

O ENSINO DO TEXTO PARA APRENDIZES SURDOS À LUZ DE VYGOTSKY

TEXTUAL TEACHING FOR DEAF LEARNERS IN VYGOTSKY

Rivaldete Maria Oliveira da Silva¹

Maria de Fátima Almeida²

Resumo: *Este artigo tem por objetivo discutir os pressupostos do interacionismo sócio-histórico de Vygotsky (1991) para a produção textual de alunos surdos do ensino médio, em Língua Portuguesa, enfatizando o conceito de linguagem como instância de sentido e de mediação nas relações culturais e humanas. Nesse sentido, são considerados os questionamentos de Fantinel et al. (1999) e de Fernandes (2006) sobre determinados fatores interacionistas, que favorecem a elaboração do texto, bem como as observações de Brochado (2003) sobre a importância das interações sociais para que o sujeito se estabeleça na linguagem pelas diferentes realidades a que está submetido. Assim, faz-se uma abordagem qualitativa de fonte documental, transcrita de uma redação do Processo Seletivo Seriado-PSS do Curso de LETRAS na Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS da Universidade Federal da Paraíba, seleção 2010, mostrando a competência do autor em sua prática textual. Esta contribuição pontua procedimentos interativos que auxiliam o desenvolvimento da escrita do surdo por meio das vivências pessoais, das relações históricas, da língua de sinais, das associações linguísticas e das amplas possibilidades de leitura, motivadas pelo professor em sala, na sua tarefa de formar alunos capazes de construir textos e perceber a importância da escrita.*

Palavras-chave: *Aluno surdo; Produção textual; Interação verbal.*

Abstract: *This article aims at discussing Vygotsky's socio-historical interactionism fundamentals (1991) to textual production of deaf students in Portuguese Language, in the high school level. By emphasizing language concept, as medium of meaning and mediation concerning cultural and human relations, Fantinel et al.'s (1999) and Fernandes' questionings (2006) about certain interactionist factors are considered. These favor text production as well as Brochado's observations (2003) on the importance of social interactions so that the individual can establish himself in the language by means of different realities to which the individual is submitted. Thus, a qualitative approach of documental source was carried out. It was taken from an essay of Letters of Selective Program Series- PSS, in the Brazilian Language of Signs, LIBRAS- Federal University of Paraíba, 2010 entrance examination, pointing out the author's competence in their textual practice. This contribution highlights interactive procedures which aid the writing development of the deaf individual by means of personal experiences, historical relations, sign language, linguistic associations and the wide range of reading possibilities motivated by the teacher in the classroom, in his task to form students able to construct texts and perceive the importance of writing.*

Keywords: *Deaf student; Textual production; Verbal interaction.*

¹ Docente do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística-PROLING da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil, e-mail: rivaldete.silva@bol.com.br

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), João Pessoa, Paraíba, Brasil, e-mail: falmed@uol.com.br

1 Introdução

Este trabalho reflete sobre as dificuldades de aquisição da escrita por alunos surdos na fase de ingresso para universidade, tendo por objetivo investigar os fatores interacionistas que possam colaborar para uma prática de produção textual mais eficiente junto aos aprendizes com deficiência auditiva.

O fundamento da pesquisa no interacionismo da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1991) se justifica pela pertinência e importância destes estudos para o desenvolvimento do deficiente surdo na aquisição da escrita e para a prática pedagógica atual que a entende como uma alternativa na educação inclusiva.

Os questionamentos vygotskianos têm motivado frequentes discussões no meio acadêmico, revelando que ainda há muito para se refletir a respeito da aprendizagem de uma segunda língua pelo aluno que tem a língua de sinais como língua materna e que a utiliza como instrumento mediador de sua produção escrita.

Embora os experimentos do autor tenham enfatizado a aquisição da escrita de crianças em fase inicial de aprendizagem, Cole e Scribner (1998, p. 9) na introdução da obra *A formação social da mente*, afirmam que

[...] considerar esse grande psicólogo russo como um estudioso do desenvolvimento infantil seria um erro; sua ênfase no estudo do desenvolvimento foi devida à sua convicção de que esse estudo era o meio teórico e metodológico elementar necessário para desvendar os processos humanos complexos, visão da psicologia humana que distingue Vygotsky de seus contemporâneos e dos nossos.

Eis a razão do recorte que, entre tantas vertentes interacionistas como as contribuições da Sociolinguística, da Semântica Enunciativa e da Linguística Textual, evidencia o princípio de que o deficiente auditivo, pela formação histórica e social de sua consciência, pode apropriar-se de ferramentas e de instrumentos psicológicos que lhes permitam uma produção textual mais organizada e coerente.

São pertinentes ainda, para estes questionamentos, um diálogo com as reflexões de Fantinel et al. (1999), de Quadros e Schmieidt (2006) e de Fernandes (2006) sobre determinados fatores oferecidos pelo meio escolar, que auxiliam na elaboração do texto bem como as observações de Brochado (2003) que defende as interações humanas como lugar em

que o sujeito se apropria da linguagem e dos objetos físicos disponíveis em sua cultura, para que amplie suas condições de sujeito pleno no contexto social.

Partindo do pressuposto de que o aluno surdo não apresenta desenvolvimento na construção dos recursos linguísticos semelhante ao do ouvinte, supõe-se, nesta análise, que o problema está relacionado à aquisição de uma língua escrita que estabeleça uma constante relação do sujeito com a sua história e a sociedade.

