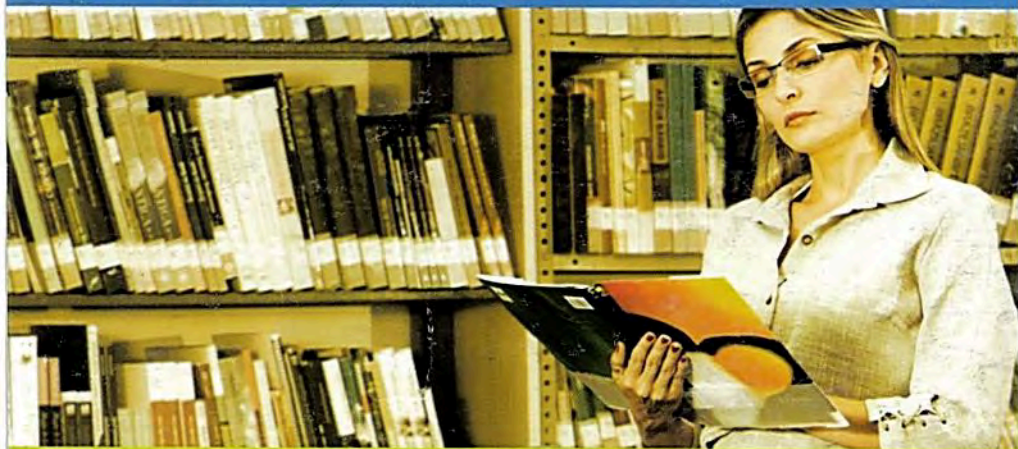


Juliana de Brito  
Marques do Nascimento

**Era uma vez...  
Uma Chapeuzinho,  
Seis Surdos,  
Seis Histórias...**

REFLEXÕES

Abrindo trilhas para os saberes.



Professor ApreNDIZ 

**Professor ApreNDIZ*i***

COLEÇÃO

**Abrindo Trilhas  
Para os Saberes**

**JULIANA DE BRITO MARQUES DO NASCIMENTO**

**ERA UMA VEZ...  
UMA CHAPEUZINHO, SEIS SURDOS, SEIS  
HISTÓRIAS...**

**REFLEXÕES**

***COLEÇÃO ABRINDO TRILHAS PARA OS SABERES***

**COORDENAÇÃO EDITORIAL**

Francisco Kennedy Silva dos Santos

**COMISSÃO ORGANIZADORA**

Ana Maria Fontenelle Catrib


César Nilton Maia Chaves

Débora Lúcia Lima Leite Mendes

Estefânia Maria Almeida Martins

Maria Gorete de Gois

Simone Trindade da Cunha

**Professor ApreNDIZ** 

COLEÇÃO

**Abrindo Trilhas  
Para os Saberes**

**JULIANA DE BRITO MARQUES DO NASCIMENTO**

**ERA UMA VEZ...  
UMA CHAPEUZINHO, SEIS SURDOS, SEIS  
HISTÓRIAS...**

**FORTALEZA  
2009**

**Pré-Impressão, Impressão e Acabamento**  
Gráfica e Editora Regadas Ltda

**Direção e Coordenação**  
Raimundo Fernandes Filho

**Produção Gráfica**  
**Arte e Diagramação**  
Reginaldo H. Alexandre

**Tiragem**  
3000 Exemplares

**Revisão**  
Antônio Edisio Fernandes

C387e CEARÁ. Secretaria da Educação.

Era uma vez... uma chapeuzinho, seis surdos, seis histórias... / Secretaria da Educação; Elaboração Juliana de Brito Marques Nascimento. – Fortaleza: SEDUC, 2009.

130p. : il. - (Coleção Abrindo Trilhas para os Saberes)

ISBN: 978-85-62382-03-1

1. Educação Especial. 2. Literatura. I. SEDUC. II.  
Título

CDD 371  
CDU 376.2 (813.1)

## AGRADECIMENTOS

- A Deus, pela luz...
- Ao Neto, pelo amor...
- Aos meus filhos, pela motivação...
- Aos meus pais, pela educação...
- À D. Janir, pelo apoio...
- À Inês, pelo cuidado com os meus filhos...
- À Ana Célia, pela orientação...
- À Verônica, pelos livros...
- À Vanda e Vera, pela força...
- Ao Luciano, pelo acolhimento...
- À Andréa e Renata, pela ajuda...
- À Margarida e Ana Maria, pela amizade...
- À Débora, Fausta e Marcus pelas trocas...
- À Águeda, pela câmara...
- Aos Intérpretes, pelas vozes e mãos...
- Aos professores do ICES, pelo incentivo...
- À FENEIS, pelas figuras...
- Ao Kennedy, Estefânia, Gorete e César, pela oportunidade...
- À SEDUC, pelo livro...
- Aos Surdos, pela inspiração...

*Veja, o inverno já passou  
Olhe, a chuva já se foi.  
As flores florescem na terra  
e o canto da rola já se ouve  
em nosso campo.  
Despontam figos na figueira  
e a vinha florida exala perfume*

(Ct 2, 11-13)

**COLEÇÃO**  
**ABRINDO TRILHAS PARA OS SABERES**

Esta coleção reúne o melhor do pensamento teórico e crítico sobre a formação do educador e seu trabalho, expondo um leque de questões de grande relevância para o debate sobre a Educação, por meio da diversidade de experiências dos autores que dela participam – professores da Secretaria da Educação (SEDUC).

Trabalhando com duas vertentes básicas, Experiências e Reflexões, os referidos autores focam diferentes temáticas, tais como: Ensinos - Gestão e Planejamento Educacional - Avaliação Educacional – Educação, Currículo e Ensino.

Esperamos, assim, contribuir para a reflexão dos profissionais da Educação e do público em geral, visto que, nesse campo, o questionamento é o primeiro passo na direção da melhoria da qualidade do ensino, o que oferta todos nós.

Francisco Kennedy Silva dos Santos  
Coordenador



Dedico este trabalho a todos os surdos que me ensinaram a ressignificar o mundo através de suas conversas silenciosas e de sua forma singular de escrever.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	10
INTRODUÇÃO - “CHAPEUZINHO!?!... EU?!” .....	13
1. “PELA ESTRADA AFORA...” .....	23
1.1. O surdo e a sua história.....	37
1.2. O surdo e as suas línguas.....	46
1.3. LIBRAS e LP: principais características.....	51
2. “UM CAMINHO PARA A CASA DA VOVOZINHA”.....	78
2.1. A natureza da pesquisa.....	79
2.2. O contexto da pesquisa.....	81
2.3. O perfil dos sujeitos.....	82
2.4. Procedimentos.....	84
3. “VOVÓ... QUE BOCA GRANDE VOCÊ TEM!!!” .....	87
3.1. Era uma vez.....	90
3.2. Chapeuzinho vermelha.....	95
3.3. Dorme-se melhor no inverno.....	101
3.4. Manina pessoa.....	106
3.5. buú buú, socorro.....	112
3.6. Minha vovó fui noite de missa.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS: “E FORAM FELIZES PARA SEMPRE...”.....	122
BIBLIOGRAFIA.....	125

## APRESENTAÇÃO

Dentre as escolhas que todos temos que fazer na vida, inúmeras pessoas partilham das nossas e, nós, das de algumas. Juliana é uma dessas pessoas com quem partilhei várias de suas escolhas. Como orientadora que fui, em seu Mestrado, participei de algumas de suas decisões, por isso, aos leitores desta obra peço que me permitam recuperar um pouco a gênese do trabalho de Juliana, cuja trajetória ela própria, no início, comparou às decisões da *Alice no país das maravilhas*, à procura de portas que lhe que permitissem adentrar onde quisesse. À época, claro, não sabia Juliana que encontrara a porta certa para a construção de uma maravilha de trabalho.

Nas idas e vindas das tentativas de abrir sua porta “da toca do coelho”, ela fez a primeira grande descoberta: dedicar-se-ia a estudar a singularidade da escrita dos surdos e, para isso, teria muito a aprender sobre aqueles com quem convivia como professora de português do Instituto Cearense de Educação de Surdos. Ora, ensinar português para alunos que, teórica e potencialmente, deveriam ser usuários da Língua Brasileira de Sinais, poderia ser uma das formas de Juliana coletar e analisar as produções dos seus alunos, verificar o que caracteriza a escrita desses sujeitos e, além disso, poderia identificar as idiossincrasias nos textos escritos por alunos surdos, que, vale ressaltar, são inúmeras.

Havemos de ressaltar, ainda, duas tomadas de decisão que contribuíram de maneira significativa para o valor do trabalho de Juliana. Uma foi conceber que deveria não apenas analisar e compreender os textos dos alunos surdos, mas, sim, que teria de compreender estes sujeitos em seu processo social e dialógico; a outra foi estabelecer com eles uma relação próxima, pois, como eram apenas seis sujeitos, após a coleta da produção textual, decidiu a pesquisadora conhecer-lhes a história, aprofundar seus estudos sobre cada um deles, por meio de entrevistas – realizou três –, de coleta de opinião sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais.

Embora a linguagem do surdo venha se constituindo um tema recorrente em diversas pesquisas, o trabalho de Juliana merece destaque especial, primeiro, por conceber que aspectos socio-

históricos fornecem subsídios para a compreensão da língua utilizada pelos surdos em seus textos escritos; segundo, porque contribuirá bastante para a área de formação dos professores, pois, por meio deste trabalho, poderão ficar evidenciadas formas mais eficazes de se fazer a leitura da produção textual de surdos, reconhecendo-lhe as especificidades advindas, algumas, da privação que têm da língua portuguesa em sua modalidade oral. Ao nosso ver, este trabalho poderá se constituir em um “porto seguro” para os professores que convivem com a inclusão do aluno surdo.

Vem consolidar nosso ponto de vista a respeito do valor acadêmico desse trabalho o fato de ele ter sido um dos escolhidos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará- SEDUC, dentre os apresentados no I Colóquio Abrindo Trilhas para os Saberes, para ser publicado na íntegra. O referido Colóquio faz parte de um projeto mais amplo, o Projeto Professor Aprendiz, que é uma ação da Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE), através da Célula de Estudos e Pesquisas (CEPES). Louvamos a iniciativa da SEDUC, que busca investir no reconhecimento e na valorização dos seus profissionais do ensino, ao mesmo tempo em que socializa o desenvolvimento de atividades curriculares que poderão contribuir para a identificação de práticas metodológicas voltadas para a aprendizagem dos alunos da rede pública.

Esta obra está organizada em três capítulos. No primeiro, a autora reflete sobre a importância da linguagem no processo de construção de conhecimentos e da identidade da criança surda, retomando o percurso histórico da educação de surdos, e revendo aspectos concernentes às línguas por eles utilizadas, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa. É no segundo capítulo que a autora apresenta considerações metodológicas e descreve os principais aspectos da pesquisa. No último, analisa os dados, sem perder de vista o foco do trabalho: a singularidade da escrita do surdo, na história *Chapeuzinho Vermelho*. De acordo com a autora, uma única história, a da *Chapeuzinho Vermelho*, transforma-se em seis, pois cada uma se confunde com a história de cada um dos seus sujeitos. Há marcas individuais nos textos de

surdos, o que também ocorre, sem dúvida, com quaisquer produções textuais, inclusive com as da própria autora, visto que, ao longo de todo seu trabalho escrito, vêem-se marcas de uma Juliana incansável, persistente, obstinada, à procura de outras portas para abrir, pois as que anteriormente a ela pareciam intransponíveis, agora sequer têm ferrolhos.

Esperamos que a leitura desta obra enriqueça colegas pesquisadores, professores, alunos e quaisquer interessados em estudos na área da linguagem e, em especial, da linguagem do surdo.

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura - UFC

## INTRODUÇÃO - “CHAPEUZINHO?!... EU!?”

Esta foi a pergunta que eu me fiz quando, logo após a minha apresentação no I Colóquio Abrindo Trilhas para o Saber, oferecido pelo Governo do Estado do Ceará, uma pessoa que estava me assistindo, chegou para mim e disse: “Já sei! Você é a Chapeuzinho!” Achei engraçado, mas nunca havia pensado nisso! Mas, pensando bem...

Tudo começou quando a mamãezinha (ou a coordenadora do Crede naquela época, ou seria Deus utilizando um de seus anjos na Terra!) me falou para eu ir levar os meus doces (a minha língua portuguesa) lá para a casa da vovozinha (o Instituto Cearense de Surdos - ICES). A princípio, fiquei com medo, quis recusar, pois teria que enfrentar uma densa floresta que eu não conhecia (a língua brasileira de sinais) e, ainda por cima, havia um lobo (os meus medos) que ficava o tempo todo querendo me atrapalhar!

Resolvi enfrentar essa jornada e assim que me vi diante da floresta, vi que ela não era assustadora. Pelo contrário, era encantadora, cheia de frutos e flores (os livros e ensinamentos) oferecidos pelas árvores que estavam por ali (os surdos, os intérpretes e os professores). Mas tudo era muito diferente do que eu conhecia e eu não sabia que caminho deveria seguir. Muitas vezes andei em círculos, me senti angustiada e perdida, mas, mesmo com os meus erros, aprendi, por isso me considero uma professora “aprendiz”, aquela que aprende e diz...

Este livro é fruto do meu trabalho em sala de aula como professora de Português no Instituto Cearense de Educação de Surdos - ICES e de meus estudos como mestranda em Linguística da Universidade Federal do Ceará - UFC. Encontra-se aqui um reflexo das minhas angústias e dos meus questionamentos diante da prática e vivência em sala de aula. Espero que, por meio desta obra, eu possa servir de árvore no seu caminho e que este fruto possa alimentá-lo em sua jornada.

Alguns dos questionamentos que me levaram a realizar esta pesquisa foram:

1. Por que os surdos escrevem de uma forma tão diferente do português padrão? Seria uma interferência direta da Libras no português?
2. Por que, entre os próprios surdos, há tantas diferenças no desempenho em língua portuguesa? Seria uma influência direta da escola e da metodologia de ensino?

Quando comecei minha pesquisa, acreditava que os surdos escreviam uma espécie de “PORTULIBRAS”<sup>1</sup>, um português com estrutura e características da Libras. Os sujeitos eram alunos da 5ª série (atualmente o 6º ano) do ICES e eu havia lido muito pouco sobre Libras, surdez, ensino de surdos e escrita dos surdos. Tudo era ainda muito novo para mim e minha imaturidade me fez tomar alguns posicionamentos que depois foram reavaliados.

Por exemplo, fiz uma correspondência direta do que eu conhecia sobre a relação da oralidade com a escrita, levando em consideração o que Kato (1987) escreveu sobre processo de desenvolvimento da fala e da escrita sob a influência do letramento:

<b>fala1</b>	→	<b>escrita1</b>	→	<b>escrita2</b>	→	<b>fala2</b>
--------------	---	-----------------	---	-----------------	---	--------------

Quadro 1: Relação fala/escrita (KATO, 1987, p.11)

- a *fala1* seria a fala pré-letramento;
- a *escrita1* seria aquela que pretende representar a fala de forma mais natural possível, havendo, portanto um alto grau de dependência da escrita com a fala;

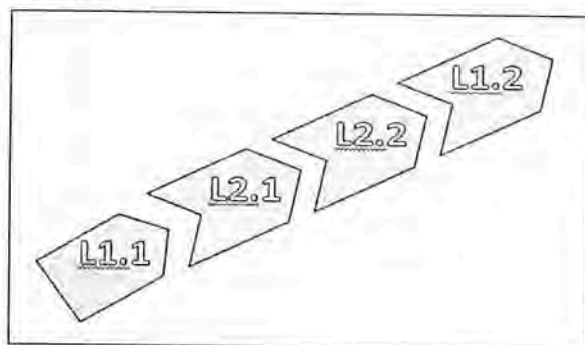
---

<sup>1</sup> Esta expressão é um neologismo criado por mim, inspirado na expressão “portunhol” (português+espanhol), porque não conhecia nenhuma palavra, que expressasse o sentido que propunha. Há uma semelhante que é “português sinalizado”, mas esta se refere a pessoas que têm o português como língua materna e utiliza a Libras como língua estrangeira, fazendo uso constante de estruturas da língua portuguesa e datilografia (alfabeto manual).

- a *escrita2* é a escrita que se torna autônoma da fala, através das convenções rígidas, mais próxima da escrita padrão;
- a *fala2* é aquela que resulta do letramento.

Também parti do que compreendi sobre a relação que Vygotsky (1984) faz sobre linguagem escrita e oral, em que a linguagem escrita é, inicialmente, um “simbolismo de segunda ordem”, sendo, nesse sentido, secundária à linguagem oral. Com o passar do tempo, entretanto, a linguagem oral não tem mais tanta influência na escrita, cedendo espaço, enquanto elo intermediário, entre a escrita e aquilo que representa. A linguagem escrita passa a representar diretamente a realidade, tornando-se um “simbolismo de primeira ordem”. Esse processo complexo não pode ser alcançado, segundo o autor, por metodologias mecânicas e externas à criança, sendo necessário um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do desenvolvimento dos signos da infância.

Eu supunha que a escrita dos meus alunos tinha uma relação direta com a Libras, que havia um alto grau de dependência da escrita com a Libras, fazendo um paralelo com o que Kato (1987) descrevera sobre a “escrita 1”, e também com o que Vygotsky (1984) apresentara sobre “simbolismo de segunda ordem”. Assim, elaborei um quadro sobre o estágio do desenvolvimento linguístico em L1 (Libras) e L2 (português):



Quadro 2: Estágio do desenvolvimento linguístico em L1 e L2



O quadro pode ser entendido da seguinte maneira:

- L1, para um sujeito surdo, é a sua primeira língua: Libras;
- L1.1 seria a língua de sinais “pré-letramento”<sup>2</sup> ou pré-escolarização;
- L2 é a sua segunda língua: a língua portuguesa;
- L2.1 seria a língua portuguesa na modalidade escrita com um alto grau de interferência da língua de sinais, ou seja, uma espécie de “PORTULIBRAS” – um português utilizado por pessoas que têm a Libras como 1ª língua e possuem um baixo grau de letramento em português.
- L.2.2 seria a língua portuguesa padrão, mais autônoma da L1, apresentando algumas convenções de escrita e
- L1.2 que seria uma língua de sinais resultante de uma forte influência do grau de letramento, tanto em L1 como em L2.

Acreditava, ainda, que esse era um processo contínuo escalar, já que o sujeito estaria sempre aprendendo e construindo sua própria linguagem sob influência de inúmeros fatores, por isso o quadro apresentava-se de forma ascendente.

No entanto, logo na minha primeira entrevista com os alunos, descobri que a maioria sabia praticamente nada de Libras; que, para muitos, naquele ano estava acontecendo o primeiro contato com a língua de sinais e, independente de serem oralizados<sup>3</sup> ou não, nenhum escrevia o português padrão. Então, como a Libras estaria

---

<sup>2</sup> Este termo é questionável, no sentido de que o letramento é um processo contínuo que se inicia antes mesmo de se aprender a ler e a escrever. Acredito que, quando Kato utilizou esta terminologia, ela pretendeu usá-la no sentido de ser anterior ao processo de escolarização, visto se pressupor que, na escola, a criança irá se instrumentalizar para o aprendizado da leitura e da escrita.

<sup>3</sup> Surdos que utilizam o sistema fonador para expressar palavras e frases da língua oral.

interferindo na escrita do português, se aqueles alunos não tinham a Libras como primeira língua?

Um outro problema que encontrei nesse meu projeto inicial foi que, ao ler mais profundamente Vygotsky (1984), compreendi que o aprendizado não é contínuo, nem ascendente, mas um processo de muitas idas e vindas, construções, desconstruções e reconstruções. E, a partir daí, desconstruí aquilo em que eu acreditava e passei a reconstruir minha pesquisa.

Primeiro, mudei os sujeitos, passando a realizar a pesquisa com os alunos da 7ª série (atualmente o 8º ano) porque todos já tinham um contato de, no mínimo, dois anos com a língua de sinais e segundo, assumindo uma perspectiva socio-histórica para avaliar a escrita dos sujeitos.

O objetivo da minha pesquisa passou a ser a investigação da singularidade da escrita dos surdos, observando e analisando como a história de vida de cada um influencia na escrita. Neste trabalho, foram analisados os textos escritos e reescritos da história *Chapeuzinho Vermelho*, produzidos por seis alunos surdos da 7ª série/8º ano do Instituto Cearense de Educação de Surdos em maio e novembro de 2005. A partir desses textos, foi investigado, por meio de entrevistas com o auxílio de um intérprete, como a história de vida de cada um influencia em seu desempenho no que se refere à escrita, visto que esta é um reflexo de sua formação discursiva<sup>4</sup>. Compreendo que ler e produzir sentidos equivalem a poder deslocar-se nas contingências socio-históricas pelas quais o sujeito é afetado. Assim, esperamos que nossos alunos produzam sentidos diferentes através de suas escolhas, ao construir o texto a partir de suas identificações.

A escolha da escola e da turma ocorreu devido à minha necessidade pessoal de investigar algo que se constituía um problema no meu dia-a-dia, em minha sala de aula, na escola em que leciono. A escolha da história *Chapeuzinho Vermelho* foi motivada por ser

---

<sup>4</sup> Uma das contribuições importantes de Foucault (1987:43) para a Análise do Discurso é o conceito de formação discursiva (FD) como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”.

uma narrativa que todos os alunos da turma já conheciam, além de possibilitar averiguação das singularidades em cada uma das histórias, visto que o enredo deveria ser o mesmo, mas a forma de contar não. E o critério para a escolha dos sujeitos levou em consideração o texto escrito da história *Chapeuzinho Vermelho* feito pelos alunos, a ilustração do texto e a escola em que os alunos estudaram no Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano).

Compreender a escrita dos surdos vem sendo a minha meta desde que comecei a lecionar no ICES, mas quanto mais leio e analiso seus textos, mais intrigada fico.

Vários pesquisadores realizaram estudos sobre a escrita, a leitura e a educação dos surdos. Gesueli (1988), ao relatar uma experiência de alfabetização, apresenta algumas características dos textos escritos por crianças surdas: suas construções demonstram ter uma sequência vocabular que tende a não seguir a ordem convencional do português padrão e seus enunciados são predominantemente compostos por nomes que, por vezes, substituem verbos.

Fernandes (1989), ao investigar a escrita de surdos congênitos adultos, aplicou uma série de testes, nos quais os surdos deveriam completar frases, inserir preposições em frases, reproduzir textos lidos, redigir bilhetes e responder a pequenos questionários. Seus resultados demonstraram que os sujeitos apresentavam um bom desempenho quanto à ortografia, proveniente da apurada capacidade visual do surdo, exceto nas questões de acentuação (devido sua dependência, em grande parte, do domínio da tonicidade das palavras faladas). No entanto, o desempenho nos testes revela variadas dificuldades: limitação lexical; impropriedade na utilização de preposições e na inserção de advérbios; inadequação no emprego dos verbos; uso de estruturas de coordenação e subordinação não muito complexas e limitação de recursos quanto às modalidades de registro do discurso.

Góes (1999), ao analisar textos de alunos surdos (14 a 26 anos), verificou diversos desvios das regras de construção do português: inadequação ou omissão de preposições; terminação verbal não-correspondente à pessoa do verbo; inconsistência de

modo e tempo verbal (principalmente quanto à alternância inadequada de presente e passado e terminação incorreta para tempo e pessoa do verbo); inadequação quanto à flexão de gênero em adjetivos e artigos; uso inadequado do pronome pessoal do caso oblíquo etc. Entretanto, foram consideravelmente pouco frequentes os desvios na ortografia, corroborando com pesquisas anteriores, como a de Fernandes (1989).

Rampelotto (1993) investigou a dimensão proposicional na elaboração de paráfrases escritas de narrativas, produzidas por adolescentes surdos. Seus resultados evidenciaram uma baixa capacidade para recuperar proposições na atividade de recontar histórias simples e complexas, além de demonstrar que os sujeitos não haviam internalizado plenamente a própria estrutura narrativa.

Souza e Mendes (1987) analisaram os níveis de leitura e de produção escrita alcançados por um grupo de alunos surdos, com faixa etária entre 13 e 20 anos, de variadas instituições educacionais. Verificaram que somente uma reduzida porcentagem dos sujeitos conseguia ler obras infantis ou juvenis; mais da metade interpretava apenas textos curtos e outros apresentavam possibilidades ainda mais limitadas de interpretação.

Silva (2001), em seu estudo sobre a “construção do sentido na escrito do sujeito surdo”, aponta que os surdos são capazes de produzir textos coerentes e que há uma dificuldade quanto à coesão, mas que essa dificuldade pode ser superada por meio de uma adequação metodológica de ensino, o bilinguismo.

Brochado (2003), ao investigar o desempenho em língua portuguesa escrita por sujeitos surdos que têm a Libras como primeira língua, observou que as interações de seus sujeitos nos textos escritos realizavam-se por meio da língua de sinais, que faz a mediação para o surdo elaborar o sistema da escrita, comprovando a existência de variados níveis de interlíngua<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> *Interlíngua* é o sistema de transição criado pela pessoa ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. Ou seja, é a linguagem produzida a partir do início do aprendizado até o aluno ter alcançado seu teto na língua estrangeira. (SCHUTZ, R. online. 11 de março de 2003.)

