

CAPÍTULO VI: Descortinando textos: há luz no fim do túnel?

Neste capítulo, vamos nos debruçar sobre as produções dos alunos da escola. Temos, como intuito, identificar aspectos lingüísticos que evidenciam o processo de apropriação da língua escrita pelo surdo.

Sublinhemos que, como vimos colocando, só é possível desenvolver esse olhar mais consciente, se **a)** o surdo é visto como um sujeito com uma cultura e língua determinadas, **b)** são entendidos os aspectos que envolvem o mundo da língua escrita e **c)** a língua portuguesa é encarada dentro de um processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

Repare-se que para proceder a esta observação, estamos, na verdade, como professores, fazendo uma avaliação das produções. Neste sentido, é fundamental destacar que, em consonância com os aspectos mais teóricos em que acreditamos, a avaliação a que nos filiamos é a avaliação formativa/diagnóstica. Nas palavras de Afonso (2003:92),

(...) é a avaliação formativa que lhes (aos professores) possibilita acompanhar a par e passo as aprendizagens dos alunos, que permite ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano e que é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar as suas potencialidades criativas.

É com este olhar que estaremos observando os textos. E é com esse olhar que os surdos deveriam ser observados em seu processo de aprendizagem.

Assim, iluminaremos com três diferentes aspectos lingüísticos essas produções. Trabalharemos com questões que explicitam nos textos o **grau de letramento** que o aluno apresenta. Analisaremos a **organização tópica** (Koch,1991; Shuy, 1981; Maynard,1980) das produções escritas. Por fim, verificaremos questões relativas à **organização gramatical**.

Cada aspecto nos leva a ampliar nosso olhar diante do textos dos surdos em direção à aprendizagem da língua escrita. Eles são apresentados, didaticamente, separados, mas devem ser entendidos de forma conjunta; só dessa forma, vão nos indicar passos na construção/aprendizagem da língua escrita. Naturalmente, existem muitos aspectos lingüísticos com suas correspondentes

características. Não é preocupação nossa focar todos esses aspectos, mas apresentar três aspectos gerais que precisam ser vistos como representativos de um processo de apropriação da língua escrita.

Queremos, com estes três aspectos de análise, evidenciar que existe sim uma evolução na produção de cada aluno e que, de maneira geral, esta evolução não é percebida e menos ainda valorizada pela maioria dos professores de português para surdos. Como coloca Cagliari (1992:96).

É comum os professores de português ou de alfabetização¹ saberem muito pouco sobre a natureza da escrita, como funciona, como deve ser usada em diferentes situações.

Assim, iluminaremos tais pontos a fim de que o professor desenvolva um olhar mais consciente relativo à produção dos alunos, estimulando-os em sua incursão no mundo da língua escrita e levando-os, dessa forma, a construírem a necessária auto-estima que nos impulsiona a todos ao caminho das descobertas e do constante crescimento.

6.1. Questões de letramento

Vamos aqui observar aspectos relativos a alguns indícios lingüísticos fornecidos pelos alunos em seus textos a respeito de seu grau de letramento. Estamos aqui apontando os passos iniciais que os surdos vão dando em busca de se tornarem letrados. Esses passos iniciais se manifestam por meio de aspectos formais que os alunos vão apresentando na organização do seu texto. Naturalmente, junto com a evolução da forma, uma compreensão mais ampla do que seja a escrita vai sendo também incorporada. Esses passos iniciais também são uma maneira de identificar se o aluno está efetivamente entrando no mundo da língua que vai aprendendo. Assim, embora letramento tenha uma conotação sobretudo sociocultural, também envolve questões formais da língua, como, por exemplo, saber como espacialmente organizar o escrito. Uma vez que observaremos as fases iniciais de apropriação da escrita pela surdo, daremos mais

¹ O trabalho de Cagliari fala sobre a aquisição de escrita por ouvintes, portanto, refere-se ao processo de alfabetização. Este, como vimos, não é o conceito adequado no contexto do surdo.

ênfase a estes aspectos mais explicitamente observáveis aos quais se costuma, nas escolas, dar menos importância.

6.1.1. Alguns aspectos lingüísticos do letramento

Relativo ao processo de letramento, discutido no capítulo 3, queremos especificamente deixar claro que os surdos – como ouvintes cuja vida cultural está muito distanciada do mundo da língua escrita - precisam de orientações minuciosas. Afinal, sua língua de interação não é escrita. Ele precisa saber, por exemplo, que:

- em português, diferente de algumas outras línguas, escrevemos da esquerda para a direita, de cima para baixo;
- existem sinais específicos para indicar específicas funções e significados, como a pontuação, as letras maiúsculas, os acentos, o til;
- fazemos uso de diferentes símbolos para indicar a mesma letra, por exemplo *a, A, a , a, A...*; além disso, também lançamos mão de caracteres de natureza ideográfica como os números, os parênteses, as aspas;
- não há correlação signo a signo entre português e LIBRAS;
- é preciso indicar os vários aspectos que constituem características do texto, sua formatação e constituição interna, seus sinais e símbolos, ou seja, aquilo que difere a organização textual da LIBRAS da que se vê no português;
- há ainda aspectos interativo-pragmáticos como o fato de os textos se organizarem em tipologias diferentes em função de serem usados em diferentes interações com diferentes objetivos;
- por fim, mas sem esgotar, o fato de que significados culturais, sociais e políticos envolvem o produto cultural que é a escrita.

Tais aspectos passam despercebidos pela maioria dos profissionais de ensino envolvidos na educação, em geral, e na dos surdos especificamente.

Como sustenta Lemos (1998), é muito difícil para quem já é letrado se ver na situação de iletrado para se tornar sensível às suas questões. Assim, pretendemos apontar, nos textos dos alunos, vários graus de avanço no aprendizado do português que, de maneira geral, não são vistos pelos olhares de professores com uma visão ainda presa a conceitos de abordagens tradicionais, como as que vimos no capítulo 2, por exemplo.

No que tange, portanto, ao ensino de português para o surdo, professores não versados no ensino de segunda língua, não conhecedores das características culturais da pessoa surda e desatentos à constituição lingüística e social do “escrito” terão um olhar menos atento a estas questões.

6.1.2. Analisando diferentes graus de letramento

Em estudos de alfabetização, ou seja, estudos voltados para o aprendizado de escrita por ouvintes, temos vasta bibliografia² apontando para diferentes fases de aprendizagem da escrita; eles tomam como base as hipóteses que a criança ouvinte vai fazendo do que seja escrever “aquilo que ela fala”. Neste sentido, embora tragam importantes informações, partilhadas por qualquer criança que está aprendendo a escrever, estão distantes da realidade de quem aprende a escrever sem relacionar o escrito ao que ouve. Neste ponto, surdos levam até algumas vantagens porque não lidam com uma série de incoerências ligadas à relação entre som e grafema: o fato de haver letras sem sons, como o “h”; o fato de haver muitas letras para um mesmo som e vive-versa (cf. Fernandes, 2003:47). Mas, sem dúvida, levam muito mais desvantagens.

Pensando então em levantar alguns aspectos identificadores de evolução no que se refere à concepção de escrita, vamos observar alguns textos de surdos. Procuramos apresentá-los em uma seqüência na qual se pode evidenciar esta evolução.

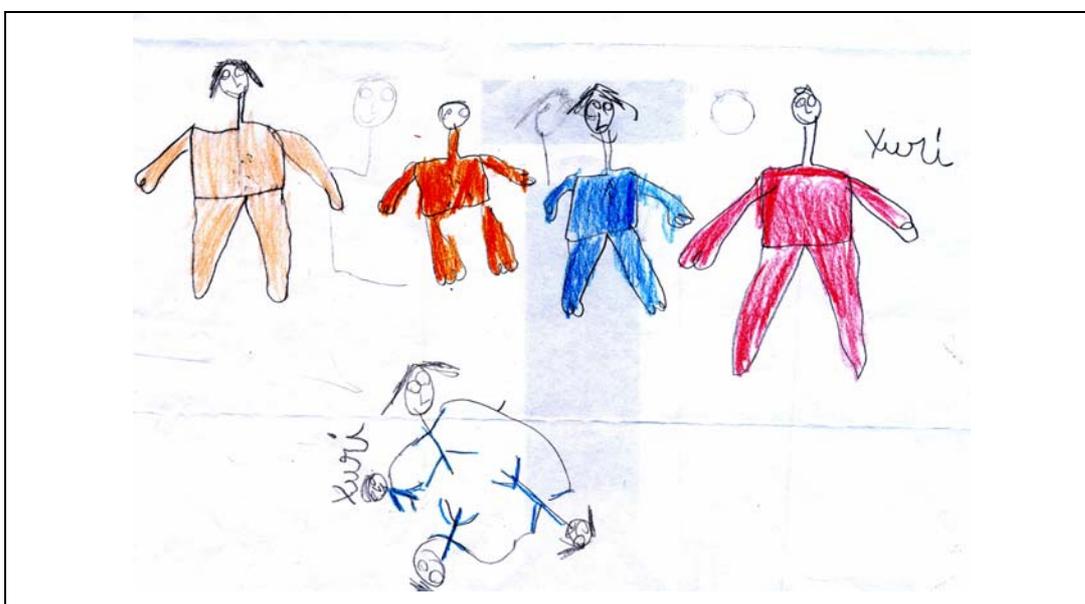
² Alguns trabalhos fazem um construto teórico, supondo essas fases e tentando facilitar o acesso ao mundo da escrita. Ver, por exemplo: Lemle, 1998; Vilas Boas, 1988; Ferreiro, 1982. Até o momento de finalização da pesquisa, não tivemos acesso a nenhum trabalho preocupado em apresentar e sistematizar diferentes fases de construção da língua escrita por surdos.

Os textos desta seção são provenientes do conjunto de textos pedidos a todas as turmas em fevereiro de 2004. Como dissemos, todos os alunos deveriam criar um texto falando sobre a escola, fazendo uma avaliação.

É importante explicitar que os diferentes textos são de alunos de várias séries. Uma vez que cada surdo tem uma experiência diferente, não é incomum alunos de séries mais baixas terem, às vezes, mais proficiência em português do que alunos de séries mais avançadas. Para nosso estudo, então, não é significativa a indicação das séries a que os alunos pertencem.

Vamos observar a gradação de proficiência em letramento.

Texto 1:



No texto 1, o que observamos que o aluno, em vez de se utilizar de palavras, fez uso do desenho. Em estudos relativos à alfabetização, este comportamento faz parte do processo evolutivo normal de aprendizado da escrita. Dentro das concepções evolutivas citadas por Contini Jr. (2002: 65), que se baseia em Ferreiro *et al* (1982), o aluno estaria dentro do que ele chama de “escritas pictóricas” que “consistem na utilização do desenho do próprio objeto, para representar as palavras solicitadas”. Em nosso caso, podemos dizer que, não as palavras, mas o desenho representa o tema proposto a ele: a escola.

Juntamente com esta fase, Contini (2002: 63-70) apresenta, relativamente a ouvintes, várias outras:

- a) **Grafismos primitivos** que são “rabiscos indecifráveis ou, ainda, pseudo-letas”;

- b) **Escritas pictóricas** que “consistem na utilização do desenho do próprio objeto, para representar a palavras solicitadas” ;
- c) **Escritas ideográficas** que “consistem no uso de um simples sinal gráfico para representar uma palavra ou um conceito” ;
- d) **Escritas sem controle de quantidade** que são “a repetição seguida de uma mesma grafia, até alcançar o limite da folha de papel” ;
- e) **Escritas Fixas** nas quais há “predominância de grafias convencionais e também um controle quanto à quantidade de grafias: nem uma só, nem um número indeterminado”;
- f) **Escritas diferenciadas** as quais ”fazem uso de grafias convencionais, assim como sua utilização em uma quantidade controlada, permitindo uma facilidade de manejo”;
- g) **Escritas diferenciadas com valor sonoro inicial** nas quais “ a letra que inicia a escrita tem a ver com o valor sonoro da primeira sílaba da palavra”.