Tornar-se competente pelos caminhos da escrita, numa segunda língua, não significa apenas ter conhecimento de elementos linguísticos, é preciso envolver-se com as ideias, encontrar-se com o destinatário, relacionar-se com situações cotidianas, pois, na visão de Vygotsky (1998, p. 156), “[...] a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.” Daí, a importância da participação ativa nas relações sociais, do contágio múltiplo com outros textos, desde a absorção dos elementos estruturais como sequências de palavras, encadeamento sintáticos aos estímulos de como interagir diante de uma situação de escrita.

Como prática dessas reflexões, faz-se uma pesquisa com abordagem qualitativa de fonte bibliográfica e documental, transcrevendo-se uma redação do Programa Seletivo Seriado – PSS do Curso de Letras LIBRAS da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, seleção 2010, a fim de legitimar a justificativa de que a gramática nem sempre garante a eficiência de um texto bem escrito, é preciso ter consciência da passagem de uma linguagem espontânea para uma linguagem de ação analítica intencional, situada na interlocução, resultante de atos colaborativos da vivência social.

Este estudo, portanto, contribui para uma prática de produção textual com alunos surdos, que já tenham desenvolvido a Língua de Sinais, estejam inseridos no fluxo da comunicação de modalidade gesto-visual e utilizem o Português como segunda língua, privilegiando a elaboração do texto pela possibilidade de desenvolver as ideias como uma atividade interpessoal relevante para os propósitos da comunicação.

2 Dos instrumentos aos signos

Ao propor uma abordagem de princípios marxistas para a compreensão do aspecto cognitivo e das funções psicológicas superiores do indivíduo, Vygotsky (1991, p. 44) afirma que o processo de “[...] desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.” O ser humano, dessa maneira, é visto como um agente que se constitui ao tempo em

que é constituído nas relações sociais em uma determinada cultura. Implica dizer que o desenvolvimento dos indivíduos resulta de trocas recíprocas ocorridas durante toda existência entre o homem e o meio, um relacionando-se com o outro num constante ato interativo.

A partir das estruturas meramente orgânicas e elementares, formam-se as complexas funções mentais, que dependem das experiências sociais, tidas como processo superior de origem sociocultural. Por esta relação, a atividade cerebral interioriza significados sociais que derivam de atividades culturais, permitindo ao homem exercer um perfeito domínio de seu meio e de seu comportamento.

Enquanto meio necessário para esse ininterrupto movimento, a linguagem é uma forma de interação social, de diálogo interpessoal, de trabalho coletivo que se realiza dentro das práticas sociais e culturais, nos mais diferentes grupos, nos mais diversos momentos. Por ela, o indivíduo passa a compreender as significações do mundo em que está inserido, enquanto estas significações, resultantes do seu agir, formam a sua consciência.

O elemento principal dessa mediação, entre as classes de mediadores, é o signo. Com ele se estabelece uma atividade coletiva em que se criam as relações sociais, culturais e históricas. Tido como instrumento simbólico na teoria vygotskyana, diferencia-se do instrumento físico, comum, que pode ser qualquer objeto do meio externo ou elemento de utilidade prática às ações humanas.

Ao tratar do uso do signo como elemento mediador da aprendizagem, Vygotsky (1998) estabelece que a diferença entre o signo e o instrumento consiste nas diversas maneiras com que cada um deles orienta o comportamento humano. Na visão de Lucci (2002, p. 140), “os instrumentos são meios externos utilizados pelos indivíduos para interferir na natureza, mudando-a e, conseqüentemente, provocando mudanças nos mesmos indivíduos.” Assim, o instrumento tem a propriedade de condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, portanto, é orientado externamente; constitui um meio pelo qual “a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza.” (VYGOTSKY, 1998, p. 61).

Por sua vez, o signo não modifica o objeto da operação psicológica. Ele é um “meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo.” (VYGOTSKY, 1998, p. 62). Enquanto mediadores internos, os signos definem-se como instrumentos psicológicos que conduzem e controlam as ações psicológicas do indivíduo.

Nesta perspectiva, a atividade do signo é orientada internamente. Na mesma linha, Moreira (1999, p. 111), afirma que “um instrumento é algo que pode ser usado para fazer alguma coisa; um signo é algo que significa alguma outra coisa. [...] para a espécie humana.”

Nesse sentido, as palavras são signos linguísticos, os números são signos matemáticos, enquanto a linguagem falada e escrita e a matemática são sistemas de signos.

A conversão das relações sociais em funções mentais superiores não acontece de forma direta, mas mediada pelo uso de instrumentos e signos. Para internalizar signos, o ser humano capta os significados já aceitos na realidade social. No processo de aprendizagem, a aquisição dos significados se interliga intimamente às experiências cotidianas na interação. Estes dois movimentos formam o único processo, que é o desenvolvimento mental.

O desenvolvimento dos processos cognitivos interfere na forma de refletir sobre o significado de uma palavra, à medida que o indivíduo se desenvolve. Esta intervenção, mediada pela linguagem, constata que o sentido das palavras evolui, conforme as relações socioculturais desse indivíduo, seja pela modalidade linguística oral-auditiva ou espaço-visual.