Como podemos observar, os estudos sobre a relação dos surdos com a língua portuguesa tem sido tema central de muitas pesquisas e valiosas são as contribuições desses e de outros autores para a compreensão da escrita dos surdos. Este trabalho também está inserido nesta linha de pesquisa, no entanto, para realizá-lo, assumimos um enfoque socio-histórico, com o intuito de fornecer mais subsídios para a compreensão das dimensões que permeiam a questão da linguagem, percebida como forma intensa de interação.

Nesta pesquisa, percebemos os sujeitos como pessoas que têm “voz”, opinião e com eles não ficou estabelecida uma simples relação de contemplação ou descrição, ao contrário, há nesta investigação uma tentativa de compreender os sujeitos em seus processos sociais e dialógicos já que, conforme Bakhtin (2000, p. 404-5),

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico 'opositivo' [...] Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas.

Nessa perspectiva, procuramos deixar de lado uma orientação monológica para assumir uma orientação dialógica, na qual sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado fazem parte do processo de pesquisa, estabelecendo uma relação de interação de fato. Assumimos também, que diante da situação de pesquisa, o pesquisador não pode se manter neutro, muito menos encarar o pesquisado como indivíduo passivo, pois ele é um sujeito ativo.

Corroboramos com Freitas (2000), ao afirmar que há uma perfeita harmonia entre essa postura metodológica e a construção social de aprendizagem compartilhada, percebida nos pressupostos socio-históricos de Vygotsky, Bakhtin e Luria, dentre outros. Reafirma-se, assim, a necessidade de compatibilidade metodológica com o tipo de homem social que esses autores nos apresentam.

Considerando que o referencial teórico socio-histórico aponta-nos para processos pedagógicos como intencionais,

deliberados, dirigidos à construção de sujeitos que são membros de uma cultura específica, seus perfis são influenciados por parâmetros culturalmente definidos. A partir dessa perspectiva, optamos realizar uma "análise microgenética" de nossos dados, utilizando, para tanto, as orientações de Góes (2000), que, apoiada nos pressupostos de Vygotsky e Wertsch (1995), dentre outros, e constituídas a partir de pesquisas fundamentadas em tal abordagem de análise, define este tipo de análise da seguinte forma:

De um modo geral, (...) uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento de sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas às demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição (GÓES, 2000, p. 9).

Reportando à construção metodológica apresentada por Góes (2000) para a nossa pesquisa, especificamente, gostaríamos de esclarecer que o aspecto "macro" de nosso trabalho caracteriza-se pelo tema amplo que o direciona, quer dizer, a linguagem escrita, e o aspecto micro, que é o que mais nos interessa como direcionamento, são as minúcias e pistas verificadas. Dessa forma, enfatizamos esses detalhes apresentados pela autora como "olhares não percebidos", "gestos perdidos", "sinais não respondidos", "dúvidas não esclarecidas", "sentimentos de fracasso contidos", "vozes silenciadas", dentre outros, a partir da escrita e reescrita da história *Chapeuzinho Vermelho* e de uma entrevista individual videogravada com cada um dos seis sujeitos surdos envolvidos.

A presente obra está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado "Pela estrada a fora", no qual apresento a luz que guiou meu caminho nesta "estrada", ou seja, o referencial teórico de Vygotsky e de Bakhtin, além da "estrada" que a educação de surdos,

a concepção de surdez e a língua de sinais vêm percorrendo no decorrer do tempo.

O capítulo seguinte, intitulado “um caminho para a casa da vovozinha”, traça o caminho metodológico que escolhi para a realização da pesquisa, descrevendo a natureza e o contexto da pesquisa, os perfil dos sujeitos e os procedimentos adotados.

O capítulo posterior “vovó... que boca grande você tem!!!”, trata da análise dos dados, ou seja, assim como a chapeuzinho (apesar de aparentemente ver a vovozinha) ao analisar os olhos, as orelhas e a boca do lobo, verificou que haviam singularidades que o diferenciava da vovó, procuramos analisar parte por parte dos textos dos sujeitos para verificarmos a singularidade da escrita do texto “Chapeuzinho Vermelho” produzido pelos surdos. Observamos como uma mesma história consegue se transformar em seis, já que a narrativa de cada sujeito está impregnada de sua própria história, sendo possível observar marcas discursivas dos diferentes interlocutores no processo dialógico de cada aluno.

Meu intuito, com esta pesquisa, não é ficar meramente analisando erros e falhas na escrita dos sujeitos, mas compreender a sua escrita como um espaço de interação do que eles são, foram e serão. Compreender como suas experiências de vida e como todos os discursos que os rodeiam elucidam suas práticas, constroem e medeiam a relação dos sujeitos consigo mesmo e com os outros, constituindo as condições de produção de seus discursos.

Finalizo o trabalho com uma 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 e as minhas sinceras expectativas de que todos serão “felizes para sempre”.

## 1. "PELA ESTRADA AFORA..."

Este estudo utiliza o enfoque socio-histórico, visto que essa perspectiva "permite perceber seus sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, os quais criam ideias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos" (FREITAS, 2000).

À procura de contribuições a respeito das questões referentes à linguagem e de uma linha teórica mais clara e mais coerente com os objetivos deste trabalho, recorreremos a Smolka (1993, 1995) que, embora se apoie no referencial teórico de Vygotsky sobre linguagem, traz um avanço e uma reorganização da concepção anterior.

Smolka (1995, p.14) apresenta uma concepção de linguagem que ultrapassa a percepção de que esta é um instrumento, um "meio" ou um "modo" de ação. Para ela, "neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/oper) ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem)".

Discutir a linguagem à luz dos pressupostos socio-históricos é fundamental para que possamos compreender bem a perspectiva que assumimos sobre os indivíduos surdos. Adianto que, no nosso ponto de vista, os surdos são sujeitos com peculiaridades linguísticas específicas e que têm, como as demais pessoas, necessidade de uma linguagem viva e ativa que lhes permita desenvolver e conviver como seres sociais e culturais.

As ideias defendidas por Vygotsky (1995) refutam a teoria de que crianças com alguma deficiência ou cujo desenvolvimento foi impedido por um "defeito", não possam ter oportunidades semelhantes às de outros indivíduos. Para ele, essa criança não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolve de modo diferente. Em síntese, a defectologia proposta por Vygotsky (idem) e seus companheiros vê a deficiência como uma variação particular ou um tipo especial de desenvolvimento, e não uma variante quantitativa da normalidade.



Vygotsky (1989) percebe que os problemas dos sujeitos com deficiência não são de cunho biológico, mas social. Assim, também, a natureza dos processos compensatórios para o desenvolvimento da criança com deficiência deve ser social e não biológica. A tarefa da educação seria garantir o envolvimento da criança deficiente com a vida, oportunizando-lhe compensações para a deficiência. Essa visão do autor nos leva a olhar não o aspecto negativo da deficiência, mas o aspecto positivo da compensação.

Em seu trabalho, *Fundamentos da Defectologia* (1997), Vygotsky verifica que os princípios fundamentais do desenvolvimento são iguais para as crianças com ou sem deficiência, no entanto as limitações interpostas pela deficiência podem funcionar como uma motivação, um estímulo, uma “supercompensação”, para a busca de caminhos alternativos na realização de atividades dificultadas pela deficiência. Eis o registro:

Todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensacion. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideracion de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño (VYGOTSKY, 1997, p. 14)

Contextualizando essa discussão especificamente para a surdez, Lacerda (1996, p. 49), corroborando com Vygotsky, esclarece que

a surdez não significa outra coisa que a ausência de um dos elementos que permitem a formação de relações com o ambiente. A função principal do ouvido é a de receber e analisar os elementos sonoros do ambiente, decompor a realidade em partes singulares com as quais se ligam nossas reações, a fim de adaptar o mais possível o comportamento ao ambiente. Em si mesmo, o comportamento humano, na sua totalidade de reações, excluindo-se aquelas ligadas aos aspectos sonoros, permanece intacto no surdo.

Faz-se necessária, portanto, a busca de outros meios de aquisição de linguagem por parte dos surdos, os quais valorizem o sentido visual, já que o sonoro não é eficiente. A dificuldade dos surdos é proveniente da impossibilidade de aquisição espontânea das línguas auditivo-orais, majoritárias em nossa sociedade, não somente devido a questões orgânicas ligadas à surdez, mas também por causa de suas repercussões socioculturais. O desenvolvimento das crianças surdas é muito prejudicado quando essas não têm acesso à língua de sinais.

Conforme Goldfeld (1997), a aprendizagem tardia da língua de sinais por parte dos alunos surdos causa-lhes inúmeros danos, dentre eles, a falta de organização do pensamento de forma mais desenvolvida que, por falta da língua adquirida nas interações sociais, fixa-se apenas nos atributos concretos dos objetos, comprometendo, sobremaneira, o avanço conceitual. Segundo Goldfeld (1997, p. 60) *Se a criança com surdez não se desvincula do ambiente concreto, ela não terá condições favoráveis de desenvolver as funções organizadora e planejadora da linguagem satisfatoriamente.*

Quanto ao processo de aprendizagem da linguagem escrita, Vygotsky (1989:119) lhe atribui uma grande relevância, devido ao seu papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança. Porém, segundo ele, na escola *ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.*

Crítico voraz ao "treinamento" da escrita imposto aos alunos, o autor explica que escrever não é uma necessidade natural desenvolvida pelas crianças, mas, ao contrário, vem de uma exigência da sociedade letrada e, quando aqueles "erram", são geralmente punidos e/ou rotulados como incapazes. Vygotsky esclarece que a história do desenvolvimento da escrita nas crianças é plena de descontinuidades, ou seja, apresenta mudanças, metamorfoses inesperadas, como por exemplo, o aparecimento de formas novas, reduções, elipses e inversões.

Com o intuito de compreender de forma mais aprofundada o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança, Vygotsky (1989) realizou o estudo da pré-história da linguagem escrita, salientando aspectos relevantes, não lineares, pelos quais passa esse desenvolvimento e a sua relação com o aprendizado escolar. Apontando manifestações que a partir do uso de signos visuais, passam pelo desenvolvimento do simbolismo no brincar e no desenho, culminando no simbolismo da escrita. A realização desse processo se fundamenta nos intercâmbios da criança e seu contexto histórico-cultural. Ou seja, o desenvolvimento das funções caracteristicamente humanas tem uma origem sociocultural e, desde o princípio, está relacionada à mediação social, para a qual o papel da linguagem se faz decisivo, por ser uma condição que possibilita a produção cultural, histórica e, por conseguinte, o desenvolvimento humano.

As interações sociais têm para Vygotsky (1994) uma relevância preponderante nos processos do desenvolvimento cognitivo. Para ele, os processos de desenvolvimento e de aprendizado estão intimamente relacionados às interações sociais, visto que o aprendizado também resulta em desenvolvimento cognitivo e novos processos de desenvolvimento começam a surgir a partir da interação da criança com outras pessoas.

A perspectiva dialógica e relacional de Bakhtin (1992) em relação à linguagem é um dos caminhos possíveis para a compreensão da interação entre as pessoas do discurso, conforme registram Wertsch e Smolka (1995, p.131,132):

Os conceitos bakhtinianos como dialogia, linguagem e gêneros de fala representam mecanismos concretos para ampliar afirmações de Vygotsky sobre as origens sociais e a natureza social do funcionamento mental humano. Especificamente, esses conceitos tornam possível explicar, por um lado, algumas vinculações entre funcionamento intermental e intramental, e, por outro lado, os ambientes culturais, históricos e institucionais. Essa vinculação destaca-se quando as linguagens sociais e os gêneros de fala são considerados como recursos mediacionais.

Para Bakhtin (1992), as palavras somente pertencem a um sujeito quando esse se apropria da palavra de outro. E se, a constituição do sujeito é feita pela linguagem (tanto para Bakhtin, como para Vygotsky), a sua existência apenas se efetivará por meio da relação com o outro, portanto, num processo intersubjetivo (conforme Vygotsky) ou de alteridade (conforme Bakhtin). Compreende-se alteridade como quando “a ‘palavra do outro’ se transforma, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, palavra pessoal” (Bakhtin, 1992, p.405),

Vygotsky (1995, p.128) se refere ao papel de transformador interno do signo:

Enquanto que a ferramenta ou a via colateral real estão orientadas a modificar algo na situação externa, a função do signo, consiste, antes de tudo, em modificar algo na reação ou na conduta do próprio homem. O signo não muda nada no próprio objeto; limita-se a proporcionar-nos uma nova orientação ou a reestruturar a operação psíquica.

E Bakhtin (1992, p.408) salienta essa função internamente direcionada em relação ao sentido dizendo que,

Não se deve esquecer que a coisa e a pessoa são apenas *extremos*, e não substâncias absolutas. O sentido não pode (nem quer) modificar os fenômenos físicos, materiais; o sentido não pode operar como força material. E, aliás, nem precisa: ele é mais forte do que qualquer força, modifica o sentido global do acontecimento e da realidade, sem modificar o mais ínfimo de seus componentes reais (existenciais). Tudo continua a ser como era, adquirindo um sentido absolutamente diferente (transfiguração dos sentido na existência). A palavra de um texto se transfigura num contexto novo.

A partir desses pressupostos, compreendemos que as relações indivíduo/cultura ou indivíduo/mundo social são inerentes à existência humana e são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. Bem antes de seu nascimento, a criança se insere no mundo. Já que ela já faz parte da comunidade e da cultura de seus pais, sua inserção social antecede ao seu corpo físico. Logo não se pode falar do ser humano sem levar em consideração as implicações das relações socioculturais.

Para compreender a relação indivíduo/mundo circundante, faz-se necessário considerar a mediação das relações sociais, pois a criança não se relaciona apenas com o seu ambiente social, mas com a história cultural de todas as pessoas que fazem parte de seu contexto, história esta que foi passada de geração a geração. Deve-se ressaltar, no entanto, que essa não é uma relação receptora passiva, já que o sujeito, ao interagir com o outro, vai construindo a sua linguagem de uma forma dialógica. Para Bakhtin (1992, p.378), a construção do sujeito só é possível na interação com o outro:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (...) Assim como o corpo que se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do *eu* com o *outro*.

A linguagem é, portanto, a base do processo de mediação, já que é por meio dela que a experiência adquire sentido e é possível compartilhá-la com os demais. A aceção de linguagem que assumo nesta pesquisa é ampla e não se refere somente à expressão verbal,

embora mais me atenha a ela (língua portuguesa escrita) na investigação. A linguagem aqui concebida inclui língua portuguesa, língua de sinais, gestos, sinais, atitudes e posturas envolvidas no processo comunicativo.

A linguagem, conforme Bakhtin (1992, p. 70, 71), é um complexo físico, psíquico, fisiológico e social, em que a “unicidade do meio social e a do contexto social imediato” são fundamentais para que a fala (oral ou sinalizada) “possa tornar-se um fato de linguagem”. Sendo assim, a enunciação<sup>6</sup> é produto da interação entre sujeitos que estão inseridos em um determinado contexto social e a dialogicidade é uma característica inerente aos enunciados. Logo, o dialogismo é um fator que condiciona o sentido da fala.

Na realidade, toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1992, p.113).

O fator dialógico da linguagem se reflete na enunciação, processo comunicativo contínuo, já que cada enunciado é proveniente de enunciados anteriores e motivados de inúmeros outros que ainda virão. O enunciado é, para Bakhtin (1992, p.293), “a unidade real da comunicação verbal”, pois pressupõe interlocutores (diretos ou indiretos) que interagem entre si condicionados pelo contexto social e ideológico. O limiar ou as fronteiras dos enunciados são, exatamente, a alternância de seus interlocutores no processo dialógico.

---

<sup>6</sup> A enunciação é compreendida como todo o evento que envolve a produção do enunciado e que lhe dá sentido, visto que se refere a um acontecimento dialógico único, situado num tempo e lugar, com objetivos e papéis definidos entre os interlocutores e relações sociais pressupostas. O enunciado, por sua vez, é a manifestação concreta da palavra na situação de interlocução. Nas palavras de Koch (1998, p.14), “a enunciação deixa no enunciado *marcas* que indicam (‘mostram’) a que título o enunciado é proferido”.

A polifonia do discurso, que Bakhtin ressalta, está intimamente ligada à natureza dialógica da linguagem, já que a multiplicidade de vozes presentes nos enunciados são ecos de vozes de outros personagens além do enunciador que podem, até mesmo, ser pensamentos opostos, discordantes ou não, complementares ou críticos.

A partir desses pressupostos, Koch (1986, p.43) assim registra sobre polifonia:

Trata-se da incorporação, ao próprio discurso, das vozes de outros enunciadores ou personagens discursivos – o(s) interlocutor(es), terceiros, a opinião pública em geral ou o senso comum – ou seja, o coro de vozes que se manifesta normalmente em cada discurso, visto ser o pensamento do outro constitutivo do nosso, não sendo possível separá-los radicalmente.

Na teoria bakhtiniana, polifonia, linguagem social e gêneros do discurso são temas intimamente relacionados, pois se referem a peculiaridades de discursos que se ligam a determinadas esferas sociais - termos profissionais, gírias de grupos etários, jargões políticos, linguagem de autoridade, ordens militares e muitas outras – que são integrados nas práticas discursivas do dia-a-dia, como formas características de expressão de cada grupo social. Wertsch e Smolka (1995, p.129), explicam que

Na perspectiva de Bakhtin, o falante sempre invoca uma linguagem social ao produzir uma enunciação, e essa linguagem social configura o que a voz individual do falante quer dizer. Esse processo de produzir enunciações únicas, falando em linguagens sociais, envolve um tipo específico de dialogia ou polifonia que Bakhtin denominou de “ventriloquação” (Bakhtin, 1981), ou o processo no qual uma voz fala por *meio* de uma outra voz ou tipo de voz encontrado em uma linguagem social.

Não necessariamente a polifonia está explícita nos enunciados – falados ou escritos. Muitas vezes ela está nas entrelinhas de um

discurso aparentemente monofônico, mas só aparentemente, já que todo signo é motivado socioideologicamente, por ser constituído a partir das relações sociais. Bakhtin (1992, p.41) assim registra:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

A palavra somente adquire significado e se concretiza como signo ideológico a partir da interação verbal entre os indivíduos dentro de um contexto socio-histórico. Portanto, dialogia e ideologia são inerentes e constitutivas da linguagem.

Vygotsky(1989), apesar de não declarar direta e explicitamente o caráter ideológico do signo, ao discutir a relação entre pensamento e linguagem, afirma que a palavra não existe sem significado, logo, este é um traço constitutivo da palavra e, como tal, é um fenômeno da linguagem. Se o significado da palavra, no seu aspecto psicológico, é uma generalização, um conceito, que também é um fenômeno do pensamento, portanto há uma relação processual entre pensamento-palavra-pensamento. Este movimento é explicado pelo autor (op. cit. p. 296) , assim:

Todo pensamento possui movimento, fluidez, desenvolvimento, em uma palavra, o pensamento desempenha uma função determinada, um trabalho determinado, resolve uma tarefa determinada. Esse fluir do pensamento se efetua como um movimento interno através de toda uma série de planos, como o passo do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento.

Se, para Vygotsky (op. cit.), “não existe palavra sem significado”, para Bakhtin (op. cit.) “não existe atividade mental sem expressão semiótica”. Logo, pensamento e linguagem estabelecem



uma relação intrínseca, na qual está implicada a interação verbal. Compreendemos que, para ambos, o princípio organizador e formador da atividade mental e da consciência se constitui na interação verbal e não é inerente ao sujeito.

Ao enfocarmos, neste trabalho, especificamente, a singularidade da escrita dos sujeitos surdos, reconhecemos a existência de uma grande dificuldade que esses indivíduos têm nessa modalidade. No entanto, compreendemos que essa dificuldade não é inerente ao sujeito surdo, mas um reflexo do contexto socio-histórico ao qual pertencem. Sua escrita dialoga com todos os textos com os quais eles tiveram contato e refletem como eles foram apresentados a esses textos, revelando sua história e seu processo de escolarização.

Compreendemos que a capacidade visual não é condição suficiente para se aprender a escrever. O aprendizado da escrita é um complexo processo que necessita de inúmeras estratégias que vão muito além da mera decifração de letras, ou de simplesmente saber "falar" uma língua. Segundo Nogueira (1997, p.53):

Ser alfabetizado supõe a possibilidade de [...] "decifrar" componentes ideográficos que rompem com a suposta relação fonética, bem como conhecer a distância entre o escrito e o falado (e no caso dos surdos, também entre a língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS).

Aprender a escrever é para os surdos uma atividade ainda mais complexa, pelo fato de as metodologias de ensino de língua portuguesa serem fundamentadas, principalmente, no aspecto fônico da língua e não levarem em consideração as especificidades necessárias para se ensinar o português como segunda língua, ou ainda, o fato de que o ensino se dá muitas vezes de forma descontextualizada e mecânica. O resultado, para os sujeitos surdos, acaba sendo um desenvolvimento precário e insuficiente da modalidade escrita do português.

Percebemos, então, que, ao longo dos anos, as práticas pedagógicas utilizadas para alfabetizar, fundamentaram-se no pressuposto de que o aprendizado da escrita está diretamente ligado

ao desempenho com a linguagem oral e que as línguas orais através do uso do sistema fonador são o reflexo da evolução da espécie humana. É o que se percebe no registro abaixo:

"No início do desenvolvimento da espécie humana, a comunicação era feita através de gestos; com a evolução da espécie humana, o sistema fonador passou a ser utilizado na comunicação entre as pessoas" (LURIA, 1986, p.94).

Consequentemente, as línguas orais, majoritárias na maioria das comunidades, são consideradas a base para qualquer prática pedagógica, ficando as línguas de sinais em segundo plano e os seus usuários, minoria linguística, "obrigados" a se "ajustar", num modelo padronizado e idealizado para atender a sociedade em geral. Sendo assim, na maioria das vezes, exige-se que os sujeitos se adaptem às metodologias já existentes, em vez de aplicar metodologias adequadas às necessidades dos sujeitos, de uma forma coerente, às peculiaridades das diferenças linguísticas existentes. Segundo Silva (2001, p.43,44),

é necessário enfatizar que as condições de aprendizagem da leitura e da escrita no processo de escolarização do aluno surdo dependem, por via de regra, do modo pelo qual são encaradas suas dificuldades e as diferenças ocorridas no processo educacional pelas instituições, levando-o a adquirir confiabilidade nas dificuldades encontradas. Nessa mesma ótica é preciso destacar que o surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua, instalando-se a grande diferença de escolarização entre o surdo e o ouvinte.

Quadros (1999) afirma que o fracasso no aprendizado da língua portuguesa pelos surdos é proveniente de um ensino que sempre foi fundamentado no processo de alfabetização de crianças ouvintes. Consequentemente, a criança surda não alcançava a proficiência em língua portuguesa, visto que a metodologia de ensino não estava adequada às necessidades desses sujeitos, ou seja, não

levava em consideração o domínio anterior da língua de sinais, para, em seguida, propiciar o ensino do português como segunda língua.

Dada a função mediadora que desempenha no processo de aquisição da escrita é na Língua de Sinais que o surdo poderá apoiar-se para efetuar a leitura da palavra escrita. Nestes termos tem-se que reconhecer que há intermediação da 'fala' no processo de aprendizagem da escrita. E a 'fala' para o surdo seria sua Língua de Sinais, importantes na interpretação de textos, na criação de expectativas e na recriação do discurso escrito. (Ferreira-Brito,1993:70)

A escrita exige da criança ouvinte uma dupla abstração: a princípio, quanto aos possíveis vínculos com a oralidade e, posteriormente, quanto aos interlocutores. Observa-se, portanto, a complexidade deste processo, que leva a criança a refletir a respeito do conhecimento a ser construído. Gesueli (1998, p.15) contextualiza esse argumento em relação à criança surda:

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.

Ainda sobre o a alfabetização do surdo, Brochado (2003, p. 23) comenta que

o processo de alfabetização do surdo é mais complexo do que a dos ouvintes falantes nativos da língua escrita a ser aprendida porque terá que ser um ensino especial uma vez que depende do domínio de uma língua de sinais pelo professor e, sobretudo, pelo surdo.

No entanto, apesar de as pesquisas apontarem para a importância da intermediação da Libras para o aprendizado da língua portuguesa, durante muito tempo, as práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas com alunos surdos, privilegiam o treino mecânico da fala (nas escolas com abordagem oralista), ou ainda, com a cópia e a escrita de nomes de uma forma descontextualizada. Conforme Silva (2001, p.40), as instituições escolares trabalham, sobretudo nos anos iniciais da vida escolar, com atividades exclusivas de metalinguagem, incluindo exercícios de descrição gramatical e estudo de regras, valorizando a variedade culta, em detrimento de atividades epilinguísticas<sup>7</sup> e linguísticas. A autora (idem, p.41) sugere que,

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

Corroboramos com Smolka (2000), ao afirmar que o aprendizado da leitura e da escrita deve ser contextualizado com os momentos discursivos aos quais os sujeitos pertencem e participam, o que esse processo de aprendizagem ocorre por meio de uma

---

<sup>7</sup> Como atividades epilinguísticas, entenda-se o trabalho reflexivo e de transformação elaborado com a linguagem escrita. Citem-se exemplos, tais como: ampliação de sintagmas, transformações de sintagmas nominais em verbais e vice-versa, alteração de conectivos, sempre observando-se os efeitos provocados.

sucessão de encontros dialógicos, de interlocução, de interação, sempre permeado pelo sentido, pelo desejo de escrever para o outro.

