximidade entre o que lêem e o que está escrito no texto. Por exemplo: eles não confundem palavras com configuração visual distinta - não lêem **pularam** por **castelo**, muito menos **príncipe** por **cavalo** - mas, por se apoiarem nas primeiras letras da palavra, podem ler **príncipe** por **pularam** (turno 11), **cavalo** por **castelo** (turnos 32 e 33) **casou-se** por **castelo** (turno 43).

Assim, podemos notar que eles buscam no texto algumas das palavras que foram mais utilizadas em sala de aula como “castelo”, “príncipe”, “branca de neve” e “caçador”. E, na sua maioria, parecem fazer uma leitura da palavra memorizando, principalmente, a sua primeira letra.

Isso fica evidenciado na listagem, abaixo, das palavras que foram lidas no texto:

criança aponta no texto

leitura feita pela criança

uma maçã	MAÇÃ BRANCA DE NEVE MORREU
para	PRÍNCIPE
anões	ANÃO
pularam	PRÍNCIPE
príncipe	PRÍNCIPE
príncipe casou-se	PRÍNCIPE CASTELO
casou-se	CASAR
branca de neve	BRANCA DE NEVE
felizes	FELIZ
cavalo	CASTELO

cavalo	CAVALO
castelo	CAVALO
casou-se	CASTELO
de	DIA
castelo	CAÇADOR

Outro aspecto relevante do episódio está relacionado com a tentativa da professora em mostrar a diferença entre língua de sinais e escrita do português (turnos 28 e 29). Ao tentar traduzir palavra por palavra do texto para a língua de sinais, ela se vê diante de um texto desconexo, pois esta não possui equivalentes para certos conectivos e preposições, contando com outras regras de construção para compor tais significados.

É exatamente por esse motivo que a professora tenta explicar a diferença entre uma língua e outra, querendo mostrar que a escrita do português pede esses elementos. Uma discussão sobre a importância do reconhecimento da distintividade das línguas é encontrada em Góes (1996), onde a autora explicita que mesmo alunos surdos, com longa história de escolarização por repetências, ainda não fazem distinção entre língua de sinais, português oral e escrito, devido, em grande parte, à forma como os sinais são instrumentalizados e superpostos à língua oral no contexto pedagógico.

O mesmo acontece no final do episódio (turnos 73 a 76), no qual mais uma vez a professora fala sobre a diferença entre as línguas, tentando explicar o significado de “pular de alegria” (no português) e “muito contente” (em língua de sinais), porque o sinal para “pular” é semelhante ao de “muito contente”, sendo que esta última expressão

corresponde a um item sinal e não a dois itens como em português (“muito” e “contente”).

E são essas diferenças e semelhanças que a professora vai introduzindo no trabalho de sala de aula, paralelamente ao processo de construção da linguagem escrita. Essa atitude tem produzido algumas conseqüências pedagógicas como, por exemplo, a percepção por parte dos alunos da importância da língua de sinais nas atividades de classe e o fato de que o professor ouvinte não tem fluência na mesma, sendo excluído, muitas vezes, dos momentos de interação do grupo.

A partir do momento em que os alunos começam a vivenciar diferencialmente as línguas e a perceber que cada uma delas possui seu valor e sua função, eles parecem identificar-se enquanto grupo usuário da língua de sinais, considerando o professor ouvinte fora desse grupo. Por exemplo, em algumas ocasiões a professora não conseguia dar continuidade à atividade escolar devido à intensa interação entre as crianças; ela optava, então, por entrar na conversa e os alunos sugeriam que esperasse alguns momentos, afinal estavam muito ocupados.

O exemplo acima revela os jogos de imagem que vão se compondo na relação professor ouvinte-aluno surdo. A professora deixa de ter lugar de predomínio no controle das interlocuções, em conseqüência dessa imagem que a criança acaba por constituir desse interlocutor, o qual não tem a possibilidade de legitimar a sua fala quando a questão é compor narrativa em sinal.

Com a presença do instrutor surdo na sala de aula, a língua de sinais torna-se muito mais presente no processo de construção da escrita, o que vem a ser de grande valia pois o ler e o escrever pedem um

certo conhecimento lingüístico por parte da criança (o que não significa ser, necessariamente, na língua oral).

A criança surda vai significar o mundo através da língua de sinais, e isto é fundamental para o processo de construção da escrita e de compreensão do português. Somente através da linguagem podemos fazer a leitura do mundo e conseqüentemente a leitura da palavra, mesmo porque uma não acontece sem a outra. Essas formas de leitura constituem-se mutuamente e têm como base a linguagem que vai acontecer a partir da interação social.

Estando a leitura inserida entre as formas de interação e sendo, portanto, lugar de compartilhar e fazer circular sentidos, as leituras do mundo e da palavra tornam-se “processos concomitantes na constituição dos sujeitos, a primeira não ocorrendo sem a segunda - com a leitura alargam-se nossos horizontes de possibilidades de construirmos, nesse diálogo constantemente tenso com a palavra alheia, nossas próprias palavras de compreensão” (Geraldi, 1996, pg.100).

Pesquisas (Gesueli, 1988; Souza 1996b; e Ferreira Brito, 1996) têm mostrado que o surdo não precisa necessariamente ser oralizado para o aprendizado da escrita e que esta relação escrita/oralidade não é essencial, sendo possível a relação da escrita com a língua de sinais, sem uma necessária passagem pela oralidade. Porém, não se pode negar a possibilidade de a criança estar fazendo uma leitura labial do português oral no decorrer desse processo.

Sabemos que a língua de sinais trará subsídios lingüísticos para o aprendizado da leitura-escrita e, principalmente, para que haja coesão e coerência nos textos produzidos por surdos, como nos mostra Ferreira

Brito (1996): “o domínio de uma língua de sinais é um fator importantíssimo para o desenvolvimento de habilidades de uso de mecanismos cognitivos, semânticos e pragmáticos geradores de coesão e coerência” (pg.154).

Essa autora nos apresenta, em sua pesquisa, um estudo em que foi analisada a escrita de cartas pessoais de adultos surdos, nas quais ela enfoca os aspectos de coesão e coerência textuais. Os resultados mostraram que os surdos que dominavam a LIBRAS demonstraram maior competência na produção de textos coesos e coerentes. Portanto, o processo de aquisição de leitura-escrita terá como base a língua de sinais, daí a importância de sua inserção não só na instituição escolar e na sala de aula, mas na vida da criança surda.

Esse papel fundamental da língua de sinais não exclui, entretanto, a participação de certas estratégias mais localizadas, que estão relacionadas à oralidade e que têm um caráter complementar no processo de leitura-escritura. Isso fica ilustrado no episódio a seguir. Esclareço que a atividade diz respeito a uma narrativa diferente das anteriores, por se referir a eventos vividos.

Episódio 7

11/12/96 - Os alunos haviam feito um passeio no zoológico em São Paulo e a professora pergunta sobre o que haviam visto lá. Em seguida começam a contar sobre os animais.

01.Profa. - LEMBRAR IR PASSEAR LÁ SÃO PAULO? IR PASSEAR?

02.Leonel - MACACO

- 03.Profa. - MACACO VER?
- 04.Felipe - LEÃO HIPOPÓTAMO
- 05.Thiago - RINOCERONTE
- 06.Marina - RINOCERONTE¹³
- 07.Felipe - JACARÉ GRANDE
- 08.Profa. - JACARÉ GRANDE
- 09.Marina - PAPAGAIO
- 10.Thiago - /não foi possível ver claramente/ PAPAGAIO
- 11.Profa. - SÃO PAULO LÁ TER PAPAGAIO?
- 12.Felipe - PAPAGAIO NÃO TER SUMIR AVE TER
- 13.Marina - CARANGUEJO
- 14.Profa. - repete o sinal de Marina
- 15.Felipe - CERTO CARANGUEJO TER
- 16.Marina - CARANGUEJO PICAR BUMBUM (mostrando o bumbum) DOER
- 17.Felipe - ÁGUA CARANGUEJO ÁGUA DENTRO
- 18.Profa. - DENTRO ÁGUA
- Em seguida a professora vai até a lousa e escreve **macaco**.
- 19.Thiago - (levanta e mostra **macaco** na lousa) MAÇÃ
- 20.Profa. - Thiago *falou* FALAR *maçã* MAÇÃ. NÃO
- 21.Marina - MACACO

Em seguida a professora escreve na lousa a palavra **leão**.

