

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO**

**AS (IM) POSSIBILIDADES DO BILINGUÍSMO PARA O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA A ESCOLARES SURDOS**

MÁRCIA CRISTINA AMARAL DA SILVA

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO**

**AS (IM) POSSIBILIDADES DO BILINGUÍSMO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA ESCRITA A ESCOLARES SURDOS**

Tese apresentada por MÁRCIA CRISTINA AMARAL DA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori.

**MARINGÁ
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA

MÁRCIA CRISTINA AMARAL DA SILVA

**AS (IM) POSSIBILIDADES DO BILINGUÍSMO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA ESCRITA A ESCOLARES SURDOS**

BANCA EXAMINADORA

**Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) –
UEM - Maringá**

Prof. Dr. João Carlos da Silva – UNIOESTE - Cascavel

**Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Bissoto – UNISAL – Americana
- SP**

Prof^a. Dr^a. Marta Sueli de Faria Sforzi – UEM - Maringá

**Prof^a. Dr^a. Tânia dos Santos Alvarez Silva – UEM -
Maringá**

Maringá, ____ de _____ de 2013.

Dedico este trabalho

A Todos os Surdos.

Àqueles que têm um impedimento sensorial auditivo e vivem a experiência visual intensamente.

Àqueles que, apesar de não terem um impedimento sensorial auditivo, não conseguem olhar e ouvir as necessidades humanas.

A Todos os Educadores.

Àqueles que se debruçam sobre a formação humana prospectivamente.

Àqueles que, devido às condições objetivas, não realizam, ainda, práticas pedagógicas transformadoras.

A Todos os que estão dispostos ao diálogo por meio da negociação de sentidos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** pela oportunidade de viver e realizar esta pesquisa.

Aos **meus pais, Benedito (Paina) e Zoraida** (ambos, in memoriam), pela maneira como viveram e me ensinaram a viver.

Pela docência agradeço aos **professores** que contribuíram com a minha formação nos cursos de **Pedagogia e Pós-graduação da UEM**. A eles, meu respeito pelos conhecimentos partilhados e pela formação humana lapidada durante os anos de licenciatura, mestrado e doutoramento nesta universidade.

Aos **funcionários da instituição** e, em especial, ao **Hugo** e à **Márcia**, que secretariam o PPE de maneira atenciosa, gentil e competente.

À **Fundação Araucária**, pelo apoio financeiro durante uma etapa do trabalho.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro durante uma etapa do trabalho.

Afetuosamente, à minha **orientadora, Prof^a Dr^a Nerli Nonato Riberio Mori** pela confiança em aceitar-me como orientanda e pesquisadora;...por possibilitar a autonomia necessária para a elaboração deste trabalho;...pela disponibilidade em esclarecer dúvidas e pela gentileza em abrigar, em seus tantos afazeres de pesquisadora, as fraquezas de uma iniciante.

De maneira especial aos **professores da Banca da Qualificação** pelo aceite: **Prof. Dr. João Carlos da Silva, Prof^a Dr^a Marta Sforini e Prof^a Dr^a Tânia Alvarez**. Gratidão pela generosidade e contribuições imprescindíveis.

Àqueles que, mesmo sem consciência, tornaram esse período de minha vida mais ameno e descontraído, proporcionando momentos de fruição para além das preocupações acadêmicas. Sem eles esse trabalho não seria possível:

Ao **querido Renato (Nato)**, primeiro namorado e companheiro, paciente, amigo, cúmplice, carinhoso, confidente e compreensivo, oferecendo-me colo nos momentos de cansaço e desânimo. Amor incansável e incondicional...

Aos **filhos, Livia, Renato e Isabela**, que deixam minha vida repleta de alegrias, preocupações, conquistas compartilhadas, perdas compreendidas, ganhos inusitados, noites subtraídas, dias surpreendentes, filhos inesquecíveis, que sempre me apoiam, cada qual a seu modo, cada qual com sua maneira de amar, cada um ocupando um pedaço de mim, pois ao criá-los, dialeticamente transformaram-me no que sou...

Aos **netos, Lorenzo, Ana Clara, Laura**, e aos que ainda virão... Renasço a cada dia em suas traquinagens, em noites de finais de semana e feriados que ocupam nossas camas, nas histórias que compactuamos. Netos são filhos elevados ao segundo expoente e assim é o amor que sentimos por eles. Descendência e acolhimento...

Ao **irmão, Afonso**, que sempre me incentivou a buscar a academia e se alegrou a cada conquista e se entristeceu a cada sofrimento. Partilha...

Aos meus **genros e nora**, família ampliada que nesse tempo cuidam dos meus filhos e com eles conformam outra família. Adoção e amor sinceros...

Aos **amigos de estudo e trabalho**, pela solidariedade, pelo compromisso, pelo sorriso, pelo abraço, pelo carinho em palavras e ações. Sem esse convívio seria muito árduo perfazer a pesquisa com serenidade.

Agradeço, por fim, aos **sujeitos da pesquisa** e às **escolas** que possibilitaram que a mesma se efetivasse, contribuindo para nossa aprendizagem.

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que
é de hábito como coisa natural, pois em tempo
de desordem sangrenta, de confusão
organizada, de arbitrariedade consciente, de
humanidade desumanizada, nada deve parecer
natural nada deve parecer impossível de
mudar.

Bertold Brecht

Para ser grande, sê inteiro:
Nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda brilha,
Porque alta vive.

Fernando Pessoa

[...] o que não entendo hoje, naquele tempo
não sabia.

João Guimarães Rosa

SILVA, Márcia Cristina Amaral da. **As (im) possibilidades do bilinguismo para o ensino de Língua Portuguesa a escolares surdos.** f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2011.

RESUMO

O objetivo desta tese consiste em investigar as (im) possibilidades do bilinguismo para o ensino da escrita em Língua Portuguesa a surdos do Ensino Fundamental por meio da compreensão dos níveis de textualidade desses escolares. O referencial teórico-metodológico adotado é a Teoria Histórico Cultural que concebe ser a aprendizagem potencializada pelo ensino, por mediações intencionais e sistemáticas. Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa está organizada em dois grandes momentos: 1º) pesquisa bibliográfica apoiada nos estudos de autores da Teoria Histórico Cultural; da Linguística, do Ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira e nos documentos nacionais e estaduais sobre o ensino da Língua Portuguesa; 2º) pesquisa de campo, também dividida em dois momentos: A) coleta e análise de 200 gêneros textuais elaborados por 30 escolares surdos. B) Em outro momento, por oito intervenções com dois escolares surdos em um Centro de Atendimento Especializado, com o auxílio da professora fluente em Libras, utilizando metodologias afetas ao ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira. Os resultados da pesquisa bibliográfica apontam para o fato de que a função social deve ser a referência para as metodologias de ensino da escrita, pautada na concepção de trabalho, na dialogicidade e na negociação de sentidos, pelo texto traduzido da língua estrangeira para a língua materna, com base na contrastividade entre as línguas envolvidas, requerendo uma formação docente apoiada na Linguística. Somente o letramento não é suficiente para garantir essa aquisição. Os resultados das análises dos documentos mostram contradições na exposição do ensino da escrita aos surdos. Encontramos divergências teóricas e metodológicas como a não condução para uma perspectiva bilíngue ou de língua estrangeira. Os resultados das análises dos textos coletados apontam para o fato de que a escrita precisa ser apreendida conscientemente, uma vez que somente dessa forma possibilita a abstração conceitual, o desenvolvimento intelectual e social. Os resultados do processo de intervenção indicam a necessidade da mediação dialética com base em uma organização de ensino pautada no texto como unidade da língua, trabalhado na totalidade e em partes significativas menores, destacadas e nominadas, a fim de que o auxílio externo dessa cisão seja gradualmente substituído por marcadores simbólicos, com vistas à generalização. Nesse caso, os processos de análise e síntese funcionam como operações do pensamento. Por meio do conjunto das análises, verificamos que com o trabalho proposto, os surdos têm a possibilidade de aprender a escrita de forma consciente, aproximando suas expressões grafadas da norma culta.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Escrita. Surdos. Teoria Histórico Cultural.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da. **The (im)possibilities of bilingualism for Portuguese Language teaching for deaf schoolchildren** p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2011.

ABSTRACT

This thesis aim is to investigate the (im)possibilities of bilingualism for the teaching of writing in Portuguese Language to deaf elementary schoolchildren through understanding their textuality levels. The theoretical and methodological framework adopted is the Historical Cultural Theory which conceives learning as being enhanced by education, by deliberate and systematic mediations. To achieve the proposed objectives, the research is organized into two main phases: 1st) bibliographic research supported in studies by authors from Historical Cultural Theory, Linguistics, Portuguese as a foreign language teaching as well as in Federal and State documents about Portuguese language teaching; 2nd) field research, also divided into two phases: A) collection and analysis of 200 textual genres produced by 30 deaf students; B) at another time, eight interventions with two deaf students in a Specialized Care Center, with the help of a teacher who is fluent in Libras (Brazilian Sign Language), using methodologies related to teaching Portuguese as a foreign language. The results of literature points out the fact that the social function should be the reference for the teaching methodologies of writing, based on the concept of work, on dialogicity and on negotiation of meaning, through the text translated from a foreign language into the mother tongue based on contrastiveness between the languages involved, demanding a teacher training supported in Linguistics. Only literacy is not enough to ensure such acquisition. The results of the document analysis show contradictions in the exposure of the teaching of writing to the deaf. We found theoretical and methodological differences such as not driving for a bilingual or foreign language perspective. The analysis results of the collected texts points to the fact that writing needs to be consciously perceived, since only in this way, it enables conceptual abstraction and intellectual and social development. The intervention process results indicate the need for dialectic mediation based on a teaching organization guided by the text as a unit of language, working with the text as a whole and in smaller significant parts, which are highlighted and identified, so that the external support of this split can be gradually replaced by symbolic markers, aiming at generalization. In this case, the processes of analysis and synthesis work as thought operations. Through the set of analyses, we found that with the proposed work, the deaf are able to learn writing in a conscious way, approaching their spelled expressions to standard norms.

Keywords: Teaching and learning. Writing. Deaf. Historical and cultural theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Níveis/fases de interlínguas (BROCHADO, 2003).....	106
Quadro 2	Caracterização das escolas, escolares e anos/séries que frequentam.....	185
Quadro 3	Dados dos escolares. F(feminino); M (masculino).....	187
Quadro 4	Porcentagem de erros de escrita – 1º ano.....	196
Quadro 5	Porcentagem de erros de escrita – 2º ano.....	202
Quadro 6	Porcentagem de erros de escrita – 3º ano.....	210
Quadro 7	Porcentagem de erros de escrita – 4º ano.....	216
Quadro 8	Porcentagem de erros de escrita – 5º ano.....	222
Quadro 9	Porcentagem de erros de escrita – 6ª série.....	229
Quadro 10	Porcentagem de erros de escrita – 7ª série.....	235
Quadro 11	Porcentagem de erros de escrita – 8ª série.....	240
Quadro 12	Porcentagem de erros de escrita – EJA.....	245
Quadro 13	Processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.....	288

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Relato elaborado por escolar do 1º ano do E. F.....	196
Figura 2	HQ elaborada por escolar do 1º ano do E. F.....	197
Figura 3	Textos elaborados por escolares do 1º ano do E. F.....	199
Figura 4	Receita elaborada por escolar do 1º ano do E. F.....	200
Figura 5	Receita e Notícia: elaboradas por escolares do 2º ano do E. F.....	203
Figura 6	Lista elaborada por escolar do 2º ano do E. F.....	206
Figura 7	HQ elaborada por um escolar do 2º ano do E. F.....	207
Figura 8	Textos elaborados por escolares do 2º ano do E. F.....	208
Figura 9	Notícia e Lista elaboradas por escolares do 3º ano do E. F.....	211
Figura 10	Biografia elaborada por um escolar do 3º ano do E. F.....	214
Figura 11	Bilhete elaborado por um escolar do 3º ano do E. F.....	215
Figura 12	HQ elaborada por um escolar do 4º ano do E. F.....	218
Figura 13	Notícia escrita por um escolar do 4º ano do E. F.....	219
Figura 14	Biografia de um escolar do 4º ano do E. F.....	221
Figura 15	Bilhete e Receita elaborados por escolares do 5º ano do E. F.....	224
Figura 16	Textos elaborados por escolares do 5º ano do E. F.....	226
Figura 17	Textos elaborados por escolares da 6ª série do E. F.....	230
Figura 18	Notícia e Biografia elaboradas por escolares da 6ª série do E. F.....	232
Figura 19	HQ elaborada por escolar da 7ª série do E. F.....	236
Figura 20	Biografia e Relato elaborados por escolares da 7ª série do E. F.....	238
Figura 21	Receita elaborada por escolar da 8ª série do E. F.....	241
Figura 22	HQ e Biografia elaboradas por escolares da 8ª série do E. F.....	243
Figura 23	Receita elaborada por escolar da EJA.....	248
Figura 24	Textos elaborados por escolares da EJA.....	250
Figura 25	Materiais pedagógicos e a sala do CAES.....	259
Figura 26	Atividades desenvolvidas no CAES.....	260
Figura 27	Receita de massinha.....	262

Figura 28	Receita de massinha organizada (processo de análise e síntese).....	266
Figura 29	Atividades elaboradas pelos surdos durante as intervenções.....	269
Figura 30	Materiais organizados para o ensino da Língua Portuguesa escrita.....	272
Figura 31	Materiais para trabalho com verbos.....	273
Figura 32	Atividades realizadas pelos surdos do CAES durante as intervenções.....	274
Figura 33	Foto do correio.....	278
Figura 34	Atividades realizadas com os surdos pela professora do CAES.....	279
Figura 35	Atividade de escrita apontando para a internalização do conteúdo trabalhado.....	282
Figura 36	Internalização do conteúdo trabalhado nas intervenções.....	283

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	-	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
DCEB	-	Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado Paraná
DCEFM	-	Diretrizes Curriculares para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio
DEB	-	Departamento de Educação Básica
L1	-	Primeira língua
L2	-	Segunda língua
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	-	Língua Brasileira de Sinais
LIV	-	Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PQE	-	Projeto Qualidade no Ensino Público
Prolibras	-	Exame Nacional para Certificação de Proficiência em Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras
SAEB	-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED/Paraná	-	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná

UnB	-	Universidade de Brasília
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	-	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ESCRITA E SURDEZ	26
2.1	CONCEPÇÕES DA ESCRITA.....	26
2.2	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ESCRITA.....	42
2.2.1	Sobre os equívocos de interpretação da Teoria vigotskiana e da Teoria da Enunciação	47
2.2.2	Pensamento, Linguagem e Escrita	53
2.3	A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA SEGUNDA LÍNGUA.....	60
2.4	ESCRITA E LETRAMENTO.....	78
2.5	FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA E SURDEZ.....	94
3	A ESCUTA DOS DOCUMENTOS	117
3.1	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	118
3.2	DOCUMENTOS DO ESTADO DO PARANÁ.....	131
3.2.1	Diretrizes Curriculares da Educação Básica em Língua Portuguesa	135
3.3	DOCUMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS.....	144
3.3.1	Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica	144
3.4	O TEXTO COMO INSTRUMENTO DA ATIVIDADE-GUIA.....	164
4	A METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO	180
4.1	DELINEAMENTOS DA PESQUISA.....	182
4.2	OBJETIVO GERAL.....	183
4.2.1	Objetivos específicos	183
4.3	HIPÓTESE CONCEITUAL.....	184
4.4	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS – ETAPA 1.....	184
4.4.1	Sujeitos da pesquisa - Etapa 1	185
4.4.2	Pesquisa de campo – Etapa 1	186
4.5	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS – ETAPA 2.....	190
4.5.1	O ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira	191
5	A TEXTUALIDADE DO SILÊNCIO	195
5.1	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS.....	195
5.1.1	Apresentação dos resultados quantitativos: 1º ano do E. F.	195

5.1.2	Apresentação dos resultados quantitativos: 2º ano do E. F.....	201
5.1.3	Apresentação dos resultados quantitativos: 3º ano do E. F.....	210
5.1.4	Apresentação dos resultados quantitativos: 4º ano do E. F.....	215
5.1.5	Apresentação dos resultados quantitativos: 5º ano do E. F.....	222
5.1.6	Apresentação dos resultados quantitativos: 6ª série do E. F.....	229
5.1.7	Apresentação dos resultados quantitativos: 7ª série do E. F.....	235
5.1.8	Apresentação dos resultados quantitativos: 8ª série do E. F.....	240
5.1.9	Apresentação dos resultados quantitativos: EJA.....	245
5.2	DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS.....	252
5.3	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO – ETAPA 2.....	256
5.4	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS – ETAPA 2.....	284
5.4.1	A internalização da L2.....	295
6	CONCLUSÃO.....	300
	REFERÊNCIAS	309
	APÊNDICES.....	322
	APÊNDICE A Termo de Consentimento para menores de 18 anos.....	323
	APÊNDICE B Cronograma de pesquisa.....	324
	ANEXOS	325
	ANEXO A Parecer do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos	326
	ANEXO B Planejamento escolar 1	327
	ANEXO C Planejamento escolar 2.....	330
	ANEXO D Planejamento escolar 3.....	333
	ANEXO E Mensagens dos escolares.....	335

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como objetivo principal investigar o processo de escrita em Língua Portuguesa para surdos por meio de metodologias de ensino de língua estrangeira, considerando as (im) possibilidades do Bilinguismo¹, uma vez que essa filosofia defende a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua – L1, natural e de instrução desses sujeitos e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua - L2, utilizada pela sociedade em que vivem.

O interesse pelo tema adveio do trabalho realizado com surdos nas áreas da Fonoaudiologia e, posteriormente, em Pedagogia, que possibilitaram a compreensão das necessidades desses sujeitos. Em princípio, no espaço clínico, com as metodologias da Comunicação Total² e, após, orientando professores que tinham surdos incluídos em salas de aula regulares, sobre o trabalho pedagógico.

Incluir, como preconiza o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), requer que a escola se adapte à pessoa com deficiência, mobilizando-se para atender as suas necessidades educacionais, tornando-a participe das ações pedagógicas. Portanto, no caso dos surdos, mediar o ensino de outra língua é um desafio para os professores.

Ao pensarmos no ensino da Língua Portuguesa escrita, objeto de nosso estudo, consideramos que a aquisição desse conteúdo não acontece de forma natural, ou seja, a escola cumpre um papel fundamental nesse processo. No caso dos surdos, é preciso atentar que não significam a língua escrita como o fazem os ouvintes, isso devido à experiência visual acentuada em detrimento da percepção auditiva, levando-os, caso não adquiram linguagem em tenra idade, a entraves na aquisição conceitual (SILVA, 2008).

Observamos, nos estudos que realizamos, que as dificuldades de aprendizagem desses sujeitos provinham da falta de acesso aos conteúdos escolares, devido ao despreparo de instituições educativas para atuar com aqueles

¹ Movimento que se efetivou durante a década de 1980, como afirmam Ribeiro e Shimazaki (2008), e prevê o ensino e o uso de duas línguas por esses sujeitos, quais sejam a língua de sinais e a língua escrita do país em que vivem, o que não significa a exclusão da modalidade oral caso tenham possibilidades de utilizá-la.

² “Entende-se por comunicação total a proposta que faz uso de meios de comunicação oral e gestual. Comunicação total caracteriza-se, basicamente, pela aceitação de vários recursos de comunicação para ensinar a língua para fins de comunicação” (RIBEIRO; SHIMAZAKI, 2008, p. 26). No Brasil, tal filosofia foi deflagrada na década de 1970.

que não possuíam uma linguagem correspondente ao ano/série e à idade. Mas nossas conclusões eram empíricas e contribuíam pouco para auxiliar esses sujeitos.

Sentimos a necessidade de retornar à academia a fim de aprofundar mais sobre o processo de ensino e aprendizagem dos surdos. A dissertação de mestrado percorreu sobre *Os surdos e as notações numéricas*, culminando com a publicação de um livro com o mesmo título (SILVA, 2010). Esse estudo foi realizado por meio de um referencial teórico-metodológico que subsidiou nossa primeira formação acadêmica em Fonoaudiologia - a Epistemologia Genética. Apesar de o referencial citado ser um construto fundamentado cientificamente, deixou lacunas que acirraram as indagações acerca da escrita dos surdos.

Consultando o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2011) com as palavras-chave “escrita e surdez”, verificamos que as pesquisas de mestrado e doutorado entre os anos de 2000 a 2009 apresentam uma média de dez trabalhos por ano, incluindo temas sobre especificidades da Língua Portuguesa direcionados aos elementos fonéticos/fonológicos, a consciência fonológica, ao currículo e a escrita, a leitura orofacial, o implante coclear, o uso de tecnologias, as concepções de pais e professores sobre a surdez, a identidade surda, a inclusão e o cotidiano escolar. No conjunto dessa produção a linguagem escrita não é o foco de estudo.

Encontramos alguns trabalhos que priorizam a escrita e a surdez, mas em número reduzido, não tratando da questão das metodologias e do ensino da estrutura linguística da Libras e da Língua Portuguesa como conteúdo escolar. Alternando as palavras-chave para “surdez, escrita, Teoria Histórico Cultural”, encontramos apenas três trabalhos desenvolvidos nesse mesmo espaço de tempo, dois em nível de Mestrado e um em nível de Doutorado.

Com base nesse levantamento, observamos que a aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos surdos merece e necessita ser mais explorada cientificamente. Atualmente, constatamos um adensamento dos estudos referentes à educação de surdos que, a nosso ver, são ainda insuficientes para apoiar as necessidades de conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem escolares, o que ratifica e justifica a relevância e originalidade de nosso estudo.

Tais estudos enfocam temas que atendem às concepções dos Estudos Surdos, uma ramificação dos Estudos Culturais, tendência prevalente em âmbito da surdez educacional, como os trabalhos de Perlin (2004), Botelho (2005), Skliar

(2005), Sá (2006), Strobel (2008) e Sacks (1998). Nesse viés, questões como identidade, cultura e bilinguismo são analisadas com vistas a apontar o lugar que a sociedade, hegemonicamente ouvinte, determina a esses sujeitos e as possibilidades de resistência pela utilização da Libras, língua viso-gestual, como língua materna e natural da comunidade surda. Convém ressaltar que, ao contrário do que o senso comum aponta, os surdos precisam aprender e ser fluentes em língua de sinais para que consigam adquirir os conceitos científicos e se desenvolverem cognitivamente (GOLDFELD, 2002).

Não podemos desconsiderar a relevância desses estudos e as contribuições que possibilitam à luta empreendida pelos surdos para ocuparem seu lugar de direito na sociedade. Ratificamos o significado de denúncia que essas pesquisas realizam, objetivando atender as necessidades prementes de revisão das políticas públicas de inclusão, bem como da organização curricular que atenda a esses atores sociais.

Em busca de conhecimentos que pudessem lançar luzes à aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa pelos surdos, entramos em contato com as proposições do materialismo histórico e dialético, que nos motivaram para um aprofundamento maior nos conceitos marxianos e, por conseguinte, na Escola de Vigotski³ e na Teoria Histórico Cultural. Como pesquisadora da área da linguagem, dar continuidade ao trabalho anterior (que acrescentou conhecimentos sobre os surdos na área de ensino e aprendizagem) foi o caminho instigante que desencadeou um novo desafio: compreender um pouco mais sobre a aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos surdos, tema recorrente de preocupações de instituições escolares, professores, pais e estudiosos da área da educação.

Pesquisadores como Quadros (1997), Lacerda (2000; 2003) e Fernandes (2003) apontam para o mau desempenho desses sujeitos na leitura e na escrita e para a dificuldade dos professores em avaliar as produções desses escolares, ora emitindo juízos de valor considerando habilidades além das possibilidades imediatas

³ Utilizamos Escola de Vigotski, pois coadunamos com Facci et al. (2009, p. 8) na opção pelo termo: “[...] deve-se ao fato de se possibilitar a incorporação dos trabalhos desenvolvidos pelos diversos colaboradores de L. S. Vigotski e dos continuadores dos estudos, após sua morte em 1934. Desses, destacam-se, em especial, Luria e Leontiev, mas também se consideram as contribuições de Elkonin, Davidov, entre outros”.

As grafias encontradas para o nome Vigotski são variadas, porém utilizamos essa forma de escrita por ser a que predomina nos materiais que selecionamos para estudo. No caso de citações ou de referências textuais de outros autores, manteremos a forma de escrita original.

desses sujeitos, ora facilitando o processo por meio de atribuição valorativa sem o devido comprometimento pedagógico com a aprendizagem.

Ademais, tais pesquisas desvelam o fracasso do ensino e pseudo-uso da língua majoritária, oral-auditiva, em casos de surdez nos quais não há resíduos auditivos e para o uso dos Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI) e implantes cocleares que não são ainda capazes de propiciar o sentido da audição em sua plenitude. Dependentes da leitura labial, os surdos são desfavorecidos pelas limitações dessa modalidade, haja vista as dificuldades de realizar essa leitura em meio a situações de escolarização nas quais professores e alunos utilizam o espaço sem a devida preocupação com o posicionamento frontal, imprescindível para que a leitura labial seja satisfatória.

Mesmo que essa necessidade seja atendida, é preciso que o leitor dirija a atenção aos movimentos labiais do falante, devendo-se assegurar o conhecimento do tema que será tratado para auxiliar possíveis inferências durante o exercício dessa prática, que tanto pode auxiliar o surdo à compreensão do assunto como pode confundi-lo, deixando-o à deriva no processo pretendido. Desta forma, acreditar que por meio da leitura labial esses sujeitos têm condições de perpassarem pelo processo de ensino e aprendizagem com qualidade é o mesmo que desconsiderar ou desconhecer as implicações que a surdez acarreta para a aquisição da linguagem.

Com base nesses aspectos, nossa hipótese é a de que os surdos utilizam a Libras apenas como usuários, como um conhecimento espontâneo que não possibilita a reflexão e consciência sobre essa língua – não realizam a metacognição. Tal afirmação se pauta na realidade educacional e social desses sujeitos, isto é, muitos aprendem a Libras com os pais surdos – os filhos de surdos; ou com instrutores – na maioria, filhos de pais ouvintes, que também desconhecem a estrutura da língua de sinais. E na escola regular esses sujeitos não têm a disciplina de Libras no currículo escolar, diferentemente dos ouvintes, que têm a disciplina de Língua Portuguesa, apesar de serem fluentes nessa língua.

Se a Língua Portuguesa para os ouvintes precisa ser ensinada de maneira sistemática, organizada e intencional na escola, por que a Libras fica à margem nas instituições de ensino que têm escolares surdos? Não há a disciplina de Libras nessas escolas e nem se cogita a sua existência em políticas públicas direcionadas

à inclusão educacional dos surdos, apontando, assim, para o descaso com as necessidades desses sujeitos.

Estamos cientes de que a disciplina de Língua Portuguesa no currículo das escolas comuns prioriza o ensino da leitura e da escrita, e nesse ensino a oralidade é um fator relevante. Logo, os professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental alfabetizam e letram os ouvintes com interferência da fala na escrita, o que não é diferente nas séries/anos posteriores. Pensamos que o mesmo deveria ocorrer com os surdos, ou seja, esses sujeitos precisam de um trabalho organizado, sistemático e intencional de Libras, realizando a interlocução com a Língua Portuguesa escrita. Os surdos assistem ao reconhecimento de sua língua pela legislação brasileira, mas não a veem valorizada no espaço escolar.

Nossa hipótese está fundamentada na concepção de que esses sujeitos, apesar de não se constituírem como falantes nativos da Língua Portuguesa, têm possibilidades de aprender o português escrito, isto é, confiamos que o ensino da Língua Portuguesa escrita deva ocorrer contrastivamente ao ensino da Libras, com metodologias de ensino de uma língua estrangeira. Pensamos assim devido as proposições de Vigotski (1987), que apontam para a independência entre fala e escrita. Podemos verificar as afirmações do autor nas situações de alfabetização de ouvintes que encontram dificuldades no processo de aprendizagem da escrita alfabética, código que representa sua língua materna.

A oralidade não garante a produção da escrita, é preciso compreender que existe um código específico para grafar os significados e os sentidos das palavras. Apoiadas nas considerações do pesquisador russo, compreendemos que o ensino da Língua Portuguesa escrita para os surdos pode seguir o mesmo princípio, caracterizado pela compreensão de que há um código específico que grafa os significados e sentidos da Libras.

Além disso, a Teoria Histórico Cultural defende a ideia de a aprendizagem ser potencializada pelo ensino, por meio de mediações sistemáticas e intencionalmente organizadas. O referencial teórico metodológico citado trata do conceito das Funções Psicológicas Superiores (FPS) que se desenvolvem, prioritariamente, por meio da aprendizagem escolar. Vigotski (2000, p. 354) é enfático ao afirmar que “[...] o aprendizado consciente e intencional de uma língua estrangeira se apoia com toda evidência em um determinado nível de desenvolvimento da língua materna”.

Assim, pensando nos surdos, a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, alfabética, perpassa pelo conhecimento da língua de sinais, e carece desse ensino, logo, de professores que sejam fluentes em Libras e capazes de organizar o ensino escolar pela contrastividade entre as duas línguas. No entanto, essa constatação nos impõe outro questionamento que se configura como a questão norteadora da presente tese: como a escola pode organizar um trabalho pedagógico considerando as especificidades linguísticas desses sujeitos, a fim de efetivar a mediação entre uma língua viso-gestual e a escrita da língua oficial do país em que vivem para que possam se apropriar dos conteúdos escolares?

Temos duas línguas com códigos e maneiras de expressão diferenciadas. Logo, complementando nossa hipótese, para que o surdo escreva em Língua Portuguesa o que compreendeu acerca de algum tema trabalhado em Libras, necessitará realizar uma retextualização dessa última para a língua anterior. Fernandes (2003), reflete sobre a concepção de letramento em detrimento de alfabetização, quando se pensa na aquisição da língua escrita pelos surdos, explicando que esses últimos não estabelecem a relação fonema-grafema, logo não utilizam a rota fonológica para a leitura e, sim, a rota lexical.

A autora compara as especificidades da alfabetização para não surdos e do letramento para os surdos, demonstrando que esses últimos não se alfabetizam como ocorre com os primeiros; necessitam que a organização do ensino da segunda língua siga os princípios do letramento, ou seja, o termo em questão, na perspectiva da tese, consiste em um conjunto de práticas sociais realizadas com materiais grafados, concebidos em suas características visuais, enunciativas e discursivas. Com base nessas constatações, consideramos importante compreender quais os níveis de textualidade dos escolares surdos no Ensino Fundamental.

Para contribuir com a necessidade de escolares surdos e professores, nossa metodologia para essa investigação foi a pesquisa quantiquantitativa, que se consubstancia em um estudo teórico e de campo sobre a mediação docente apoiada em nossa hipótese: o ensino da Língua Portuguesa escrita com metodologias utilizadas para o ensino dessa língua como língua estrangeira. Teríamos que aprofundar nos estudos da linguagem, da atividade de estudo, do ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira, da aprendizagem da escrita pelos surdos e pelos ouvintes.

Para tanto, o presente trabalho está organizado em duas grandes partes:

1ª) Pesquisa Bibliográfica, apoiada em autores que se debruçam sobre os estudos da linguagem como Vigotski (1987, 1988, 1989, 1991, 1993, 2000, 2003, 2004, 2005, 2006, 2010, 2011), Bakhtin (1997, 2003, 2009) e Luria (1979, 1986, 2005, 2006) e sobre a atividade de estudo como Leontiev (1978, 1981, 2005, 2006) e Talízina (2000). Para compreender como ocorre o ensino da Língua Portuguesa a usuários de outras línguas, priorizamos os resultados dos trabalhos de Almeida Filho (2000, 2001, 2009) e para a aprendizagem da escrita, recorreremos às pesquisas de Fernandes (2003, 2006a, 2006b, 2006c), Quadros (1997, 2006, 2008), Quadros e Karnopp (2004) e Quadros e Perlin (2007), que privilegiam o surdo e às pesquisas de Soares (1986, 1998, 2001, 2010), Smolka (1993) e Cagliari (1993) direcionadas aos ouvintes.

2ª) Pesquisa de Campo, realizada em dois momentos distintos: a) Coleta de 200 textos elaborados por 30 escolares surdos matriculados no Ensino Fundamental do Estado do Paraná, que frequentam o CAES no contraturno; b) estudo de caso em que selecionamos, intencionalmente uma professora com formação em Letras e Libras, para trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa de forma contrastiva, aproximando as expressões das duas línguas. Organizamos, acompanhamos e participamos das atividades de ensino – pesquisa participante, com o propósito de verificar os resultados da mediação efetivada da forma descrita. Essa fase da pesquisa ocorreu por meio de intervenções organizadas, juntamente com a professora do CAES e dois escolares surdos.

Tendo essas considerações como balizadoras da organização da pesquisa e de seu relato, compreendemos serem necessários cinco capítulos para a apresentação do trabalho. O primeiro se configura nessa parte introdutória. O segundo está intitulado *Escrita e surdez* e trata, primeiramente, da função social da escrita com o objetivo de esclarecer como esse conhecimento está amalgamado nas práticas cotidianas. Junto a isso, tecemos considerações sobre o letramento, conceito que vem sendo utilizado e exercido nas práticas escolares desde a década de 1980, em âmbito geral e, especificamente no ensino da Língua Portuguesa escrita para os surdos.

Avançamos esclarecendo que a aquisição da escrita ocorre por meio de um ensino organizado e sistemático, realizado prioritariamente pela instituição escolar, subsidiado por um referencial teórico-metodológico, que no caso desta pesquisa, se constitui pela Teoria Histórico Cultural. Discorreremos sobre a mediação pedagógica,

elemento primordial para o processo de ensino e aprendizagem, finalizando com considerações acerca da função social da escrita e surdez.

No capítulo seguinte, denominado *A escuta dos documentos*, trazemos os conteúdos dos documentos oficiais que tratam do ensino, aprendizagem e características necessárias ao texto em Língua Portuguesa e realizamos a interlocução desse material com as pesquisas realizadas na área de educação de surdos sobre a aquisição da escrita. Analisamos um documento em âmbito nacional e um específico do Estado do Paraná, que tratam da alfabetização, letramento e ensino da Língua Portuguesa escrita para esses sujeitos. Apoiadas em suas indicações pedagógicas para o uso do texto como unidade da língua e material indispensável para o ensino da escrita, abordamos a concepção de texto da qual nos valem para essa pesquisa.

A metodologia da pesquisa de campo é o título do quarto capítulo, apresentando o delineamento da pesquisa de campo, as duas etapas da coleta de dados, as categorias eleitas para as análises dos dados quantitativos e qualitativos e os sujeitos que contribuíram com o estudo em ambas as etapas.

A textualidade do silêncio é o nome dado ao quinto capítulo, que apresenta as análises dos diversos gêneros textuais escritos pelos surdos matriculados no Ensino Fundamental e que frequentam o CAES no contraturno. Com o objetivo de termos mais elementos para defender nossa tese de que, ao pensarmos nos surdos, o Bilinguismo precisa, além do letramento, de uma organização de ensino para a Língua Portuguesa escrita como língua estrangeira, fomos a campo novamente priorizando a metacognição, explorando o ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos com metodologias de ensino de língua estrangeira, utilizando o texto como principal instrumento da atividade de estudo.