Souza (1998, p.147) afirma ainda que

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

Acreditamos, portanto, que o aprendizado da escrita pelo surdo deve ocorrer em contextos discursivos, na interlocução, na interação, na dialogicidade. Ele deve ser encorajado a escrever, libertando-se de seus traumas e sentimentos de derrota, mas, antes de tudo, desafiando-o a encontrar na escrita um espaço de liberdade e autonomia, incentivando-o a ter sede pela leitura e pela escrita, por meio do contato com materiais escritos significativos. Mas, nunca sem levar em consideração que é a língua de sinais a “ponte” para o aprendizado da língua portuguesa, no entanto, conforme Quadros (2006, p.30):

A realidade em nosso país não é essa, ainda a criança surda brasileira deve “pular o rio de um lado para o outro sem ter uma ponte. Assim, a criança vai ser alfabetizada na língua portuguesa sem ter sido “alfabetizada” na língua de sinais (...) deve ser considerada a inexistência de letramento na primeira língua. Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua que tenha significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não

discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais.

Para compreendermos melhor a relação dos surdos e as suas línguas (língua de sinais e portuguesa), faz-se necessário, antes, explicarmos a relação dos surdos e a sua história.

## 1.1. O SURDO E A SUA HISTÓRIA

Durante a Idade Média, momento que se caracterizou pela cultura teocêntrica, acreditava-se que os surdos eram ineducáveis (LEITÃO, 2003, p.53) e, somente por meio da fé, poderia haver a cura da surdez. Nesse período, poucas eram as pessoas que tinham acesso ao estudo e esse jamais poderia oferecer uma ascensão social, pois, nesse período, quem nascia nobre, morria nobre; quem nascia surdo, morria mudo, porque essa era a vontade de Deus!

Essa perspectiva foi sendo modificada à medida que o mundo feudal desmoronava e o poder da burguesia ascendia, trazendo à tona uma nova visão de mundo, em que não mais Deus, mas o homem era o centro de tudo – o antropocentrismo, característica do Renascimento (séc. XVI). Esse período foi marcado pelo incentivo às grandes descobertas, à disseminação do conhecimento e à educação, que, até então, era destinada apenas para as pessoas do clero. Essa passou a ser disseminada para as pessoas mais abastadas, inclusive as surdas que, mediante um preceptor, eram ensinadas a falar, ler lábios, ler e escrever. Nesse período, quem nascia surdo e rico morria falando, porque essa era a vontade do homem!

Na Espanha, um monge beneditino, Pedro Ponce de Leon (1520-1584), foi o preceptor de quatro nobres crianças surdas, ensinando-as a “falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia” (Goldfeld, 1997, p.25). A metodologia empregada pelo monge contemplava a utilização de datilologia, escrita e oralização. Anos mais tarde, em 1620, sua metodologia foi publicada por Juan Pablo Monet em um manual intitulado “Redução das letras e arte de ensinar os mudos”.

Aos poucos, esse método oralista<sup>8</sup> foi sendo divulgado por toda a Europa. De acordo com essa concepção “só a fala daria a condição humana a surdos” (LEITÃO, 2003, p.55). Botelho (1998, p.21) comenta que,

o movimento concebido como a Gramática de Port Royal (1660), propondo uma teoria racionalista da linguagem, as investigações que surgiram no campo da Fonética e as descobertas no campo da Medicina e da Eletrônica contribuíram para que houvesse uma distinção valorativa da língua oral e passasse a investir no ensino da fala para os surdos. Nasce uma ‘pedagogia ortopédica’ (Foucault, 1978, citado por Sanchez, 1990:49), advinda da situação política e econômica decorrente da crise do regime feudal, propondo corrigir aqueles que, desengajados do trabalho produtivo, tinham sido enclausurados por serem considerados uma ameaça à sociedade. Essa massa incluía os pobres, deficientes, doentes mentais e os considerados desadaptados, entre os quais os surdos, asilados em instituições especializadas para seu atendimento

Já na segunda metade do século XVIII, o abade francês, L’Epée, com o intuito de pregar a palavra de Deus para mendigos surdos que se comunicavam através de sinais, procurou se apropriar desses sinais e adaptou-os, criando, então, os sinais metódicos (partículas características da gramática francesa, que não eram representadas nos sinais nativos de seus alunos). Em 1755, L’Epée

---

<sup>8</sup> “O Oralismo ou filosofia oralista visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). A noção de linguagem, para vários profissionais desta filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma comunicação dos surdos. Para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa se oralizar(...) O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte. Ou seja, objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à não-surdez.” (Goldfeld, 1997, p.31)

fundou a primeira escola para surdos<sup>9</sup> em Paris, na qual os surdos adultos escolarizados ensinavam as crianças surdas. Os surdos, nesse período, conseguiram assumir as mais variadas funções, como escritores, engenheiros, filósofos (SACKS, 1998, p.35).

Vale ressaltar que esse foi um período em que as ideias de *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, defendidas pela Revolução Francesa e também a concepção de Rousseau do *bom selvagem* estavam sendo disseminadas. Essa ideologia muito influenciou os seus contemporâneos, inclusive em relação à concepção de surdez e ao uso dos sinais. A experiência de L'Épée foi publicada em livro e divulgada por vários países da Europa e nos Estados Unidos.

Entretanto, apesar do considerável sucesso do método francês, a “pedagogia ortopédica” ainda resistia, principalmente na Alemanha, onde Samuel Heinick fundou a primeira escola pública oralista. Aos poucos, esse método foi se fortalecendo e se disseminando, por uma certa influência de ideias nacionalistas, positivistas e empiristas. Na medicina, a surdez era considerada uma patologia, favorecendo, portanto, a concepção oralista que de acordo com Lulkin (1998, p.36):

Na França, a medicina otológica nasce com o *Tratado das doenças do ouvido* do Dr. Jean Itard (1822). Porém, essa especialidade médica ainda não passava de uma “bricolagem científica”. As experimentações com seres humanos duraram bom tempo, e as crianças do Instituto Nacional de Jovens Surdos (INJS) de Paris, que forneciam material de algum proveito para a ciência, ficavam cobertas de bolhas, inchaços e cicatrizes em volta das orelhas. O Dr. Blanchet, que assume o posto de médico da intuição de Paris, investe na reeducação do ouvido através de uma emissão de sons em crescente intensidade e por

---

<sup>9</sup> “O Abade teve imenso sucesso na educação de surdos e transformou sua casa em escola pública. Em poucos anos (de 1771 à 1785), sua escola passou a atender 75 alunos, número bastante elevado para a época. L'Épée e seu seguidor Sicard acreditavam que todos os surdos, independentemente de nível social, deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita.” (Goldfeld, 1997, p.26)



excitação dos “nervos da sensibilidade geral”. Ao expor suas pesquisas no *Tratado filosófico e médico da Surdo-mudez*, em 1853, provoca violenta polêmica pela extravagância de seus métodos: abertura do crânio e colocação de um perfurador, cortes de bisturi no ouvido médio, entre outros procedimentos empíricos.

Nesse período, as duas correntes de ensino para surdos se confrontavam e, se por um lado, pesquisas na área da medicina utilizavam os surdos como cobaias, por outro a educação por meio do uso do “método manual” se difundia consideravelmente.

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (Sacks, 1989, p.37)

Nos Estados Unidos, em 1817, Gallaudet fundou uma das mais famosas escolas para surdos, utilizando o método francês. A partir daí, começou uma grande difusão da língua de sinais americana e, em 1864, foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade de Gallaudet.

Foi também nesse período, que surgiu a primeira escola para surdos no Brasil, fundada pelo professor francês Ernest Huet (surdo congênito, ex-aluno do INJS de Paris) que, ao chegar ao Brasil, em 1855, conseguiu, com o apoio do Reitor do Imperial Colégio Pedro II, uma sala para o funcionamento do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro. Dentre as disciplinas, eram ministradas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrita Mercantil, Doutrina Cristã, Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios. Essa instituição possuía uma concepção na qual o surdo deveria ser “um sujeito social, conhecedor de uma língua nacional, obediente aos dogmas de uma religião, proprietário

de uma cultura universal, disponibilizada pelas instituições a serviço de um processo civilizatório” (LULKIN, 1998, p.38-39).

A querela metodológica sobre o ensino para os surdos teve seu ápice em 1880, durante o Congresso de Milão. Nesse Congresso estiveram presentes representantes de várias escolas da Europa e dos Estados Unidos para uma discussão sobre o método mais adequado para o ensino dos surdos. Sua culminância foi a realização de uma eleição para a escolha do método que deveria prevalecer nas escolas. A eleição resultou na vitória do oralismo, conforme podemos comprovar no texto da ata final do Congresso:

O Congresso, considerando a incontestável superioridade da palavra sobre os signos para devolver o surdo à sociedade e para dar-lhes um melhor conhecimento da língua, declara que o método oral deve ser preferido ao da mímica para a educação e instrução dos surdos-mudos (...) O Congresso, considerando que o uso simultâneo da palavra e dos signos mímicos têm a desvantagem de inibir a leitura labial e a precisão das ideias, declara que o método oral puro deve ser preferido. (...) A terceira resolução é um voto em favor da extensão do ensino dos surdos-mudos. Considerando que um grande número de surdos-mudos não recebem os benefícios da instrução; que essa situação provém dos poucos recursos das famílias e dos estabelecimentos, emite o voto que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos e mudos possam se instruídos (GRÉMION, 1991, p.195-196 *apud* LULKIN, 1998, p.37).

Entretanto, faz-se necessário esclarecer que os professores surdos foram excluídos da votação e que um nome de muita importância para a sociedade da época foi um dos grandes incentivadores da abordagem oralista: Alexander Graham Bell, o célebre inventor do telefone. Nesse período, seu apoio foi de muita influência para que prevalecesse o oralismo.

A partir desse Congresso, as línguas de sinais ficaram proibidas e, sob a influência de ideias legitimadas pela Antropologia

e pela teoria evolucionista, ficaram sendo vistas como algo primitivo. Os professores surdos deixaram de lecionar, os alunos surdos eram obrigados a sentar sobre as próprias mãos e, inclusive, “as pequenas janelas das portas das salas de aula” foram retiradas “para impedir a comunicação sinalizada entre os alunos” (LULKIN, 1998, p.38). No entanto, os surdos, mesmo que escondidos, sempre encontravam um jeito de interagir em sinais com seus colegas, já que

a proibição das línguas de sinais poderia ser feita no âmbito institucional e, mais especificamente, no espaço da sala de aula. Porém, há evidências de que, mesmo na marginalidade, elas se desenvolveram, bastava que se formasse uma comunidade de surdos: as próprias escolas ou institutos voltados à educação dos surdos representaram um leito fértil e caloroso ao seu desenvolvimento. Afinal de contas, são os achados empíricos que registram a necessidade e o desenvolvimento das línguas de sinais nas comunidades de surdos (LEITÃO, 2003, p.73).

No Brasil, a língua de sinais foi proibida em 1911, de acordo com o Regulamento Interno do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro (atual INES<sup>10</sup>) que determinava que fosse utilizado para o ensino de todas as disciplinas o método oral puro. Podemos comprovar como esse método era empregado no INES e, também, como a língua de sinais persistia em existir a partir de um relato de um surdo:

Pela manhã a gente tinha visualização [leitura labial], tinha treinamento auditivo como a fonoaudióloga. Eram em dias alternado. Eu pegava na garganta da professora, enquanto ela falava a palavra “mamãe”, mas eu não falava bem. Eu nunca pronunciei as palavras. Eu não conseguia (...) O inspetor era muito mau com a gente. Quando havia alguma briga [entre os alunos] ele dava castigo, obrigando a gente a falar: usar o que tinha aprendido com a fonoaudióloga e proibia a língua de sinais. Às vezes, a gente ficava de

---

<sup>10</sup>

Instituto Nacional de Educação de Surdos

mãos atadas para trás, dentro da sala. A gente tinha que ficar só olhando, sem poder fazer nenhum gesto (Suderlan in LEITÃO, 2003, p. 177-180)

Apesar da proibição do uso da língua de sinais, a comunidade surda não aceitou isso de uma forma pacífica, conforme podemos averiguar no Relatório Anual de 1993 da Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (FENEIS) (Lima 2004, p.23):

De 1923 a 1929, surgiu a Associação Brasileira de Surdos e houve grande mobilização pelo direito de um ensino em Língua de Sinais. Mesmo no INES durante muito tempo a metodologia oralista predominou e desencadeou uma série de divergências entre surdos e profissionais. Com o tempo o movimento em defesa do surdo ganhou força, e mesmo durante o período de ditadura militar os surdos lutaram por maiores condições e qualidade de vida. Em 1971, foi fundada a Federação Brasileira de Surdos, presidida pelo Padre Vicente P. Burnier. Só em 1977 foi criada a FENEIDA, Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, composta apenas por ouvintes envolvidos com a problemática da surdez. Em 1983, a comunidade surda criou uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, uma entidade não legalizada, com trabalho significativo, porque buscava os direitos dos surdos como cidadãos. Nessa época esta Comissão reivindicou a participação efetiva das pessoas surdas como membro da Diretoria da FENEIDA, o que foi negado por não acreditarem na capacidade do surdo dirigir uma entidade. No entanto a Comissão formou chapa e conquistou em Assembleia Geral a presidência por um ano. Foi reestruturado o Estatuto e a Entidade ganhou a denominação de FENEIS em nova Assembleia Geral em 16 de maio de 1987. Após a eleição, Ana Regina e Souza Campello, Coordenadora da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, assumiu a presidência da FENEIS juntamente com outros membros da Comissão, como o Sr. Fernando de Miranda Valverde e o atual Presidente, Sr. Antonio Campos de Abreu. Em 1990, no entanto, foi fundada a Federação

Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS), representada por pais de surdos. Essa iniciativa dividiu um pouco o grupo de trabalho, mas a FENEIS respeitou a decisão, acreditando no trabalho em conjunto, com a integração de todos: surdos, ouvintes, pais e profissionais...

No Ceará, a primeira escola fundada para surdos foi o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), em 1961, pelo professor Hamilton Cavalcante de Andrade<sup>11</sup> que, após ter conhecido o INES no Rio de Janeiro, procurou o apoio do Governo do Estado do Ceará, para criar uma instituição do mesmo estilo do INES. Foi providenciada, inclusive, a capacitação dos profissionais locais no INES. A metodologia de ensino daquela época era a oralista.

Na década de 60, nos Estados Unidos começaram os primeiros questionamentos sobre a verdadeira eficácia do método oralista. Historiadores, psicólogos, pais e professores passaram a perceber que os surdos estavam se tornando analfabetos funcionais. A partir daí, surgiram as primeiras tentativas de mudança, procurando ampliar os recursos comunicativos, como é o caso da Comunicação Total<sup>12</sup>, abordagem que, teoricamente, “defende o uso de múltiplos meios de comunicação, buscando trazer para a sala de aula os sinais utilizados pelas comunidades de pessoas surdas” (GÓES, 1999, p.40). Em uma espécie de “vale-tudo” pedagógico, buscava-se ensinar os surdos através de desenhos, mímica, escrita,

---

<sup>11</sup> Professor do Departamento de Linguística da Universidade Federal do Ceará-UFC e da Universidade Estadual do Ceará.

<sup>12</sup> “Uma das grandes diferenças entre a Comunicação Total e as outras filosofias educacionais é o fato de a Comunicação Total defender a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). O aprendizado de uma língua não é o objetivo maior da Comunicação Total. Outra característica importante é o fato de esta filosofia valorizar bastante a família da criança surda, no sentido de acreditar que à família cabe o papel de compartilhar seus valores e significados, formando, em conjunto com a criança, através da comunicação sua subjetividade.” (Goldfeld, 1997, p.36-37)

fala, datilologia e sinais, incentivando a comunicação bimodal, ou seja, o uso simultâneo de língua de sinais e língua oral e dessa mistura das duas línguas surge, conforme vários autores, uma espécie de *pidgin*<sup>13</sup>.

A partir daí, ocorreram várias discussões sobre essas abordagens, até que, por volta do final da década de 80 e início da de 90, emergiu uma abordagem que se propõe respeitar a língua de sinais da comunidade surda como a primeira língua e a língua utilizada pelo grupo social majoritário como segunda língua: o Bilinguismo. A grande diferença desta abordagem em relação às outras é que esta possui a concepção de que a língua de uma comunidade não se aprende na escola, mas se constrói através da interação social e este constructo deve ser respeitado e garantido. Isto não impede que os sujeitos também tenham o direito de aprender a língua do grupo social majoritário, mas esta como uma segunda língua, na sua modalidade escrita (se o surdo quiser, ele tem a liberdade de também procurar aprender a modalidade oral, mas esta já não é mais uma função da escola e sim de uma clínica). Conforme Fernandes e Rios (1998, p.14)

Bilinguismo não é um método de educação. Define-se pelo fato de um indivíduo ser usuário de duas línguas. Educação com bilinguismo, não é, portanto, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma, mas uma proposta de educação onde o bilinguismo atua como uma possibilidade de

---

<sup>13</sup> “O termo *pidgin* se refere ao uso de vocábulos de duas línguas com uma estrutura sintática muito simples. É o que ocorre quando interagem duas culturas com duas línguas distintas. Nestes casos, enquanto os adultos desenvolvem um sistema de comunicação denominado *pidgin*, as crianças desenvolvem uma verdadeira língua a partir do *pidgin* de seus pais. Portanto, o *pidgin* é um sistema linguístico resultante da simplificação de uma dada língua, que serve unicamente às necessidades de uma comunicação limitada, sem ser a língua materna do indivíduo. Mediante o que foi exposto sobre o fenômeno linguístico conhecido como *pidgin*, na literatura da área da Linguística, parece que o que ocorre no contato entre o português e a língua de sinais, não chega a ser um *pidgin*, haja vista que há simplificação nas estruturas gramaticais de ambas as línguas, e não apenas na língua de sinais” (Lima, 2004, p. 35)

integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes. Educar com bilinguismo é “cuidar” para que, através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados. Isto ocorre através da aquisição de um sistema linguístico o mais cedo e o mais breve possível, considerando a Língua de Sinais como primeira língua (...). Educação com bilinguismo não é, pois, uma nova forma de educação. É um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação.

Quadros (2005, p.34) aponta a importância do bilinguismo na educação de surdos e que, para tanto, o currículo deve ser “organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira”.

Na década de 90, no Ceará, motivado pelas associações, pastorais, FENEIS, comunidade surda e pelos professores que, naquela época, começaram a entrar em contato com as pesquisas sobre a importância da língua de sinais para o ensino dos surdos, o ICES iniciou o seu processo de mudança de uma abordagem oralista para a abordagem bilíngue. Aos poucos, os alunos foram conquistando a liberdade de se comunicar em sinais; no currículo da escola foi acrescentada a disciplina Libras desde a Educação Infantil, sendo lecionada por professor surdo; a escola passou a possuir intérpretes e o ensino da língua portuguesa deixou de ser na modalidade oral, ficando direcionado para a modalidade escrita.

## **1.2. O SURDO E AS SUAS LÍNGUAS**

O reconhecimento legal da Língua de sinais brasileira pela lei nº.10.436, de 24 de abril de 2002 é considerado como um marco importantíssimo na luta pela legitimação, não apenas de uma língua, mas também de uma cultura e de uma comunidade que é minoritária, dentro de nossa sociedade. Essa Lei admite ser a Libras

“(...) a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Art. 1º.)

Uma outra conquista importante, não somente para a comunidade surda, mas também para todos os portadores de necessidade especiais é o Decreto Presidencial nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, no qual fica estabelecido que as Instituições de Ensino Superior deverão promover e apoiar programas ou projetos que garantam o acesso e a permanência em igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência, procurando, dessa forma, superar situações de discriminação e exclusão.

E, ainda, há o Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/02. Essa é lei da Libras, que estabelece a inclusão de Libras nos cursos superiores; incentiva a formação de professores para o ensino da Libras; valoriza o uso da Libras e do português como segunda língua para a promover o acesso das pessoas surda à educação; incentiva a formação do intérprete; garante o direito à educação bilíngue para o surdo; garante o direito à saúde etc.

Mas apesar dessas vitórias, há ainda muito a ser conquistado (em relação ao mercado de trabalho, à concretização do projeto de acesso e permanência nas universidades públicas, a uma educação bilíngue de qualidade) e também a ser compreendido (em relação à LIBRAS, ao seu processo de ensino e aprendizagem, à metodologia de ensino de português como segunda língua para os surdos etc).

A lei da Libras e os decretos 5296/04 e 5626/05 vieram dar respaldo a todas as mudanças que já vinham ocorrendo na sociedade, como a difusão dos cursos de Libras, o respeito às diferenças sociais e culturais, a mudança em relação à abordagem de ensino nas escolas especiais. No entanto, mesmo com o reconhecimento da Libras sob forma de lei e da tentativa de as escolas adotarem uma proposta bilíngue, não vem sendo nada fácil colocar em prática isso, porque se faz necessário constantes buscas de metodologias de ensino adequadas.



Se, por um lado, pode-se perceber que o aprendizado e a compreensão dos conteúdos e informações das mais variadas disciplinas (quando a língua de instrução é a Libras) melhorou significativamente, por outro, também é notório que o desempenho na escrita em língua portuguesa padrão ainda não é satisfatório. Em um relato de uma surda de 40 anos, citado em um artigo de Perlin (1998, p.57), podemos observar o quanto é complicado o aprendizado da língua portuguesa para o surdo:

de depender energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que tem signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difficilima. Esse silêncio é mudança? Sim é. Fazer frases em português não é o mesmo que fazê-las em LIBRAS. Eu penso em LIBRAS, na hora de escrever em português eu não treinei o suficiente para juntar numa frase todas as palavras soltas. Agora no momento de escrever, eu escrevo diferente. Quando eu leio o que escrevo, parece que não tem uma coisa normal como a escrita ouvinte, falta uma coisa, não sei o quê. Não sei se o que escrevo são palavras minhas, elas são exteriores, não fazem parte de meu contexto. Parecem não cair bem na frase, parece que a escrita do pensamento não ditar o que quero dizer. Vezes sem conta parece-me dizer coisas sem sentido.

Essa dificuldade acontece porque a LIBRAS e a língua portuguesa são línguas diferentes a serem adquiridas pelos surdos em modalidades diferentes (manual para LIBRAS e escrita para o português) com funções diferentes (por exemplo, em conversas entre surdos, palestras, aulas expositivas etc., utiliza-se LIBRAS, mas para

preenchimento de formulários, escrita e leitura de placas, sinalizações, cartazes, revistas, jornal, mensagens em celulares, e-mail, bate-papo na internet etc., utiliza-se português).

O fato é que, apesar de todos os entraves físicos e sociais, eles aprendem a escrever, uma escrita que apresenta “diferenças”, mas que não devem ser encaradas como “deficiências” (PERLIN, 1998, p.56) culturais e linguísticas e que, apesar dessas diferenças, também apresenta semelhanças.

Quadros (1997, *apud* Brochado, 2003), aponta que a aquisição de uma segunda língua, especialmente para os surdos, sofre implicações de questões internas (universais) e externas (variáveis) que influenciam no processo de aprendizagem. Partindo dos pressupostos teóricos gerativistas<sup>14</sup> de Chomsky, as questões internas seriam: a capacidade para a linguagem, a sequência natural e o período sensível. Enquanto que as questões externas seriam: o ambiente; a interação; a idade; o interesse/a motivação e prática social; estratégias de aprendizagem e estilos de aprendizagem e os fatores afetivos.

Para uma criança ouvinte, parece simples ir adquirindo a língua de seus familiares e até mesmo outras línguas, se ela tiver a oportunidade de conviver com pessoas que usem essas línguas; na escola, ela irá somente aprender uma outra modalidade (escrita) dessa língua que ela já adquiriu. Mas adquirir uma língua, oral ou escrita, para quem não tem língua nenhuma (como nos casos de crianças sem contato com humanos ou crianças surdas sem contato com a língua de sinais) é uma tarefa complicada.

Adquirir uma língua é bem mais do que simplesmente aprender palavras e repeti-las, como num mero processo de estímulo-resposta; é, antes de tudo, adquirir uma cultura, interagir socialmente, dialogar com os outros e com o Outro (ideologia). É, portanto, muito mais do que colocar a criança diante de um código linguístico; é um

---

<sup>14</sup> Concordo parcialmente com o que afirma Quadros, já que esta autora assume uma concepção inatista que em parte se opõe à concepção sócio-interacionista que assumimos nesta pesquisa.

constante processo de construir e reconstruir, organizar e reorganizar de/para si mesmo e ainda para/com o outro.

Sendo assim, compreendemos a língua em seu plano dialógico, social, interacional, conforme os preceitos de Bakhtin (1992), para quem a verdadeira substância da língua não está nem no sistema abstrato das formas linguísticas (léxico, fonemas, morfemas, flexões, etc), nem no psiquismo individual de um sujeito, ou seja, sua essência não é nem um ato psíquico ou fisiológico que a produz, muito menos uma enunciação monológica.

A verdadeira substância da língua é o ato dialógico em concretude. Todo diálogo é socio-historicamente motivado e evidencia em si não apenas a história do sujeito do discurso, mas a história da própria linguagem, porque, ao mesmo tempo em que oculta, ela explicita, por meio de regularidades, cristalizações de formas e de certos gêneros discursivos, de significados e de regras formacionais a história de uma língua, de uma cultura e de uma comunidade.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que a língua, seja ela qual for, é produto do trabalho coletivo e contínuo de sujeitos organizados socialmente e sua construção é processo coletivo que parte de conhecimentos e saberes do mundo. Logo, sujeito e linguagem produtos um do outro e se pertencem mutuamente. Cabe à linguagem o papel de guardar a história das relações sociais, das oposições de classes e das mudanças sociais. E, se há nela sistematicidades, não significa dizer que ela se reduz a isso.