Assim, conforme o pensamento vygotskyano, *o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado socialmente pelos signos e pelo outro*. Por intermédio dessas mediações (atividade interpessoal), as crianças vão aos poucos aproximando-se dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento da cultura, de todo patrimônio histórico da humanidade e do grupo social a que pertencem. Quando internalizados (atividade intrapessoal) esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas, passando o sujeito a agir de forma voluntária. (SILVA, 2009, p. 77, grifos da autora).

Desse ponto de vista, o signo funciona como um alimento da consciência e auxilia todas as atividades que envolvem a memória. O processo de invenção e o uso de signos são meios auxiliares para que o homem possa solucionar um problema psicológico, como lembrar algo, estabelecer comparações ou realizar suas escolhas. Essa atividade mediada envolve habilidades e conhecimentos.

O que Vygotsky (1991) chama de *internalização* pressupõe a reconstrução interna de uma operação externa. Esse processo é determinado por três transformações principais: o momento em que uma operação que representa uma atividade externa passa a ser reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal que é transformado num processo intrapessoal; e a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal, que resulta de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Por este ângulo, todas as funções superiores, ocorridas no desenvolvimento do indivíduo, procedem das relações reais entre os seres.

A *zona de desenvolvimento proximal*, que estimula o trabalho colaborativo de aprendizagem, estabelecendo a possível distância entre os *níveis de desenvolvimento potencial* e o *nível de desenvolvimento real*, possibilita essa interação entre sujeitos pelo uso da palavra e aprofunda as relações sociais para que flua o desenvolvimento linguístico tanto na fala quanto na escrita.

São tão diversas as variações de uso de uma determinada palavra que se torna quase impossível precisar seu funcionamento. Sua concretização só ocorre com a inclusão no contexto social real. Na realidade, o sentido da palavra, enquanto signo, é determinado pelo seu contexto.

3 A aquisição da escrita

O processo de aquisição de uma língua, em sua forma escrita, institui-se como um instrumento indispensável para o conhecimento da linguagem. A escola, apesar dos envidados esforços na busca de diretrizes para este aprendizado, tem se mostrado ineficiente nesse desafio.

Segundo Vygotsky (1991, p. 139):

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.

Esta é uma crítica do autor ao trabalho desenvolvido nas escolas, que, em vez de valorizar aspectos não lineares como gestos, signos visuais até de se chegar à escrita representada pelos signos de primeira ordem, tidos como entidades reais que se inter-relacionam, preocupam-se quase sempre com a codificação de letras, as estruturas linguísticas e as formas mecanizadas de leitura.

Entende-se realmente impossível pensar uma atividade mental desvinculada das suas condições reais de interlocução. O sentido de um signo deve ser concebido de forma dinâmica, fluido em função do contexto em que se movimenta. Para Fernandes (2002, p. 31), “o estímulo do meio é fator indispensável para pôr em atividade os mecanismos de aquisição (ou o impulso natural de aquisição de língua), despertando a capacidade inata do indivíduo.” Por estes termos, a aprendizagem da escrita deve ser entendida pela sua construção de sentido em um espaço de constante movimento.

Ao se ter como foco a busca de fatores que facilitem o processo de aquisição da escrita, é preciso colocar em evidência toda história dos signos processados internamente pelo aluno. De forma específica, o desenvolvimento da constituição da escrita por alunos surdos, apresenta maiores dificuldades, pois estes aprendizes não dominam bem a língua portuguesa, fato que reclama por uma sucessão de encontros estratégicos com o texto de maneira muito mais intensa que os alunos ouvintes.

A capacidade visual ou auditiva não é suficiente para a aprendizagem da escrita. Este é um processo complexo que exige práticas pedagógicas exclusivas. O aluno surdo já possui uma língua viva em uso, a língua de sinais. A partir dessa língua, ele se inicia numa língua oficial, a língua de seu país na sua forma escrita, oral ou até mesmo gestual. Esta situação o põe numa posição incômoda, limitada, em que se vê obrigado a escrever, desde o início da vida escolar, fora dos parâmetros de sua língua natural.

Para Vygotsky (1991, p. 85) “a escrita é uma função linguística distinta que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento.” Com base nas reflexões de Vygotsky (1991, 1998) e nas observações de estudiosos contemporâneos como Fernandes (2002), Brochado (2003, p. 10) considera como hipótese de tese que

[...] o aprendizado da Língua Portuguesa (L2), especialmente a construção da escrita por crianças surdas, que usam a língua de sinais, pode ocorrer como um processo baseado nas significações contextuais e no domínio de regras gramaticais, por meio de mecanismos cerebrais que não estão submissos ao ouvir ou ao falar.

Dessa forma, escrever implica a compreensão de toda história do desenvolvimento dos signos no indivíduo. Na medida em que a escola reduz o ato de escrever a uma habilidade motora ou a uma técnica para elaboração de composição frasal, esquece a importância da linguagem para o desenvolvimento humano e denota o total desconhecimento de que a escrita se define por “[...]um sistema particular de símbolos e signos cujo domínio prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança.” (VYGOTSKY, 1998, p. 120).

Ao criticar esta prática pedagógica de imposição de uma língua pronta ao indivíduo Silva (1999, p. 39) afirma que

[...] o ensino da língua (escrita) para surdos não deveria estar desvinculado do uso da linguagem. Os exercícios de linguagem (gramática, textos, formação de frases) poderiam constituir-se em um momento de produção e significação, tornando o sujeito 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.