Finalizamos o trabalho com a *Conclusão*, apresentando o resultado da pesquisa que aponta para a necessidade de se considerar a mediação dialética para que o surdo se aproprie conscientemente da Língua Portuguesa escrita, por meio da retextualização de uma língua a outra. A aprendizagem da escrita é imprescindível para a humanização, bem como a aquisição precoce da Libras. O Bilinguismo requer, para se efetivar, de um ensino sistemático que considere o Letramento, as metodologias de ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira, pautado pela concepção da escrita como trabalho. Para tanto, a presença de intérpretes e instrutores (esses últimos quando o escolar não tem o domínio da língua) é

obrigatória em todos os dias letivos. O trabalho ressalta, ainda, a insuficiência da formação docente quando se pensa no ensino da segunda língua. A inclusão na escola regular, da maneira como está ocorrendo, deixa frouxa a aquisição conceitual pela impossibilidade de acesso aos conteúdos escolares e a manutenção nas escolas especiais retrai esses sujeitos a um grupo hermético e dependente daqueles que conhecem a Libras.

2. ESCRITA E SURDEZ

“Toda essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN, 2009, p. 153-154).

O objetivo deste capítulo é refletir acerca da função social da escrita, primeiramente em âmbito geral e, em seguida, para a especificidade da escrita e surdez. A análise é tangenciada por considerações sobre a linguagem e pensamento, uma vez que a escrita ocorre subsidiada por esses processos, materializando-se em signos linguísticos arbitrários e culturais, interligando significante – a palavra, morfologicamente falando, e o significado – o conteúdo usual e semântico do vocábulo, inserida em um contexto histórico, econômico, cultural e social que define suas especificidades e sentidos (VIGOTSKI, 1988; 1989; 1993; 2000; 2004; BAKHTIN, 1997; 2003; 2009).

Ademais, trataremos de algumas concepções de escrita que perpassam os processos de ensino e aprendizagem e apontaremos para a escrita como trabalho, que responde ao nosso referencial teórico-metodológico, a Teoria Histórico Cultural, que também será discutida no decorrer do capítulo. Como nossa preocupação centra-se no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua pelos surdos, estendemos nosso foco para o conceito de mediação que, para esses sujeitos, é direcionada ao letramento e não à alfabetização - não estabelecem relação entre fonema e grafema já que são privados do sentido da audição. Sendo assim, não podemos deixar de abordar o conceito de letramento e seu entrelaçamento com o ensino e a aprendizagem da escrita, abrangendo a função social da escrita e a surdez.

2.1 CONCEPÇÕES DA ESCRITA

Luria (2006) nos brinda com estudos sobre o desenvolvimento da escrita na criança explicando que no percurso de aquisição desse conhecimento, os pequenos seguem compreendendo a necessidade de registrar informações. O pesquisador russo postula que a escrita é um instrumento cultural, uma técnica auxiliar que contribui para o desenvolvimento humano desde os primeiros rabiscos infantis. Assinala, ainda, que a criança logo se apropria da função social da escrita para

recordar informações, por isso muitas vezes faz desenhos para não esquecer o conteúdo a ser transmitido. Esse processo culmina com “[...] o domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura”⁴. Em suas palavras:

Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente. Através da generalização verbal, a criança fica possuidora de um novo fator de desenvolvimento – a aquisição da experiência humano-social - que se converte rapidamente no fator fundamental da sua formação mental (LURIA, 2005, p. 110).

Sustentadas pelas considerações do pesquisador, compreendemos a importância da aprendizagem da escrita por todos os homens, independente de suas limitações físicas, sensoriais ou intelectuais. A escrita consiste em demonstrar os pensamentos por meio de determinantes arbitrários e convencionados e isto implica em conseguir expressar de forma lógica, coerente e coesa as ideias, além de deixá-las impressas em materiais que poderão ser manuseados em outro tempo e espaço que não o da escrita imediata. É a escrita que possibilita a leitura, e esta descortina ao que a realiza com a devida compreensão, sistematização e intencionalidade, o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pelo homem. Ademais, a escrita possibilita a leitura para a fruição, o contato com a literatura universal e com os clássicos.

Nesse sentido, os estudos de Klein (2002) remetem para o fato de ser a escrita portadora de uma função social específica, que responde a uma necessidade humana, portanto deveria fazer parte de todas as relações sociais.

Se considerarmos as situações de uso da escrita, verificaremos que na base de todas elas está a necessidade de um registro que transcenda os limites do espaço e do tempo. Foi por esta característica que a língua escrita se configurou em um instrumento relevante para os homens. Foi, também, esta característica, durante muito tempo praticamente exclusiva da língua escrita, que a manteve como uma forma privilegiada de registro, determinando seu aprendizado como uma forma de responder a uma necessidade humana (KLEIN, 2002, p. 105).

⁴ Ibid, p.189.

Tendo em vista a explicação da autora, a concepção da escrita como forma privilegiada de registro retira dos sujeitos que não a dominam a possibilidade de interação plena em uma sociedade que se pauta, hegemonicamente, pelo signo gráfico. Assim, observamos que a aprendizagem da escrita é fundamental, uma vez que esse conhecimento é um mediador cultural utilizado nas práticas sociais com frequência. Podemos afirmar que a escrita encontra-se amalgamada na sociedade contemporânea em seus aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais. Por conseguinte, alertamos para a urgência de que os homens, surdos e não surdos, se apropriem desse bem simbólico que lhes possibilita a participação da vida em sociedade.

Cagliari (1993), apoiado no desenvolvimento histórico do tema, associa o domínio da escrita e o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade a estruturas de poder social, afetos às classes mais favorecidas economicamente. Entretanto, explica que essa situação vem, paulatinamente, se alterando e os sujeitos, oriundos de camadas sociais mais carentes, adentram as escolas em busca de elementos para uma vida melhor. O linguista adverte que essa situação ocorre devido à demanda de mão de obra especializada para atender às constantes transformações do mundo do trabalho, sedimentadas pelas inovações tecnológicas que requerem sujeitos com formação escolar mais específica. De um ponto de vista próximo, na concepção de Duarte (2006a, p. 141-142), essa é a saída encontrada pela ideologia neoliberal para mascarar o acirramento das desigualdades sociais em uma sociedade de classes como a nossa. Para o autor, o que se faz é “[...] educar os indivíduos de maneira a torná-los mais bem preparados para disputar seu lugar ao sol no mundo da competitividade”.

Se o “*capital*”⁵ precisa de homens competentes, as escolas devem realizar essa preparação. Logo, à população é oferecida a escola “para o povo”, ou seja, a escola que objetiva formar o homem necessário a cada quadra histórica definida, “[...] a instituição escola tem sido controlada pelos poderosos e não pelo povo” (CAGLIARI, 1993, p.11). Consequentemente, nega-se a escola “do povo”, que supriria as necessidades de emancipação humana, utopia alimentada e requerida

⁵ Termo utilizado como referência à sociedade capitalista por Marx (1998) e todos os teóricos marxianos.

desde a Revolução Francesa pelos trabalhadores e camponeses⁶. O autor salienta ainda, que são “[...] as pessoas do povo que buscam, através do estudo, condições para ganhar mais, produzir e ascender socialmente. Mas a escola não propicia essa oportunidade a todos os indivíduos, submetendo-os [...] a rigorosa seleção”⁷.

Seguindo essa linha de pensamento, Duarte (2006a, p. 142) expõe que esse fator ocorre porque a escola é tida como uma instituição com possibilidades de exercer influências desmedidas para a criação da sociedade democrática e, assim, a educação tem sido concebida “[...] como capaz de produzir a superação da exclusão social”. Fica a sensação de que as mudanças de mentalidades ajustariam os homens a uma nova conformação social, mentalidades mais adequadas aos ventos pós-modernos que delegam ao indivíduo a responsabilidade pela empregabilidade ou não no mercado de trabalho. Nesse âmbito, o Estado se exime de realizar suas obrigações e deseja fazer-nos crer que a acumulação do “*capital humano*”⁸ seria a solução para a desigualdade entre os homens. *Educação para todos, Todos pela educação*, frases repetidas em documentos oficiais e pela mídia, que adentram nossas casas e nossas consciências, persuadindo os desavisados com as artimanhas do capital.

Compreendemos as principais razões que contribuem para o fracasso escolar no que se refere ao aprendizado da Língua Portuguesa, gerando a evasão devida a exclusão dos que são, intencionalmente, eliminados do processo educacional pela manipulação sofrida pela escola. Em outras palavras, são os alunos oriundos das classes menos favorecidas os que mais necessitam de atenção nas esferas físicas, emocionais e materiais. Todavia, são relegados a segundo plano, tendo como recursos educacionais escolas sucateadas, materiais didáticos insuficientes,

⁶ Esse momento histórico é caracterizado pela mudança do estado da burguesia que, derrotando a monarquia, passou de classe revolucionária a classe reacionária, com o principal objetivo de evitar que a revolução ocorresse pelas ações dos trabalhadores e camponeses. Para tanto, os recursos ideológicos foram decisivos para o controle dos homens e a escola “para o povo” respondia a essa necessidade.

⁷ Ibid, p.11.

⁸ A Teoria do Capital Humano foi formalizada por Theodore Shultz, um economista americano, em 1960 e, grosso modo, defende a ideia de que a educação pode transformar a sociedade, pois quanto mais o indivíduo estuda e adquire conhecimentos, aumenta sua inserção no mercado de trabalho, gerando aumento de renda e crescimento dos países que a adotavam (SHULTZ, 1971). Para mais esclarecimentos, sugerimos a leitura do próprio autor, que se encontra nas referências e das análises de Gaudêncio Frigotto no livro intitulado “*A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*”, publicado pela Editora Cortez em 1993.

professores que cumprem tripla jornada de trabalho, salas superlotadas e pouco contato com materiais gráficos para leitura e escrita.

No caso dos escolares surdos, a situação se agrava, pois são incluídos em escolas regulares/comuns (irregulares quando pensamos em uma educação escolar de qualidade para surdos e não surdos), na maioria das vezes desprovidos do conhecimento da Libras e da Língua Portuguesa, em outras palavras, chegam à escola sem terem adquirido uma língua.

Ademais, quando pensamos no ensino e aprendizagem da leitura e escrita, a barreira que a surdez impõe nas relações sociais desses sujeitos dificulta sobremaneira as práticas de letramento, que conforme veremos mais adiante, são fundamentais para a aquisição desse bem cultural. E apesar das lacunas linguísticas que as crianças surdas apresentam, “[...] são tradicionalmente levadas a aprender a estrutura linguística da língua oral, fala, leitura, e, muitas vezes, língua de sinais, tudo ao mesmo tempo” (LEBEDEFF, 2004, p. 129).

Certamente, “[...] a escola manipula através do saber a posição social dos que por ela passam” e, antevendo a possibilidade de a instituição escolar transformar a consciência humana, a classe dominante “[...] toma dianteira e procura manter a escola sob controle” (CAGLIARI, 1993, p. 11), excluindo os pobres e os surdos do acesso ao conhecimento elaborado e alavancando os ouvintes e os ricos, mantendo-os na instituição completando o processo de ensino e aprendizagem. Especificamente no caso dos surdos, é pertinente a análise de Klein (s/d; p. 4) acerca das consequências da exclusão, afirmando que esta última “[...] é limitadora das possibilidades de desenvolvimento pleno dos sujeitos, a medida que lhes retira a posse e o uso de recursos e instrumentos que caracterizam as condições de existência humana em determinado momento histórico”.

Seguindo essa linha de pensamento, Soares (2010, p. 22) avança apontando para o fato de que “[...] a escola valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea que se afaste muito dela”. Essa postura acarreta a discriminação dos alunos de classes economicamente desfavorecidas, pois devido às objetivações vivenciadas para a sobrevivência, esses sujeitos não suprem as expectativas da instituição escolar no que se refere às funções e ao uso da linguagem escrita. Tal situação apresenta-se diversa para os sujeitos advindos de classes economicamente abastadas, que usufruem cotidianamente do padrão culto da

língua oral e estabelecem a ligação com o padrão escrito de forma mediada, porém, mais significativa por suas vivências.

Pautadas pelas considerações da autora, refletimos sobre os surdos que utilizam uma língua viso-gestual diversa da língua oral e, como consequência, a escrita desses sujeitos é adquirida com base na Libras, língua que apresenta uma estrutura própria e diferente da estrutura da Língua Portuguesa. Assim, nos espaços social e escolar, tanto a comunicação oral/gestual quanto a produção escrita desses sujeitos encontram-se prejudicadas.

Os estudos de Lebedeff (2004) revelam que a escola simplifica a escrita a ser ensinada para o surdo com o intuito de facilitar a aprendizagem, organizando práticas pedagógicas que reduzem as dificuldades desses sujeitos, retirando dos textos e frases trabalhados em sala de aula as preposições, os artigos e no tratamento com os verbos inserem somente a conjugação no infinitivo, como se estivessem escrevendo em Libras. Há, ainda, práticas nas quais “[...] os professores sublinham apenas aquilo que o aluno ‘deve’ ler, como se os outros componentes do texto, específicos da língua portuguesa, não fossem importantes para a leitura de uma pessoa surda”⁹ (grifos da obra).

Observamos que o acesso a esse bem simbólico imprescindível é oferecido de forma seletiva aos homens da sociedade de classes, favorecendo a classe hegemônica e, no caso dos surdos, a língua hegemônica. As consequências prejudiciais desses atos podem ser compreendidas se refletirmos que, para além da exclusão social e cultural, a aquisição desse capital interfere na formação humana no que se refere ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores¹⁰, funções essas que, segundo os pesquisadores da Escola de Vigotski, impulsionam o desenvolvimento do homem para além das possibilidades apenas filogenéticas. Sendo assim, muitos estão à margem desse desenvolvimento, apesar de frequentarem os bancos escolares.

Não podemos negar, conforme o exposto, que é preciso se preocupar com a questão educacional da escrita quando abordamos a função social que ela ocupa na formação humana. Discutir sobre as concepções de escrita utilizadas para o ensino

⁹ Ibid, p. 129-130.

¹⁰ Indicamos algumas das Funções Psicológicas Superiores como a memória, a atenção voluntária, o raciocínio lógico, a abstração, a generalização, o pensamento e a linguagem. Abordamos esse conceito com mais profundidade no próximo subcapítulo, no qual trazemos nosso referencial teórico-metodológico de maneira sistematizada.

da Língua Portuguesa é necessário, porque refletem a perspectiva teórica assumida pelos pesquisadores e pelos docentes que as adotam em suas práticas pedagógicas e que têm a possibilidade de, ou instrumentalizar o escolar, surdo e não surdo, para o enfrentamento de uma sociedade excludente, ou de aliená-lo induzindo-o a se adaptar a tal sociedade sem almejar “colocar o guizo no pescoço do gato”.

Encontramos na literatura que trata da área do ensino e aprendizagem da escrita algumas concepções que consideramos relevantes para a compreensão de limitações e possibilidades do ensino da língua e seu uso como prática social. A primeira a ser abordada é a concepção da escrita com foco na língua (KOCH e ELIAS, 2009), direcionada para os aspectos ortográficos, sintáticos e de concordância, sem levar em consideração o processo realizado pelo aluno para a produção textual. Fica evidente, nessa concepção, a preocupação do professor com a forma e a técnica, enquanto o conteúdo torna-se mero coadjuvante da expressão.

A visão bakhtiniana de língua como estrutura concreta de enunciação vislumbra os componentes sócio-históricos, econômicos, culturais, sociais e políticos, conjuntamente ao diálogo estabelecido entre o locutor e o interlocutor como arena de significações. Essa visão, é então substituída pela concepção de língua abstrata, isenta de significados negociáveis e das práticas sociais de linguagem, atada à similaridade inflexível e invariável de uma língua estagnada por uma identidade única.

Ao nos direcionarmos ao foco de nossa pesquisa, ou seja, o ensino da Língua Portuguesa escrita aos escolares surdos, podemos vislumbrar os insucessos pelos quais esses sujeitos passam ao se depararem com uma concepção escolar pautada em um conhecimento que, sensorialmente, não é possível de eles atingirem em sua totalidade. O foco na estrutura linguística, sem a devida mediação da Libras, torna o ensino e a aprendizagem do português escrito para o surdo uma tarefa difícil de ser executada e que muitas vezes é conseguida por meio de reproduções exaustivas que não têm significado algum para esse sujeito. Segundo Lebedeff (2004, p. 129), “[...] a artificialização da língua escrita em sala de aula nos anos iniciais de escolarização” tem sido um dos principais elementos que contribuem para o fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita “[...] não só pelas crianças surdas, mas também pelas ouvintes”.

Outra concepção analisada por Sercundes (2001) é a que concebe a escrita como dom, algo inato ao sujeito, natural, biologicamente herdado e, como tal, define

a produção textual por meio de um tema dado que deve ser desenvolvido sem objetivo definido e sem a delimitação de um interlocutor. Não há mediação - o professor não realiza a exploração prévia do tema, tampouco a sistematização de ideias para que o texto possa ser elaborado. Se a escrita se configura em dom, já está dada, não requer empenho, formação, esforço, estudo, enfim, é biologicamente determinada e não social, cultural e historicamente constituída.

Se considerarmos que a escrita é biologicamente determinada, dificilmente podemos intervir em sua aprendizagem, ficando incoerente seu ensino, pois só aprenderá a escrever aquele que tem essa predisposição. Aquele que não a tem, não aprende a escrever. Engessam-se, assim, as possibilidades do ouvinte e, mais ainda, as do surdo, uma vez que tal concepção o exclui do processo de ensino e aprendizagem da escrita devido ao impedimento sensorial, concluindo que o dom não o alcançou biologicamente e, por conseguinte, esse conhecimento não lhe é possível de ser adquirido.

Observamos que ambas as concepções de escrita vinculam a linguagem apenas à ferramenta de comunicação, desconsiderando o interlocutor e se restringindo ao zelo pelos padrões da norma culta. No entanto, é preciso que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita contribua com a transformação da prática social, sendo assim, esse conhecimento não pode ser abordado de forma estática, embalsamado com regras, métodos e princípios absolutos e a-históricos.

Referindo-se aos surdos, Lebedeff (2004, p. 129) afirma que “[...] as atividades com a língua escrita envolvem, muitas vezes, apenas repetições, reproduções e supergeneralizações. A língua escrita é apresentada como algo de domínio oficial, escolar”, desprovida de sua função social, ou seja, das práticas sociais perpassadas pela leitura e escrita vivenciadas pelos escolares.

Portanto, não surdos e surdos precisam compreender o trabalho educativo como aquele que desvela o processo da vida real e, para que isso ocorra os escolares precisam refletir sobre as articulações entre o que aprendem na escola e as práticas sociais.

Passamos a analisar a concepção da escrita como consequência. Na visão de Sercundes (2001), essa concepção é utilizada frequentemente nos espaços escolares. As práticas pedagógicas que a permeiam são planejadas em função de atividades motivadoras para as crianças, mas, em contrapartida, findas tais

atividades, as crianças são solicitadas a elaborar produções escritas sobre as experiências vivenciadas.

Dessa forma, não se prioriza a necessidade de “[...] um adequado nível de domínio dos métodos de análise e de síntese e da generalização, para que os alunos desenvolvam a capacidade de melhorar a compreensão, a memorização voluntária e a repetição do conteúdo de um texto” (KOSTIUK, 2005, p.49). Logo, apenas de forma transmissiva, distante do desenvolvimento do pensamento, a escrita se assemelha, como preconiza Sercundes (2001), a consequência das atividades motivadoras proporcionadas e se transforma em um ônus que deve ser saldado apenas para conseguir nota.

Observamos que esse tipo de concepção se apoia na tentativa de atender as necessidades imediatas dos escolares, ou seja, aquelas que são prazerosas e que não exigem esforço. Depois de atendidas essas necessidades, o professor requer a produção escrita sobre as atividades divertidas que foram realizadas e, desta forma, vincula a fruição ao labor, uma contradição que os alunos refutam, pois não compreendem a escola como local de disciplina, intencionalidade, mas de espontaneidade.

Se pensarmos nos surdos e nas dificuldades com a escrita da Língua Portuguesa, concluímos que tal concepção deixa-os ainda mais distantes do trabalho educativo, este último descaracterizado pela fragmentação entre as atividades prazerosas e a exigência de produções escritas em uma língua pouco conhecida por esses sujeitos, redundando em frustrações advindas de resultados insatisfatórios ao terem seus textos avaliados pela escola. Com base nas considerações de Oliveira (1987), verificamos um questionamento sobre o ensino da alfabetização desvinculado da prática social global que julgamos pertinente ao analisarmos a concepção da escrita como consequência:

Como fazer da alfabetização um ‘com o quê’ (isto é, o ler e o escrever), uma ferramenta de luta contra a exploração, se o processo de aprender o ler e o escrever desenvolve posturas que, subliminarmente, não criam condições adequadas para que o educando já possa usar no seu próprio aprendizado escolar (e, possivelmente, na sua prática social), de modo consciente, esse ‘saber escolar’ como instrumento para a construção de uma nova ordem que assegure a transformação da estrutura social? (OLIVEIRA, 1987, p. 64 – grifos da obra).

Oliveira (1987) aborda a questão considerando que as práticas pedagógicas são políticas. Dessa forma, podem tanto assegurar a manutenção da sociedade como questionar a conformação social. Por isso, o ensino da leitura e da escrita deve ser direcionado com base na necessidade de se pensar acerca de como realizar uma prática que contribua com a transformação de uma sociedade excludente.

No tocante às concepções tratadas até então, podemos afirmar, apoiadas nas análises de Saviani (2007) sobre as distorções da função social das instituições escolares, que tal como essas últimas, abandonam a organização do ensino pautada em um aporte teórico fecundo, realizando intervenções pautadas em descrições empíricas, destituídas de cientificidade, marginalizando o cerne do trabalho educativo.

Nesse sentido, direcionamos o foco para o sujeito de nossa pesquisa, que frequenta espaços de ensino e aprendizagem hegemonicamente ocupados por ouvintes e que tem sido submetido à metodologias de ensino da escrita baseadas na oralidade, ou seja, na perspectiva do professor ouvinte. Dessa forma indagamos como esse sujeito, na participação das ações pedagógicas, pode desenvolver a consciência quando a escola se exime, quer pela falta professores que tenham o domínio da língua de sinais, quer pela falta de intérpretes, quer pela ausência de um instrutor, de sua função política mais premente: a transmissão do conhecimento científico?

A prática educativa é uma das modalidades da prática social global, portanto, a maneira como se efetiva demonstra as opções feitas pelo educador. Confiamos que a opção por uma prática que busque “[...] exaurir ao máximo, de modo intencional, as possibilidades do próprio processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado na sala de aula” é a que contribui “[...] para a efetivação do fim último da prática social global, comprometida com as transformações sociais” (OLIVEIRA, 1987, p. 63). No que concerne aos surdos, para que essa prática ocorra, o educador precisa compreender que

[...] o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte da força e das capacidades, e que no defeito há algum sentido positivo [...] Se as investigações experimentais demonstram que as reações podem ter lugar com maior velocidade e força ante a presença de obstáculos em comparação com o máximo

conseguido em condições normais, temos diante de nós a mesma lei (VIGOTSKI, 1989, p. 31 – tradução nossa)¹¹.

Concluimos a relevância da concepção docente ante um escolar com deficiência, pois de acordo com Vigotski (1989), a força e a superação têm origem no defeito. Logo, a educação escolar dessas pessoas deve primar por outras vias de acesso às práticas sociais. Esses sujeitos têm possibilidades de seguir a mesma lei verificada entre aqueles que encontram obstáculos e reagem com maior velocidade e força caso não os tivessem. A nosso ver, a prospecção vigotskiana apresentada corrobora o fato de a escrita não ser um dom - natural, tanto para ouvintes quanto para surdos, mas um conteúdo que deve ser ensinado e aprendido no espaço escolar.

Partindo dessas considerações, torna-se relevante destacar outra concepção que intentamos analisar: a escrita como trabalho - atividade. Nessa, o sujeito compreende a necessidade do uso desse bem cultural e as atividades partem da interação entre aquele que escreve e um possível leitor. Entretanto, um cuidado maior o professor deve ter ao solicitar as produções textuais, porque podem apresentar um ponto de partida comum à escrita como consequência. Para que a escrita se efetive, é necessária uma organização interdisciplinar e o eixo comum dessa organização encontra-se pautado nas atividades prévias, que podem funcionar como um pretexto para a produção textual e não como suporte, o que seria mais adequado para a concepção da escrita como trabalho (SERCUNDES, 2001).

Recorremos ao linguista Geraldi (2002), a fim de destacar que em um processo de escrita, o texto é o ponto de partida e de chegada, pois se trata de um local de interação (GERALDI, 2002; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN, 2009) e é um dos pontos de intersecção entre professor e aluno nessa concepção. Logo, concluimos que a mediação torna-se o centro do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, pois seria difícil uma criança se apropriar desse conhecimento sem a intervenção de um “outro” que já o domina e o utiliza social e coletivamente.

¹¹ No texto em espanhol, lê-se: “[...] el defecto es no sólo una deficiencia, una debilidad, sino también la fuente de la fuerza y de las capacidades y que en el defecto hay algún sentido positivo [...] Si las investigaciones experimentales demuestran que las reacciones pueden tener lugar com mayor velocidad y fuerza ante la presencia de obstáculos en comparación con las máximas en condiciones normales, tenemos ante sí la misma ley” (VIGOTSKI, 1989, p. 31).

Por se tratar de uma concepção que remete à categoria trabalho, Menegassi (2003) explica que planejar, executar, rever e reescrever são ações da produção textual que demandam esforço por parte do professor, que como coprodutor do texto orienta os objetivos, a finalidade, o gênero e o possível interlocutor, bem como a cooperação do aluno. O autor explica que esse percurso é trabalhoso, no sentido de despende dedicação e empenho por parte daqueles que desejam elaborar os textos.

Consideramos a relevância de observar outro modo de compreensão da escrita como trabalho, porque essa categoria se constitui parte integrante de nosso referencial teórico-metodológico. Saviani (2004), ao analisar os Manuscritos econômico-filosóficos de Marx (1987), aponta para o objetivo maior da obra, que é a compreensão da natureza humana que, longe de ser apenas biológica, é produzida pelas ações dos homens ao transformar a natureza, adaptando-a as suas necessidades de sobrevivência.

Nesse sentido, ao transformar a natureza em benefício de sua existência concreta, o homem também se transforma, e isto ocorre pelo trabalho. “Portanto, é pelo trabalho que os homens se produzem a si mesmos. Logo, o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana” (SAVIANI, 2004, p. 28), ou nas palavras de Engels (1876, p. 1), o trabalho “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

Mediante as proposições dos autores, retornamos ao teor do parágrafo que trata da concepção da escrita como trabalho e intentamos acrescentar o conteúdo acerca da categoria trabalho discutido por Saviani (2004), sustentado pelas ideias marxianas¹². Estabelecendo um paralelo entre a escrita como trabalho e a categoria trabalho como princípio educativo, assinalamos que ao escrever o homem utiliza-se de instrumentos que não são dados pela natureza, tampouco são biológicos, mas especificamente históricos e culturais, melhor dizendo, “[...] o homem age sobre a própria natureza, criando um mundo propriamente humano, onde se articulam elementos naturais e não naturais (estes últimos, produzidos, criados, inventados pelo homem)” (KLEIN, s/d, p.2).

¹² Saviani (2004) explica o uso do adjetivo marxiano reservado “[...] para se referir ao pensamento do próprio Marx, em contraposição a ‘marxista’, referido aos seguidores ou intérpretes de Marx” (SAVIANI, 2004, p. 22 – grifo da obra).

Por meio desses instrumentos, o homem produz e participa de práticas sociais, as quais são transformadas por ele e dialeticamente o transformam. Portanto, ao escrever de forma intencional, planejada, revisitada, e reescrita, como se consubstancia a concepção de escrita como trabalho, o homem realiza a transformação do meio em que vive, e da mesma forma, se transforma. Pela mediação da escrita o homem interage consigo mesmo e com seus pares em atividades sociais concretamente organizadas. Mais uma vez, observamos que a escrita considerada como trabalho se justifica, porque ela possibilita a produção humana de todos, ou seja, dos surdos e não surdos.

Nossa expressão encontra eco com a concepção ideal do processo de ensino e aprendizagem da escrita. No entanto, a escola que temos ainda não possibilita que o sujeito concreto, “[...] síntese de múltiplas determinações” (MARX, 1987, p. 16), seja educado da maneira explicitada. Pelo que vimos discutindo, compreendemos que a educação está a serviço do capital, logo, a possibilidade de uma formação omnilateral ainda é uma utopia.

Observamos resquícios das contribuições do movimento escolanovista no Brasil¹³, como percebemos na concepção da escrita como consequência, que prioriza os interesses imediatos dos alunos em detrimento dos conhecimentos científicos, mediatos. Estes últimos podem emancipar o sujeito pela assimilação das objetivações humanas, presentes nas práticas sociais, contudo desconhecidas caso a escola não cumpra seu papel de formadora de homens e possibilite o domínio dessas objetivações em plenitude.

A concepção da escrita como trabalho prima por ressaltar sua função social de possibilitar ao sujeito produzir textos como objetos reais, produtos do labor exercido desde o conteúdo a ser expresso, para quem se dirige, até a forma como deve ser exposto, isento de fragmentações que impelem o produto do trabalho contra seu produtor, velando sua essência.

É preciso observar que o trabalho ao qual nos referimos não é o concebido pela sociedade capitalista, alienado, mas o trabalho no sentido ontológico, caracterizado pela mediação entre o imediato e o mediato, pela elaboração humana que, no processo da escrita, ao modificar o outro pelo conteúdo expresso e pela

¹³ De acordo com Saviani (2007, p. 192), ao analisar o movimento escolanovista no Brasil, “Enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, [...] a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na formação do indivíduo egoísta, independente [...]”.

possibilidade de esse outro atribuir sentidos ao conteúdo, se modifica na interação com o humano pelo trabalho não material.

Nesse sentido, como uma atividade teleológica, a escrita deve ter uma finalidade, um uso social com vistas à transformação da realidade. Esse movimento descrito é a práxis e, na concepção marxiana, como afirma Saviani (2004, p. 58), faz com que “[...] o sujeito da ação possa refleti-la psicologicamente, pois o sentido do ato não se encerra em si mesmo, mas se põe sempre em ligações com condições sociais mais amplas”.

Estamos cientes que a aquisição da técnica da escrita deve ser priorizada, para isso temos que saber usar o lápis, o papel, o teclado, no entanto, essa aprendizagem não pode ocorrer de forma fragmentada, anexa ao contexto histórico, econômico, cultural, social e político em que se inserem os sujeitos cognoscentes. De acordo com Soares (2010), os escolares precisam, para além de se apropriarem dessas técnicas, compreenderem a necessidade desse conhecimento nas práticas sociais. Esse processo deve ser, a nosso ver, extensivo aos surdos e não surdos, porque todos carecem dos conhecimentos que fazem parte da genericidade humana.

Compreendemos que a escrita como trabalho é a que deve ser explorada pela escola no processo de ensino e aprendizagem, pois “[...] a invenção da escrita modificou radicalmente não só o processo psíquico da memória, mas também lhe deu suporte material que amplia, enormemente a duração do tempo” (KLEIN, s/d, p. 3). A relevância da escrita demonstra que por meio dela temos acesso ao conhecimento e nos apropriamos dos elementos para nossa condição de existência.

Em Leontiev (1978) encontramos eco à concepção da escrita como trabalho, quando o autor explica a produção de instrumentos pelo homem, esclarecendo que a objetivação não se encontra atrelada à elaboração de materiais, mas procede também da linguagem e das relações humanas. Acrescentamos a escrita como objetivação, nessa perspectiva em que um objeto é tido como um instrumento quando se torna uma necessidade nas práticas sociais.

Por meio da escrita, podemos realizar o trabalho de transformar os significantes e o significado em conteúdos com sentido. Dessa maneira, verificamos um processo que culmina em um objeto que, sendo utilizado como instrumento, torna-se uma objetivação ou, como explica Leontiev (1978), o homem objetiva-se no

instrumento que produz, deixando nele a marca humana, um produto humanizado, fruto da atividade.

O trabalho é o instrumento que insere o homem, não apenas à frente dos objetos materiais, mas também à frente de sua interação, a qual ele próprio controla e reproduz. Neste processo, a cognição do homem sobre os objetos toma lugar, excedendo as possibilidades da reflexão sensorial direta. Se na ação direta, 'sujeito-objeto', o último revela suas propriedades apenas dentro dos limites condicionados pelo tipo e pelo grau de sutileza que o sujeito pode sentir; então, no processo de interação mediado por um instrumento, a cognição vai além desses limites. Assim, no processamento mecânico de um objeto feito de um material com um objeto feito de outro, nós levamos a cabo um teste inconfundível de sua concretude relativa dentro de limites completamente inacessíveis aos nossos órgãos da sensibilidade músculo esquelética. Com base na mudança de forma de um dos objetos, concluímos acerca da concretude maior do outro. Nesse sentido, o instrumento é a primeira abstração real (LEONTIEV, 1978, cap. 1.3, grifos da obra - tradução nossa)¹⁴.

Compreendemos que a função social da escrita como trabalho consiste em uma das expressões do pensamento, que se constitui em atividade na qual o homem conhece o mundo e o transforma, transformando-se nessa relação. Sustentadas pelas proposições de Leontiev (1978), concluímos que o trabalho da escrita, ou a atividade da escrita, ou ainda a escrita como trabalho, é inerente e advinda das práticas sociais, configurando-se na materialização do pensamento. O intercâmbio entre esse último e a linguagem é objetivado pelos signos gráficos, tal qual ocorre com a fala e, observando com cautela as palavras do pesquisador russo, vemos que a abstração advém, primeiramente, das ações, logo, ao escrever/ agir, o sujeito realiza algo que só foi possível devido ao contato com as objetivações humanas.

¹⁴ No texto em inglês lê-se: Work is the instrument that places man not only ahead of material objects but also ahead of their interaction, which he himself controls and reproduces. In this process man's cognition of the objects takes place, exceeding the possibilities of direct sensory reflection. If in direct action, "subject-object," the latter discloses its properties only within limits conditioned by the kind and degree of subtlety that the subject can sense, then in the process of interaction mediated by an instrument, cognition goes beyond these limits. Thus, in mechanical processing of an object made of one material with an object made of another, we carry out an unmistakable test of their relative hardness within limits completely inaccessible to our organs of skin-muscle sensitivity: On the basis of the change of form of one of the objects, we draw a conclusion about the greater hardness of the other. In this sense the instrument is the first real abstraction (LEONTIEV, 1978). Disponível em: www.marxists.org. Acesso em 15/12/2011.

Nesse caso, a escrita é uma atividade, um trabalho que possibilita ao escolar essa aprendizagem como uma atividade social. A nosso ver, essa é a função social da escola no contexto em que estamos discutindo. Sentimos a necessidade de discorrer sobre como a instituição escolar pode se organizar para realizar sua função por meio das produções escritas.