Corroboramos com Bakhtin (1992, p.290), ao afirmar que todo sujeito é ativo e responsivo e todo enunciado é uma resposta ou réplica ao enunciado do outro, visto que o interlocutor não recebe passivamente uma mensagem, ele

recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adotando simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc, e esta atitude (...) está em elaboração constante (...) desde o início do discurso, às vezes, já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor .

## Por sua vez, o locutor

postula esta compreensão responsiva ativa; o que ele espera, não é uma compreensão passiva, que por assim dizer apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (...) 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 da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (idem, p.291).

É, portanto, sob essa óptica que pretendo vislumbrar esta pesquisa, compreendendo que tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa são construtos históricos e que a forma que os sujeitos constroem os seus discursos é impregnada, pela história do próprio sujeito, sua classe, sua cultura, suas intenções, seus desejos e, também, a presença do outro e do contexto situacional. E o contexto atual do surdo é a coexistência e a convivência de duas línguas, a língua de sinais e a língua portuguesa, e toda a história que está por trás dessas línguas, o que elas são/foram/serão, como elas são/foram/serão. Para tanto, faz-se necessário conhecê-las para poder compreendê-las, e conseqüentemente, conhecer seus sujeitos para compreendê-los.

### 1.3. LIBRAS e LP: principais características

A primeira diferença notória entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa é que a primeira é de natureza espaço-visual,

enquanto a segunda é oral-auditiva em relação à fala. Ambas são complexas e naturais e, conforme Quadros e Karnopp (2004:30)

Compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva – no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente; caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo e o da expressão. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.

Elas também não são universais, já que “mesmo que tentem copiar o referente real em suas características visuais (...) não são o retrato fiel da realidade” (FERREIRA BRITO, 1997, p.14), mas uma representação da realidade convencionada socialmente. E a forma pela qual cada um vê tudo o que o circunda é muito singular, motivada pelo seu ponto de vista, suas crenças e cultura. No entanto, como o sujeito não está ilhado, no ato da interação ele faz negociações com o outro.

As línguas de sinais de vários países foram preservadas e passadas de geração em geração nas associações de surdos e famílias de surdos, são línguas que passaram de “mão em mão”, sendo vistas e produzidas de um para o outro. No Brasil, as associações de surdos sempre mantiveram intercâmbios; possibilitando contatos entre surdos do país inteiro e possibilitando a existência da língua brasileira de sinais com suas respectivas variações linguísticas. (Quadros, 2006, p.16)

Portanto, as línguas de sinais são passíveis de variações dialetais, já que são o lugar de interação de seus interlocutores e, portanto, sofrem influência de seus atores e de seus contextos situacionais e históricos. Foram criadas pelos surdos dentro de um contexto histórico para se comunicar nas comunidades surdas e essas línguas, aos poucos, foram se desenvolvendo e sendo transmitidas de geração em geração. (Skliar, 1998) Portanto, assim como a língua portuguesa (ou qualquer outra língua), a Libras possui variações regionais (Strobbel e Fernandes, 1998), por exemplo, para expressar “MAS”:



Rio de Janeiro



São Paulo



Curitiba

Figura 1: MAS

A língua portuguesa possui um sistema de escrita que é, principalmente, baseado no significante (escrita fonográfica), isto é, “depende essencialmente dos elementos sonoros de uma língua para poder ser lido e decifrado” (Cagliari, 2002, p. 115, 117). Além disso, apresenta uma ordem linear e “não é totalmente alfabético, usando além de letras, outros caracteres de natureza ideográfica, como sinais de pontuação e os números”.

Já a Libras possui um sistema que é, principalmente, baseado no significado (ideográfica). Mas, apesar de muitas vezes suas formas linguísticas tentarem “copiar o referente real em suas características visuais”, de acordo com Ferreira Brito (1997, p.20), elas não são universais, muito menos um retrato da realidade, já que “cada língua de sinais representa seus referentes, ainda que de uma

forma icônica, convencionalmente, porque cada um vê os objetos, seres e eventos representados em seus sinais ou palavras sob uma determinada óptica ou perspectiva”. Por exemplo, há uma certa semelhança entre o sinal BANANA e o ato de descascar a fruta, no entanto, apesar da semelhança, esse conhecimento tem que ser compartilhado previamente entre os interlocutores para que haja uma compreensão.



Figura 2<sup>15</sup>: BANANA

Silva (1997) esclarece que a Libras não somente sofre motivações icônicas, suas motivações são múltiplas e heterogêneas assim como qualquer outra língua, a partir de mecanismos semânticos, morfossintáticos e metalinguísticos, já que

o signo da LIBRAS é um signo linguístico que assume um valor *ideológico arbitrário por ser convencional e (i)motivado*, já que, no interior do sistema, este signo é regido por mecanismos que independem de sua natureza motivada e, no exterior deste mesmo sistema, ou seja, no seu uso pela comunidade surda, este signo é convencionalizado e, portanto, assume um valor ideológico arbitrário (op.cit, p.142-143).

Por exemplo, não há uma relação direta para o verbo “PODER”, diferentemente do verbo “DORMIR”

---

<sup>15</sup> As figuras foram cedidas pela FENEIS; desenhista, Francisco Sandro Quintela de Melo.



Figura 3: PODER



Figura 4: DORMIR

Há ainda, casos em que a Libras toma como empréstimo palavras da língua portuguesa, como o que ocorre com o sinal “nunca” fazendo o uso da soletração manual ou datilologia (alfabeto manual).

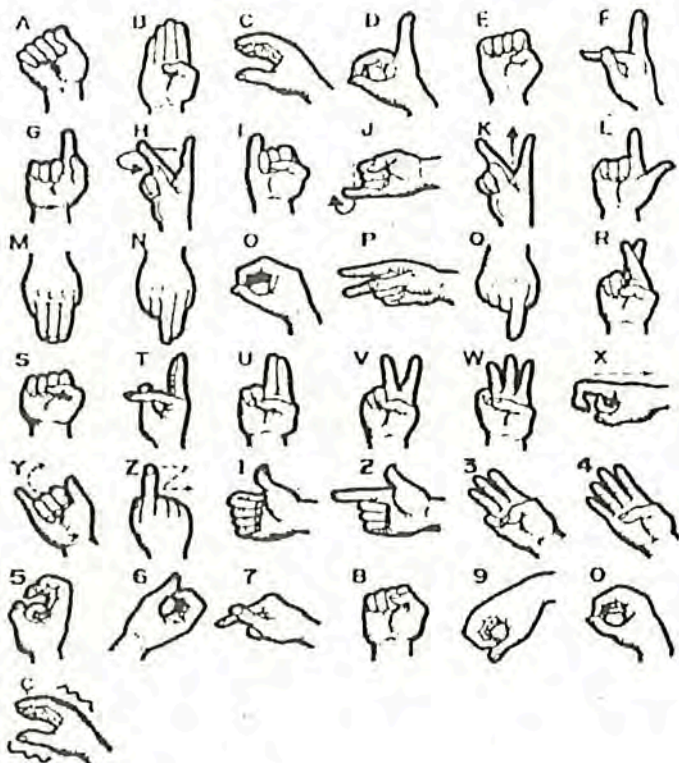


Figura 5: NUNCA

A datilologia é geralmente utilizada pelos surdos para a soletração de nomes, como, por exemplo, ruas, pessoas etc., mas não é considerada como pertencente à LIBRAS, já que ela serve para sinalizar a língua portuguesa; no entanto, em alguns casos, como citamos acima, ela é utilizada como um empréstimo linguístico.



Figura 6: ALFABETO MANUAL



Ao comparar a LIBRAS com a língua portuguesa, Ferreira Brito (1997, p.22) acrescenta que ambas são dotadas de dupla articulação, ou seja, possuem unidades mínimas distintas e unidades mínimas de significado. Também fazem uso do critério de produtividade para estruturar novas formas, a partir de outras já existentes.

## I. Plano fonológico ou querológico<sup>16</sup>

A fonologia é o estudo das unidades mínimas distintivas em uma língua. Nas línguas orais, essas unidades são representadas pelos sons e, nas línguas gestuais, essas unidades são representadas por parâmetros.

A língua portuguesa “caracteriza-se pela organização de sons vocais específicos, ou fonemas, pelos quais se constroem as formas linguísticas” (CAGLIARI, 2002, p.115). Esse plano divide-se em segmental (produção sonora) e suprasegmental (entoação). Os sons vocálicos, de acordo com Cagliari (2002, p.43), podem ser classificados conforme o ponto de articulação da seguinte forma:

Altas	/u/			/i/
Médias		/ô/		/ê/
Médias		/ò/		/è/
Baixa			/a/	
	/anteriores/	/posteriores/	/central/	

Quadro 3: ponto de articulação dos sons vocálicos tônicos

Já na escrita, o que se tem é a representação desses sons de uma forma alfabética (CAGLIARI,2002); a ortografia da língua

<sup>16</sup> Viotti (s/d, p. 2) a respeito do uso destas terminologias comenta: “à primeira vista, isso parece um pouco estranho. O que acontece é que os termos *fonética* e *fonologia* foram criados a partir dos primeiros estudos feitos sobre as línguas orais. Como, nessas línguas, os significantes dos signos são, de maneira geral, representações mentais de *sons*, a área que estuda a substância ou massa amorfa de onde vêm esses significantes, e a área que estuda os próprios significantes, receberam um nome formado a partir da raiz grega *fon*, que significa *som*. No caso das línguas de sinais, William Stokoe tentou chamar o estudo dos significantes dos sinais de *quirológia*, que é uma palavra formada a partir da raiz grega *quir*, que significa *mão*. Entretanto, esse nome não “pegou”, ou seja, a comunidade de linguistas que estudam as línguas de sinais, tanto surdos quanto ouvintes, continua a usar os termos *fonética* e *fonologia* para tratar dos significantes das línguas de sinais.

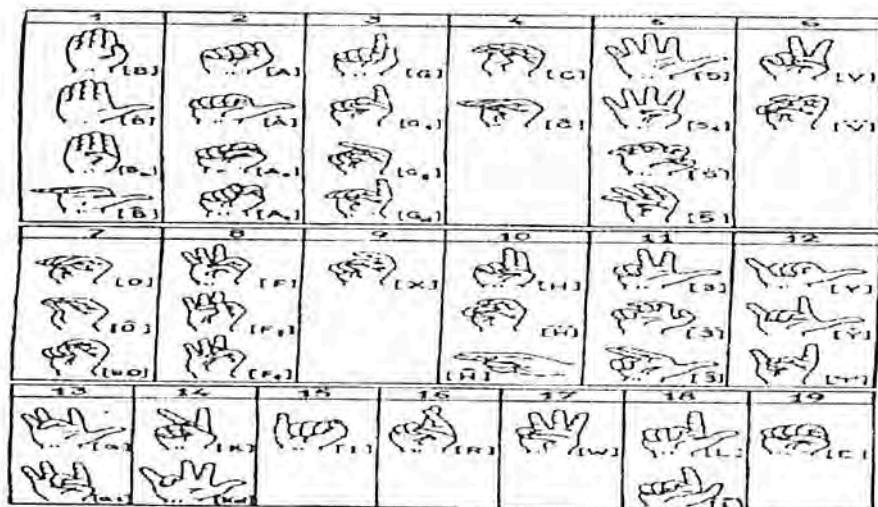
portuguesa é predominantemente de natureza fonêmica (somente é marcado na escrita aquilo que é distintivo, por exemplo: /êtra/ e /étra/ são escritos da mesma forma); mas também é formada por motivações fonéticas (quando o ponto de articulação, por exemplo, é um traço distintivo e interfere na ortografia, como é o caso de canto e campo).

Há ainda na ortografia, as motivações lexicais (em que o radical de uma palavra é mantido em suas derivações, por exemplo, casa, casebre, casinha etc.) e motivações diacrônicas (quando se explica a representação ortográfica, recorrendo-se à história da língua, por exemplo, jerimum se escreve com j porque é uma palavra indígena).

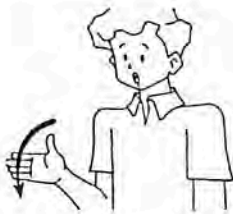


A LIBRAS, no plano fonológico ou querológico (Fernandes, 2003), é representada por queremas, através das articulações dos sinais. Apresentaremos a seguir um esquema que, de acordo com Fernandes (2003), descreve a configuração, a localização, o movimento e a orientação que compõem a língua de sinais brasileira no nível querológico:

### a) Configuração de mão





Quadro 4: configuração de mão

Uma mão configurada	Uma mão configurada sobre outra que lhe serve de apoio; a mão de apoio tem, também, configuração própria	As duas mãos configuram-se de forma espelhada
 <p>Figura 7: JÁ</p>	 <p>Figura 8: NERVOSO</p>	 <p>Figura 9: HOJE</p>

Quadro 5: configuração das mãos II

b) **Localização do sinal (ponto de articulação)** – o espaço de sinalização pode circundar entre o rosto, o tronco, os braços e o espaço neutro do sinalizante. Vejamos alguns exemplos:

No alto da cabeça	Na testa	No nariz
 <p data-bbox="150 405 370 432">Figura 10: CARECA</p>	 <p data-bbox="489 405 698 432">Figura 11: DIFÍCIL</p>	 <p data-bbox="815 405 1014 432">Figura 12: FORTE</p>
Na bochecha	No queixo	No braço
 <p data-bbox="154 740 381 767">Figura 13: CURIOSO</p>	 <p data-bbox="474 740 732 767">Figura 14: CONHECER</p>	 <p data-bbox="822 740 1001 767">Figura 15: SAPO</p>
No peito	No espaço neutro	Abaixo da cintura
 <p data-bbox="202 1091 404 1118">Figura 16: AMIGO</p>	 <p data-bbox="505 1091 732 1118">Figura 17: SOZINHO</p>	 <p data-bbox="762 1091 1037 1118">Figura 18: EMPREGADA</p>

Quadro 6: localização/ponto de articulação do sinal



c) Movimento das mãos

<p>uma mão aproxima-se, afasta-se ou move-se em espaço fixo, em relação ao corpo que lhe serve como ponto de referência;</p>	<p>Uma mão move-se em direção à outra que lhe serve de apoio; a mão de apoio permanece sem movimento ou acompanha o movimento “imposto” pela mão dominante</p>	<p>As duas mãos apresentam movimento espelhado, aproximando-se, afastando-se ou mantendo-se no espaço fixo em relação ao corpo</p>
 <p>Figura 19: MEDO</p>	 <p>Figura 20 : MESTRADO</p>	 <p>Figura 21: MESMA COISA</p>

Quadro 7: movimento das mãos

d) Orientação da(s) palma(s) da(s) mão(s)

Quadro 8: orientações das plamas das mãos

<p>Para cima ou para baixo (posições horizontais)</p>	<p>Para dentro, para fora, para direita ou para esquerda (posições verticais)</p>
<p>Figura 22: INFERIOR</p> 	<p>Figura 23: PEQUENO</p> 

Além dos parâmetros acima citados, há ainda um traço diferenciador na LIBRAS que é a expressão facial e/ou corporal, que tanto é marca do plano suprasegmental (interrogativas, negativas etc.) como também para a representação do sinal.

Plano suprasegmental	Internalizado no sinal	Representando um sinal
 <p data-bbox="141 655 367 681">Figura 24: TER-NÃO</p>	 <p data-bbox="538 647 732 673">Figura 25: TRISTE</p>	 <p data-bbox="841 655 1046 681">Figura 26: ROUBA</p>

Quadro 9: Expressões não manuais

Assim como a língua portuguesa tem seus pares mínimos, como por exemplo, pato/bato, saco/sapo, este fenômeno também ocorre na Libras:

Quanto ao movimento	Quanto à configuração	Quanto à localização
 <p data-bbox="107 1270 348 1295">Figura 27: OCUPADO</p>	 <p data-bbox="432 1270 768 1295">Figura 28: AMERICA DO SUL</p>	 <p data-bbox="807 1270 1025 1295">Figura 29: SÁBADO</p>



Figura 30: NÃO PODE



Figura 31: AMÉRICA DO NORTE



Figura 32: AMAR

Quadro 10: Pares mínimos


## II. Plano morfológico

A morfologia é o estudo da estrutura, formação, flexão e classificação das palavras e/ou sinais, no caso da Libras. As unidades mínimas de sentido são denominadas morfemas, que podem ser lexicais (radicais das palavras) ou gramaticais (classificatórios, flexionais, derivacionais e relacionais).


Sinteticamente, estabelecemos alguns quadros comparativos entre português e Libras<sup>17</sup>. Quanto à estrutura tem-se:

<sup>17</sup> O estudo comparado que irei apresentar não tem o intuito de mostrar que tudo o que há numa língua, há na outra, mas que, ambas são possíveis de ser descritas conforme suas especificidades. A escolha de apresentar estas informações em quadros, foram motivadas pela vontade de tornar estas informações de uma forma mais clara, “visual” e objetiva, para facilitar a compreensão não apenas de leitores ouvintes, mas surdos também.. Além disso, esclareço que apresento aqui apenas um panorama resumido, para maiores aprofundamentos melhor procurar Quadros, 2004, 2007a, 2007b, 2008 e outros. Acho de extrema importância a compreensão das gramáticas das duas línguas, para a compreensão da escrita dos surdos, já que com um estudo mais aprofundado muitos preconceitos em relação ao estigma de que a língua de sinais é uma língua resumida e sintética podem ser quebrados.





Morfemas lexicais Responsáveis pelo sentido principal	
Português	Libras
Convers - ar	 <p>Figura 33: CONVERSAR</p>



Quadro 11: morfemas lexicais

Morfemas gramaticais classificatórios	
Português	Libras
Cant-a-r Beb-e-r Ped-i-r	 <p>Figura 34: PINTAR PAREDE/PINTAR TELA</p>
Nos verbos, a vogal temática /-a, -e, -i/ é responsável em classificá-los em 1ª, 2ª ou 3ª conjugações	“O classificador é um tipo de morfema, utilizado através das configurações de mãos que podem ser afixados a um morfema lexical (sinal) para mencionar a classe a que pertence o referente sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho ou para descrever a maneira como esse referente se comporta na ação verbal” (Quadros <i>et alli</i> , 2008)



Quadro 12: morfemas gramaticais classificatórios

## Morfemas Gramaticais Flexionais

	Português	Libras
<b>Aditivos –</b> morfemas somados ao morfema lexical	trabalh-a-va	 <p style="text-align: right;">Figura 35:</p>
	Soma do morfema /-va/ para designar a flexão de tempo.	Ao sinal TRABALHAR pode-se acrescentar um movimento circular para sinalizar TRABALHAR-MUITO (aspecto verbal)
<b>Reduplicativos -</b> repetição de um mesmo morfema	“Ele é macho-cho”	 <p style="text-align: right;">Figura 36: UM</p>
	A repetição exprime ser o homem “muito macho”	Ao sinal UM DIA pode-se repetir várias vezes o movimento para sinalizar MUITOS DIAS/DIARIAMENTE



<b>Subtrativos</b> – diminuição de um segmento fônico no morfema lexical	Órfão - órfã	
	Supressão do /-o/ quando ocorre a flexão de gênero	Conforme Quadros (2007, p.25), ESCOLA é um morfema subtrativo devido a perda de um movimento de ESTUDAR durante a composição CASA- ESTUDAR <sup>18</sup>
<b>Alternativos</b> – alternância ou permuta de um fonema no interior do vocábulo	Formoso - formosa	
	Há uma alternância vocálica de /-ô/ para /-ó/	Há uma alternância em relação à direçã quando se faz oposição: ENSINA com ME-ENSINAR


<sup>18</sup> Não acredito que este seja um morfema subtrativo, porque este tipo de morfema é gramatical flexional e o que acontece com os sinais ESCOLA e IGREJA é uma derivação por composição, na qual há a união de dois ou mais sinais (morfemas lexicais), já que em uma flexão há uma soma ou subtração de um morfema gramatical ou fonema. Mas apesar de não concordar, confesso que não encontrei até agora nenhum sinal que se encaixasse ao morfema gramatical flexional subtrativo.

<b>Morfema- zero</b> – ausência de marca para expressar determinada categoria gramatical	Professor - professora	
	A ausência do morfema /-a/ marca o masculino Ø	Os verbos com concordância sem marca de pessoa e número, ou seja, na sua forma infinitiva como tendo morfema zero. (Quadros, 2007)
<b>Morfema latente          ou alomorfe Ø</b> – não apresenta morfema gramatical próprio para indicar qualquer categoria gramatical, que somente é revelada indiretamente pelo contexto	artista	 Figura
	Somente pelo contexto compreende-se se o vocábulo está no feminino ou masculino (o artista/a artista)	Somente pelo contexto se compreende se o sinal está no feminino ou masculino (+ sinal HOMEM/ MULHER)

Quadro 13: morfemas gramaticais flexionais

Quanto à formação tem-se:

		Português	Libras
<b>Derivação</b>	<b>Por afixos</b> (prefixal/sufixal)	In – feliz - mente	 Figura 41: <b>GOSTAR-NÃO</b>
		Acréscimo de afixos antes e/ou depois do radical	O acréscimo do movimento de afastar ao sinal GOSTAR cria NÃO-GOSTAR
	<b>Imprópria</b> (mudança de classe gramatical)	O não que você me deu doeu	 Figura 42: <b>O sinal DESENHAR</b> passa a ser um substantivo conforme o
		A palavra “não” originariamente advérbio passou a ser um substantivo	

	<p><b>Regressiva</b> (redução do vocábulo primitivo)</p>	<p>Combater - combate</p>	 <p>Figura 43: ACEITAR/</p>
		<p>Com a redução do morfema verbal /-r/ formou-se o substantivo “combate”</p>	<p>Há uma redução de uma mão na negação do verbo aceitar</p>
<p><b>Composição</b></p>	<p><b>Justaposição</b> (junção de dois ou mais radicais sem alteração fonética)</p>	<p>Passatempo Segunda-feira</p>	 <p>Figura 44: JANTAR</p> <p>Ao fazer a composição COMER-NOITE não há alteração nos radicais</p>

	<b>Aglutinação</b> (junção de dois ou mais radicais com alteração fonética)	Aguardente (água + ardente)	
		Há a queda de um /-a/	Figura 45: ESCOLA Ao fazer a composição CASA-ESTUDAR = ESCOLA há uma supressão do movimento repetido no sinal 2: ESTUDAR

Quadro 14: Formação das palavras/sinais

### III. Plano Sintático

Segundo Ferreira Brito (1997, p.55) entre o português e a LIBRAS, “no que diz respeito à ordem das palavras ou constituintes, há diferenças porque o português é uma língua de base sujeito-predicado enquanto que a LIBRAS é uma língua do tipo tópico-comentário.” Na língua portuguesa, a estrutura predominante é : sujeito-verbo-objeto (SVO) , na qual o sujeito concorda com o verbo:

Ele	não gosta	de estudar
(S)	(V)	(O)

Quadro 15: Estrutura frasal (predominante) do português

Já na LIBRAS, a estrutura predominante é a topicalização e o verbo no final da sentença:



Figura 46



Figura 47



Figura 55

“ESTUDAR

EL@

GOSTAR-NÃO”





(tópico)

(comentário)

Segundo Quadros (2004, p.148), “o tópico é o tema do discurso que apresenta uma ênfase especial posicionado no início da frase e seguido de comentários a respeito desse tema. Esse recurso gramatical é muito comum na língua brasileira de sinais.”




A LIBRAS pode apresentar construções de frases com foco, nestas construções há uma duplicação de um elemento, ou seja, “foco envolve construções duplas em que o elemento duplicado ocupa a posição final” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.170)



			
Figura 49	Figura 50	Figura 51	Figura 52
[EU	ESQUECER	JORNAL]	[ESQUECER]

Quadro 17: Frase com foco em Libras

Segundo Quadros & Karnopp (2004, p.180), “a presença do foco permite o apagamento do primeiro elemento da construção dupla”.

