

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SUBJACENTE AOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E LETRAMENTO DE SURDOS

Thiago Manchini de Campos*

Resumo: Neste artigo iremos discorrer sobre a concepção tradicional de linguagem que subjaz ao processo de escolarização e de ensino de língua portuguesa, abordando suas possíveis consequências no trajeto de letramento de alunos surdos. A análise realizada é de cunho discursivo e procura evidenciar que o fato da escrita em língua portuguesa de alunos surdos seguir, em muitos casos, a estrutura de sua língua materna (Libras) não acarreta incapacidade na produção e interpretação de textos quando tomados na dimensão do sentido. Apesar de não dominar a estrutura da língua portuguesa, é possível ao aluno surdo estar inserido no processo de construção de sentidos.

Palavras-Chave: Surdez. Sentido. Letramento.

Abstract: In this paper we discuss the traditional conception of language that underlies the scholarization process and the teaching of Portuguese language, addressing the possible consequences in the literacy of deaf students. The analysis is of discursive nature and seeks to highlight the fact that the writing of deaf students in portuguese follows, in many cases, the structure of their mother tongue (Libras), but does not mean a disability in the production and interpretation of texts when taken in the dimension of meaning. Although there is a lack of dominance of the structure of the Portuguese language, it is possible for deaf students to be inserted in the meaning making process.

Keywords: Deafness. Meaning. Literacy.

Introdução

O recente movimento de inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar regular tem gerado discussões em diversos âmbitos, do político ao social passando pelo clínico, pedagógico, etc. Ao se tratar de sujeitos surdos, o debate assume certas ramificações relacionadas ao papel do tradutor/intérprete¹ em sala de aula, ao posicionamento

* Departamento de Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Senador Helvídio Nunes de Barros, Picos – Piauí, Brasil. Email: thiago.manchini@ufpi.edu.br

¹ A nomenclatura tradutor/intérprete é sintoma das contradições que cercam a *práxis* destes em sala de aula. Ao tradutor caberia somente a função de traduzir o mais literalmente possível, enquanto que o intérprete age como um intermediário do conhecimento entre professor e aluno. O tradutor faria uma “transferência direta”, enquanto

do professor, ao grau de surdez dos alunos, se são oralizados ou não, a proficiência destes em Libras (Língua Brasileira de Sinais), a real possibilidade de um acompanhamento extraescolar caso haja necessidade, etc.

Uma das temáticas que, em determinados pontos, perpassa e permeia a extensa literatura produzida a partir das discussões sobre surdez reside nos questionamentos que emergem da noção de linguagem trabalhada no letramento de alunos surdos. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é discorrer sobre a concepção de linguagem subjacente aos processos de escolarização e letramento de alunos surdos a partir da análise de algumas produções textuais, buscando mostrar que a concepção adotada em sala de aula incide diretamente na possibilidade de um trabalho mais produtivo, no ensino da modalidade escrita da língua portuguesa para surdos.

Quadros e Karnopp (2004) definem a escrita em Língua Portuguesa como sendo um empréstimo já que, sendo a Libras uma língua espaço-visual, não possui ainda sua modalidade escrita². Assim sendo, tanto a soletração manual do alfabeto português, em uma variedade de contextos, quanto a produção escrita, são utilizadas para introduzir uma palavra ou termo específico que não possui sinal equivalente. Essas afirmações são tratadas no contexto da língua materna (LM), podendo o surdo, obviamente, dominar a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, concebendo-a como sua segunda língua (L2).

São muitos os desafios ao se trabalhar com o ensino de L2 para surdos (partindo do pressuposto que estes têm a Libras como LM), desde o fato de muitos possuírem pouca proficiência em Libras – devido a fatores como a descoberta da surdez em idade tardia, falta de convivência com outros surdos proficientes, desconhecimento por parte da família de instituições que possam realizar um trabalho específico com o surdo, etc. – até questões relacionadas com a pouca familiaridade que os professores têm com a Libras.

Acreditamos que, além destes fatores, existe um que tem grande impacto no processo de letramento do aluno surdo, a saber, a concepção de linguagem subjacente ao ensino de língua portuguesa que existe na grande maioria das escolas brasileiras. Deste modo, nos propomos aqui refletir sobre este fato a partir de uma questão: de que modo o conceito de

que o intérprete uma “transposição”. Tudo pode se resumir a uma questão de linguagem e do conceito que dela se tem. Defendemos que não existe tradução (literal), pois a língua não se resume a estruturas regradas e vinculadas a um sistema autônomo. Deste modo a atribuição de sentidos não ocorre de modo evidente, fundado na ilusão da transparência da linguagem. Com isso queremos dizer que há que se considerar o papel dos fatores sociais, históricos, ideológicos, subjetivos e cognitivos que perpassam língua e sujeito na situação de interpretação.

² Existem estudos no sentido de desenvolver um registro escrito para as Línguas de Sinais, por exemplo, Sign Writing e ELiS (Escrita das Línguas de Sinais).

língua vigente nas escolas pode incidir no ensino da língua portuguesa em sua modalidade escrita para surdos?