¹³ Foi utilizado o sinônimo na língua de sinais, e no decorrer do episódio estarei usando * para a segunda configuração das palavras que apresentarem mais de um sinal.

22. Leonel - LEÃO
23. Marina - LEÃO
24. Felipe - (levanta, vai até a lousa e aponta para **leão**) LEÃO ERRADO (e aponta para Leonel)
25. Profa. - LEÃO (confirmando e apontando a palavra escrita) *porque* PORQUE *tá errado* ERRADO?
26. Felipe - (aponta para **macaco** na lousa) LEÃO
27. Profa. - MACACO *aqui* (aponta na lousa) *é* MACACO NÃO *é* LEÃO
28. Felipe - repete MACACO (e aponta para **leão**)
29. Profa. - O QUE É? (apontando para **leão**)
30. Felipe - (olha para Leonel) ERRADO
31. Leonel - LEÃO
32. Profa. - (olhando para Felipe) ERRADO?
33. Felipe - (aponta para **leão**) LEÃO?
34. Profa. - *É leão* LEÃO CERTO
35. Felipe - (bate a mão na cabeça com expressão de engano e vai sentar) RINOCERONTE
36. Felipe - (enquanto a professora escreve na lousa o nome do animal) GORDO FORTE BOCA GRANDE
37. Profa. - QUE MAIS?
38. Leonel - HIPOPÓTAMO
39. Felipe - HIPOPÓTAMO GORDO BOCA GRANDE
40. Marina - (depois que a professora escreveu a palavra na lousa Marina aponta para a letra **H**) ERRADO MAIS OU MENOS

41.Profa. - ERRADO? (apontando para a letra **H**)

42.Marina - MAIS OU MENOS

43.Profa. - (com expressão de dúvida e apontando para **hipopótamo**) HIPOPÓTAMO QUE MAIS?

44.Marina - JACARÉ

A professora escreve na lousa **jacaré**

45.Felipe - (levanta e aponta para **jacaré**) ZEBRA /esse sinal poderia ser interpretado também como TIGRE pois a criança o reproduz parcialmente, não sinalizando o referente que distingue um animal de outro/

46.Profa. - NÃO JACARÉ

47.Felipe - JACARÉ (Felipe vai fazer um comentário sobre o que viu mas Leonel interrompe e a professora pede que este espere um pouco e Felipe parece mudar o comentário) TIGRE ONÇA

48.Profa. - (olhando para Leonel) TIGRE ONÇA

49.Leonel - ONÇA TIGRE Valter /querendo dizer que o sinal havia sido ensinado pelo instrutor/(e pega o giz para escrever na lousa)

50.Felipe - ELEFANTE

51.Leonel - (não escreve nada na lousa) ELEFANTE (repetindo o sinal de Felipe)

52.Felipe - EU JÁ VER TIGRE

As crianças estão se movimentando muito em volta da professora e querendo escrever na lousa.

53.Profa. - GIRAFÁ (as crianças não dão muita atenção)

54.Thiago - (levanta) ELEFANTE*

55.Marina - LEÃO

- 56.Profa. - ELEFANTE* NÃO *conheço* CONHECER
- 57.Leonel - ELEFANTE /usando a configuração conhecida pela professora/
- 58.Profa. - ELEFANTE
- 59.Felipe - ELEFANTE* ÁRVORE (e faz um movimento da tromba do elefante trazendo comida para a boca)
- 60.Profa. - SENTAR LÁ (e aponta para as cadeiras, pois as crianças faziam muito barulho e estavam todas na lousa)
- 61.Thiago - LEÃO DEPOIS JACARÉ
- 62.Profa. - LEÃO JACARÉ (mostrando as palavras escritas na lousa)
- 63.Thiago - (aponta para o seu dente) GRANDE
- 64.Marina - HIPOPÓTAMO
- Fala não identificável da professora para Marina
- 65.Marina - COBRA*
- 66.Thiago - COBRA*
- 67.Leonel - (a professora escreve **girafa** na lousa e Leonel lê falando bem alto). (Logo em seguida) COBRA
- 68.Felipe - (aponta para Thiago) COBRA* (e aponta para Leonel) VER FALAR COBRA* /querendo dizer que Thiago havia dito primeiro que Leonel/
- 69.Leonel - (repete o sinal de cobra feito por Thiago) COBRA* NÃO COBRA
- Felipe levanta para escrever na lousa, mas começa a desenhar.
- 70.Profa.- *não é para desenhar* NÃO DESENHAR ESCREVER NOME

Felipe e Leonel começam a escrever na lousa e a professora pede que se afastem, pois as produções estavam muito próximas uma da outra.

71.Felipe - (passando para o outro lado da lousa) **TNiANDRJ**
COBRA COBRA*

72.Leonel - (apontando para sua escrita **iARDO**) *iobra* (sente falta da letra **a** no final da palavra, então apaga **o** e coloca **a** ficando **iARDA**)

73.Profa. - *Qual o sinal SINAL?* /como a criança, nesse momento, usa somente a fala, a professora pede o sinal para ter certeza de que é cobra/

74.Leonel - COBRA (para a sua escrita de cobra)

75.Marina - LOBO (para a escrita **QBOB**)

76.Thiago - LOBO (para a escrita **LOBO**)

77.Felipe - (levanta e escreve na lousa **LBOB**, olha para Thiago e aponta para a sua escrita querendo mostrar como escreve lobo) LOBO

78.Profa. - (apontando a escrita de Thiago) *está certo* CERTO

79.Felipe - ANA /estagiária/ FALAR (vale ressaltar que a estagiária não estava presente)

80.Profa. - ANA /estagiária/ FALAR *assim?* (apontando a lousa) CERTO

81.Leonel - ESCREVER TARTARUGA

82.Profa. - PODER (indicando permissão para o aluno escrever)

83.Leonel - TARTARUGA (para a escrita **TANRDRO**)

84.Felipe - (levanta e vai até a lousa) SEPARAR (e faz um risco entre a sua escrita e a de Thiago, as quais haviam ficado muito juntas) **LBOBLOBO**

85.Marina - (levanta para escrever na lousa) ZEBRA

86.Profa. - *É tarde* (mostrando o relógio) *Tá na hora* IR EMBORA

Quanto às relações que os alunos fazem com a escrita nesse episódio, vemos uma reiteração de várias indicações já abordadas até o momento. Por outro lado, o que considero realmente relevante salientar, aqui, foram algumas produções presentes no final do episódio (turnos 71 a 86).

No turno 72 a criança escreve **iARDO** para cobra e, em seguida, aponta para a sua escrita pronunciando a palavra, tentando fazer a relação entre ambas (escrita/oralidade - *iobra*). No momento em que lê, ela inclui a vogal **i** na sua fala (o que não ocorre anteriormente, ao pronunciar a mesma palavra), pois esta aparece na sua escrita. E, ao terminar de pronunciar a palavra, parece perceber a presença da vogal “a”, o que justifica sua troca da vogal **o** no final da escrita, ficando o registro **iARDA** (turno 72). Portanto, observamos que o aluno começa a notar algum vínculo da escrita com a oralidade.

Ele parece estar tentando fazer uma relação da sua escrita com a sua fala, ou seja, ele revê a escrita a partir da fala. Isso acontece com a criança ouvinte, que pode buscar lidar com a escrita a partir de pistas da oralidade porque esta já é de seu domínio, mas, presumivelmente, tende a ocorrer pouco com a criança surda em aquisição de língua de sinais.

A criança surda também pode perceber que existe uma relação da escrita com a oralidade, tomando a iniciativa de modificar a sua escrita em função do que conseguiu perceber na fala. Porém, devemos levar em conta que, no episódio, a criança que observou a relação mostra um maior uso da fala do que seus parceiros (tanto na produção como na interpretação).

Por outro lado, essa estratégia não ocorre em relação à escrita da palavra tartaruga feita pela mesma criança nos turnos 81 a 83, pois ela não pronuncia a palavra depois da escrita. Constatamos, aqui, que a relação está centrada na primeira letra da escrita convencional (t, que tanto pode ter sido percebida pela configuração visual da palavra como pela leitura labial) e na combinação das letras do seu nome próprio (fato já observado nas situações anteriores).