Observando as fases delimitadas para crianças ouvintes, e para situar com clareza o processo diferente pelo qual passa o surdo, podemos já apontar que o texto 1, que, a princípio, parece querer se encaixar dentro de uma das fases acima apontadas, não pode ser assim interpretado. O desenho para o surdo e para o ouvinte nos seus processos de letramento provavelmente tem significações diferentes. Ou talvez, ambos partam da mesma idéia, mas vão fazendo percursos diferentes até alcançar outros estágios. Se observamos as outras fases todas, vemos que não as encontramos nas produções dos surdos; sobretudo, naturalmente, a última, explicitamente baseada no material auditivo a que o ouvinte tem acesso.

De qualquer forma, também, o tipo de metodologia utilizada pelo autor para identificar diferentes fases foi o ditado de palavras. Nosso *corpus* é formado a partir da sugestão de um tema para que ele livremente se manifestasse. A despeito dos processos motivadores de escrita, nas escritas de alunos que estão começando a lidar com o português escrito – a partir da língua de sinais – essas fases parecem não ocorrer. Seria importante, com base nas fases indicadas para ouvintes, tentarmos delimitar as fases pelas quais passam os surdos.

O que pode ocorrer é que o surdo, como toda criança, utiliza-se do desenho como assemelhamento ao processo de escrita. E, assim como o ouvinte, o surdo também precisa fazer diferença entre “desenhar” e “escrever”. Como orienta Emília Ferreiro (2003: 104), “um dos primeiros problemas que as crianças enfrentam para constituir uma escrita é definir a fronteira que a separa do desenho”.

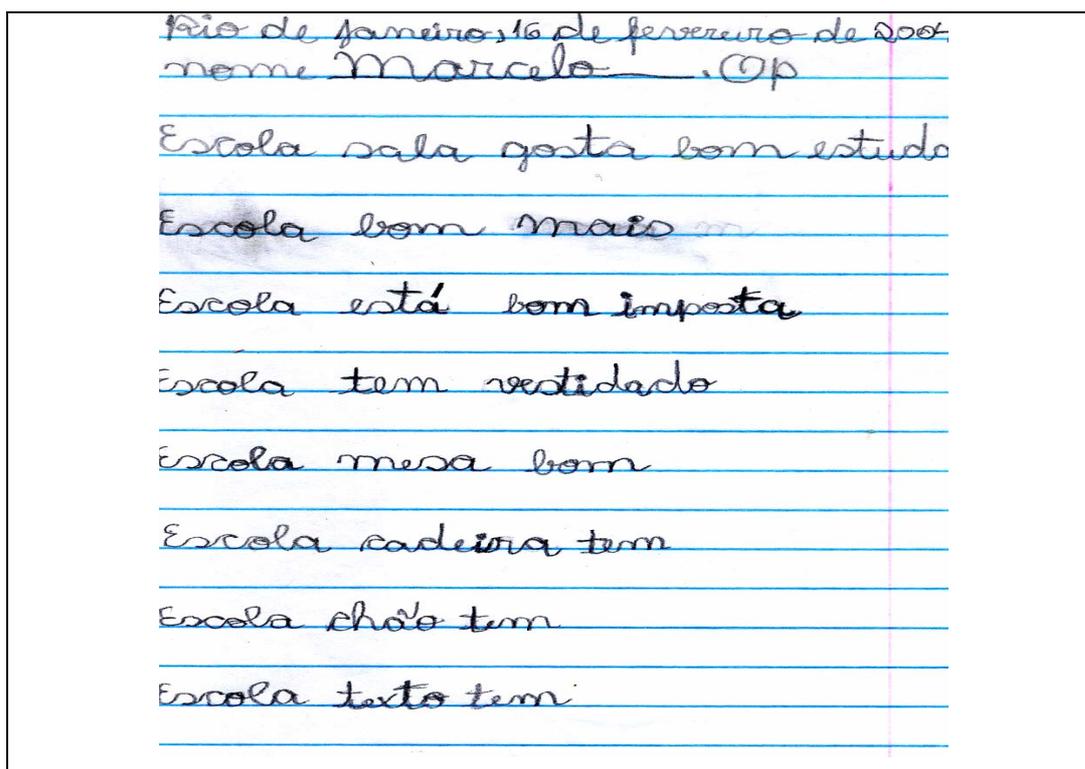
Alunos surdos, uma vez que não estão no processo de associar som e letra, a princípio podem ver as palavras como desenhos. Cada desenho representaria um significado. A identificação de unidades discretas, as letras, neste sentido, torna-se mais problemática. Assim, é mais fácil para surdos memorizarem palavras curtas do que longas; isso se justifica uma vez que há mais caracteres a serem visualmente retidos e não há apoio auditivo para auxiliar. Mais uma vez, sublinha-se o aspecto visual como o canal básico de apropriação das informações.

Ferreiro (2003:107) fala sobre, por exemplo, o processo de apropriação de escrita por ouvintes, indicando que:

No início da diferenciação entre desenho e escrita, (...) as grafias distribuem-se livremente no espaço disponível. (...) O progresso consiste, por um lado, em organizar as grafias sobre uma linha; por outro, em introduzir certa variedade nas grafias ordenadas. Até que num dado momento, assiste-se a uma drástica redução na quantidade de grafias. Tão drástica que, para alguns sujeitos, escrever algo que fique bem com um desenho, uma imagem ou um objeto, significa colocar uma grafia para cada um.

Este processo não parece ser o desenvolvido por crianças surdas. Os surdos parecem passar do desenho-desenho para a palavra vista como desenho. Assim é que, uma vez de posse da grafia de alguma(s) palavra(s), ele passa a repeti-la *ad infinitum*, marcando assim sua escrita. É o que ocorre, por exemplo, no texto 2.

Texto 2



No texto 2, é a repetição da mesma palavra que dá ao aluno a segurança de estar “escrevendo”. Não vemos, nas produções de surdos, garranchos, bolinhas, retas para representar o escrito. Passamos quase que do desenho para a palavra-desenho. Acreditamos – e isso precisa ser investigado – que o aspecto visual da palavra é o apoio do surdo.

Assim, enquanto Ferreiro (1982) e Contini Junior (2002) apontam os estágios de evolução do ouvinte a partir de quatro grandes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, o processo pela qual o surdo adquire a idéia do escrito é de outra natureza; as fases são outras. Se o ouvinte vai organizando o mundo da escrita através da sua língua, o surdo vai, também e necessariamente, passar por fases diferentes de elaboração do que é a escrita por meio de seu conhecimento de língua de sinais.

De qualquer forma, voltando ao caminho do letramento, percebemos no texto 2 já uma série de informações lingüísticas que aproximam mais seu texto da língua escrita. Embora o aluno não domine certas características do português como a organização da oração, a pontuação e a coordenação de elementos,

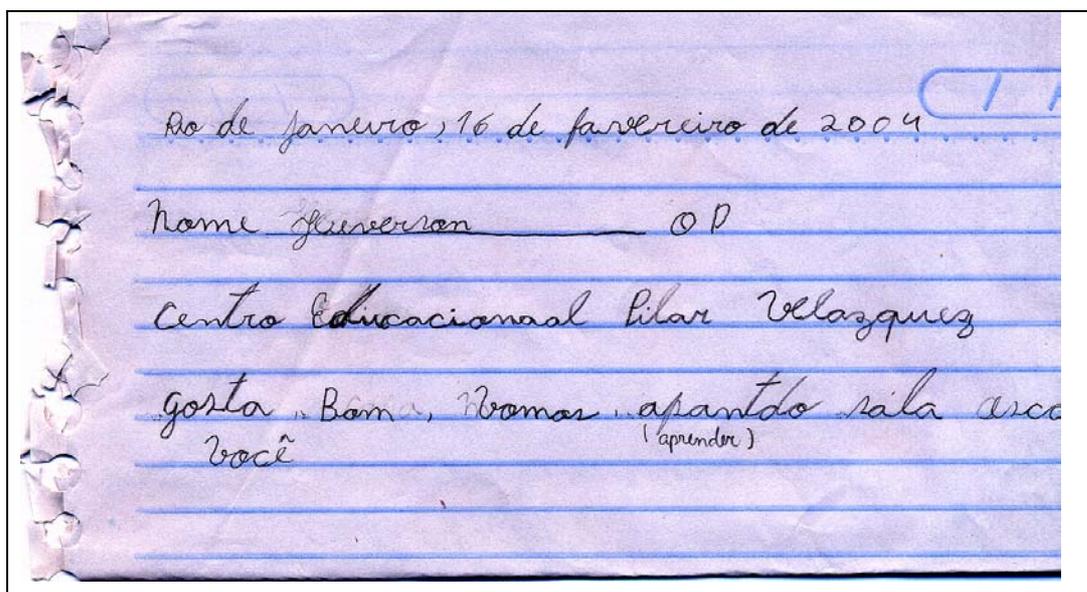
- Ele traz uma noção visual de frase: formada por várias palavras;
- Indica o início das frases com letra maiúscula;

- Tem noção de acentos;
- Sabe localizar espacialmente as informações;
- Tem noção de que em português se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Como temos colocado, este tipo de informação não é irrelevante para se identificar um processo evolutivo nas produções de seus alunos.

Vejamos o texto 3.

Texto 3



No texto 3, a palavra “aprender” que lemos foi escrita pelo professor, quando inquiriu o aluno sobre o que significava. É interessante encontrar aqui o que dizíamos acima: a experiência visual (Perlin, 1998: 54, 56; Quadros & Skliar, 2000:06) faz o aluno surdo guardar a grafia das palavras. Neste sentido, vemos que algumas letras da palavra ele guardou: a - p - n - d. É preciso aproveitar esse potencial visual exatamente para encontrarmos meios de facilitar o aprendizado da grafia também através desse meio.

Como vemos, diferente do texto 2, o texto 3 apresenta características menos acentuadas de letramento:

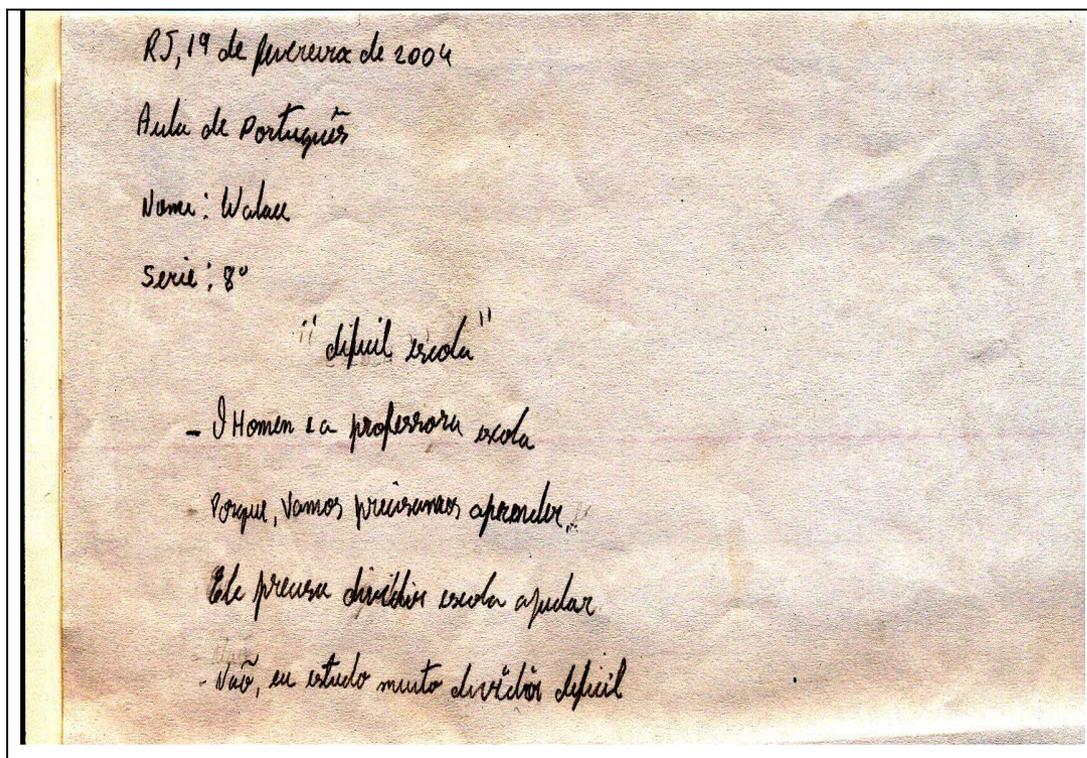
- Não há noção de frase;
- As palavras são dispostas sem critério aparente;
- Mostra-se um amontoado de vocábulos;

Por outro lado, há também indícios de que ele está indo no caminho do aprendizado da escrita do português:

- Dentro do tema, o aluno indica palavras semanticamente pertinentes.