Notas sobre a estrutura e organização da Libras

Apesar de não ser nosso objetivo fazer uma análise sintática dos enunciados, achamos necessário falar rapidamente sobre a estrutura e organização sintática da Libras, pois este é um componente que fica saliente ao se observar as produções textuais de surdos: a estrutura de uma língua espaço-visual fazendo uso do léxico de uma língua oral-auditiva. A Libras, bem como as demais línguas naturais, possui uma estrutura gramatical composta pelos níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. As palavras são denominadas itens lexicais, comumente chamados de sinais que, por sua vez, são formados pela combinação de configurações de mãos, movimentos e pontos de articulação.

A Libras consiste em um sistema de natureza verbal/visual que é organizado e se manifesta espacialmente, sendo tão complexo quanto as línguas orais-auditivas. As relações sintáticas da Libras são expressas, necessariamente, em locais estabelecidos do campo espacial, de maneira a produzir sentido. Isto significa dizer que, assim como nas línguas orais-auditivas, o componente sintático é indissociável do semântico. Segundo Quadros e Karnopp (2004), alguns mecanismos espaciais específicos para esta finalidade envolvem: localização do sinal³; direção do olhar e/ou do corpo (muito usado para substantivação)⁴; apontação ostensiva (pronominalização)⁵ e uso de verbo direcional (concordância)⁶.

Em relação à disposição sintática, estudos apontam seis combinações possíveis de sujeito (S), verbo (V) e objeto (O), sendo algumas mais comuns que outras (GREENBERG, 1966), a saber: SVO, OSV, SOV, VOS, VSO e OVS. Também encontramos flexibilidade na ordem das palavras, o que dificulta o trabalho de encontrar a ordem básica. No entanto,

³ Para se falar “gosto”, deve-se fazer o sinal “gostar” junto ao lado esquerdo do peito, próximo ao coração. Se for sinalizado no lado direito do peito, “gostar” fica desprovido de sentido.

⁴ Busca-se sempre apontar ou olhar para a direção na qual se encontra a pessoa ou objeto que está sendo falado.

⁵ Na LIBRAS não existem sinais exclusivamente relativos aos pronomes pessoais. Ao se falar “ele”, aponta-se para o referente. No entanto, a mesma “apontação” pode ser usada para se referir a “lá”. O mesmo já não acontece com os pronomes possessivos, os quais têm sinais específicos.

⁶ Na frase “Eu falei com fulano”, o sinal “falei” é feito na direção do referente, caso ele esteja fisicamente presente. Ou seja, em Libras “com fulano” sofre uma espécie de elipse, pois o sentido já está inserido na direcionalização do sinal “falei”.

partindo de um estudo de Fisher (1973) sobre a disposição sintática da ASL (American Sign Language) que mostra a predominância da ordem SVO, Quadros e Karnopp (2004) traçaram uma comparação com a LIBRAS partindo do fato de que ambas as línguas partilham de similaridades nos aspectos semânticos e sintáticos. O estudo apontou, à semelhança da ASL, na Libras também há a predominância da ordem SVO, valendo lembrar que essa mesma ordem é a mais frequente nas línguas românicas, onde o latim está inserido e do qual deriva a língua portuguesa.

O bilinguismo enquanto uma relação entre diferentes modalidades de língua(s)

Em termos gerais o bilinguismo é definido como “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (QUADROS, 2010, p.28). Partindo desta afirmação é produtivo problematizá-la, buscando a inserir no contexto de letramento e de ensino de L2 para surdos. A diferença de modalidades entre a Língua Portuguesa (oral-auditiva), e a Libras (visual-espacial), está no cerne da tensão que existe em atribuir ao surdo o caráter bilíngue. De acordo com Quadros (*ibid.*, p.29) “se não fosse a diferença na modalidade, todos teriam tranquilidade em reconhecer as pessoas surdas como bilíngues. Elas nascem no Brasil e, portanto, fariam a língua portuguesa”. É exatamente o descompasso entre modalidades que acrescenta outro patamar ao debate, já que é necessário discernir que a própria definição de *ser bilíngue* está atrelada à necessidade de haver certa proficiência em duas línguas. A complicação reside no fato de muitos surdos não dominarem a estrutura escrita da L2 – o que os leva a serem muitas vezes taxados como iletrados ou analfabetos. Porém tal constatação não significa que estes não tenham proficiência ao nível da atribuição de sentidos. Tudo se resume a uma questão de posicionamento face a diferentes concepções de língua/texto e de como as trabalhar. Se o professor está filiado a uma concepção tradicional que busca avaliar exclusivamente o bom uso da norma padrão – ortografia, regras gramaticais, o texto a nível da estrutura, etc. – e que concebe a língua enquanto um sistema exclusivo de comunicação, então provavelmente muitos surdos não serão considerados bilíngues; porém se o mesmo profissional estiver inserido em uma concepção mais atualizada, que compreende a língua como um sistema simbólico e polifônico de interação e de possibilidades de sentidos (em relação ao eu, ao outro, ao mundo, etc.), o cenário muda. De acordo com Ferreira (2011, p.42)

Para o surdo a (re)significação de suas idéias dentro de uma nova modalidade de linguagem que difere da sua é uma atividade complexa, que o levará a realizar muitas tentativas para construir um texto em português. Muitas vezes, essas tentativas serão vistas como erros por parte dos professores de língua portuguesa. Isso porque a ênfase nas aulas de português (tanto para surdos como para ouvintes) tem sido o ensino da norma culta, além da excessiva preocupação com aulas de gramática. Nessa lógica, importa mais ensinar sobre a língua do que ensinar o uso da língua em suas variações.