		
Figura 53	Figura 54	Figura 55
[EU ESQUECER JORNAL]		[ESQUECER]

Quadro 18: Frase com apagamento em Libras

Ferreira Brito (1997, p.58) acrescenta que na LIBRAS há verbos que em seu próprio sinal ficam marcados o sujeito e o objeto, são os chamados verbos direcionais ou com flexão, ou seja, verbos com concordância número-pessoal. Nestes verbos, “o sujeito e objeto são sempre marcados e a ordem é fixa, ficando apenas o objeto direto, em alguns casos, livre para vir antes ou depois do verbo flexionado”. (Ibid: idem)






Figura 56: FALAR



#### IV. Plano Semântico

A Semântica é o estudo do sentido das palavras e/ou sinais de uma língua. O significado das palavras/sinais pode levar em consideração os seguintes aspectos:

	Português	Libras
<p><b><u>Sinonímia</u></b> – é a relação que se estabelece entre dois termos ou mais que apresentam significados iguais ou semelhantes</p>	Cômico - engraçado	<p>Figura 57: PERTO</p>
<p><b><u>Antonímia</u></b> - É a relação que se estabelece entre dois termos ou mais que apresentam significados diferentes, contrários</p>	Fácil - difícil	<p>Figura 58: FÁCIL/DIFÍCIL</p>
<p><b><u>Homonímia</u></b> - É a relação entre dois ou mais termos que, apesar de possuírem significados diferentes, possuem a mesma estrutura</p>	Verão – verão (verbo) – (subst)	<p>Figura 59: SÁBADO/LARANJA</p>

<p><b>Paronímia</b> - É a relação que se estabelece entre dois ou mais termos que possuem significados diferentes, mas são muito parecidos</p>	<p>Cavaleiro - cavaleiro</p>	 <p>Figura 60: CANSADO/ACEITAR</p>
<p><b>Hiperonímia</b> - É um termo que dá a ideia de um todo, e dele se originam várias ramificações</p>	<p>Animais</p>	 <p>Figura 61: Animais</p>
<p><b>Hiponímia</b> - É um termo que designa uma parte de um todo.</p>	<p>Elefante</p>	 <p>Figura 62: ELEFANTE</p>
<p><b>Polissemia</b> - É a propriedade que um mesmo termo tem de apresentar vários significados.</p>	<p>Os convites eram de graça.  Os fiéis agradecem a graça recebida</p>	 <p>Figura 63: NÚMERO/NOTA/QUESTÃO</p>
<p><b>Conotação</b> - é o uso de um termo com um significado diferente do original, criado pelo contexto.</p>	<p>“Estou de coração partido”.</p>	 <p>Figura 64: BURRO (ignorante)</p>

**Denotação** - é o uso de um termo com o seu sentido original

“Ele tem uma séria doença no coração”



Figura 65: BURRO (animal)

Quadro 19: Semântica

O intuito da apresentação destes quadros resumidos é demonstrar que as duas línguas passam por processos semelhantes em vários níveis, cada uma na sua especificidade. Corroboro com Quadros e Karnopp (2004, p.31-37), ao afirmarem serem inadmissíveis mitos como:

- “haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais que seria derivada das línguas de sinais, sendo um *pidgin* sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais”; ou ainda,
- “como as línguas de sinais são consideradas gestuais, elas não poderiam apresentar a mesma complexidade das línguas faladas”; e mais,
- “a língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral”.

No entanto, estes mitos muitas vezes influenciam as análises realizadas sobre a produção escrita em português dos surdos, como se sua escrita fosse um retrato fiel das línguas de sinais e, como a língua de sinais é “resumida, sintética e superficial”, sua escrita também seria assim. É preciso deixar bem claro que as línguas de sinais são tão complexas como qualquer outra língua, e não são nem inferiores nem superiores, mas diferentes. Logo, como os surdos convivem com as diferenças entre as duas línguas, que ficam em contato, há algumas interferências, conforme alguns estudiosos vêm demonstrando em pesquisas recentes, mas é preciso esclarecer ainda, que o contato entre as línguas, não é o único fator que influencia em

sua escrita, mas antes de tudo defendo, aqui, que há outros fatores, que serão explorados, posteriormente, neste livro.

A relação entre as duas línguas dos surdos – língua portuguesa e língua de sinais – já foi estudada por vários autores, Brochado (2003) aponta que a L2 apresenta vários estágios de interlíngua no processo de aquisição do português, para demonstrar sua tese ela elaborou o seguinte quadro (Brochado 2003, *in* Quadros, 2006):

### Estágios de interlíngua em crianças surdas

#### INTERLÍNGUA I (IL 1)

*Neste estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por:*

- *Predomínio de construções frasais sintéticas;*
- *Estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do português (L2)*
- *Aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;*
- *Predomínio de palavras de conteúdo (substantivo, adjetivos, verbos);*
- *Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposições conjunção);*
- *Uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;*
- *Emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes incorretamente;*
- *Uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;*
- *Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;*
- *Pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;*
- *Falta de marcas morfológicas;*
- *Uso de artigos, às vezes, sem adequação;*
- *Pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;*
- *Pouco uso de conjunção e sem consistência;*
- *Semanticamente, ser possível estabelecer sentido para o texto.*

## INTERLÍNGUA II (IL 2)

*Neste estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, como se pode notar:*

- *Justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;*
- *Estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do português;*
- *Frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;*
- *Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;*
- *Emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);*
- *Às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;*
- *Emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;*
- *Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;*
- *Uso de algumas preposições, nem sempre adequado;*
- *Uso de conjunções, quase sempre inadequado;*
- *Inserção de muitos elementos do português, uma sintaxe indefinida;*
- *Muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.*

## INTERLÍNGUA III (IL 3)

*Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar:*

- *Estruturas frasais na ordem direta do português;*
- *Predomínio de estruturas frasais SVO;*
- *Aparecimento maior de estruturas complexas;*
- *Emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposições,*

*conjunção);*

- *Categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;*
- *Uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;*
- *Uso de preposições com mais acertos;*
- *Uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se) causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);*
- *Flexão de nomes, com consistência;*
- *Flexão verbal, com maior adequação;*
- *Marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número*
- *Desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente pretérito perfeito), com consistência;*
- *Emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.*

Quadro 20: Estágios de interlíngua

Todas estas pesquisas são fundamentais, para a compreensão da escrita dos surdos e para a construção da presente pesquisa, apresento a seguir o caminho que foi escolhido por mim para a realização desta investigação.

## **2. “UM CAMINHO PARA A CASA DA VOVOZINHA...”**

Este capítulo, dedico à descrição da pesquisa, o qual é organizado em quatro tópicos. O primeiro, intitulado *a natureza da pesquisa*, é destinado à apresentação da abordagem teórica-metodológica e das técnicas que vêm sendo empregadas na pesquisa. O tópico subsequente é uma descrição do contexto sócio-histórico e situacional da pesquisa, fazendo, portanto, uma descrição da escola e de sua atual proposta pedagógica, das salas que, utilizadas para a pesquisa e das pessoas que contribuíram para a sua realização.

O terceiro tópico é um relato dos procedimentos e de alguns fatos que ocorreram antes e durante a coleta dos dados. Já o quarto e último traz o perfil dos sujeitos, no qual faço um levantamento sobre idade, sexo, escolas em que estudou e um pouco sobre suas características pessoais.

## 2.1. A NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se por sua abordagem qualitativa, como iremos demonstrar a partir de algumas definições apresentadas por Bogdan (1991, p.16). Segundo o autor, na investigação qualitativa:

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder questões prévias ou testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

O nosso objetivo com este estudo não é apresentar gráficos quantitativos, nem fazer generalizações a partir de um *corpus*, já que esta pesquisa se caracteriza como uma investigação qualitativa, de acordo com o que afirma Bogdan (op.cit, p.48-49):

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores não reduzem as



muitas páginas contendo narrativas e a outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em estes foram registrados ou transcritos (...) a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados.

Por isso, quando estabelecemos que os parâmetros da pesquisa qualitativa se adequam melhor à nossa investigação, definimos, também, que as narrativas passam a ser a principal matéria-prima da presente pesquisa. A princípio, neste trabalho, parece haver duas grandes vertentes: a pesquisa que usa a narrativa escrita da história *Chapeuzinho Vermelho* para análise e a investigação da narrativa sinalizada dos sujeitos sobre suas próprias histórias de vida. Portanto, as narrativas podem ser tanto um fenômeno que se investiga como um método de investigação.

Segundo Connelly & Clandinin (1995, p.11), “a razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas contadas (...) por isso, o estudo das narrativas é o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo”. Logo, se o homem é um ser contador de histórias nato, como foi dito anteriormente, a investigação qualitativa tem o mérito de explorar e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado por meio dele.

O fundamental nesta investigação é perceber a história dos sujeitos, para quem foram dirigidas as questões investigatórias, reconstruindo suas histórias, o que fatalmente haverá a minha interferência, especialmente na re-interpretação de significados, já que uma narrativa é sempre um processo cultural, pois há uma interdependência de quem a produz com para quem ela se destina. Posto que uma investigação que usa narrativas, pressupõe uma troca mútua entre a vivência do investigador com a do investigado.

Essa relação do investigador/ investigado é natural, pois não acreditamos existir imparcialidade no discurso. Larrosa (1994, p.48) afirma que “o sentido do que somos depende das histórias que

contamos e das que contamos a nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”. Parece ser este o mesmo sentido dado por Santos (1987, p.52) à sua afirmação de que “todo o conhecimento é autobiográfico”.

Corroboramos com Larrosa (1994, p.54) ao afirmar que “o sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação mas, também, da subjetivação (...) isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui, os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir”.

Essas são as premissas que dão suporte à nossa investigação, já que pretendemos aqui integrar a teoria à prática, o sujeito ao discurso, a realidade à intenção, a escrita à história.

## 2.2. O CONTEXTO DA PESQUISA

O nosso estudo, que foi realizado por meio de entrevistas e análise da escrita da narrativa *Chapeuzinho Vermelho*, iniciou em maio de 2005 e terminou em julho de 2006. O ambiente no qual a pesquisa de campo se desenvolveu foi o Instituto Cearense de Educação dos Surdos (ICES).

O ICES é uma escola especial da rede estadual de ensino infantil e fundamental, fundado em 25 de março de 1961, e privilegiava a utilização da abordagem oralista, na qual a fala é priorizada, até 2001 (ano anterior ao da legalização da Libras), quando começou a se adaptar à abordagem bilíngue de ensino. Em 2006, o ICES atendia 507 alunos distribuídos em três turnos. O currículo e a carga horária são os mesmos da escola de ensino regular, adaptados às condições específicas do surdo, como, por exemplo, a disciplina Libras, ministrada por professores surdos.

A proposta atual da escola é o ensino bilíngue, em que a Libras é respeitada como a língua do surdo. Seus profissionais vêm se capacitando em língua de sinais para uma adequada interação com os alunos, possibilitando uma melhor aprendizagem. Como se pode perceber, este processo de mudança de metodologia de ensino é ainda muito recente, e todos, tanto o corpo docente como o discente, estão ainda se adaptando, aprendendo e procurando encontrar os melhores caminhos para um ensino-aprendizagem de qualidade.

A primeira entrevista e a escrita da história *Chapeuzinho Vermelho* foram realizadas em uma das salas de aula do ICES com o auxílio do intérprete. A segunda entrevista foi realizada na sala de vídeo do ICES e a terceira entrevista, em uma sala do CAS (Centro de Apoio ao Surdo). Tanto a segunda quanto a terceira entrevistas foram acompanhadas por intérpretes e filmadas em vídeo.

### 2.3. PROCEDIMENTOS

Foram realizadas três entrevistas, a escrita da história *Chapeuzinho Vermelho* e, depois de seis meses, sua reescrita. A primeira entrevista foi realizada em maio de 2005, em grupo, em sala de aula, durante uma aula de português (que era ministrada por mim), esta entrevista cujo planejamento resultou em um questionário, com perguntas objetivas e subjetivas, abordando questões sobre o uso e a importância da Libras e da Língua Portuguesa.

Nas questões objetivas, o intérprete traduzia as perguntas e as opções de resposta, enquanto que os alunos marcavam suas respostas; já nas questões subjetivas, o intérprete traduzia as perguntas do português para a Libras e as respostas individuais de cada aluno da Libras para o português, enquanto eu as escrevia. A presença do intérprete foi importantíssima durante as entrevistas, pois me assegurava que não iria haver nenhum mal-entendido entre entrevistador/entrevistado e entrevistado/entrevistador.

Em maio de 2005, os sujeitos escreveram a história *Chapeuzinho Vermelho*. Para a coleta dos textos, primeiro foi feita uma sondagem se os alunos conheciam a história; depois, solicitado que um aluno contasse a história em sinais; e, logo em seguida, que

os alunos da turma (14 alunos) escrevessem e ilustrassem a história do jeito que sabiam, sem o auxílio de ninguém.

Após a coleta, foi consultado o histórico dos alunos na Secretaria da escola, com o intuito de averiguar a formação escolar de 1<sup>a</sup>. à 7<sup>a</sup>.séries<sup>19</sup> dos alunos. Em seguida, os textos foram selecionados a partir do seguinte critério: dois textos de alunos que estudaram no ICES (escola especial pública para surdos) no ensino fundamental I, dois textos de alunos que estudaram em uma outra escola especial para surdos (escola particular filantrópica conveniada com o Estado e o município) no ensino fundamental I, um texto de aluno que estudou em escola regular particular no ensino fundamental I e um texto de aluno que estudou em escola regular pública no ensino fundamental I. As oposições: especial x regular e particular x pública não têm o intuito de demonstrar o melhor x pior, mas de caracterizar a diversidade das histórias de vida escolar de cada um.

O fato de terem sido escolhidos quatro textos de alunos provenientes de escolas especiais ocorreu com o intuito de averiguar as diferenças nos desempenhos de alunos que estudaram nas mesmas escolas, no mesmo período de tempo, para procurarmos observar o grau de influência da escola na formação do aluno e também investigarmos que outros fatores são relevantes para a proficiência da escrita.

Infelizmente, não foi possível realizar a mesma comparação entre alunos provenientes de escolas regulares por não haver nesta turma alunos que estudaram nas mesmas escolas regulares, no mesmo período de tempo. No entanto, acredito, que a amostra caracteriza ricamente a singularidade da escrita dos surdos, deixando claro que não é nossa intenção generalizar os resultados obtidos, ao contrário, nossa intenção é demonstrar que cada sujeito possui uma forma única de escrever e compreender o mundo e que esta perspectiva é influenciada por inúmeros fatos que lhe são expostos durante toda a sua vida.

---

<sup>19</sup> Atualmente, 2<sup>o</sup>. ao 8<sup>o</sup>. anos.

Após a escolha dos sujeitos, foi solicitada uma autorização dos seus responsáveis para a realização da análise e das entrevistas. Em novembro de 2005, foi realizada a segunda entrevista – esta foi individual, com o auxílio do intérprete e gravada em vídeo –, na qual foi pedido para que o sujeito contasse a história *Chapeuzinho Vermelho* em LIBRAS, depois lesse sinalizando a história que havia escrito. Na maioria dos casos, as duas narrativas (em LIBRAS e em português escrito) ficaram muito diferentes, não apenas devido à diferença dos canais de produção, mas, principalmente pela riqueza dos detalhes da história. Foi sugerido, então, que os sujeitos fizessem uma comparação de sua narrativa em LIBRAS e em português. E, a partir da comparação, foi solicitada a reescrita da mesma história de uma forma melhor.

Depois disto, numa entrevista livre, procuramos fazer com que os sujeitos falassem um pouco de si, sobre sua vida, seus estudos, seus sonhos etc, no entanto, percebi que alguns não se sentiam completamente à vontade, fiz alguns questionamentos, mas suas respostas eram vagas, não correspondendo aos meus propósitos de conhecer um pouco sobre a história de cada um sobre sua própria perspectiva e sua visão sobre a sua escrita e a dos surdos em geral. Resolvi, então, fazer outra entrevista.

No dia seguinte, foi realizada uma outra entrevista, desta vez semi-estruturada, pois foram elaboradas algumas questões com o intuito de direcionar as entrevistas. A segunda entrevista também foi individual, com o auxílio de um intérprete e gravada em vídeo, nela, os sujeitos foram questionados sobre suas práticas discursivas, seus hábitos e gostos, a sua concepção sobre a sua própria escrita e a escrita dos surdos em geral etc. Realizadas as entrevistas, foram feitas as transcrições das gravações e analisados os textos, para, a partir de então, procurarmos evidências da história de cada um em suas narrativas da história da *Chapeuzinho Vermelho*.

#### 2.4. O PERFIL DOS SUJEITOS

O levantamento do perfil dos sujeitos foi iniciado com a investigação de alguns dados pessoais na Secretaria nas pastas dos

alunos, como o nome completo, idade, histórico escolar e, nos que possuíam, o teste audiométrico e o diagnóstico do tipo de surdez.

A partir dos dados, constatamos que, no ensino fundamental I, dos 14 alunos da turma sete estudaram em escola conveniada/particular de ensino especial para surdos; dois, em escola pública de ensino especial para surdos; dois, em escola pública de ensino regular; um, em escola particular de ensino regular; um, em escola supletiva de educação de jovens e adultos e somente de um aluno não foi possível fazer o levantamento porque não constava em sua pasta o seu histórico escolar. Já em relação ao período do ensino fundamental II praticamente todos vinham estudando no ICES, com exceção de um aluno novato. A faixa etária da turma fica entre os 14 e os 19 anos. Considerando o fato de eles serem alunos com necessidades especiais não estão fora de faixa para a série que estudam.

Para a seleção dos sujeitos foi levado em consideração as escolas que estudaram e o desempenho na escrita em língua portuguesa. Os sujeitos selecionados serão identificados pelas iniciais de seus nomes. Faremos, agora, uma breve descrição de cada um:

1. **ASO** tinha 14 anos, frequentou escola de educação especial conveniada/particular com abordagem oralista no ensino fundamental I (1999/2002), estudava no ICES o fundamental II (2003/2005). Apresentava um interesse particular na leitura, estava sempre folheando revistas, jornais e livros, tinha celular e costumava enviar e receber mensagens. Participava bastante das aulas, era o líder da turma, procurando manter a ordem e a concentração dos alunos. Era oralizado, mas declarava se sentir mais realizado com o uso da LIBRAS.
2. **ANL** tinha 14 anos, frequentou escola pública regular no ensino fundamental I, estudava no ICES desde a 5ª. série. Apresentava grande dificuldade com a língua portuguesa, em sala de aula se dispersava com facilidade, apesar de esforçar para aprender, confessava que sentia a presença de uma lacuna, em relação ao aprendizado da língua portuguesa,

muito grande em seu passado. Não era oralizada. Não possuía o hábito de ler e escrever.

3. **CAM** tinha 17 anos, estudava no ICES, escola pública de educação especial, desde o fundamental I (1999). Sabia muito pouco português e costumava, quando solicitada a escrever algo, copiar o que estivesse por perto ou escrever palavras decoradas anteriormente mas sem coerência com o contexto. Durante as aulas não costumava perguntar nada e, quando questionada se estava compreendendo, respondia afirmativamente.
4. **HDS** tinha 16 anos, estudava no ICES, desde o fundamental I (1999). Sabia muito pouco português, adorava desenhar e costumava chegar sempre atrasado na escola ou faltar.
5. **IMB** tinha 17 anos, frequentou escola regular particular no ensino fundamental I e estudava no ICES o fundamental II desde 2003. Tinha o hábito de ler e escrever, em sala de aula era muito aplicada e concentrada, costumava enviar e receber mensagens no celular e costumava escrever na agenda.
6. **LAD** tinha 16 anos, frequentou escola de educação especial conveniada/particular com abordagem oralista no fundamental I (1999/2002), começou a cursar a 5ª. série<sup>20</sup> em escola regular particular, mas não se adaptou e, a partir do segundo semestre, começou a estudar no ICES (2003/2005). Tinha dificuldades com a língua portuguesa, apesar de compreender sua importância; era muito dispersa, não tinha o hábito de ler livros, mas gostava de histórias em quadrinhos e comunicava-se constantemente através de mensagens de texto pelo celular.

Todos os sujeitos eram adolescentes natissurdos (nascidos surdos), de famílias com pais ouvintes e que vieram a ter contato com um ensino de abordagem bilíngue tardiamente, entre a 4ª. série (CAM e HDS) e a 5ª.série (ASO, ANL, IMB e LAD). É importante ressaltar também que nenhum deles vivenciou o auge da “ditadura” do oralismo, em que era proibido sinalizar, pois para CAM e HDS,

---

<sup>20</sup>

Atual 6º. ano

que sempre estudaram no ICES, apesar de somente ter acesso ao “ensino bilíngue”<sup>21</sup> a partir da 4ª. série, o contato com a LIBRAS já existia, por conviverem numa comunidade surda em que alguns já haviam se apropriado desta língua; já ASO, ANL e LAD conviviam com outros surdos na escola e se comunicavam por meio de mímica; e IMB, apesar de não conviver com surdos, também não era reprimida ao se comunicar por mímica.

Claro que para algumas famílias houve um pouco de resistência em colocar seus filhos em uma escola que utiliza Libras, como foi o caso de LAD. Primeiro, sua mãe a matriculou em uma escola regular para cursar a 5ª. série, e depois reavaliou sua decisão por ver que sua filha se sentia melhor dentro de sua comunidade surda e matriculou-a no ICES. Através dos depoimentos coletados, ficou claro que nenhum dos sujeitos sofreu forte censura e preconceito por usar Libras, como até pouco tempo atrás os surdos costumavam sofrer. No entanto, apesar de as famílias não censurarem o uso da Libras, poucos são os familiares que sabem Libras.

### 3. “VOVÓ... QUE BOCA GRANDE VOCÊ TEM!!!”

É pra te contar histórias... Contar histórias é um dos inúmeros usos da língua em nossa cultura. Atividade presente em muitos lares e escolas, a contação de histórias é uma brincadeira: uma forma de brincar de ser/imitar as personagens, brincar de contar, brincar de adivinhar ou de prever o que vai acontecer; e não é somente uma atividade prazerosa, mas também com propósitos.

Segundo Vygotsky (1933, p.113-114; *apud* ROJO, 1989), “é incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito”, porque através do brinquedo e das brincadeiras, a criança vai aprendendo a seguir os caminhos mais difíceis, a conviver com regras, a negociar com os colegas e a renunciar quando necessário. Brincando a criança aprende a desejar, relacionando seus desejos a

---

<sup>21</sup> Um ensino com tentativa de ser bilíngue, ou disciplinas (algumas) ministradas em libras.



um 'eu' fictício, ao seu papel no jogo e em suas regras. Portanto, o autor caracteriza o "jogo dramático" como uma forma de elaboração "ativa" dos processos inconscientes da criança, assim como o "jogo de contar" seria uma forma que depende unicamente da linguagem, sem a "ação" que caracteriza o brinquedo e o jogo dramático (ROJO, 1989).

Contar histórias é um meio pelo qual as crianças podem vivenciar algo mais próximo de sua realidade, pois há um envolvimento, uma interação muito grande entre os que participam desse momento mágico. No ambiente escolar, a interação entre a professora e as crianças é uma parte essencial do processo de aprendizagem da construção de uma história (re)contada para uma audiência. As histórias contadas não são apenas objetos de aprendizagem da escrita, há nas histórias inúmeros elementos de expressão disponíveis – formas gráficas, elementos visuais (ilustrações do livro), personagens e elementos do enredo, estilo sintático, e expressões idiomáticas – numa simbiose de encantamento e aprendizado. Claro que a importância desses elementos nas experiências vividas pelas crianças, depende do valor que o discurso tem dentro do contexto familiar/escolar da criança.

A interação que acontece no momento da contação entre o adulto e a criança, é um momento ímpar de construção da linguagem pela criança, posto que é fundamental o papel do outro como mediador entre a criança e a ordem simbólica. É através da interação que a criança constrói, por exemplo, o seu discurso narrativo, em um processo que inicia por uma "dependência dialógica inicial", fase em que a criança é "falada pelo outro", em que está "imersa na linguagem", caminhando para uma "dependência discursiva", mas já "instrumentada com e pela linguagem" e, que posteriormente, a criança irá ser a narradora de sua própria história e das histórias dos outros (LEMOS, 1991).

Destaca-se na perspectiva sócio-histórica, o conceito de mediação que, segundo o que alguns autores colocam, o desenvolvimento e a interiorização dos processos mentais superiores implicam uma forma de mediação que é profundamente influenciada pelo contexto sociocultural. Esse processo de desenvolvimento é um

processo ativo/interativo – de apropriação – no interior das relações sociais. A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processo de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento.

É, justamente, o contexto sociocultural que irá diferenciar a forma de mediação em uma plateia de crianças ouvintes, para uma de crianças surdas, pois, assim como as crianças ouvintes, as crianças surdas também gostam e entendem as histórias, o que vai diferenciar estas duas plateias é como elas terão acesso a este patrimônio cultural.

É muito comum dentro da comunidade surda a representação teatral dos contos de fadas, há inclusive, vídeos com histórias contadas para e por surdos em língua de sinais e adaptações de histórias de acordo com algumas características do contexto cultural dos surdos, por exemplo, em *Cinderela* os autores substituíram os sapatinho de cristal por uma luva branca, além disso, o texto está escrito em duas versões: português e *sign writting*<sup>22</sup>, a modalidade escrita da LIBRAS. A história da *Chapeuzinho Vermelho* também foi adaptada para a língua de sinais, assim como *Os três porquinhos*, *Pinóchio*, *Aladim*, *Rapunzel* etc.