Entretanto, os choques começam a partir das atividades desenvolvidas nos bancos escolares, são exercícios de gramática, estudo de regras, uso do padrão culto da língua, divisão por parágrafos, emprego da concordância, questões menos relevantes para a constituição da linguagem escrita, vez que estes recursos não têm contribuído para o desenvolvimento das funções mentais superiores destes aprendizes.

Ao refletir sobre as práticas de leitura para surdos, privilegiando uma proposta da leitura compartilhada, Lebedeff (2005, p. 2-3) pontua que “a língua escrita é apresentada como algo de domínio oficial, escolar, não há função social ou discursiva (e, muito menos prazerosa) para esta escrita, apenas função escolar.”

Vista dessa maneira, não se pode falar de aprendizagem da escrita decorrente de atividades cotidianas, não se pode ver o espaço da escola como uma oportunidade de o aluno surdo refletir e ampliar sua formação cultural. O aprendizado desse aluno fica comprometido pelas metodologias, pelas formas mecânicas de escrita descontextualizadas, pelo despreparo dos professores, sufocando assim as suas potencialidades para o desenvolvimento do texto escrito.

A linguagem escrita, por esta perspectiva, é tida como uma atividade social, como um lugar de interação humana, de encontros, interlocuções, espaços de produção e de constituição de sujeitos, que têm consciência de suas escolhas linguísticas para a construção de seus textos.

4 A importância da LIBRAS na aprendizagem de uma segunda língua

O aluno surdo, iniciado na língua de sinais precocemente, apresenta desenvolvimento linguístico mais eficaz na aprendizagem escrita. Ele a tem como língua materna e a utiliza como instrumento mediador de seu aprendizado e de suas interações.

Na vasta literatura sob este enfoque, Fantinel et al.(1999), Silva (1999), E. Fernandes (2002) Brochado (2003), Lebedeff (2005), Quadros e Schmiedth (2006) e S. Fernandes (2006) entendem que a ausência da língua de sinais como primeira língua dificulta todo processo de aprendizagem do aluno surdo na escola.

Vygotsky (1989), em seus estudos iniciais, não contempla o uso da língua de sinais como mediação para a aquisição da linguagem por surdos. Ele está voltado para a aprendizagem da fala, pois

Ensinar o surdo a falar significa não só brindar-lhe com a possibilidade de comunicar-se com as pessoas, como desenvolver nele a consciência, o pensamento, a auto-consciência. Este é o retorno do surdo ao seu estado humano (VYGOTSKY, 1989, p. 66).

O autor, nessa época, também se posiciona contra o uso da *mímica* (referência à língua de sinais). Para ele, “é necessário organizar a vida da criança de forma que sua linguagem seja necessária, é a mímica não interessante e inútil.” (VIGOTSKY, 1989, p. 67). Só a partir de 1930, há um reconhecimento, nas suas investigações, da importância dessa forma de comunicação para a aprendizagem dos surdos, chegando até a encará-la como língua:

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica do ponto de vista psicológico seja a linguagem verdadeira do surdo-mudo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, senão porque a mímica é uma língua verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras formadas artificialmente está desprovida de toda sua riqueza vital e é uma cópia sem vida da linguagem viva (VIGOTSKY, 1989, p. 190).

Embora não tenha avançado nesta perspectiva, talvez pela ausência de mais tempo de vida, o autor contribui significativamente para outras pesquisas ao afirmar que “os hábitos da mímica e dos gestos estão tão arraigados que a linguagem oral não pode lutar contra eles.” (VYGOTSKY, 1989, p. 91).

Com essa linha de raciocínio, o autor não só admite a modalidade gestual como recurso indispensável para mediar a comunicação, mas também vislumbra a necessidade de operacionalização desse modelo nas questões de linguagem. Assim, entende-se a mediação fundamentada na língua de sinais como elemento efetivo na prática da produção escrita de surdos.

Nas informações de Goldfeld (2002), é a partir de 1970 que, em alguns países como Suécia e Inglaterra, inicia-se o uso da língua de sinais de forma independente da língua oral, valorizando-se a prática pedagógica do *Bilinguismo*, que, na década de 1990, ganha cada vez mais adeptos em todos os países do mundo. Ressalte-se que o termo não se reporta ao uso de duas línguas maternas, mas à condição de se adquirir uma segunda língua, no caso, a língua portuguesa.

Constituída como língua materna, a língua de sinais concede ao surdo uma atuação mais participativa do funcionamento linguístico, permite-lhe elaborar seus dizeres, facilita a sua participação no aprendizado de uma segunda língua, interage na assimilação dos contextos, bem como beneficia todo desenvolvimento sócio-cultural, principalmente, a construção de novas formas de conhecimentos.

Nas considerações de Quadros e Schmiedth (2006, p. 24),

A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

Para o surdo, é na perspectiva de estratégias visuais que se estabelece, de forma mais ampla, as relações significativas da comunicação. A língua de sinais veicula estes recursos visuais no processo de aprendizagem da escrita do português ao mobilizar conhecimentos prévios para estabelecer comparações e contrastes, facilitar a compreensão das unidades linguísticas e combinar elementos fonéticos ou silábicos.

Por este contexto o surdo consegue inserir-se na sociedade escolarizada em língua portuguesa e assumir seu papel de produtor de texto na condição de falante bilíngüe. O principal meio interativo para que ele se aproprie dos conhecimentos da língua escrita é o recurso visual, pois não interiorizam a linguagem à semelhança dos que ouvem, antes encontram neste recurso o princípio fundador de sua incursão no mundo da escrita.