Esta conjuntura é altamente problemática para o processo de letramento do aluno surdo já que, em última instância, a instrução de L2 se configura como o ensino de uma metalinguagem a partir do registro escrito e totalmente descontextualizado, que tem como efeito reduzir a língua a uma função comunicativa pautada em um conjunto de regras de “bom uso”. É importante lembrar que as línguas naturais, além de sua função comunicativa, exercem outra de cunho cognitivo, servindo como suporte linguístico para a estruturação do pensamento e percepção de mundo. Sendo a Libras a língua natural do surdo ela promove tal atividade (BRITO, 1993). Isto acarreta fortes implicações ao se falar de letramento e de práticas linguísticas e pedagógicas em sala de aula já que o aluno surdo, ao produzir um texto, não está meramente operando no nível da comunicação, e sim da produção de sentidos e do trabalho com o simbólico, construindo estruturas que medeiam sua percepção e o configuram enquanto sujeito de linguagem ativo histórica e socialmente.

Outro fator importante a se considerar é a própria natureza do bilinguismo a partir dos aspectos funcionais da Libras e da L2. De acordo com Brito (*ibid.*, p.65)

O tipo de bilinguismo (dos surdos) é o diglósico, isto é, o uso em separado de duas línguas, mesmo que de modalidades diferentes, cada uma em situações distintas. A Língua de sinais será usada em todas as situações em que uma língua materna é usada nas escolas, exceto no que se refere à escrita e à leitura, onde ela pode ser o meio, mas não objetivo.

Em suma, neste contexto Libras e L2 encontram-se em uma situação de complementaridade já que, no que diz respeito à leitura e escrita, o surdo deve fazer uso de seu conhecimento de L2 mas, em outras situações languageiras a Libras é adotada (QUADROS, 1997). Isso ocorre inclusive no contexto de aprendizagem em sala de aula, onde a presença do intérprete é essencial.

Ainda dentro desta temática é importante mencionar que, no que diz respeito a pesquisas voltadas para a aquisição de português por surdos, Quadros (2006) e Fernandes (2008) afirmam que qualquer produção escrita na L2 é precedida por uma produção em

Libras. Assim sendo, a produção textual do surdo configura-se como um processo de reescrita ou retextualização já que “a compreensão ativa e responsiva do surdo sobre um determinado assunto em sua própria língua é fundamental para que ele organize seu pensamento e transforme suas ideias em uma produção escrita” (FERREIRA, 2011, p.42). Este é um processo ativo que caracteriza a relação com a escrita tendo como suporte a Libras, configurado como a tradução do registro visual na Língua Materna para o registro escrito da L2. De acordo com Gesueli e Góes (2001, p.5) “chama a atenção o fato de que as crianças ‘transitam’ da língua de sinais para a escrita e vice-versa, numa elaboração dinâmica, em que os sinais permitem significar as possibilidades de registro do Português escrito”. Em suma, enquanto que no ouvinte a relação entre representação escrita da palavra e suas possibilidades de significado ocorre através da oralidade – da evocação do som e de sua percepção escrita – no surdo este mesmo processo se dá através do canal visual, da percepção de um determinado símbolo ou grafia que remete a um conceito e, por sua vez, à materialidade escrita. (SILVA & BOLSANELLO, 2014).

Por último não podemos deixar de mencionar que pesquisas nas últimas décadas têm enfatizado a noção de interlíngua enquanto pertinente para se compreender o processo de aquisição da modalidade escrita de L2 por sujeitos surdos. De acordo com Brochado (2003, p.56)

Os métodos de ensino tradicionais em L2 enfatizavam a eliminação de erros, no entanto, mais recentemente, sob orientação de linguistas e psicolinguistas, os professores têm tratado dos erros a partir de uma perspectiva diferente. Passaram a considerar os erros como características do sistema de uma interlíngua, isto é, parte da gramática da interlíngua, por isso não sendo considerados como erros.

O conceito de interlíngua ocasiona um importante deslocamento no que se entende tradicionalmente por “erro”, já que se assume a perspectiva que os aprendizes de determinada língua alvo testam hipóteses sobre a mesma, tendo como base o seu conhecimento específico sobre o que sabem de sua LM, integrado com o conhecimento adquirido referente a outras línguas.

Dentro deste panorama a interlíngua é considerada um estágio de transição, entre a LM e a língua alvo, marcado por características linguísticas específicas. Estas características ocorrem como uma *interferência* em diferentes níveis do funcionamento da língua mas concernem, principalmente, a aspectos fonéticos, morfológicos e de sintaxe (SCHULTZ,

2006). Se compreendermos que o processo de aprendizagem de uma L2 consiste em etapas sucessivas que têm como ponto de partida o conhecimento e funcionamento internalizado da LM, podemos denominar de interlíngua os estágios existentes que ocorrem entre as duas extremidades do processo de aquisição de uma L2. Este é um fenômeno linguístico latente nas produções textuais que iremos analisar.

Enunciado: uma questão puramente linguística?