Para complementar a análise dos caminhos de aquisição da linguagem escrita por essas crianças, faremos em seguida um breve comentário a respeito das interlocuções entre parceiros sobre o objeto escrita.

Para tecer alguns comentários sobre a interação de pares no momento da produção escrita, reapresento parte do episódio 5.

Após Marina ter escrito algumas palavras na lousa, por iniciativa própria (turnos 44 a 53), Roberto faz o seguinte comentário:

54.Roberto - a criança levanta, vai até a lousa e pergunta pela escrita de Marina, apontando a palavra **PIMR** (escrita para príncipe-turno 45)

55.Marina - PRÍNCIPE

56.Roberto - (bate palmas e coloca a sua mão sob o queixo de Marina perto de sua garganta e solta um som semelhante a um /o/ que se alonga) PATO

57.Marina - (acrescenta a letra **o** em todas as palavras escritas na lousa)

Parece interessante ressaltar a influência de Roberto na escrita de Marina, pois o primeiro dificilmente apresentava a iniciativa de ir para lousa mas sempre fazia algum comentário a respeito da escritura dos colegas e, principalmente, sobre a produção de Marina, que, em geral, acabava aceitando as sugestões do amigo.

O fato de Roberto não se mostrar disposto a ir à lousa, alegando, muitas vezes, não saber escrever, leva-nos a crer que ele já possuía uma hipótese sobre a escrita. Isso pode significar não uma competência menor que a dos parceiros mas a sua compreensão a respeito da conservação da escrita e da falta de domínio que ele tinha sobre esse sistema representativo, buscando expor-se menos, enquanto não consegue ter mais pistas sobre as regras, e aproveitando as oportunidades de escritura de outros para exercitar ou levantar suas hipóteses.

Na situação focalizada, o aluno faz uma intervenção no texto da amiga utilizando também técnicas de correção de fala (turno 56), o que mostra sua capacidade de trazer para a sala de aula conhecimentos partilhados em outros contextos. Essa prática é comum no trabalho de terapia de fala realizado pela fonoaudióloga, e o aluno parece entender o que é referente à oralidade, fazendo transitar esses diferentes contextos e fazendo circular diferentes informações.

Ao reformular o seu texto, Marina parece também perceber, de certa forma, a relação da escrita com a oralidade pois ela acrescenta a vogal referente ao som produzido pelo colega no momento da intervenção (turno 57).

Situação semelhante parece acontecer nos turnos 65 e 66 do mesmo episódio (número 5): Marina escreve **7OIMVIMRII** para a palavra anão.

65.Roberto - (levanta e mostra o numeral sete para Marina parecendo questionar a presença do mesmo na sua escrita)

66.Marina - (faz sim com a cabeça e acrescenta, na frente do numeral sete, estas marcas:) **C7** /refez a sua escrita para anão, permanecendo o seguinte:/ **C7 7OIMVIMRII**

Nota-se que Marina não fez a retirada do numeral, pelo contrário, acrescentou mais um, e ainda parece ter colocado o número cinco na forma espelhada, o que nos mostra, de novo, que letras e numerais encontram-se ainda em um mesmo solo lingüístico. Essas trocas são bastante relevantes durante a escrita; Marina preservou o numeral sete (que se refere à quantidade de anões), mas, de qualquer forma, respondeu à interferência do amigo, alterando a sua produção.

Também no episódio 7, uma criança toma a iniciativa de corrigir a leitura e depois a escrita de um amigo (turnos 24 a 35 e 77 a 80). Vejamos: A professora escreve **leão** e duas crianças reconhecem a palavra.

24.Felipe - (levanta, vai até a lousa e aponta para **leão**) LEÃO ERRADO (e aponta para Leonel)

25.Profa. - LEÃO (apontando a palavra escrita) *porque* PORQUE *tá errado* ERRADO?

26.Felipe - (aponta para **macaco** na lousa) LEÃO

27.Profa. - MACACO *aqui* (aponta na lousa a palavra escrita)?
MACACO NÃO é LEÃO

28.Felipe - repete MACACO (e aponta para **leão**)

29.Profa. - O QUE É? (apontando para **leão**)

30.Felipe - (olha para Leonel) ERRADO

31.Leonel - LEÃO

32.Profa. - (olhando para Felipe) ERRADO?

33.Felipe - (aponta para **leão**) LEÃO?

34.Profa. - *É leão* LEÃO CERTO

35.Felipe - (bate a mão na cabeça com expressão de engano e vai sentar) RINOCERONTE

Felipe toma a iniciativa de corrigir o amigo Leonel na leitura da palavra leão escrita na lousa pela professora. E, finalmente, com a ajuda desta, a criança percebe que está enganada, porém não se mostra constrangida.

Esse fato parece relevante porque, no início do trabalho, Felipe mostrava-se bastante tímido e pouco participativo nos trabalhos de leitura-escritura, e o episódio aponta que essa criança estava muito interessada na atividade e também muito confiante, sentindo-se à vontade até para corrigir o amigo.

Nos turnos 77 a 80, temos uma ocorrência semelhante. Thiago escreve na lousa **LOBO** para a escrita de lobo.

77.Felipe - (levanta e escreve na lousa **LBOB**, olha para Thiago e aponta para a sua escrita querendo mostrar como escreve lobo) LOBO

78.Profa. - (apontando a escrita de Thiago) *Está certo* CERTO

79.Felipe - ANA /estagiária/ FALAR /vale ressaltar que a estagiária não estava presente/

80.Profa. - ANA /estagiária/ FALAR *assim?* (apontando a lousa)
CERTO

Esses turnos mostram a correção, por parte de Felipe, da escrita do amigo sobre a palavra “lobo”, considerando a sua como correta. Quando a professora (provavelmente considerada autoridade no assunto, pois era ela quem sempre escrevia para eles) afirma que a escrita do colega está correta, o menino retruca introduzindo a pessoa da estagiária (também considerada conhecedora do sistema). Pelo fato de esta não se encontrar presente na sala, o aluno talvez tenha percebido que não poderia ser contestado, o que deixava em aberto sua hipótese. A professora, por sua vez, não ousa contestar Felipe por considerar muito inteligente a sua atitude ao apoiar-se na pessoa da estagiária, que, com frequência, também trabalhava a escrita com a classe e que, por estar ausente, não poderia negar a afirmação dele.

Ainda no episódio 7, vale destacar os turnos 40 a 44, quando uma das crianças questiona a escrita da professora.

40.Marina - (depois que a Professora escreveu **HIPOPÓTAMO** na lousa Marina aponta para a letra **H**) ERRADO MAIS OU MENOS

41.Profa. - ERRADO? (apontando para a letra **H**)

42.Marina - MAIS OU MENOS

43.Profa. - (com expressão de dúvida e apontando para **hipopótamo**) HIPOPÓTAMO QUE MAIS?

44.Marina - JACARÉ

Parece não ficar muito claro para a professora em que lugar ela havia errado, porém a criança questiona a sua escrita alegando que havia algo a ser modificado. É possível que o problema estivesse relacionado com uma dúvida sobre a fidelidade do traçado (formato das letras) que a professora estava registrando.

Essas ocorrências são importantes porque permitem observar o jogo dialógico que acontece em torno das tentativas de leitura e escrita tanto nas interações entre pares, como entre criança e professor, porque é neste contexto que se dá a construção de conhecimento.

Comentários gerais a respeito das elaborações das crianças sobre leitura-escritura

De acordo com a teoria histórico-cultural, a relação da criança com o mundo não é direta mas mediada pela linguagem que se dá na interação social. Assim, o processo de desenvolvimento e aprendizagem é perpassado pelo outro, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (Vygotsky, 1984, pg.33).

As situações destacadas, nas atividades de leitura-escritura, mostram que as mediações, a relação com o outro, nem sempre acontecem de maneira harmoniosa. Em Smolka, Góes e Pino (1995) encontramos uma discussão sobre a intersubjetividade - a constituição do sujeito nas relações sociais - na qual esses autores vão questionar a

idéia de harmonia na essência desse processo, já que oposições e confrontos fazem parte do funcionamento mesmo de sujeitos em interação.