Esta situação diferencia a aprendizagem da escrita do surdo em relação ao estrangeiro ouvinte, pois a aquisição da língua acontece de forma silenciosa, estando ausente tanto a associação entre a letra e o som quanto a mediação dos diálogos espontâneos, próprios das vivências cotidianas. O processo de aquisição da escrita ocorre pela aprendizagem formal estabelecida nos bancos escolares, sem os recursos interativos da informalidade.

Mesmo que a língua de sinais tenha sido relegada em sua história, pelos estudos mais recentes, é vista como elemento indispensável para mediar a aprendizagem da segunda língua, para garantir a apropriação de elementos culturais, para assegurar a integração à sociedade e permitir um maior desenvolvimento cognitivo a estes aprendizes. Por ela, eles convivem de forma muito mais ativa e situada no mundo dos ouvintes.

Para Fernandes (2006, p. 134),

A aprendizagem da escrita pelos surdos ocorrerá exigindo uma interferência sistematizadora intensa, por meio da mediação da língua de sinais, a fim de que o aprendiz a compreenda como novo sistema simbólico cuja apropriação lhe permitirá estabelecer novas relações de significado com seu meio social.

Faz-se necessário um trabalho contextualizado por possíveis atividades de mediação, uma vez que o processo de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua não possui referências auditivas na perspectiva do aluno ouvinte, mas exige uma aquisição formalizada, imposta, lógica e coerente.

Nesta mesma perspectiva, Quadros e Schmiedth (2006, p. 26) verificam que

A língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito.

Os mecanismos para produção textual passam a ser organizados pela combinação dos elementos fonéticos e das sílabas, subsidiados pelos recursos espaciais e visuais e inseridos em práticas de apreensão do sistema da escrita que permitam a significativa interação do aprendiz com seu meio cultural.

5 Elementos interacionistas essenciais

A realidade do ensino de línguas reclama por uma prática pedagógica que envolva procedimentos estimuladores às tarefas desenvolvidas, em especial, intervenções que reforcem a construção do conhecimento e colaborem nas dificuldades de aquisição da escrita tão presentes na produção textual tanto de alunos surdos quanto de ouvintes.

Nesse caminho, as metodologias de ensino utilizadas revelam baixo nível de aprendizagem e alertam para a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o processo interativo em que acontece o desenvolvimento linguístico. O professor, por sua vez, precisa entender a concepção de texto escrito enquanto lugar de variações de sentido e de recursos gramaticais.

A gramática entendida de forma contextualizada não se limita a regras memorizadas que apontem problemas morfológicos e sintáticos. Em primeiro lugar, valoriza a dimensão de uso da palavra e favorece o reconhecimento de fatores linguísticos e extralinguísticos inadequados ao texto. Dominando-a numa situação de interlocução, o aprendiz desenvolve sua capacidade de utilização da língua e reflete suas unidades estruturais. Para Vygotsky (1991, p. 125): “Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes altera o seu sentido”.

A palavra não se constrói como uma representação de um grupo de fonemas dotado de significado, nem uma faculdade de expressar ideias por meio de sons articulados, mas estudada no funcionamento sistemático da linguagem, definindo-se pela sua história e historicidade, pelas relações de produção do discurso, pelos registros das mudanças sociais, pelas realizações concretas de sentido da língua em uso e pela ideologia.

Ao refletir sobre as condições de aprendizagem de uma segunda língua, Brochado (2003, p. 78-79), assim, posiciona-se:

Apontamos para uma abordagem interacionista, cuja proposta é a de que a aprendizagem se dá pelo exercício comunicativo de interagir por meio da construção do discurso, incorporando conceitos propostos na abordagem comunicativa. Esta abordagem exige a contextualização, a competência comunicativa como objetivo a ser atingido, a inclusão da variação linguística e o tratamento dado aos erros. O ensino de uma segunda língua deixa de ser um processo rígido de estruturas e passa a ser um processo dinâmico que concebe o aluno como usuário da língua, que deverá ser capaz de se comunicar em diferentes situações e contextos.

Dessa maneira, o aluno constitui-se como parte de um processo interativo, estabelecendo sentido e organizando as unidades linguísticas, compartilhadas em qualquer situação de comunicação.

Numa perspectiva de caráter socioantropológico, Fantinel et al.(1999), ao comungar com as ideias de Vygotsky, propõe oito fatores que podem ser oferecidos pelo meio escolar para que alunos surdos cheguem a produzir textos numa segunda língua.

O de primeira ordem é a *aquisição da língua de sinais*, princípio fundamental para que se estabeleça uma relação entre ambas as línguas, no desenvolvimento da escrita e no conhecimento de formas gramaticais. São realçados ainda pela autora: o *conhecimento sistêmico* para que o aluno seja capaz de interpretar semanticamente; a *organização textual*, enquanto atividade constitutiva de sujeitos interagentes; o *conhecimento de mundo*, fator

importante nas relações dialógicas, adquirido pelas experiências de vida do cotidiano e pelo conhecimento armazenado na memória a partir do conhecimento formalizado na escola; as *práticas sociais*, que enfocam situações contextualizadas, tornando a produção textual prazerosa e estimulante; a *interação entre professor-aluno* para que o conhecimento seja construído conjuntamente, envolvendo, controle, negociação e compreensão das ideias; os *recursos visuais*, fonte motivadora em qualquer circunstância de aprendizagem, por diminuir o nível de abstração e facilitar o domínio das atividades compartilhadas na sala de aula; e a *presença do instrutor da língua de sinais*, tido como elemento de fundamental importância no processo de elaboração do texto, por interagir e dialogar com os alunos, eliminando tanto dificuldades da própria língua quanto facilitando a prática da outra língua na modalidade escrita.