A noção de enunciado é central para nossa análise, sendo que partimos do pressuposto que a concepção que se tem de língua incide diretamente no modo de se abordar não só o enunciado, como também aqueles nele engajados. Em outras palavras, os dizeres não surgem do vácuo, sendo que todo enunciado é filiado a uma rede de memória e atrelado a sujeitos que ocupam posições delimitadas socialmente. De acordo com Bakhtin (2003, p.261)

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, preferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Bakhtin postula assim uma teoria acerca da linguagem na qual o papel do meio social e da língua são indissociáveis. De acordo com Silva (2001, p.24)

Para Bakhtin, locutor e ouvinte devem pertencer à mesma comunidade linguística e dividir inúmeras condições sociais que definam a relação de pessoa para pessoa, determinando a partilha do sistema linguístico.

Assim sendo a língua, enquanto sistema, não opera de modo *transparente*, na qual a construção do sentido passaria, em tese, pela *simples* decodificação. Podemos pensar o funcionamento da língua como um sistema de autonomia relativa, isto é, um sistema regrado mas que tem como condição de seu funcionamento o vínculo ao que é denominado

extralinguístico. Dessa forma a língua passa a ser compreendida como sendo composta por mecanismos discursivos que permitem e enfatizam a função polissêmica da linguagem. Nesta esteira Bakhtin (*ibid.*, p. 264-265) enfatiza a relevância de se considerar o social e o histórico na investigação linguística ao afirmar que

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional.

Ou seja, o enunciado pode ser visto como o objeto por excelência cuja análise de cunho linguístico contempla o *para além da língua*. Esta afirmação oferta ferramentas que permitem pensar o impacto que a concepção de língua, existente na grande maioria das escolas, tem no ensino do português para surdos: a de uma língua estrutural e formalizada, de comunicação, caracterizada por um sistema autônomo, que por sua vez acarreta em conceitos que consideramos problemáticos e pouco produtivos ao se tratar de práticas de letramento: a interpretação como decodificação; o texto fechado em si mesmo, constituído por camadas *linguísticas* e que ocasiona um trabalho de descrição; a noção de univocidade do sentido, levando o aluno a descobrir o que o autor, em tese, quis dizer; a modalidade padronizada e escolarizada da língua que exclui variedades da prática languageira, etc. (cf. ORLANDI, 2001; PFEIFFER, 2000; SILVA 1998).

Em suma, se o professor se detiver apenas naquilo que está escrito no papel terá a capacidade de compreender realmente o querer-dizer de seu aluno? Como compreender a dimensão histórica e social de um enunciado produzido por surdos? Como acessar essa dimensão por meio de uma língua que não conheço? Em algumas correntes tradicionais/formais das ciências da linguagem pode parecer um absurdo contemplar o *extralinguístico* na análise de enunciados, mas são exatamente estas questões que permitem olhar além do interdito:

Os enunciados (...) são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, *ibid.*, p.268)

Conceber o enunciado como tendo uma materialidade que não é composta por camadas, mas sendo constituído por um todo complexo e funcional de natureza linguística e histórica, permite questionar até que ponto o ensino de língua portuguesa escolarizada ignora as condições de produção do enunciado, ou seja, sua inserção na história, na cultura e no social, pode ser produtiva para os surdos. De acordo com Bakhtin (*ibid.*, p.271-272)

No âmbito da linguística, sobre o ponto de vista da comunicação discursiva, existem *ficções* como o “ouvinte”, o “entendedor” ou o “receptor”. Ficções, pois os apresentam como meros expectadores, passivos, no processo discursivo. Apesar de a passividade poder corresponder a determinados momentos do ato de comunicação, ela não contempla de modo algum o objeto real da comunicação discursiva. Compreender o significado requer ocupar uma posição ativa de interpretação, concordância ou discordância, resposta imediata ou não, etc. Toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido. Desse modo, o ouvinte com sua compreensão passiva, que é representado como parceiro do falante nos desenhos esquemáticos das linguísticas gerais, não corresponde ao participante real da comunicação discursiva. Aquilo que o esquema representa é apenas um momento abstrato do ato pleno e real de compreensão ativamente responsiva, que gera a resposta (a que precisamente visa o falante).

As ficções mencionadas por Bakhtin são, no ensino de língua nos moldes da escola, muitas vezes levadas a sério. De acordo com Valiante (2009, p.2), a concepção de Libras é paralela à do português escolarizado, que toma a língua como um código estruturado centrado na modalidade escrita e na metalinguagem, colocando em segundo plano a função comunicativa da linguagem e seu importante papel no desenvolvimento da cognição e subjetividade. Aqui é importante mencionar que por *função comunicativa da linguagem* entendemos algo mais do que a simples transmissão de informações ou ideias. Ela é responsável pela organização e internalização do sistema de signos que constitui a língua e que é o responsável, em última instância, pela construção/percepção de si e do mundo que nos cerca. Aceitar este ponto de vista é levar às últimas consequências o posicionamento de que a linguagem é central na constituição do sujeito, isto é, *só se é sujeito através da língua mediada e perpassada pelo social e histórico*.

Nosso esforço aqui reside na tentativa de reservar à linguagem um papel constitutivo, central e presente no desenvolvimento do sujeito. Vygotsky (1989) afirma que é por meio da linguagem que o indivíduo ingressa em uma sociedade, internaliza conhecimento e modos de ação, organiza e estrutura seu pensamento, o que significa que “o signo é considerado fruto da

necessidade de organização social e transforma-se junto com a evolução da sociedade” (SILVA, 2001, p.23). Ainda segundo Cole e Scribner (1998, p.8)

A internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (...) o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura

A linha de raciocínio aqui apresentada apresenta subsídios que permite afirmar que o enunciado não possui uma materialidade puramente linguística. Assim sendo a concepção de linguagem que, de modo geral, embasa o ensino de língua portuguesa na escola, interdita as questões relacionadas aos contextos históricos, sociais e culturais que incidem no ensino da língua portuguesa para surdos, assim como no trabalho com esta.