Com o intento de viabilizar nossa contribuição acerca da concepção da escrita como trabalho/atividade, consideramos que todo ato educativo está apoiado em um referencial teórico-metodológico, isto é, “[...] uma proposta de Educação não pode prescindir de uma concepção de Educação, porque esta última norteia e condiciona a primeira” (KLEIN, s/d, p.1). Compreendemos que, dependendo do referencial teórico metodológico que sustenta tal concepção, temos a possibilidade ou não de integrar o sujeito à genericidade humana, porque “[...] o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado” (SAVIANI, 2004, p. 46).

O autor reforça suas palavras sobre a relação dialética que ocorre “[...] entre educação e sociedade, na qual o elemento determinado influencia o determinante e, assim sendo, a educação (ainda que elemento determinado) tem um papel fundamental no processo de construção e transformação da sociedade”¹⁵. Com o intuito de enriquecer a discussão, Klein (s/d, p. 21) admoesta a escola no sentido da necessidade de ruptura com o imediato, com o pragmático, articulando uma proposta pedagógica que prime pelos conteúdos teórico-práticos clássicos, possibilitando aos filhos das classes trabalhadoras “[...] uma educação que os torne capazes de pensar e de agir de forma radical, ou seja, indo à raiz dos problemas, e logrando produzir as transformações que a sua condição de classe e o mundo contemporâneo exigem”.

Partindo dessas premissas, objetivamos articulá-las ao referencial teórico-metodológico que consideramos imprescindível para o trabalho educativo com surdos e não surdos; a Teoria Histórico Cultural. Sustentamos ser este o referencial, no momento, que responde às nossas dúvidas, questionamentos e anseios acerca da aquisição da escrita pelo homem. Exploraremos alguns dos conceitos que

¹⁵ Ibid, p. 63.

balizam a teoria citada, tratando da concepção de escrita traduzida pelos seus expoentes.

2.2 TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E A ESCRITA

Como afirmamos, nosso referencial teórico-metodológico é a Teoria Histórico Cultural e nos esforçaremos para explorar conceitos afetos à aquisição da escrita e aos processos de ensino e aprendizagem desse bem cultural, pois confiamos serem esses os eixos que respondem à nossa investigação. Para dar conta desse intento, trataremos de alguns elementos das bases filosóficas que sustentam a Teoria Histórico Cultural. Para exemplificar, apresentamos as contribuições vigotskianas:

O conceito de uma psicologia historicamente fundamentada é mal interpretado pela maioria dos pesquisadores que estudam o desenvolvimento da criança. Para eles, estudar alguma coisa historicamente significa por definição, estudar algum evento do passado. Por isso, eles sinceramente imaginam existir uma barreira intransponível entre o estudo histórico e o estudo das formas comportamentais presentes. *Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*; - esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa [...] significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que 'é somente em movimento que um corpo mostra o que é'. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (VYGOTSKY, 1988, p. 74 - grifos da obra).

Portanto, ao tratarmos do ensino de Língua Portuguesa para escolares surdos, procuraremos realizar a interlocução com a concepção de ensino de uma segunda língua e como os surdos se apropriam desse conhecimento. Conforme explica o autor, tal método considera as relações dinâmico-causais em detrimento de análise lineares de causa e efeito para o estudo do comportamento humano. Prima, ainda, pelo estudo dos processos psicológicos e não da “[...] descrição da experiência imediata”¹⁶, avançando as contribuições fenotípicas, mas “[...] subordinadas à descoberta de sua origem real”¹⁷.

Para cumprir nosso objetivo, retomamos a análise das concepções da escrita primando pela fidelidade à teoria explicitada. Para Vygotsky (1988), a escrita é exercida nas práticas sociais, interpessoalmente, isto é, na relação entre os pares

¹⁶ Ibid, p.72.

¹⁷ Ibid, p.73.

em contextos históricos específicos, efetivando-se no sujeito, intrapessoalmente, gerando a internalização. Sendo assim, o homem recebe informações do meio pela operação com os signos, mas não as internaliza tal qual elas lhes são transmitidas; ativamente as reelabora pelo pensamento, internalizando as formas culturais de comportamento, constituindo assim uma “[...] reconstrução interna de uma operação externa”¹⁸.

O autor apresenta uma contribuição significativa para a compreensão de nossa humanização mostrando que “[...] a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”¹⁹.

Dessa forma, todos os homens nascem dotados de funções psicológicas elementares, interligadas às características biológicas, logo, exercendo funções primitivas, ingênuas e instintivas; pela mediação cultural o homem desenvolve a consciência e, concomitantemente, as Funções Psicológicas Superiores pertencentes à genericidade humana. Nesse viés, a escrita assume um papel relevante, uma vez que medeia o pensamento, materializando-o em suportes específicos como é o caso dos gêneros textuais.

Convém explicar que ao tratar das especificidades entre os instrumentos e os signos, Vygotsky (1988) esclarece que a analogia entre esses elementos não implica similaridade - há distinções entre eles que nos esforçaremos por esclarecer. Além disso, em sua utilização, instrumentos e signos são interligados, embora cindidos no desenvolvimento cultural dos sujeitos e existem pontos comuns entre os instrumentos e os signos, e o mais relevante seria a atividade de mediação.

Cabe destacar que o estudioso russo parte da premissa marxiana que mostra a necessidade do uso de objetos, intencionalmente, para os homens atingirem seus intentos. Logo, no que se refere aos signos, são também utilizados pelos homens da mesma forma que os instrumentos, ou seja, com a finalidade de atingirem objetivos que afetem o comportamento humano. Entretanto, há uma divergência importante nessa atividade mediada que consiste nas diversas maneiras com que esses dois elementos orientam o comportamento humano.

¹⁸ Ibid, p.63.

¹⁹ Ibid, p. 65.

O homem utiliza o instrumento para o domínio e controle da natureza, com o intuito de alterar os objetos que contribuam para as necessidades humanas; logo, o instrumento “[...] é orientado *externamente*”. Diferentemente do instrumento, a orientação do signo é interna, pois esse “[...] não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo”²⁰. Sobre as correlações entre instrumentos e signos, o autor demonstra que a ligação entre esses dois elementos ocorre em seus desenvolvimentos na filogênese e na ontogênese. Acresce que ao controlar a natureza, o homem modifica-se dialeticamente:

Da mesma forma como o primeiro uso de instrumentos refuta a noção de que o desenvolvimento representa o mero desdobrar de um sistema de atividade organicamente predeterminado da criança, o primeiro uso de signos demonstra que não pode existir, para cada função psicológica, um único sistema interno de atividade organicamente predeterminado. O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKY, 1988, p. 62-63).

O uso de signos é responsável pelo comportamento humano que se destaca dos processos biológicos para processos psicológicos subsidiados pela cultura. Nesse viés, as contribuições de Bakhtin (2003) tornam-se necessárias já que o autor trabalha com alguns conceitos que, a nosso ver, justificam e demonstram as possibilidades da escrita como trabalho.

Para incorporarmos o estudioso à Teoria Histórico Cultural, buscamos os estudos de Shuare (2010, p. 447), que revisita algumas pesquisas sobre as obras de Vigotski e Bakhtin, aproximando-os ou afastando-os teoricamente e pontuando que “[...] as relações que poderiam ser estabelecidas entre a obra de Vigotski e de Bakhtin enriqueceriam o campo da psicologia” (tradução nossa)²¹, pois por meio delas poderíamos superar a dicotomia entre o objetivo e o subjetivo. Além disso, tal aproximação nos leva a considerar que no desenvolvimento ontogenético, a

²⁰ Ibid, p. 63.

²¹ No texto em espanhol, lê-se: “[...] por mi parte, puedo agregar que lãs relaciones que podrían establecerse entre la obra de Vigotski y de Bajtín enriquecerían el campo de la psicologia” (SHUARE, 2010, p. 447).

organização do comportamento humano ocorre, em sua gênese, pelas relações intersíquicas, isto é, de fora para dentro, mas não de maneira passiva, como já assinalamos, uma vez que o sujeito que recebe a orientação externa age conjuntamente, e essa ação conjunta põe, em primeiro plano, o papel do outro na estruturação do comportamento humano. É nesse sentido que Bakhtin (2003) traz os conceitos de enunciação, polifonia e dialogia, sempre inseridos na cultura.

Para o filósofo russo, o conceito de cultura procede porque somente nas relações entre os homens, pelo diálogo, pelas múltiplas vozes presentes nas enunciações, podemos afirmar a cultura. Logo, esta última não prescinde das relações sociais que possibilitam o engajamento com a história e com o meio. Ao tratar do conceito de cultura, Bakhtin (2003) traz o homem para o centro de suas concepções, sempre em interação, em diálogos caracterizados por vocábulos e estruturas frasais repletas de ideologia. Em outras palavras, o diálogo assume uma diversidade de manifestações e só ocorre por meio da consciência, logo não consiste apenas em comunicação, vai além da mera troca de palavras com o outro. O diálogo é mais amplo, porque pressupõe a comunicação do homem com o outro e com ele mesmo. Para Shuare (2010):

[...] a compreensão é o método fundamental do conhecimento. [...] no caso da explicação há somente uma consciência, um sujeito; no caso da compreensão temos duas consciências, dois sujeitos... A compreensão é sempre dialógica. [...] Os objetos e as coisas do mundo circundante só podem atuar sobre a pessoa se seu sentido é explícito e compreendido (SHUARE, 2010, p. 454 – tradução nossa).²²

As ideias de Bakhtin (2003) e de Vigotski (2000) se assemelham. Esse último propala que o contexto social torna-se o principal mediador entre aquele que escreve e o leitor, pois é por meio de um sistema linguístico comum, preche de significações, que o homem tem possibilidades de organizar o pensamento e interagir com seus pares. Portanto, torna-se relevante compreender o processo dialético entre linguagem e pensamento pela internalização linguística.

²² No texto em espanhol, lê-se: “[...] la comprensión es el método fundamental de conocimiento.[...] en el caso de la explicación hay solo una conciencia, un sujeto; en el caso de la comprensión hay dos conciencias, dos sujetos...La comprensión es siempre dialógica. [...] Los objetos y las cosas del mundo circundante solo pueden actuar sobre la persona si su sentido es puesto al descubierto y comprendido” (SHUARE, 2010, p. 454).

Bakhtin (2003) postula ser a linguagem considerada como signo ideológico com possibilidades de refletir e refratar a realidade, isto é, utilizando o signo vamos além da descrição do vivido - reflexão, interpretando historicamente as práticas sociais das quais participamos ou temos conhecimento – refração. No tocante a escrita, esses elementos podem se evidenciar na escolha dos recursos morfossintáticos e lexicais da língua.

O signo é uma unidade material discreta, mas a significação não é uma coisa e não pode ser isolada do signo como se fosse uma realidade independente, tendo uma existência à parte do signo. É por isso que, se a atividade mental tem um sentido, se ela pode ser compreendida e explicada, ela deve ser analisada por intermédio do signo real e tangível (BAKHTIN, 2009, p. 52).

Na esteira do pensamento do autor, observamos que a escrita, como expressão semiótica, possibilita, assim como a fala, os gestos, a mímica, as expressões corporais, a tradução da atividade psíquica do sujeito. Nas palavras do estudioso, “[...] toda atividade mental é exprimível, toda emoção todo movimento voluntário são exprimíveis. A função expressiva não pode ser separada da atividade mental sem que se altere a própria natureza desta” (BAKHTIN, 2009, p. 52-53).

Assim, concluímos que a aprendizagem da escrita assume relevância nesse processo, porque ao possibilitar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, não atende somente a uma necessidade social ou cultural, mas é um conhecimento fundamental para o desenvolvimento da consciência.

Vygotsky (1988) demonstra que a escrita se consubstancia em uma linguagem constituída pelo pensamento e pela imagem, isenta de um interlocutor presente no momento de sua expressão, sendo necessário, portanto, diferentemente da linguagem oral ou da Libras que preserva a interação com o outro de forma simultânea, que o autor recrie a situação comunicativa de forma a representá-la para si. A atividade da escrita exige que o homem reflita sobre os signos utilizados em sua elaboração, sobre a forma de organização de sua mensagem e de quais elementos gráficos necessita para completá-la e torná-la inteligível a um provável leitor, ou seja, o “[...] *emprego funcional do signo*” (VIGOTSKI, 2000, p. 122 – grifos da obra), ou interligando com o que vimos explicitando, a escrita como trabalho.

O autor registra que quando escrevemos, o cuidado com a escolha das palavras deve ser maior do que quando falamos. Isto porque não contamos com as

referências fornecidas por interlocutor presente e não podemos contar com o uso de “[...] meias palavras e os juízos predicativos”²³. Temos que nos esmerar nas formulações sintáticas para sermos compreendidos e utilizar muito mais palavras que utilizaríamos se estivéssemos nos comunicando por meio da linguagem oral. Com o mesmo olhar, Bakhtin (2003) demonstra que o interlocutor atribui sentido ao que lê, ouve ou vê, porque também é sujeito nesse processo constituído pelo emissor, receptor e as muitas vozes que perpassam o diálogo intentado e que medeiam os sentidos do texto.

2.2.1 Sobre os equívocos de interpretação da Teoria vigotskiana e da Teoria da Enunciação

A atribuição de sentidos para as teorias vigotskiana e bakhtiniana é uma expressão que tem sido interpretada equivocadamente por autores pós-modernos, que aproximam as concepções desses teóricos das que elaboram (DUARTE, 2006a), apoiando-se, entre outros elementos, na “[...] defesa da centralidade das interações discursivas (a linguagem) na constituição do ser social, por oposição à concepção marxista, para a qual o trabalho é o princípio fundante do ser social”²⁴.

Outro elemento utilizado pelos autores da pós-modernidade para se aproximarem das concepções de Vigotski e de Bakhtin é o fato de defenderem que a interação linguística seria a responsável pela “[...] construção coletiva do saber, através da ‘negociação’ de significados culturais”²⁵ (grifos da obra), desqualificando o trabalho da escola e do professor na transmissão do conhecimento científico.

Essas apropriações indevidas nos são caras no sentido de indicar as arditosas artimanhas que o capital utiliza para se manter confortavelmente, até mesmo no meio acadêmico e nos estudos de muitos pesquisadores que se consideram adeptos da Teoria Histórico Cultural. Concordamos com Duarte (2006a), que afirma serem essas apropriações pulverizadas, não apenas no cenário educacional brasileiro, mas em todo o mundo globalizado. Fica claro que o capital não perderia a oportunidade de hegemonizar seu ideário de forma a torná-lo palatável a todos pelo viés ideológico.

²³ Ibid, p. 452.

²⁴ Ibid, p.22.

²⁵ Ibid, p.23.

Precisamos explicar que quando apresentamos a linguagem como elemento imprescindível para o pensamento e desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, e quando trazemos o termo “*negociação de sentidos*” para a interação entre o emissor e interlocutor, não nos afastamos da premissa de que o trabalho é o elemento fundante da humanização, e que se vale de instrumentos, como a linguagem.

Utilizamos o termo negociação de sentidos ao nos referirmos à atividade do sujeito quando ouve, lê ou escreve conteúdos que serão mediados pela linguagem, e não à ideia de troca que caracteriza a sociedade capitalista e o mercado. Não prescindimos da transmissão do conhecimento científico isento de negociações ou relativizações. Além disso, somos partidários de que esse conhecimento deve ser transmitido de forma intencional, organizada e sistemática, pela escola e pelo professor.

Desta feita, reiteramos o cuidado que devemos ter ao usar alguns termos que podem aproximar os pressupostos da Teoria Histórico Cultural ao ideário pós-moderno, ou nas palavras do autor, “[...] não estaríamos aí perante uma, nem sempre consciente, pós-modernização de um autor marxista?” (DUARTE, 2006a, p. 87).

Bakhtin (1997; 2003; 2009), nesse caso, é um estudioso que tem sido utilizado para esse fim, mas não intentou relativizar o conhecimento, tampouco negociar sentidos como o fazem os pós-modernos. O autor trabalha com conceitos de enunciação e dialogicidade e, mesmo não se debruçando especificamente sobre as questões da educação, observamos que suas ideias apresentam relevantes contribuições para o âmbito pedagógico, pois deixam claras suas intenções quando discorre sobre como a língua se objetiva nas relações humanas:

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se de seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época. As condições mutáveis da comunicação socioverbal precisamente são determinantes para as mudanças de formas que observamos no que concerne à transmissão do discurso de outrem (BAKHTIN, 2009, p.160).

Para o estudioso, sujeito e objeto formam uma unidade dialética, mediada pela linguagem. Nesse caso, a dialogicidade não se refere apenas ao que é expresso oralmente ou gestualmente, no momento presente, mas também ao que é escrito ou desenhado, configurando-se em um processo de superação de velhos sentidos por incorporação de novos em outros contextos, distantes dos fatos reais. Por isso, ao pensarmos na educação escolar desse homem e no que se refere à humanização que esse processo precisa buscar, trazemos as questões de Freitas (2007, p. 147):

O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual derrubo o “meu saber” ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou, quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes diferentes se entrecruzam? Que tipos de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais?

A autora propõe reflexões sobre como o professor realiza a ação pedagógica, partindo do pressuposto que esse sujeito tem suas concepções de homem, educação, sociedade e escola. Questiona como ele planeja, sistematiza e efetiva a mediação entre os conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos. Ao tratarmos, em outro momento, do conceito de mediação pedagógica, veremos que a mesma não é um processo de transmissão linear, mas permeada por conflitos e contradições entre o professor e o aluno, entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano.

Portanto, observamos como a visão de Bakhtin (2009) é pertinente no que se reporta à relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, já que ambos são sujeitos e, por serem sujeitos são ativos, agem na concretude da realidade lutando, ou citando Freitas (2007, p. 147), “[...] o conhecimento é elaborado, disputado no concreto das interações”, pela fala, pelos gestos, pela escrita.

E nesse encadear de ideias, trazemos o conceito de polifonia, tratado por Bakhtin (2009) sobre a diversidade de vozes que compõem os discursos, isto é, quando nos expressamos, trazemos as vozes de muitos, de outros. Nossa expressão não é neutra, sua gênese é constituída por uma multiplicidade de vozes

com as quais convivemos e interagimos por meio de instrumentos mediadores como os livros, a mídia, a sala de aula, entre outros.

Quando pensamos na escola, percebemos que tal instituição abriga muitas vozes – voz do Estado, voz da classe hegemônica, voz dos educadores, voz dos trabalhadores, voz de autores dos livros didáticos, voz das disciplinas, voz das pessoas com deficiência, voz dos que não têm voz, enfim, um emaranhado de vozes singulares nas quais encontramos a totalidade da vida em uma sociedade de classes. Eis um local propício para a resistência do que está posto como imutável e eterno, pois para Bakhtin (2009) a palavra reflete e refrata a realidade, isto é, as palavras que se produzem na instituição escolar tem a possibilidade refletir a realidade e a ela retornar. Para Bakhtin (apud DANIELS, 2003)²⁶:

A palavra na língua pertence pela metade a alguém. Ela só se torna 'sua' quando o falante a povoa com sua própria intenção, seu próprio sotaque, quando se apropria da palavra, adaptando-a à sua própria intenção semântica e expressiva. Antes desse momento de apropriação, a palavra não existe numa língua neutra e impessoal (afinal, não é de um dicionário que um falante obtém suas palavras!); ela existe na boca de outras pessoas, no contexto de outras pessoas, servindo às intenções de outras pessoas. É daí que alguém deve pegar a palavra e torná-la sua. [...] a língua não é um meio neutro que se converte livre e facilmente em propriedade privada das intenções do falante; ela é povoada – superpovoada – com as intenções dos outros (BAKHTIN apud DANIELS, 2003, p. 21-22 – grifos da obra).

Partindo dessas premissas, observamos que Bakhtin, contemporâneo de Vigotski, almejava a transformação social e considerava a palavra como um artefato, uma ferramenta imprescindível para que seu intento se objetivasse. A preocupação de Bakhtin e, conseqüentemente sua contribuição para a Teoria Histórico Cultural, reside no fato de que a comunicação, no processo de ensino e aprendizagem, constitui fator imprescindível, porque é nesse momento que as divergências se materializam, são objetivadas e podem ser esclarecidas, compreendidas, explicadas de outra maneira pelas palavras e, no caso dos surdos brasileiros, pela Libras. Enfim, para Daniels (2003, p. 89), “[...] a ênfase nas vozes múltiplas envolvidas na construção de um significado formal que não se localize necessariamente no

²⁶ O uso dos apuds na pesquisa está afeto somente às obras cujo acesso não foi possível pela falta de tradução e, em alguns casos, para ratificar nossas proposições, demonstrando que autores de envergadura na área também recorreram à fonte primária.

indivíduo caracteriza muitas interpretações atuais da influência de Bakhtin numa teoria vygotskiana”. Shuare (2010) concorda com Daniels (2003) asseverando que as concepções de Bakhtin apresentam alguns pontos que, na visão da pesquisadora,

[...] poderiam ser uma continuação criadora da teoria de Vigotski. A ideia de diálogo, da existência do homem ‘no limite’ de seu ser, o significado da cultura, o lugar do Outro são categorias que a psicologia não tem abordado com profundidade e cuja essência amplia ‘o horizonte cultural’ de nossa ciência. [...] que sirva como estímulo para que outros investigadores se interessem por um possível desenvolvimento da teoria de Vigotski e dos marcos da culturologia de Bakhtin, umas das teorias que, a meu ver, mais a podem enriquecer (SHUARE, 2010, p. 454 – grifos da obra – tradução nossa)²⁷.

Pelo contexto vivido por Bakhtin, o mesmo de Vigotski, ou seja, o da pós-revolução russa, o pesquisador objetivava a transformação da realidade e para tanto se pautava no mesmo referencial vygotskiano, o materialismo histórico e dialético. Shuare (2010) assinala que, apesar de não termos informações sobre o encontro dos dois pesquisadores, visto que “[...] Vigotski morre na época em que Bakhtin começa a elaborar sua teoria e nada indica que eles se conheceram”, considera “[...] duvidoso, por outra parte, que não se tenham ‘cruzado’ em algum momento ou que, pelo menos, não tenham tido notícias sobre a existência da criação um do outro” (SHUARE, 2010, p. 443 - grifos da obra– tradução nossa)²⁸

Consideramos necessárias as contribuições bakhtinianas para o estudo da diversidade linguística e da educação dos surdos, haja vista que Bakhtin (1997; 2003, 2009) tem sido tomado apenas como um autor da linguística, e pouco utilizado pelos que se debruçam sobre os temas da educação. Pensando na educação escolar, compreendemos que as negociações de sentidos ocorrem mediante as práticas pedagógicas, nas ações de professores e escolares, nas condutas e

²⁷ No texto em espanhol, lê-se: “[...] podrían ser una continuación creadora de la teoría de Vigotski. La idea de diálogo, de la existencia del hombre en ‘el límite’ de su ser, el significado de la cultura, el lugar del Otro son categorías que la psicología no há abordado con profundidad y cuya esencia amplía ‘el horizonte cultural’ de nuestra ciencia.[...] sirva como estímulo para que otros investigadores se interesen por un posible desarrollo de la teoría de Vigotski en los marcos de la culturología de Bajtín, una de las teorías que, a mi juicio, más la pueden enriquecer” (SHUARE, 2010, p. 454 - grifos da obra).

²⁸ No texto em espanhol, lê-se: “[...] dudoso, por otra parte, que no se hayan ‘cruzado’ en algún momento o, por lo menos, que no hayan tenido noticias sobre la existencia y la creación del otro” (SHUARE, 2010, p. 443 – grifos da obra).

encaminhamentos utilizados, bem como nas distintas formas de internalização do conhecimento, que muitas vezes precisa ser retomado para que seja compreendido. Vemos a negociação entre a fala externa e a interna, entre a fala social e a intramental, enfim, a negociação proposta por Bakhtin (2009) é parte fundante do diálogo como unidade real da língua.

Vigotski (2000, p. 454), além de tratar da dialogia, aborda o conceito de monologia alegando que há “[...] uma distinção fundamental entre as formas dialógica e monológica de discurso. A linguagem escrita e interior [...] são formas monológicas [...] a linguagem falada é dialógica na maioria dos casos”. Nesse sentido, compreendemos que a dialogicidade proposta por Bakhtin (2003) precisa ser trabalhada sistematicamente para que a escrita contemple o interlocutor de forma eficiente e transforme o monólogo em um diálogo prospectivo. Caso contrário, se o sujeito escreve como fala, sua expressão assumirá a incompletude e a consequente incompreensão no devir.

Pautadas em Vigotski (2000), podemos observar que os monólogos que ocorrem nos momentos da escrita são compreensíveis, pois quem escreve transita da linguagem exterior ao pensamento e vice-versa, logo, a linguagem interior e a exterior se vinculam, a primeira interligada ao pensamento e a outra à expressão materializada que, no caso desta pesquisa, é a escrita. Sendo assim, não podemos esperar que, espontaneamente, o sujeito surdo e o não surdo escrevam pressupondo o interlocutor ou suponham que a escrita não está suficientemente clara. Ao ler o que escrevem, eles compreendem naturalmente a expressão, fruto da linguagem interior, do pensamento.

Por isso, para que seja um diálogo, a escrita precisa de um trabalho organizado, metódico, sistemático, no qual aquele que se dispõe a aprender suas normas, regras e direcionamentos compreenda a necessidade de um desdobramento para além do que realiza pela linguagem oral ou pela Libras. A compreensão de que “[...] a linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida. Nela temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação” (VIGOTSKI, 2000, p. 456).

Verificamos que pelas proposições vigotskianas, o percurso realizado pela escrita no desenvolvimento humano a caracteriza como um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, se transforma em um simbolismo de primeira ordem. A

escrita é uma forma de linguagem constituída por um sistema de signos que designa os sons e as palavras da linguagem falada ou gesticulada, isto é, signos das relações materiais. Entretanto, para ser considerada como o autor russo propõe e passe de um monólogo para um diálogo, o processo perpassa pelo desenvolvimento da consciência e da conseqüente relação entre a palavra e o pensamento.

Essa incorporação do monólogo inicial pelo diálogo expresso requer o que explicitam as considerações de Vygotsky (1988, p. 131) sobre as questões até então tratadas, postulando que “[...] a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala”, afirmando que cabe à escola realizar, de forma natural e não artificial, a transição entre o desenho de objetos para o desenho da fala e, generalizando para os surdos, da Libras, por meio da escrita.

O pesquisador russo ratifica suas proposições com a seguinte frase: “[...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras”²⁹. Nessa menção, a nosso ver, Vygotsky (1988) objetiva responsabilizar a escola pelo ensino da linguagem escrita vinculando o significante ao significado. Para tanto, compreendemos a relevância da mediação nesse processo para que pensamento e linguagem, no caso desta última, expressa graficamente, realizem o movimento do monólogo ao diálogo de forma eficiente, com vistas a cumprir, para além da comunicação, a interação que objetive a internalização conceitual.

Convém discutirmos um pouco mais acerca da linguagem e pensamento uma vez que a escrita, assim como a fala ou a Libras, compõem-se dessa unidade, utilizando palavras em seu sentido amplo, ou seja, morfológico e semântico no caso da fala e escrita; posicional de mãos e semântico no caso da Libras.

2.2.2 Pensamento, Linguagem e Escrita

A linguagem é considerada pelos pesquisadores da Teoria Histórico Cultural como o principal instrumento desenvolvido pelo homem para o domínio do ambiente e da organização do comportamento humano. Logo, é por meio de um sistema de códigos arbitrariamente constituído pelas culturas específicas que os homens se comunicam, tornam-se conscientes – refletem sobre e pensamentos, indo além do imediato, chegando a abstrações e generalizações da realidade.

²⁹ Ibid, p. 134.

A palavra falada, escrita ou gesticulada, representa um objeto real abstraído dele suas características que só existem como fato da consciência e do pensamento. Para além da função representativa, Luria (1979) afirma que a palavra apresenta um componente fundamental, o significado, que permite as abstrações (distinções das propriedades essenciais dos objetos) e generalizações (categorização). Por conseguinte, a palavra é fundamental para o desenvolvimento da consciência e tanto em sua estrutura morfológica quanto usual a palavra encontra-se preñe de significados que, conforme assevera Bakhtin (2003), são determinados pelos contextos em que os vocábulos são empregados.

No caso da palavra escrita, Bakhtin (2003) informa que escritor e leitor são produtores de sentido e, nesse caso, as palavras escolhidas para elaboração textual são caracterizadas pela ideologia que se objetiva manter. Vigotski (2000, p. 477) ratifica as proposições do autor preconizando que “[...] toda frase viva, dita por um homem vivo, sempre tem o seu subtexto, um pensamento por trás”. Acrescenta, ainda, que o significado da palavra funde o pensamento e a fala, originando o pensamento verbal. Explica que:

[...] há uma distinção qualitativa entre sensação e pensamento, o que se dá através de um reflexo generalizado da realidade que é a essência do significado da palavra e, conseqüentemente, o significado e um ato de pensamento. E ao mesmo tempo, o significado é parte inalienável da palavra e pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Portanto, uma palavra sem significado é um som vazio, que não faz parte da fala humana, uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala (VYGOTSKY, 1993, p. 6).

O autor relata que muitas vezes nos relacionamos com as crianças utilizando palavras que fazem parte de seu repositório, apesar de elas as utilizarem sem terem, ainda, se apropriado de todas as possibilidades de significados e sentidos que essas palavras detêm em sua cultura. Por isso, muitas vezes não captam as informações e são incompreendidas pelos adultos. Consideramos que podemos generalizar essas constatações do autor para a escrita, pois as palavras grafadas são utilizadas pelos escolares, muitas vezes de forma inadequada no que se refere aos aspectos sintáticos, morfológicos e até mesmo semânticos, e estas devem ser tratadas como a incursão no mundo escrito, como um uso que antecede o saber e

que, com o trabalho pedagógico, tem possibilidades de se efetivar em expressões escritas coerentes, coesas e significativas para o escritor e leitor.

Vygotsky (1988) propala que, no caso da fala e do pensamento, isto se deve às diferentes raízes desses dois processos, posto que há um estágio pré-intelectual no desenvolvimento da fala, representado pelo choro, balbucio e onomatopeias sem, no entanto, se relacionar ao pensamento. Nesse estágio, a criança mobiliza as pessoas a sua volta e não utiliza os meios para tal com função linguística, mas demonstra inteligência primitiva, tal qual a dos animais. O outro estágio relatado pelo pesquisador é o pré-linguístico, este sim afeto ao desenvolvimento do pensamento: nele o sujeito utiliza signos para a representação mental. Ambos os estágios, ao se entrecruzarem, traduzem um pensamento verbal e uma fala racional.

O autor russo afirma que as raízes genéticas do pensamento e da linguagem divergem na constituição humana e que os vínculos entre esses elementos ocorrem devido ao desenvolvimento da formação do homem no decorrer de sua vida. Para explicar essa questão encontra no significado da palavra o elo entre pensamento e linguagem, ou intelecto e vocábulo. Explica que o significado, concebido também como generalização, não pertence somente ao pensamento ou somente à linguagem, mas se consubstancia em a síntese de ambos os processos. O significado de uma palavra comporta a generalização de um conceito, logo, interliga pensamento e linguagem como unidade. Trazemos a escrita, objeto de nosso estudo, e estendemos as concepções do autor para a expressão grafada, que como uma das manifestações da linguagem, precisa ter significado para que possa entrelaçar-se ao pensamento de forma sintética.

Vigotski (2000) demonstra ainda que o fator mais importante dessa descoberta é que os significados das palavras (verbalizadas, gesticuladas e escritas) se desenvolvem, não são imutáveis como concebiam os estudos psicológicos da época em que viveu o autor (início do século XX), estudos esses que acreditavam na associação direta entre vocábulo e objeto, entre os aspectos sonoros da palavra e o referente concreto. Entretanto, o pesquisador propõe que “[...] o significado da palavra é inconstante”³⁰ e mais, “[...] a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”³¹.

³⁰ Ibid, p. 408.

³¹ Ibid, p. 409.

Considerando que as palavras se desenvolvem, as primeiras emissões da criança são enunciados curtos em extensão, formadas na maioria das vezes por um só vocábulo que representa uma frase. Quando uma criança verbaliza “bo” olhando para uma colher vazia, objetivou dizer que “o alimento acabou”, portanto, no que se refere ao aspecto semântico da linguagem, a criança começa “[...] do todo para a parte, da oração para a palavra, ao passo que o aspecto externo transcorre da parte para o todo, da palavra para a oração”³².

Aquilo que ouvimos da criança representa o todo em sua estrutura mental, mas para o ouvinte é apenas uma parte do todo que, no decorrer do desenvolvimento infantil se converterá em uma oração completa. Observamos a contradição e o movimento de sentidos opostos no processo de desenvolvimento da criança, entre a emissão infantil, pensada do todo para, em outro momento do desenvolvimento se ater às partes, e o produto externo da linguagem, que se atêm as partes para somente, em outro momento do desenvolvimento, se vincular ao todo. “O pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada”³³.

Ainda de acordo com Vigotski (2000), o pensamento inicial da criança pode ser considerado como uma unidade sincrética que será sintetizada por meio da palavra isolada, único meio de análise desse pensamento que, dialeticamente, se expressa pela linguagem (falada, gesticulada ou escrita). Relacionando a escrita às concepções tratadas, refletimos sobre como a criança se expressa graficamente compreendendo, de forma sucinta, a pré-história da escrita. Para tanto, nos apoiamos nas pesquisas de Luria (2006) acerca da aprendizagem da escrita pela criança culminando com o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores por meio dessa aquisição.

O autor explora as expressões gráficas desde os rabiscos, que não mantêm “[...] qualquer relação com a ideia invocada pela sentença a ser escrita”³⁴, consistindo apenas em desenhos no papel, passando pelos traçados que mantêm relação funcional com a escrita quando uma criança cria um “[...] sistema de auxílios

³² Ibid, p. 411.

³³ Ibid, p. 411.

³⁴ Ibid, p. 151.

técnicos de memória, semelhante à escrita dos povos primitivos”³⁵. O pesquisador considera esse sistema como a primeira forma de escrita válida, porque organiza o comportamento da criança e, primitivamente, constitui a condição necessária para o desenvolvimento da escrita convencional. Por conseguinte, a escrita pictográfica consiste em uma escrita elementar, facilitadora do processo de representação e da compreensão da função social da escrita. Para se apropriar da escrita alfabética e, conseqüentemente de sua função simbólica, é necessária a mediação intencional, organizada e sistemática que, em nossa cultura, ocorre hegemonicamente pela escola.

Essas conclusões remetem ao que vimos tratando sobre o uso que a criança faz das palavras pela mediação cultural, as quais vão assumindo significados atingindo a unidade entre pensamento e linguagem. As expressões escritas das crianças, assim como a linguagem falada, são produzidas do todo para a parte. Exteriormente se apresentam como um fragmento do instrumento cultural utilizado para expressá-lo, mas internamente significam o pensamento em sua totalidade.

Tais explicações indicam a concepção de Vigotski (2000) sobre a diferença entre as raízes estruturais do pensamento e da linguagem, abarcando a ideia de que a linguagem não é a pura expressão do pensamento, mas um instrumento pelo qual “[...] o pensamento se reestrutura e se modifica”³⁶. Logo, há uma evidente oposição entre a apresentação externa da linguagem no que se refere às qualidades sonoras, ou no caso dos surdos, à posição de mãos e no que se refere à escrita, os rabiscos e desenhos das letras, e o conteúdo semântico que significa os vocábulos; porém essa oposição é que viabiliza a unidade entre essas duas características na expressão do pensamento.