Este é um passo além. Vamos ver o texto 4:

Texto 4

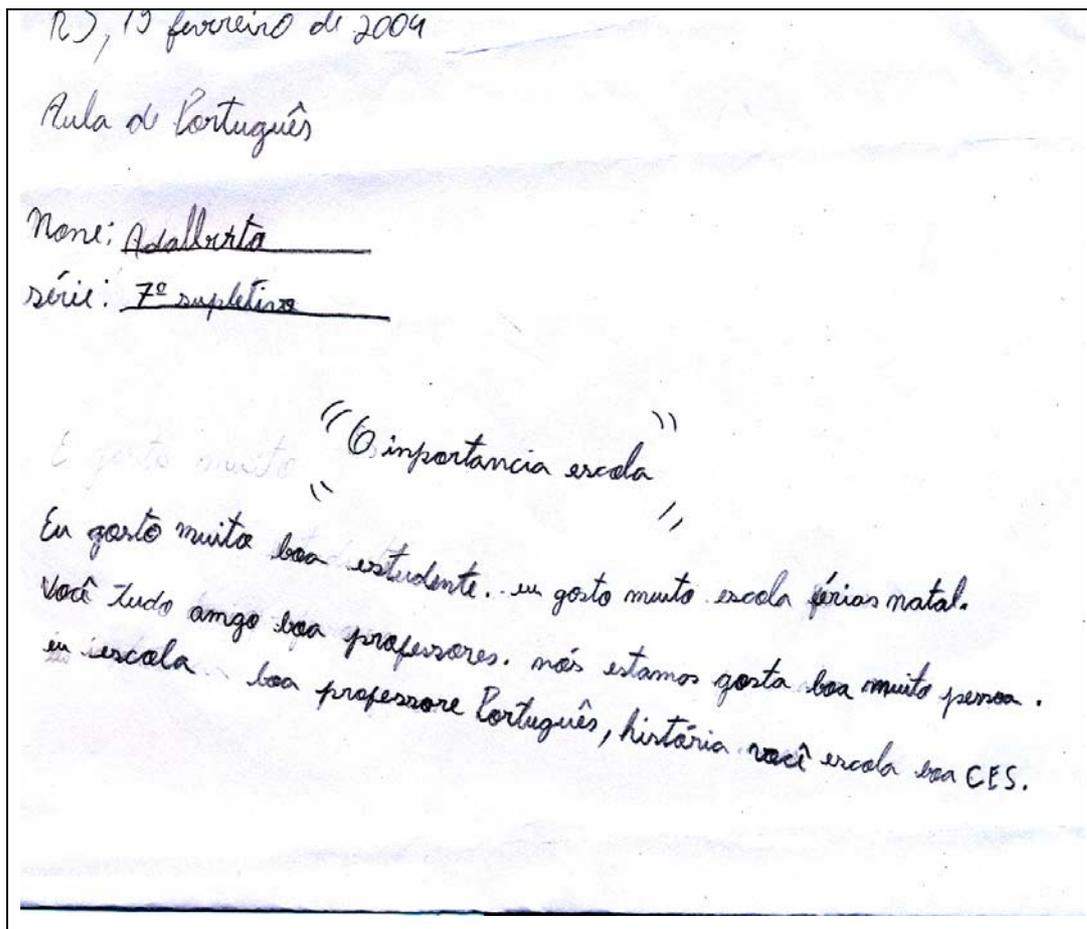


No texto 4, vemos que:

- Há uma organização espacial;
- Cada frase ocupa uma linha;
- Há uso de letras maiúsculas para indicar início da frase;
- A frase aqui é entendida como algo espacialmente delimitado;
- Há a presença de um título com o uso de aspas;
- Mostra-se o conhecimento – com uso inadequado – de outros sinais como o travessão, a vírgula;
- A organização semântica se apresenta mais inteligível.

Vejamos o texto 5 e comparemos.

Texto 5



Aqui,

- a organização vai se aproximando do parágrafo;
- as frases não ficam “soltas” espacialmente; uma segue em seqüência a outra embora não haja uso das maiúsculas no início das frases intermediárias;
- Há uso da maiúscula no início e todas as frases têm ponto final bem marcado;
- O ponto aqui já percebido como fronteira de significação também; não é mais uma questão de demarcação de espaço, mas de sentidos;
- Também vemos um título e o uso de aspas.

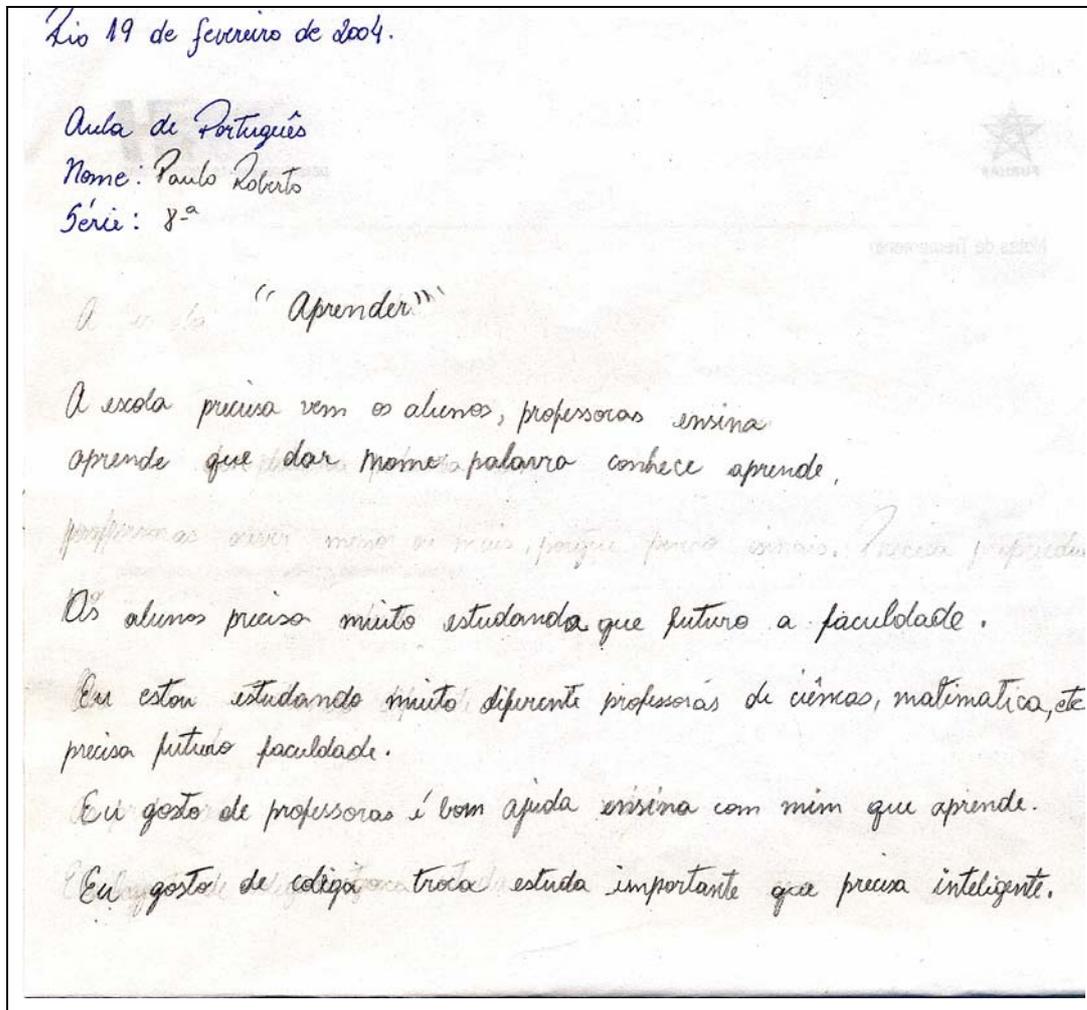
Como diz Kato (2002:194), “a habilidade para efetuar uma segmentação que optimize a legibilidade do texto produzido é fundamental em um bom escritor”.

Esta segmentação, entendemos nós, vem por meio da pontuação e da organização em parágrafos. Quando o aluno começa a ter consciência da relação

entre unidades informacionais e produção escrita, mais um passo está sendo dado na construção da produção escrita.

É o que observamos melhor no texto 6:

Texto 6



No texto anterior, vemos:

- Embora timidamente, uma organização em parágrafos;
- Organização semântica e espacial;
- Maiúsculas, pontuação;
- Conhecimento de mais sinais como as reticências;
- Uso adequado da vírgula;
- Grafia adequada também;
- Maior complexidade na organização das frases, mais informações.

Vamos observar agora os textos 7 e 8.

Estes dois têm natureza diferente. Ambos são retirados do conjunto de textos da turma de 4ª. Série. Além disso, a proposta é diferente: no primeiro temos uma descrição do dia-a-dia; no segundo, pediu-se que o aluno contasse o que fez nas férias. Tanto num quanto noutro, entretanto, temos a seqüenciação de ações. Vejamos.

Texto 7

Rio de Janeiro, 17 de fevereiro de 2004

A casa

acorda 11:20 horas café pão, queijo, leite, ~~radio~~ - game

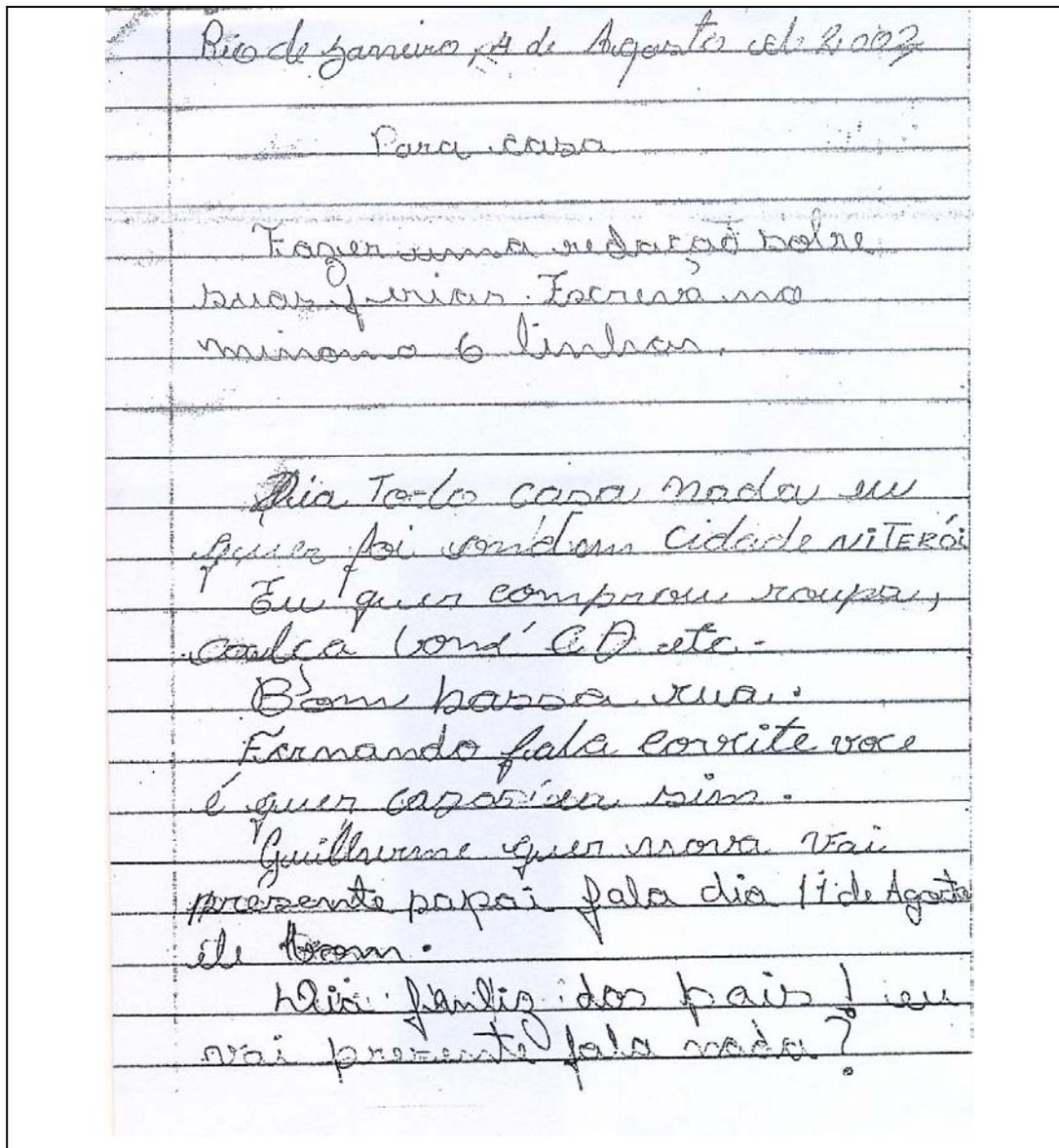
dai uma fofa depois volta casa.

allan Brinca muito pipa cais depois 9:30 horas para casa

depois tome Banho radio - game depois janta televisão

domis

TEXTO 8



Os dois textos anteriores – como quase todas as produções de surdos – costumam provocar grande ansiedade em professores e responsáveis, uma vez que eles não conseguem ver nenhum aspecto positivo no sentido da construção do que é uma esperável produção escrita. Isto é indicado na literatura geral e na quantidade de congressos, simpósios dedicados especificamente a esta questão.