As possibilidades de relação eu-outro são complexas (e mesmo entre parceiros, nem sempre simétricas), porque a linguagem é “desarrumada”, não é transparente e, na concepção bakhtiniana, polissêmica e polifônica. Portanto, a discussão sobre o processo intersubjetivo implica um aprofundamento sobre a constituição do sujeito na relação, considerando que este não é dado, não está pronto, mas que ao interagir se completa e se constrói na sua fala e na fala do outro.

Nos exemplos aqui analisados encontramos um outro corrigindo o que está convencionalmente correto, colocando o sujeito em uma situação de conflito e mostrando uma mediação múltipla e complexa, nem sempre constituída por atos de ajuda ou de interações positivas, mas que, de uma forma ou de outra, acaba por fundar o processo de construção de conhecimento.

Essas atividades lingüísticas sobre a escrita são conseqüência da mediação do outro e dos jogos de imagem que as crianças estão exercendo, pois “no embate das relações interlocutivas, a construção dos modos de ver o mundo não é sempre harmônica. Ainda que os interlocutores possam compartilhar algumas de suas crenças, sempre se está reorganizando, pelos discursos, as representações que fazem do mundo dos objetos, de suas relações e das relações dos homens com o mundo e entre si. (...) Dado que a fala se realiza entre os homens, as ações que com ela praticamos incidem sempre *sobre o outro*, pois através delas representamos, e apresentamos a nossos interlocutores uma certa

construção da realidade, para com isso interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências” (Geraldi, 1993, pg.27).

Na construção da escrita, segundo Vygotsky (1988), o processo de aprendizagem é um “momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (pg.115). E realmente importante é a seguinte afirmação do autor: “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (pg.110), o que ocorre também com o processo de aquisição de leitura-escrita.

No ensino da criança surda, cabe ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e escrever. Vygotsky (1987) mostra, a partir de suas investigações, que o desenvolvimento da escrita é independente do desenvolvimento da fala. A escrita deve ser considerada como uma função lingüística distinta, que difere da fala tanto na estrutura como no funcionamento, e exige da criança um grau maior de abstração, de distanciamento de suas experiências interativas cotidianas, pois esta se vê obrigada a criar uma situação e a falar para um interlocutor imaginário, o que se constitui em uma tarefa nada fácil para ela.

Segundo o autor, as funções mentais que envolvem a linguagem escrita são fundamentalmente diferentes das que envolvem a linguagem oral e a primeira é considerada como a forma de atividade de linguagem mais difícil e complexa, que em certos aspectos exige da criança intenção e consciência. Isso caracteriza a grande diferença com a fala na medida

em que esta se desenvolve a partir de atividades espontâneas, involuntárias, sem a necessidade de um conhecimento consciente.

A escrita exige uma dupla abstração por parte da criança: primeiro em relação aos possíveis vínculos com a oralidade e segundo em relação ao interlocutor (desconhecido e imaginário). Daí a complexidade do processo que exige da criança uma certa reflexão sobre o conhecimento a ser construído, levando o autor à seguinte comparação: “A linguagem escrita é a álgebra da fala” (Vygotsky, 1987, pg.203).

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

Nos vários episódios mostrados, as crianças parecem motivadas para a atividade de leitura-escrita, pois elas competem muito em relação a quem vai sugerir mais nomes para que a professora escreva e quem vai acertar mais no momento de reconhecimento da palavra escrita.

O conjunto de análises da produção de leitura-escrita dessas crianças evidencia o seguinte:

- O uso da língua de sinais é de fundamental importância, pois é através desta que as crianças buscam ler e interpretar o português escrito, por meio de um trabalho interpretativo, partindo dos sinais para chegar à escrita (que, como já disse, não está sendo processado pela criança propriamente como tradução mas tende a se desdobrar como tal, com o avanço de conhecimentos sobre as duas línguas). Temos, então, neste processo de construção da escrita, a língua de sinais fundando a aprendizagem do português, ou seja, significando o mundo e a palavra.

- O apoio na dimensão visual na significação da escrita parece muito relevante neste processo de construção, principalmente pelo fato de que as crianças têm uma experiência visual intensa e não ouvem. Elas fazem um recorte da palavra em português, levando em conta a configuração da escrita.

- As crianças não fazem uma combinação meramente aleatória entre as letras do alfabeto, mas tratam os signos visuais de forma inteligente e fundamentam suas respostas no que já conhecem do português escrito.

- Ocorre, também, o apoio na configuração da mão implicada na realização do sinal, o que, muitas vezes, facilita o recorte da palavra em português.

- Ainda que de forma complementar, o recurso à oralidade (dentro do que é perceptível para elas, como, por exemplo, a partir da leitura labial ou, mais eventualmente, da articulação da palavra falada pela própria criança) também se mostra presente nesse processo, mesmo porque a professora utiliza ocasionalmente a fala.

Como já mencionei, há um jogo de correção e ajuda entre os interlocutores no processo de análise da escrita, no qual todos sentem-se à vontade para assumir seus papéis, independentemente do domínio que possuem sobre esse sistema (ainda que o processo não transcorra de forma apenas harmoniosa).

Esse mesmo jogo de correções aparece em relação ao uso da língua de sinais, ao ser tomada como objeto de atenção na sala de aula, conforme foi abordado no capítulo anterior.

Em diferentes episódios do material examinado, aparecem indicadores de uma certa ampliação no vocabulário do grupo no que se refere aos sinais, pois já apresentam outros itens lexicais para determinadas palavras que a Professora não domina e que eles adquiriram no convívio com o instrutor surdo.

Essa ampliação visível não acontecia no decorrer do meu trabalho realizado em outras abordagens educacionais, pois a criança não tinha como desdobrar seu domínio lexical independentemente do professor, porque ela não chegava a fazer uso efetivo da língua (nem oral, nem gestual). Entretanto, não se trata apenas de um “vocabulário melhor”; o uso dos sinais é, sim, ampliado, mas dentro de um jogo de regras para enunciar, que abrangem outras dimensões da língua.

Segundo Souza (1996b), há níveis de manejo de uma língua e “quem não domina uma língua copia, repete, esquece palavras, fica estático diante do lápis e papel, lê palavras – até identifica seu significado de dicionário – mas não é capaz de engendrará-las, artesanalmente, na trama de um texto e, muito menos, de puxar seus fios e com eles tecer sempre o mesmo mas já um outro tecido” (pg.145).

Era exatamente essa a situação anterior de nossos alunos. Eles não eram capazes de transpor conhecimento ou de compor textos (não só escritos) tratando as palavras efetivamente como signos.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo fato de eu ter vivenciado as dificuldades de interagir com a criança surda, no trabalho orientado por diferentes abordagens educacionais, torna-se por demais gratificante observar o quanto os alunos podem caminhar em termos de usos da linguagem, compreensão e, mesmo, de construção da sua identidade, quando a língua de sinais passa a ocupar um lugar significativo no projeto institucional. As próprias crianças tomam iniciativas e parecem fazer valer um espaço para essa língua, negociando sentidos com os profissionais ou com os próprios parceiros e efetuando correções de equívocos do interlocutor (colegas ou professora).

Os episódios analisados permitiram observar a interação de crianças e professora em torno de livros de estória, o que até bem pouco tempo não acontecia. A concretização dessas possibilidades se deve ao papel que a língua de sinais vem desempenhando em sala de aula e, principalmente, à presença do instrutor no programa de atividades, cuja participação propicia a todos uma vivência de uso dessa língua. É neste contexto que os alunos vão se construindo como interlocutores.

Não tive a intenção, aqui, de analisar os usos que a criança faz da língua de sinais, mas de reiterar a sua necessidade no processo de ensino-aprendizagem, apontando como as interações entre aluno-aluno e professor-aluno vêm se modificando a partir de sua inserção no cotidiano das crianças.

Minhas reflexões e o estudo da sala de aula me levam a afirmar a importância da língua de sinais no trabalho educacional com a criança surda e a certeza de que esse trabalho somente poderá ocorrer de forma eficiente com a participação de instrutor surdo fluente nessa língua.

As professoras especializadas ouvintes podem fazer uso da língua de sinais de maneira satisfatória, adquirindo, sim, um bom desempenho em sinais, porém o nativo é um interlocutor privilegiado porque é ele quem legitima o outro na sua língua natural.