Explorando um pouco mais essas questões e reforçando alguns conceitos, Vigotski (2000) trata das estruturas psicológica e gramatical da linguagem que, em princípio, são simultâneas para a criança. Isso quer dizer que não se separam os aspectos sonoros, os elementos do traçado ou as configurações das mãos das características semânticas das palavras, sendo considerados pela criança como uma unidade. Entretanto, com a tomada de consciência dos significados das palavras, a distância entre os caracteres sonoros, os traçados e as configurações dos elementos semânticos se acentua, em outras palavras “[...] na estrutura

³⁵ Ibid, p. 157.

³⁶ Ibid, p. 412.

semântica da palavra a sua referencialidade concreta e o seu significado [...] não coincidem”³⁷.

Convém explicar que a criança utiliza a linguagem, em tenra idade, com as funções nominativa e indicativa, apenas. A ligação entre a palavra verbalizada e o referente concreto é fato. Todavia, em seu desenvolvimento, a criança passa pelo processo de abstração e generalização, formando conceitos que possibilitam outra forma de utilização e compreensão da linguagem.

Palladino (2004), tratando das teorias da linguagem, esclarece que a perspectiva dialética defendida pelos expoentes da Teoria Histórico Cultural responde a totalidade da aquisição da linguagem, pois preconiza a ideia de que o uso antecede e subsidia o saber. Na acepção de Vigotski (2000), a criança faz uso das estruturas gramaticais antes da aquisição das operações lógicas correspondentes a essas estruturas, “[...] assimila a sintaxe da linguagem antes de assimilar a sintaxe do pensamento”³⁸.

A relação entre sujeito, objeto e a mediação são os eixos dessa perspectiva. O sujeito encontra-se instrumentalizado pela linguagem e, ao mesmo tempo em que a determina, é determinado por ela. Portanto, o diálogo faz da linguagem um processo de relação do sujeito com a língua, que passa, em um primeiro momento, pela alienação – o retorno dos enunciados do outro na fala infantil – (a criança repete as palavras do adulto); em um momento posterior, pela violação – a criança não se apercebe de seu erro e não o escuta no outro – (a criança articula de maneira diversa os fonemas de sua língua e não percebe o erro da emissão dos demais) e, por fim, pelo estranhamento – a criança passa a escutar o outro e a si própria; ouve a diferença e entende sua dupla posição como sujeito: a criança que fala e a que escuta (PALLADINO, 2004).

A autora propõe que a incursão nessa estrutura simbólica se dá mediante “[...] um movimento de captura”³⁹. Essa metáfora pode ser melhor compreendida se aceitarmos que os adultos, ao se depararem com um recém-nascido, “apostam” – uma aposta determinada pelas objetivações humanas – em sua constituição de sujeito. Isto porque, se eles, adultos, estão imersos em uma existência simbólica, os bebês só podem estar submetidos a essa mesma lógica.

³⁷ Ibid, p.420.

³⁸ Ibid, p.138.

³⁹ Ibid, p. 769.

Explica, ainda, que as potencialidades da criança são factíveis e que essa captura ocorre por meio da fala viabilizada por três órgãos: o primeiro é o olho, que possibilita a inclusão do neonato no espaço da fala que se cria; o segundo órgão da fala é a voz, que significa o veículo apropriado a introduzir a criança nas práticas sociais; por fim, o terceiro órgão é a palavra que, de acordo com a autora, se materializa na ressignificação do mundo vivido pela linguagem expressa verbal e, posteriormente, por meio da escrita.

No caso dos surdos, analogamente ao que explica Palladino (2004) para o ouvinte, o primeiro órgão da captura desse sujeito, a nosso ver, é o olho, permitindo sua inclusão no espaço dos gestos; o segundo órgão são as mãos, veículos apropriados para a participação dos surdos nas práticas sociais (caso o diagnóstico de surdez for feito precocemente e o balbucio em Libras estiver sendo trabalhado pelos pais e familiares)⁴⁰; finaliza-se esse processo com o terceiro órgão, a palavra, que tal qual o ouvinte, se materializa na ressignificação do mundo vivido pela linguagem, expressa gestual e graficamente.

Desta forma, ao se referir à subjetividade humana, Palladino (2004, p. 769 - 770) frisa que “[...] nessa posição, ao contrário, fica evidente a ideia de que essa relação é mediada, pois o escutar/falar não é um fenômeno sensório-motor, mas sim um acontecimento simbólico”. Nessa perspectiva, estendemos as considerações da autora para a escrita, que também se consubstancia em um acontecimento simbólico, vale-se de signos para expressar o pensamento, que dialeticamente se intercambia com a linguagem e pode ser manifesto pelos mediadores culturais.

Por conseguinte, a mediação para o ensino e aprendizagem da escrita consiste em pedra angular desse processo, pois como o conhecimento científico, a língua escrita é sistematizada, hegemonicamente, na instituição escolar e aos professores cabe a tarefa de mediar a técnica utilizada para expressar a escrita, bem como o pensamento que será enunciado, como explica Bakhtin (2003).

Não podemos deixar de frisar que as ações educativas são orientadas por uma concepção de homem, sociedade e educação, e a mediação situa-se por

⁴⁰ Conforme as pesquisas de Mori (1994) e de Petitto e Marantette (apud QUADROS, 1997), as crianças surdas expostas à língua de sinais, e as ouvintes, entre 10 e 14 meses, balbuciam de maneira semelhante. Explicando melhor, o balbucio silábico das crianças ouvintes apresenta as mesmas características do balbucio manual das surdas. Além disso, é preciso afirmar que os surdos balbuciam silabicamente até os 10 meses, processo interrompido pela deficiência auditiva. Os jargões manuais do balbucio dos surdos são semelhantes aos jargões vocais dos ouvintes, pois mesmo sem sentido, funcionam como sentenças.

essas questões que norteiam as práticas objetivadas no cotidiano escolar. Nesse prisma, a mediação não é ingênua e prevê a elaboração conjunta entre professor e aluno de significados no processo de ensino e aprendizagem que definem os tipos de homem, sociedade e educação desejados, isto é, a dialogia (BAKHTIN, 2003; 2009) encontra-se presente também na sala de aula, porque professores e alunos são sujeitos que atribuem sentidos, constantemente, às objetivações linguísticas.

2.3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA SEGUNDA LÍNGUA

A proposição de uma discussão teórica sobre o tema advém da constatação de que em tempos e espaços que apregoam a formação humana na e pela prática, posicionamo-nos na contramão do movimento caracterizado pela apologia ao fim da história, das metanarrativas e do sujeito, bem como somos avessos ao relativismo da teoria e a crença de que a sociedade capitalista é eterna. Situamo-nos como críticos radicais à conservação desta última, partindo da perspectiva da história, da materialidade e da dialética marxiana, portanto, da totalidade com vistas à visão articulada, contextualizada e contraditória do todo e das partes subsidiados pela discussão teórica da qual a prática pedagógica não pode prescindir.

Assim como Saviani (1992), confiamos nas possibilidades descortinadas pelo trabalho educativo como uma produção direta e intencional da humanidade em cada indivíduo, “[...] que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”⁴¹. Ademais, pela especificidade do trabalho educativo, os principais atores desse processo (professor e aluno) têm a possibilidade de compreender a natureza e a sociedade em uma relação regida pela tensão dialética e não pela hierarquia, com possibilidade de resistência.

O trabalho educativo como um processo revolucionário demonstra que o homem não se humanizou somente porque produziu conhecimentos, mas também porque soube transmitir os conhecimentos historicamente acumulados. Uma vez que o conhecimento foi produzido historicamente, partilhamos da premissa de que não cabe centrar no aluno a elaboração de seu próprio conhecimento, nem mesmo tornar esse processo uma atividade de “inculcação mecânica” por parte do professor. Essas ações estão em consonância com teorias que defendem a

⁴¹ Ibid, p. 21.

perspectiva da acomodação e adaptação do indivíduo à sociedade, posições das quais não partilhamos e objetivamos superar.

Nesse sentido, compreendemos que a relação professor-aluno consiste em uma relação de ensino-aprendizagem, na qual ambos são sujeitos do processo, cabendo ao professor, enquanto detentor do conhecimento científico, desenvolver procedimentos adequados para viabilizar a apropriação desse conhecimento pelo aluno, e a esse último cabe a elaboração de um esforço cognitivo para realizar essa apropriação.

Essas considerações nos levam a refletir sobre a educação como um dos elementos da prática social, quer seja a educação formal/escolar ou informal/espontânea. Em nosso trabalho, discutimos a educação intencional e, pautadas nas proposições de Saviani (1992), compreendemos que a prática social é o ponto de partida e de chegada do trabalho educativo. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada pelo pesquisador citado, verificamos as possibilidades de transformação social e humana que essa tendência pedagógica oportuniza, porque professor e aluno advêm de uma mesma prática social e a ela retornam, transformados pelo conhecimento trabalhado. Nas palavras de Oliveira (1987, p. 91), “[...] a vida cotidiana é o ponto de partida e de chegada de toda atividade e conhecimento do homem, desde as formas mais simples de criação e reprodução da realidade até as formas mais elaboradas do conhecimento como a ciência e a arte”.

A educação cumpre a função de mediadora entre os conceitos iniciais, advindos da prática social, e os conceitos finais, resultados do trabalho educativo e dirigidos à mesma prática social. Essa visão de mediação realizada pelo processo educativo pode gerar uma ideia, utilizada por alguns educadores, de elo ou passagem entre dois pontos equidistantes, ligando o conhecimento incipiente a outro mais elaborado. A impressão que fica é a de que essa passagem tem sentido único e linear, fazendo crer que o trabalho educativo ocorre de maneira descolada da realidade. Para Oliveira (1987)⁴² não podemos concordar com a ideia de a escola ser a instituição “[...] propedêutica que serve ao indivíduo durante alguns anos como uma passagem preparatória para a prática social que irá desenvolver depois”.

⁴² Ibid, p. 96

A autora expõe que “[...] a compreensão orgânica da categoria de mediação implica necessariamente a compreensão da relação recíproca, uma relação altamente dinâmica das partes entre si em função de uma determinada direção”⁴³. É nesse sentido que queremos discutir a categoria mediação, isto é, o trabalho educativo traz em seus meandros o conflito, a contradição, a incorporação, a superação, o compromisso com uma determinada teoria que norteia as ações pedagógicas, enfim, não há neutralidade no movimento entre os conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos. As influências da prática social repercutem no trabalho educativo de forma determinante e esse último, por sua vez, ecoa na primeira. Logo, o método dialético, conforme explicaremos no presente subcapítulo, possibilita-nos compreender a amplitude do trabalho educativo bem como suas limitações frente às interferências de outras práticas sociais, pois:

A educação enquanto mediação no seio da prática social precisa, portanto, ser compreendida enquanto atividade que mantém um movimento recíproco dentro dessa prática mais ampla, **durante todo o seu processo de produzir-se**, além de ser também um momento (os anos de escolaridade) na vida dos indivíduos de uma determinada sociedade (OLIVEIRA, 1987, p. 99 – grifos da obra).

Continuando nossa análise, nos pautamos nas discussões estabelecidas por Fontana (2005), Almeida et al. (2006) e Almeida et al. (2007), pesquisadores que partilham do mesmo referencial teórico-metodológico que elegemos para a pesquisa e que contribuem para a compreensão das categorias que compõem o método dialético e das quais vamos nos valer para o estudo em questão. Outros pesquisadores também serão citados no decorrer desse texto, com a finalidade de enriquecer o debate e ratificar ou argumentar acerca de algumas proposições trazidas pelos autores selecionados como expoentes do tema que almejamos discutir. Além disso, gostaríamos de afirmar que esses demais autores, apesar de não terem sido escolhidos como os que conformam este texto, são relevantes e não menos importantes na área a que nos debruçamos para o estudo.

Dando sequência, o método dialético é constituído por categorias como o movimento, a totalidade, a contradição e a superação. Entretanto, para Almeida et al. (2006, 2007), que trabalham na perspectiva de um embasamento teórico de

⁴³ Ibid, p. 96.

cunho filosófico, a Ontologia do Ser Social⁴⁴, a mediação foi incluída como categoria fundamental, viabilizando, assim, o referencial teórico-metodológico que utilizamos. Procuraremos entrelaçar essas concepções em um diálogo acerca do tema ensejado, cientes que existem particularidades nas posições teóricas dos pesquisadores que merecem nossa atenção.

Como trataremos das faces e interfaces da escrita em Língua Portuguesa dos surdos, consideramos a mediação como o cerne do trabalho docente, pois como vimos afirmando, a escrita é um conhecimento que carece desse trabalho, já que as condições para seu aprendizado estão centradas nas práticas pedagógicas. Observamos, no entanto, que nossa visão relativa à complexidade que caracteriza a educação escolar pela mediação entre o imediato e o mediato, entre os conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos, é marcada pela incompletude.

Por esse motivo, para compreender os pressupostos filosóficos sobre a mediação, é necessário manter distância da visão reducionista do cotidiano, que o toma pela imediatez, concebendo o espaço da sala de aula como o lócus privilegiado para a efetivação do trabalho pedagógico, pois é nesse espaço-tempo que se expressam as determinações econômicas, sociais, políticas e ideológicas que conformam a sociedade (ALMEIDA et al., 2007).

Não podemos nos esquecer de que a totalidade do processo de ensino e aprendizagem funde-se nas políticas públicas, no currículo, particularmente no conteúdo dos programas docentes, nos livros didáticos, nos métodos e formas de organização e sistematização do ensino, na proposta pedagógica da escola que tem em si uma concepção de educação que representa os ideais do corpo docente, bem como nas condições físicas, arquitetônicas e estruturais para que o trabalho educativo aconteça.

Expostas algumas das múltiplas determinações que permeiam a educação escolar, convém que nos debruçemos sobre a questão do método e da metodologia,

⁴⁴ Os autores citados explicam as características da Ontologia do Ser Social, elaborada por Lukács (1885-1971). O autor húngaro afirma que Marx (1998) distingue essência e fenômeno pela articulação qualitativamente distinta de cada um desses elementos com a continuidade. Segundo Almeida et al. (2007), para Lukács (1885 -1971), a continuidade estaria ligada à essência enquanto o fenômeno se atém aos elementos da singularidade. Com essas proposições, o pesquisador demonstra que a essência é responsável pela mobilidade dos processos e, assim como Marx (1998), aponta a historicidade como característica de todas as dimensões humanas. Para um aprofundamento maior nessas questões, sugerimos a leitura da obra *Ontologia do Ser Social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

pois importa, além de produzir conhecimentos, transmiti-los às demais gerações, e para que tal transmissão se efetive, a mediação é elemento fundante do processo de ensino e aprendizagem. Questionamo-nos, desta feita, em que consiste a mediação? O professor seria a ponte entre o conhecimento espontâneo e o científico? Mediar seria conduzir o aluno a um novo conhecimento? É pertinente enunciar que o professor é mediador do conhecimento científico?

Nas palavras de Fontana (2005, p. 11), “[...] a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos. A atividade cognitiva é intersubjetiva e discursiva”, afirmação que muito nos interessa devido às diferenças linguísticas dos surdos e as influências dessa questão no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Para Almeida et al. (2007, p. 19), a mediação consiste em “[...] uma totalidade, na qual se articulam o fundamento (método), a metodologia (operacionalização desse método) e a lógica que norteiam esses processos”, contribuição relevante se pretendemos compreender a mediação em seu viés filosófico.

Como a escrita é um conhecimento que faz parte do trabalho docente, e pautados nas proposições da Teoria Histórico Cultural, queremos analisar a questão da mediação inserida em uma abordagem ontológica que abarca as dimensões de três categorias dialéticas, quais sejam: “[...] práxis (teoria e prática), totalidade (todo e parte) e mediação (imediato e mediato)”⁴⁵. Dessa forma, a mediação consiste em uma categoria que engloba as questões de cunho econômico, social, cultural, histórico, político, direcionadas às práticas sociais.

Como a mediação é uma das categorias da dialética, precisamos compreender as duas lógicas que a compõem no trabalho educativo, a despeito de não se cumprir o papel de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem. Isto é, pela não apropriação das lógicas que subsidiam o conhecimento, podemos estar em falta com o trabalho conceitual, que “[...] são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída, e reconhecida como legítima que procura garantir-lhes coerência interna” (FONTANA, 2005, p. 21).

Para exercermos a função docente e, conseqüentemente realizarmos a mediação, precisamos estar cientes de que há a lógica formal que se vale da

⁴⁵ Ibid, p. 125.

abordagem epistemológica⁴⁶ em sala de aula e a lógica dialética que se vale da abordagem ontológica⁴⁷ para esse processo. Conforme Almeida et al. (2007, p. 25), o professor precisa discernir essas lógicas, “[...] bem como operacionalizar a ambas, nos contextos em que elas são capazes de nos fornecer as explicações sobre a realidade”, uma vez que ambas as lógicas apresentam uma concepção de homem e sociedade subjacentes e não há a possibilidade de uma lógica epistemológica que não seja ontológica. Dessa forma,

[...] podemos observar que ambas, lógica formal e lógica dialética, são o sustentáculo de toda e qualquer proposta metodológica empregada em termos de produção do conhecimento, e também do trabalho educativo, pois ambas remetem às distintas visões acerca da realidade, tendo cada qual seus limites e possibilidades de atuação. Em outras palavras, toda e qualquer proposta metodológica de investigação e de intervenção da realidade encontra-se fundamentada num desses dois princípios lógicos, seja ele de caráter formal ou dialético (ALMEIDA et al., 2007, p. 43).

Seguindo o raciocínio proposto, para que possamos interpretar a realidade da forma como apresenta Kosik (1995), isto é, desvelar a essência dos fenômenos, apesar da aparência que nos é dada no imediato, precisamos, como docentes e pesquisadores, da lógica formal, porque esta tem condições de demonstrar o conhecimento inserido em um formalismo epistemológico que o faz crível. Destarte, não podemos nos abster de apontar para a necessidade da lógica dialética nesse processo, pois só por meio dela é que poderemos realizar o que propõe Kosik (1995), a saber, retratar a realidade em sua totalidade e reconhecer as limitações da lógica formal que se encontra engessada pela metafísica, pelo mundo das ideias, a-histórica, desconsiderando o homem real e objetivando o homem ideal.

⁴⁶ Almeida et al. (2007) concebem a “[...] abordagem epistemológica do ensino como aquela em que o trabalho educativo se desenvolve seguindo estritamente os princípios da lógica formal clássica, tendo os princípios lógicos que norteiam a produção do conhecimento científico como seu principal referencial, retirando assim dessa abordagem toda e qualquer dimensão valorativa” (ALMEIDA, et al., 2007, p. 25).

⁴⁷ Para os mesmos autores, a abordagem ontológica é concebida com base nas discussões e estudos da ontologia do se social desenvolvida por Lukács (1979). Explicam que “[...] é uma ontologia de base materialista, diferindo das demais ontologias que não se fundamentam no primado da matéria sobre o ‘Ser’. O que diferencia a abordagem ontológica por nós concebida da abordagem epistemológica é a inclusão das dimensões sociais econômicas, políticas e culturais, ausentes da abordagem epistemológica em nome da operacionalização e da neutralidade científica, a qual opera com as variáveis de cunho valorativo presentes nessas dimensões” (ALMEIDA, et al., 2007, p. 25 – grifo dos autores).

Na perspectiva da lógica dialética, concebemos o homem como produtor e produto das práticas sociais, significando a realidade como um fenômeno composto de aparência e essência (KOSIK, 1995), que precisa ser cindido, dialeticamente, para ser compreendido; todavia é necessário compreender que essa cisão não separa os elementos, apenas os faz serem conhecidos em suas contradições para que ocorra a superação fenomênica pela incorporação do que necessita ser superado. Nas palavras de Almeida et al. (2007, p. 47 – grifos da obra), para que a lógica dialética se expresse, se vale do formalismo, fator que, como asseveram os pesquisadores, nos leva ao “[...] *equivoco de confundir o emprego e a expressão formal do pensamento com o processo de sua gênese*”.

Nesse sentido, a lógica dialética se apresenta com as mesmas vestes da lógica formal e pode ser compreendida pela comunidade científica. As análises de Fontana (2005, p. 24) referentes à relevância das expressões semióticas demonstram que “[...] no processo de exprimir-se a atividade mental vai sendo explicitada, clarificada pelos signos sociais”. Logo, observamos a relevância de um meio semiótico significativo para os escolares não surdos e surdos. No caso desses últimos, a Libras se consubstancia em o meio que possibilita a mediação, mas que carece da Língua Portuguesa escrita para complementá-la quando tratamos da lógica formal.

Para Almeida et al. (2007), o conceito de mediação como tem sido abordado por alguns pesquisadores e compreendido pela maioria dos docentes refere-se à possibilidade de minimizar a distância entre os conceitos cotidianos elaborados pelos escolares nas práticas sociais e os sistematizados pela ciência e, no caso da presente pesquisa, estendemos para a Libras e a Língua Portuguesa escrita. Se assim for, Almeida et al. (2007) ponderam que a mediação passa a ser vista como um elemento de ligação, como o produto da união de conhecimentos antagônicos que podem ser homogeneizados pelo processo educativo, porque por meio dela existe a possibilidade de ligar termos distintos ou mesmo transpor um termo a outro.

Vista dessa forma, a mediação se consubstancia em um elemento que segue a via da harmonização de conflitos e por meio dela a distância entre os conceitos torna-se nula: a concepção de mediação como um produto, pressupondo a relação entre dois elementos, se reduz à soma de ambos, logo à sua anulação mútua, promovendo o equilíbrio (ALMEIDA et al., 2007). Apesar de os conceitos serem diferentes, a ideia que se apregoa é a de que a escola, o professor e o trabalho

educativo, por meio da mediação, irão desvelar essa diferença que, ao final do processo deixa de existir. Fontana (2005, p. 19) concorda com o pesquisador afirmando que na mediação as palavras do outro possibilitam que o escolar possa “[...] organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou recusá-las”, demonstrando que a ação do aluno é relevante nesse processo e existe a possibilidade de conflitos entre o conhecimento científico e o cotidiano.

É o conflito que gera o desenvolvimento de conceitos pelos escolares, conforme nos esclarece a pesquisadora, porque o adulto utiliza o meio semiótico nesse processo, um meio comum aos escolares, todavia as palavras não são estáticas em seus sentidos, ou seja, durante o desenvolvimento movido pelo ensino e pela aprendizagem, as palavras vão adquirindo generalizações, o que as torna distintas para adultos e crianças. Nesse viés, o trabalho conceitual realizado pela mediação entre professor e aluno precisa ser analisado, porque “[...] se, por um lado, a coincidência de conteúdo possibilita a comunicação adulto/criança, por outro, é a diferença de elaboração mental entre ambos que possibilita o desenvolvimento dos conceitos na criança”⁴⁸.

Isto se explica se considerarmos que “[...] a mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento” (NOGUEIRA, 1993, p. 14), o que indica o distanciamento do imediato pelo mediato. Ainda é preciso considerar que o concreto-pensado, como nos explica Marx (1987), será mediado por abstrações; para que o professor e os escolares compreendam a concretude conceitual, precisam recorrer a elementos abstratos, ou nas concepções da Escola de Vigotski, os sujeitos precisam desenvolver as capacidades cognitivas e operativas para que cheguem a pensar teoricamente.

Além disso, a mediação deve objetivar as carências culturais dos escolares que precisam ser supridas não para a imediaticidade apenas, mas para o vir-a-ser. Para Duarte (1996, p. 22), “[...] esse conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas das possibilidades desse vir-a-ser e, conseqüentemente, contra outras”.

Compreendemos a luta que se trava nesse processo e a necessidade de se pensar dialeticamente, já que tratamos de elementos distintos, mas não excludentes,

⁴⁸ Ibid, p. 19.

posto que se complementam no processo educativo. Saviani (1980) nos auxilia nesse momento explicando que é tarefa da educação possibilitar aos escolares o conhecimento da realidade, para que tenham condições de transformá-la em uma sociedade de homens livres, solidários, comprometidos com o desenvolvimento humano.

[...] isto nos permite perceber a função da valoração e dos valores na vida humana. Os valores indicam expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que *deve ser* em contraposição àquilo que *é*. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o *que é* naquilo que *deve ser*. Essa distância entre o que é e o que deve ser constitui o próprio espaço vital da existência humana; com efeito, a coincidência total entre o ser e o dever-ser, bem como a impossibilidade total dessa coincidência seriam igualmente fatais para o homem (SAVIANI, 1980, p. 41 - grifos da obra).

Seguindo o viés da discussão, observamos que o trabalho educativo e, conseqüentemente, a mediação que se processa em suas práticas pedagógicas, são pautados por valores previamente estabelecidos, com vistas à valoração. Isto requer uma mediação que prime em possibilitar a apropriação da cultura humanizadora, que promova o desenvolvimento do psiquismo humano e, em consequência, da internalização dos conteúdos culturais, e não da cultura alienada, fetichizada, tal qual está posta na sociedade de classes. O exercício dessas questões não é tranquilo e requer tomada de posição do Estado, da escola, dos professores e dos escolares. Além dos conflitos em âmbito macro, a mediação em si também é conflituosa.

Almeida et al. (2007) pontuam que a concepção de mediação como “ponte” entre os conhecimentos encontra-se equivocada no que tange aos conceitos filosóficos, pois a mediação tem suas raízes nos pressupostos hegelianos, sendo um conceito matizado pela dialética. Esse fato inviabiliza a harmonia e a extinção de conflitos, porque diferentemente disso, a mediação consiste em um processo marcado pelo movimento e pela negação, pela totalidade, pela contradição e pela superação. Os pesquisadores assinalam que o movimento não tem começo ou fim, é organizado pela negação, o que faz com que a mediação seja “[...] uma força

negativa que une o imediato ao mediato e, por isso, também os separa e os distingue”⁴⁹.

Se pensarmos nos surdos e no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, observamos que a dialética se expressa na Libras como tese, uma vez que é a primeira língua viva e de instrução desses sujeitos; na Língua Portuguesa escrita como antítese, porque é a língua utilizada para grafar os conhecimentos culturais e sociais, no entanto, por ser alfabética não mantém relação estrutural com a Libras. O uso das duas línguas seria a síntese, ou seja, a superação pela incorporação de um conhecimento por outro, com possibilidades de desenvolver cognitivamente e culturalmente os sujeitos.

Nesse sentido, a práxis (teoria e prática) do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, pautada na significação pela Libras, não prescinde da totalidade (todo e parte) - as duas línguas representam o todo para o surdo, no qual as partes se configuram nas especificidades de expressão de cada uma delas que, pela mediação (imediato e mediato) de conteúdos contraditórios retorna à totalidade. Nesse viés, a superação é o elemento que sobressai - negação do imediato pelo mediato - na incorporação do primeiro pelo segundo, não é o mediato que supera o imediato, mas a mediação é a responsável pela superação.

Acrescentam os autores que os elementos que tangenciam a mediação, o movimento, a contradição e a superação devem ser compreendidos em sua conformação espiral, distantes da concepção linear, como um círculo aberto no qual os conteúdos do início e do final são coincidentes, porém realizam um movimento que expõe, no conteúdo inicial, a negação do conteúdo final e, da mesma forma, este último nega o conteúdo inicial, apontando para um novo começo. Essa negatividade faz com que o círculo permaneça aberto e o movimento explicitado possibilita a superação e não a adaptação.

Fontana (2005) contribui com a discussão esclarecendo que, no espaço escolar, a mediação é intencional e tem como pressuposto estabelecer a relação do escolar com os conceitos sistematizados que, na visão da autora, ocorrem por meio de atividades “[...] organizadas de maneira discursiva e lógico-verbal, a relação da criança com o conceito é sempre mediada por algum outro conceito”⁵⁰.

⁴⁹ Ibid, p. 102.

⁵⁰ Ibid, p. 21.

Concluimos que os conhecimentos espontâneos e científicos não são excludentes ou considerados hierarquicamente, mas se intercambiam no processo de mediação ocorrida na dinâmica da relação ensino e aprendizagem. Nas palavras de Fontana (2005), ancorada em Vygotsky (1987), os homens, mesmo após internalizarem os conceitos científicos, “[...] não abandonam as formas mais elementares, que são inclusive predominantes em muitas áreas do pensamento”⁵¹.

Outro fator importante a ser considerado seria o de que a mediação é um processo exclusivo do homem, e ao fazermos uso dela, nos humanizamos. Além disso, a mediação é um processo que ocorre exclusivamente entre o homem e a natureza ou entre os seres humanos. Desta forma, Almeida et al. (2007) assinalam que, ao nos referirmos à mediação, precisamos ter o cuidado de levar em conta esses pressupostos, pois esta não ocorre entre o homem e o conhecimento, já que este último não se encontra na natureza, tampouco é um ser humano. A mediação ocorre, quando pensamos em ensino e aprendizagem, entre aluno e professor.

Nesse âmbito, Vygotsky (1988) nos alerta acerca das objetivações humanas e de suas apropriações, asseverando que a evolução da espécie humana garante, apenas, a preservação das características biológicas. Entretanto, para que as Funções Psicológicas Superiores se desenvolvam, o homem precisa se apropriar dos bens culturais próprios da genericidade humana, processo que se torna factível somente pela mediação entre aqueles que detêm esses conhecimentos e os que precisam adquiri-los.

Seguindo esse raciocínio, para que o conhecimento seja adquirido, a linguagem assume papel relevante. Além disso, convém reforçar que o processo de ensino e aprendizagem, nessa perspectiva, ocorre pela tensão dialética e não em harmonia; são processos opostos que se completam simultaneamente, não se excluem, mas não são harmônicos, constituindo a totalidade, o que os caracteriza como um movimento dialético.

Nas palavras dos autores, “[...] a relação entre eles não é imediata: ela é mediada tanto pelo professor quanto pelo aluno”⁵², ou nas palavras de Fontana (2005, p. 22), “[...] apesar das diferenças existentes entre os conceitos espontâneos (dominados pela criança) e os conceitos sistematizados (propostos na escola), no processo de elaboração da criança eles articulam-se dialeticamente”.

⁵¹ Ibid, p. 18.

⁵² Ibid, p. 8.

Corroborando as considerações tecidas até então, Fontana (2005) aponta para os estudos de Vigotski e Bakhtin que concebem a linguagem como um espaço de tensão e conflitos ideológicos. Sendo assim, o uso da linguagem nas relações de ensino e aprendizagem, presente nas práticas pedagógicas, encontra-se impregnado de elementos ideológicos, quer nos conteúdos dos livros didáticos, nas concepções de educação, de homem, escola e sociedade que a instituição advoga. Portanto, ao mediar um conteúdo, o professor precisa desnaturalizar, desvelar, esclarecer ao escolar o que se encontra nebuloso. É preciso analisar a aparência e a essência dos fenômenos para que não se corra o risco de contribuir ainda mais com a expropriação do conhecimento.

Discordando da ideia da função reprodutivista da escola, Oliveira (1987) aponta para o fato de que a prática educativa é dinâmica, não é linear, encontra-se organicamente imbricada à realidade social e, nesse sentido, ao pensarmos na mediação escolar, “[...] o movimento que aí se realiza não só conserva, mas supera o existente, não só reproduz, mas ao mesmo tempo, nega a reprodução gerando algo novo que surge a partir do já existente”⁵³.

Desta maneira, se concebemos que a relação entre o ensino e a aprendizagem é harmônica, incorremos na cisão desses elementos, proporcionando uma compreensão epistemológica tanto do ensino quanto da aprendizagem. Na visão de Almeida et al. (2006), quando o professor centra seu trabalho no conhecimento e na aprendizagem, comete um equívoco suprimindo o Ser⁵⁴ e o ensino. Os pesquisadores explicam que agindo assim, o Ser fica reduzido ao sujeito cognoscente e o ensino torna-se um instrumento da aprendizagem ou um meio para que ela ocorra.

Explicam que a abordagem ontológica do ensino, subsidiada pela lógica dialética, possibilita a superação de concepções apoiadas apenas na epistemologia, concorrendo com a ideia de que há aprendizagem independente do ensino. Nesse sentido, os autores observam a inadequação do trabalho pedagógico centrado apenas nos interesses dos alunos, pragmáticos, imediatos, cotidianos, bem como na necessidade de se incorporar o lúdico nesse processo como seu objetivo primeiro.

⁵³ Ibid, p. 42.

⁵⁴ O “Ser” é compreendido pelos autores de um lado como o existir, o estar presente, de outro lado como consistir, ser isto ou aquilo e é grafado com a primeira letra maiúscula para diferenciar o substantivo do verbo (ALMEIDA et al., 2007 – grifos da obra).

Almeida et al. (2006) criticam negativamente a ideia de que é preciso integrar as disciplinas curriculares para que o conhecimento seja sistematizado. Fontana (2005, s/p) concorda que a efetivação do conhecimento foi afetada pelo constante “[...] esvaziamento do ensino e que resultaram em professores sucessivamente expropriados de seus saberes e do sentido social concreto de sua atividade”. Isso reflete, conseqüentemente, na formação dos escolares, aos quais não “[...] se tem conseguido assegurar o domínio da escrita e da leitura, do cálculo e da linguagem matemática, dos conceitos sistematizados, historicamente reconhecidos como de responsabilidade da escola”⁵⁵.

A educação presume mediação e essa categoria define a necessidade ou não das formas mais elaboradas do conhecimento humano. Sem essa categoria não se estabelecem relações dialéticas que possibilitem ao escolar formular sínteses e, por outro lado, chegar à totalidade. A tensão dialética entre o todo e as partes será suprimida caso o professor, no processo de ensino e aprendizagem, se identifique com cotidiano dos alunos sem contrapor-se a ele. Na visão de Almeida et al. (2007, p. 109), “[...] quem está no plano do imediato é o aluno e quem está ou deveria estar no plano do mediato é o professor”, logo, esses estados são opostos, o que não significa que são antagônicos e carecem da mediação para que a superação ocorra.

Desse modo, o “momento predominante” tem papel fundamental no que se refere à mediação. Os autores mostram que esse conceito foi desenvolvido por Marx (1980)⁵⁶ e que ante dois elementos contraditórios, ambos podem se manifestar sem que necessariamente um deles seja superado pelo outro. Apesar do desequilíbrio entre os dois elementos, em que ora um sobressai, ora outro, ou seja, o momento predominante, a contradição é fato e se resolve,

[...] não é excluída ou minimizada, mas se torna permanente, não implicando nem equilíbrio entre os termos, nem superação definitiva de um pelo outro. Mas quando há contradição sempre há possibilidade de superação. O momento predominante não dilui a contradição, inversamente, afirma a sua existência. É somente por meio dela que se pode admitir a passagem recíproca de um termo a

⁵⁵ Ibid, s/p.

⁵⁶ Marx (1980) elabora o conceito “momento predominante” para explicar o movimento realizado pela sociedade capitalista no sentido de possibilitar que a produção gere o consumo e que este último seja tão atrativo que se transforma em uma necessidade humana. Nesse viés, o autor afirma que, tanto a produção quanto o consumo são atividades de um só indivíduo ou de vários, de maneira que a produção é o ponto de partida desse processo e, por isso, o momento predominante.

outro da relação, sem que o equilíbrio ou a superação sejam uma consequência (ALMEIDA et al., 2007, p. 98).