Também nestes dois textos podemos apontar uma diferença significativa no que se refere à compreensão, por exemplo, de vários mecanismos presentes na escrita.

No Texto 7, vemos uma seqüência de palavras que constituem os hábitos da criança. À parte a grafia correta da maioria das palavras, não vemos uma adequada formatação desta produção. Faltam várias habilidades:

- a noção de parágrafo;
- a compreensão do uso de letra maiúscula para indicar início de parágrafo ou de período;
- a presença de vírgulas para separar os diferentes eventos contados.

Assim, no que se refere a este aspecto do letramento, o aluno ainda precisa de muitas informações. Por outro lado, já vemos que a seqüenciação dos fatos aparece e, através dela, é possível compreender quase cem por cento do que está escrito. Esta é uma amostra de que este aluno já aprendeu uma série de mecanismos necessários ao ato de escrever, como a seqüenciação linear de fatos. Mas também é uma amostra da grande interferência da LIBRAS – primeira língua do aluno – na produção em segunda língua, uma vez que são seqüenciados signos como no processo de construção da LIBRAS sem o auxílio de conectores³.

Observando o texto 8, vemos, diferentemente, que, embora haja também uma lista de informações, o aluno já aprendeu vários outros mecanismos:

- a construção do parágrafo;
- o uso da vírgula e da letra maiúscula;
- o uso de sinais de pontuação que indicam que ele já tem assimilada a idéia de que há diferentes sinais para expressar graficamente diferentes intenções/sentimentos; o uso do ponto de exclamação parece perfeitamente adequado, por exemplo.

Voltando ao início: professores e responsáveis costumam não perceber que, embora ainda longe de um texto escrito adequado, há nestes exemplos provas de que o aluno está assimilando as informações que vai recebendo a respeito de como é uma língua escrita. Classificar tais textos da mesma forma é ignorar a grande quantidade de informações que estes alunos demonstram já dominar. É isto que geralmente ocorre no ambiente escolar e que vai ajudar a manter a estagnação a que estão associados os surdos no processo de aprendizagem de uma

³ A presença mínima de conectores é um dado que os surdos usuários de LIBRAS indicam como característica de sua língua. Embora não esteja descrita suficientemente (ver Brito, 1995; Fernandes, 1998), todos os surdos consultados que a usam e que conhecem o português apontam para este fato.

língua oralizada. Neste ponto, encarar que o surdo tem o português como segunda língua é dar a ele a prerrogativa do erro e do posterior acerto.

Finalizando, gostaríamos de deixar duas citações que podem ser provocativas para se pensar o processo de apropriação da escrita pelo surdo. Ambas vêm da leitura de Vygotsky feita por duas importantes autoras; versam sobre o mesmo ponto.

Para Vygotsky, a escrita é o produto de um complexo processo de deslizamento simbólico, que se inicia no gesto como veículo de significação, significação esta que se desloca, em seguida, para as marcas do gesto que ficam no papel. Sendo a fala a atividade de significação por excelência, é através dela, segundo o mesmo autor que o garrancho se transforma em significante e surge primeiro o desenho, depois a escrita. (Lemos, 2002: 13)

Para Vygotsky (1979), a primeira tarefa para se estudar a aquisição da escrita é procurar revelar a pré-história da escrita na criança, isto é, desvendar as habilidades que lhe são precursoras. Vygotsky relaciona primeiramente o gesto com a escrita, afirmando que aquele é o signo visual precursor da escrita infantil lembrando que, também na perspectiva filogenética, gestos como apontar foram codificados em forma de escrita pictográfica. (Kato; Moreira; Tarallo, 1998:18)

Vygotsky tem sido um importante referencial teórico quando se relaciona língua e sociedade. O comum no que apontam as autoras é o fato de que está no gesto o primeiro marco para a construção da língua escrita. Se este gesto constitui-se em elemento de uma língua, parece ficar sublinhado o quanto devemos valorizar a LIBRAS no sentido da construção da língua portuguesa escrita.

Vygotsky aqui vai nos ajudando a enxergar a luz que buscamos no fim do túnel.

6.2. Questões de organização tópica

Aqui nos debruçaremos sobre a organização do sentido nos textos dos alunos.

Para que haja interação, além de ser necessária existência de mais de um interlocutor, fundamentalmente, é preciso que esses participantes mantenham um mínimo centramento (Goffman, 1959). Numa interação através de textos escritos, um dos elementos mais importantes que possibilitam e motivam tal centramento são os assuntos sobre os quais se fala. Só tendo a possibilidade de compreender o que o outro escreve, temos condições de interagir.

O grau maior ou menor de compreensão de textos escritos por surdos, mais do que tudo, indica, na aprendizagem de uma língua nova, se o interagente está se aproximando da língua alvo. Então, há um continuum entre a aprendizagem de palavras na língua nova e a capacidade de organizá-las de maneira a fazer sentido

Nesse sentido, para observar a assimilação de participação dos interagentes numa interação verbal, o estudo dos tópicos (temas desenvolvidos numa conversação) é uma estratégia bastante eficaz.

O termo tópico, na literatura lingüística, recebe várias conceituações de acordo com o foco e a corrente de estudos. Nos estudos interativos-conversacionais, **tópico** tem sido definido basicamente como “o assunto sobre o qual se fala” (Koch,1991; Shuy, 1981; Maynard,1980). Normalmente, toda pessoa que participou de uma interação verbal é capaz de dizer sobre o que conversou; esse “sobre o que conversou” é o que estamos chamando de **tópico**. (Silva, 1997)

Na medida em que essa definição se constrói vinculada ao aspecto nocional, os primeiros estudos sobre tópicos que se desenvolveram optavam por uma análise conteudística. Trabalhos mais recentes, entretanto, têm se voltado mais para uma análise estrutural da organização tópica das interações: a forma com que os tópicos são desenvolvidos, os mecanismos lingüísticos que promovem a mudança de tópicos etc.

Em nosso estudo, optamos por uma análise de aspectos conteudísticos, na medida em que são pertinentes à nossa proposta que visa indicar a evolução na produção escrita dos alunos na língua nova que aprendem.

Lançar mão de unidades tópicas na análise lingüística de cunho interacional se justifica em nosso estudo sob alguns aspectos. Elas podem traduzir o maior ou menor grau de aproximação desses textos em relação à língua 2. A presença de, por exemplo, uma grande quantidade de palavras relacionadas ao tema da produção traz indícios da maior ou menor habilidade de selecionar vocábulos adequados. Além disso, a monitoração dos assuntos na tessitura do texto (indicações de parágrafos para cada novo movimento temático, o uso de conectores estabelecendo relações entre unidades tópicas) também vai nos indicar apropriação de mecanismos lingüísticos no português L2.

Podemos dizer que há um *continuum* na aprendizagem do português L2, sob o ponto de vista da organização tópica. Ela pode ser vista, desde a compreensão e uso adequado de vocábulos soltos até a complexidade de relações de sentido estabelecidas por conectores. Assim, da mesma maneira que alguns aspectos formais do letramento, a organização tópica precisa ser observada de perto pois nos fornece muitas pistas sobre o estágio em que o aluno se encontra na aprendizagem da L2.

6.2.1. Organizando sentidos

Em termos de tópico, queremos evidenciar o fato de que, quanto mais consciente da segunda língua que está aprendendo, melhor, em termos de organização tópica, se torna o texto do aluno. Assim, aquilo que para o professor comum é uma produção inescrutável no que se refere à escrita, pode ser um grande indicativo de evolução natural na aprendizagem de uma segunda língua. Embora gramaticalmente possamos encontrar problemas, se em termos de tópico/assunto conseguimos entender o que diz o aluno, temos então uma etapa importantíssima já vencida: isto mostra que o aluno já não está organizando seu texto segundo sua língua 1 – a LIBRAS –, mas segundo a língua que está aprendendo.

De maneira geral, quando falamos em sentido, acessamos o conceito de coerência. Este pode nos auxiliar em alguns aspectos também.

Como coloca Koch (1994),

A coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

Observamos, aqui, o importante papel do interlocutor ao interagir com os textos dos alunos surdos. Um interlocutor despreparado pode não ser capaz de encontrar coerência em determinados textos. No caso, por exemplo, dos textos em português L2, a preparação do leitor-interlocutor-professor precisa ser orientada para isto. Assim,

longe de constituir mera qualidade ou propriedade do texto, (a coerência) é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional. (Koch, 1994).

Aqui, necessariamente, acessamos e colocamos em movimento todas as crenças e valores que temos frente ao que significa educar um aluno surdo. Recuperar a idéia do surdo como um sujeito com uma língua e cultura determinada faz com que leiamos diferentemente suas produções.

Por fim, naturalmente, é a partir do texto que se pode construir essa saudável relação entre os sujeitos surdos que produzem e aqueles que os lêem.

6.2.2. Analisando diferentes graus de organização tópica

Também aqui os textos vêm do conjunto produzido em fevereiro de 2004. Vamos observar primeiramente dois textos.

Texto 9

RJ, 19 de fevereiro de 2004

Aula de Português

nome: Samanta

Série: 7^a - Supletivo

"A estuda da Matmácia"

Matmácia com nossa hora não vou uma estuda. Matmácia
a não está muito livre. A nossa que estuda da matmácia. A profes
sora está uma muito livre estuda da matmácia. A profesora
nossa hora muito sua vou livre estuda da matmácia. Nossa
uma profesora não gosta da rir livre estuda da matmácia.
Nossa não rir está muito livre. Sua não vou rir estuda da matmá
cia. Nossa estão amigos estudos.

Texto 10

RJ, 19 de fevereiro de 2004

Aula de Português

nome: Marcela B. P.

Série: 7^a - Supletivo

"estuda aprentendar"

professora ensina aprentendar com
mais facil: minha professora com os outros muito
deitados na . da sempre com os outros coisa precisa
estuda aprentendar mais coisa ajuda muito
naí vai melhora aprentendar. vai precisa
estuda aprentendar coisa

Nesses exemplos, vemos uma diferença bastante acentuada também. Apesar de, no primeiro, vermos já o domínio da idéia de parágrafo, do uso de maiúsculas e do ponto final, não conseguimos construir um sentido claro do que está sendo escrito. Não identificamos núdulos sintáticos que veiculem pequenas unidades informacionais, como sintagmas nominais do tipo “substantivo + adjetivo” ou “verbo + advérbio”. Entretanto, sabendo que estamos em uma situação de escola, conhecedores do que foi solicitado em termos de produção aos alunos, podemos buscar algum sentido. É esta busca o diferencial para que impulsionemos o aluno no sentido da aproximação de seu texto de um texto adequado em português.