Esses materiais têm um grande valor para o processo de letramento de crianças surdas, posto que disponibilizam de uma forma mais acessível o contato destas crianças com os contos de fadas, tanto por serem realizados em LIBRAS, como também por serem desenvolvidos por intermédio de recursos visuais. No entanto, há de se ressaltar que estes recursos são ainda muito recentes e poucos surdos têm a oportunidade de ter contato com este material. No caso dos sujeitos desta pesquisa, nenhum conhecia a história da

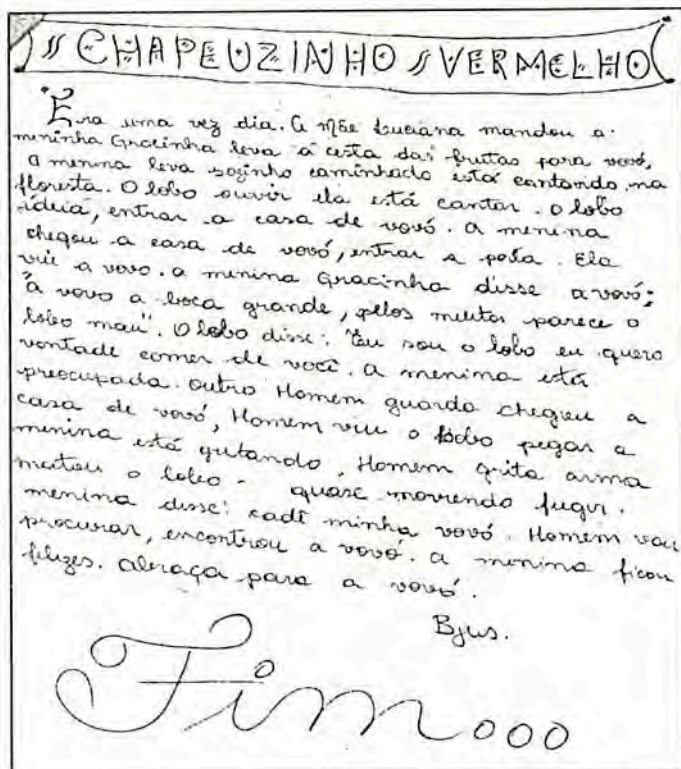
---

<sup>22</sup> *Sign Writing* (escrita em sinais) é um sistema que serve para escrever sinais com base nas configurações de mãos, movimentos, orientações de mãos, pontos de articulação e expressões faciais que caracterizam as línguas de sinais. Este sistema foi desenvolvido por Valerie Sutton e está sendo utilizado por algumas escolas no processo de alfabetização de crianças surdas. Para maiores informações a respeito ver a página do Diretório de Ação do SW – DAC – [www.signwriting.org](http://www.signwriting.org)

*Chapeuzinho Surda*, o contato que eles tiveram com essa história foi a através de livros e da contação da professora na escola.

E é esta relação história-sujeito-sociedade-escola que iremos analisar agora nos textos dos sujeitos. Os títulos de cada uma das análises foi tirado dos textos dos próprios sujeitos.

### 3.1. ERA UMA VEZ.



Assim que propus aos alunos para escreverem a história de *Chapeuzinho Vermelho*, ASO estava lendo uma revista, mas, de imediato parou e foi o primeiro a começar e também o primeiro a terminar de escrever. Quando me entregou, dei uma olhada superficial e perguntei se ele gostaria de fazer algum desenho e ele respondeu que não precisava, voltando a ler sua revista.

O seu texto me chamou a atenção porque ele utiliza muitos recursos próprios da narrativa em português, como: a presença do título da história ("Chapeuzinho Vermelho"); a expressão "era uma vez" no início da narrativa; o discurso direto na fala dos personagens, utilizando dois pontos e aspas; os verbos, predominantemente, no passado etc. Além disso, também é interessante o fato de ele ter nomeado as personagens ("a mãe Luciana" e "a menina Gracinha") e, dentre outras coisas, a expressão "bjus" (utilizando um recurso próprio de textos escritos informais, como, por exemplo, e-mails e bilhetes).

Durante a entrevista, perguntei por que ele havia colocado aqueles nomes para as personagens e ele respondeu que foi porque quis. Pedi que lesse o seu texto, ele fez uma leitura silenciosa; solicitei que fizesse uma leitura sinalizada e ele a fez, demonstrando que realmente sabia o que havia escrito. Em seguida, pedi que fizesse a reescrita do seu texto, procurando melhorá-lo. O seu segundo texto ficou assim:

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez a mãe Luciana mandou a menina Gracinha levar a sozinha. Ela está caminhando sozinha e cantando. O lobo ouviu ela está cantando, logo procurou encontrar a menina. lobo disse: ~~o~~ o que fazendo você está sozinha menina disse: eu vou sozinha caminhar para chegar a casa de vovó. lobo disse: tudo bem? ele vai procurar a casa de vovó. a menina já chegou a casa de vovó. bater a porta, ele disse posso entrar. a menina abriu porta. Ela tem horrível ~~o~~ boca e grande nariz grande, pelos muitos, o pé grande, você parece o bicho lobo. lobo disse: ah, ah, seu seu o bobe. a menina está gritando. O diavola ouviu na floresta ele estava procurando encontrar a casa. abriu a porta. lobo fugiu <sup>para</sup> janela. menina está chorando cada minuto vovó. quando ouvir vovó gritando dentro o bôu. menina abraça a vovó.

Fim.

Terminada a reescrita, perguntei qual texto tinha ficado melhor, e ele respondeu que o segundo, porque havia algumas coisas erradas no primeiro texto. Por exemplo, em “*Era uma vez dia*” ele retirou a palavra “*dia*”, ele também corrigiu a palavra “*meninha*” por “*menina*” e trocou “*Homem*” por “*guarda*”.

Além disso, acrescentou trechos da história que antes não estavam presentes. Por exemplo: no primeiro texto, “*ao ouvir a menina cantando, o lobo tem a ideia de ir para a casa da vovó*”; já no segundo texto, “*o lobo, ao ouvir a menina cantando, vai ao seu encontro, conversa com ela e somente depois segue para a casa da vovó*”.

No entanto, ao fazer a reescrita ASO deixou de repassar alguns trechos: uns, por esquecimento, como em “*Gracinha leva a cesta das frutas para a vovó, a menina leva sozinha*” que fica “*Gracinha leva a sozinha*” (ele aparentemente pulou uma linha ao reescrever) e outros, propositadamente, ao retirar a palavra “*bjus*” por não condizer com o gênero textual proposto para a atividade, de acordo com o que ele explicou na entrevista.

Em relação à estrutura da narrativa, ASO apresenta todas as suas partes: título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Suas narrativas apresentam uma grande riqueza de detalhes que são transmitidos com coerência. Entretanto, é notório que há algo de diferente na construção de seus textos. Vejamos:

- 1) Quanto à coesão: ASO, por vezes, utiliza uma ordenação das palavras não muito convencional (“*o que fazendo você está*”) e outras vezes ficam faltando elos coesivos (“*o lobo pegar a menina está gritando*”).
- 2) Quanto à flexão verbal: ASO tanto usa adequadamente os verbos (“*Luciana mandou*”, “*ele disse posso entrar*”, “*ele estava procurando*” etc) como, por vezes, inadequadamente (“*ela está caminhado*”, “*lobo ouvir*” etc)
- 3) Quanto ao uso dos artigos: quando ASO usa os artigos, ele os coloca concordando em gênero e número (“*a menina*”, “*o lobo*”, “*a casa*”), no entanto algumas vezes ele deixa de empregá-los no texto (“*menina disse*”, “*lobo fugir*”)

- 4) Quanto à regência verbal: alguns verbos não vêm acompanhados com as preposições adequadas (“entrar a casa”, “chegou a casa”).

Apesar de algumas falhas na escrita, ASO demonstra ter um bom vocabulário, conhecer as regras gramaticais e as convenções da língua. Acredito que seu desempenho na escrita tem muita relação com os seus hábitos, seus gostos e sua própria história. De acordo com as minhas observações, ASO era um aluno muito responsável e participativo nas aulas, gostava de ler e de escrever, era líder da turma e ficava sempre muito atento à disciplina dos colegas. Um fato interessante que venho observando nestes anos em que leciono no ICES é que, geralmente, os líderes das turmas são aqueles que têm o maior grau de letramento em português e em Libras. Estas pessoas se sobressaem diante das outras por dominarem o português, que é uma língua de prestígio, alcançando o respeito de seus colegas que estão sempre pedindo sua ajuda para a leitura e compreensão dos textos e dos professores que, geralmente, os colocam como modelos para os colegas. E por dominarem a Libras, também são referências para os colegas e professores, assumindo uma postura de monitores, tanto em relação ao conteúdo, quanto à disciplina.

ASO estudou no ensino fundamental I em uma escola conveniada/particular especial para surdos com abordagem oralista e no ensino fundamental II foi estudar no ICES. Sobre esta mudança de escola ele comenta que na outra escola a professora não sabia Libras e não dava para entender completamente as coisas, porque lá era só oralização e mímica, foi somente no ICES que aprendeu Libras e compreendeu que era diferente da mímica.

Seus familiares não sabem Libras e a comunicação é por meio da oralização, segundo ele:

*A minha família não gosta que eu use Libras, preferem a oralização, porque Libras é difícil para eles, então utilizamos mímica e leitura labial. A Libras eu uso mais é na escola, com os professores, os colegas e os intérpretes<sup>23</sup>.*

---

<sup>23</sup> Os depoimentos neste capítulo foram todos transmitidos em LIBRAS, interpretados pelo intérprete, videogravados e transcritos.

Em casa, diz que costuma ler, ver televisão com *closed caption* (adora novela mexicana), descansar, estudar e fazer as tarefas. Gosta muito de ler, está sempre procurando textos para suas leituras (jornais, revistas, histórias em quadrinho). Diz que conhece várias histórias infantis (em datilografia, soletra: *João e Maria, Cinderela*), pois na escola onde estudava a professora contava as histórias, e, acrescenta, que lá tinha uma biblioteca na qual ele costumava pegar livros emprestados para ler em casa. Ao perguntar se ele entendia os livros, responde que quando não entende, pergunta.

Sobre os estudos, diz que suas matérias preferidas são geografia, português, Libras e inglês, que adora ir para o laboratório de informática e que no futuro pretende fazer faculdade de administração. Para ele, o ensino ideal para os surdos é quando o professor escreve na lousa, os alunos copiam, e depois o professor explica em Libras o conteúdo.

Em relação à sua compreensão sobre a importância e os usos de português e Libras, ele afirma:

É importante aprender as palavras do português e os sinais da Libras... acho que os surdos e os ouvintes escrevem igual, a diferença é que o ouvinte escuta e escreve e o surdo sinaliza e escreve.

Pergunto se ele escreve do mesmo jeito que sinaliza e ele responde: *“acho que sim.”*. Questiono se não tem nada de diferente entre o português e a Libras e ele diz: *“Você está querendo dizer sobre o “a”, “do”, “como”?, referindo-se aos artigos, preposições e conjunções, ele completa: “É, é diferente.”*

Na opinião de ASO, o que mais influencia o aprendizado de uma pessoa é o seu próprio interesse. Para ele, os surdos escrevem parecido, uns melhor, outros pior, mas é a vontade de aprender de cada um que determina isto.

Apesar de ASO demonstrar ter um bom grau de letramento, ele não tem muita consciência da metalinguagem, ou seja, de como se realiza a sua linguagem. O seu desempenho em língua portuguesa,

em relação aos seus colegas, é muito bom, mas ele não tem muita consciência das diferenças das línguas.

### 3.2. CHAPEUZINHO VERMELHA



Quando solicitada para escrever a história, ANL demorou um pouco para começar e, logo depois de escrever o título “*Chapeuzinho Vermelha*”, fez uma bonita ilustração, na qual consta um balão de pensamento, recurso utilizado em histórias em quadrinhos. No balão, o lobo demonstra o desejo de comer o que está dentro da cesta de Chapeuzinho, mas não há palavras, apenas desenhos. Seu desenho é muito expressivo e representa bem a história. Ao terminar o desenho, ela escreveu a palavra “*fim*” bem grande, como se tivesse terminado a história e fez menção de entregar o papel, mas eu insisti para que ela escrevesse alguma coisa. Ela, então, redigiu: “*a menina é bonitinha você lobo é feio*”.



Apesar de o texto escrito ser bastante curto e não apresentar a narrativa da história, ele já nos trás algumas informações importantes, já que a aluna demonstra conhecer os nomes de dois personagens da história (chapeuzinho e lobo), não há fuga do tema e em seu texto aparecem, pelo menos, três itens da estrutura da narrativa escrita: título, texto e, ao usar a palavra “*fim*”, um indício de desfecho.

Fazendo uma breve análise da estrutura do texto de ANL, podemos notar que ela utiliza o artigo “*a*” concordando com o substantivo “*menina*”, que se refere a Chapeuzinho, personagem este já mencionado no título; as frases são formadas pelo sujeito, o verbo de ligação e o predicativo; os predicativos concordam com os sujeitos em gênero e número; a acentuação e a conjugação do verbo “*ser*” estão adequadas e não há problemas ortográficos.

De diferente em seu texto há, apenas, o uso do morfema feminino –a em “*vermelha*”, provavelmente com o intuito de deixar marcado o gênero da personagem. Neste caso, poderíamos considerar esta ocorrência como uma hipercorreção ao tentar aplicar uma regra do português na escrita; e o uso do “*você*” com acento agudo, demonstrando que ela sabia que esta palavra é acentuada, mas não tinha certeza de qual acento usar. Nos dois casos, vemos que ANL tem consciência das regras gramaticais do português e das diferenças nas construções em Libras e em LP, no entanto, ao escrever pouco, ela parece não querer arriscar, já que ao escrever para mim, sua professora de português, ela, de certa forma, imaginava estar sendo avaliada pelo seu português.

Seis meses depois da escrita do texto, no momento da entrevista individual, pedi que sinalizasse o seu texto. Ela conseguiu traduzi-lo perfeitamente do português para Libras, demonstrando conhecer as palavras ali escritas. Solicitei, então, que contasse a história em sinais. A princípio, ficou relutante, afirmando ser difícil, que havia esquecido, mas depois contou a história com todos os detalhes, numa excelente interpretação.

Em seguida, pedi para ela reescrever a história, ANL sorri e mais uma vez fica relutante dizendo que é difícil, muito difícil, mas começa. Enquanto ela escreve, observo que ela não está sinalizando

(alguns surdos sinalizam, assim como alguns ouvintes, ao escreverem, vocalizam). Neste momento, a intérprete entra na sala, e ANL pára de escrever em “vovó dormi” e não quer mais continuar. Peço para ela sinalizar o seu texto escrito e pergunto se a história está completa. Ela diz que não e resolve continuar. Sua reescrita ficou assim:

Chapeuzinho Vermelho mora em sitio arvore muito  
Lobo e mal Chapeuzinho Vermelho come, fruta gostoso  
Chapeuzinho Vermelho foi medo arvore Lobo  
Lobo volta mora em sitio vovó dormi  
Lobo achar vovó dormi abraça lobo dormi  
Chapeuzinho Vermelho achar para vovó, lobo mal come  
Lobo mal verdade Chapeuzinho Vermelho medo grato  
homens achar lobo foi arvore  
vovó abraça Chapeuzinho Vermelho ajuda comer

Ao terminar, pergunto qual texto ficou melhor, ela diz que foi o segundo, porque está fazendo um curso de português no CAS, à tarde, e, por isso, está aprendendo mais e, aos poucos, está conseguindo escrever melhor várias coisas.

Fazendo uma breve análise da sua segunda produção, podemos notar que é bem mais longa, apresentando a narração da história, que na anterior ficou expressa, apenas, pelo desenho. ANL faz uma autocorreção ao escrever “chapeuzinho vermelho” e acrescenta na história mais dois personagens (“vovó” e “homens”), no entanto, ela não coloca mais, nem o título, nem a palavra “fim”,

mas o seu texto apresenta um desfecho no abraço da vovó com a chapeuzinho. Vejamos alguns pontos interessantes presentes neste segundo texto:

1) O uso da palavra “*sítio*” para designar a moradia de chapeuzinho, em “*Chapeuzinho Vermelho moro em sítio arvore muito*”. Não conheço nenhuma versão da história que utilize este termo para expressar o local onde chapeuzinho mora, certamente esta escolha lexical se dá devido ao conhecimento de mundo de ANL, de que locais rodeados por muitas árvores são chamados de sítios. Ainda nesta oração, é interessante notar o uso da preposição “em”, classe gramatical que não existe em LIBRAS, mas que ela sabe que existe em português e usa adequadamente.

2) A repetição das palavras: “*Chapeuzinho Vermelho*”, “*lobo*” e “*vovó*”. Durante a análise dos textos, solicitei que uma intérprete, a partir do seu conhecimento da Libras, procurasse observar se havia alguma característica da Libras nos textos, e a intérprete me chamou a atenção para essa repetição. É comum no discurso em Libras de alguns surdos, ao retomarem uma pessoa no seu discurso, utilizam várias vezes a repetição do sinal da pessoa. Este tipo de atitude também é comum em escritores imaturos, ao fazerem a retomada com uma repetição lexical. Ao contar a história, em Libras, ANL repete várias vezes os sinais dos personagens (de acordo com a observação da imagem gravada em vídeo), fazendo a retomada com uma repetição do sinal.

3) A flexão dos verbos. Apesar de ANL utilizar adequadamente os verbos em relação ao sentido; no que diz respeito à flexão, ela faz várias tentativas por saber da sua existência em português, mas como não há uma correspondência direta em sua primeira língua, a Libras, ela não consegue fazer esta flexão com adequação.

4) O uso de artigos. No seu segundo texto, ANL não utiliza nenhum artigo. Diferentemente do primeiro, no qual os artigos são empregados adequadamente, é como se no primeiro texto ela estivesse utilizando uma forma cristalizada, uma fórmula de frase que aprendeu. Já no segundo, parece que seu objetivo era transmitir a história, e, para isto, não utiliza fórmulas.

Noto que do primeiro para o segundo texto produzido por ANL, há uma tensão entre escrever pouco, mas corretamente, e escrever a história do jeito que sabe, livremente. Acredito que isto é proveniente de uma mudança de metodologia de ensino, porque há implícito na atitude da aluna duas abordagens de ensino, uma que prima pela escrita gramaticalmente correta e outra que prima pela escrita espontânea (pelo menos, em um primeiro momento, ou seja, é, primeiramente, incentivada a geração de ideias, para depois se trabalhar aspectos mais formais e textuais).

Comparando as duas situações de escrita dos textos de ANL, em nenhuma das duas ela se sentiu à vontade, sua relação com a língua portuguesa não é nada confortável. Em um depoimento ANL diz: *“Eu sinto muita dificuldade na leitura, mas com a Libras eu consigo entender o conteúdo. O português eu uso só na escola, fora eu uso muito pouco, eu só sei meu endereço (tenta através da datilologia dizer o endereço de casa, mas não consegue. Depois de algumas tentativas, soletra manualmente o bairro: P-A-N-T-A-N-A-L)”*.

Compreende-se melhor esta dificuldade em português a partir de um de seus relatos:

Estudei de 1<sup>a</sup>.à 4<sup>a</sup>. série numa escola regular, mas em uma sala especial para surdos, eram poucos os surdos nesta escola. Lá eu só tinha uma professora que ensinava português e matemática, a Libras não era usada, a professora só escrevia. Foi somente aqui no ICES na 5<sup>a</sup>. série que tive, realmente um contato com a Libras. Na outra escola não tinha intérprete. O ICES é bom porque tem intérprete, mas lá não... Eu gostava mais de matemática, era mais fácil aprender, eu fazia os exercícios em casa, levava para a escola acertava e tirava dez. Com a leitura, eu lia, mas depois esquecia. A maior parte do tempo a gente estudava matemática, lanchava e estudava matemática de novo. Aqui no ICES é difícil porque troca as matérias e os professores, lá era fácil, era só uma sempre.

Apesar de afirmar que na outra escola era fácil e que no ICES é difícil, ela diz que não gostava da outra escola:

“Amo vir para o ICES, na outra escola eu não gostava, abandonei várias vezes até vir para o ICES, porque lá tinha muita confusão, muita fofoca, tinha alunos envolvidos com drogas, eu não gostava... No ICES é diferente, pois é muito bom encontrar com os surdos todos os dias, na outra escola tinha poucos surdos, eu não gostava... Quero aprender cada vez mais Libras.”

Durante a entrevista, ANL comenta que tanto é importante aprender Libras como aprender português e que “português é importante para aprender palavras, saber escrever e ter um nível igual ao dos ouvintes, mas é difícil porque é diferente da Libras, são muitas palavras e escrever texto é difícil”. ANL demonstra ter consciência das diferenças entre as línguas:

Libras e língua portuguesa são diferentes porque os ouvintes escrevem e eu não entendo nada do que eles escrevem, mas quando os surdos escrevem eu entendo, quando tem uma palavra que não conheço pergunto, tenho vontade de aprender... O português tem os verbos flexionados, os pronomes... estou fazendo o curso de português, tenho vontade de aprender... as vezes pego um livro na biblioteca olho e devolvo, não consigo entender porque tem palavras difíceis, prefiro histórias em quadrinho porque entendo, as vezes tem piadas... adoro histórias em quadrinho!

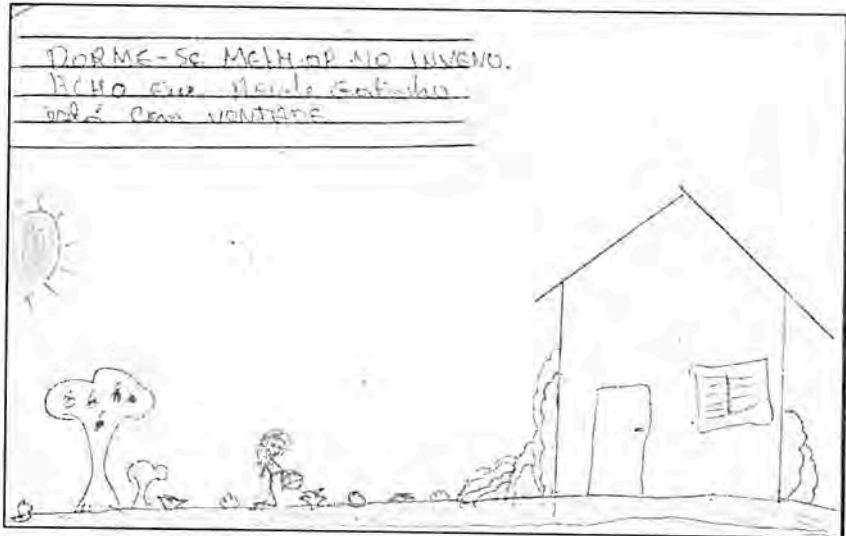
O seu hábito de ler histórias em quadrinho fica expresso no seu desenho, ao fazer um balão de pensamento, demonstrando intimidade com este gênero textual. Ela também relata que conhece várias histórias infantis como Patinho Feio, Aladim, Três Porquinhos; e quem lhe contou estas histórias foi a professora na escola, pois em casa nunca houve um momento reservado para leituras, já que a comunicação em casa é e sempre foi muito complicada:

Em casa não tem comunicação, não há conversa, quando necessário usamos mímica, mas é confusa a comunicação, ninguém sabe Libras, às vezes, eu e minha mãe nos comunicamos por bilhetinhos, mas dificilmente isto acontece.

A dificuldade na comunicação pela ausência do conhecimento de Libras, tanto por ela própria como por seus familiares e colegas, em sua vida, é muito marcante e o contato com esta língua e com pessoas que a dominam é uma espécie de superação de anos de incompreensão, e uma vontade enorme de se comunicar sem parar:

Quando criança brincava e de vez em quando brigava porque não entendia as coisas... eu adorava as brincadeiras de criança. A princípio, eu só tinha amigos ouvintes, mas depois mudei de escola, de casa e fiquei só tendo amigos surdos. Tenho alguns amigos surdos que moram perto de mim, eles vão lá em casa e a gente conversa horas e horas, às vezes saem lá de casa dez horas da noite!

### 3.3. DORME-SE MELHOR NO INVERNO



Provavelmente CAM copiou este texto de algum lugar, pois ele não tem a menor relação com a atividade proposta. Esta aluna, de acordo com o que pude observar no período em que lecionei em sua turma, tinha muita dificuldade em escrever; portanto, a estrutura e o vocabulário empregados no texto não condizem com o seu perfil em sala de aula.

É muito comum entre os surdos fazer cópias aleatórias, sem a menor compreensão. Eles mesmos nos relatam que muitas vezes vêm para a escola e apenas copiam, copiam, copiam, mas não entendem nada do que escreveram, daí o fato de a maioria ter uma caligrafia perfeita, pois toda sua concentração está no traçado das letras, enquanto que a compreensão é praticamente nula.

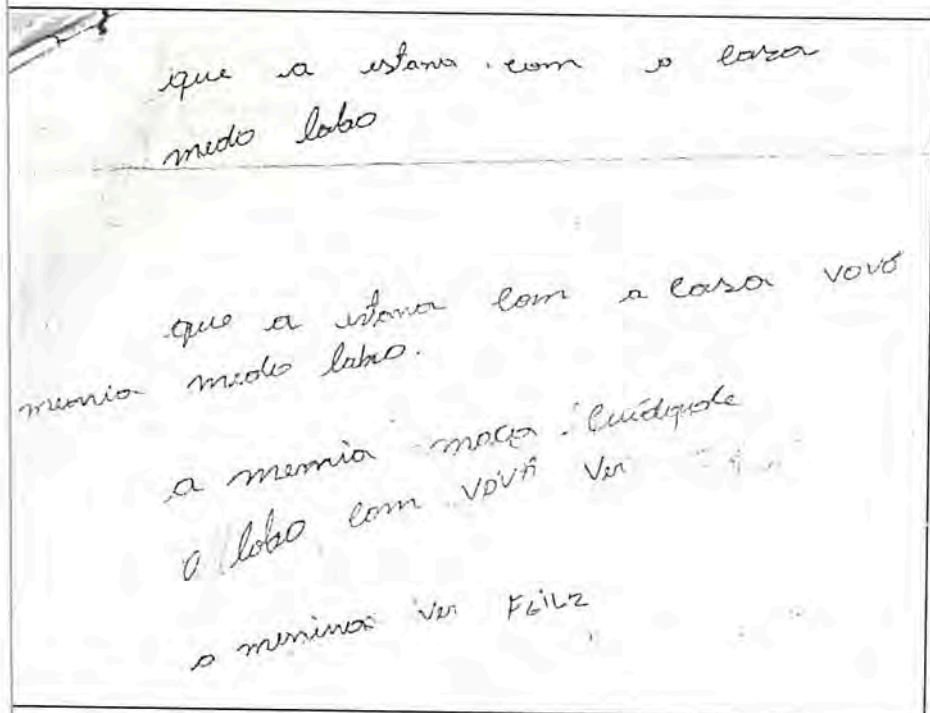
Nesta atividade da história *Chapeuzinho Vermelho*, assim que foi consultado, em Libras, se eles conheciam a história, todos responderam que sim, e prestaram muita atenção na encenação da história, realizada por um colega. Mas, ao serem solicitados para escrever, muitos demonstraram um desânimo e uma insatisfação enorme. Ficou expresso por suas feições quão lhes é difícil escrever.