Sujeitos e dados

Nossos sujeitos são alunos surdos que na época da coleta estavam matriculados no Ensino Fundamental da rede municipal de Itatiba, interior de São Paulo. Estes consistem de duas alunas que cursavam a 7ª série/8º ano e dois alunos da 8ª série/9º ano, inseridos em classes inclusivas da rede pública, através do Projeto ApreNDiz, realizado por uma organização não-governamental da mesma cidade, que trata da inclusão e do atendimento especializado a pessoas surdas e deficientes auditivas desde 2004. Por meio deste projeto os alunos possuem acompanhamento de intérpretes de Libras em sala de aula, bem como a presença de um instrutor surdo, e atendimento extra horário escolar, com fonoaudiólogos e psicólogos.

Na época da coleta T.M.R., então aluna da 7ª série/8º ano, tinha 15 anos de idade. É surda profunda desde seu nascimento e sempre estudou no sistema público, sendo que apenas a partir da 4ª série do ensino fundamental começou a receber atendimento especializado em sala de aula inclusiva. Não domina fluentemente a Libras, possuindo um vocabulário mediano, sendo que a utiliza majoritariamente no ambiente escolar, no contato com os intérpretes e outros surdos, já que seus pais e familiares não são proficientes em Libras, fazendo uso de sinais caseiros. Não se interessa pela leitura e escrita.

E.A.S., era aluna da 7ª série/8º ano, com 14 anos de idade. É surda profunda de nascença e teve seu acesso ao ambiente escolar da mesma forma que a aluna acima descrita.

Seu desempenho escolar, no entanto, é acima da média, sendo que possui um vocabulário relativamente bom. A utilização da Libras também ocorre no ambiente escolar, por falta do domínio por parte dos familiares. Demonstra grande interesse pela leitura, sua escrita é mais apurada, além de demonstrar atenção e interesse em todas as matérias cursadas em sala de aula.

F.R.V., aluno da 8ª série/9º ano, tinha 17 anos de idade. Como os demais alunos, sua surdez é profunda de nascença. Também participante do Projeto realizado no município, teve seu acesso ao ambiente escolar da mesma forma que as outras alunas. Possui relativa fluência na Libras e no português escrito, com vocabulário bem amplo. Demonstra interesse pela leitura e escrita, além de ótima interpretação de informações, e desempenho escolar exemplar. Seus pais possuem conhecimento razoável de Libras. Participa de forma ativa na comunidade surda do município, em um grupo de teatro, e tem contato com outros surdos fora do ambiente escolar.

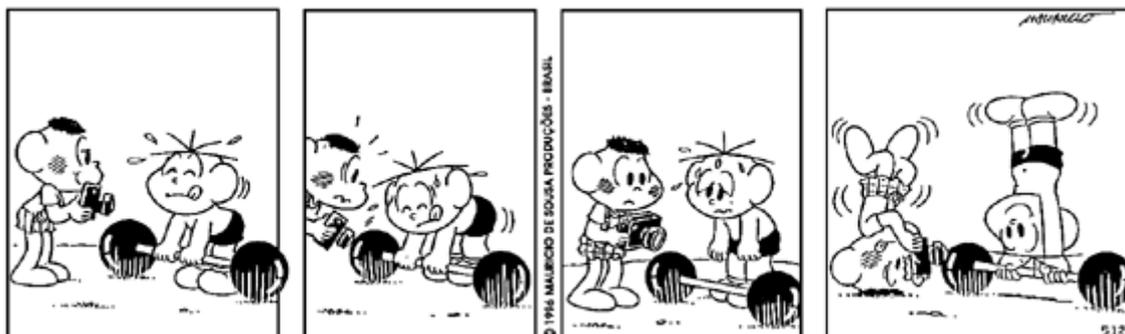
T.A.S., aluno da 8ª série/9º ano, tinham também 17 anos de idade, sendo portador de surdez congênita. Participa do projeto realizado no município e, assim como o aluno descrito acima, tem contato com outros surdos fora do ambiente escolar, participando do mesmo grupo de teatro. Sua inclusão no ambiente escolar se deu nos moldes dos outros sujeitos aqui descritos. Tem fluência intermediária na Libras e no português escrito. Não gosta de ler e escrever mas, no entanto, o seu desempenho escolar se encontra na média. Seus pais possuem conhecimento razoável de Libras.

Foi solicitado aos sujeitos que descrevessem, da melhor forma possível, por meio da escrita em língua portuguesa, uma tira de gibi onde há ausência de texto. Essa tira é composta por quatro quadros, sendo que a sua estrutura narrativa é baseada na retomada do tema ou dos personagens. Este tipo de texto – tiras – foi escolhido pois, além de ser um gênero familiar aos alunos em questão, as tiras permitem a realização de inferências, ou seja, têm uma natureza que permite uma interpretação mais aberta, fugindo dos moldes tradicionais do texto trabalhado nas escolas. A produção textual destes sujeitos foi efetuada de forma separada e na presença de um intérprete, o qual não interferiu no processo de coleta de dados.