Observando, por outro lado, o segundo texto, percebemos que, embora cheio de inadequações, temos a possibilidade de compreender claramente o que está sendo exposto. A organização do assunto vai caminhando em direção à organização em língua portuguesa.

Enquanto no primeiro, vemos uma série de seqüências obscuras, que não se deixam penetrar, no segundo se dá o contrário. Há uma série de conhecimentos que o segundo texto apresenta:

- relação sujeito e verbo: “professora ensina”; “minha professora conversamos muito”;
- relação entre substantivo e adjetivo: “diretora boa”;
- relação verbo e complemento: “sempre conversamos coisa”;
- relação pronome e substantivo: “aprentandar (aprender) mais coisa”;
- relação verbo e advérbio: “ajuda muito”; “conversamos muito”.

Esses núdulos sintáticos são a base para a promoção de sentido.

As fases por que passam e as habilidades que detêm podem nos levar – nós, professores – a adotar uma linha de orientação adequada no sentido de ajudar esses alunos a ampliarem seu grau de conhecimento e suas habilidades na língua portuguesa escrita.

A organização tópica pode ser facilitada pelo professor, de acordo com a tipologia de texto com que ele trabalha. Todos sabemos que diferentes tipos de textos têm constituições internas diferentes que variam desde o grau de formalidade, até a formatação espacial com organização diferenciada. Para sua

constituição, concorre a maior ou menor presença de diversificados recursos lingüísticos.

Observemos os dois textos a seguir (repetimos o texto 7 e apresentamos o texto 11). Eles foram retirados do grupo de textos avulsos que fomos colhendo aleatoriamente na escola em diferentes turmas:

Texto 7

Rio de Janeiro, 17 de fevereiro de 2004

A casa

acorda 11:20 horas café pão, queijo, leite, ~~radio~~ - game

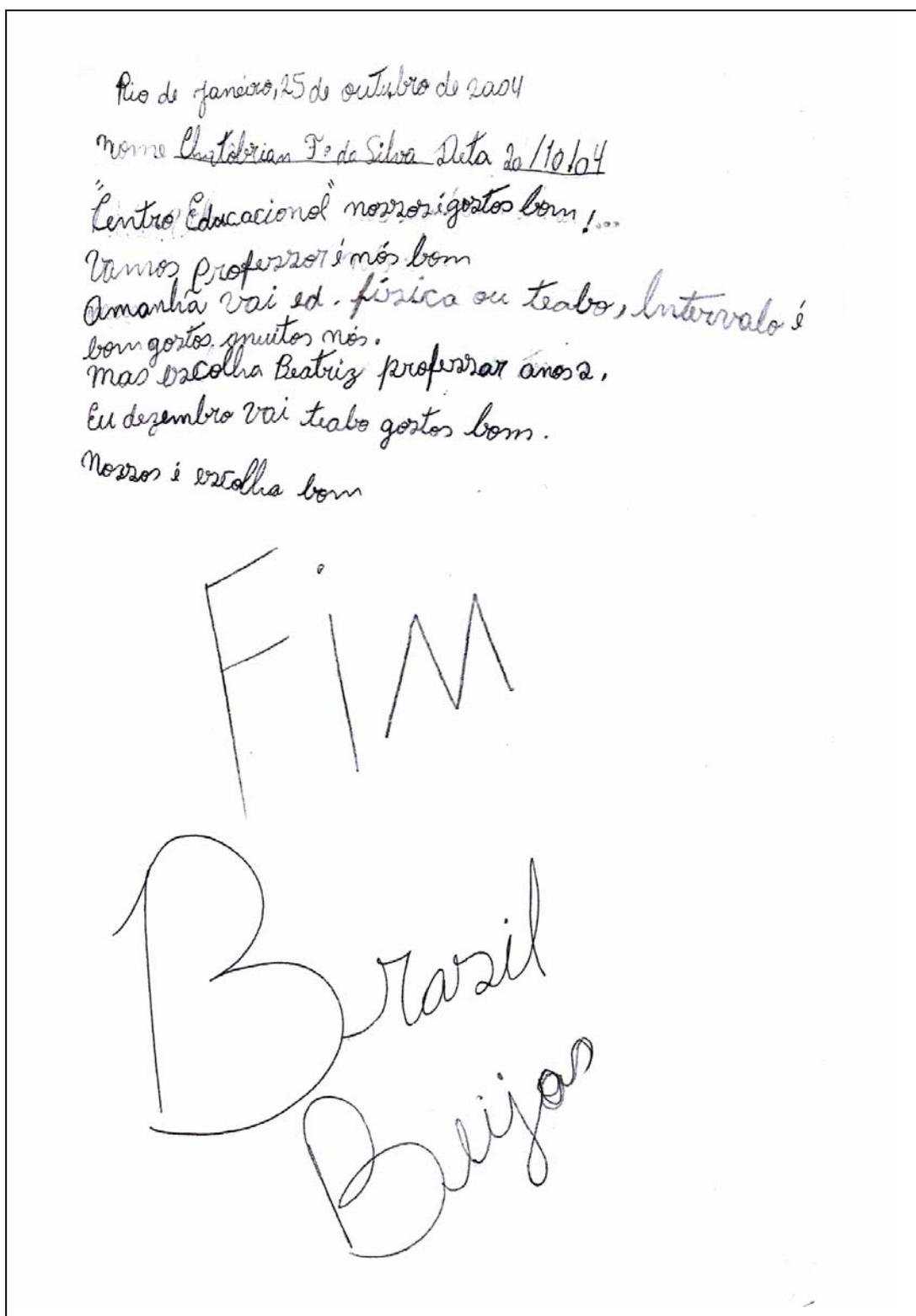
vai numa fossa depois volta casa.

allan Brinca muito pipa cais depois 9:20 horas para casa

depois toma Banho ~~radio~~ - game depois janta Televisão

dormir

Texto 11



O que observamos é uma grande diferença também entre os dois. Pensando em termos de tipologia textual, o primeiro é uma –descrição-narrativa indicando os hábitos da criança. O texto 11, entretanto, é um texto de opinião. A

experiência como professor de português mostra que quanto mais o texto é típico do mundo da língua escrita, mais difícil é para o aluno produzi-lo. Assim, contar histórias, dialogar, descrever são atos mais comuns nas interações lingüísticas dos alunos – tenham a língua que tiverem – do que, por exemplo, elaborar análises críticas de idéias, e criar textos argumentativos de opinião. Assim, como dizíamos, o tipo de texto solicitado pelo professor vai ajudar ou dificultar o processo de apropriação da nova língua. Acima, embora sejam alunos com diferentes habilidades conquistadas, vemos, em termos de coerência, que o texto 7 está bem estruturado, já o 11 não.

Apesar de o texto 11 apresentar uso adequado de maiúsculas, pontuação e outros aspectos, em termos de veiculação de sentidos, o texto 7 parece mais competente.

6.3. Questões de organização gramatical

Observaremos, nesta seção, aspectos ligados à aprendizagem da organização gramatical. Também aqui analisaremos textos em diferentes graus, levantando os elementos lingüísticos que marcam estes diferentes graus.

6.3.1. Pensando a linearidade gramatical do texto

Enfim, embora não esgotando nossas possibilidades de análise, as questões de gramática são as que promovem a maior dificuldade para o aluno de segunda língua e, em muitos casos, para nativos também; são questões bastante sofisticadas, que demarcam as diferenças entre as línguas e entre as modalidades oral e escrita de uma mesma língua.

No que se refere a este aspecto, podemos associar este processo de linearidade gramatical ao conceito de coesão. Koch (1994) assim o define:

o fenômeno (...) diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, formando seqüência veiculadoras de sentidos. Segundo Marcuschi (1983), os fatores de coesão são aqueles que dão conta da seqüenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos lingüísticos do texto, relações de sentido.

Assim é que, quando falamos em organização gramatical, muito tem relação com o processo de coesão. Em última análise, a aplicação das formas da língua, desde os processos sintáticos intra-oracionais e inter-oracionais até organização informacional do texto, nos leva à aplicação do fenômeno da coesão que, por sua vez, nos possibilitará interagir com um texto e captar-lhe os sentidos.

O que precisamos apontar aqui é que há diferentes formas de usar a língua. No texto 7, acima, vimos, a ausência de elementos superficiais coesivos. A coesão do texto se dá em função da temática abordada e da adequada escolha da seqüência lexical. Muitos literatas se utilizam desses recursos como maneira de construir expressão poética, como no caso a seguir:

O QUE SE DIZ

*Que frio! Que vento! Que calor! Que caro! Que absurdo! Que bacana!
Que tristeza! Que tarde! Que amor! Que besteira! Que esperança! Que modos!
Que noite! Que graça! Que horror! Que doçura! Que novidade! Que susto! Que
pão! Que vexame! Que mentira! Que confusão! Que vida! Que talento! Que
alívio! Que nada...*

Assim, em plena floresta de exclamações, vai-se tocando pra frente.

Carlos Drummond de Andrade. *Poesia e prosa*. Rio Janeiro, Nova Aguilar, 1983. p. 1 379.

É possível explorar com os alunos e brincar com a língua nesse sentido. Mas é preciso também que fiquem claros os espaços interacionais em que tais produções fazem sentido. Uma vez que os surdos têm um vocabulário pequeno e vão desenvolvendo-o paulatinamente, utilizar esse tipo de texto pode ser também um bom encaminhamento para a apropriação da L2. Mesmo os

experimentalismos dos poetas concretos nos oferecem procedimentos também interessantes⁴

De qualquer forma, a organização gramatical do texto se dá em vários níveis. Pensando ainda no texto 10, vemos que há relativa identificação com a organização da LIBRAS, na qual, como comentado por usuários competentes, não tem como característica marcante o uso de conectivos. E, como para usuários de outras línguas, aprender a aplicar elementos conectivos, como preposições e conjunções, não é tarefa das menos trabalhosas.

No processo de construção de relações de sentido, tais elementos são fundamentais. Naturalmente, toda língua possui mecanismos de coesão. A LIBRAS também tem os seus. A questão é aprender a usá-los na língua 2 que se está aprendendo.

Junto com elementos coesivos, temos uma série de outros aspectos ligados à organização gramatical. Vamos observá-los adiante.

6.3.2. Analisando diferentes graus de organização gramatical

Os textos selecionados provêm do conjunto produzido, seqüencialmente, na turma da 4^a. série. Seguem-se dois textos a serem, previamente, analisados:

⁴ É o caso, por exemplo, da técnica de pôr um grupo de palavras em um saco, ir tirando-as e organizando-as seqüencialmente na forma de poema. A coerência vem de um processo criativo de interação.

Texto 12

Rio de Janeiro, 17 de Fevereiro de 2003

Viagens a Pados e Bincaw

Viagem com meus amigos e contado a Pados e mandei na piscina.

Essa casa é um Sítio e mais bonito tem 3 cachorros e 1 cão bravo para cuidar a casa de noite.

Viagem com meu pai e com outros tios e mandei o rio e jogu, jogar tudo e brinquei Futebol com meu pai, Brinquei vali todo mundo e Comprei muito doce e fui a festa no novo lugar PENEDO!

Texto 13

Rio de Janeiro, 17 de fevereiro de 2004.

"Ora um vez"

Eu gosto de férias, mas não gostaria de ficar em casa e gosto de ir ao cinema, fazer ao teatro, ir aos praias, adora ir viajar, mas eu quero estudar continuo porque quero aprender de tudo! Quando eu era pequena adora de desenhar, estudar e brincar de fogos e meu pai me ensina estudar do japonês e estudar do brasileiro, mas era um segredo. FIM!