No tocante à aproximação das disciplinas para que os escolares tenham acesso à totalidade do conhecimento, Almeida et al. (2007), sustentados pelos estudos de Marx (1980), afirmam que o todo não é a soma das partes e precisamos considerar a tensão dialética que existe entre elas.

A nosso ver, a complexidade posta pelos estudos dos autores acerca da mediação não tem sido exercida nas escolas brasileiras. Essa afirmação encontra-se pautada nos resultados das pesquisas de Fontana (2005), que mostram a necessidade do cuidado com a fragmentação, a parcialidade e a negligência refletidas no trabalho com conceitos descontextualizados, ou na visão de Almeida et al. (2007), apoiados em um ensino que desconsidera o *momento predominante*, no qual os conceitos dos escolares, em que pesem serem cotidianos, são opostos não antagônicos aos conceitos científicos, desiguais porque se negam, mas se explicam.

Os autores concordam que o trabalho pedagógico precisa se exercer de forma sistemática, organizada e intencional e acrescentam que as relações entre os docentes e os escolares “[...] não podem ser hierárquicas, de dominação ou de subordinação. Elas devem ser pautadas pelo esforço de mediação” (ALMEIDA, 2007, p. 6) e esta última não deve ser automática, improvisada e tampouco espontânea. A mediação carece de planejamento, organização, desenvolvimento e avaliação, constituindo-se em um processo que culmina na síntese cognitiva.

Não podemos desconsiderar o fato de que, tanto professores quanto escolares são ativos nesse processo e que as características culturais não estão explícitas nos objetos da cultura, mas necessitam ser desveladas por aqueles que as conhecem e que as compreendem (LEONTIEV, 1978). Entretanto, aqueles que deverão dela se apropriar precisam estar envolvidos, motivados cognitivamente e emocionalmente para que o processo se complete. Portanto, a mediação realizada por aquele que seleciona os elementos da cultura que devem ser apropriados e objetivados pelas novas gerações (SAVIANI, 1992), deve levar em conta a participação ativa do escolar, o que significa considerar suas necessidades imediatas como, no caso desta pesquisa, o surdo e a diversidade linguística.

Fontana (2005) argumenta sobre o uso do meio semiótico para que a mediação ocorra e aponta para a necessidade de o professor se preocupar com o

caráter ideológico das palavras em sala de aula, advertindo que muitas vezes a ação pedagógica acontece “[...] negligenciando o papel da palavra, num caso, ou conduzindo ao verbalismo vazio no outro, uma vez que se apaga a atividade mental que, como a palavra, está na gênese do conceito”⁵⁷. Por conseguinte, mediar valendo-se de instrumentos psicológicos que favoreçam a apropriação da cultura, com a participação ativa dos sujeitos em meio a lutas entre interno e externo, pensamento e ação, imagem e realidade é um objetivo a ser atingido para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra no sentido de um devir transformado.

Ademais, não podemos deixar de ressaltar que, ao se automediar pela fala/gestos/leitura da produção do outro, pela palavra, a criança, conforme Nogueira (1993) “[...] pode desencadear novos processos de elaboração pelo pensamento, cujo resultado é imprevisível”, questionando, transformando ou confirmando a leitura do outro, portanto, “[...] a mediação não deve ser vista como ‘determinante’, mas como ‘constitutiva’ na elaboração intramental”⁵⁸ (grifos da obra).

Voltando às contribuições de Bakhtin (2003), observamos que a negociação entre os sentidos das palavras, na mediação, possibilita a internalização conceitual, a regulação da atividade e da consciência, bem como o desenvolvimento das estruturas do pensamento. Em outras palavras, os escolares, ao elaborarem os conceitos científicos, desenvolvem o pensamento teórico e, ao mesmo tempo, desenvolvem ações mentais ao terem que solucionar problemas, porque necessitam da atividade mental para isso.

Para os pesquisadores da Teoria Histórico Cultural, os mediadores são os coadjuvantes da formação de propriedades psíquicas, ou seja, a relação entre o signo (elemento externo) e o significado (elemento interno) é um movimento que acompanha o homem durante toda a sua vida. Por meio deles, podemos objetivar nossa subjetividade e formar nossa autoconsciência.

Portanto, a mediação é imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem em âmbito geral e, no caso desta pesquisa, para a especificidade da escrita em Língua Portuguesa pelos surdos. Estes últimos utilizam um mediador constituído por um signo viso-gestual que possibilita a significação pela via indicada, no entanto, a escrita se vale de outra via e, para os surdos, de outra língua. A assimilação do conhecimento teórico, bem como das capacidades e habilidades

⁵⁷ Ibid, p. 167.

⁵⁸ Ibid, p. 26.

relacionadas a esse conhecimento não prescindem da linguagem, ou seja, é uma mediação simbólica e deve levar em conta a participação dos sujeitos cognoscentes.

O que nos faz acreditar nas possibilidades da aprendizagem por esses sujeitos é que “[...] qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação” (VIGOTSKI, 1989, p. 5). Logo, a surdez não impede a aprendizagem do surdo, pelo contrário possibilita elementos para a compensação da falta de recepção sonora, localizando-se, física e prioritariamente, no sentido da visão e nos demais sentidos. Destarte, se não houver um trabalho educativo planejado intencionalmente e exercido sistematicamente, direcionado à utilização desses sentidos, teremos aprendizagens fragmentadas, desvinculadas das práticas sociais.

Se a surdez é considerada como um fator limitante para o acesso ao conhecimento, reportamo-nos à necessidade da linguagem para o desenvolvimento do pensamento desses sujeitos e, conseqüentemente, à mediação escolar para que a aprendizagem ocorra e alavanque o desenvolvimento cognitivo e social, tal qual ocorre com os sujeitos não surdos. Se não compartilham a mesma língua, professor e aluno não interagem e, dessa maneira, não há mediação no processo e ensino e aprendizagem, e tampouco o desenvolvimento do psiquismo desses sujeitos.

Valendo-nos dos resultados de um dos trabalhos de Luria, realizado com crianças “mentalmente atrasadas”⁵⁹ e analisado por Leontiev (2005), essa questão pode ser melhor compreendida. O pesquisador pondera que os homens não nascem com órgãos fisiológicos predispostos a realizar funções representativas do desenvolvimento histórico, mas esses órgãos derivam das apropriações que fazem, por meio das experiências mediadas. Contudo, essas apropriações diferem de sujeito para sujeito, pois

[...] segundo a modalidade e as condições do processo de desenvolvimento, podem formar-se por vezes em medida inadequada ou até nem se formar (em cujo caso encontramos, por exemplo, o fenômeno da ‘surdez’ a sons diferentes sob o ponto de vista do tom base). Neste caso, na base de uma rigorosa análise da estrutura dos correspondentes processos, é possível reorganizar ativamente ou formar ‘ex-novo’ os sistemas funcionais subjacentes, os órgãos funcionais. Tudo quanto se disse refere-se não só aos sistemas motores e funcionais, mas também aos sistemas de regulação da linguagem (A.R.Luria) e à própria linguagem (LEONTIEV, 2005, p. 100 – grifos da obra).

⁵⁹ Termo utilizado pelo autor.

Compreendemos, após essa breve análise, que os surdos não são alfabetizados, uma vez que, pela ausência ou diminuição da acuidade auditiva não realizam a associação som/letra, melhor dizendo, fonema/grafema. Para que se apropriem da escrita da segunda língua, os estudos de Fernandes (2006a, 2006b, 2006c) apontam para a relevância do letramento: dessa maneira esses sujeitos compensam a ausência/diminuição da audição pela associação da Libras à palavra escrita pela rota lexical. Acrescentamos que a Língua Portuguesa escrita, para os surdos, também é um simbolismo de segunda ordem como a define Vygotsky (1988), que se transformará em um simbolismo de primeira ordem e a “[...] estrangeiridade deverá ser gradualmente atenuada” (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 30), pela mediação.

Continuando com as contribuições de Leontiev (2005) acerca das crianças “mentalmente atrasadas” e dos elementos constituintes do desenvolvimento mental, verificamos os principais problemas que afetam esses sujeitos e que podem ser estendidos, a nosso ver, aos surdos e à aquisição da escrita de uma segunda língua.

A primeira questão tratada pelo pesquisador advém das “[...] condições sociais em que a criança se desenvolve; desta dependem a presença ou não de uma linha educativa e, quando é necessário, a possibilidade de uma assistência educativa especial”⁶⁰. Outra questão reportada por Leontiev (2005) seriam as influências dos “[...] supostos biológicos e das características individuais, em especial as características dos tipos diversos de atividade nervosa superior”⁶¹, a saber, os fatores endógenos que não podem ser desconsiderados.

O pesquisador pontua que as capacidades humanas dependem do funcionamento de órgãos específicos, interligados morfológicamente. Não obstante, esclarece que essas estruturas cerebrais não são inatas, mas se constituem no homem “[...] simultaneamente à formação dos processos mentais superiores, especificamente humanos”⁶². Podemos estender essas considerações aos surdos, que não desenvolvem o uso das orelhas⁶³ por um impedimento sensorial inato ou

⁶⁰ Ibid, p. 104

⁶¹ Ibid, p. 104-105

⁶² Ibid, p. 97.

⁶³ Segundo Rezende (2003), “na última edição da *Nomina Anatomica*, que mudou de nome, passando a chamar-se *Terminologia Anatomica*, inverteu-se a sequência das partes, colocando-se em primeiro lugar a orelha externa, seguida da orelha média e da orelha interna. Na sua tradução para a língua portuguesa, publicada pela Sociedade Brasileira de Anatomia em 2001, usa-se orelha para designar

adquirido, mas desenvolvem a linguagem se expostos a outras vias de comunicação.

A terceira questão apresentada por Leontiev (2005), não menos importante que as anteriores, é o motivo. O autor explica que as vivências humanas significativas são as que geram necessidades e que mobilizam nos sujeitos o desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores. Coadunando com Leontiev (2005), Kostiuik (2005, p. 53), afirma que “[...] o desenvolvimento das características intelectuais do aluno não poderá discutir-se de modo adequado se se prescindir do desenvolvimento das outras características (emotivas, volitivas, do caráter)”, que impulsionam a formação humana como unidade e totalidade. Os surdos também devem sentir a necessidade de aprender a Língua Portuguesa escrita, já que a mesma contém os elementos grafados da cultura humana e pode ser o instrumento utilizado pelo professor para mediação sem que esses sujeitos necessitem de um tradutor para esse acesso.

Por conseguinte, a mediação com os surdos para o ensino da Língua Portuguesa escrita na perspectiva dialética deve primar por considerar o *momento predominante*, no qual o domínio da Libras por esses escolares, em que pese ser sua língua materna e de instrução, é um oposto não antagônico à Língua Portuguesa escrita, línguas desiguais porque se negam, mas se explicam. Assim, ao ensinar outra língua ao surdo, o professor deve estar ciente de que transita em um “[...] contexto político-cultural de contato com o da língua materna, sendo frequentes as manifestações de conflito ideológico em forma de rejeição” (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 32).

Abordar a cultura ouvinte e a surda, mostrando suas especificidades, possibilita ao escolar reflexões sobre os contrastes culturais “[...] ao invés de mostrar repúdio, indignação ou, simplesmente, indiferença” (BIZON, 1997, p. 39) em relação à língua-alvo. Morita (1997), em suas pesquisas com o ensino da Língua Portuguesa a estrangeiros, afirma a relevância das atitudes dos alunos e professores frente à nova língua, argumentando que a motivação é um dos elementos fundamentais para facilitar a aprendizagem.

O letramento e sua relação com o ensino da Língua Portuguesa escrita aos surdos é considerado o processo que compensa a ausência/diminuição da audição

tanto o órgão da audição em sua totalidade, como a parte visível e externa que corresponde ao pavilhão auricular” (REZENDE, 2003, p. 268 – grifos da obra).

no sentido da aprendizagem da escrita por esses sujeitos. Além disso, é por meio do letramento que compreendemos as possibilidades de acrescentar os três elementos explicitados por Leontiev (2005) anteriormente, já que o contexto educacional tem sofrido algumas alterações no sentido da inclusão dos surdos nas escolas regulares, o que significa que a Libras deve ser a língua de instrução. Vamos abordar o conceito de letramento com maior atenção, explicando que, na perspectiva dialética, nossa proposta considerar as possibilidades de superação do letramento, incorporando-o ao ensino de segunda língua. Esforçar-nos-emos para dar conta desse objetivo no subcapítulo seguinte.

2.4 ESCRITA E LETRAMENTO

Revisitando a história da alfabetização brasileira com base no trabalho de Mortatti (2000), observamos as constantes mudanças que acompanharam o processo de alfabetização, marcadas por rupturas e permanências de métodos e projetos em busca de um sentido moderno para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Entre a variedade metodológica descrita pela pesquisadora, vemos que ainda hoje coexistem no cenário educacional brasileiro uma gama significativa de métodos, entretanto a autora assevera que, por volta dos anos de 1980, emerge uma concepção relativa à alfabetização pautada na perspectiva histórica e sociológica, apontando para a dimensão multidisciplinar da alfabetização.

Estudiosos da área compreenderam que as práticas sociais de leitura e escrita e as respectivas funções que esses conhecimentos assumiam na sociedade seriam o eixo norteador para o processo de alfabetização. Em uma sociedade grafocêntrica, verificamos a escrita na maioria das práticas sociais, mas o trabalho sistematizado com esse mediador cultural ocorre, de forma intencional, organizada e sistematizada, pela escola. Porém, não saímos incólumes dessa imersão em um mundo gráfico; passamos desde tenra idade a compreender o significado dos sinais que representam objetos, ideias e ações utilizando a leitura e a escrita articuladas ou não à oralidade.

Soares (2001) denomina esse processo de letramento, conceito tratado desde a década de 1980, como relevante ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A autora explica que aquele que ensina a língua não pode desconsiderar a integração entre a fala e a escrita, logo, deve organizar ações

pedagógicas com vistas a que o aluno “[...] desenvolva e aperfeiçoe, de forma progressiva, contínua e integrada, o uso da língua”⁶⁴.

A estudiosa acrescenta que o termo letramento está vinculado à historicidade, ligado às demandas sociais do uso da leitura e escrita, concomitante ao reconhecimento de que aquele que não dominava o código linguístico tinha um substantivo que definia seu estado ou condição, quais sejam, analfabeto e analfabetismo. Aqueles que dominavam os processos de leitura e escrita para além da decodificação e codificação dos signos linguísticos, utilizando-os com efetividade em práticas sociais, não possuíam um termo substantivado para designá-los. Soares (2010) esclarece que para suprir essa lacuna, foi criado o termo alfabetismo⁶⁵, sendo substituído pelo substantivo letramento.

Kleiman (1999) contribui com as concepções tratadas, postulando que as práticas sociais a que nos referimos quando tratamos de letramento são aquelas que utilizam a escrita, quer no processo de leitura, quer nos processos de produção textual. Assim, é preciso que o professor selecione quais práticas sociais orientarão as ações pedagógicas que veiculam a língua escrita em seu exercício, para efeitos do ensino e aprendizagem desse conhecimento, pois, em princípio todo professor é o principal representante da cultura letrada e a escrita é um patrimônio dessa cultura (KLEIMAN, 1993).

Atualmente, de forma teórica, a alfabetização deve ocorrer *pari passu* com o letramento, mas as pesquisas na área revelam que no cotidiano escolar esse entrelaçamento não tem se efetivado. Há, ainda, a tendência a se desconsiderar os conhecimentos prévios dos alunos e a se acreditar que são “tábulas rasas” nas quais o professor imprimirá o saber acadêmico. Desde as ideias de Locke (1632-1704), até a educação bancária criticada por Freire (2005) e as considerações de Vygotsky (1988, p. 95) afirmando que “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”, vemos que a escola ainda deposita em seus alunos os conhecimentos prontos, desconsiderando as

⁶⁴ Idem, 1988, p. 4

⁶⁵ Soares (2010) utiliza, em seu texto, o termo alfabetismo, mas explica que, “[...] após a publicação deste texto, em 1995, foi-se progressivamente revelando, na bibliografia, preferência pela palavra *letramento*” e avança afirmando que “até, recentemente, *letramento* era palavra não dicionarizada; somente em 2001 o *Dicionário Houaiss* dicionarizou tanto essa palavra quanto *letrado*, como adjetivo a ela correspondente” (SOARES, 2010, p. 29 – grifos da obra). Tendo em vista a explanação da autora, substituímos, em nosso texto, o vocábulo alfabetismo por letramento.

contribuições advindas do senso comum, que *a priori* contém os conhecimentos espontâneos com possibilidade de ascensão ao conhecimento científico, desde que este último negue o primeiro e o incorpore, superando-o pela mediação.

A escola toma para si a responsabilidade de trabalhar com a escrita formal, com base na norma culta da Língua Portuguesa e não considera, por vezes, as potencialidades das produções dos alunos, matizadas por equívocos de ortografia, de sintaxe, de coerência e coesão. Não que essas produções devam ser sistematizadas da forma como se apresentam, mas devem ser analisadas como produções prenes de significações advindas do contato desses sujeitos com as práticas sociais.

Logo, essas produções valem, por si só, como a voz de um sujeito cognoscente, que deseja comunicar sua subjetividade e a organização de seu pensamento. Caso a expressão primitiva seja tolhida e engessada por regras de escrita correta, sem lastro para erros, o sujeito não encontra espaço para pensar autonomamente e se vê cerceado por limitações de forma, enquanto o conteúdo se limita entre vírgulas, análises sintáticas, morfológicas e linguísticas.

Destarte, precisamos ter cuidado com a valorização da pragmática como principal elemento responsável pelas evidências linguísticas, porque esta é insuficiente para responder às questões complexas que envolvem a linguagem. A pragmática pode ser considerada como uma possibilidade, *a posteriori*, de reflexões relativas à sintaxe e à semântica, válida se em constante diálogo com as objetivações humanas, o que só ocorre se a linguagem, como uma forma de consciência, como atividade subjetiva e objetiva, como instrumento que possibilita ao sujeito o acesso e a relação com sua cultura for o cerne do trabalho pedagógico direcionado para o ensino e aprendizagem da escrita.

Não podemos abrir mão do estofo teórico quando pensamos no processo educativo, porque somente a relação dialética entre teoria e prática, dimensões constitutivas da práxis, possibilita a problematização da contradição na ação pedagógica em direção ao processo de ensino que possibilita a aprendizagem conceitual. Se nos descuidarmos, incorremos em uma “[...] redução do conceito de prática educativa (práxis particular) a apenas uma das dimensões da práxis, a de prático-utilitária, ou melhor, da prática pragmática e empírica que fala por si mesma” (ALMEIDA et al., 2007, p. 128).

Nesse sentido, nos adverte Kostiuk (2005, p. 44) que as relações entre a teoria e a prática, no campo educacional, devem ser organizadas com vistas à interação, com o intuito de “[...] dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral”. Verificamos a relevância da linguagem, seja oral, gestual, corporal ou escrita para o desenvolvimento humano.

Cagliari (1993) postula sobre a necessidade de o professor que trabalha com o ensino da Língua Portuguesa ter uma formação em linguística, pois para se trabalhar com a língua e conduzir o aluno à aprendizagem das normas, regras e exceções é necessário conhecer a etimologia das palavras, os sufixos, prefixos e afixos, bem como a história da transformação linguística. Somente por meio do conhecimento científico sobre a constituição da língua é que o professor tem condições de auxiliar o aluno a compreender o uso da concordância, da morfologia, das estruturas sintáticas, enfim, a elaborar a escrita subsidiado pela norma aprendida em sua historicidade. É preciso que o docente se aproprie dos princípios da lógica formal “[...] que norteiam a produção do conhecimento científico” (ALMEIDA et al., 2007, p. 24) para que possa exercer a mediação na relação com os escolares.

Tendo em vista essas questões, nos reportamos às contribuições de Soares (2001) acerca das expressões escritas. A autora esclarece que essas podem ocorrer de forma espontânea ou de forma treinada, indicando que a primeira possibilita ao sujeito produzir textos autônomos, diferenciados, singulares, enquanto que a segunda limita a produção à mera reprodução. Outra divergência entre as duas formas de produção textual tratadas é a questão do erro.

No caso da produção espontânea, o aluno encontra-se motivado a escrever, sente necessidade de se expressar por meio do código linguístico escrito, de interagir com o outro em situações reais, factíveis e o erro não consiste em impedimento para a enunciação. Segundo Cagliari (1993, p. 124), “[...] essa é a melhor forma de valorizar as atividades dos alunos”.

No que se refere à produção treinada, a necessidade da escrita é apenas formal, escrever consiste em reproduzir algo que não tem ligação com as práticas sociais do aluno, retirando deste último a possibilidade de produtor textual. Nesse

caso, o erro não é aceito, o que, para Cagliari (1993) ⁶⁶ “[...] é um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa”. Apesar de fazerem parte de uma estrutura organizada para a realização de atividades educativas intencionais, as crianças não se apropriam de imediato dos conteúdos da leitura e da escrita. É preciso “[...] um aperfeiçoamento da atividade cognoscitiva dos discípulos e da sua capacidade para assimilar conhecimentos” (KOSTIUK, 2005, p. 46).

Seguindo esta esteira de pensamento, torna-se relevante explicar que, tendo em vista as considerações de Soares (2001) e de Cagliari (1993) acerca das expressões escritas, e apoiados no referencial teórico-metodológico que nos subsidia, compreendemos a necessidade do ensino da escrita de acordo com a norma culta e consideramos que tais autores partilham da mesma perspectiva de formação. Afinal, esse é um conhecimento científico que cabe à escola transmitir aos alunos, porque equívocos ortográficos, sintáticos, morfológicos, coesivos e de coerência já são encontrados nas práticas sociais em abundância. Além disso, Kostiuk (2005, p. 46) nos auxilia no sentido de compreender que os encaminhamentos pedagógicos para a elaboração da escrita, “[...] desenvolvidos sob a condução do professor, generalizam-se posteriormente, com a passagem a uma nova etapa de atividade escolar, e convertem-se para o aluno em um instrumento de pensamento, de memória voluntária e de reevocação”.

Logo, a transformação dos processos interpsicológicos em intrapsicológicos, para a aprendizagem e a compreensão conceituais - a análise, a síntese, a abstração, a generalização, a memória voluntária, a repetição, apresentam alterações significativas e qualitativas do pensamento “[...] sobre a explicação dos diversos fenômenos da realidade, à solução de problemas práticos que exigem a aplicação destes conceitos”⁶⁷.

Concordamos com Soares (2001) sobre a escrita espontânea e a ocorrência dos erros, já que compreendemos ser esta uma aquisição necessária a ser incorporada, e com o decorrer das ações pedagógicas, superada pela mediação escolar. Convém assinalarmos que as práticas educativas que tratam da escrita, mesmo considerando as produções espontâneas dos escolares, com erros e equívocos pertinentes ao estágio de aprendizagem em que se encontram, devem estar impregnadas de intencionalidade, que perpassam pelo ensino dos “[...] bens

⁶⁶ Ibid, p. 124.

⁶⁷ Ibid, p. 49.

culturais produzidos pelo gênero humano, para que o aluno, sujeito da aprendizagem, tenha uma concepção do ambiente menos imediata e, portanto mais articulada, podendo, assim, agir criticamente, e não de forma alienada” (ALMEIDA et al., 2007, p. 125).

Assim, consideramos conveniente complementar com as contribuições de Saviani (1983) abordando a desigualdade existente no processo educativo entre o ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada. O autor preconiza que o professor detém o conhecimento científico, e no que tange ao nosso tema de pesquisa, detém a norma culta da Língua Portuguesa. Precisa, no entanto, estar consciente de que os escolares necessitam de se apropriarem desse conhecimento, pois, diferentemente do professor, ainda não o internalizaram e se expressam graficamente de maneira distante daquela, cientificamente considerada correta. Nesse sentido, o trabalho educativo, que se inicia com a desigualdade, intenciona atingir a igualdade entre os conhecimentos do professor e dos escolares, a fim de cumprir seu objetivo.

Cagliari (1993) e Soares (2001), cientes da necessidade de superação, não fazem a apologia ao erro, mas apregoam que é preciso oferecer espaços de produções escritas para que a criança sinta-se confiante em se expressar por meio desse mediador cultural. Retomamos as considerações de Cagliari (1993, p. 9) alertando que “[...] sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem”. Nesse caso, os erros que se constituem em generalizações de regras pelas crianças, podem ser trabalhados pelo conhecimento da estrutura da língua, como afirma Cagliari (1993), levando a criança a compreender as características que esse mediador cultural adquiriu em consequência das objetivações sociais.

Núñez (2009) corrobora as concepções dos autores supracitados pontuando que o erro, ao invés de ser considerado nocivo ao processo de ensino e aprendizagem, deve ser visto como um “termômetro” desse processo, porque possibilita ao docente a reorganização dos métodos e a efetiva aprendizagem.

Se pensarmos na aquisição da fala, Cagliari (1993) assinala que a criança inicia suas emissões balbuciando, emitindo vocábulos incompletos, com trocas fonêmicas significativas, sem a necessidade de um ensino sistemático. Por que com a escrita deve ser diferente? Por que somos mais exigentes com as produções

escritas, recriminando os equívocos expressos graficamente, pautados em uma língua com regras arbitrárias?

Cabe refletir sobre a função social da escrita, que deve ser o foco da presente investigação. Em que pese ser a gramática da fala a mesma que rege a escrita, as características de ambas as expressões são diferentes e específicas; a fala pode ser revista no imediato, as frases podem ser reelaboradas e o interlocutor está presente, o que garante a interação em tempo real. Já a escrita não conta com esses elementos, possuindo uma característica mais formal, o que exige um trabalho mais elaborado por parte da escola.

Na perspectiva bakhtiniana, a gramática deve ser trabalhada no discurso, pois somente pela unidade discursiva a compreensão do uso da língua em suas nuances gramaticais é compreendida. Ratificando Bakhtin (2003), Cagliari (1993, p. 104) postula que a motivação para a escrita é necessária, já que o objetivo do domínio desse mediador cultural é possibilitar a leitura, concebida como uma ação linguística “[...] diferente da produção espontânea de fala sobre um assunto qualquer. Ler é condicionado pela escrita, mesmo que a restrição seja somente semântica. É exprimir um pensamento estruturado por outra pessoa”. Nesse sentido, Kleiman (1999) expõe que:

[...] na leitura tanto a responsabilidade do autor como a do leitor sejam consideradas maiores: o autor, que detém a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como um monólogo, deve ser informativo, claro e relevante. Ele deve deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. Isto não quer dizer que sempre haja necessidade de explicitação, mas que o implícito possa ser inferido, ou por apelo ao texto ou por apelo a outras fontes de conhecimento. Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente. Quando obscuridades e inconsistências aparecerem, o leitor deverá tentar resolvê-las, apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, linguístico, textual, devido a essa convicção de que deve fazer parte da atividade de leitura que o conjunto de palavras discretas forma um texto coerente, isto é, tem uma unidade que faz com que as partes se encaixem umas as outras para fazer um todo. Isso implica atender às pistas textuais, ao invés de ignorá-las, porque não correspondem as nossas pré-concepções (KLEIMAN, 1999, p. 66).

Desta forma, a escrita ultrapassa a expressão mecânica, uma vez que seu principal objetivo é que o outro compreenda a mensagem contida nos signos

linguísticos, em consonância com os elementos culturais, sociais e históricos vivenciados pelo enunciador. A escrita não pode ser considerada apenas como ato motor, ação pautada pela coordenação de olho-mão-movimento, mas deve ser compreendida como forma de linguagem e como uma prática social e cultural. Soares (2010) corrobora a discussão afirmando que a escola, ao conceber a alfabetização pelo viés apenas instrumental, favorece a classe dominante, porque o acesso à leitura e à escrita por esses sujeitos é apenas mais um elemento que será agregado ao domínio que esses possuem do “[...] pensamento subjacente à língua escrita”, acrescido do “monopólio da construção do saber considerado legítimo”, bem como do “poder político”⁶⁸.

Diferentemente, para as classes menos favorecidas economicamente, a compreensão da escrita como uma expressão mecânica, esvaziada “[...] de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, afasta essas classes da participação na construção e na partilha do saber”⁶⁹. Além disso, a autora expõe o desserviço prestado pela escola no trabalho com as funções da escrita, principalmente na educação das crianças oriundas dessas classes.

Em forma de denúncia e sustentada por pesquisas na área, Soares (2010) enuncia que as ações pedagógicas pautadas na textualidade têm sido organizadas pela instituição de forma cindida das práticas sociais, subsidiadas pela “[...] reprodução de um modelo escolar de texto”⁷⁰, que levam as crianças a desaprenderem as funções da interlocução entre autor e leitor, visto que o ensino tem prescindido de considerar a funcionalidade da escrita. Na acepção da linguista, ao optar por esses encaminhamentos, a escola “[...] nega a subjetividade de autor e leitor, e, sobretudo, nega o direito de usar a escrita para dizer a própria palavra”⁷¹. Por conseguinte, ambas as autoras ratificam a necessidade da concepção da escrita para além do caráter motor e pragmático.

Cagliari (1993) assinala, ainda, que a escola tem se constituído como o local privilegiado para o trabalho com a escrita sem intenção discursiva, apenas pela perspectiva da técnica, sem a devida participação do aluno em sua aprendizagem. Adverte que, para além da ortografia, é preciso que a instituição escolar tenha professores alfabetizadores que conheçam as bases da língua que ensinam, que

⁶⁸ Ibid, p. 23.

⁶⁹ Ibid, p. 23.

⁷⁰ Ibid, p. 81.

⁷¹ Ibid, p. 81.

tenham formação em linguística para ensinar as razões das regras e exceções presentes na constituição da língua materna. Caso contrário, o que se ensina nas escolas é uma língua estagnada em forma e conteúdo, sem a devida compreensão do percurso que a criança fez, “[...] como fez e por que fez, além, é claro, de como deveria ter feito e por que”⁷².

Acrescentamos à discussão as contribuições de Duarte (2006a) apontando para as artimanhas arquitetadas com o intuito de eliminar o analfabetismo brasileiro, evitando convulsões sociais, bem como difundindo a ideologia iluminista da igualdade entre os homens. Nas palavras do autor, “[...] é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações”⁷³, ou seja, os homens devem acreditar que o Estado zela pela emancipação humana, favorecendo o ingresso e permanência à escola pública de qualidade.

Em sequência, o estudioso afirma que “[...] é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho”⁷⁴. A educação de qualidade tem destino certo: a classe dominante. A outra educação, que “deve parecer de qualidade”, está destinada à classe menos favorecida economicamente.

Mediante o exposto, observamos que o trabalho com a escrita, realizado pela escola, pode servir ou resistir à exploração. Confiamos ser a escrita um bem cultural que deve ser trabalhado e apropriado como uma atividade, de forma interligada com as práticas sociais com o devido cuidado de não reproduzir o ideário de subserviência ao capital. Para tanto, consideramos relevantes as contribuições de Duarte (1993) referentes à dinâmica da atividade humana caracterizada pela relação entre apropriação e objetivação que ocorre sempre pautada pela história, imersa nas relações humanas por meio do uso de instrumentos e da linguagem, esta última, como explicita Leontiev (2005, p. 93) “[...] produto objetivo das gerações humanas precedentes”.

Ao se remeter a Lukács (1885-1971) e ao caráter ontológico do ser humano, Duarte (1994) explica que as relações sociais, cotidianas, inseridas na história, apresentam objetivações que tanto podem enriquecer quanto alienar o homem.

⁷² Ibid, p. 71.

⁷³ Ibid, p. 7.

⁷⁴ Ibid, p. 7.

Superar a alienação e as condições de exploração é condição para a humanização, conforme a análise do autor húngaro. Partindo dessas premissas, o estudioso constata que a história da humanidade demonstra o desenvolvimento das forças produtivas e das conquistas do homem na produção material, apesar de essas conquistas, pela própria organização da sociedade capitalista, não serem usufruídas por todos. Complementa que

[...] é preciso distinguir, no processo histórico, aquilo que consideramos como algo a ser superado juntamente com o capitalismo e as relações sociais alienadas, daquilo que, tendo surgido no interior dessas mesmas relações sociais alienadas, nós entendamos que deva ser preservado por uma sociedade socialista e elevado a um nível superior de desenvolvimento (DUARTE, 1994, p. 133).

Nesse aspecto, o autor afirma que o homem se apropria das objetivações conquistadas por seus antepassados e, individualmente, passa a fazer parte da genericidade humana. Além disso, acrescenta que o fato de o homem conviver em sociedade garante-lhe as objetivações genéricas em-si, relacionadas às suas necessidades primárias, cotidianas, imediatas. Para além, o pesquisador aponta para as objetivações genéricas para-si, direcionadas para a ciência, a estética, a arte. Martins (2004) complementa essas proposições, no sentido de que

Tais objetivações possuem dupla representatividade, pois ao mesmo tempo que representam as objetivações do pensamento humano sobre a genericidade, representam também as objetivações das relações dos homens para com essa genericidade. O pleno desenvolvimento do gênero humano demanda a superação da genericidade em-si pela genericidade para-si, que pressupõe o homem como ser universal e livre (MARTINS, 2004, p. 56).

Estabeleceremos relações entre as questões tratadas até então e a aquisição da escrita. Concluímos que esta última se constitui em um instrumento que possibilita as apropriações das objetivações humanas e contribui para que o sujeito participe da genericidade humana, tanto a genericidade em-si, direcionada para as questões imediatas do cotidiano, quanto a genericidade para-si, relacionada às questões mediatas, com possibilidades prospectivas.

Consideramos que a superação das produções direcionadas para as questões imediatas ocorre por meio de produções textuais com vistas ao alcance de

conteúdos mediatos, que favoreçam a emancipação do sujeito. Além disso, compreendemos que, ao trabalharmos com os conhecimentos prévios dos escolares acerca da escrita, temos a possibilidade de conhecer a zona de desenvolvimento real que apresentam, e poderemos analisar aquilo que sabem e se o que sabem envolve a genericidade em-si ou a genericidade para-si. De posse desse conhecimento individual, os conteúdos escolares afetos à escrita podem ser trabalhados na zona de desenvolvimento iminente⁷⁵ com vistas a transmitir conhecimentos que apontem para a genericidade para-si.

Oliveira (1987) contribui com nosso raciocínio ao alertar que para o educador atingir os objetivos propostos na ação pedagógica, a prática educativa deve articular, organicamente, o conteúdo à forma, de maneira a desvelar aos escolares, na própria sala de aula, as possibilidades que o conhecimento trabalhado apresenta para a prática social e sua conseqüente transformação.

Ao refletirmos sobre o fato de que a linguagem realiza uma dupla função, concluímos que, ao pensar, o homem organiza suas ações sociais em função de seu comportamento e do comportamento de seus pares. Portanto, não há pensamento sem linguagem e sem convívio social. Além disso, Núñez (2009), pesquisador cubano, que se debruça sobre as concepções de Galperin, considera que

[...] o principal sistema de signos que funciona como mediador para a atividade psíquica do homem é a linguagem: esta também percorre o caminho da interiorização; em princípio, a linguagem é utilizada na comunicação com outras pessoas e depois, individualmente, no plano interior (NÚÑEZ, 2009, p. 113).