Lembro-me que CAM, em especial, ficava muito desconsertada quando me aproximava dela no momento em que estava tentando escrever e procurava esconder o seu papel. Resolvi, então, deixá-la à vontade, mas, somente quando li seu texto, compreendi a sua atitude diante de mim, ela não estava conseguindo e, provavelmente, ficou envergonhada para pedir ajuda.

Durante a entrevista, pedi que ela sinalizasse o que havia escrito, ela disse que fazia muito tempo e não lembrava mais. Talvez, por eu ter insistido muito na leitura do seu texto, ela começou a soletrar as palavras, utilizando o alfabeto manual. Interferi, pedindo para parar, e solicitei, apontando para as palavras, que ela fizesse os seus sinais. Mais uma vez, ela afirmou ter esquecido. Eu, mesma, fiz os sinais das palavras e questioneei se o que havia ali escrito era a história da *Chapeuzinho Vermelho*. Ela, envergonhada, respondeu não. Perguntei se ela havia copiado aquele texto de algum material; mas, sem jeito, ela disse não lembrar. Resolvi não insistir para não deixá-la, ainda mais, constrangida.

Peço para ela contar a história em sinais e ela conta. Depois peço para escrever.

CAM começa escrevendo “que a estava com a casa medo lobo”. Pára, lê o que escreveu e pede outra folha. Digo para ela escrever na mesma folha, recomeçando logo abaixo. Ela dobra a folha e recomeça: “que a estava com a casa vovó menia medo lobo”.



Neste segundo texto iremos ressaltar alguns pontos relevantes para a nossa análise:

1) A escrita da palavra menina, que, durante o processo da escrita, ela procura se lembrar qual a escrita correta desta palavra e faz três tentativas diferentes: “menia”, “memia” e “menina”, como se quisesse resgatar em sua memória a imagem da palavra que a



princípio estava nublada. Fato semelhante ocorre com a palavra “feliz”, ao inverter a ordem das letras e escrever: “feilz”.

2) Ao inserir termos que ela sabe que são do português (“que”, “a”, “com”), mas não tem certeza de como empregá-los, por não haver uma correspondência em Libras, ela parece querer demonstrar que conhece as peculiaridades da língua portuguesa. Durante a entrevista CAM comenta que *“Libras e português são diferentes, porque a língua portuguesa tem verbos diferentes, conjugados, tem adjetivos e na Libras não tem, além disso há alguns sinais na Libras que não tem tradução para o português”*

3) O emprego correto dos artigos, fazendo devidamente a concordância em *“a casa”, “o lobo”, “a menina”*. No entanto, em *“a estava com”* é como se ela tivesse esquecido de colocar a palavra *“menina”*, ou, ao usar o artigo *“a”*, ela compreendesse que já havia deixado uma marca da pessoa no feminino.

Comparando o primeiro texto com o segundo, CAM consegue, apesar de sua notória dificuldade na escrita, fazer com suas próprias palavras uma breve narrativa da história. Apresenta três personagens (vovó, menina e lobo), um dos ambientes em que a história se passa (casa da vovó) e um desfecho para a história com um final feliz (*“a menina ver feilz”*). Entretanto, o seu texto é confuso e cheio de limitações, sobre estas limitações na sua escrita e na dos surdos em geral, ela explica durante a entrevista:

o surdo escreve diferente dos ouvintes porque o surdo não entende muito bem o português e escreve as palavras diferente, o surdo tenta ler, mas não entende... Alguns surdos escrevem melhor do que os outros, mas a maioria escreve parecido, tem surdo que escreve mais e melhor, mas a maioria não conhece as palavras e tem dificuldade de escrever em português, talvez esta diferença exista porque um tem mais facilidade de aprender e de entender o português e outro não...

Para CAM, há algo inerente em cada pessoa, que leva a ter maior facilidade ou dificuldade em aprender e entender o português, mas para ler e escrever bem é importante que a pessoa estude e tente escrever frases. Em seu depoimento, ela demonstra possuir uma

concepção de que, português é formar frases, daí a sua tentativa de formar frases em seu texto com uma espécie de fórmula: artigo + nome + complemento. Provavelmente, isto é proveniente de um ensino centrado em análise e produção de frases, em que os alunos copiam e tentam seguir o modelo. Sobre o ensino, CAM comenta uma prática comum na escola: *“geralmente, na escola, a gente faz primeiro o desenho e depois escreve, porque é melhor desenhar e depois escrever alguma coisa relacionada ao desenho”*

Esta prática está presente na construção do texto tanto de CAM, como no da maioria dos sujeitos da pesquisa. Há uma grande valorização da ilustração, como uma forma de suprir as informações que não ficam claras na escrita. Acredito, também, que isto ocorre porque nos gêneros textuais com que eles mais têm contato na escola, há um grande predomínio das figuras, como nas histórias em quadrinhos e nos livros de histórias infantis. É comum, também, eles afirmarem que o maior contato com os livros ocorre no fundamental I, daí em diante este contato diminui significativamente.

CAM explica que, para ela, a Libras é mais fácil do que o português, por ela ter começado a aprender Libras aos 9 anos, na 1ª. série no ICES. A partir daí, considera que seu desenvolvimento foi bem melhor, mas confessa: *“eu não sei ler, ou melhor, sei muito pouco, somente nomes e um pouco de jornal”*. Porém, quando peço que ela faça uma auto-avaliação (de zero a dez) sobre o seu desempenho em língua portuguesa e em Libras, ela afirma que sua nota em português seria nove e em Libras, como o seu desempenho é regular por não saber algumas coisas, seria oito. Questiono, então, se o seu desempenho é melhor em português do que em Libras, ela reavalia e diz que mereceria um sete em português.

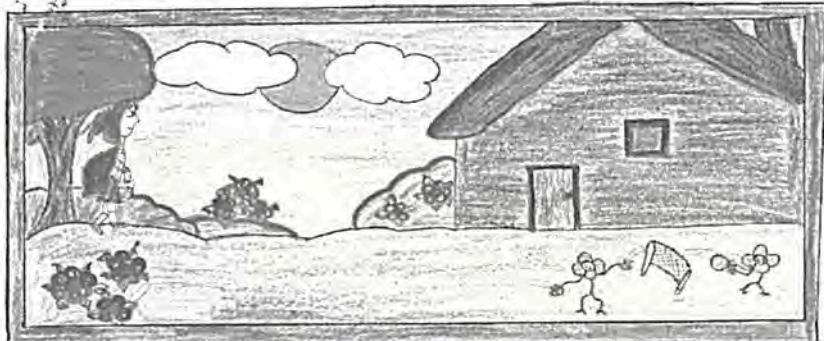
Sobre sua relação com a escola, ela diz gostar do ICES, mas às vezes acorda tarde e não vai para a escola, às vezes se atrasa e não pode mais entrar na escola, entretanto, afirma gostar de ir todos os dias, pois fica feliz ao encontrar os amigos e aprender o que os professores ensinam em sala de aula. Segundo ela, estar em sala de aula é importante porque o aprendizado só é possível na escola, pois a família não consegue ajudar:

A família não sabe como ensinar porque não sabe língua de sinais... quando o aluno vem pro ICES alguns professores sabem ensinar, outros não. Chega em casa, a mãe não sabe ajudar a fazer a lição, o aprendizado fica só na escola.

Pelas minhas impressões durante o período em que fui sua professora, pude observar que CAM sempre foi muito calma, mas não participava muito das aulas, nem costumava perguntar quando não entendia. Muitas vezes parecia não estar entendendo nada, mas, quando questionada se estava entendendo afirmava balançando a cabeça com um sorriso nos lábios. CAM comentou na entrevista que alguns professores sabem ensinar e outros não. Esse, realmente, é um depoimento verdadeiro, pois eu mesma, quando comecei a lecionar no ICES, não sabia como fazer, apesar de já ter experiência em sala de aula, dominar o conteúdo e ter um intérprete comigo em sala. Porém, lecionar para os surdos é muito diferente, porque é necessário uma metodologia própria de ensino que privilegie os aspectos visuais, e fundamentalmente, o conteúdo tem que ser ministrado em língua de sinais, não compreendo este ensino inclusivo que se vem tentando colocar, em que se deve incluir os alunos surdos em escolas regulares, parece um retrocesso histórico, posto que já foi comprovado cientificamente a importância do ensino bilíngue para os surdos.

### 3.4. MANINA PESSOA

HDS gosta muito de desenhar e assim que a atividade foi proposta, ele foi logo fazendo um caprichado desenho, no entanto, ficou muito resistente para escrever. Solicitei, então, que escrevesse qualquer coisa, do jeito que soubesse e ele descreveu (ou nomeou) o que estava presente em seu desenho. Mesmo assim, em sua produção, aparecem dois personagens da história (“*manina*” e “*vovó*”) e a expressão “*fim*”. Um outro aspecto que chama a atenção no texto é a ausência de verbos. O texto é formado apenas por nomes que descrevem a ilustração. Na verdade, é a ilustração quem narra a história, que, com suas cores fortes, parece querer saltar do papel.



Mamãe pessoa flori bonita pessoa feliz

dona de casa novo

FIN

Na entrevista, peço para HDS ler o seu texto em sinais e ele lê sem dificuldade, reconhecendo as palavras que escreveu. Depois, solicito que ele conte a história em sinais, o que ele faz eximientemente, com todos os detalhes da história. Em seguida, pergunto se sabe como é o nome da menina da história, e ele afirma não saber, somente conhece o sinal. Peço que reescreva a história, e ele confessa que é difícil, porque conhece poucas palavras. Tenta, pára, lê sinalizando e depois continua a escrever. Isto se repete várias vezes, até que afirma ter terminado e me entrega o texto:

\*  
minam casa vos é doença lado ver minam  
vosó auto é lado vosó morte minam lado vosó  
honem lado morte vosó minam feliz.

Pergunto, em seguida, se o segundo texto é melhor que o primeiro, ele responde que mais ou menos. Inquirio se ele gosta de ler e ele diz que sim, que gosta de ler jornal e revistas. Afirma, ainda, que ama português, apesar de ser mais ou menos difícil, pois sempre esquece as palavras. Mesmo que olhe e tente gravar, acaba esquecendo; com as frases é ainda mais difícil, porque, ele explica que não consegue juntar direito as palavras para formar um texto. Quando procuro saber qual o seu maior desejo, ele diz que é “*ler e escrever bem em português*”.

Esta sua resposta me deixou impressionada, porque, com os outros alunos, quando fiz a mesma pergunta, responderam sobre trabalho, faculdade e casamento, e estas eram mais ou menos as respostas que eu imaginava receber. Mas, quando HDS confidenciou que queria ler e escrever bem, quebrou minhas expectativas e me levou a me questionar: será que um dia ele vai conseguir realizar este sonho? O que leva um aluno como HDS chegar na sétima série sem saber ler e escrever com proficiência?

Acredito ser vários os fatores que levam a isto: a surdez, que não é um fator impossibilitador do aprendizado do português, mas dificulta bastante; a escola, que por falta de uma metodologia adequada não conseguiu proporcionar meios ao aluno para desenvolver sua proficiência em português; suas próprias práticas discursivas, que por não ter o hábito da leitura e da escrita dos mais variados gêneros textuais, causou um distanciamento cada vez maior da língua portuguesa; o grau de letramento de seus familiares, que são pessoas humildes e não têm o hábito da leitura e da escrita dentro de casa.

HDS sempre estudou no ICES e, segundo ele, *Libras é fácil, mas português é muito difícil, falta o aprendizado*. HDS, assim como CAM, vivenciou um momento de transição no ICES, em que o oralismo já não era mais visto como uma abordagem satisfatória para alguns (o seu fracasso já era comprovado) e o bilinguismo começou a ser implantado na escola (HDS fazia a 4ª. série). Embora alguns professores se mostrassem resistentes a esta mudança, o CAS (Centro de Atendimento ao Surdo) foi implantado anexo à escola, proporcionando cursos de Libras para os professores, familiares e comunidade em geral e cursos de português para os surdos. No entanto, essa mudança vem sendo gradativa, e os professores ainda estão procurando, aprendendo e testando uma metodologia adequada para uma abordagem bilíngue de ensino.

Em relação aos seus textos escritos, observamos:

1) Na escrita da palavra menina, nota-se que, no primeiro texto ele escreveu “*manina*” para designar “menina” e no ato da reescrita, quando ele olhou para a palavra, demonstrou por sua expressão que não estava correta e tentou consertá-la escrevendo “*minam*”. Este tipo de erro ortográfico é comum entre os surdos, que, por falta de certeza de como escrever uma palavra, ficam tentado lembrar a ordem das letras nas palavras; é como se, ao aprender, eles fotografassem as palavras, mas às vezes sua imagem fica embaçada e ao reproduzirem-nas escrevem algo mais ou menos parecido com a palavra que pretendiam escrever (“*manina*”), ou invertem a ordem das letras (CAM escreveu “*feilz*”), ou invertem a própria letra (como em “*lodo*” com a inversão do “b” para “d”).

2) Em “*homem lodo morte vovó minan feliz*”, supomos haver um período composto por duas orações. Na primeira “*homem lodo morte*”, há uma estrutura parecida com a da Libras (<HOMEM MORTE LOBO><MORTE>), em que há um apagamento do primeiro elemento da construção dupla. Esta mesma frase em português padrão ficaria: “o homem matou o lobo”, observe que em Libras tanto “morte” como “matar” possuem o mesmo sinal. Na segunda oração “vovó minan feliz”, o verbo de ligação não aparece, assim como na língua de sinais.

3) Quanto à pontuação, HDS somente utiliza o ponto final no fim do texto. Em “*minan casa vovó é doença lodo ver minan*”, compreendo que há aí três orações: “*minan casa vovó*” (a menina foi para a casa da vovó), “*vovó é doença*” (a vovó está doente) e “*lodo ver minan* (o lobo vê a menina), nesta orações ele também não utiliza nenhum conectivo. Demonstrando não possuir intimidade com as formalidades e convenções da língua portuguesa, provavelmente por se manter distante de práticas discursivas escritas em português padrão. No entanto, na entrevista HDS afirmou, com orgulho, ter o hábito de ler jornal e revistas diariamente e que gosta de livros grossos, mas depois confessou que não entendia direito o que estava escrito.

Durante a entrevista pergunto para HDS sobre a importância da língua portuguesa e da Libras, ele responde:

É importante aprender as palavras do português... A Libras é importante para compreender melhor as coisas... Um surdo que não sabe português, ao encontrar com alguém que para se comunicar solete uma palavra manualmente não irá entender... já o surdo que não sabe Libras, fica o tempo no meio de ouvintes, é obrigado a oralizar, a ler os lábios, mas ele não vai entender as palavras, enquanto que o surdo que sabe Libras tem facilidade no aprendizado e se desenvolve mais.

HDS compreende a importância de aprender as duas línguas, mas a importância da língua portuguesa se resume em conhecer o seu vocabulário, isto, provavelmente, evidencia o ensino que valoriza o aprendizado de palavras, se distanciando dos textos e das práticas discursivas escritas que circundam os alunos. Segundo ele, ao folhear um livro, ou um jornal, ou uma revista, tanto olha para as figuras como para as palavras, ou seja, o seu foco são as palavras e não o texto.

Quando questionado sobre a existência de diferenças entre português e Libras, diz que não há, são iguais. Pergunto, então, se a frase em português é formada da mesma forma que na Libras e ele responde não saber, que acha que tudo o que tem no português, tem

na Libras. No entanto, ao comparar a escrita dos surdos com a dos ouvintes diz:

O ouvinte escreve mais, escreve diferente e o surdo escreve pouco... os surdos, geralmente, escrevem de uma forma parecida, isto faz parte da cultura surda, às vezes a gente esquece uma palavra e, então, escreve algo parecido.

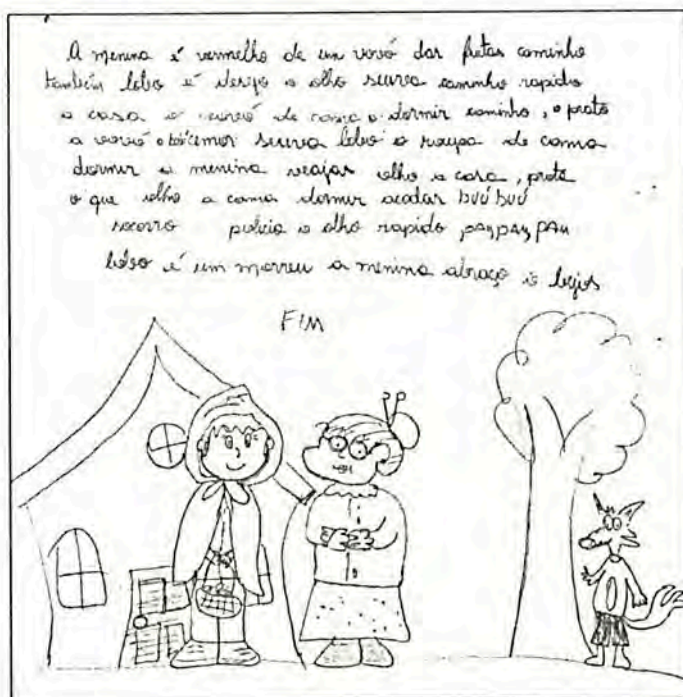
Em relação às histórias infantis, HDS diz conhecer além de *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*, *Rapunzel* (fazendo em datilologia) e “Mulher Peixe” (talvez se referindo à *Pequena Sereia* ou a *Jara*), diz que quem lhe contou estas histórias foi a professora, pois em casa diz somente ter livros religiosos. Na infância, costumava fazer o AEIOU, o ABC, e adorava desenhar. Em relação às amizades, diz que sempre teve amigos surdos e ouvintes. O momento mais feliz de sua vida, segundo ele, foi quando na 1ª. série, começou a estudar no ICES: “*Amo vir para a escola... no começo, achei meio estranho, mas eu fui me acostumando, conheci outros surdos e gostei... não gosto de ficar em casa sozinho.*”

Para HDS é a família e o próprio surdo quem mais tem influência no aprendizado:

A família é quem mais influencia no aprendizado, porque quando esqueço uma palavra é a família quem me ajuda,... além disso, para ler bem a pessoa tem que se esforçar sozinha, buscar o sentido das palavras... estudar é importante.



### 3.5. BUÚ BUÚ SOCORRO...



Ao ser solicitada para escrever a história, IMB demorou um pouco pensando e depois começou a escrever o texto, enquanto escrevia com um jeito envergonhado, escondia com a mão o seu texto para ninguém ver. Ao terminar, perguntou se poderia desenhar e fez a ilustração da história.

Seis meses depois na entrevista, IMB entra na sala nervosa, diz que está com vergonha, que não sabe Libras, explica que começou a estudar no ICES em 2003 na 5ª. série e, como somente a partir daí que começou a aprender Libras, sabe pouco. Acrescenta que antes de vir para o ICES estudava em escola de ouvintes e por isso não conhece Libras e tem muita vergonha por não saber direito. Peço para ela se acalmar, e explico que nós iremos conversar um pouco sobre a história que escrevera, lhe entrego o seu próprio texto.

Ela, então, começa a lê-lo sinalizando. Parabenizo-a por contar bem a história, pergunto onde foi que ela aprendeu esta história. Ela diz que foi na escola de ouvintes em que estudou no fundamental I, lá ela tinha que ler muitos livros. Conhece a história da *Branca de Neve*, *Cinderela*, *Pequena Sereia*, *101 Dalmatas* e acrescenta que adora ler. Comenta que, quando pequena, apesar da timidez, fez teatrinho na escola da história *Chapeuzinho Vermelho* e também dos “*Sete Anões*”.

Em seu texto, IMB apresenta: a narrativa da história (começo, meio e fim), os personagens (“*menina*”, “*vovó*”, “*lobo*” e “*policia*”), dois ambientes (“*caminho*” e “*casa*”) e o seu texto é relativamente longo. Mas há nele algumas peculiaridades bem diferentes dos seus colegas:

1) O uso de onomatopeias (representação de sons na escrita). IMB escreve “*buí buí*” e “*pau, pau, pau*”, isto me deixou bastante intrigada. Durante a entrevista, questionei se ela conseguia escutar alguma coisa, ela disse que não, pois, mesmo usando o aparelho auditivo, somente conseguia ouvir ruídos. Mostrei para ela no texto as onomatopeias e perguntei o que era aquilo e ela, através de mímica, levantou as mãos como se quisesse me assustar e pronunciou “*buí buí*” e depois fazendo de conta que sua mão era uma arma ela atirou, também pronunciando “*pau, pau, pau*”. Provavelmente, por ser oralizada e ter o costume de ler tanto livros infantis, como histórias em quadrinho, ela foi capaz de colocar em seu texto onomatopeias.

2) O uso de palavras desconhecidas. Em seu primeiro texto IMB escreveu “*seuva*” e “*cemor*”, na entrevista perguntei para ela o que era aquilo e ela disse que não sabia, que havia esquecido. Procurando um sentido para estas palavras dentro do contexto, para “*seuva*” encontrei duas possibilidades: a primeira seria “*seu vai*”, neste caso ela não teria feito a segmentação, unindo duas palavras, e a segunda seria “*selva*”, neste caso ela teria trocado o “*l*” por “*u*”, mas não acredito que um surdo cometeria este tipo de desvio ortográfico, por este caracterizar um apoio na oralidade. A segunda palavra: “*cemor*”, IMB usou tanto na escrita, como na reescrita do texto. Acredito que

talvez signifique “chamou”, mas isto também não fica muito claro no texto.

3) O uso da palavra “*polícia*” para designar o “caçador”, já que ambos pertencem a um campo semântico comum. O uso desse recurso é muito interessante e, dentre os sujeitos da pesquisa, somente ANL fez algo parecido ao designar a casa de Chapeuzinho como um sítio.

Ao ser solicitada para fazer a reescrita do texto, ela o faz sem objeções, escrevendo sem sinalizar, mas, quando está na terceira linha, toca o sinal para o intervalo, ela fica com vontade de sair, porém eu peço para ela continuar. Ela atende, mas faz o resto do texto apressadamente.

A menina é vermelha como mãe de um Vovó sejar  
menina frutar dar mãe abraço beijos. caminho tchau  
o lobo a amore o caminho menina amor flor e voz  
o gesto sejar rápido lulu amor menina  
severo o pai polícia o olho rápido morreu a menina  
abraço os beijos

Comparando o primeiro com o segundo texto observamos:

1) Nos dois textos ela demonstra não saber o nome da menina, designando-a no primeiro texto como: “*A menina é vermelho*” e no segundo, ela faz uma autocorreção: “*A menina é vermelha*” concordando o predicativo em gênero e número com o sujeito.

2) Na reescrita, apesar de ser um texto mais curto do que o primeiro, ela acrescenta a figura da mãe da menina e do “pai policia” e suprime alguns eventos que ela havia citado no seu primeiro texto.

3) Nos dois textos ela utiliza a palavra “o olho” no sentido de “olhar”, “ver”, em Libras para estas palavras utiliza-se o mesmo sinal.

Os dois textos, apesar de serem ricos em detalhes, são muito confusos. Como ela mesma disse em depoimento, é “*como se as palavras não se encaixassem*”. Ela conhece a história, tem um vocabulário razoável, mas não consegue manter a coesão do texto. No entanto, ela acredita que escreve bem:

Tem surdo que sabe escrever e outros que não sabem... eu sei escrever... não sei porque acontece esta diferença, por exemplo, o HDS escreve pouco, já a ANL escreve melhor do que eu... acho que a pessoa tem que estudar muito, a escola tem uma grande influencia, mas cada um tem um jeito de compreender diferente, às vezes, um consegue e outro não.