O primeiro texto já apresenta uma série de mecanismos gramaticais. Podemos observar que esta produção já possui a organização tópica, que nos permite interagir com ele e encontrar coerência, e está se aproximando da organização gramatical que se busca em uma aula de língua. Identificamos:

- adequada estruturação das frases – bem mais próxima à estruturação da língua alvo: “viajei com meus amigos”; “comprei muito doce”; “a casa é um sítio”;
- a concordância entre sujeito e verbo: “viajei”; “comprei”; “a casa é um sítio”; “ele solta”
- a concordância nominal: “essa casa”; “meus amigos”;
- a presença de conectivos: “e”;
- a adjetivação: “cão bravo”; “sítio é mais bonitas”;
- a adequada relação de verbos e preposições: “viajar com”, “ir a”;
- relações coesivas: “*essa casa é um sítio...*”; “cão bravo *para* cuidar...”;

A constituição de sintagmas, unidade menor na organização sintática e tópica, é um dos primeiros aspectos que podemos identificar na percepção da gramática da L2. É o que o texto acima mostra.

O segundo texto já se aproxima mais da regras gramaticais da língua alvo. Notamos:

- uma sintaxe é mais sofisticada. As orações são menos atômicas, são mais interligadas;
- a presença de orações adverbiais: “Quando eu erro pequena adoro de desenhar...”;
- variedade de conectivos: “mas”, “e”, “porque”, construindo a tessitura e coesão textual;
- variação nas formas verbais:
 - presente do indicativo “gosto”;
 - imperfeito do indicativo (ainda que com a forma errada: “ero” em vez de “era”);
 - futuro do pretérito do indicativo “gostaria”;
 - infinitivo “gostaria de *ficar*”; “adoro *ir viajar*”

- perfeito do indicativo “meu pai *ensinou*”;
- regências adequadas: ‘gostar de’; ‘ir a’; ‘brincar de’;
- sinais variados de pontuação como a vírgula, o ponto final, o ponto de exclamação, as aspas e o uso adequado da letra maiúscula;
- vocabulário mais diversificado;
- domínio de aspectos ligados ao mundo da língua escrita como a expressão “era uma vez”, típica dos contos de fada – tradição ficcional oral e escrita.

Neste aspecto, o professor que avalia os textos dos alunos precisa ter conhecimento dos elementos lingüísticos que constituem as diferentes tipologias textuais e os diferentes graus de formalidade. De qualquer forma, são exemplos que mostram o fato de que é possível ao surdo se apropriar da língua escrita e de que um olhar treinado pode identificar uma evolução na produção dos alunos.

Queremos lembrar aqui que estamos falando de aprendizagem de uma segunda língua. Para sermos proficientes em uma segunda língua, a escola jamais será suficiente; será necessário mergulhar no mundo que utiliza essa segunda língua. Será necessário entrar em interação com usuários dessa língua. E no caso dos surdos e, especialmente, com a proposta que estamos lançando, é o ambiente de leitura e a quantidade e qualidade de informações, provenientes do mundo da escrita, circulando dentro da comunidade surda, que vai garantir o atingimento deste necessário e adequado “domínio” da segunda língua em suas habilidades de escrita e leitura.

A aprendizagem da gramática ativa um processo mais complexo uma vez que estamos lidando agora com uma outra forma de organizar idéias. Aqui, digamos, repousa o que há de mais específico e característico da língua nova que aprendemos. É neste ponto sobretudo que precisamos diferenciar as duas línguas.

Como uma forma de auxiliar a observação da aprendizagem desses aspectos, como dito no capítulo 4, propomos que os professores se organizem a partir do verbo. É ele que vai dar a estrutura frasal mais comum e básica da língua portuguesa; a partir dessa estrutura frasal básica, os outros aspectos da língua vão se adjuntando.

O ponto fulcral, de qualquer forma, é a idéia de que todo elemento lingüístico surge com uma função, um uso. Este uso vai orientar a maneira de entender a aplicação de cada forma lingüística, garantindo a construção sedimentada do português pelo estudante surdo.

6.4. Uma visão diacrônica das produções de um aluno

Nesta quarta seção de análise, vamos observar a progressão, longitudinal, de um mesmo aluno. Leremos alguns textos da aluna Aline⁵. Os textos foram retirados do grupo recolhido na 4ª. Série.

Nossa análise vai observar, a partir dos três aspectos indicados acima, as mudanças que vão ocorrendo, em um período de 6 meses, a cada texto.

Gostaríamos de fazer agora alguns comentários breves sobre a forma por meio da qual o professor da turma da 4ª. série faz as solicitações para as redações. É preciso deixar claro que um trabalho consistente com uma orientação interacionista não é assimilado pelos professores de forma imediata. Há muita reação frente à adoção de uma nova postura quanto ao ensino de português. Assim é que as orientações através das quais os trabalhos são pedidos, como foi e será possível perceber, não seguem as bases teóricas do interacionismo. Muitas vezes prevalece o formato tradicional. Esse é um dado que, para nós aqui, será também importante para apontar o fato de que, mesmo e apesar de sob uma orientação mais tradicional, é possível observar um grau de apropriação do mundo da escrita pelo aluno. Certamente, acreditamos que, sob uma orientação consciente e rigorosamente interacional, essa apropriação poderia se dar de uma forma mais sólida. Também devemos apontar o fato de que o professor responsável pela turma foi desenvolvendo grande sensibilidade no que se refere ao modo de encaminhar seu ensino. Não trataremos disto em nosso presente trabalho, mas devemos indicar que suas aulas foram se tornando cada vez mais próximas à visão de língua que tentamos implementar na escola. Mas, como dissemos, entre a compreensão, a prática e a apropriação de uma nova forma de encarar o ensino, há grandes passos a serem dados.

Dados sobre a aluna observada:

- idade, na época das produções: 11 anos;
- tempo no CEPV: 2 anos; estudou em escolas de ouvintes em classes especiais para surdos;
- período em que aprendeu a LIBRAS: no CEPV, com 9 anos;
- pais ouvintes;

⁵ O nome é fictício.

- proficiência dos pais em LIBRAS: mãe, regular; pai, nenhuma.

Ao observarmos o questionário do responsável – no anexo 2-, fica clara uma grande valorização da aluna. A mãe, que o preencheu, considera que a filha tem excelente oralização (o que não é comprovado pelos professores) e escreve que, depois de entrar na escola, a aluna “aprendeu até a escrever. Teve ótimo desempenho.” Em vista destas palavras, ficam evidenciadas algumas questões de ordem afetiva. O fato de aprender uma língua, finalmente, promoveu uma série de mudanças na criança, o que se reflete na fala entusiasmada da mãe. Entretanto, ao nos debruçarmos sobre a produção da aluna, por um lado vemos que os textos estão bem distantes de uma adequada produção em português, mas eles revelam também uma inegável evolução. Esta aluna começou a ter contato com a LIBRAS dois anos antes do momento da produção deste texto e começou a ter contato com um ensino metódico do português apenas um ano antes. No estágio em que recolhemos seus textos, então, a aluna tinha uma pequena experiência de uso de uma língua e um estudo lingüístico metódico menor ainda.

A escolha desta criança por nós se deu exatamente pelas condições que foram acima apontadas; são características apresentadas pela maioria dos surdos: é filha de pais ouvintes, sem domínio satisfatório da LIBRAS, apresenta tardia aprendizagem de LIBRAS, vivencia a falta de contato com o mundo letrado dentro da família ou em outro ambiente fora da escola. Como já apontado, estes dois últimos aspectos são dois dos pilares que constituiriam a base para a possibilidade de aprender uma segunda língua (Sánchez, 2002).

Observemos, diacronicamente, algumas de suas produções.

Texto 14 (11/03/2003)

Rio de Janeiro, 15 de março de 2003

Redação

~~Visto~~
~~Ass:~~

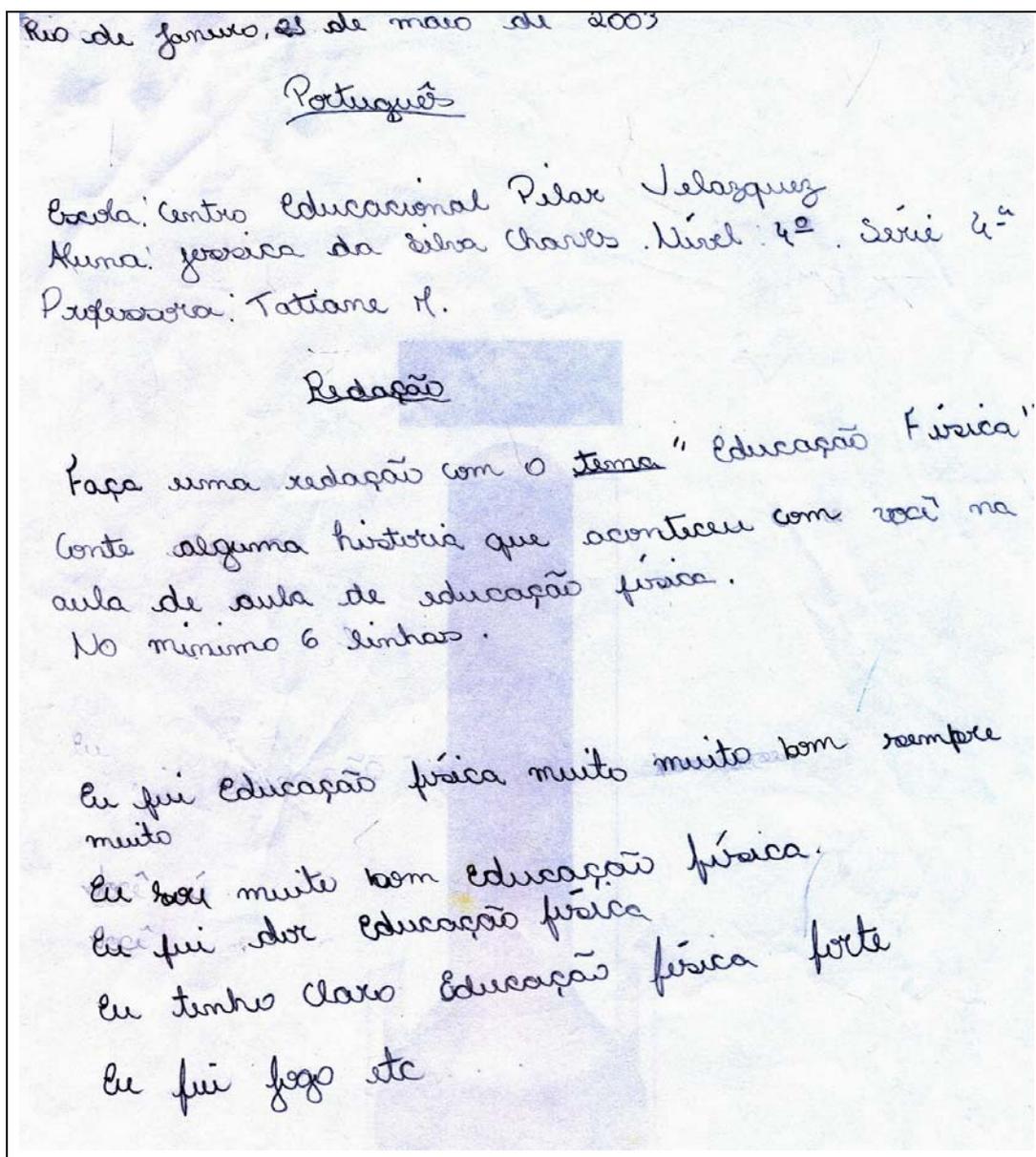
Escreva em uma folha em branco uma redação de 6 linhas no mínimo de algo que você acha que escolher.

Coloque o título e o seu nome no texto.

Não fiz minha mãe pergunto se eu queria ficar a
que com ela ou se eu queria ir para São Paulo
eu acho São Paulo para brincar com minhas
primas ir ficar com Zé e Zé e mais amigos
briguei muito fui na igreja
passei no shopping.

Eu gosto de brincar.

Texto 15 (21/05/2003)



O texto 14 produzido pela aluna foi feito em casa⁶. É bastante elucidativo no sentido de notar que, em comparação com o segundo texto (texto 15), feito na escola, há uma série de conhecimentos que a aluna parece não dominar. Naturalmente, em casa, os pais costumam ajudar. Assim, comparando com texto 15, feito em aula, podemos notar que tipo de conhecimento a aluna ainda não tem introjetado.