Análise

A tira a ser analisada é composta de quatro quadros e tem como personagens Cascão e Cebolinha. O Cebolinha está tentando levantar um peso para que Cascão tire uma foto, mas,

devido à sua fraqueza, não consegue. Os dois decidem então ficar de ponta cabeça, de forma a criar a ilusão de que o Cebolinha teve sucesso no levantamento:



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

T.M.R. descreveu a tira da seguinte maneira⁷:

Cascão fotos muito Cebolinha força

peso cansado muito.

Cascão admirado como difícil

muito você verdade fraco cebolinha

triste muito consegui não casção

falar cama ruim fraco.

Cascão ideia chama Cebolinha falar quem que

depois bom cabeça para baixo melhor

força feliz muito casção já fotos.

Um primeiro olhar revela a ausência de artigos definidos e de pronomes pessoais, o que reflete o fato de que este enunciado se constituir em um texto escrito na estrutura⁸ da Libras usando o léxico do português. Deste modo, a retomada dos elementos se dá via repetição dos nomes dos personagens. É curioso também observar que, na grande maioria das vezes, Cascão

⁷ Em todas as transcrições conservamos o tamanho original das linhas e parágrafos.

⁸ Na Libras, uma língua de natureza visual-espacial-gestual, os pronomes e artigos definidos são caracterizados pelo apontar, mediante ao espaço de enunciação, uso do olhar e aos efeitos de corporeidade.

está escrito *Casção*. Em relação a este fenômeno postulamos duas hipóteses: a) pode ser uma *interferência* do aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa, na qual a partícula *ção* tem maior frequência do que *ção*⁹; b) é possível que este seja um sintoma da aquisição da escrita sendo realizada através da memória visual e não de modo fonológico. Isto aponta para a possibilidade dos mesmos mecanismos usados na aprendizagem da Libras pelo aluno em questão estarem sendo mobilizados para a aprendizagem de uma L2 de natureza diferente. Em outras palavras o aluno está atravessando o período de interlíngua. Segundo Harpaz (2003), aquele que aprende uma segunda língua, além de ter que executar sequências de operações mentais (estruturar a ideia) e motoras (articular sons) novas, precisa também evitar os velhos hábitos da língua materna. As operações relativas à língua mãe estão profundamente enraizadas pela prática constante, sendo por isso muito difíceis de serem evitadas. Deste modo afirmamos que o uso da memória visual no caso em questão pode ser considerado um acontecimento característico da interlíngua no contexto de aprendizado de uma L2 por sujeitos surdos, fato já atestado por pesquisas recentes (ALMEIDA 2007, BROCHADO 2003, PIRES, 2005, entre outras).

Um segundo ponto a ser abordado diz respeito à aparente desorganização do texto (do ponto de vista de um falante nativo do português). Uma leitura cuidadosa do enunciado, que leve em consideração o contexto e as condições de produção – quem o produziu, para quem, ocupando que lugar social, etc. – revela que há sim coesão e coerência dos elementos textuais. De acordo com Koch (1999, p.19), a coesão textual diz respeito “a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”, sendo que a coerência é aquilo que permite que uma sequência linguística seja um texto e não em um amontoado de palavras. A sequência é configura-se como texto quando aquele que o recebe é capaz de percebê-lo como uma unidade significativa global (KOCH & TRAVAGLIA, 1999). O fato de a sequência produzida pelo aluno ser um texto (ou enunciado na terminologia aqui utilizada), e não um emaranhado sem sentido, possibilita seguir o desenrolar de uma linha de raciocínio, isto é, o modo como o autor percebeu e interagiu com a tira. Isto é particularmente visível na quarta linha, onde o autor se coloca no lugar do Casção e diz ao Cebolinha “na verdade você é fraco”.

Segue-se a descrição de E.A.S.:

⁹ Este é um fenômeno bastante frequente nas descrições feitas pelos outros surdos.

O Cascão pego maquina foto andar

encontrara ver com amigo Cebolinha fazer

peso mas ele fraco, Cascão pensa ele

não conseguir peso. Cebolinha cansado para não quer. Cascão ideia fazer troca

cabolinha cabeça para baixo tambem

cascao maquina conseguir.

Neste enunciado já há a presença do artigo definido *O* e do pronome pessoal *Ele*, sendo que o artigo só surge no começo do enunciado, deixando de figurar, na linearidade do texto, em outras posições nas quais seria necessária a sua presença. Acreditamos que novamente isto se deva à exposição, do sujeito em questão, à modalidade padronizada e escolarizada da língua portuguesa, onde é comum iniciar frases com artigos definidos. Entretanto cabe questionar o motivo de as frases restantes não seguirem o mesmo padrão da primeira. Talvez seja pelo fato de que, na linearidade do texto, as palavras que iniciam um parágrafo são mais marcantes visualmente do que aquelas que se encontram no meio. Desta forma, ao empregar *O* somente no início do parágrafo, E.A.S. está reproduzindo aquilo que cognitivamente, em seu contato com a língua portuguesa, a marcou mais. Este dado remete ao texto analisado acima, onde há o uso de *cão* em detrimento de *cão*, fato que aponta para uma aprendizagem da L2 marcada pelo uso da memória visual, sendo esta sintoma do processo de interlíngua.