Tendo como referencial os dados desta pesquisa, pude constatar o seguinte: ainda que a língua de sinais não seja utilizada plenamente em suas regras de construção na sala de aula, mas pela presença do adulto surdo nas atividades pedagógicas e pelo uso preferencial dos sinais em

relação à fala (pela não-imposição da produção de fala), essas novas condições, mesmo que insuficientes, mostram uma qualidade diferente na interlocução dos alunos. E o enunciado que melhor representa essa constatação é o do final do episódio 2 em que Thiago conclui: FAMÍLIA FELIZ. O exemplo mostra que, apesar das condições ainda insatisfatórias pelo pouco uso da língua, o aluno conseguiu tirar sua própria conclusão sobre a estória, a qual pareceu muito adequada, pois ele marca o final feliz, o que é comum nos contos de fada.

Com o uso dos sinais, embora ainda em situações cotidianas restritas, os alunos estão construindo significados, elaborando e fazendo relações sobre os diversos temas abordados, sem terem que partir de um modelo de enunciado dado (o que era muito comum em nossas práticas oralistas). Apesar de ser ainda pequena a vivência em sinais, as crianças estão criando com a língua e se constituindo enquanto sujeitos, o que reforça o argumento de que “não há nada imanente na linguagem salvo sua força criadora e constitutiva (...) A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias” (Franchi, 1977, pg.22).

Os dados indicam, claramente, que os sinais estão permitindo uma rica interlocução entre as crianças e com a professora, o que fica evidenciado, sobretudo, na recontagem de estórias; encontramos também os sinais fundamentando as hipóteses sobre as regras de construção da

escrita e as interpretações do texto escrito; e os sinais sendo focalizados como objeto de trabalho lingüístico. Temos, então, a língua de sinais significando os objetos de conhecimento de caráter instrucional, como a escrita do português e, ainda, servindo de apoio para a construção desta, que se constitui de grande importância para o surdo, entre outras razões, para ele poder comunicar-se com o ouvinte e até chegar ao aprendizado da linguagem oral.

Isso mostra que a interação através da língua de sinais pode mediar, de diferentes modos, a construção de conhecimentos em sala de aula, sem que haja a dependência de uma prévia (ou simultânea) aquisição da fala, ainda que se continue valorizando as iniciativas de oralização do sujeito surdo.

Podemos observar que a língua de sinais, nas instituições que o permitem, vem tomando espaço na sala de aula e tendo, atualmente, seu papel um pouco mais definido no contexto escolar, pois as próprias crianças já compreendem isso, demonstrando um enorme empenho, juntamente com o professor, em fazer uso dessa língua. E quero reiterar que a grande contribuição para essa situação aconteceu a partir da presença do instrutor surdo na sala, propiciando contexto lingüístico para tal.

A análise do que as crianças conseguem realizar em sala de aula, a partir da interlocução em sinais, mostra claramente que elas se envolvem em processos que não podem se efetivar quando a fala ou “sistemas de comunicação” limitados são empregados. Como exemplo, diferentes episódios revelam marcas da intertextualidade, o que reflete o uso e a vivência na língua, e uma real compreensão da criança sobre o contexto

da estória, o que indica sua capacidade de refletir sobre o relato e elaborar a sua própria conclusão.

Essas ocorrências não eram comuns em práticas oralistas porque não havia espaço para a força criadora e constitutiva da linguagem, a língua não era fruto de um trabalho coletivo e, sim, de um trabalho solitário do professor, cuja fala era imitada pelos alunos. Lembro-me, ainda, do exemplo de uma criança que, ao chegar na escola no período da manhã, saudou a professora usando o seguinte cumprimento: Boa-tarde!, porque esta era a saudação utilizada por ela que freqüentava a instituição no período da tarde. Esse fato, na minha concepção de língua, constituía-se como sinônimo de fracasso do trabalho de oralização, pois evidenciava a produção de uma mera repetição de fala por parte dos alunos, sem que houvesse qualquer interiorização da linguagem.

Contudo, para além de reafirmar a riqueza dos processos de interlocução e de construção de conhecimentos que as análises mostraram, eu gostaria de apontar e problematizar, nestas considerações finais, as condições propiciadas às crianças para a aprendizagem da língua de sinais.

No caso da criança ouvinte, a mãe tem a ilusão de domínio da língua pela criança e isso gera um efeito no sentido, de se ajustar, de alguma forma, ao interlocutor com base nessa ilusão. Isso não ocorre com o sujeito surdo porque os falantes não fazem uso da mesma língua, não há ilusão por parte da mãe e nem tampouco por parte da professora. Em consequência dessa ausência de ilusão pode ocorrer a subestimação da criança (é ela que não tem capacidade comunicativa) ou pode ocorrer o “descrédito” na relação professor ouvinte-criança surda, porque nem sempre o primeiro é o interlocutor privilegiado para o segundo.

O jogo da ilusão dever ser lembrado em duas direções: de um lado, ocorrem momentos de marginalização da professora pelo grupo de crianças que dialogam fluentemente entre si. De outro lado, existem momentos de diálogo em que a professora usa estratégias para construir bases para o jogo interpretativo.

Em Behares (1997b), encontramos apontamentos a respeito dessa ilusão entre falantes: de que é dito aquilo que se quer dizer ou, mesmo, de que os falantes são donos do dizer. O sujeito se constitui pela/na linguagem, “o diálogo converge a um ponto em que os sujeitos deixam seu rastro na enunciação, provocando-se a ilusão, no plano do imaginário, de existência como sujeitos, do lugar que ocupam em relação ao outro dialógico e de que existe um único sentido possível do dito” (pg.43). Isso é o que acontece entre mãe e criança ouvinte, em consequência dos falantes estarem imersos na mesma língua. Contudo, nos encontros surdo-ouvinte algo diferente pode se dar.

Na relação da criança surda com a mãe/professora ouvinte, entre sujeitos que não conhecem a mesma língua, o fluir do interjogo discursivo de abrir e fechar polissemias ao longo do diálogo é totalmente obstruído, gerando-se quebras. “Quebras no sentido de que, sobre o *mal-entendido* inerente à opacidade da linguagem se entrecruza outro *mal-entendido* que se ancora na impossibilidade de manter a ilusão de que se está falando e escutando o mesmo, de que cada um é dono do que diz e de que compreende o outro ao mesmo tempo em que é compreendido. Desta forma se produzem dois diálogos sem pontos de ligação possíveis, mas pontos de fuga, nos quais a interpretação do outro dialógico que escuta não se toca do que fala, gerando uma deriva interpretativa na qual não é possível levar o outro em conta” (Behares, 1997b, pg.43).

Daí as quebras de sentido ou mal-entendidos, no decorrer do diálogo, serem mais freqüentes na relação entre professor ouvinte-aluno surdo pois, pelo fato de não partilharem a mesma língua, já não existe a ilusão de que haverá compreensão do que está sendo dito, o que não ocorre entre instrutor surdo-aluno surdo.

É preciso encerrar esta incessante tarefa de se fazer entender sem muito êxito, ou seja, esse hibridismo de recursos comunicativos, que professor e aluno se vêem obrigados a utilizar em suas interlocuções pelo fato de não existir uma língua previamente partilhada entre eles (como evidencia o estudo de Lacerda, 1996).

Na realidade, a maioria dos professores não faz uso da LIBRAS porque, em geral, têm pouco acesso à comunidade surda e nem sempre as instituições investem nessa direção, o que complica demasiadamente o processo de construção de conhecimento por parte das crianças. É nesse sentido que afirmo a coexistência dos paradigmas, ou seja, o oralismo ainda se encontra presente na prática educacional porque freqüentemente deparamos, em sala de aula, apenas com a mera tolerância ao sinal, não acontecendo, de fato, uma mudança ideológica em relação à surdez e um maior empenho no uso efetivo da língua de sinais. “No cenário atual, parece haver uma busca de conciliar a persistente abordagem ‘audista’ (que privilegia a língua falada e ocupa-se apenas da integração com o ouvinte) com uma abordagem de respeito à diferença (que implica o direito ao uso da língua de sinais e a possibilidade de vínculos também com a comunidade de surdos)” (Góes, 1998, pg.18).

Que educação bilíngüe está ocorrendo, se a grande maioria de profissionais atuantes não domina a língua de sinais? O que encontraremos, em geral, é um mascaramento desse ensino porque os ouvintes nem sempre têm oportunidade de aprender ou fazer uso da língua e este é um risco que não podemos correr. Não se pode garantir educação bilíngüe sem a presença de interlocutores fluentes em sinais.