Observemos alguns aspectos:

⁶ Uma vez que nosso intuito aqui é indicar o que sabe e o que o aluno vai aprendendo, comparar um texto feito em casa, com auxílio de um adulto, e um texto feito em aula é uma forma de explicitar o que domina ou não o aluno. Dessa forma, justifica-se a comparação. Ela não serve para marcar a evolução da aluna, mas para indicar que conhecimentos ela tem do que seja escrever em língua portuguesa.

O texto 14 apresenta uma organização em bloco, embora as frases não sejam separadas por pontuação. No texto 15, vemos que a aluna escolhe dar uma informação por vez, abrindo novo parágrafo para cada novo movimento do texto. Se no primeiro, a idéia, provavelmente do responsável, é a de que o texto precisa ser um bloco, no segundo, sobressai a idéia da organização formal da escola que diz que cada frase começa com letra maiúscula e termina em ponto. Este conhecimento ela já parece ter adquirido então.

Observe-se que a aluna em casa parece não ter o que Sánchez (2002) e Soares (2004) chamam de ambiente de leitura; ela não está imersa em um mundo letrado. Os responsáveis, dessa forma, como ocorre com a classe mais popular, não têm domínio da língua escrita, portanto não podem oferecer bases sobre as quais a aluna possa adquirir algum tipo de informação a respeito desse mundo.

Em termos de organização tópica, na qual se inclui a amplitude do vocabulário, a aluna mostra grande diferença. Se no texto 14, ela apresenta maior variedade e precisão na escolha das palavras, no texto 15, isto não acontece. A repetição de termos mostra sua limitação neste sentido. Além disso, o texto 15 não é informativo, como o texto 14 é.

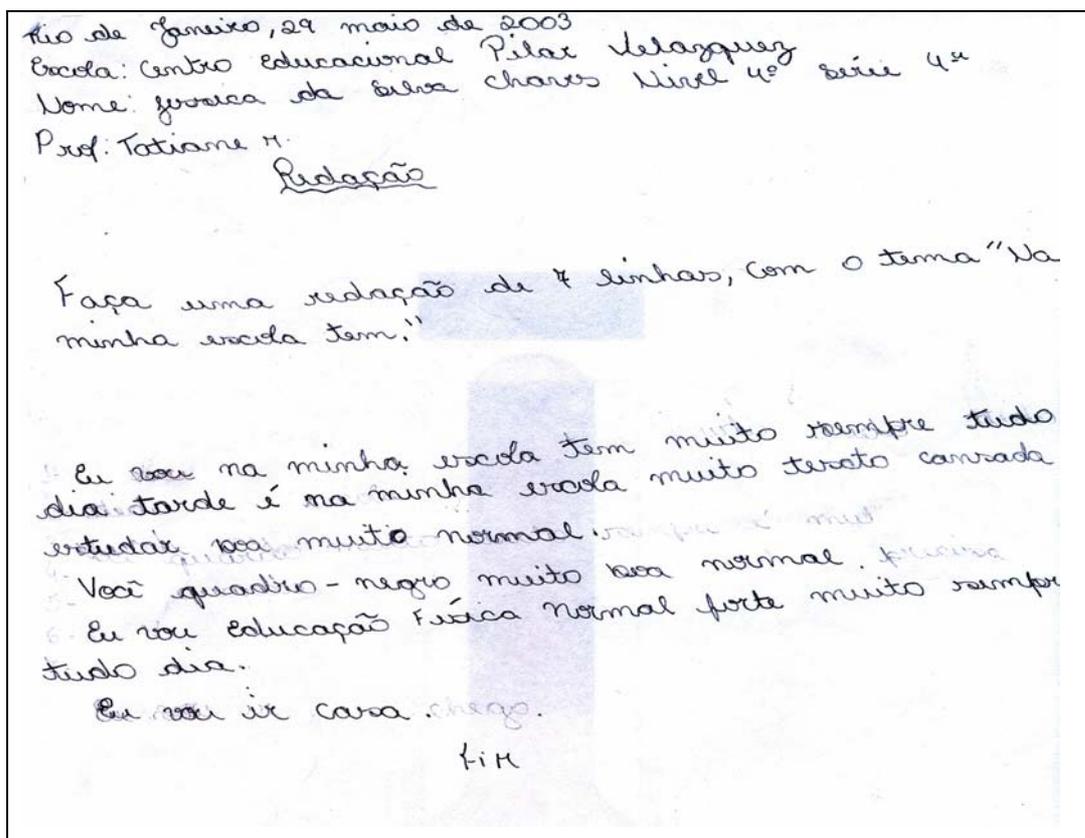
No que se refere à organização gramatical – e nisso incluímos a estrutura frasal – vemos que, embora o texto 14 seja construído mais proximamente às normas da língua padrão, no texto 15 a produção se distancia significativamente delas. Apesar disso ainda, a aluna já mostra conhecer uma estrutura básica da língua 2 que está aprendendo, uma vez que podemos notar a organização *sujeito + verbo + complemento*⁷. Ela sempre marca o sujeito, usa um verbo e inclui um complemento. Este aspecto formal, ainda que nem sempre promova sentido às frases, já é sinal de aprendizagem. Também podemos apontar a aprendizagem de algumas marcas morfossintáticas como a concordância entre sujeito e verbo.

Considerando que a aluna tem uma experiência de pouco mais de dois anos adquirindo a língua de sinais, seu avanço em termos de língua escrita não pode absolutamente ser minimizado. De novo enfatizamos a necessidade de os profissionais da educação estarem atentos a todos os aspectos que envolvem a aluna – o ambiente em que vive, seu domínio de uma língua 1 – no sentido de construir com ele uma avaliação positiva em sua aprendizagem da L2.

Continuemos acompanhando sua produção.

⁷ Compare-se, por exemplo, como texto 2, cujo autor não dominava tal informação.

Texto 16 (29/05/2003)



No texto 16, já vemos que aparece a marca de parágrafo. As frases já não são estanques como em texto 15. Identificamos, apesar do pouco tempo de produção entre texto 15 e texto 16 – 8 dias – uma variedade maior de vocabulário. Em termos sintáticos - aspecto gramatical -, vemos já algumas informações com tópico definido organizados em pequenos nódulos sintáticos:

- Eu vou na minha escola;
- Na minha escola tem;
- Muito texto;
- Eu vou Educação Física;
- Tudo dia.

A topicalização começa a se construir e, como dissemos, a percepção de que a LIBRAS e a língua portuguesa são códigos diferentes passa a ser considerada. Este é um passo fundamental, na construção e aprendizagem da nova língua. Naturalmente, pode-se também perceber ainda grande influência da

LIBRAS pela falta de conectivos – um dos aspectos diferenciadores entre LIBRAS e português, uma vez que a primeira, praticamente, não os apresenta⁸.

Temos de considerar aqui, a título de orientação para os docentes, o fato de que a reflexão sobre os tipos de textos que são necessários em função das solicitações do professor. Isto não parece estar ainda suficientemente esclarecido ao docente da turma, uma vez que, no texto 15, foi pedida uma narrativa – formação textual que exige muito mais domínio lingüístico. Já no texto 16, o que se pede é muito menos complexo: dizer o que existe na escola, parece oferecer menos barreiras à aluna. Assim, uma vez que o texto é a unidade de trabalho em uma educação de base interacionista, é preciso também refletir sobre o grau de dificuldade que eles apresentam. Pensando no modelo clássico de divisão de textos – descrição, narração e dissertação -, parece ser bem claro o fato de que respectivamente o grau de dificuldade aumenta do primeiro para o último⁹. Ter em mente a forma como cada texto se organiza é um dado fundamental para que o professor não exija dos alunos o que eles ainda não podem fazer: O grau de frustração no desempenho é um aspecto inibidor no desenvolvimento do aluno, pois interfere em sua auto-estima.

Passando agora para o texto texto 17, vemos o pedido de um tipo de texto bem conhecido por qualquer pessoa que domine uma língua: a conversação. Vejamos:

⁸ Embora não seja foco de nosso trabalho a comparação entre as duas línguas, este aspecto deve ser sempre considerado em aula pelo professor. Considerando que este precisa dominar a LIBRAS, ele pode estar apontando ao aluno a diferença entre os códigos. Falar sobre as duas línguas e suas diferenças é uma informação, além de lingüística, de conhecimento de mundo. Naturalmente, junto com este gênero de explicação, vêm uma série de informações de caráter sociocultural que diferencia usuários de LIBRAS e de língua portuguesa. Por fim, a presença de alguns conectivos na LIBRAS, como, por exemplo, o “mas” pode ser considerado influência do português – língua que a circunda e que sobre ela tem grande poder. De novo, queremos sublinhar que esta informação vem da consulta a surdos adultos proficientes em LIBRAS (cf Fernandes, 2003:118).

⁹ Não estou aqui entrando no mérito de essas formações discursivas poderem ser altamente complexas. Só defendo que, em se tratando de possibilidades, a descrição é a que pode ser mais simplificada.

Texto 17 (05/06/2003)

Rio de Janeiro, 05 de junho de 2003
 Escola: Centro Educacional Pilar Velazquez
 nome: Jessica da Silva Chaves
 Série: 4ª nível 4º
 Professora Tatiane F. Pereira

Redação

Escreva um diálogo de 6 linhas. No diálogo você estará conversando com um amigo(a) ou alguém da sua família.

Família

Mãe - tudo bem!
 filha - tudo bem!
 Mãe - Eu vou comer café e pão azedo.
 filha - Eu vou cadeira com uma calma.
 Mãe - Chamar café e pão azedo.
 filha - Eu vou ir televisão adorar muito sempre.

Jessica

Como dizíamos sobre complexidades textuais, a estrutura de diálogo é o tipo mais conhecido e usado; portanto, a intimidade com esta forma é um facilitador para os alunos; assim, o professor está adotando uma boa estratégia caso se utilize mais, basicamente nos primeiros passos do aprendizado do português L2, de situações em que o diálogo seja o tipo de texto a ser trabalhado. Com o diálogo, muitos outros aspectos lingüísticos podem ser também trabalhados.

É preciso estudar que tipos de textos se desenvolvem em LIBRAS; estes poderiam ser facilitadores para a construção da concepção do que seja o texto escrito. Como dissemos, diálogos são textos presentes no mundo da LIBRAS.

Trabalhar com eles pode ser uma ótima ponte para o aprendizado do português escrito.

Mais avanços podemos identificar no texto 17. A aluna está mostrando a aprendizagem de uma série de novos símbolos da língua escrita como o travessão e o sinal de exclamação. Desconsiderar isto é não ser incentivador dos alunos. Também notamos um grau maior de organização tópica e sintática. Embora ainda não tendo um texto plenamente estruturado como se deseja, visivelmente a aluna já está mergulhando na língua alvo – o português - de forma mais apropriada.

No texto abaixo, texto 18, temos uma questão importante também que pode ter advindo sobre a forma como o professor interage com os alunos no processo de escrita. Pode parecer a alguns que oferecer aos alunos um tema livre seja uma forma de deixá-los mais à vontade. Mas o que temos observado é justamente o contrário. Dar um tema livre é, quase sempre, entregar os alunos a um vazio, é deixá-los entregues à sua própria sorte¹⁰. Contrariamente, se a partir de determinadas situações/discussões os alunos são levados a produzir, eles terão mais o que dizer – porque ouviram a opinião dos colegas, do professor, tiveram acesso a vocabulário específico ao tema –, o que os levará a se sentirem mais à vontade na produção.

Assim, vemos no texto 18, menos um retrocesso na produção escrita da aluna e mais uma exigência feita pelo professor que a aluna não tem, no momento, como responder eficientemente. O vocabulário é pobre e extremamente repetitivo: ou seja, perde-se muito em conteúdo. Vejamos:

¹⁰ Naturalmente, não estamos querendo dizer que isso não se possa ou não se deva fazer: depende de como surge tal tipo de situação em sala de aula. Se os alunos se manifestam positivamente no sentido de produzirem histórias por puro prazer criativo, obviamente que será um mote excelente para a produção escrita.

Texto 18 (26/06/2003)

Escola Centro Educacional 'Lulax Velozquez'
 Data: 26 de junho de 2003
 Aluna: Jéssica de Silva Santos Série 4^a Nivel 4
 Professora: Tatiane R.