A utilização de tais fatores auxilia essa prática textual constituída pelos seus efeitos de sentido e condições de produção, mas estes são apenas alguns pontos que podem direcionar o trabalho do professor junto ao aluno, para que ele descubra os labirintos da construção textual.

Como esta investigação privilegia a concepção de texto na segunda fase da educação básica, outros momentos de interação devem ser instituídos nesse esforço desafiador. Há de se valorizar, de imediato, a abordagem interdisciplinar sistemática que permite maior contágio com os demais professores da escola; o uso de estratégias utilizadas em outras áreas do conhecimento para que se potencializem outros saberes; e o aperfeiçoamento constante do professor, a fim de que recicle suas práticas pedagógicas e tenham disposição para o trabalho no contexto da interdisciplinaridade.

Quanto à produção do texto, elementos não menos importantes devem ser observados: a valorização das vivências interpessoais onde sujeitos mais experientes, inclusive o professor, auxiliem as atividades e ajudem a resolvê-las passo a passo, lendo o texto escrito em LIBRAS, em português, conferindo seus significados; a preocupação com o sentido do discurso em detrimento da imposição das unidades linguísticas, já que a grande meta dos professores tem sido a garantia fixa da estrutura gramatical; nova visão aos deslizes e desvios encontrados nos textos, devendo ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua que sofre as interferências de uso de uma primeira, pois, em nada contribui corrigir formas, se o aluno não entende o sentido da palavra, não consegue associá-la ou utilizá-la em outros discursos, em outros contextos.

É preciso ainda não se desvincular do foco em relação aos leitores, da autonomia em relação ao que escreve, da articulação multidisciplinar com outros domínios de linguagem e

do gênero utilizado no momento da escrita, pois, quanto mais complexo se apresente o meio social de convívio, mais diversificadas são as atividades e as formas de uso da linguagem.

Numa pré-leitura, torna-se imprescindível ler o texto em LIBRAS, contextualizar a situação, explorar conhecimentos prévios e sistematizar conteúdos. No roteiro de leitura, devem-se valorizar aspectos intertextuais, relacionando-os com outros textos lidos; buscando níveis de formalidade como os paratextuais (uso dos sinais gráficos, tipos de organização em prosa ou verso, paragrafação, destaques no rodapé, asteriscos, formato das letras); e aspectos textuais expressos na identificação do léxico, nas formas de coesão e coerência e nas relações gramaticais.

Outros procedimentos como produção textual coletiva, reescritura do próprio texto, incentivo constante para o uso da língua escrita e leitura auxiliada pelos alunos ouvintes, por tutores, por familiares podem ainda ser úteis nessa prática pedagógica.

Sobre a noção do *erro*, este deve ser verificado em seu aspecto mais significativo, “eles mostram ao professor o que precisa ser ensinado, torna viável ao pesquisador a observação de como acontece a aprendizagem e são um meio pelo qual os aprendizes testam suas hipóteses acerca da segunda língua (ZENI, 2010, p. 2).” Esta é uma visão contrária ao que se vê nos bancos escolares, onde o que se denomina *erro* tem sempre a função de evidenciar o baixo desempenho do aluno ou verificar desvios da gramática, além de influenciar em todo processo de avaliação.

A utilização destes procedimentos ainda é muito tímida na escola. Os educadores envolvidos (educador especial, professor, instrutor da língua, psicólogo, pedagogo) cada um em sua corrida diária, não planejam conjuntamente, e quando planejam, privilegiam as estruturas linguísticas.

Por outro lado,

O que ocorre é que a língua escrita que se apresenta em grande parte dos materiais didáticos está impregnada da tradição normativa e não reflete o movimento vivo dos falantes em suas interações diárias, a linguagem em uso em situações significativas, tão perseguidas como ponto de partida mesmo para aqueles que têm no português sua língua nativa. (FERNANDES, 2006, p. 136).

Por este enfoque, é preciso oferecer condições para que um bom trabalho seja realizado, principalmente, capacitar o professor e valorizar o seu esforço. Também, sem a viabilização de uma boa dinâmica, de um bom material didático, estes professores, por falta

de clareza em compartilhar uma língua, acabam aplicando poucas situações significativas de interação.

O professor deve procurar textos atraentes, ricos em imagens que ofereçam apelos visuais de interesse para os alunos como fotografias, desenhos, caricaturas, cartazes, *outdoors*, folhetos, informativos, revistas, jornais, as produções das artes plásticas e cênicas, vídeos, filmes entre tantos outros recursos, que podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade do indivíduo no diálogo. A leitura atraente de imagens relacionadas às experiências vividas pelos alunos desperta o interesse pelos apelos visuais encontrados no texto.

É preciso também engendrar perguntas e possíveis respostas que possam nortear as primeiras interações com o texto para que, no caminho das interpretações, não se chegue a hipóteses absurdas. Com a intenção de exemplificar, sabe-se que perguntas simples direcionam a reflexão e promovem o interagir com os aspectos gramaticais. As formas orais da língua introduzidas no diálogo podem não instituir construções retóricas, mas motivam possibilidades de respostas e dão vez a formas de escrituras internalizadas pelo aluno.