Pautadas nessas constatações e objetivando transitar para as concepções acerca do que seria a escrita afeta à genericidade em-si e à genericidade para-si, observamos que as aprendizagens elementares, primárias, técnicas, assim como a

⁷⁵ Expressão traduzida do russo por Prestes (2010) e que, segundo a autora, representa o conceito com mais fidelidade ao pensamento de Vigotski que a expressão até então traduzida como zona de desenvolvimento proximal, em inglês, e zona de desenvolvimento imediato, em português. Nas palavras da autora e tradutora: "Tanto a palavra *proximal* como a *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligada à relação existente entre desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento" (PRESTES, 2010, p. 168 – grifos da obra).

linguagem utilizada como meio de coordenação de experiências isoladas, podem estar relacionadas, a nosso ver, à linguagem escrita como genericidade em-si, como aprendizagem que circunda os primórdios da aquisição, a pré-história da escrita. Assim como a linguagem direcionada para o comportamento exterior, a escrita pautada pela genericidade em-si é uma linguagem circunstancial que objetiva preparar o escolar para outra escrita, que dependendo das intenções que subsidiam as práticas escolares, pode transformar tanto as relações sociais quanto o próprio autor das produções grafadas.

Portanto, essas escritas primeiras necessitam ser superadas para que se constituam em aprendizagens mais elaboradas, com possibilidades de humanização dos sujeitos, porque para além da produção imediata exigem produções que objetivem o mediato, a transformação, a hominização, a desalienação, com vistas à genericidade para-si, da mesma forma como a linguagem que passa da função de controle externo para ser o instrumento mais importante de nosso pensamento.

Ao tratarmos do processo de ensino e aprendizagem da escrita, consideramos que ambas as funções da linguagem, e no caso específico da linguagem escrita – genericidade em-si e genericidade para-si – se processam em um movimento dialético no qual ocorrem superposições das funções, sem que uma exclua a outra. A coexistência dessas funções da linguagem escrita é que possibilita a constante superação por incorporação. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 409, “[...] a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”.

Observamos que o ensino da escrita deverá contemplar a função desse conhecimento como científico, preche de possibilidades para além de um mero saber instrumental aparente; o ensino da escrita deve primar pela essência desse conhecimento, pois somente dessa forma os sujeitos desenvolverão a genericidade para-si. Nas pesquisas de Núñez (2009), sobre os estudos da Escola de Vigotski, percebemos com clareza que os conhecimentos científicos ou espontâneos, na visão dos autores russos, não são concebidos pelos conteúdos que abordam, mas pelo processo de apropriação ao qual se submetem. O desenvolvimento dos conceitos “[...] se constitui, para Vygotsky, no modo privilegiado do trabalho intelectual na escola, sendo o núcleo que aglutina todas as mudanças que são

produzidas no pensamento da criança e do adolescente”⁷⁶. Portanto, a aprendizagem da escrita é um conhecimento afeto à escolarização, um conhecimento que requer atividades mentais específicas de um conceito escolarizado.

Seguindo o teor da discussão, observamos que a palavra é a célula do pensamento e da consciência, corroborando Vygotsky (1988), é por meio da palavra que trabalhamos com abstrações e generalizações que se formam independentes das ações imediatas. Portanto, o uso e a escolha das palavras definem qual conceito está em vigência. No caso dos conceitos espontâneos, segundo Núñez (2009, p. 43), a palavra é utilizada como “[...] sobrenome que tem a responsabilidade de unir um grupo de objetos pela impressão obtida. Já nos conceitos científicos, alcançam novos significados, simbolizando o conceito abstrato que possibilita operar com ele”.

Subsidiadas por essas concepções, confiamos que longe do uso das palavras utilizadas empiricamente, direcionadas à genericidade em-si, o uso das palavras utilizadas com vistas a desvendar a natureza dos fenômenos, e no caso em questão incluímos a palavra escrita (linguagem), possibilitam o desenvolvimento da atenção volitiva, abstração, generalização, consciência, enfim, das Funções Psicológicas Superiores. É importante atentarmos que:

No processo de formação dos conceitos científicos, produz-se a aquisição de uma linguagem ‘científica’, que implica a aquisição não só de um novo sistema semântico mas também de um novo modo de pensar e ver a realidade, de se pensar objetos do conhecimento ausentes nas experiências do cotidiano. Nesses conceitos, as palavras são separadas dos objetos que elas representam e podem ser manipuladas mentalmente sem necessidade de recorrer às imagens. A atenção do aluno se desloca da relação signo-objeto para a relação signo-signo, característica do pensamento abstrato (NÚÑEZ, 2009, p. 45 – grifo do autor).

Muito embora, se pensarmos na forma como a Língua Portuguesa tem sido trabalhada nas instituições escolares, observamos que as concepções mais utilizadas para o ensino são aquelas que respondem à imediaticidade, ao pragmático, ao local. Logo, essa forma de ensino garante à criança o desenvolvimento da genericidade em-si, o que nos leva a refletir acerca da função

⁷⁶ Ibid, p. 41.

da escola nessa questão. Vygotsky (1988) afirma que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento e, para além de se adiantar ao desenvolvimento, o bom ensino prima pela superação da genericidade em-si e a aprendizagem é a mola para o desenvolvimento do sujeito, não a aprendizagem de qualquer conteúdo, mas de conteúdos que promovam o desenvolvimento da genericidade para-si, do mediato, do humanizante.

A linguagem utilizada para o trabalho pedagógico, no que tange aos conceitos científicos, é uma linguagem científica e não pode ser aplicada na realidade imediata dos escolares. Reportemo-nos ao que assevera Vygotsky (1993), sobre os caminhos que esses conceitos percorrem no desenvolvimento dos aprendizes. Os conceitos espontâneos partem da concretude material, das experiências sensoriais e empíricas, do ensaio e erro, constituindo a base para que os escolares adquiram os conceitos científicos. Estes últimos, inversamente aos primeiros, partem das abstrações, generalizações pautadas teoricamente e transmitidas por meio de signos – orais, gestuais, escritos, e só então se aproximam do concreto. Para Núñez (2009, p. 112), a expressão do pensamento por meio de “[...] palavras permite ao aluno conscientizar-se de seus conhecimentos e desconhecimentos, de suas ações, fator este que contribui potencialmente para a assimilação dos conhecimentos científicos”.

Vemos que os escolares devem ser considerados como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, ativos, partícipes, integrados e conscientes das relações entre o ensino que ocorre na instituição escolar e a conseqüente vinculação com as práticas sociais. Núñez (2009, p. 142 – grifo da obra) reflete sobre isto pontuando que “[...] a prática constitui uma fonte de conhecimentos e é objeto de aplicação e de validação dos conteúdos de importância social assimilados. É uma via para dar ‘vida ao conteúdo escolar’”.

Luria (2006) e Vygotsky (1988) analisam a pré-história da escrita e afirmam que o aprendizado desta última deve ocorrer como o aprendizado da fala, no sentido de que a criança precisa compreender a necessidade dessa aquisição, por ser esse conhecimento integrante da relação entre os homens. Tanto a fala quanto a escrita, materializações da linguagem e do pensamento, expressam o contexto histórico-cultural dos homens de quadras históricas específicas e determinam e são determinados por elas. Logo, o aprendizado de ambas as habilidades e, mais ainda,

de ambos os conhecimentos humanos e hominizantes deve ser disponibilizado a todos.

Nesse aspecto, Vygotsky (1988) explica que a aproximação da escrita pela criança deve ocorrer naturalmente e não como um treinamento feito de fora para dentro. Considera que a escolarização é um processo artificial para o domínio dos processos naturais do desenvolvimento. Em que pesem essas questões, ao se pensar no ensino da leitura e da escrita, o estudioso explicita que esse conteúdo deve atender às necessidades da criança em suas práticas sociais, ou seja, a criança precisa sentir-se motivada, desejar adquirir esse conhecimento, considerar a sua relevância e, para que a escola supra essa especificidade, há que utilizar métodos que viabilizem “[...] que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala”⁷⁷.

No entanto, o autor não desconsidera o papel da escola e da mediação nesse processo, pelo contrário, a essência das intenções do pesquisador sobre o ensino da leitura e escrita ratifica a sua preocupação com as concepções direcionadas para o ensino desses conhecimentos apenas como apreensão de técnicas. Para Vygotsky (1988), é preciso que a escrita adquira significado para as crianças, para tanto o trabalho educativo precisa ser organizado de maneira a “[...] dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural”, como afirma Duarte (1994, p. 147).

São essas concepções até então tratadas acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua que surtirão o efeito necessário para a superação da genericidade em-si para a genericidade para-si. Vincular o ensino da língua às práticas sociais, portanto culturais, possibilita que o sujeito compreenda a complexidade da escrita, sua organização interna e suas possibilidades de uso nas práticas cotidianas e para além delas, o que aponta para que a aprendizagem, nessa perspectiva, contribua com o desenvolvimento humano. A concepção do social precisa ser revista, já que se distancia do que os autores apresentam como o social na psicologia vigotskiana, isto é, reduzem a questão à interação subjetiva, fato que, na visão de Duarte (2006a, p. 19), “[...] revela um total desconhecimento do que seja a concepção marxista do homem como ser social e do que seja a concepção vigotskiana do caráter sociohistórico da formação do indivíduo humano”.

⁷⁷ Ibid, p. 134.

Há ainda que se desejar que o mediador tenha conhecimento e consciência da necessidade de superação da genericidade em-si pela genericidade para-si, objetivando isso em seu planejamento pedagógico, porque somente dessa forma a alienação tende a ser diminuída e as possibilidades de um porvir transformado aumentam consideravelmente. Convém explicitar que nesse processo “[...] o mediato não supera o imediato, quem o faz é a mediação” (ALMEIDA et al., 2007, p. 103), e a incorporação desse conceito pelo professor para a superação desejada é fundamental.

Portanto, quando nos referimos ao letramento e sua relação com os usos sociais da escrita, precisamos cuidar para não incorreremos no equívoco de focar o ensino da escrita apenas em suas expressões imediatas, voltadas para a genericidade em-si, negligenciando os usos mediatos desse conhecimento, inviabilizando a superação para a genericidade para-si. Não podemos nos esquecer de que a compreensão do letramento e da alfabetização como uma totalidade possibilita ao professor olhar para as práticas sociais e selecionar as metodologias para o processo de ensino e aprendizagem desse conhecimento.

É preciso que o ensino da leitura e da escrita ocorra de forma a desvelar o implícito e abarque a conscientização e a abstração, condições necessárias para que o desenvolvimento ocorra, lembrando ser esse um desenvolvimento organizado pela cultura. Para tanto, a mediação tecerá a trama entre aquilo que é próprio da genericidade em-si para o que é afeto à genericidade para-si, superando aquela em favor dessa última. Portanto, letrar e alfabetizar são conhecimentos imprescindíveis, que possibilitam a apropriação do desenvolvimento histórico da humanidade.

No caso dos surdos, o letramento tem respaldado o ensino da Língua Portuguesa escrita, mas não tem sido suficiente para garantir a esses sujeitos a autonomia necessária para que leiam ou se expressem utilizando a norma culta da língua hegemônica do país em que vivem. Logo, assim como para os ouvintes o letramento deve caminhar *pari passu* com a alfabetização, confiamos que para o surdo o letramento deve se apoiar em metodologias de ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira que possibilitem a contrastividade entre uma língua natural – L1 e uma língua que necessita ser adquirida com intencionalidade e sistematicidade – L2.

Consideramos necessário estabelecer relações entre os conceitos tratados e a função social da escrita. Para tanto, retomaremos nosso referencial teórico-

metodológico – a Teoria Histórico Cultural e as especificidades dos surdos – utentes de outra língua para a instrução e, conseqüente humanização – a Libras e que, a nosso ver, precisam sentir a necessidade de dominar a escrita da Língua Portuguesa.

2.5 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA E SURDEZ

No caso dos surdos, a linguagem escrita consiste em representação de uma língua desconhecida ou parcialmente conhecida, mas que se consubstancia na língua da cultura da qual participam, ou seja, a cultura ouvinte, logo uma língua necessária de ser adquirida em que pesem as especificidades dessa aquisição. Além disso, não podemos deixar de salientar que a Libras é a primeira língua viva desses sujeitos no que se refere à comunicação e instrução e a não atenção da cultura ouvinte para as atividades guia das crianças surdas em idade pré-escolar prejudica, consideravelmente, o processo de ensino e aprendizagem..

Consideramos que a Língua Portuguesa deve ser concebida como necessária e relevante para o surdo, uma vez que a maior parte do arcabouço cultural da humanidade encontra-se grafado, quer seja em livros ou em meios midiáticos, e para se ter acesso a esse conhecimento é preciso manejar a língua que o sustenta.

No caso dos sujeitos desta pesquisa e, coadunando com Vygotsky (1988), que atribui à aprendizagem a alavanca para o desenvolvimento, e de forma prospectiva declara que aquilo que fazemos com auxílio hoje faremos autonomamente amanhã, compreendemos que a representação de relações materiais pode ser apropriada pelos surdos por meio da Libras, língua que lhes garante a aquisição conceitual e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, e posteriormente ou concomitantemente, a aquisição da Língua Portuguesa escrita presente nas práticas sociais.

Essas questões nos conduzem a pensar na expressão escrita da Língua Portuguesa pelos surdos e remete-nos ao que Vygotsky (1988, p. 120) afirma sobre o percurso que se estabelece entre fala e escrita, ou seja, “[...] gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas”.

Para o surdo, essa transposição não ocorre da mesma forma que para o ouvinte, porque o elo entre a Libras e a escrita em português requer mobilização

consciente e constante para que desapareça ao se interligar diretamente ao campo semântico conceitual. Ademais, devemos pensar no fato de que, para os ouvintes, muitas das palavras que desconhecem em um processo de leitura têm seu significado esclarecido pelo contexto. Por que o surdo não pode se beneficiar da mesma habilidade que o ouvinte utiliza? Seria possível a esse sujeito compreender palavras desconhecidas pelo conteúdo textual, assim como os ouvintes? A nosso ver, tal processo necessitaria ser iniciado nas práticas socioculturais na infância.

Vygotsky (1988, p. 120) pontua que o domínio desse “[...] sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas”. Seguindo tal linha de pensamento, observamos que essa atividade constitui-se em uma retextualização da língua natural para uma língua diversa da utilizada pelo surdo, o que requer um trabalho pedagógico direcionado às questões textuais, porque oportunizam a expressão de práticas sociais efetivadas por ações discursivas mediadas pela palavra que, no caso dos surdos, não é ouvida, mas vista. Nesse viés, consideramos importante reforçar que a aprendizagem de uma segunda língua não é natural, mas intencional, e para além desses aspectos, deve ser “[...] um processo que é consciente e deliberado desde o início”⁷⁸.

O referido autor esclarece que quando a criança entra em contato com a língua materna, os aspectos primitivos dessa língua são aprendidos antes dos elementos complexos, como a gramática, a sintaxe e a fonética. Para Luria (2006, p. 188), “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas o ato frequentemente precede a compreensão”. Somente com o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, concomitante à aprendizagem, a criança passa a pensar em seu sistema linguístico e a compreender as funções das palavras nas estruturas frasais – processo de metalinguagem.

Generalizando as proposições dos pesquisadores citados para os sujeitos desta pesquisa, os surdos, a aprendizagem da Libras pressupõe também, primeiramente, a aquisição de seus elementos mais elementares em detrimento das posições exatas das mãos, da estrutura gramatical, da sintaxe, entre outras. O surdo utiliza a Libras sem a consciência da língua como estrutura; a língua se configura,

⁷⁸ Idem, 1993, p. 94.

em um primeiro momento, como um instrumento de comunicação e de organização de pensamento sem consciência de suas operações linguísticas, o que vai ocorrer, assim como com o ouvinte, mediante a aprendizagem escolar, *pari passu* ao ensino dos conceitos científicos.

Já na aprendizagem de uma segunda língua, a situação se inverte e os elementos complexos da língua deverão se aprendidos primeiro. Essa constatação tem grande impacto quando pensamos na forma de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pelo surdo, pois esta última é uma língua estranha para este sujeito, apesar de ser a língua nativa de seu país de origem. Nosso intuito não é especificar as questões culturais que mobilizam essa situação, mas estamos cientes de sua existência e importância para a comunidade surda. Todavia, como já afirmamos no decorrer deste trabalho, concordamos que o surdo precisa se emancipar frente à Língua Portuguesa e nisto se constitui nosso objetivo, qual seja, colaborar para que essa aquisição ocorra de forma plena. Além disso, não podemos nos furtar das constatações de Vigotski (2000), pautadas nas concepções de Goethe, acerca das pesquisas realizadas com sujeitos que dominavam duas línguas:

[...] o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança ao nível superior quanto à tomada de consciência das formas linguísticas, da generalização dos fenômenos da linguagem, de um uso mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceito. [...] o domínio de uma língua estrangeira **por outras vias bem diferentes** liberta o pensamento linguístico da criança do cativo das formas linguísticas e dos fenômenos concretos (VIGOTSKI, 2000, p. 267 – grifos nossos).

Desta maneira, a aprendizagem da língua estrangeira só tem sucesso se a criança possui habilidade em língua materna ou, no caso dos surdos, da primeira língua viva, porque pauta-se nos aspectos semânticos da última a fim de se apropriar da primeira. Ensinar uma língua estrangeira a um sujeito desprovido de língua materna acarretaria em uma aprendizagem de emissões reproduzidas por imitação, isentas de sentido e significado. Da mesma forma, ensinar a língua estrangeira com base nas estruturas morfológicas e sintáticas da língua materna pode exercer influência inversa sobre esta última, posto que por serem línguas diferentes podem não apresentar estruturas formativas semelhantes. Portanto, ao

pensarmos nos surdos e em sua diversidade linguística, observamos a relevância de um ensino de Língua Portuguesa escrita direcionado pelas experiências discursivas em Libras, e com o devido critério de organizar metodologias de ensino que não sejam as mesmas utilizadas para os sujeitos não surdos, visto que ambas as línguas possuem estruturas distintas em sua constituição e em sua forma de expressão.

Por essa perspectiva, Vygotsky (1993) demonstra a influência que a língua materna tem na aprendizagem da língua estrangeira e desta última no desenvolvimento da primeira. Como citamos anteriormente, observamos que o domínio da Libras pelos surdos é imprescindível para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Portanto, partimos do pressuposto de que todos os surdos devem adquirir a primeira língua viva; no caso de um impedimento sensorial auditivo, deve ser uma língua viso-gestual, pois se caracteriza por expressões constituídas por palavras contextualizadas, semanticamente presentes “[...] em todos os atos de compreensão e, em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2009, p. 38). Julgamos pertinente explicitar que

a criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das suas operações linguísticas (VYGOTSKY, 1993, p. 94).

Ao tratar das características dos conceitos espontâneos e científicos, Vygotsky (1993) realiza uma analogia com a aquisição de uma língua estrangeira pela criança. Preconiza que a língua materna é adquirida de maneira espontânea, assim como os conceitos elementares, isto é, “[...] os aspectos primitivos da fala são adquiridos antes dos aspectos mais complexos”⁷⁹. Já a língua estrangeira requer reflexão, ações mentais, consciência e vontade, pois sua aquisição ocorre tal qual a aquisição dos conhecimentos científicos, ou nas palavras do pesquisador russo, a língua estrangeira requer “[...] certa consciência das formas fonéticas, gramaticais e sintáticas [...] as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea”⁸⁰.

⁷⁹ Ibid, p.94.

⁸⁰ Ibid, p.94.

O autor segue esclarecendo que as relações entre as aquisições da língua materna e da estrangeira são inversas, isto é, “[...] os pontos fortes de uma criança em uma língua estrangeira são os pontos fracos em sua língua materna, e vice-versa”⁸¹, assim como as relações entre os conceitos espontâneos e científicos, que se desenvolvem em sentidos opostos. Alega, ainda, que “[...] o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente”⁸² (grifos da obra), posto que ela se pauta em situações concretas das práticas sociais para, só então, chegar às abstrações. Já a aprendizagem e “[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos é descendente”⁸³ (grifos da obra).

Analogamente, o mesmo ocorre com a aprendizagem das línguas. A língua materna é aprendida de maneira ascendente, pois a criança é fluente nessa língua, mas não tem consciência de seus elementos. Já a língua estrangeira é aprendida de forma descendente - os conteúdos trabalhados são de ordem gramatical, semântica e sintática, e exigem reflexão, motivação, análise e consciência para que, só depois dessa aprendizagem, a criança adquira essa língua.

Nesse sentido, nos questionamos como se efetiva a mediação escolar para a aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos surdos se, ao ser incluído nas salas de aula regulares, seguem as mesmas diretrizes de ensino e aprendizagem elaboradas para ouvintes? Concordamos que a produção textual deve ser utilizada como a metodologia que abrange a totalidade e a unidade básica de manifestação da linguagem, porque o texto possibilita a incursão significativa às práticas objetivadas e materializadas nas relações sociais. No entanto, não podemos deixar de frisar que o ensino da escrita em Língua Portuguesa carece do domínio da Libras pelos surdos, o que nem sempre se observa nas escolas inclusivas.

Outro contraponto é o fato de os professores, intérpretes e instrutores muitas vezes desconhecerem a estrutura da Libras e/ou da Língua Portuguesa e não realizarem a contrastividade necessária entre as duas línguas. Caso tenham esse conhecimento, o que é raro ocorrer, trabalham na perspectiva das rotas do ouvinte, inversamente às necessidades dos surdos, isto é, para o ouvinte a L1 é a Língua Portuguesa e ele vai aprender a grafá-la ascendentemente; para o surdo essa língua é estrangeira, precisaria ser ensinada de maneira descendente: sujeito, verbo,

⁸¹ Ibid, p.94.

⁸² Ibid, p. 93.

⁸³ Ibid, p. 93.

predicado, complementos nominal e verbal, entre outros elementos que constituem a estrutura linguística. Portanto, de acordo com o respaldo teórico que vimos tratando, surdos e ouvintes não realizam o mesmo caminho para a aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa. Os primeiros devem adquiri-la do mais complexo para o menos elaborado; os segundos do menos elaborado para o mais complexo.

Talízina (2000), em uma de suas pesquisas, aborda o trabalho pedagógico com a língua escrita afirmando que este deve se iniciar com o uso de textos; apesar de a autora não mencionar o termo letramento, tampouco os surdos, compreendemos que sua proposta metodológica encontra-se pautada por alguns dos pressupostos apresentados pelos pesquisadores citados neste trabalho. A nosso ver, a estudiosa russa traz contribuições relevantes acerca das concepções de letramento e buscaremos, na sequência, demonstrar nossa compreensão sobre suas proposições.

Talízina (2000) propõe uma metodologia na qual o professor, ao apresentar o texto aos escolares, deve dividi-lo em unidades significativas menores e destacá-las por meio de cores diferenciadas ou outros recursos. Após essa etapa, propõe que os trechos sejam nominados para que o auxílio externo da cisão em partes significativas seja gradualmente substituído por marcadores simbólicos, pois os escolares precisam compreender a passagem do concreto para o abstrato.

Sequencialmente, a pesquisadora assinala que separar o texto em partes significativas e nomear essas partes com títulos ou símbolos constitui-se em uma das principais vias para o ensino da habilidade de leitura e compreensão, porque conduzem os escolares à generalização. Para tanto, a fim de completar esse processo, Talízina (2000) explica que, após a leitura, as crianças deverão relatar o conteúdo lido, e esse relato deve ser feito com suas próprias palavras. Acrescenta que quanto mais os escolares forem autônomos na escolha do vocabulário para contar o que leram, mais demonstram sua aprendizagem, uma vez que na psicologia está comprovado que quanto maior for a diversidade de maneiras “[...] para transmitir o mesmo pensamento, maior é o nível de compreensão da essência deste. É preciso exigir que o aluno relate o conteúdo de qualquer texto com palavras próprias”⁸⁴ (tradução nossa)⁸⁵.

⁸⁴ Ibid, p.286.

Ao atingirem esse momento, Talízina (2000) aponta para a necessidade de que essas relações lógicas sejam trabalhadas anteriormente à apresentação dos textos, pois as crianças das séries iniciais não conhecem, ainda, as relações de causa e efeito.

Acrescenta que o trabalho pedagógico realizado da maneira que expõe possibilita que os escolares, além de compreenderem melhor o texto, desenvolvam o pensamento lógico e a memória. Com relação a esta última função, a autora esclarece que quanto mais diversificadas forem as práticas pedagógicas textuais, mais elementos grafados serão memorizados pelas crianças. Uma memorização involuntária e não uma memorização automática, fragmentada, mas que auxilia na retenção dos conhecimentos e em seu acesso quando for preciso.

Corroboram as concepções da autora acima os estudos de Menchinskaia (1969) relativos ao pensamento. A pesquisadora mostra a relevância do processo de análise e síntese como operação deste último e argumenta que, apesar de serem operações antagônicas, o intercâmbio entre elas é indiscutível, pois quando pensamos, dividimos os fatos em partes e unificamos essas partes no todo. Só que para que isso aconteça como operação mental, apregoa a estudiosa que a atividade prática deve ser a gênese da análise e da síntese, porque somente “[...] pensando sobre o lugar que os objetos ocupam quando se realizam atividades práticas com eles, quando se dividem em partes ou quando se juntam em um todo, a criança utiliza a análise e a síntese como *operações do pensamento*”⁸⁶ (grifos da obra – tradução nossa)⁸⁷.

Para Menchiskaia (1969, p. 238), “[...] nos desenhos complicados e esquemas, podemos separar mentalmente uma ou outra parte mais rapidamente se antes observarmos isoladamente cada detalhe” (tradução nossa),⁸⁸ isto é, se primeiro fizermos a análise das partes do todo. O mesmo ocorre “[...] quando é necessário reconstruir ou representar mentalmente qualquer mecanismo

⁸⁵ No texto em espanhol, lê-se: “para transmitir el mismo pensamiento, más alto es el nivel de comprensión de la esencia de éste. Hay que exigir que el alumno relate el contenido de cualquier texto con palabras propias” (TALÍZINA, 2000, p. 286).

⁸⁶ Ibid, p.238

⁸⁷ No texto em espanhol, lê-se: “pensando lo que tiene lugar con los objetos cuando se efectúan actividades prácticas con ellos, cuando se dividen en partes o cuando se conjugan en un todo, el niño utiliza el análisis y la síntesis como *operaciones del pensamiento*” (MENCHINSKAIA, 1969, p. 238 – grifos da obra).

⁸⁸ No texto em espanhol, lê-se: “En los dibujos complicados y esquemas se puede separar mentalmente una u otra parte con más rapidez, si antes hemos observado este detalle aisladamente” (MENCHINSKAIA, 1969, p. 238).

complicado, a operação torna-se mais fácil se antes percebermos tal mecanismo na totalidade” (tradução nossa).⁸⁹

Articulando essas concepções aos escolares surdos e ao processo de ensino e aprendizagem proposto pelas pesquisadoras russas, ratificado pelos seus coetâneos, observamos que estamos distantes de suas recomendações acerca das metodologias utilizadas para o ensino da língua escrita. Procuraremos realizar a articulação entre as ideias de Talízina (2000) e Menchinskaia (1969) com os estudiosos do processo de letramento dos surdos como Quadros (1997; 2006; 2008), Quadros e Perlin (2007); Quadros e Karnopp (2004); Fernandes (2006a, 2006b, 2006c), Brochado (2003), bem como com os autores, citados anteriormente, que pesquisam sobre letramento.

Para os surdos, o acesso aos elementos do texto ocorre por meio do uso da Libras, sendo necessária uma mediação pedagógica organizada com vistas a possibilitar a transposição da língua viso-gestual para a escrita alfabética. Sobre essa questão, Quadros e Schmiedt (2006, p. 30) sinalizam que são “[...] as oportunidades intensas de expressão que sustentam o conhecimento gramatical da língua que dará suporte para o processo da leitura e escrita, em especial, da alfabetização na segunda língua, o português”.

As explicações das autoras apontam para o fato de que, ao registrar as histórias trabalhadas em sala de aula, expondo suas ideias e compreensão, o surdo reflete sobre a língua e as práticas sociais, logo uma língua viva, significada pela conexão com o mundo concreto. Portanto, o docente “[...] precisa explorar ao máximo tais descobertas como instrumento de interações sociais e culturais entre colegas, turmas e outras pessoas envolvidas com a criança”⁹⁰.

No entanto, se pensarmos que os surdos não compartilham da mesma língua dos não surdos; que as aulas são planejadas, na maioria das vezes, para os escolares ouvintes; que quando a escola conta com o intérprete e o surdo tem a língua de sinais, há docentes que delegam a esse profissional o exercício das práticas pedagógicas, questionamos sobre como esses sujeitos interagem em instituições escolares que desconhecem, ou conhecem parcialmente sua primeira

⁸⁹ No texto em espanhol, lê-se: “cuando es necesario reconstruir o representarse mentalmente cualquier mecanismo complicado, la operación es más fácil si con anterioridad hemos percibido este mecanismo en conjunto” (MENCHINSKAIA, 1969, p. 238).

⁹⁰ Ibid, p. 31.

língua viva. No contexto descrito, consideramos que o processo de ensino e aprendizagem não se completa.

Ademais, fica ainda a incerteza de que a aquisição da Língua Portuguesa, sustentada pelas proposições de Talízina (2000) e Menchinskaia (1969), possa se efetivar da maneira como esses sujeitos têm sido incluídos nas instituições escolares, ou seja, sem os recursos necessários para que tenham acesso ao conhecimento científico e que possam elaborar ações mentais que garantam o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Observamos que a Libras tem sido tratada de maneira isolada nas escolas inclusivas e, para os surdos, além da perda do conhecimento escolar, perdem a valoração de sua língua.

Nesse âmbito, pensar sobre a língua, dialogar acerca das diversas formas de se utilizar a comunicação oral/gestual e escrita são estratégias que possibilitam aos alunos o desenvolvimento da consciência sobre a diversidade linguística e sua complexidade. Essas questões não têm norteado o ensino da Língua Portuguesa aos ouvintes, haja vista os resultados das avaliações em larga escala referentes ao conteúdo, tampouco acerca do ensino dessa mesma língua na modalidade escrita para os surdos. Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que somente “manuseando” as línguas é que o surdo se torna leitor, capaz de se apropriar dos elementos afetos às interações comunicacionais e “[...] passa a ter habilidades de transpor este conhecimento para a escrita. As crianças precisam internalizar os processos de interação entre quem escreve e quem lê para atribuir o verdadeiro significado à escrita”⁹¹.

Atentamos para as palavras das autoras que apontam para o processo de transposição da Libras pelo manuseio da Língua Portuguesa escrita, afirmando que quanto mais tempo destinarem a esse fim, mais chances terão de adquirir esse conhecimento. No entanto, observamos que o processo descrito requer a reflexão sobre a língua estranha, desconhecida e necessária. E essa reflexão precisa ser direcionada para a análise de sua estrutura, pois não basta letrar o surdo, é preciso que ele conheça a estrutura linguística da Língua Portuguesa para conjugar verbos, utilizar preposições, enfim, compreender que a escrita dessa língua difere da estrutura da Libras, estrutura esta desconhecida pela maioria dos surdos que utilizam essa língua sem consciência de suas especificidades linguísticas.

⁹¹ Ibid, p. 31.

Morita (1997), uma das pesquisadoras brasileiras que estuda o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa como língua estrangeira, alega que durante muito tempo acreditava-se que a aquisição da língua citada ocorria pelo processo de imersão do sujeito, ou seja, quanto maior fosse o tempo de contato com pessoas que utilizam a língua alvo, mais fácil se tornaria sua aprendizagem, porque ao sujeito caberia atualizar sua Gramática Gerativa. Todavia, a pesquisadora discorda desse pressuposto e pondera que “[...] a simples exposição à língua não seja o suficiente, embora a compreensão global possa ser favorecida pelo contato”⁹². Vai além, propalando que as principais causas das dificuldades de aprendizagem da língua estranha são a “[...] simplificação, transferência, super-generalização, fossilização e incapacidade de interpretação”⁹³.

Outra questão relevante em nossa análise recai nas afirmações de Cagliari (1993, p. 169) que “[...] o objetivo da escrita é a leitura, mas quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve. Portanto, a leitura é uma habilidade que precede a própria escrita”. Transpondo essas considerações para os surdos, percebemos que a proposta de Quadros e Schmiedt (2006) segue a mesma via que Cagliari (1993) indica para o ouvinte, pois preconiza o registro de histórias trabalhadas em sala de aula, o que pressupõe leitura prévia pelo próprio aluno ou pelo professor.

Destarte, não podemos nos esquecer de que a “leitura” feita para os surdos não é a mesma leitura feita para os ouvintes no que concerne às estruturas morfossintáticas da Língua Portuguesa. Um texto lido para o aluno não surdo confere à escuta os aspectos semânticos, e se forem trabalhados sistematicamente na educação escolar também os aspectos sintáticos, fonético/fonológicos, morfológicos e pragmáticos da língua que ele conhece e utiliza constantemente. Já a “leitura” feita para o aluno surdo confere a esse sujeito apenas os aspectos semânticos do texto, pois as demais questões relativas à estrutura sintática e morfológica da Língua Portuguesa não são tratadas nesse momento, já que a Libras tem outra estrutura que também não é trabalhada com esse sujeito na maioria das escolas.

Além das considerações até então apresentadas, Cagliari (1993) esclarece que a função da escrita deve ser o objetivo do trabalho pedagógico. Assim, é

⁹² Ibid, p. 50.

⁹³ Ibid, p. 50.

necessário que os alunos tenham acesso a materiais impressos, utilizados nas práticas sociais, como jornais, revistas, livros, propaganda, entre outros, e que exista o incentivo para que escrevam acerca de temas motivadores. No caso do surdo, levando-se em conta as afirmações do autor, compreendemos a importância da leitura do material impresso pelo professor, em Libras, a fim de que tenha acesso às informações veiculadas. Todavia, no que se reporta à produção escrita, além da motivação, é preciso considerar a necessidade de reflexão sobre a Língua Portuguesa e suas especificidades, o que pode ocorrer pela mediação pedagógica. Continuando a reflexão, trazemos os postulados de Soares (2010, p. 17), indicando que:

[...] na língua escrita, é preciso explicitar muitos significados que, na língua oral, são expressos por meios não verbais (aspectos prosódicos, gestos, etc.); por outro lado, na língua oral, a compreensão é contemporânea da expressão, e não é possível voltar atrás, refazer o caminho, em busca de melhor compreensão, ou de mais adequada expressão (daí, entre outros, os recursos de redundância e de topicalização na língua oral).

Tendo em vista as contribuições da autora, referentes aos não surdos, observamos as possibilidades e as limitações impostas pela língua escrita, assim ao estabelecermos um paralelo com os surdos, concluímos que a escrita para esses sujeitos perpassa pelas mesmas características, pois a comunicação pela Libras é feita de forma interativa e “[...] a compreensão é contemporânea da expressão”⁹⁴. Não obstante, a escrita carece dessa interação imediata, e os surdos, assim como os ouvintes, realizam esse processo permeado por lacunas, por pressupostos diversos de uma mera tradução de um código a outro. Reiteramos que as dificuldades de elaboração da escrita acompanham ouvintes e surdos e precisam ser consideradas nos planejamentos das práticas pedagógicas.