Escreva um texto de no mínimo 7 linhas o tema
 é livre.

"A ÍRIS"

Eu gosto de você muito amiga normal é
 todo bem.

Você é amiga normal bem sorte!! Você é
 bem normal ela bem muito ótimo bela.

Eu sou brincadeira querer sim normal
 é sua claro sim claro livre.

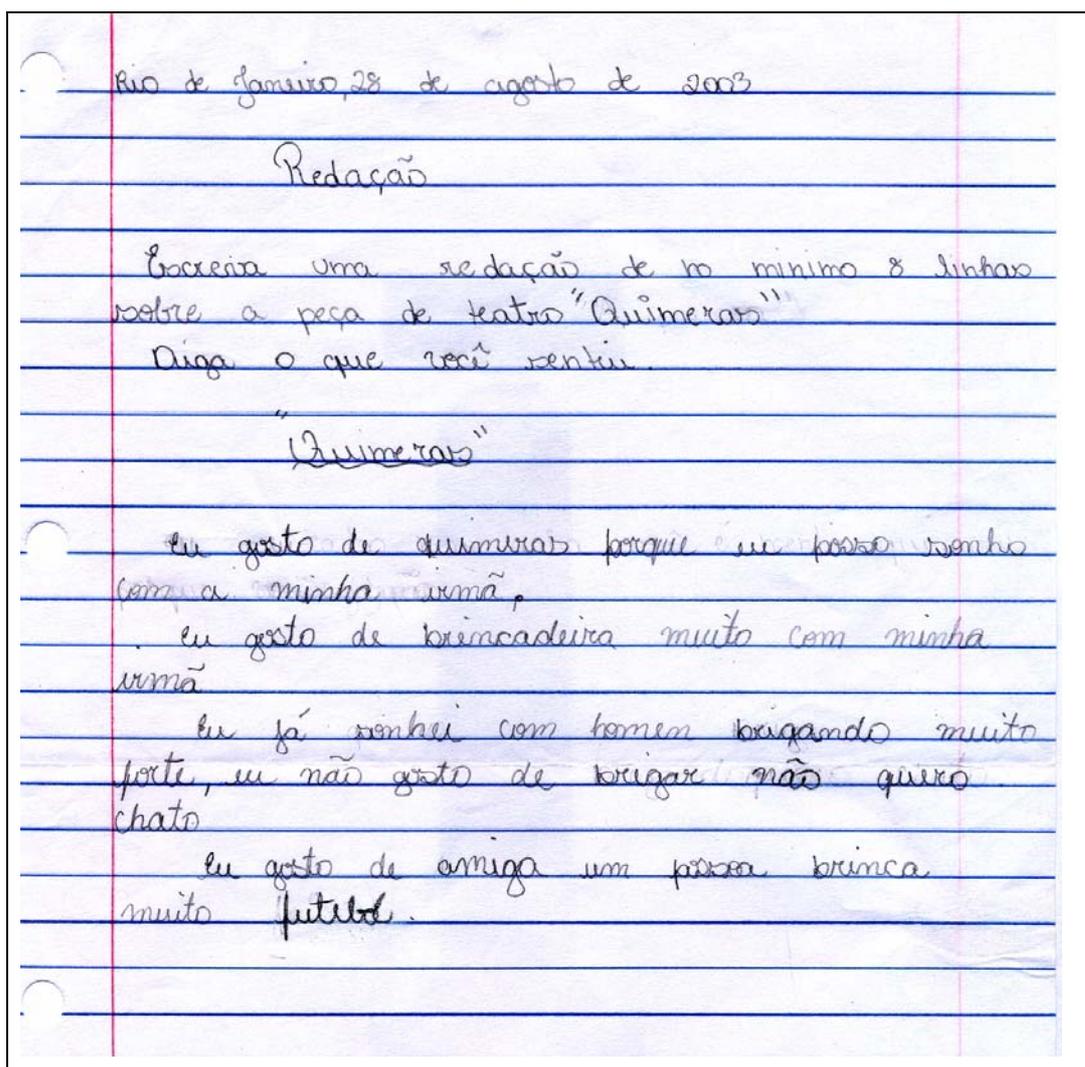
Eu sou em casa tchau

Jéssica R.

Apesar de perder em conteúdo, a aluna mostra vários aspectos formais de sua aprendizagem: os parágrafos, a variação de sinais de pontuação.

Passemos agora ao texto 19. Estamos aqui em seis meses de observação. Diferente das outras, a turma foi assistir a um espetáculo chamado "Quimeras", que misturava teatro e balé. Neste espetáculo, a palavra falada não era um elemento significativo. A professora pediu que os alunos dissessem o que tinham sentido, assistindo ao espetáculo.

Texto 19 (28/08/2003)



Após seis meses de trabalho, este texto pode ser, em nosso *corpus*, encarado como um grande símbolo.

Vamos mapeá-lo mais minuciosamente, explicitando aqueles três aspectos: o letramento, a organização tópica e a organização sintática.

Quanto ao letramento, vemos uma clara mudança e apropriação da língua nova que está sendo aprendida: a organização formal na folha de caderno, a presença de um título, os parágrafos, o uso da vírgula e do ponto final. Nesse sentido, a aluna mostra-se capaz de distinguir a forma de organização da sua língua visual-espacial e da língua portuguesa.

No que se refere à veiculação dos assuntos, também podemos notar aumento no vocabulário – ainda que menos acentuadamente. Todos conseguimos

buscar coerência a partir das pistas lingüísticas que ela nos fornece. Assim, ela vai se aproximando de sua capacidade expressiva na L2.

Sobre a gramática, alguns aspectos relevantes também estão presentes como a organização em SVO (sujeito, verbo e objeto), os aspectos ligados à concordância e à regência; questões de coesão e referência temporal como o “já” que surge no terceiro parágrafo.

Na organização discursiva, há um embrião de argumentatividade, quando ela afirma o tempo todo que gosta de brincar, que viu um homem brigando e não gostou. Assim, no final, ela reafirma a idéia da paz (brincadeira).

Desse modo, vemos que, apesar de muitos profissionais da educação não perceberem, há uma evolução que precisa ser identificada e valorizada. Só dessa maneira haverá a criação de um clima psicologicamente positivo nas interações de sala de aula para que o processo de construção de conhecimento sobre o escrito, que deve ser um movimento negociado, encontre um campo fértil para se manifestar. O olhar treinado do professor vai levar ao aluno vários “sins” em vez de tantos “nãos” ouvidos por essa minoria. O “sim” contribui a afirmação do outro, para a aceitação das diferenças do outro. E como coloca Esteban (1993: 8)

O fracasso escolar se configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre as quais se coloca a negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos. A inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado.

Podemos perfeitamente associar esta afirmativa à situação dos surdos: também à margem, também fora dos limites socialmente definidos como válidos. E em consequência disso, ainda se perde “um grande potencial humano”. É este potencial que pretendemos deixar fluir para que enriqueça nosso mundo e faça, efetivamente, parte dele.

6.5. Possíveis movimentos no progresso da escrita

Para finalizar esta seção, vamos aqui propor o início do que pode vir a ser a individualização de determinados movimentos pelos quais passa o surdo usuário da língua de sinais aprendiz de língua portuguesa. Não defendemos aqui que esses movimentos se apresentam como fases delimitadas e fechadas de comportamento lingüístico. Muitas vezes eles se sobrepõem e, com certeza, um é facilitador do outro.

Como acabamos de ver na análise de textos, enfocamos três pontos: aspectos de letramento no que concerne à organização gráfico-visual; aspectos da organização do significado, e aspectos relativos à apropriação da gramática. Esses três pontos, antes de tudo, precisam ser vistos como parte de um grande conjunto no processo de aprendizagem; entretanto, acreditamos que eles também podem representar três grandes movimentos no desenvolvimento da escrita do surdo.

O primeiro movimento é a compreensão de que é possível significar, através de outros conjuntos de signos, símbolos e sinais – que não sejam apenas aqueles próprios de uma linguagem visual gestual – aquilo que pensamos, sentimos, compreendemos; ou seja, é possível interagir através da língua escrita. Essa compreensão, observando-se produções escritas, se mostra, a princípio, no uso dos recursos formais-visuais do português escrito: há uma organização que não é aleatória e que vai sendo aprendida passo a passo. Assim, temos de nos preocupar com os aspectos mais formais-gráficos do letramento, porque esses são básicos para garantir a entrada no mundo da escrita e para uma necessária reflexão e construção conscientes desse processo pelo aluno.

Aqui, como observamos, as produções apresentam diferentes características que, em conjunto, nos fazem perceber se os aprendizes estão no caminho da língua escrita. Identificamos este movimento, por meio de alguns dados, como a compreensão da organização formal-gráfica da idéia de texto, a individualização e compreensão da unidade palavra, que deve ser separada entre espaços, o desenho do que seja formalmente uma sentença, a noção de parágrafos, os usos adequados de sinais e símbolos utilizados na escritura etc. Todas essas informações fazem parte do que consideramos como esse primeiro movimento: a idéia de que escrever não é desenhar, nem fazer rabiscos; escrever é um processo

regido por várias regras que impõem determinadas e específicas habilidades e conhecimentos.

Uma vez que o aluno percebe que não pode usar o papel de qualquer forma para *escrever*, ele passa a poder construir significados na língua 2 que está aprendendo. O segundo movimento, então, se constitui em conhecer as várias formas de significar; esse é outro passo primordial. Por meio da construção e reflexão sobre *como dizer em português*, ele vai adquirindo vocabulário, por exemplo, e todos os significados que esse vocabulário têm socialmente e culturalmente. Aqui, o aluno não está apenas aprendendo palavras, ele está aprendendo as significações e implicações que as palavras têm em diferentes contextos, nas suas relações com outras etc. Quanto mais o aluno vai conseguindo organizar informações com mais clareza, mais próximo da língua 2 ele vai estar também. Assim, mesmo que, gramaticalmente, a produção não seja um exemplo do padrão língua-escrita, temos indícios de evolução.

É importante ressaltar que, como observamos, há diferentes graus de aproximação da língua 2 em termos de organização de sentidos. Algumas produções, por exemplo, embora demonstrem que o aluno tem uma série de informações sobre a organização visual-gráfica da língua escrita, não garantem uma interação eficaz. Por outro lado, vimos também textos que, embora graficamente apresentem menos conhecimentos e habilidades da parte do produtor, conseguem transmitir informações e permitem uma interação mais eficiente.

Por fim, podemos dizer que, já consciente de que está imerso em um processo cultural de letramento e já conhecedor de formas lingüísticas mínimas para criar significações, o aluno está mais plenamente apto para o terceiro movimento, que é o conhecimento das especificidades gramaticais da língua portuguesa. Ele vai compreendendo os aspectos que fazem a língua portuguesa ser diferente de outras línguas. Ele vai aprendendo um conjunto de regras necessárias para ser competente em suas interações através do português que pode ser lido. Assim, terá de dominar os mecanismos de concordância, a construção de relações por meio de preposições e conjunções, os processos de referenciação textual e contextual etc.

Acreditamos que cada um desses movimentos, depois de iniciado o processo de ensino-aprendizagem, vai se desenvolvendo concomitantemente e se

ampliando mutuamente em graus de complexidade também. Um movimento só se constrói junto com os outros.

Atentos a esses pontos, podemos dar um suporte muito mais seguro a fim de criar um ambiente positivo onde o aluno surdo vai ter a possibilidade de se apropriar da língua escrita que vai aprendendo.

Concluindo esta seção, é preciso dizer que não temos nenhuma pretensão de esgotar os pontos que precisam de esclarecimento no processo de construção do saber frente ao escrito. Optamos aqui por discutir aqueles que, por um lado, costumam ser desconsiderados do processo avaliativo das produções, como é o caso dos indicadores formais-gráficos do letramento e da organização tópica, e, por outro lado, indicar aqueles que são mais debatidos e que causam mais angústia, como o caso da adequada organização gramatical. Queríamos oferecer reflexões para que, a partir de então, nós e outros estudiosos possamos focalizar mais detidamente tantos aspectos a serem melhor esclarecidos.