A entrevista com IMB é muito confusa porque ela não domina bem a Libras e por isso, muitas vezes não compreende a intérprete. Por exemplo, ao perguntar qual a importância do português, ela afirma que “*é importante para ter um desenvolvimento na leitura*”, em seguida, pergunto qual a importância da Libras e ela fica confusa, sem entender direito a pergunta. A intérprete compara a primeira pergunta com a segunda, explica que é praticamente a mesma coisa só muda o foco, uma é sobre o português e a outra é sobre a Libras. Mas somente depois de muita explicação ela responde: “*é importante aprender os sinais, porque é melhor para o aprendizado*”

Tanto o texto escrito de IMB, em português, como o seu discurso em Libras, são confusos. Ela não se sente fluente em nenhuma das duas línguas, nem tem consciência de quais são as diferenças entre as línguas: “*acho que português e Libras são a*

*mesma coisa... não sei... às vezes... não sei... eu não sei muito Libras... ”*

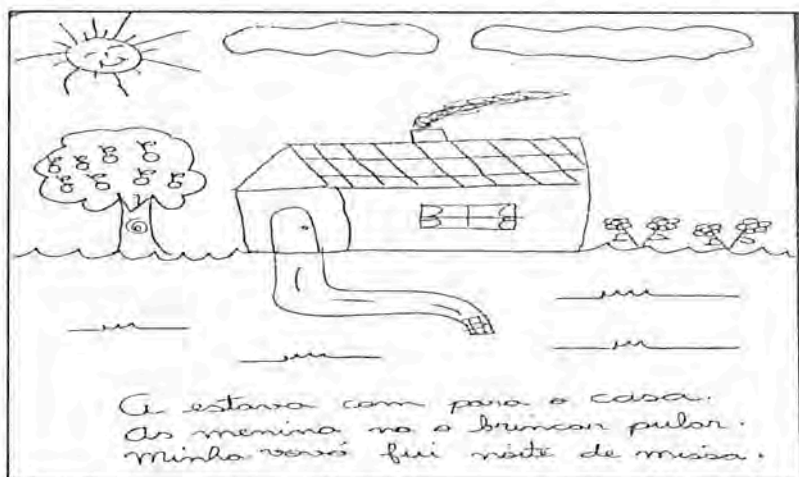
Apesar de suas dificuldades com a língua de sinais, ela diz que sua compreensão melhorou depois que começou a estudar utilizando Libras:

Gosto de vir para o ICES, gosto de vir para estudar e conversar sobre os estudos. Quando eu era pequena, eu não gostava de ir para a escola... Antes da 5ª. série eu não queria ir para a aula de jeito nenhum, era obrigada... tinha preguiça não gostava. Depois da 5ª. série, quero vir todos os dias. Eu gosto de vir aprender, tenho saudade quando não venho... Quando eu era pequena eu chorava muito, porque tinha que ir para a escola... Lá, a professora explicava, falava, falava e eu não entendia quase nada, ficava só quieta, sentada, eu era a única surda e ficava só olhando tudo em minha volta... Eu prestava muita atenção e estudava muito em casa, uma vez consegui até tirar um oito numa prova!... Acho que com o surdo o professor tem que usar Libras, porque se falar, eu não entendo nada!

IMB é de uma família que possui uma boa condição financeira, em sua casa tem muitos livros, TV com *closed caption* e jornal todos os dias, ela diz que gosta de ler, mas o que mais gosta são as histórias em quadrinhos, fica horas trancada no quarto, lendo. Na sua família somente uma prima sabe Libras, a comunicação com o resto da família é através de mímica, de bilhetinhos e de leitura labial, pois ela é um pouco oralizada.

### **3.6. MINHA VOVÓ FUI NOITE DE MISSA**

Enquanto a maioria dos colegas de sala estava escrevendo, ou tentando escrever, LAD ficou conversando sem dar muita importância para a atividade (escrever a história *Chapeuzinho Vermelho*). Pedi várias vezes para ela fazer a atividade. Ela, primeiro, desenhou; depois, continuou a conversar; quando faltavam poucos minutos para a aula terminar, ela escreveu seu texto às pressas.



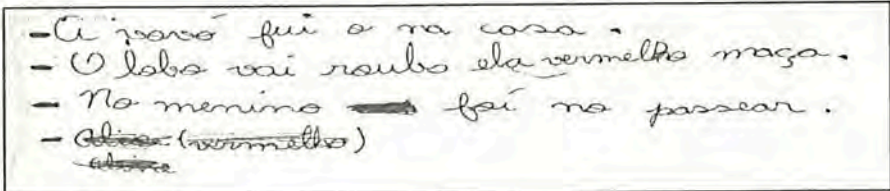
Seu texto possui três frases curtas que não têm a menor relação com a história. Na entrevista, ela contou que o desenho é sobre Chapeuzinho Vermelho, mas o texto, não; escreveu somente por escrever. Pergunto se ela se lembra da história, ela nega, diz que faz tempo, já esqueceu. Peço para ler o seu texto e, mais uma vez, responde: “*não, faz tempo, esqueci*”. Questiono se sabe o nome da personagem principal da história e, de novo diz: “*não, faz tempo, esqueci*”. Solicito que conte a história em Libras, sem entender, pergunta se é para dizer o nome da personagem, digo que não, que é para contar a história, e, mais uma vez, responde: “*faz tempo, esqueci.*”

LAD parecia que realmente não queria colaborar, apesar de ter aceitado participar da pesquisa; de ter entregue a autorização de sua mãe para participar; de, antes mesmo da entrevista, sua mãe ter telefonado pedindo mais detalhes e eu ter explicado, portanto, ela estava consciente de que iria passar por uma entrevista, que seria filmada etc.

Resolvi insistir mais um pouco e comecei a contar a história: “A Chapeuzinho Vermelho vai entregar... o quê?... para quem?...” Ela responde: “*à vovó na casa*”. Indago o que ela vai fazer na casa da vovó? LAD diz que Chapeuzinho vai entregar uma cesta de maçãs, neste instante, lembra-se do lobo e faz o seu sinal. Questiono

o que o lobo faz? “Ele quer roubar a cesta de maçãs!? Não sei... o lobo rouba e come a maçã”. Indago sobre a vovó, ela responde: “não sei, faz tempo, esqueci”. Pergunto sobre o final da história, ela diz que no seu texto está escrito. Solicito que leia seu próprio texto, ela afirma que é algo sobre a Igreja. Questiono se a Chapeuzinho foi para a missa, ela retruca: “não foi para a casa da vovó”.

Dentre os sujeitos da pesquisa, LAD foi a única que parecia não ter vontade de contar a história em sinais, os outros demonstraram por suas atitudes uma certa satisfação em contar e, somente quando solicitados para escrever, foi que alguns fizeram objeções. Com LAD também não foi fácil. Quando pedi que escrevesse, ela foi logo afirmando estar com preguiça e preferir fazer em casa, esclareci que não e mostrei um canto reservado na sala em que estávamos para ela ficar a vontade e escrever do jeito que sabia. Ela concordou e começou a escrever:

- 
- A caixa contendo o texto manuscrito de LAD, com quatro linhas de frases simples e algumas correções visíveis.
- A igreja foi a na casa.
  - O lobo vai roubar ela vermelha maçã.
  - No menino ~~eu~~ foi na passear.
  - ~~Alice~~ (vermelha)

Quando LAD estava escrevendo, parou e me perguntou qual o nome da menina da história. Expliquei que não poderia dizer, ela escreveu “Alice”, acredito que influenciada pelas aulas de português, pois nós tínhamos lido em sala aula a história *Alice no País das Maravilhas*. Lembrei-lhe que esta era outra história, ela riscou; depois escreveu vermelho, riscou de novo; escreveu Aline, riscou mais uma vez e me entregou o papel pedindo desculpas. Na folha da reescrita ela colocou: “Eu fazer frases mais ou menos.”

Até então travamos uma batalha, pensei que ela não iria querer continuar, no entanto, ela afirmou que estava tudo bem, que poderíamos continuar com a entrevista. Mas, antes de apresentar a entrevista, pretendo fazer uma breve análise de algumas características dos textos de LAD:

1) O uso de artigos. Nos dois textos, LAD utiliza vários artigos, alguns adequadamente, concordando em gênero e número (“*a vovó*” e “*o lobo*”), e outros inadequadamente, em relação ao gênero (“*o casa*”) e ao número (“*as menina*”), além disso, ela utilizou o artigo acompanhando verbos (“*a estava*”, “*o brincar*” e “*no passear*”). LAD demonstra conhecer esta classe gramatical, que apesar de não existir em LIBRAS, existe em português, e por não ter um pleno do domínio de seu uso faz várias suposições de como aplicá-la.

2) Construções com frases curtas. Tanto no primeiro texto quanto no segundo, LAD escreveu três frases, com, em média, seis elementos. A maioria começa com artigo e tem uma estrutura sujeito-verbo-complemento. Dois fatores podem influenciar este tipo de construções: primeiro, um ensino centrado em análise e construções de frases e/ou o seu grau de letramento que ainda é baixo, já que pessoas com um baixo grau de letramento, sejam elas ouvintes ou surdas, costumam fazer construções com períodos simples e curtos (Kato, 1987).

3) Os verbos, na maioria, estão no passado (tempo verbal apropriado para narrativas), mas também aparecem no infinitivo (“*brincar*”, “*pular*” e “*passear*”) e no futuro (“*vai*”). Em seus textos, LAD demonstra não ter o pleno domínio das flexões verbais, mas se aproxima bastante da forma correta, por exemplo: em “*a vovó fui(..)*”, o tempo e o modo estão corretos, mas a pessoa não; em “*o lobo vai roubo*”, ela usa com coerência uma locução verbal, somente não está adequada a flexão do verbo “roubar”.

4) No segundo texto, LAD se refere a Chapeuzinho Vermelho como “*ela vermelho*” e “*menino*”. LAD afirmou não se lembrar do nome da personagem, só recordava-se apenas de seu sinal (o sinal de Chapeuzinho Vermelho é a soma de dois sinais; no primeiro, a pessoa simula estar colocando com as duas mãos um capuz na cabeça e, no segundo, faz-se o sinal de vermelho, em que a pessoa passa o dedo indicador nos lábios). LAD, então, trocou o nome que não lembrava (Chapeuzinho) por um pronome pessoal no feminino (“*ela*”) e acrescentou a outra parte que lembrava (“*vermelho*”). Já em “*menino*”, ela utilizou um sinônimo, mas não lembrou de flexioná-



lo, acredito que isto foi um esquecimento, já que no primeiro texto ela utilizou a palavra “*menina*”, apesar de não estar se referindo à Chapeuzinho Vermelho, como ela afirmou na entrevista, este texto não se trata da história *Chapeuzinho Vermelho*, ela demonstrou conhecer tanto a palavra, quanto sua flexão em gênero.

Considero dois fatores importantíssimos para explicar a batalha inicial travada na entrevista e no texto de LAD: primeiro, ela sabia que estava sendo avaliada pelo seu português, e isto não lhe deixava nada a vontade, já que ela tinha consciência de suas dificuldades; e, segundo, ela não gostava de histórias infantis, não dando valor a este gênero de textual.

LAD tem consciência da importância do aprendizado da língua portuguesa, mas explica que o surdo aprende pouco as palavras e considera o ouvinte mais inteligente porque o surdo não consegue encaixar as palavras, e exemplifica:

eu estudo, mas quando vou escrever coloco palavras; já o ouvinte escreve diferente, escreve frases, que eu não compreendo, não entendo (...) tem surdo que é inteligente, escreve bem; já aquele que não é, não consegue, falta estudo (...) acho que é o professor quem mais influencia no desempenho do aprendizado.

Segundo LAD, a inteligência do próprio surdo e os professores são os maiores influenciadores do desempenho em língua portuguesa. Além disso, ela acrescenta a importância da leitura, apesar de confessar não ter o hábito da leitura, nem de ir à biblioteca (“*tenho preguiça*”) e a importância de se utilizar a Libras para ensinar. No entanto, ela comenta que estudava em uma escola que utilizava a abordagem oralista e diz que amava esta escola, que adorava ir para as aulas, gostava das explicações das professoras, das brincadeiras, dos passeios, comenta que lá os amigos costumavam se encontrar aos sábados para brincar e conversar. Já no ICES diz que gosta mais ou menos, pois sua mãe não gosta das fofocas. A mãe de LAD não gosta do uso da Libras, prefere e incentiva a oralização de sua filha. Quando LAD terminou o ensino fundamental I, sua mãe

não quis colocá-la no ICES e preferiu matriculá-la em uma escola regular. Sobre esta experiência LAD diz:

Em 2003, eu fiquei muito triste porque todos os meus amigos vieram para o ICES e eu fui para uma escola regular, eu não gostei desta escola, lá não tinha intérprete, a professora falava e era muito difícil.

Estranhei quando LAD comentou que na escola regular não tinha intérprete, pois eu sabia que na escola em que estudara também não tinha intérprete. Questionei sobre este fato e ela disse que na escola em que estudou no fundamental I não tinha intérprete porque não precisava, pois as professoras sabiam Libras e sabiam leitura labial. LAD demonstra não ter muita consciência das diferenças entre Libras e mímica, já que no período em que ela estudou nesta escola a Libras não era utilizada.

LAD também demonstra não ter consciência das diferenças entre Libras e português. Ela afirma que as duas línguas são iguais, mas depois as diferencia dizendo que na Libras tem sinais e no português tem palavras. Ao questionar sobre as construções, sobre as classes de palavras, ela não compreendeu o questionamento e continuou afirmando que era a mesma coisa. No entanto, não é o que ela demonstra na sua escrita, pelo contrário. Na escrita, LAD mostra-se atenta ao uso das flexões verbais e nominais, ao uso de artigos, preposições etc, apesar de não ter pleno domínio destas regras, logo, pude compreender que ela sabe, mas não tem a consciência de que detém este conhecimento.

Quanto à sua comunicação com a família, diz que somente uma prima sabe Libras; com o resto da família se comunica através de oralização. O seu pai às vezes pergunta sobre alguns sinais, porém ainda não aprendeu e sua mãe não gosta. A Libras, utiliza mais na escola ou em casa quando recebe colegas surdos para estudar e conversar, e com o seu namorado que também é surdo. Durante a entrevista, seu celular toca, era a sua mãe que estava mandando uma mensagem para lembrá-la de tomar um remédio, ela pede licença para ir beber água. LAD comunica-se constantemente através do celular, tanto com colegas surdos quanto com pessoas ouvintes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: “E FORAM FELIZES PARA SEMPRE...”

Apesar de todos os sujeitos terem contado a clássica história *Chapeuzinho Vermelho*, nenhum dos textos ficou igual ao outro, porque dentro da história que eles contaram estava um pouco da história de cada um. A experiência de vida dos nossos sujeitos elucida as práticas que constroem e mediam a relação desse sujeito, consigo mesmo e com os outros, constituindo as condições de produção de seus discursos. Portanto, o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do referente constituem as condições de produção de seus discursos.

Nesta pesquisa procuramos, através dos textos dos sujeitos, observar as singularidades de sua escrita e verificamos que cada texto reflete e refrata o sujeito do discurso, pois perpassa no texto não apenas o enredo da história, mas a história do próprio sujeito, que através de suas escolhas deixa transparecer um pouco de si em seu texto. Mesmo não sendo o texto proposto para a análise um texto subjetivo, são estes indícios de subjetividade na narrativa que interessam para a nossa análise.

Procuramos também, através de entrevistas, resgatar da memória discursiva desses sujeitos, informações que retratam seus históricos de vida: idade, descrição do percurso escolar, o momento da aquisição da Libras, com a intenção de conhecermos melhor os nossos sujeitos, como pertencentes a uma dada sociedade ideologicamente construída.

Dentre os nossos questionamentos iniciais estavam: por que os surdos escrevem de uma forma tão diferente do português padrão? Seria uma interferência direta da Libras no português? Compreendemos hoje, após muitas leituras e análise dos textos dos nossos sujeitos, que a interferência direta da Libras na língua portuguesa não é o principal fator de influência na escrita dos surdos. É inegável a sua existência, como vimos no texto HDS, na estruturação da frase e na ausência dos conectivos. No entanto, os sujeitos surdos compreendem que Libras e português são diferentes.

Apesar de nem todos afirmarem isto de uma forma consciente em suas entrevistas, em seus textos fica bastante claro que ao escrever em português, os sujeitos procuram empregá-lo, fazendo inúmeras tentativas ao utilizar artigos, flexões verbais e outros aspectos que não existem na Libras.

O fato é que a surdez, inegavelmente, os distancia do português falado, e para se apropriar do português escrito são utilizadas outras vias, muitas vezes tortuosas, frutos de uma metodologia de ensino inadequada para o aprendizado do português como segunda língua. Como eles próprios afirmam, um ensino que prioriza a cópia, não lhes possibilita a compreensão, nem o aprendizado. Os seus textos denunciam as práticas pedagógicas, pelas quais passaram, como quando CAM copiou aleatoriamente algo; ou quando ANL construiu frases com uma estrutura fixa; ou, através da valorização da ilustração ante ao texto; ou, ainda, pela concepção de que português é palavra, de acordo com o depoimento de HDS e, também, de acordo com o seu próprio texto.

Corroboramos com Rojo (1989) quando diz que o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança depende do grau de letramento da instituição familiar em que esta está inserida, isto é, da maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita em seu cotidiano e, por outro lado, como ressalta Lemos (1988, p.11), dos “diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas (...) em que estas atividades ganham sentido”.

Notamos que os sujeitos que mais contato tiveram com a leitura do texto escrito, como é o caso de ASO, ANL e IMB, demonstram ter se apropriado de um vocabulário mais amplo e conseguiram desenvolver a narrativa com mais detalhes. Aqueles que lembram da história, principalmente, por ela ter sido encenada, como é o caso de CAM e HDS, sabiam muito bem o seu enredo, mas não conheciam as palavras que designavam o nome dos personagens, nem conseguiram estruturar uma narrativa. CAM e HDS demonstraram que em seu ambiente familiar não são proporcionadas práticas de leituras, enquanto que ASO, ANL e IMB comentam que

adoram histórias em quadrinho, revistas e livros infantis e costumam lê-los em casa.

Um outro questionamento levando em nossa pesquisa foi: por que, entre os próprios surdos, há tantas diferenças no desempenho em língua portuguesa? Seria uma influência direta da escola e da metodologia de ensino? Se pensarmos bem o desempenho em língua portuguesa é diferente não apenas entre os surdos, isto também acontece entre os ouvintes, e ocorre devido a inúmeros fatores, dentre eles, a aptidão pessoal. Observamos na pesquisa que ASO e LAD, estudaram juntos nas mesmas escolas, com os mesmos professores, no mesmo período de tempo, no entanto, apresentam desempenhos diferentes. Na entrevista, fica bastante claro, que enquanto ASO gosta, e sempre gostou, de ler histórias infantis e de vários outros gêneros textuais, LAD afirma não gostar destas coisas de criança e ao dizer que esqueceu das histórias que lhe foram contadas, demonstra que para ela aquilo não era importante ou significativo.

Em relação à influência da escola e do ensino, é preciso deixar claro que estes alunos estão vivenciando um momento de transição. Os sujeitos desta pesquisa, tanto tiveram experiências de um ensino com abordagem oralista ou em escolas regulares, nas quais tinham que fazer leitura labial, como também vêm experimentando o ensino com abordagem bilíngue, e todos sem exceção dão preferência ao uso da Libras como espaço de interação professor-aluno. No entanto, este ensino bilíngue que lhes vem sendo ofertado ainda está longe de ser o ideal, nem os professores, nem as escolas ainda não estão preparados para um ensino bilíngue ideal, mas de qualquer forma estão procurando se informar e se adaptar.

Aos poucos as coisas vêm se modificando, por exemplo, a escola especial para surdos de abordagem oralista, em que ASO e LAD estudaram, já está começando a se adaptar para o bilinguismo. Também, o curso de Licenciatura Letras-LIBRAS na Universidade Federal do Ceará, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, em que muitas das vagas serão destinadas para os surdos, é um grande avanço para a sociedade em geral e não apenas para a comunidade surda. Muito se vêm discutindo sobre o bilinguismo e o

ensino de português como segunda língua, as universidades estão inserindo a disciplina Libras em suas grades curriculares etc. Os surdos cada vez mais estão conquistando na sociedade espaço e respeito.

Compreendo que o desempenho em língua portuguesa dos sujeitos desta pesquisa é além de um reflexo de suas histórias individuais, é, também, um reflexo deste momento de transição. Acredito, que em um futuro bem próximo, tudo isto estará bem diferente, todos os surdos terão acesso ao ensino bilíngue, irão conviver com a LIBRAS desde tenra idade e aprenderão a língua portuguesa por meio de métodos bem mais adequados às suas necessidades, ou seja, todos serão felizes para sempre...



## BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª. Edição. São Paulo: Hucitec, 1992 (original escrito em russo em 1929).

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 3ª. Edição, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOGDAN, R.C.; BINKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação* - Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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.

- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 2002.
- CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- FELIPE, Tanya A. **O signo gestual-visual e sua estrutura frasal da língua dos sinais dos centros urbanos brasileiros**. Dissertação de Mestrado, UFPE, 1988.
- \_\_\_\_\_. **As comunidades surdas do Brasil reivindicam seus direitos linguísticos**. Documento que a FENEIS entregou ao MEC (Movimento pela oficialização da LIBRAS), Brasília, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à gramática de libras*. In: **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais**. Volume III (série Atualidades Pedagógicas, n.4). Brasília: SEESP, 1997.
- FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro; Agir, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, Eulália e RIOS, Kátia Regina. *Educação com Bilinguismo para Crianças Surdas*. In: Intercâmbio, São Paulo, LAEL/PUC, vol. VII, p. 11-18. 1998.
- FERNANDES, M.T.O.S. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo: a emergência das diferentes vozes**. Dissertação de mestrado. PUCSP, 1995.
- FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*. In **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais**. Volume III (série Atualidades Pedagógicas, n.4). Brasília: SEESP, 1997.
- FREITAS, M. T. A. *Vygotsky*. In: **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: Um Intertexto**. São Paulo: Ática, 2000.

- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- GESUELLI, Z.M. (1988) **Aquisição da escrita pela criança não ouvinte**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas.
- GOES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. Com quem as crianças dialogam? In: GÓES, M.C.R.; LACERDA, C.B.F. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.
- GOLDFELD, M. **A Criança Surda - Linguagem e Cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.
- GESUELI, Zilda Maria. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. Campinas: UNICAMP, 1998. (Tese de Doutorado)
- KATO, Mary. **No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987;
- KOCH, Ingedore Villaça. A intertextualidade como fator da textualidade. *Cadernos da PUC* 22: 39-46, 1986.
- \_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.
- LACERDA, C.B.F. de. “Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos”. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. *Cadernos CEDES*, n. 50, p. 70-83, 2000.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.
- LEITÃO, Vanda Magalhães. **Narrativas silenciosas de caminhos cruzados: História social de surdos no Ceará**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará: Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, 2003.
- LEMOS, C.G.T. de. Prefácio. In M.A. KATO (org). **A concepção da escrita pela criança** (09-14). Campinas: Fontes, 1988.



\_\_\_\_\_. **Uma abordagem sócio construtiva da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões.** In Anais do I ENAL. P.A. PUCRS, 1991.

LIMA, Maria do Socorro C. **Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2004.

LULKIN, S. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In SKLIAR, C. (Org.): **A Surdez. Um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 33-50, 1998.

LURIA, **A Pensamento e linguagem - as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

NOGUEIRA, Marilene de A. Eventos de lectoescrita e surdez. *Revista Integração*, n.18, p. 53-5, 1997.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem.** Porto Alegre, Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. Gramática da língua de sinais. In STUMPF, M. **Manual da Escrita da língua de sinais.** Porto Alegre; PUCRS, 2001.

\_\_\_\_\_. **Língua de Sinais Brasileira.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: Fernandes, E. **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M. ; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC; SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de ; PIZZIO, Aline Lemos ; FRANCO, Marco . **Libras I (Material para Disciplina de Libras I),** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Libras II (Material para Disciplina de Libras II),** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Libras III (Material para Disciplina de Libras III),** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

- QUADROS, R. M. de & L. B. KARNOPP. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- RAMPELOTTO, E.M., **Processo e produto na educação de surdos**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 1993.
- RODRIGUES, N. "Organização neural da linguagem". 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, Série Neuropsicologia, 3, 1993.
- ROJO, Roxane H.R. O papel do jogo no desenvolvimento de linguagem escrita. *Estudos Linguísticos* XVIIIxv (18-32). São Paulo: GEL-USP, 1989.
- SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987. 58p.
- SILVA, E. M. **Arbitrariedade do signo: a língua brasileira de sinais (LIBRAS)**. 1997. 144 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo de Língua) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/virtualbooks/freebook/port/did/teses.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2005.
- SILVA, Marília da P. Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.
- SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez. Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- SMOLKA, Ana Luiza. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. Luiza B.; GÓES, M. C R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993, p. 35-63.
- \_\_\_\_\_. A concepção da linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: *Temas em Psicologia*. Campinas: UNICAMP, 1995, nº 2, p. 11-21.

- \_\_\_\_\_. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: UNICAMP, 2000.
- SOUZA, R.M. e MENDES, I.R.S. **Língua de sinais e sua influência na educação.** Estudos de Psicologia, Campinas, v. 4, n. 1, p. 35-51, 1987.
- SOUZA, R. M. **Que palavra te falta, linguística, educação e surdez.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIOTTI, Evani. Introdução aos Estudos Linguísticos – Temática 4: Linguística Geral. *In* [http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/l ogs/Arquivos/textos/introducao aos estudos linguisticos/4 Linguistica\\_Geral.pdf](http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/l ogs/Arquivos/textos/introducao aos estudos linguisticos/4 Linguistica_Geral.pdf) acesso 11/12/2008, 18:40.
- VYGOTSKY, L.S.; **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984;
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo/SP, 2ª edição, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectologia.** Havana: Pueblo y Educación, 1995.
- VYGOTSKY, L.S. et LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WERTSCH, J. V. & SMOLKA, A. L. B.. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. Em H. Daniels (Org.), **Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos** (p. 121-150). Campinas: Papirus, 1995.



GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ  
*Secretaria da Educação*