No entanto, a escrita do surdo tem incomodado sobremaneira os profissionais que com eles interagem. Questionamos se o surdo não tem possibilidades de superar uma escrita sem coesão, divergente da norma culta da Língua Portuguesa. Quais são os principais elementos que devem ser considerados na análise da escrita do surdo que podem contribuir para a compreensão de sua expressão escrita? A nosso ver, essas questões sugerem que a escola tem se preocupado

⁹⁴ Ibid, p. 17.

muito mais com o significante em detrimento do significado, esquecendo-se de que é este último que mostra a correlação entre pensamento e linguagem, como pontua Vygotsky (1988). Mas não podemos nos furtar de afirmar que os significantes contribuem e, muitas vezes, explicam os conteúdos de um texto ou confundem as informações se não forem utilizados de acordo com a norma culta.

Relembrando, grosso modo, a discussão que fizemos anteriormente acerca dos conceitos de significantes e significados, pautados pelos referenciais vigotskianos, o significado de uma palavra consiste em um fenômeno do pensamento e envolve processos mentais, linguagem e mecanismos linguísticos; já o significante seria a materialização do significado por meio da fala, do desenho, da escrita e da Libras. Sem o significante, o significado jaz improdutivo na mente do sujeito, pois representar os processos mentais por meio de processos linguísticos é o que torna o pensamento e a linguagem processos interdependentes.

Essas questões devem ser preocupações constantes da escola que trabalha com o surdo. Os significantes que esse sujeito utiliza para concretizar o pensamento muitas vezes são equivocados em sua composição linguística, porque a retextualização pode provocar essas falhas. Contudo, o pensamento desse sujeito deve ser priorizado e isso só pode ocorrer se houver espaço para que ele exponha o que pensa por meio da escrita e por meio da Libras. Esta seria a principal forma de a escola realizar a ligação significativa entre a escrita em Língua Portuguesa e a Libras, lembrando que ambas as línguas apresentam significantes com possibilidades de materializar o significado, logo, o pensamento.

Nesse momento, nos reportamos às questões específicas da interlíngua (BROCHADO, 2003) presentes na transposição da Libras para o português escrito. Temos que considerar esses momentos como pertinentes ao movimento dialético realizado pelos surdos para que se apropriem da língua “estrangeira”. Brochado (2003) propala que os surdos apresentam três níveis ou fases de produção escrita marcados por características particulares, quais sejam:

Níveis/fases de produção escrita	Características particulares
Nível/fase de interlíngua I	Detectado no momento inicial da aquisição da Língua Portuguesa escrita, caracterizado por produções textuais com frases curtas, alterações ortográficas significativas e uso inadequado de flexão.

Nível/fase de interlíngua II	Caracteriza-se pela tomada de consciência da Língua Portuguesa escrita pelo surdo. Não utiliza adequadamente seus elementos, ou seja, apresenta dificuldades na organização da sintaxe.
Nível/fase de interlíngua III	Caracteriza-se pelo uso de elementos constituintes da Língua Portuguesa com maior precisão e propriedade, não deixando de apresentar equívocos ortográficos de ordem visual.

Quadro 1: Níveis/fases de interlínguas (BROCHADO, 2003).

Fonte: A autora.

Apesar de os estudos de Brochado (2003) somarem para o conhecimento dos níveis de escrita dos surdos, questionamos como esses sujeitos se apropriarão dos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens se a escrita que elaboram comprova suas deficiências em leitura.

Os documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa descrevem a leitura como matéria-prima da escrita. Logo, os surdos precisam desse mediador cultural para se expressar em suas interlínguas, o que só ocorrerá por meio da mediação pela Libras. A interação entre o texto e o surdo carece da interpretação em língua de sinais, pois os conceitos são compreendidos e a retextualização tem possibilidades de se efetivar com mais eficácia. Mas fica a questão da escrita como interlíngua, que não se efetiva de maneira a representar o pensamento do surdo tal qual ele deseja, como sujeito, como homem, pertencente à genericidade humana. Sem a completude do conhecimento da Língua Portuguesa escrita, como requer a educação escolar, o surdo encontra-se privado de um bem cultural necessário para sua humanização.

Como homem, ao escrever, o surdo objetiva, primeiramente, comunicar uma mensagem, enunciar seu pensamento, interagir com o outro. Logo, ao organizar o texto escrito prioriza a estrutura que utiliza para pensar, ou seja, a linguagem, que no caso desse sujeito se efetiva pelo uso de sua primeira língua, a Libras. Nesse processo, não se preocupa com a ortografia, própria da segunda língua e que precisa ser revista como um movimento de retextualização; logo, o trabalho pedagógico é fundamental para estabelecer as relações entre a Libras e a escrita em Língua Portuguesa.

Sustentadas pelo nosso referencial teórico-metodológico, entendemos que o processo em questão acontece de forma dialética, representado pela tese, antítese

e síntese. A tese se manifesta pelo pensamento que se deseja expressar, subsidiado pela Libras; a antítese ocorre pela expressão escrita, incompreensível, porque não se pauta pelas regras da Língua Portuguesa escrita. Finalmente temos a síntese, movimento que supera os anteriores, por incorporação, o pensamento em Libras e a escrita em Língua Portuguesa. De maneira a superar, por incorporação, a estrutura da língua viso-gestual expressa em uma escrita afeta a essa última, regida por ortografia, coesão, coerência e estruturas morfológicas e sintáticas próprias, necessitando ser reestruturada pela mediação dialética para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Cagliari (1993) afirma que, em suas pesquisas, a transcrição fonética da fala é o erro mais comum que encontra na escrita. Se pensarmos nos surdos, o processo que realizam ao escrever é o mesmo do ouvinte, uma vez que transcrevem sua língua materna. Entretanto, como muitos ouvintes não conhecem a Libras, têm dificuldades em compreender a transcrição. Tanto as ações dos não surdos quanto as dos surdos não são aceitas pela escola. Acrescentando elementos à nossa análise, a transcrição feita pelos surdos não se trata de uma transcrição direta. Esses sujeitos realizam uma retextualização, o que exige processos cognitivos mais elaborados para que a escrita se efetive conforme exige a norma culta.

De acordo com Almeida Filho (2000, p. 12), para que o escolar aprenda a Língua Portuguesa como língua estrangeira, o processo de ensino e aprendizagem deve levar em conta dois momentos: 1) “[...] que busca o aprender consciente, monitorado, de regras e formalizações, típicos da escola” e 2) possibilita, por meio da interação com os usuários da língua estranha, ou com materiais e suportes nos quais esta língua encontra-se expressa, que a aquisição ocorra de maneira “[...] subconsciente quando o aprendiz se envolve em situações reais”⁹⁵ de uso da língua.

Estamos cientes das dificuldades em se realizar esse processo no espaço-tempo escolar, porém esse é o local onde o trabalho com a retextualização deveria ser feito de forma intencional, organizada e sistemática.

Fernandes (2006a, 2006b, 2006c) acrescenta intensas contribuições sobre a aquisição da língua escrita pelos surdos. A autora trabalha com o conceito de letramento em detrimento do conceito de alfabetização e sua opção se pauta pela forma como os surdos apreendem a escrita, pontuando que esses sujeitos não

⁹⁵ Ibid, p. 12.

estabelecem relações entre fonema e grafema, mas entre a palavra escrita, a estrutura visual e o significado em Libras. Todavia, a relevância de uma organização de ensino pautada no letramento para a aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa não garante a esses sujeitos a apreensão da estrutura dessa última. Logo, a escrita dos surdos é caracterizada por lacunas que prejudicam, na maioria das vezes, a compreensão do enunciado.

Nesse sentido, consideramos pertinentes as assertivas de Talízina (2000) de que antes de o escolar se apropriar de outra língua além da materna, ele deve adquirir, primeiramente,

[...] todos os componentes necessários do pensamento linguístico, então para ele será fácil estudar também um idioma estrangeiro, o qual será, como uma variante daquela realidade que ele aprendeu durante o estudo do idioma natal (TALÍZINA, 2000, p. 288 – tradução nossa)⁹⁶.

A estudiosa mostra que esse processo de conhecimento ocorre quando o professor organiza o ensino de tal forma que permite ao escolar operar mental e conscientemente ante a aprendizagem da língua materna, como uma objetivação humana, “[...] o idioma como uma realidade específica que permite ver nela as orientações básicas do movimento”⁹⁷ (tradução nossa)⁹⁸, a saber, da atividade de conceber a língua como um instrumento vivo, ativo, inerente às materializações em pensamentos ou em ações. Sendo assim, aquele que se dispõe a ensinar uma língua a outro precisa conhecê-la estrutural e funcionalmente, bem como encaminhar o ensino de maneira a desenvolver as ações mentais para essa aprendizagem.

A pesquisadora postula que se o professor trabalha nessa perspectiva, quando o escolar sabe conjugar um verbo em seu idioma natal e compreende a materialidade do uso desse elemento sintático em sua língua materna, fica fácil generalizar esse conhecimento.

Para Talízina (2000, p. 288), trabalhando com vistas aos conhecimentos posteriores dos alunos, a escola cumprirá seu objetivo básico, qual seja: “[...] armar

⁹⁶ No texto em espanhol, lê-se: “[...] todos los componentes necesarios del pensamiento lingüístico, entonces para él será fácil estudiar también un idioma extranjero, el cual será, como una variante de aquella realidade que él aprendió durante el estudio del idioma natal” (TALÍZINA, 2000, p. 288).

⁹⁷ Ibid, p. 288.

⁹⁸ No texto em espanhol, lê-se: “[...] al idioma como una realidad específica que les permite ver en ella las orientaciones básicas del movimiento” (TALÍZINA, 2000, p.288).

os escolares com os meios cognoscitivos para o estudo sistemático de diferentes áreas das ciências” (tradução nossa)⁹⁹. No caso da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pelos surdos, estendemos a colocação da autora, apontando para a necessidade de um trabalho pedagógico organizado em prol do conhecimento da estrutura da Libras.

Soares (2010) pesquisou o conceito de letramento tendo em vista os sujeitos ouvintes, que utilizam a rota oral auditiva para a comunicação e, conseqüentemente, para a aprendizagem da leitura e da escrita. Destarte, observamos que se nos valemos desse conceito para compreender como os surdos, sujeitos que necessitam de uma rota viso-espacial para se comunicar, têm acesso às habilidades de leitura e escrita, precisamos compreender as bases teóricas, filosóficas e epistemológicas do letramento, a fim de transpor, com cientificidade, as intenções de Soares (2010) para outro contexto, procurando incorporar as contribuições de Talízina (2000) a essas questões.

A preocupação dos professores das salas de aula regulares com os alunos surdos consiste em que estes escrevam a Língua Portuguesa na forma padrão. Nos atendimentos em contraturno, o trabalho com esses alunos, pautado nas orientações dos documentos elaborados nacionalmente e pelos estados e municípios, centra-se no ensino do vocabulário em Libras, isto é, na ampliação lexical, o que não consideramos ineficaz, mas insuficiente para a função social da escola. Além disso, o foco do ensino encontra-se, como afirmamos, na escrita da Língua Portuguesa em norma padrão e isto é extensivo tanto para os ouvintes quanto para os surdos.

Não encontramos pesquisas que demonstrem trabalhos realizados para o desenvolvimento das ações mentais, como proposto por Talízina (2000); os alunos não aprendem como a língua se estrutura, seja ela oral, gestual ou escrita. Acertam ou erram, sem compreender o motivo. Na verdade, percebemos que o ensino é organizado com vistas à memorização de algumas regras, como, por exemplo, se utilizamos um substantivo no plural (os escolares muitas vezes não sabem o que é um substantivo, ou quando esse conceito é trabalhado, apenas o decoram), o verbo – se souberem o que é verbo, deve vir no plural. Exemplificando, na frase “as pessoas saíram do cinema”, porque utilizamos “saíram” – pretérito perfeito/ mais que

⁹⁹ No texto em espanhol, lê-se: “armar a los escolares com los medios cognoscitivos para el estudio sistemático de diferentes áreas de las ciencias” (TALÍZINA, 2000, p. 288).

perfeito do indicativo e não “saíam” – pretérito imperfeito do indicativo? Quais as relações entre os distintos tempos verbais?

Essas questões, a nosso ver, carecem de respostas para que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa escrita para os surdos seja satisfatório. Almeida Filho (2000, p. 15) pondera que aprender a significar os fenômenos em outra língua requer interação constante com o outro, em uma “[...] busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes”. Dessa maneira é que a língua nova passa a se desestrangeirizar gradualmente, explica o pesquisador.

Para além do individual, também julgamos pertinente discutir a língua escrita imersa nas questões sociais e culturais, o que nos direciona a refletir sobre as dimensões do letramento, individuais e sociais (SOARES, 2010), porque ambas compõem esse processo. Além das dimensões, não podemos nos resguardar de propagar que o letramento apresenta dois elementos distintos, a leitura e a escrita, que se intercambiam, mas são independentes no que se refere ao ensino e aprendizagem de suas habilidades, bem como são diversos os conhecimentos que cada um constitui.

Assim, ao tratar da dimensão individual, Soares (2010, p. 31) assinala que ler se configura em “[...] um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos”. A autora explica que o uso da leitura se difunde para diferentes materiais escritos disponíveis na sociedade. Pensando no surdo, a leitura não se caracteriza pelos conhecimentos linguísticos e pela decodificação e sim pela definição elaborada pela pesquisadora; podemos afirmar que ao ler o surdo mobiliza sua subjetividade objetivando-a para a compreensão do material impresso.

Portanto, na perspectiva da dimensão individual, é preciso substituir os conhecimentos linguísticos e a decodificação pela associação do significado com o significante - o significado em Libras relacionado à palavra escrita – significante. Essa perspectiva tem sido tratada de forma a associar palavras escritas em Língua Portuguesa a seu referente em Libras. O objetivo tem sido ampliação lexical e trabalho com analogias e metáforas, processos complexos para os surdos, no

entanto, o trabalho com a morfologia e sintaxe da Língua Portuguesa não é sistematizado.

Exemplificando, muitas ações pedagógicas são organizadas para esclarecer ao surdo a frase “Vamos pegar o ônibus”. Tal expressão é compreendida pelo ouvinte como “entrar em um ônibus”, porém para o surdo significa que vamos carregar tal meio de transporte, o que seria impossível. Outro exemplo seria uma frase com o substantivo “corda”: “O homem pegou *a corda* depressa”, e outra frase com o verbo “acordar”: “A menina *acorda* depressa”. Os trabalhos pedagógicos, no caso dos surdos, objetivam esclarecer essas questões sem, no entanto, abordar a estrutura da Língua Portuguesa que distingue substantivo de verbo explicitando suas funções no uso da língua. Rodea (1992, p. 81) acredita que sejam “[...] as pistas dos mal-entendidos, os elementos a serem incluídos no trabalho de sala de aula, na análise do processo de aquisição/aprendizagem em contextos formais”.

No caso da dimensão individual, Soares (2010, p. 31) preconiza que “[...] as habilidades e conhecimentos da escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial”. Portanto, a escrita, além de relacionar fonemas e grafemas, no caso dos ouvintes, requer a expressão organizada do pensamento na forma gráfica, a fim de garantir a comunicação. No caso do surdo, não há a possibilidade de transcrição sonora, e da definição da autora podemos aproveitar para esse sujeito a capacidade de se comunicar com um leitor em potencial. Desta feita, para a perspectiva da dimensão individual, é preciso substituir a transcrição fonética para a forma escrita do significado em Libras.

Para ambos, surdos e não surdos, a escrita é “[...] uma habilidade cognitiva que demanda esforço de todos (surdos, ouvintes, ricos, pobres, homens, mulheres ...) e geralmente é desenvolvida quando se recebe instrução formal”(GESSER, 2009, p. 57). Apoiadas nos estudos de Talízina (2000), observamos que a escola precisa possibilitar ao surdo a estrutura da Libras e não apenas realizar a leitura nessa língua, para que esse sujeito tenha a consciência e realize a contrastividade com a estrutura da Língua Portuguesa escrita. Esse processo não ocorre por associação, ou seja, pela dimensão individual, para ser letrado basta ler e escrever compreendendo o teor da diversidade dos materiais escritos disponíveis nas práticas sociais e os surdos encontram dificuldades importantes na comunicação gráfica, sendo, muitas vezes, considerados analfabetos pela sociedade ouvinte.

Avançamos para a dimensão social do letramento, que se caracteriza por apresentar pontos de vistas divergentes, explicitados por tendências, quais sejam, a tendência progressista liberal, tida como “[...] uma versão *fraca* dos atributos e implicações dessa dimensão -, e uma tendência radical, ‘revolucionária’ – uma versão *forte* desses atributos e implicações” (SOARES, 2010, p. 33 – grifos da obra).

Ratificando nossa perspectiva, consideramos o movimento dialético entre língua escrita, sociedade e cultura, ou seja, os conceitos de superação por incorporação, bem como de síntese que fazem parte da constituição da língua, sociedade e cultura. Aqueles que optam pela visão progressista dessas relações confiam que o letramento alavanca as possibilidades do indivíduo, denominado por Street (apud SOARES, 2010, p. 35) como um modelo autônomo, tornando-se “[...] responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania”.

Pela opção oposta, denominada revolucionária, compreendemos que o letramento é concebido como um modelo ideológico, segundo Street (apud SOARES, 2010, p. 35), que apresenta habilidades vistas em consonância às práticas sociais que tratam do “[...] ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social”.

Por meio de levantamento teórico, observamos que a educação dos surdos tem se direcionado apenas para o ensino da leitura e da escrita com base na associação entre uma língua viso-gestual, desconhecida em sua estrutura por esses sujeitos, para uma Língua Portuguesa escrita auditivo-verbal, também desconhecida em sua estrutura linguística. O professor precisa ter a compreensão de que:

A ontogênese (desenvolvimento da criança) nunca repete a filogênese (desenvolvimento da espécie) como em um tempo se considerava. O desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança não transcorre dentro do processo de trabalho, para o qual ela ainda não se encontra preparada; transcorre no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os alunos (LURIA, 1986, p. 29).

As palavras do autor mostram a necessidade de os professores compreenderem como ocorrem e se desenvolvem as atividades linguísticas da criança, pois acreditamos que somente dessa maneira esse profissional poderá

auxiliá-la na aquisição desse bem cultural. A escrita é uma atividade linguística e afeta ao homem e, nessa perspectiva, Talízina (2000) afirma que deve estar interligada à satisfação de alguma necessidade.

E com o conhecimento escolar essa questão não é diferente, porque o conteúdo ministrado na escola precisa mobilizar o sujeito a desejá-lo. Logo, para a pesquisadora “[...] a aprendizagem constitui uma atividade e como tal, somente quando satisfaz a necessidade cognoscitiva”¹⁰⁰ (tradução nossa)¹⁰¹. Pensemos nos surdos. O que os motiva a aprender a Língua Portuguesa escrita? Esses sujeitos tomam esse conteúdo escolar como um objeto da atividade de estudo?

Os resultados das pesquisas de Quadros (1997; 2006; 2008), Quadros e Karnopp (2004), Quadros e Schmiedt (2006), Quadros e Perlin (2007), Fernandes (2003) e Guarinello (2007), entre outros, demonstram as dificuldades que os surdos apresentam para aprender a Língua Portuguesa escrita. Salvo melhor juízo, esse aluno tem a Libras como língua de instrução e de referência para se comunicar e a escola não valoriza a Língua Portuguesa escrita como a língua que aproximaria esse sujeito de suas necessidades e sim como uma língua que é imposta sem que compreenda sua estrutura.

Kunzendorff (1989) pesquisa o ensino da Língua Portuguesa para adultos e argumenta que um dos pontos negativos para o ensino e aprendizagem da segunda língua é o fato de que esses sujeitos vivem em “[...] ‘colônias’ linguísticas e só falam Português na escola”¹⁰² (grifo da obra). Esse fato aponta para um estudo fragmentado da língua-alvo e não como “[...] uma ‘língua inteira’, não se considerando os níveis de linguagem”¹⁰³ (grifo da obra). Comparamos a situação do surdo à dos ouvintes quando precisam aprender um conteúdo na escola sem que compreendam ou sintam necessidade de seu uso na prática social. Nesse caso, como explica Talízina (2000, p. 56), o escolar vai:

[...] estudar para satisfazer outra necessidade. Neste caso, a aprendizagem já não será uma atividade, devido ao fato de que a aquisição dos conhecimentos, como tal, não conduz a satisfação da necessidade do sujeito, mas apenas serve como um objetivo intermediário. A aprendizagem se converte na ação que se inclui em

¹⁰⁰ Ibid, p. 55-56.

¹⁰¹ No texto em espanhol, lê-se: “el aprendizaje constituye una actividad como tal solo cuando satisface la necesidad cognoscitiva” (TALÍZINA, 2000, p. 55-56).

¹⁰² Ibid, p. 20.

¹⁰³ Ibid, p. 20.

outra; os conhecimentos, como objetivo da ação, não cumprem com a função do motivo, pois o que impulsiona o processo de aprendizagem não são estes conhecimentos, senão o motivo pelo qual o aluno estuda e o conduz a satisfação da necessidade que se encontra por trás disso (grifos da obra – tradução nossa)¹⁰⁴.

E a satisfação encontrada pelos surdos pode ser a mesma do ouvinte, como ter a aprovação dos professores, da família e da escola pelo esforço que faz. Quantas vezes, na escola, os alunos decoram as regras para a resolução de problemas sem conhecer a lógica para tal resolução? Recebem boas notas, são aprovados, mas não aprenderam. Essa situação favorece apenas aos interesses da classe dominante na formação de um homem que se adapte à sociedade e não que a transforme. As análises de Moraes (2004, p. 354-355) sobre a educação como prática social

[...] supõe sujeitos, não meros transmissores ou receptores de crenças justificadas que lhes orientem as ações, mas educadores e educandos, na relação e no sentido mais profundos desses termos. Sujeitos que não desconhecem o importante papel de aculturação e adaptação que possui a educação, mas também o de resistência que lhe é tão próprio [...] não abdicam dos recursos da análise e da teoria seja para a crítica das práticas sociais existentes seja para sinalizar como é possível alterá-las, preservá-las, estendê-las, desafiá-las. Sujeitos que admitem ser necessário compreender como interagem as práticas sociais e linguísticas, os privilégios, as distinções, as distorções que elas abrigam. Sujeitos que entendem a resistência não como o simples choque entre diferentes crenças, mas como reconhecimento e apropriação do que existe de universal na cultura burguesa, para além das origens contextuais de seus produtos culturais. Em última análise, sujeitos que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos são instrumentos de luta – da sala de aula aos movimentos sociais.

Destarte, os surdos estão sendo conduzidos a uma adaptação tão cruel quanto a que objetivam os oralistas, que desejam transformá-los em pseudo-ouvintes, impedindo o uso da Libras como primeira língua. Nossa afirmação encontra apoio na situação educacional desses sujeitos, que têm de aprender a

¹⁰⁴ No texto em espanhol, lê-se: “studiar para satisfacer alguna otra necesidad. En este último caso, el aprendizaje ya no será una actividad, debido a que la adquisición de los conocimientos, como tal, no conduce a la satisfacción de la necesidad del sujeto, sino que sólo sirve como un objetivo intermedio. El aprendizaje se convierte en la *acción* que se incluye en otra actividad; los conocimientos, como objetivo de la acción, no cumplen con la función del motivo, debido a que lo que impulsa el proceso de aprendizaje no son estos conocimientos, sino aquello por lo que el alumno estudia y lo conduce a la satisfacción de la necesidad que se encuentra detrás de esto (TALÍZINA, 2000, p. 56 – grifos da obra).

Língua Portuguesa escrita, desconhecendo sua estrutura gramatical e sem a oportunidade de realizar a contrastividade dessa língua com a estrutura da Libras. Ou, ainda, há surdos que recusam a apropriação desse bem cultural porque estão convencidos que somente a Libras é suficiente para seu desenvolvimento cognitivo e, alienados do mundo ouvinte, fortalecem-se na cultura surda e na diversidade.

Trabalhar pela perspectiva do letramento desconhecendo os interesses que mobilizam esse fazer, significa não contribuir para a autonomia e a emancipação desses sujeitos. Precisamos atentar para essa questão a fim de não reforçarmos, em nossas ações pedagógicas, relações de discriminação social e econômica. Nesse sentido, Soares (2010, p. 36) alerta que,

As consequências do alfabetismo são consideradas desejáveis e benéficas apenas por aqueles que não questionam a natureza e a estrutura da sociedade; quando isso não ocorre, isto é, quando a natureza e estrutura das relações e das práticas sociais são questionadas, o alfabetismo é visto como um instrumento ideológico que mantém as práticas e relações sociais vigentes, acomodando as pessoas às circunstâncias existentes. [...] críticos das sociedades capitalistas alegam que o alfabetismo funcional, tal como concebido nessas sociedades, apenas reforça a aprofunda relações e práticas de discriminação social e econômica.

Não é isso que almejamos para os homens, tampouco para as pessoas com deficiência. Estamos certas que há possibilidades de transformar o estado de coisas se houver conscientização da população quanto a natureza injusta da conformação social que nos impõe a sociedade capitalista. Nessa última, somos todos reféns do mercado e é para esse mercado que a educação tem preparado os escolares. Não consideramos que essa seja a função social da escola.

Para continuarmos essa discussão, trazemos as contribuições de Saviani (1983), que nos moveram a tecer o capítulo seguinte, pois sem elas não conseguiríamos sustentar uma pesquisa que respondesse aos nossos principais questionamentos. Assevera com propriedade o autor, nas teses que elabora acerca das relações entre Educação e Política, que toda prática educativa possui uma dimensão política, apesar de ambas serem distintas na essência.

Por conseguinte, precisamos nos apropriar dos documentos oficiais elaborados em prol da prática educativa direcionada à escrita, bem como de resultados de pesquisa nessa área, pois as contradições entre o que está estabelecido pela política educacional e o que se efetiva nas esferas institucionais

de educação serão relevantes para nossa análise nesta pesquisa. Como assevera Saviani (1983), a educação e a política são faces de uma mesma moeda, que embora opostas, se articulam e se determinam na prática social. Para isso, nos apoiaremos nos documentos em âmbito nacional e estadual no capítulo seguinte.

3 A ESCUTA DOS DOCUMENTOS

“[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1977, p. 15).

Nesse sentido, a legislação que define as ações educacionais advém de um contexto histórico e cultural e precisa ser considerada, uma vez que é por meio das cartas e documentos legais que o ensino é organizado. Para tanto, no presente capítulo trataremos dos documentos legais referentes ao ensino da Língua Portuguesa. Compreendemos a necessidade de analisar esses referenciais apontando para os possíveis elementos opostos não como excludentes, mas por reciprocidade, porque assim como os homens são determinados pelas circunstâncias, simultaneamente as determinam. Portanto, ao invés da exclusão, procuraremos a inclusão das oposições, pela compreensão de ser este o método marxiano de análise.

Nosso objetivo é desvelar alguns dos elementos necessários à alfabetização, letramento e elaboração textual postos nos documentos oficiais utilizando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998), documento oriundo das políticas públicas para a educação em âmbito nacional para o Ensino Fundamental; e o documento elaborado pelo Estado do Paraná para o Ensino Fundamental, denominado Diretrizes Curriculares da Educação Básica em Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008a).

Além dos documentos citados, analisaremos também os relacionados ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos, em nível nacional, como os dois volumes do material intitulado Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica, organizado por Heloisa Maria Moreira Lima Salles para o Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos (BRASIL, 2004a; 2004b). Em relação ao Ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos no Estado do Paraná, nos apoiaremos nos resultados da pesquisa de Fernandes (2006c) que direciona o letramento dos surdos nesse estado. Para efetivar nosso objetivo, consultaremos e analisaremos os documentos considerando a perspectiva educacional ou pedagógica explicitada por Soares (2010, p. 39), como aquela que observa “[...] as condições institucionais e programáticas de promoção do

alfabetismo, os processos metodológicos e didáticos de introdução de crianças e adultos no mundo da escrita [...] e o sucesso e fracasso na aprendizagem da língua escrita”.

Respaldamo-nos, ainda, na perspectiva política, apontada pela mesma pesquisadora, que avalia os programas direcionados para a alfabetização, observando seus objetivos e metas, analisando “[...] ideologias subjacentes a programas e campanhas de alfabetização, que estabelece e promove circuitos de difusão, distribuição e circulação da escrita”¹⁰⁵.

Desta maneira, compreendemos que a abrangência da análise documental acerca dos discursos educacionais produzidos pelos órgãos governamentais tem possibilidades de desvelar as características ideológicas que permeiam tais documentos, bem como as contradições que suscitam e que passam despercebidas pelos educadores quando a leitura é feita de forma aligeirada. Nossa pretensão é uma análise da totalidade dos materiais e, por isso, optamos por não fragmentar os textos ou os artigos.

Lembramos que os resultados das avaliações em larga escala realizadas nos últimos anos apontam para o sofrível desempenho dos escolares brasileiros no domínio da escrita. Basta verificar os dados do PISA de 2009 (INEP, 2012), do SAEB de 2011 (INEP, 2013) e da Prova Brasil de 2012 (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008) para termos uma ideia dos conhecimentos dos escolares brasileiros nessa área. Logo, também para os ouvintes, a aquisição da escrita não tem sido satisfatória. Nessa perspectiva, analisaremos os documentos que tratam da alfabetização, letramento e ensino da Língua Portuguesa, em âmbito nacional e estadual.

3.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA

O contexto de elaboração do documento em tela configurou-se pela pressão dos organismos internacionais com vistas ao crescimento da economia brasileira, em crise devido ao novo padrão de acumulação, exigindo da educação a formação do homem necessário para a realidade financeira que se apresentava. Nesse sentido, a escola deveria formar para o capital mundial e as agências financiadoras – Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, desenvolveram propostas

¹⁰⁵ Ibid, p. 39

direcionadas à extinção do analfabetismo em países com atraso educacional e dependentes de financiamentos dessas instâncias, até o final do século XX.

O Brasil era um desses países e como signatário, em 1990, na Tailândia, da proposta de “Educação para Todos”, desenvolveu suas propostas curriculares em consonância com as determinações dos órgãos multilaterais, adequando a escola às novas necessidades do mercado. Nesse sentido, a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em dezembro de 1996, juntamente ao Plano Decenal de Educação e a consequente elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC.

Senso assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), foram elaborados como operacionalizadores dos preceitos da Lei nº 9.394/96, pensando na situação caótica em que se encontrava o Brasil à época, no que diz respeito à aquisição da leitura e escrita. Seus organizadores justificam que os conteúdos tratados no documento compõem-se da síntese realizada do que “[...] foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares” (BRASIL, 1997, p. 14).

Os PCNs em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental foram condensados em dois volumes. O primeiro trata dos conteúdos afetos aos primeiro (1ª e 2ª séries) e segundo (3ª a 4ª séries) ciclos do Ensino Fundamental, escrito em 1997. O segundo volume aborda os conteúdos dos terceiro (5ª e 6ª séries) e quarto (7ª e 8ª séries) ciclos do Ensino Fundamental, elaborado em 1998. Uma das principais orientações dos documentos reside no fato de que o ensino da gramática, como vinha sendo realizado até então, deveria ser modificado.

A modificação preconizou que os conteúdos gramaticais deveriam ser incorporados às atividades epilinguísticas¹⁰⁶, utilizando recursos que a Língua Portuguesa oferece como o uso de sinônimos, analisando os motivos pelos quais os períodos são simples ou compostos, os usos das conjugações verbais, “[...] fazendo substituições, transferências, surpreendendo linguagens figuradas com maior força

¹⁰⁶ “Atividades epilinguísticas evidenciam a exercitação reflexiva sobre o funcionamento da língua. Aparecem quando o aluno experimenta novos modos de construções linguísticas, avalia a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, procura descobrir a intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos, reflete sobre os diferentes recursos que a língua oferece para a construção de diferentes efeitos de sentidos” (ANGELO; LORERGIAN-PENKAL, 2010, p. 142-143).

expressiva, analisando a coerência semântica na sequência enunciativa, buscando, enfim, os efeitos de sentido” (TARDELLI, 2002, p. 165).

O autor alega que essa seria a primeira etapa do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, que deve ter como sequência a observação da forma textual, da análise metalinguística¹⁰⁷ que envolve o trabalho pedagógico com a ortografia, a coesão, a coerência, a concordância nominal e verbal, articulada à primeira etapa.

Ao mesmo tempo em que se trabalha da maneira descrita por Tardelli (2002)¹⁰⁸ nos parágrafos anteriores, realiza-se o trabalho com a metalinguagem imbricadamente, “[...] a separação é um procedimento de ordem didática, apenas para distribuir a ênfase ora num, ora noutra fator [...] deslocando-se do produto para o processo”, já que quando se pensa em análise linguística é preciso considerar que a mesma “[...] não consiste apenas numa nova denominação para o ensino de gramática. É, antes, um novo modo de conceber a língua, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” (ANGELO; LORERGIAN-PENKAL, 2010, p. 159). Bakhtin (2009) assim explicita essas questões:

[...] exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior. No curso do processo de dominar o material, de submetê-lo, de transformá-lo em *meio* obediente, da expressão, o conteúdo da atividade verbal a exprimir muda de natureza e é forçado a um certo compromisso (BAKHTIN, 2009, p.115 – grifos da obra).

Concluimos que o processo é complexo e requer a tomada de consciência linguística pelo sujeito, tanto pelo viés do conteúdo quanto pela forma. No entanto, essas questões têm sido compreendidas equivocadamente por alguns educadores que em princípio trabalharam apenas com os textos e não utilizaram o engajamento deste com a gramática e a ortografia. A nosso ver, certamente, essas ações pedagógicas contribuíram para as dificuldades dos escolares ao acesso à norma padrão da Língua Portuguesa, conhecimento científico necessário principalmente

¹⁰⁷ “Atividades metalinguísticas referem-se à sistematização e à descrição da língua por meio de um conjunto de elementos linguísticos próprios para falar sobre a língua. Têm-se atividades metalinguísticas quando se exploram conceitos e classificações em exercícios como: classifique os substantivos em simples ou compostos” (ANGELO e LORERGIAN-PENKAL, 2010, p.143).

¹⁰⁸ Ibid, p. 166

para os sujeitos das classes menos favorecidas que não a utilizam em suas práticas sociais.

Consideramos que um dos motivos que colaboram para que essa situação se perpetue é que o documento ora analisado esclarece que os escolares devem exercitar a expressão escrita, em que pesem suas dificuldades e desconhecimentos dos signos gráficos, ou seja, “[...] é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente” (BRASIL, 1997, p. 68).

Acreditamos que, com base nessas orientações, os professores se deparam com produções distantes da norma padrão, mas não intervêm, temendo o risco de serem considerados professores tradicionais. Vergando a vara para outro lado, deixam que as produções sigam seu curso, aguardando que os alunos aprendam e construam o conhecimento em contato direto com os materiais utilizados nas práticas sociais, sem que se trabalhem as ações mentais necessárias para que as regras da língua escrita sejam adquiridas.