Aqui, como no primeiro texto, a quase total ausência de pronomes e artigos faz com que o uso da repetição seja empregado, exceto em duas ocasiões, onde o pronome pessoal *Ele* surge, o qual tem como antecedente *Cebolinha*. A segunda ocasião nos chamou mais a atenção, pois E.A.S. faz uso do discurso indireto livre que, de acordo com Freixeiro (1971, p.102), “possibilita a reprodução de gestos da personagem; evita o pesado uso dos *quês*; mantém as interrogações e exclamações sob a forma originária; traduz estados mentais das personagens.” O *Ele*, além de remeter ao Cebolinha, marca o início de uma nova oração, na qual é descrito o pensamento do Cascão. Em outras palavras, a retomada efetuada pelo segundo *Ele* é diferente da primeira e das restantes feitas através da repetição do substantivo pessoal, pois ela vem acrescentar uma informação nova à narrativa, informando ao interlocutor o estado de espírito de um dos personagens. Isto indica que aqui, assim como no enunciado anterior, há interação, ou seja, o processo simbólico de construção e atribuição de significados não é passivo. O autor não olha para o texto com o intuito de tentar *decifrar* ou *decodificar* as

informações nele contidas, sendo o enunciado uma oportunidade de exercer a atividade simbólica que organiza e estrutura as funções cognitivas.

T.A.S. descreveu a tira da seguinte maneira:

O Casção e o Cebolinha

O Cebolinha fazer tentou pegar musculação duro forte muito. O Cebolinha

já tentar musculação não conseguem. O Casção ver o Cebolinha parece

não conseguem. O Casção já ideia fazer cabeça para baixo.

Neste caso, nota-se a presença constante do artigo definido *O*, sendo que o posicionamento deste segue as regras da norma padrão. Ao contrário do texto de E.A.S., o artigo é usado quando há necessidade, e não somente no início do parágrafo, fato que pode significar a melhor compreensão e uso de algumas regras da língua alvo, sem que isso signifique uma maior fluência. As anáforas se dão via descrição definida, devido à presença de artigo definido + substantivo. No entanto, isto só é possível para o surdo na escrita, pois na fala a retomada se daria de maneira diferente, omitindo-se o artigo, pois este não pertence à sintaxe da Libras. Temos aqui um caso peculiar em que, na fala, a anáfora se daria por repetição dos substantivos pessoais *Cascão* e *Cebolinha*, e, na escrita, se dá por descrição definida. Podemos entretanto analisar de outra maneira. Pensemos hipoteticamente que o artigo definido *O* está sendo usado de forma prescritiva. Expliquemos: o surdo sabe que, em situações normais de escrita, este artigo deve preceder substantivos masculinos singulares. Este saber não vem de uma suposta compreensão das regras sintáticas do português, e sim pelo fato de que é uma ocorrência frequentemente vista pelo surdo no seu contato com textos. Isto pode ser um indício de que o artigo *O*, para o sujeito em questão, é desprovido de sentido, ou que o sentido a ele atribuído é diferente daquele dado por alguém que tem a língua portuguesa como materna. Ele somente aparece no texto devido a uma fórmula escolar memorizada (artigos definidos devem preceder, em determinadas situações, substantivos próprios e comuns). Se analisado desta forma podemos afirmar que, assim como nos outros textos, as anáforas se dão por repetição (*O Cascão* e *O Cebolinha* seriam, na verdade, *Cascão* e *Cebolinha*, já que *O* não teria carga semântica para o surdo). Assim como nos casos anteriores, a memória visual parece ser para os sujeitos em questão um forte mecanismo no processo de aprendizagem de uma L2.

Chama também a nossa atenção o fato de que a primeira linha da descrição tem a função de título, o que nos remete às célebres redações escolares, cujo gênero discursivo demanda um título. Desse modo, podemos hipotetizar que o contexto de elaboração do texto teve uma forte influência na produção simbólica empregada neste enunciado, sendo que o aluno, ao ser colocado na posição de autor, é levado a reproduzir aquilo que o gênero redação demanda. Esta hipótese abre espaço para outra questão: Por que o uso de título se trata-se de uma descrição e não uma redação? Devido à escola não ensinar o português como uma L2 para o surdo, o processo de apreensão e aprendizagem se dá de modo diferente, já que este não tem o suporte de uma língua oral. A apropriação da materialidade escrita se dá através do visual, ou seja, apesar de não ter conceitos bem formados sobre os usos e funções de elementos como título, parágrafo, etc., a forma visual destes é marcante, levando o surdo a utilizá-los para que seu texto *pareça português*.

F.R.V. descreveu a passagem do seguinte modo:

Casção câmera, mas Cebolinha tenta

aparelho mesclação muito peso

não conseguir idéia melhor de ponta

cabeça conseguir Casção foto.

Chamamos a atenção para o fato de que, ao contrário de seus colegas, F.R.V. não faz uso da repetição, a não ser com o *conseguir*, sendo que ambos retomam *aparelho mesclação* (levantar o peso) por meio de elipse. Assim como os outros enunciados, este também é coeso e coerente, pois permite verificar que o autor compreendeu a natureza da tira e a piada nela contida. Se fosse feita uma análise lingüística a partir de uma noção de língua fechada, como é no caso na norma padrão da língua portuguesa, o enunciado aqui produzido muito provavelmente seria considerado errado por não obedecer à estrutura da língua alvo. Este é o caso com vários professores em muitas escolas que, em seu despreparo, não compreendem a disparidade entre a Libras e a língua portuguesa e, em sua correção, acabam interditando o sujeito: ao receber a correção o aluno surdo não interpreta os erros atribuídos à sua produção como somente uma questão de língua, e sim como uma questão de percepção de mundo. É como se a escola lhe dissesse que, além de não saber escrever, ele não sabe interpretar a realidade na qual está inserido, dando à surdez um peso que vai além do déficit auditivo. Isto

significa que a concepção que se tem de língua incide diretamente no estatuto atribuído ao surdo.