Em primeiro lugar, cabe lembrar que, apesar de toda dinâmica constatada na interação através de sinais do grupo estudado, as crianças estavam ainda em aquisição da língua e já tinham entre 6 e 7 anos de idade. Uma preocupação que se coloca, então, está em como consolidar a condição bilíngüe das crianças. Como introduzir o trabalho com os instrutores, se a maioria deles está despreparada e não conta ainda com oportunidades de uma preparação prévia para essa atuação.

Não podemos deixar de levar em conta que, pelo fato de o instrutor surdo não ter uma experiência de elaborar sobre questões lingüísticas e educativas (no sentido amplo), encontramos algumas dificuldades em sala, como por exemplo: uma certa fidelidade ao uso de um sinal e não a outro, não aceitando a variação lingüística da língua de sinais, o que pode ser conseqüência da relação que faz com o português, ou de uma concepção estruturalista da linguagem que perdurou durante tantos anos e pela qual todos nós passamos, inclusive os surdos que hoje em dia tornaram-se instrutores. Assim, os instrutores, em geral, transferem aos alunos seu modelo de ensino de língua, com certeza estruturalista, que é a concepção vigente no método oralista. Daí a necessidade de o professor estar atuando conjuntamente com ele, principalmente no planejamento e na execução das atividades de classe.

Souza e Góes (1996) apontam, em um estudo realizado com instrutores surdos e seu objeto de trabalho, que “o discurso dos instrutores surdos contém vários ecos da abordagem oralista, o que poderia ser interpretado como impedimento importante para uma proposta bilíngüe. No entanto, os dados sugerem que a inserção do instrutor numa nova ordem discursiva pode efetivar-se em co-autoria com interlocutores ouvintes, deslocados ideologicamente do grupo ao qual pertencem” (pg.4).

Essas autoras mostram, ainda, que o trabalho realizado pelo instrutor surdo precisa ser analisado quanto à forma pela qual ele concebe seu papel de propiciar a aprendizagem e a vivência de uso da LIBRAS. De um lado, pode ocorrer a ênfase no ensino de itens lexicais em sinais, fazendo-os corresponder a palavras do português ou a gravuras, o que reduz o conhecimento da LIBRAS ao domínio de um certo dicionário, de modo que a compreensão lingüística acaba sendo equiparada a uma mera identificação de significados. De outro lado, há o problema de que o instrutor mantém sua preocupação com o ensino do português; assim, naquele estudo houve indicações, por exemplo, de que “os instrutores articulavam (com ou sem voz) ao mesmo tempo em que sinalizavam, o que causou estranhamento, pois sabia-se que eles sinalizavam de modo fluente, sem recorrer ao português, quando interagiam com amigos surdos” (pg.5).

Atualmente vivemos, no contexto institucional, um momento de transição, isto é, professor e aluno estão em fase de aquisição da língua de sinais e, apesar da atuação do instrutor surdo, há ainda uma centralização na dimensão lexical - negocia-se a nomeação do mundo (qual é o sinal para tal palavra? ou qual é a tradução para o português de tal sinal?) ou a realização do sinal (as crianças corrigem a professora e

corrigem-se entre si; a professora pede ajuda às crianças para configurar corretamente o sinal). A isso se soma o trabalho do instrutor, que está voltado ainda para uma preocupação com a ampliação e o uso correto do vocabulário, pela crença de que é preciso esse ensinamento para que, depois, a interlocução aconteça.

Na verdade, é preciso reconhecer que o instrutor tem (ou lhe é atribuído) um papel contraditório: de ser “professor” da língua de sinais, porém sem assumir uma “abordagem professoral” e propiciando uma “vivência natural” do uso dessa língua.

Estes apontamentos sugerem, como já disse anteriormente, a necessidade de uma atuação conjunta entre professor ouvinte e instrutor surdo, ou entre este e um especialista que possa construir com ele uma reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Ademais, os próprios projetos institucionais precisam formular melhor a participação dos adultos surdos.

Apesar dessas considerações, vale reafirmar que, com a presença do instrutor surdo, rapidamente as crianças passam a utilizar os sinais, corrigindo muitas vezes professores e profissionais da área que, por não serem fluentes, utilizam os sinais com significado de dicionário apenas, sem nenhuma vivência na língua.

Portanto, os surdos têm a necessidade e o direito de consolidar sua condição bilíngüe. E, conforme salientado por Góes (1996), o trabalho pedagógico precisa contribuir para que eles se dêem conta das diferentes línguas a que têm acesso, considerando a possibilidade de contrapor uma língua a outra. Parece, então, que deverá ser papel da escola

explicitar e trabalhar com essa condição da criança surda, fazendo as devidas referências a cada língua e enfatizando suas diferenças.

Todas essas evidências a respeito da importância do uso da língua de sinais, principalmente dentro da escola, dimensionam, noutros termos, a questão sobre o papel do professor da criança surda. Assumir a sala de aula como espaço de interlocução efetiva em sinais (ainda que as crianças estejam em fase de aquisição) dispensa o professor da função de terapeuta da fala ou de construtor de “sistemas de comunicação” (com historicidade frágil e âmbito de uso restrito). Desse modo, ele pode, afinal, ver-se como participante efetivo dos processos de conhecimento da criança, na direção de conquista do saber sistematizado que a escola deve propiciar - a leitura, a escrita, as operações lógico-matemáticas, a elaboração conceitual sobre diversos objetos aos quais se atribui uma relevância instrucional.

Por outro lado, as perguntas sobre o papel do professor não ficam respondidas, mas recolocadas. Presumindo-se o alcance pelo professor de uma condição efetivamente bilíngüe (o que ainda não ocorre nas salas de aula), como ele deve manejar seu lugar de enunciador e o uso de cada língua em diferentes esferas de atividade? Por certo, ele deveria ser um usuário fluente em sinais nos diálogos orientados para a elaboração conceitual, porém essa elaboração passa necessariamente (uma vez que ainda não dispomos de um sistema escrito dos sinais) pela modalidade escrita do português. Nesse momento, como ele pode interagir como um leitor fluente do português e não ser apenas um tradutor ou um monitor da tradução para o aluno?

Em suma, o que está implicado na condição de professor bilíngüe e em sua atuação com o aluno surdo? E essa pergunta deve ser precedida

por outras, pois devemos reconhecer que, numa fase de transição, não há ainda fluência no uso de sinais pelo professor, mesmo que ele esteja comprometido com um horizonte de educação bilíngüe. Então, quais parcerias ele pode estabelecer com o instrutor surdo? De que forma ele pode contribuir para a capacitação do instrutor (e este, reciprocamente, para o professor)? Como criar condições, institucionalmente, para que ele venha a dominar as regras de construção e interpretação da língua de sinais, para além de ser usuário de sinais?

Essas indagações estão colocadas aqui como aspectos a serem refletidos e solucionados e não como apontamento de obstáculos ou impossibilidades para uma educação bilíngüe.

Em Góes (1996) e Souza (1996) encontramos depoimentos de surdos adultos que alegam ter aprendido a discutir sobre coisas triviais do cotidiano, ou sobre assuntos que dependiam de conhecimentos sistematizados, somente quando aprenderam a LIBRAS. Assim, por exemplo, uma moça surda, depois de ter adquirido a LIBRAS, dizia de sua experiência de aprendizagem da fala: “eu era oralizada mas não tinha aquele vocabulário (...) parece meio frio, igual papagaio, (...) saber falar mas não saber conversar, então eu repetia tudo” (Souza, 1996a, pg.33).

Esses depoimentos indicam a importância da convivência de crianças surdas, principalmente as filhas de pais ouvintes, com a comunidade de surdos para que estas possam constituir-se enquanto sujeito. Não podemos correr o risco de que, como nos aponta Góes (1998), o aluno venha a equivaler surdez com incapacidade, em consequência das insuficientes experiências no uso de sinais.

A discussão de todas essas questões não pode, no momento atual, furtar-se a um questionamento a respeito da controvérsia escola especial *versus* escola regular, o que envolve ainda muitas dúvidas e uma grande polêmica.

A língua de sinais vem assumindo seu papel e se constituindo dentro da sala de aula, porém ainda temos um longo caminho a percorrer, na medida em que deparamos com pais e profissionais que a subestimam e a tornam, na melhor das hipóteses, subsidiária em relação ao português. Isto é evidenciado, em geral, na hora da escolha entre escola regular e escola especial.