Estas são apenas algumas propostas que podem ser instituídas no amplo espaço desse processo. O ensino da produção textual ainda está longe de uma metodologia precisa, de oferecer ao aprendiz surdo a capacidade de lidar com a estrutura da língua mediada pelo uso da interlocução.

6 Um texto para contexto

Considere-se, para análise, a transcrição literal de uma redação do PSS – LETRAS LIBRAS da UFPB para seleção 2010, a fim que se evidencie a competência do autor em sua prática textual:

Sr. Presente Luiz Inácio Lula da Silva dou trabalhou da Escola de audiocomunicação de Campina Grande, Colégio motiva mas trabalhando muito em manhã, tarde, noite não(?) 12hs por dia chegar a casa vê pouco minha família depois pegar matéria de bolsa par leva estudar todo dias.

Petrobrás tem muito Estados do Brasil das para vende outro país ganhar dinheiro precisar o povo trabalhar, escola, saúde, polícia, salários, etc... melhor do Brasil.

Cadê vocês vêm o povo do Brasil pobre outros país rico. Desculpado: Presente, senador, deputado, prefeitura, vereador todos precisar ajudar do Brasil melhor igual outro país.

Fazer cópia igual outro país: escola especial, saúde, trabalhar, etc.

Percebe-se, no texto, o esforço do aluno para realizar a atividade solicitada. Embora o aspecto utilizado no processo de escritura não esteja configurado, ele está atento ao gênero discursivo proposto, que é escrever uma carta, contando um fato (engraçado) a um amigo, realiza a escrita, procurando respeitar formas gramaticais como uso de preposições e artigos e emprega determinados conhecimentos memorizados ou internalizados a respeito da política e do poder econômico.

A carta é endereçada ao Presidente Lula, comunicando que o locutor é um trabalhador (*dou trabalhou*) que não dispõe de tempo para sua família, por trabalhar e estudar todos os dias. Com a venda do petróleo do país, dar para oferecer saúde, escola, salário e segurança (*polícia*) ao povo. Onde estão os políticos? Desculpem-me ou me desculpem (*desculpado*), mas eles precisam ajudar o Brasil à imitação de outros países, que cuidam do povo, criam escolas especiais, favorecem a educação e o trabalho.

A narrativa do fato engraçado para um amigo se institui pela escolha do interlocutor (presidente) e pela forma irônica do pedido de desculpas no texto carregado de segundas intenções. Em outras palavras, o presidente não é seu amigo nem as desculpas são verdadeiras. É como se fosse dito: *me desculpem*, mas vocês devem fazer algo. Esta é uma peculiaridade linguística do autor, que aplica recursos de linguagem do não-sério (ironia) a contextos de sérias circunstâncias sociais.

Por esta breve tradução, vê-se que, apesar do empenho, as dificuldades com a estrutura linguística ainda são visíveis na composição do texto, porém não impedem sua compreensão. Estas dificuldades, tidas como inadequadas, estão relacionadas às interferências da primeira língua, da mesma maneira que se encontram na escrita de alunos ouvintes, no processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Nesse movimento,

[...] o processo de aprendizagem de uma segunda língua demanda operações mentais que envolvem, também, *relações gramaticais*, nas quais a primeira língua é envolvida, mobilizando e articulando conhecimentos prévios, fazendo comparações, contrastes, associações, enfim, materializando sentidos outros na nova realidade linguística que se coloca. (FERNANDES, 2003, p. 100, grifos da autora).

Este intercâmbio faz-se presente no texto por meio da interação verbal com os esquemas de composição, pela escolha do gênero, pelos registros linguísticos e pelas interferências evidentes da língua materna, embora estes elementos ainda não se realizem plenamente. Mais importante ainda é a possibilidade de se compreender e reconstituir o sentido dos enunciados, que determinam o bom desempenho do autor como um sujeito singular, participante e ativo.

Do ponto de vista da comunicação, estão presentes o domínio do discurso, o conhecimento cultural, a internalização de uma consciência histórico-político-social, a experiência das vivências cotidianas, a visão de mundo e a apropriação de certos elementos gramaticais como emprego das sílabas, coerência, reconhecimento de aspectos estruturais do texto escrito como formação de parágrafo, emprego de maiúscula no início de frase e de nomes próprios.

As dificuldades relacionadas à falta do domínio das regras gramaticais ainda são visíveis, mas alguns aspectos já se apresentam bem pontuados no texto, sinalizando a competência do autor. Encontram-se neste propósito a preocupação com o uso da maiúscula em nomes de pessoas, cargos e de lugar; o uso de preposição em contração com o artigo; a forma gradativa marcada pela pontuação e; a preocupação com a ortografia, embora se verifique a troca de letras, a ausência de algumas sílabas como em *Presente* que seria “Presidente.”

Por outro lado, os denominados desvios da norma como a omissão de conectivos, a troca dos advérbios na frase e o uso restrito dos elementos de coesão, poucos são corrigidos pelo ensino da gramática. Só a compreensão real de leitura leva o aprendiz surdo a trilhar por este processo. É o intercâmbio verbal que deve ser valorizado em qualquer ato de escritura textual.