Conclusão

Esperamos que a análise dos enunciados aqui apresentados tenha contribuído com alguns exemplos que esclareçam alguns aspectos da relação do surdo com a língua portuguesa escrita, já que sua natureza difere muito da estrutura da Libras. Logo, no âmbito escolar, os padrões de correção não devem ser os mesmos utilizados para corrigir textos de crianças sem surdez ou com outras patologias. Este é para nós um ponto muito importante, um gesto político, pois na grande maioria das vezes o olhar é invertido: tratam a produção textual do surdo como uma produção de uma falante nativo da Língua Portuguesa. Não se considera que a Língua Portuguesa é uma L2 e que o surdo, assim como qualquer aprendiz de língua estrangeira, passa por um processo de interlíngua, somado a isto o fato de que essa aprendizagem se dá, nos estágios iniciais, via suporte visual.

Apesar de não seguirem a estrutura e as regras gramaticais da língua portuguesa, os enunciados produzidos pelos alunos surdos são coesos e coerentes e, mais do que isso, apontam para a sua percepção de mundo e de si mesmos. Abordar estes enunciados pelo olhar redutor de uma concepção purista de língua¹⁰, sem os relacionar às suas condições de produção, sobretudo os fatores externos, significa interditar o sujeito e sua escrita. A concepção de língua e a sua incidência nos processos de escolarização e letramento dos surdos tem um enorme peso no exercício da inclusão, já que podem levar o professor e a instituição escolar a ignorar o caráter estrangeiro, para os surdos, da língua portuguesa. Tal posicionamento, fundamentado em uma concepção estrutural e funcional de língua, permite afirmar que o surdo escreve errado e, ao fazer isso, atribui ao surdo uma suposta incapacidade de compreender e expressar o mundo que o cerca.

Referências

¹⁰ De acordo com Novaes-Pinto (1999, p.14-15), os modelos científicos do século XX têm como parâmetro o normal e o ideal, apagando a heterogeneidade inerente à linguagem. Estes modelos refletem “a concepção de língua como um sistema estático, fechado. Não há neles espaço para a variação e para a atividade dos sujeitos. Não há movimento, não há dinamismo.”

ALMEIDA, J. **Aquisição do Sistema Verbal do Português-por-Escrito pelo surdo**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITO, L. F. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

COLE, M. & SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2ª ed. brasileira. Rio de Janeiro: Martins Fontes. 1988.

FERNANDES, S. Cenas de leitura e escrita: na escuta dos surdos. In: **Congresso Brasileiro De Educação Especial**, 3, Anais, São Carlos. 2008.

FERREIRA, A. A contribuição da retextualização na aula bilíngue Libras-Português. In: **Percursos Linguísticos**. Vitória, v.3, n.1, p.40-51, 2011.

FREIXEIRO, F. **Da Razão à Emoção**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.

GESUELI, Zilda M.; GÓES, Maria Cecília R. A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita. In: **Educação On-Line**, nov. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60:a-lingua-de-sinais-na-elaboracao-da-crianca-surda-sobre-a-escrita&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em 08 jun. 2015.

GREENBERG, J.H. **Universals of language**. Cambridge: MIT Press, 1966.

KOCH, I. **A coesão textual**. São Paulo, 1999.

KOCH, I. & TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Cortez, 1999.

HARPAZ, Y. Myths and misconceptions in Cognitive Science. In: **Human Cognition in the Human Brain**. Online. Nov 1, 2003. Disponível em: <<http://human-brain.org/myths.html>>. Acesso em 05 mai. 2012.

ORLANDI, E. (org.). **História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Cáceres: Pontes & Unemat Editora, 2001.

PFEIFFER, C. **Bem Dizer e Retórica: Um Lugar Para o Sujeito**. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, UNICAMP, 2000

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

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. 1. ed. Porto Alegre: Gráfica Palotti - MEC, 2006.

_____. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (org.); SILVA, A. **Surdez e bilinguismo**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PIRES, L. **Aquisição de Língua Portuguesa Escrita (L2) por Sinalizantes surdos de Língua de Sinais Brasileira (1)**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SILVA, M.P.M. **A Construção de Sentidos na Escrita do Aluno Surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SILVA, M.V. **História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

NOVAES–PINTO, R.C. **A contribuição do Estudo Discursivo para uma Análise Crítica das Categorias Clínicas**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SCHÜTZ, R. **Interlíngua e Fossilização English Made in Brazil** Online. 1 de julho de 2006. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Acessado em 07 mai. 2012.

SILVA, T.; BOLSANELLO, M.. Atribuição de significado à escrita por crianças surdas usuárias de língua de sinais. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 129-142. Editora UFPR.

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

Artigo recebido em: 10.02.2015

Artigo aceito em: 08.07.2015

Artigo publicado em: 28.07.2015