Sendo a instituição à qual pertencem ligada à área da saúde (portanto, não oferece os vários níveis de ensino), as crianças são encaminhadas a outras instituições para o trabalho de escolaridade e os pais, na sua maioria, optam pela escola regular. E como dar continuidade ao trabalho realizado pelo instrutor surdo com a língua de sinais, se na escola regular não há o instrutor e tanto o professor como os alunos não têm conhecimento dessa língua? Quais as perspectivas de escolaridade para esses alunos? Onde encontrar condições especiais de ensino-aprendizagem?

Faz-se necessário examinar o que está acontecendo com os surdos que permanecem no ensino regular: eles estão efetivamente conseguindo acompanhar as atividades escolares, considerando-se as condições em que estão inseridos? A questão da escolaridade me preocupa muito; infelizmente, em muitas localidades ainda não se dispõe de uma escola especial com o primeiro grau completo e muito menos conta-se com recursos para a inclusão do surdo na classe comum, que seriam, no mínimo, o professor especializado e o intérprete em língua de sinais.

Ao completarem 7-8 anos nossos alunos são encaminhados para a escola especial ou regular, dependendo do nível socioeconômico e da expectativa da família. Geralmente, os pais de classe econômica mais alta pagam fonoaudióloga e pedagoga particular e mantêm os filhos em escola regular, apesar das dificuldades que ainda encontram. As famílias mais pobres procuram a escola especial. Isso mostra que, infelizmente, na maioria dos casos, a escola especial fica mais como alternativa para quem não tem escolha.

A realidade atual nos mostra poucas saídas para a escolha da escolaridade, ou seja, as famílias tentam buscar o caminho menos árduo tentando adequar suas condições socioeconômicas às potencialidades e características do filho surdo e, ainda assim, não é possível estar satisfeito.

Nós, profissionais que vivemos junto com os pais o processo de escolha, podemos afirmar que este é sofrível e doloroso, mesmo porque, atualmente, as crianças também estão participando dessa decisão e nem sempre a escolha dos pais coincide com a dos filhos. Há casos em que a mãe opta pela escola regular e algum tempo depois a criança pede para ir para a escola de surdos, onde “todos são iguais a ela”.

Existe, assim, muito preconceito em relação ao ensino especial e ao uso da língua de sinais, pois na própria fala das mães aparece a “vontade de tentar primeiro o ensino regular e, se não der, passa para a escola especial”, ou seja, esta última continua com a missão de atender os “fracassados”, aqueles que não conseguiram acompanhar o ensino regular.

Não podemos esquecer que a escola especial também pede uma transformação, pois ela tem uma história de ineficácia e precários resultados (assim como a escola comum). Dentre os problemas, devemos lembrar que as condições de acesso à língua de sinais ainda são muito precárias e os professores nem sempre são especializados.

A ensino especial é considerado como prejudicial para o surdo, alegando-se que ele induz à segregação. Apesar da evidente necessidade de mudanças, eu me pergunto: não será a escola especial o lugar com maiores possibilidades e condições estruturais para ser modificada e oferecer ao surdo uma escolaridade na qual ele seja respeitado em suas particularidades? Sabemos que, como está atualmente, a escola especial não é a solução, mas infelizmente a escola regular oferece condições ainda mais precárias para a inclusão do sujeito surdo. É preciso que haja uma maior reflexão sobre o tema e propostas condizentes para que a escola seja realmente inclusiva e não mais um lugar de marginalização do sujeito surdo.

Essas reflexões enfatizam a necessidade de um repensar sobre a realidade de sala de aula, para que possamos buscar as possíveis soluções. Apesar de estarmos, atualmente, buscando uma prática orientada na direção de ensino bilíngüe, aceitando a língua de sinais como língua natural e primeira língua a ser adquirida pelo surdo, parece difícil abandonar por completo as práticas de ensino estruturalistas assim como uma visão terapêutica da educação especial, ainda tão presentes em nosso cotidiano.

São três os aspectos mais importantes e que podem levar a uma reflexão sobre as necessidades educacionais da criança surda: 1) a importância da língua de sinais e de adultos surdos no processo de

desenvolvimento dessas crianças, 2) a necessidade de professores ouvintes e surdos bilíngües para que possamos garantir a escolaridade na língua natural do surdo, 3) e a necessidade de vivência mais intensa na língua, pois as condições propiciadas às crianças não podem resultar num processo lentificado de aquisições. Esses pontos parecem básicos para que se possa garantir ao sujeito surdo uma escolaridade um pouco mais eficiente.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que inúmeras são as dúvidas, pois reconhecemos a dificuldade, no dia-a-dia, de chegarmos às condições mencionadas.

Tal como está nossa realidade educacional, parece-me que, por enquanto, a escola especial deve ser vista como direito do surdo à escolaridade e não mais como segunda alternativa, destinada aos alunos que não conseguirem acompanhar a escola regular, mesmo porque já existem inúmeros questionamentos a respeito do aproveitamento do surdo no ensino regular (ver Ferreira Brito, 1993).

Todos esses aspectos estão ligados à questão da “integração” (ou “inclusão”) do surdo na escola e na sociedade. Como poderá a criança surda integrar-se em uma classe de ouvintes com 30 alunos, sem dispor de recursos para o acompanhamento das atividades? É ilusório pensar que a leitura labial e o reforço escolar resolveriam o problema. Na prática, tenho constatado que não há, ainda, condições suficientes para que o surdo caminhe lado a lado com o ouvinte, no mesmo espaço e no mesmo projeto escolar.

É, evidentemente, necessária uma reflexão sobre as finalidades da integração e em que tipo de escola esta será realizada. Segundo Marchesi

(1995), a escola que assumir essa integração deverá levar em conta a presença da criança surda e suas necessidades educacionais, devendo, portanto, livrar-se de duas concepções: “a que considera que a integração do surdo é um problema que cada professor deve resolver, em sua sala, de forma isolada, e a que sustenta que a integração não pressupõe nenhuma modificação no plano educacional elaborado para os alunos ouvintes, mas, somente, para os surdos” (pg.216).

As questões aqui apontadas levam-me a continuar estudando e observando o desenvolvimento da criança surda e seu processo de construção de conhecimento na interlocução em sinais, como tentativa de contribuir, na atuação e na pesquisa, para a melhoria do atendimento educacional da criança surda e para a reorientação conceitual e política das instituições que oferecem diferentes serviços aos surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Authier-Révuz, J. *Hétérogénéité Montréal et Hétérogénéité Constitutive: Éléments pour une Approche de L'autre dans le Discours*. DRLAV 26, Paris, p. 91-151, 1982.
- Bakhtin, M. (Volochinov) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lhaud e Yara Frateschi Vieira. 7ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1995. (original de 1929).
- Bakhtin, M. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do francês de Maria Hermantino Galvão Gomes Pereira. 1ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1992 (texto escrito em russo entre 1952-1953).
- Barthes, R. Verbete "Texte". *Encyclopaedia Universalis*, 1974.
- Behares, L.E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação Especial*, 1(4): 20-53, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1993.
- Behares, L.E. *O "simbolismo esotérico" na interação mãe ouvinte- criança surda revisitado*. Trabalho de apresentação no curso de Pós-Graduação em Lingüística (mimeo): Instituto de Estudos da Linguagem / Unicamp, Campinas, 1995.

Behares, L.E. Preliminares para el estudio del concepto de lenguaje en la obra de Vigotsky. In: Behares, L.E.; Demarchi, M.; Richero, N. e Toni, R. *Freinet – Jakobson – Piaget – Vygotsky: 1896-1996*, Universidad de la Republica, Departament de Publicações de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educacion, 1997a.

Behares, L.E. Língua Materna dos Surdos. *Revista Espaço – Informativo Técnico Científico do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Ano IV, n. 6, Rio de Janeiro, 1997b.

Brandão, H.H.N. Escrita, Leitura, Dialogicidade. In: Brait, B. (org.) *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

Ciccone, M. *Comunicação Total - Introdução, Estratégias, A Pessoa Surda*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1996.

Coudry, M.I.H. *Diário de Narciso – Discurso e Afasia*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1988.

Davis, J. *Total Communication*. Las Vegas: [S.N.], (mimeo), 1974.