Reforçando esta a problemática do desenvolvimento linguístico pela interação,

A questão que parece ser primordial não é se devemos ou não tomar a gramática como objeto de trabalho nas salas de aula, mas (uma vez ampliado o seu sentido para além dos manuais e compêndios do bem falar) questionar o lugar e a natureza da variedade padrão gramatical nos diferentes níveis de ensino/aprendizagem da língua materna, ou de segunda língua. (FERNANDES, 2003, p. 113)

O foco da avaliação deve valorizar o conteúdo em detrimento do uso inadequado da palavra e do desvio de sua ortografia convencional, respeitando-se as limitações e valorizando

cada identidade em sala de aula. A inadequação do uso de algumas classes gramaticais, as questões semântico-textuais e as falhas de coesão devem ser esclarecidas por meio de estratégias pertinentes que internalizem a língua portuguesa na sua modalidade escrita.

Cabe ao professor mediador, nesse processo, dar um possível direcionamento diferenciado às atividades de seus alunos, escolhendo o tema de acordo com a série, debatendo o tema na LIBRAS, promovendo a leitura do texto visualmente, ressaltando elementos linguísticos a serem trabalhados, retornando ao texto lido, explicando o gênero textual, reescrevendo o texto com o aluno e utilizando a polissemia para compreensão dos possíveis sentidos das palavras.

7 Considerações finais

Dessa leitura, entende-se que a surdez não deve ser um obstáculo para a aprendizagem da língua escrita, desde que as intervenções pedagógicas sejam eficientes, valorizem os acertos gramaticais, aproveitem a capacidade de expressão oral da língua de sinais, vivenciem os textos em suas mais variadas possibilidades de leitura, permitam a reflexão de suas experiências culturais, possibilitem o uso das funções psicológicas superiores e ressaltem a interação como espaço possível de transformação.

Na perspectiva interacionista sócio-histórica, a aprendizagem da língua escrita por surdos demanda uma interferência organizada e constante de fatores que se influenciam mutuamente para mediar a construção do texto, permitindo que o aluno desenvolva seu pensar, seu agir e suas habilidades linguísticas.

Os elementos relacionados, nesse processo, como as situações interativas, o uso da palavra em todas as suas dimensões, o reconhecimento do gênero, a valorização das vivências interpessoais, a preocupação com o sentido do discurso e um novo enfoque aos denominados *erros* exercem papel preponderante, nessa prática pedagógica de aquisição da escrita, dentro de uma metodologia específica, própria da aprendizagem de uma segunda língua.

A breve análise do texto em foco demonstra que o aluno surdo do ensino médio, usuário da língua de sinais, escreve textos coesos e coerentes, selecionando o gênero, situando-se criticamente diante dos fatos e sistematizando alguns elementos linguísticos, mas ainda são visíveis as inadequações do padrão pelo vocabulário pouco extenso e as interferências de sua língua.

Com esta perspectiva, os aspectos relacionados podem auxiliar uma prática pedagógica da escrita, onde os sujeitos sejam valorizados, os diálogos sejam construídos e a

linguagem esteja no centro dessas relações de forma que o sujeito responda constitutivamente às condições contextuais de comunicação.

Referências

- BROCHADO, Sônia Maria D. **A apropriação da escrita por crianças surdas, usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. 431 f. Tese (Doutorado- Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003. Disponível em: www.athena.biblioteca.unesp.br/.../bd/.../brochado_smd_dr_assis.pdf. Acesso em: 09 fev. 2012.
- FANTINEL, Patrícia Farias et al. Contribuições da abordagem sociointeracionista para aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos. **Cadernos de Educação Especial**. UFSM, Santa Maria, Centro de Educação, nº 13. 1999. p, 57-74.
- FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FERNANDES, Sueli. **Educação Bilíngue para Surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. Tese (Doutorado-Educação)- Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2003. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1067-4.pdf. Acesso em: 03 mar. 2012.
- _____. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MORI-DEANGELIS, C. C. ; MASSI, G. (Orgs.). **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo. Plexus, 2002.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o Shared Reading Program. In: **CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILINGUE PARA SORDOS, 15**, 2005, Havana. *Anais*. Eletronicos. Havana-Cuba: Universidad de Havana, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt15-3727--int.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2011.
- LUCCI, Marcos Antônio. A importância da interação na individuação: uma visão da abordagem sócio-interacionista de Vygotsky. In: **Revista de Ciência da Educação**. n. 6, São José dos Campos-SP, Stiliano, 2002. p. 137-147.
- MOREIRA, Marco, Antonio. A teoria da mediação em Vygotsky. In: _____. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo, EPU, 1999. p. 109-122.
- QUADROS, Ronice Müller de. ; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção do sentido da escrita do sujeito surdo**. 1999. Dissertação (Mestrado em psicologia educacional). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <[http:// www.unicamp.br](http://www.unicamp.br)>. Acesso em: 25 fev. 2005.
- SILVA, Carmen L. da Costa. A gênese teórica do campo da aquisição da linguagem. In: _____. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. Campinas-SP: Pontes Editores,

2009. p. 29-81.

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

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. De Jerfeson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. .

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZENI, J. Meneghetti. **A análise de erro na produção escrita do português como segunda língua por alunos surdos**. In: IV ENCONTRO DO CIRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL. Caxias do Sul, RS, 2010. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/131>. Acesso em: 06 dez. 2011.

Data de recebimento: 17 de setembro de 2012.

Data de aceite: 30 de novembro de 2012.