De Lemos, C.T.G. Psicolinguística: Riqueza e Dilemas na Teoria e Prática - Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. In: *ABRALIN - Revista da Associação Brasileira de Lingüística*, Boletim 3. Editora Universitária: Universidade Federal de Pernambuco, 1982.

- Ferreira Brito, L. A Comparative Study of Signs for Time and Space in São Paulo and Urubu-Kaapor Sign Language. Trabalho apresentado no *Third Symposium on Sign Language Research*, Roma, 1983.
- Ferreira Brito, L. *Integração Social e Educação dos Surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- Ferreira Brito, L. A Importância das Línguas de Sinais para o Desenvolvimento da Escrita pelos Surdos. In: Ciccone, M. (org.) *Comunicação Total: introdução, estratégias, a pessoa surda*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1996.
- Franchi, C. Linguagem - atividade constitutiva. *Almanaque - Cadernos de Literatura e Ensaio*, 5: 9-27. São Paulo: Brasiliense, 1977.
- Freitas, A.P. *A Construção de Narrativa por Adolescentes com Síndrome de Down: Um Estudo da Dinâmica Interativa na Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação/Unicamp, 1996.
- Geraldi, J.W. *Portos de Passagem*. 2ª ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1993.
- Geraldi, J.W. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Mercado de Letras - ALB, Campinas, 1996.
- Gesueli, Z.M. *A Criança não Ouvinte e a Aquisição da Escrita*. Dissertação de Mestrado; Unicamp, 1988.

Gnerre, M. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1985.

Góes, M.C.R. A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico. *Caderno CEDES*, Campinas, n.24, p.17-24, 1991.

Góes, M.C.R. *A Linguagem Escrita de Alunos Surdos e a Comunicação Bimodal*. Tese de Livre Docência Apresentada no Departamento de Psicologia Educacional: Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas, 1994.

Góes, M.C.R. *Linguagem, Surdez e Educação*. Editora Autores Associados. Campinas, 1996.

Góes, M.C.R. Subjetividade, Linguagem e Inserção Social: Examinando Processos de Sujeitos Surdos. Trabalho apresentado no *VII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico - ANPEPP*, Gramado, RS, maio de 1998.

Góes, M.C.R. e Souza, R.M. Language and “Communication Practices” between hearing teachers and deaf students. Trabalho apresentado no *XXVI Congresso Interamericano de Psicologia*, São Paulo, julho de 1997.

Goodman, K.S. El proceso de lectura: Consideraciones através de las lenguas y del desarrollo. In: E. Ferreiro & Gomez Palacio (eds). *Nuevas Perspectivas sobre los Processos de Lectura y Escritura*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1982.

- Harrison, K.M.P. & Lodi, A.C.B. & Moura, M.C. Escolas e Escolhas: Processo Educacional dos Surdos. In: Lopes Filho, O. de C. *Tratado de Fonoaudiologia*, São Paulo: Roca, 1997.
- Koch, I.V. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- Lacerda, C.B.F. *Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimento*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, 1996.
- Lane, H. *A Máscara da Benevolência – A Comunidade Surda Amordaçada* (Trad.). Instituto Piaget, Lisboa, 1992.
- Lier, F. *A Constituição do Interlocutor Vocal*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983.
- Luria, A. R. The Development of Writing in the Child. In: M. Martlew (ed.). *The Psychology of Written Language*. New York: John Wiley & Sons, 1983.
- Marchesi, A. A Educação da Criança Surda na Escola Integradora. In Coll, C., Palacios, J. e Marchesi, A. (orgs.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, vol. 3, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- Moura, M.C. A Língua de Sinais na Educação da Criança Surda. In: Moura M.C., Lodi, A.C.B. e Pereira, M.C.C. (orgs.) *Língua de Sinais e Educação Do Surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.

- Mottez, B. Os surdos como uma minoria lingüística. *Reabilitação-Revista bimestral do Secretariado Nacional de Reabilitação*, v.1, n.2, p.22-27, Lisboa, 1981.
- Nogueira, A.L.H. Eu Leio, Ele Lê, Nós Lemos: Processos de Negociação na Construção da Leitura. In: Smolka A.L.B. e Góes M.C.R. (orgs.) *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- O'Grady,L., Vanhoek,K. & Bellugi,U. The Intersection of Signing, Spelling and Script. In: *SLR'87 Papers from The Fourth International Symposium on Sign Language Research*. Edmondson & Karlsson (eds.) vol.10. Hamburg: SIGNUM-Verl. 1990.
- Pereira, M.C.C. Uma abordagem interacionista no estudo do desenvolvimento da comunicação gestual em crianças deficientes auditivas. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n.5, Campinas: Unicamp/FUNCAMP, 1983.
- Pereira, M.C.C. *Interação e Construção do Sistema Gestual em Crianças Deficientes Auditivas, Filhas de Pais Ouvintes*. Tese de Doutorado, IEL/Unicamp, 1989.
- Pereira, M.C.C.; Moura, M.C.; Lodi, A.C. O papel da Representação ou Imagem do Interlocutor no Uso da Língua de Sinais por Indivíduos Surdos. In: Ciccone, M. (org.) *Comunicação Total – Introdução, Estratégia, A Pessoa Surda*. 2ª. edição, Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1996.

- Pereira, M.C.C. et al. A Importância do Uso do Alfabeto Digital com Crianças Surdas. Trabalho apresentado no *I Congresso Ibero-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos*, Lisboa, julho de 1998.
- Perroni, M.C. *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- Possenti, S. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- Rampelotto, E. M. *Processo e Produto na Educação de Surdos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 1993.
- Sanchez, C. *La Increible y Triste Historia de la Sordera*. Caracas: Impression CEPRO – SORD: Centro Profissional para Sordos, 1990.
- Sanchez, C.M. *La educación de los sordos en un modelo bilíngüe*. Mérida: Ickonia, 1991.
- Skliar, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos. In: *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial, Cadernos de Aatoria*, p. 105-153. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- Smolka, A.L.B. *A Alfabetização como Processo Discursivo*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1987.

- Smolka, A.L.B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*, n.2, p.11-21, 1995.
- Smolka, A.L.B. & Góes, M.C. & Pino, A. The Constitution of the Subject: a Persistent Question. In: Wertsch, J.V. and al. (ed.), *Sociocultural Studies of Mind*, p.165-183 Cambridge University Press, 1995.
- Souza, R.M. A (re)constituição do objeto lingüístico na interação professor-aluno. *Distúrbios da Comunicação*, vol.9, n.1, p.9-19, São Paulo, 1997.
- Souza, R.M. *Que palavra que te falta? O que os surdos e sua lingua(gem) de sinais têm a dizer à lingüística e à educação*. Tese de Doutorado, IEL/Unicamp, 1996a.
- Souza, R.M. Aspectos lingüísticos a serem considerados na relação professor-ouvinte e aluno surdo no ensino da língua escrita. In: Ciccone, M. (org.) *Comunicação Total, Introdução, Estratégias a Pessoa Surda* 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1996b.
- Souza, R.M. e Góes, M.C.R. O instrutor surdo e seu objeto de trabalho: construções discursivas no interjogo surdo-ouvinte. In: *Para Além do Silêncio, Revista da Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos* ano IV, n. 5 e 6 p. 4-8, Lisboa, 1996.
- Stam, R. *Baktin - da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

- Tervoort, R.T. Esoteric Symbolism in the Communication Behavior of Young Deaf Children. In: *American Annals of the Deaf* 106: 436-480, 1961.
- Vygotsky, L.S. The genesis of higher mental functions (Trad). In: Wertsch, J.V. (Org.) *The concept of activity in Soviet Psychology*. Nova Iorque, M.S. Sharpe, 1981.
- Vygotsky, L.S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1984.
- Vygotsky, L.S. *Problems of General Psychology* (Trad.). The Collected Works of L.S. Vygotsky – Volume 1. Nova Iorque, Plenum Press, 1987.
- Vygotsky, L.S., Luria, A.R. e Leontiev, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Usp, 1988.
- Vygotsky, L.S. *Fundamentos de Defectologia*. Havana: Pueblo y Educación, 1989a.
- Vygotsky, L.S. Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology*, 27 (2):53-77, 1989b.
- Vygotsky, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Wertsch, J.V. *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona:
Ediciones Paidós, 1988.