Diferentemente dessa situação, nas análises realizadas por Pompílio et al. (2000), nos PCNs para os 3º e 4º ciclos, há professores que manifestam concepções da língua baseadas no código ou no sistema e a essas concepções e utilizam textos como instrumento para se ensinar o código ou o sistema. Desta maneira, “[...] tal acréscimo pouco contribuiu para uma mudança significativa das práticas de sala de aula, onde o texto é, em geral, utilizado como pretexto para o ensino da gramática”¹⁰⁹. Ambas as situações são improdutivas e surge um desafio para se substituir a concepção de texto, advinda de uma abordagem textual para a concepção de texto em uma abordagem enunciativa. Ratificamos as considerações das autoras e acrescentamos que, por essa perspectiva, o documento não deixa espaço para que as ações e operações mentais necessárias à aprendizagem da língua escrita – análise, reflexão, abstração, generalização, entre outras – sejam empreendidas, já que propalam a imediaticidade entre o conteúdo e os escolares, sugerindo que pelo simples contato, experimentalmente, a aprendizagem da língua se efetivará.

¹⁰⁹ Ibid, p. 95

No teor dos PCNs em Língua Portuguesa, a leitura é concebida como o principal subsídio para a escrita, desde que seja uma leitura significativa e tida como uma ferramenta de interlocução e produção de sentidos entre o produtor textual e o provável leitor. Dessa forma, o ensino da leitura em sala de aula é imprescindível para que a produção textual ocorra. No entanto, segundo Brait (2000), há no documento citado, referente aos 3º e 4º ciclos, concepções advindas de outros autores além de Bakhtin, principalmente no que se refere aos conceitos de gênero e tipologias textuais, tratando-os indiscriminadamente, induzindo o trabalho pedagógico para práticas com tipologias textuais em detrimento dos gêneros discursivos, tal qual propõe Bakhtin (2003). Trazemos as contribuições de Machado (2007, p. 202) a esse respeito:

Como signo, o texto se realiza no cruzamento de sujeitos discursivos, não porque suas palavras compõem um dicionário, mas porque mobiliza significados gerados no evento comunicativo. É no cruzamento, no enredamento de consciências que nascem as relações de sentido expressas nas enunciações, onde vamos situar o dinamismo que leva à composição do tecido-texto resultante da combinação de discursos língua ou de gêneros discursivos [...] Vale dizer que texto está para a língua assim como o enunciado está para os gêneros discursivos.

Logo, os gêneros do discurso vinculam-se aos enunciados e não às estruturas linguísticas; ao uso da língua nas práticas sociais, língua viva, resultados das interações humanas que se manifestam por meio de textos e não à língua estática, morta, resultado de análises filológicas manifestas por meio de unidades descoladas do contexto significativo. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos estão em consonância com a atividade e as tipologias textuais, como propostas nos PCNs, encontram-se desarticuladas da “[...] esfera de atividades ou modos de circulação, o que descaracteriza a perspectiva sócio-histórica de *gênero discursivo*” (BRAIT, 2000, p. 20 – grifos da obra).

Desta feita, a autora explica que as indicações para as ações pedagógicas contidas no documento afastam-se da perspectiva dialógica de Bakhtin, o que a nosso ver indica um ecletismo teórico-metodológico presente no material mesmo que as opções teóricas “[...] para o ensino e aprendizagem tenham como fonte, entre outras, o pensamento bakhtiniano, a restrição impede um trabalho mais aberto e

histórico com os textos e com seus leitores”¹¹⁰. Trazemos uma citação do próprio documento que explicita, para o educador, um referencial teórico-metodológico mesclado por pesquisadores com concepções filosóficas, epistemológicas e gnosiológicas divergentes:

A busca de um marco explicativo que permita esta revisão, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para a maioria dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista. Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar ‘enfoques cognitivos’, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência (BRASIL, 1998, p. 71 – grifos da obra).

Seguindo essa linha de discussão, Rojo (2000), apresenta várias colaborações sobre o uso dos PCNs em Língua Portuguesa com enfoque pedagógico. Os resultados apresentados nesta obra direcionam, assim como também apresentado por Brait (2000), a insuficiência do documento nacional por não assumir o viés sócio-histórico, o que é compreensível se nos reportarmos às considerações tecidas acerca da elaboração dos PCNs pelo viés construtivista.

Rojo (2000b, p. 27) demonstra as limitações do documento, não antes de avaliá-lo como “[...] um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo”. A autora explica que as determinações contidas no documento apontam para a elaboração de currículos plurais, que atendam às

¹¹⁰ Ibid, p. 24

especificidades das várias localidades brasileiras, o que é dificultado pela carência de formação continuada de professores, pela adoção dos livros didáticos que trazem um conteúdo delimitado e não abarcam todos os gêneros discursivos necessários à aprendizagem da língua e seu uso social, além de indicarem ações pedagógicas com base em projetos e sequências didáticas, que teriam, também, de serem adaptados ao livro didático ou aos paradidáticos, para que a renovação proposta pelos PCNs em Língua Portuguesa se efetivasse nas escolas brasileiras.

Freitas (2000) concorda com a proposta do documento para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, porque tece a crítica ao uso artificial dos textos nas instituições escolares sem considerar a circulação social dos mesmos. Indica que, além de os autores se preocuparem com o direcionamento da seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula, há a preocupação com a adoção de textos literários “[...] levando o aluno ao fruir estético, à formação do gosto e não a usando de uma forma escolarizada para fazer provas, construir um sentido único, preencher fichas ou como pretexto para o ensino da gramática”¹¹¹.

O objetivo dos PCNs em Língua Portuguesa é formar um escritor competente, que domine o código linguístico do país, selecione o gênero adequado ao seu objetivo, que considere o interlocutor, que saiba fazer resumos, anotar elementos importantes durante uma exposição oral, que saiba reler o que escreveu e realizar as adequações necessárias – revisão e reescrita textual. Nesse viés, a Pragmática encontra-se em evidência, pois considera as funções e o funcionamento da escrita e em quais circunstâncias é produzida.

Um dos pontos inovadores que encontramos nesse documento é a ênfase que deve ser dada à oralidade, como conhecimento que o escolar traz de suas práticas sociais e domina nas instâncias familiares, coloquiais e não formais. Assim a orientação é para que as práticas pedagógicas sejam elaboradas no sentido de municiar os escolares com o domínio da oralidade em situações formais, com sentido de comunicação:

[...] exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra, etc. Esse tipo de tarefa requer preparação prévia, considerando o nível de conhecimento do

¹¹¹ Ibid, p. 65

interlocutor e, se feita em grupo, a coordenação da fala própria com a dos colegas - dois procedimentos complexos que raramente se aprendem sem ajuda (BRASIL, 1997, p.51).

O desenvolvimento de tais competências e habilidades passa pelo crivo da linguagem, enfocada, portanto, como atividade transdisciplinar, pois articula significados coletivos e utiliza-os no contato com seus coetâneos por meio da língua, que varia conforme o contexto. Dessa forma, o documento pende para a heterogeneidade linguística e à diversidade textual, pela concepção de língua caracterizada pela história e por seu uso nas práticas sociais, sempre atrelada aos significados culturais que possibilitam ao homem a compreensão da realidade.

É possível perceber que os PCNs não consideram a língua como um bloco compacto, homogêneo e imutável, mas a concebem em sua dimensão histórica e social e que, portanto, muda no tempo e no espaço, de acordo com a situação social do falante. Diante disso, não podemos deixar de lembrar mais uma vez Bakhtin (1997), para quem a linguagem constitui-se nas interações sociais e não como um sistema abstrato de normas. Uma vez que as interações verbais se dão no interior de diversas instâncias comunicativas, diferentes são também as formas de expressão que servem aos interlocutores envolvidos no processo interlocutivo. No entanto, a consideração da variação decorrente desses fatores não significa ausência de conflitos.

Convém ressaltar que os conteúdos em Língua Portuguesa estão organizados pelos PCNs em dois eixos: 1) o uso da língua oral e escrita e 2) a análise e reflexão sobre a língua, atrelados aos textos organizados “[...] dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). Isto significa que toda linguagem verbal, portanto dialógica, pode se apresentar em textos orais ou escritos que precisam ser organizados com coerência e coesão.

O documento ora analisado preconiza que o principal objetivo do ensino da Língua Portuguesa encontra-se nas possibilidades de uso dessa língua, em seus mais diversos contextos, quer por meio da fala, da escrita, da leitura e da escuta. Por isso, as práticas da oralidade são relevantes no processo de ensino e aprendizagem da língua, já que compõem diversas situações do cotidiano dos sujeitos que requerem a aprendizagem de alternância de turnos, isto é, há

momentos em que falamos e há momentos em que temos que aguardar nosso momento de falar.

Não podemos negar que o documento avança ao apontar para a necessidade de um trabalho pedagógico com a modalidade oral. Obedecendo às normatizações da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) em relação ao uso da fala e da escrita nas práticas sociais, os PCNs demonstram que "[...] na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de usos, e de não discriminar seus usuários" (MARCUSCHI, 2001, p. 22), já que a fala e a escrita refletem o uso social da língua.

Nesse contexto, os PCNs, em consonância com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), entendem que um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento social precisa considerar e respeitar a diversidade, delegando à escola o papel de combater o preconceito linguístico - a variação linguística. Assim, não podemos nos furtar de trazer o alerta de Marcuschi (1998, p. 10) sobre os termos "adequação" e "eficácia" linguística utilizados no texto legal:

É conveniente indagar-se o que significa 'adequação' e 'eficácia' neste contexto teórico. Pois é estranho que no ensino do vernáculo tudo se passe como se a língua falada fosse apenas um instrumento útil para a comunicação adequada. Língua é muito mais do que um instrumento. Pois o uso da língua é também uma atividade em que organizamos o mundo construindo representações sociais e cognitivas. O principal não parece apenas dizer as coisas adequadamente, como se os sentidos estivessem prontos em algum lugar cabendo aos falantes identificá-los (grifos da obra).

Se a língua não é um elemento abstrato e se exerce nas práticas sociais, como apregoa o documento, observamos que se contradiz ao expressar os termos que destacamos, porque reafirmam o ideário do Normativismo, regido por regras próprias da norma culta, diferentemente da linguagem coloquial ou das variedades linguísticas muito comuns em nossa sociedade. Questionamo-nos se realmente os PCNs intencionam combater o preconceito linguístico com vistas a uma igualdade social ou se desejam induzir os educadores e educandos a acreditarem nessa intenção. Confiamos que a defesa das variedades linguísticas não favorece a igualdade entre os homens; a transformação da sociedade de classes em uma

sociedade que não tenha o lucro e o mercado como figuras centrais de seu funcionamento tem possibilidades de efetivar tal transformação.

A nosso ver, é preciso que os escolares dominem a norma padrão da Língua Portuguesa, pois este é um conhecimento científico que lhes possibilita lutar contra a exploração, a alienação da qual são vítimas pelos mecanismos ideológicos tão bem estruturados pelo capital e, principalmente, para a luta pela sobrevivência, que requer o domínio correto desse bem cultural. Entretanto, o domínio da escrita não resolve as desigualdades que as classes menos favorecidas sofrem na sociedade capitalista.

Analisando a proposta do documento e as posições de alguns autores relativas às variedades linguísticas, temos que cuidar para que essa concepção não tome corpo em prol da defesa de fala e escrita conforme a região, cultura ou classe social e econômica dos escolares. Nossa preocupação advém da reflexão acerca do momento histórico no qual vivemos, a pós-modernidade, caracterizada pelo presenteísmo, pelo imediato, pragmático e local. Nesse sentido, as variedades linguísticas podem se tornar parte do conteúdo escolar como um conhecimento a ser adquirido e preservado, o que compromete, sobremaneira, o desenvolvimento das classes menos favorecidas economicamente que têm, na instituição escolar, o único local com possibilidades de responder a essa necessidade.

Ao nos reportarmos ao conceito de cotidiano desenvolvido por Heller (1989), observamos que a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem não pode ocorrer de maneira superficial, descontextualizada, fragmentada, desorganizada e assistemática. A escola tem sido, historicamente, o local privilegiado para que isso aconteça e as ações pedagógicas devem ser planejadas de maneira a abarcar a totalidade da realidade, a fim de que os escolares desenvolvam as características da humanização. Logo, a norma padrão da língua é um conhecimento objetivado pela genericidade humana e faz parte da cotidianidade do homem, o que implica na incorporação desse conhecimento também pela escola, posto que representa uma parcela da cultura humana. Além disso, esse conhecimento requer reflexões teóricas, discussões, análises, ações mentais pouco desenvolvidas nas práticas cotidianas.

As variações linguísticas, pelo contrário, compõem um conjunto de conhecimentos aprendidos espontaneamente, inconscientemente, não intencionalmente, e são trazidos pelos escolares ao ingressarem nas instituições de

ensino e que se caracterizam como espaços da não cotidianidade, pois nelas trabalham-se conteúdos produzidos pela ciência, indispensáveis para as práticas pedagógicas.

Para que o trabalho com a Língua Portuguesa possibilite a humanização, consideramos, pautadas pelas proposições de Heller (1989), que o educador precisa observar ambas as instâncias, a cotidiana e a não cotidiana, a fim de organizar suas ações por elementos diversos daqueles que orientam as práticas cotidianas, já que seu objetivo principal é que os escolares aprendam os conteúdos oriundos da ciência e da arte. Nesse sentido, a nosso ver, a norma culta e as variações linguísticas devem ser consideradas: a primeira encontra-se no rol dos conhecimentos científicos e a segunda no dos espontâneos. É preciso que o sujeito conheça as diversas maneiras de a Língua Portuguesa ser utilizada, cuidando para que as variações linguísticas não invadam determinados textos de características formais, pois de acordo com Heller (1989), a dimensão cotidiana é a esfera da realidade mais afeta à alienação interferindo em outras esferas da realidade quando já se tornou um espaço alienado.

Nesse espaço, não cotidiano, encontramos, muitas vezes, comportamentos afetos à cotidianidade, alienados, como as práticas pedagógicas espontaneístas, pragmáticas, desvinculadas da ciência e da arte, isentas de estofamento teórico. Nesse viés, alerta Klein (2002, p. 129) que se os educadores deixarem os escolares aprenderem por conta própria, conforme as hipóteses que elaboram na relação imediata com o objeto de conhecimento, estes terão que empreender um “[...] esforço hercúleo, que, contraditoriamente ao que se propõem as pedagogias voltadas para as classes populares, tende a agravar a já perversa exclusão do mundo letrado a que são submetidos os nossos alunos”.

Os textos utilizados como ferramentas para o ensino da escrita devem ser oriundos das práticas sociais, por meio de ações pedagógicas isentas de artificialidade, uma vez que cabe à escola realizar a mediação com vistas a que os escolares adquiram o máximo potencial humano historicamente elaborado pelo homem, como defende Saviani (1992) e, a nosso ver, esse máximo potencial humano, no caso da Língua Portuguesa, é a norma padrão da língua, condição necessária para a humanização dos escolares.

Nas palavras de Klein (2002, p. 27), a preocupação em substituir as relações mantidas pelo ensino tradicional por novas relações pautadas em um relativismo

pedagógico, culmina, na maioria das vezes, na “[...] oposição ao velho e na proclamação do novo apenas sob a forma de uma nova expressão verbal, sem a necessária reflexão sobre o novo conteúdo que se pretende dar [...] as velhas palavras”.

Nesse viés, ao analisar as repercussões das reformas políticas brasileiras dos anos de 1990, Shiroma et. al (2007) refletem sobre as ações propostas pelo Estado no que concernem à qualidade da educação. Após estabelecerem um paralelo entre o ideário da “qualidade total” ¹¹² direcionado à gestão empresarial e redirecionado à gestão educacional, as autoras chamam a atenção para o fato de que a flexibilidade oferecida pelo Estado às instituições escolares encontra-se mesclada por elementos de centralização e descentralização, ou seja, “[...] descentraliza decisões operacionais específicas e a responsabilidade pela eficiência da escola, contudo acirra o controle sobre decisões estratégicas”¹¹³.

Podemos observar as constatações das pesquisadoras no material ora analisado, quais sejam, a preocupação com a formação de professores, a valorização do programa de livro didático e principalmente com as avaliações nacionais. Consideramos conveniente trazer, na íntegra, as palavras de Shiroma et al. (2007, p. 99-100):

A política de mercantilização do ensino conta, ademais, com outro elemento estratégico de sustentação, o arrocho salarial. O critério de remuneração e promoção ‘por competência’, avaliada com base em produtividade e certificações, aumenta o ‘desejo’ e a corrida dos docentes por aulas, cursos de reciclagem e participação em eventos. Movidos pela exigência legal, os professores buscam oportunidades de formação. Quando não as encontram nas instituições públicas de ensino, procuram nas particulares o certificado que lhes será requerido para o exercício da profissão (grifos da obra).

Pensando nessa questão, julgamos que os conteúdos são pertinentes e necessários à aprendizagem dos escolares, entretanto fica a ideia de um processo atado a exigências pré-determinadas, retirando a autonomia do professor e cerceando suas práticas ao “[...] manejo dos conteúdos escolares” (GATTI et al.,

¹¹² O ideário da “qualidade total”, grosso modo, tem como objetivo garantir a satisfação dos clientes com os produtos mercadológicos, valendo-se para tal, de critérios empresariais estabelecidos para todos os membros que trabalham nessas instituições, melhorando a qualidade dos produtos e, conseqüentemente, atendendo às exigências da sociedade e otimizando a lucratividade. Qualidade total e neoliberalismo são conceitos conjugados.

¹¹³ Ibid, p. 98-99

2011, p. 44), transformando a escola, que para Shiroma et al. (2007, p. 100 – grifo da obra) era, em sua origem grega o “[...] lugar do ócio [...] ‘em um grande negócio’”, posto que promove a banalização formativa comparada a uma formação mercadológica.

Concordando com as autoras, Gatti et al. (2011) afirmam que outro objetivo dessas ações, não menos importante que os anteriores, é a homogeneização do processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando a diversidade de contextos escolares, bem como os tempos de aprendizagem diferenciados. As pesquisadoras comparam essas questões aos encaminhamentos de linha de produção, isto é, os conteúdos curriculares são introduzidos em etapas determinadas da escolarização e os escolares finalizam essas etapas apresentando resultados satisfatórios.

Dessa forma, destaca-se as considerações de Duarte (2006a) ao analisar o relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, publicado em 1988 no Brasil, com o apoio do MEC:

A educação enquadra-se, assim, na lógica da mundialização do capital, a lógica, já apontada por Marx, da universalização do valor de troca como a única mediação entre todos os seres humanos e também a mediação entre cada indivíduo e as atividades que realiza. Marx utilizou a expressão ‘esvaziamento completo’ para se referir ao ser humano no capitalismo. A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado [...] Sem meias palavras, consideramos que tudo isso não passa de uma forma eufemística de aceitar, sem questionamentos, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos (DUARTE, 2006a, p. 54-55 – grifo da obra).

Vemos que a situação vivenciada hoje não difere substancialmente da instituída na década de 1990. Apenas foram reafirmados os conceitos já difundidos pela ideologia neoliberal. Nas palavras de Gentili (2007, p. 244), apagam “[...] do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias”, corroborando para despolitizar a educação, dando um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas.

Desta feita, fica bem nesse momento considerar o que propala Duarte (2006a) acerca dos mecanismos utilizados pela sociedade para mascarar e convencer os indivíduos de que a educação tem produzido carências culturais, levando-os a ter cada vez mais necessidades elevadas que os aproximem da genericidade humana. Afirma o autor que a sociedade atual, pós-moderna, é extremamente eficiente em elaborar estratégias que “[...] criam entre a maioria da população e os bens culturais elevados da humanidade uma barreira quase intransponível, constituída pela difusão maciça de lixo cultural e pela precariedade da educação escolar”¹¹⁴.

3.2 DOCUMENTOS DO ESTADO DO PARANÁ

Estamos cientes de que as deliberações, portarias, leis e documentos oficiais em âmbito federal e estadual regulamentam o ensino das diversas disciplinas nas redes de ensino pública e privada do país. Sendo assim, o governo do Estado do Paraná, particularmente por meio da Secretaria de Estado de Educação do Paraná - SEED, organizou um documento que rege as ações pedagógicas para o Ensino Fundamental em todas as áreas do saber – As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado Paraná¹¹⁵ (DCEB) – objetivando garantir o acesso e a apropriação do conhecimento pelos escolares das instituições públicas. Dispomo-nos, também, a analisá-lo, como foi nossa proposta.

Além das questões anunciadas sobre o citado documento, precisamos esclarecer que este se estende para o Ensino Médio, denominado Diretrizes Curriculares para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (DCEFM), elaborado pelo Estado do Paraná, em 2008, após inúmeros estudos e discussões entre gestores, professores e pesquisadores preocupados com a sistematização curricular. O documento tem o intuito de substituir as orientações tratadas pelos PCNs, fazendo com que o Estado do Paraná defina seus postulados e concepções de homem, educação, escola e sociedade diferentemente dos implícitos nos documentos nacionais. Os PCNs foram elaborados com base no lema

¹¹⁴ Ibid, p. 147

¹¹⁵ As Diretrizes Curriculares das diversas áreas do conhecimento escolar e, no caso desta pesquisa, da área do ensino de “Língua Portuguesa” encontram-se disponíveis no portal educacional do Estado do Paraná por meio do endereço eletrônico: <http://www.seed.pr.gov.br>, no link “Diretrizes Curriculares” da seção “Educadores”.

“aprender a aprender” e as DCEB assumem o materialismo histórico e dialético como referencial filosófico.

Faremos uma breve retomada de como foi elaborado o documento, situando-o historicamente. Com base nos estudos de Hidalgo, Mello e Sapelli (2010), compreendemos que o processo de elaboração e efetivação das DCEFM em 2008, decorreu de um contexto marcado por elementos afetos ao currículo escolar do Estado do Paraná desde 1980, envolto em questões de cunho filosófico, político, pedagógico e ideológico que precisam ser discutidos, a fim de termos a dimensão do que sejam essas diretrizes para que possamos analisar as que nos interessam para esta pesquisa, quais sejam, as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica do Estado do Paraná.

Convém explicitar que o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná era um dos principais documentos que norteava a educação pública do Estado. Foi elaborado em 1992, atendendo desde a pré-escola até a 8ª série. As discussões acerca da elaboração desse documento iniciaram em 1987, também de forma coletiva. Pelo interesse de nossa pesquisa, destacamos que, na época do exercício das medidas legais incorporadas ao documento, foi implantado, já em 1988, o Ciclo Básico de Alfabetização, que nada mais era do que a não reprovação do aluno na 1ª série, para se evitar um “[...] retorno ao ponto zero, desrespeitando os ganhos de aprendizagem que a criança alcançou” (PARANÁ, 1990, s.p.). O teor dessa iniciativa pode ser melhor compreendido pelas explicações da Diretora do Departamento de Ensino de 1º Grau do período, Cleusa Maria Richter e de sua Assessora Técnico-Pedagógica Carmen Lúcia Gabardo:

No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção (PARANÁ, 1990, s.p.).

Observamos que a preocupação com a aprendizagem da leitura e da escrita motivou os profissionais da época a conferirem a importância que essa aprendizagem tinha para as demais disciplinas escolares e para o desenvolvimento

das Funções Psicológicas Superiores dos alunos. As autoras explicam que devido à reorganização do período de alfabetização como Ciclo Básico, foi necessária uma reestruturação curricular das demais disciplinas “[...] das outras séries desse grau de ensino” (PARANÁ, 1990, s. p.).

Destarte, a concepção que os educadores e políticos da área da educação têm acerca das objetivações das práticas pedagógicas durante os anos em que o documento esteve em vigor não são as melhores. Lembremo-nos das considerações de Gentili (2001) sobre a Universidade do Professor; logo, essa foi a formação organizada para justificar o reconhecimento do Estado pelo trabalho educativo. Encontramos no documento a seguinte formulação,

Nós, educadores, sabemos que a efetivação da referida proposta dependerá do envolvimento dos profissionais da educação, bem como de uma política administrativa efetiva, que possibilite as condições materiais concretas, tais como: condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais didáticos, etc. (PARANÁ, 1990, s.p.).

Concluimos que, apesar do reconhecimento e da valorização discursiva do professor, a realidade da educação paranaense no período em que o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná era o documento que subsidiava o processo educacional no Estado primou pelas idas e vindas a Faxinal do Céu, ou seja, pela privatização da formação docente, como analisa Gentili (1998). O autor cita o Projeto Qualidade no Ensino Público (PQE), financiado pelo Estado do Paraná e pelo Banco Mundial, com a finalidade de resolver, em pouco tempo, as lacunas presentes na formação docente do Estado, utilizando recursos públicos para a gestão privada, culminando em dívida externa e aumento tarifário, pago, posteriormente, pelos cidadãos paranaenses.

Além disso, o pesquisador alerta para o fato de que o PQE tinha como meta estabelecer convênios com instituições de Ensino Superior e não com empresas particulares de consultoria. Entretanto, apesar de as universidades paranaenses apresentarem uma proposta para ministrar os cursos em Faxinal do Céu, perderam a licitação para uma desconhecida empresa privada. O governador em exercício, Jaime Lerner, realizou a contratação milionária, advinda de um processo seletivo inexplicável, “[...] uma empresa de consultoria empresarial, o Centro de Educação

Gerencial Avançada, para estruturar e ministrar os citados cursos de atualização e motivação”¹¹⁶. Essa empresa, depois, foi substituída pela Luna & Associados¹¹⁷ que havia prestado assessoria ao Estado de Santa Catarina, em um projeto considerado por Gentili (1998) como ineficaz e sem resultados satisfatórios.

O estudioso salienta que as ações do governo Lerner demonstraram claramente que a opção pela proposta de empresa privada não foi fundamentada na qualidade da formação que seria oferecida, mas muito mais no interesse governamental “[...] disposto a privatizar a educação e a ampliar a ingerência dos grupos empresariais na definição do rumo e o sentido da política pública. Não há nada de ‘técnico’ nisto. Trata-se de *política* de estado puro”¹¹⁸ (grifos da obra). Isso porque atendiam, a cada módulo de formação, com duração de uma semana, 900 professores da rede, uma formação efetivada de maneira empresarial, em consonância com o ideário neoliberal de qualidade total.

Desde 2003, as discussões acerca do Currículo Básico do Estado do Paraná e da necessidade de sua reformulação nortearam as ações da Secretaria de Educação como prioridade da SEED, culminando, em 2008, nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

A elaboração do citado documento constitui um marco histórico balizado por constatações advindas da mudança de gestão governamental e da verificação da falência educacional do Estado. Devido à mudança de gestão, os profissionais que assumiram a pasta da educação observaram que a formação continuada dos professores deixava a desejar, pautada em “[...] programas motivacionais e de sensibilização [...] alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino” (PARANÁ, 2008a, s.p.). Nesse sentido, o governo agilizou estudos, análises, discussões coletivas com a participação de professores da rede, com vistas a adequar o currículo que estava defasado.

¹¹⁶ Ibid, p. 88

¹¹⁷ Gentili (2001) elaborou dois quadros que explicitam, no quadro 1, os principais cursos e palestras oferecidos por esta empresa em Faxinal do Céu. Estabelece as relações entre as atividades e os enfoques direcionados às questões transcendentais. No quadro 2 nomeia os palestrantes e a equipe de coordenadores, trazendo ao leitor as referências profissionais oferecidas pela empresa e argumenta que a mesma não tinha profissionais habilitados para coordenar e ministrar cursos de especialização em nível de pós-graduação. Para mais detalhes, consultar GENTILI, P. A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional. In: SILVA, L. H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

¹¹⁸ Ibid, p. 91

A visão do documento, de acordo com a Secretaria de Educação citada, é a de aprimorar a escola pública do Estado do Paraná, no sentido de qualificar o trabalho educativo com uma formação continuada que primasse em recuperar a função social da escola e favorecer, principalmente, os escolares que a frequentam, aqueles oriundos das classes menos favorecidas economicamente. De 2008 até a presente data, esta é a política pública que sustenta as escolas paranaenses. Confiamos que existam pesquisas na área analisando as diretrizes com vistas a contribuir com a melhoria da educação no Estado. Dizemos isto, pois nossa análise recai, especificamente, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica em Língua Portuguesa, pela natureza da pesquisa que realizamos e que passaremos a analisar a seguir.

3.2.1 Diretrizes Curriculares da Educação Básica em Língua Portuguesa

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica em Língua Portuguesa foram elaboradas pautadas em discussões coletivas entre os anos de 2004 a 2008, como vimos explicando. A estrutura do documento que objetivamos analisar define-se da seguinte maneira: primeiramente, os autores tecem considerações acerca da Educação Básica, do currículo e da opção da concepção de currículo feita pelos profissionais da Rede Pública Estadual.

O documento segue com uma parte que trata do processo histórico da disciplina de Língua Portuguesa, contextualizando e explicitando os “[...] fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente” (PARANÁ, 2008a, s.p.). Traz, ainda, anexos, os conteúdos básicos afetos às séries do Ensino Fundamental e Médio, que foram sistematizados, como assevera Hutner (PARANÁ, 2008a, s.p.), por meio de “[...] discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante)¹¹⁹ e deverão ser ponto de partida para a organização das propostas Pedagógicas Curriculares das Escolas da Rede Estadual de Ensino”.

No texto em que o documento discute a Educação Básica, os autores procuram esclarecer as concepções de educação, sociedade, homem e escola que

¹¹⁹ “Ao longo dos anos de 2007 e 2008, a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula” (PARANÁ, 2008a, s.p.).

os subsidiam. Iniciam com uma citação de Kosik (apud PARANÁ, 2008a, p. 13), deixando clara sua opção filosófica, epistemológica e gnosiológica pelo materialismo histórico e dialético. Essa opção pode ser encontrada explícita em outras partes das DCEB, em geral. Demonstram a preocupação com a escola pública, frequentada, em sua maioria, por sujeitos advindos das classes menos favorecidas economicamente, e a necessidade de elaboração de políticas públicas que sejam eficientes e auxiliem na formação desses sujeitos expropriados de bens materiais e culturais.

Nesse viés, tal documento explica a necessidade de, em conjunto, pensarem na constituição de um currículo direcionado à transformação social, ou nas palavras dos autores, “[...] nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos” (PARANÁ, 2008a, p. 14). A nosso ver, o excerto contradiz o referencial teórico-metodológico postulado no documento, qual seja, o materialismo histórico-dialético.

Ao tecer tal afirmação, consideramos que os pesquisadores apostam em um consenso entre a função da escola e a sociedade capitalista no sentido de objetivarem uma escola que, por meio de um currículo organizado política e ideologicamente, tenha condições de alterar a lógica do capital, com os postulados da Teoria do Capital Humano¹²⁰, que hoje atende aos anseios neoliberais e globalizantes.

Isso em um contexto no qual as escolas devem produzir resultados e para tanto são avaliadas, recebem notas, um regime meritocrático impõe à educação brasileira uma escola produtiva, não no que se refere a produzir sujeitos “humanos” em sua genericidade, mas à produção em massa de conhecimentos acerca dos modelos e conteúdos das avaliações, do controle de quais escolares participarão do processo avaliativo e quais não deverão participar.

¹²⁰Consideramos relevante oferecer ao leitor alguns esclarecimentos acerca da Teoria do Capital Humano. Entre as décadas de 1960 e 1970 Schultz (1971) afirmou que a educação seria imprescindível para a manutenção do crescimento econômico que ocorria no período e para a mobilidade social, explicando que por meio da educação os homens teriam condições de otimizar a produtividade, pois dominariam os conhecimentos necessários para tal e ocorreria a superação dos problemas econômicos. No entanto, Frigotto (2007) alerta que, em meados da década de 1990, a concepção de “capital humano” foi redefinida de acordo com os ideários da sociedade do conhecimento e da qualidade total. E esta redefinição se afinou ao ideário neoliberal e à globalização, que juntos, requerem profissionais flexíveis, dispostos a aprender a aprender, versáteis, enfim com qualidades que atendam ao mercado. Logo, é esse profissional que a escola, hoje vista como mercadoria, deve formar.

Os elaboradores do documento se abstêm de questionar a natureza e o caráter educacional, apontando apenas para a “boa intenção” de contribuir com a formação justa e igualitária da sociedade, por meio de um currículo salvacionista. Tecem uma crítica contundente aos PCNs, explicando que tal documento foi criado em consonância com “[...] o projeto neoliberal de educação” (PARANÁ, 2008a, p.18), mas se isentam de um posicionamento radical ao não apontar a categoria “trabalho”, objeto fundamental para a Teoria materialista histórica e dialética que demonstram assumir.

Para complementar nossa compreensão acerca do desvelamento que realizamos, em uma parte do documento que organiza o currículo do Estado do Paraná, observamos que não há a preocupação com a superação da alienação vigente na sociedade de classes, não vemos a preocupação em expor ao professor que se apoia nesse material a diferença entre uma prática pedagógica alicerçada em um referencial teórico-metodológico voltado aos conteúdos científicos, clássicos, historicamente produzidos pela humanidade e uma prática pedagógica voltada ao imediato, ao pragmático, local e alienado mundo da vida cotidiana. Comporta, nesse momento, trazer a colaboração de Saviani (1992, p. 101) acerca do trabalho educativo, “[...] é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar”.

Um elemento que consideramos importante ressaltar é que, diferentemente dos documentos analisados, no caso do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Língua Portuguesa anunciam que a escola deve atender com igualdade todos os homens, independente de etnia, credo, condições econômicas, sociais e “[...] às possíveis necessidades especiais para aprendizagem” (PARANÁ, 2008a, p. 15). Nesse quesito, podemos assinalar que as DCEB para a Língua Portuguesa avançam ao demonstrar ciência das dificuldades apresentadas por muitos dos escolares no que se refere à aquisição da Língua Portuguesa escrita.

Observamos que, conjuntamente ao desenvolvimento das DCEB para Língua Portuguesa, houve a preocupação por parte da Secretaria de Educação do Estado em criar materiais para as séries iniciais do Ensino Fundamental, apesar da descentralização que vinha ocorrendo com a passagem da responsabilidade dessas séries ao poder municipal. A Secretaria de Educação do Estado do Paraná se

mostrou preocupada em amparar essa transposição de responsabilidades, a fim de que as rupturas entre uma instância e outra não fossem perniciosas.

Por esse viés, as ações do citado órgão, com vistas a atender os escolares das séries iniciais do Ensino Fundamental, se conformaram pela elaboração de um documento denominado Orientações Pedagógicas: Língua Portuguesa Ciclo Básico de Alfabetização, em 2005 (PARANÁ, 2005a). Ainda no mesmo ano, foi lançado outro material intitulado Orientações Pedagógicas: Língua Portuguesa Sala de Apoio à Aprendizagem (PARANÁ, 2005b). Ambos os materiais são compostos por um livro do professor e outro do aluno. São divididos em unidades temáticas com vários gêneros textuais que podem ser trabalhados interdisciplinarmente.

Sugere, a nosso ver, ser um material elaborado com fins utilitaristas, pois sem dúvida auxilia o professor, já que os textos estão disponibilizados aos escolares e as condições objetivas daqueles que realizam o trabalho educativo não são favoráveis para que realizem um planejamento adequado e façam pesquisas que ampliariam as condições qualitativas do processo educativo.

Compreendemos que enquanto o Currículo Básico do Estado do Paraná era utilizado como documento norteador das práticas escolares, as DCEB estavam em discussão, e concomitantemente a essa situação, os materiais afetos às séries iniciais do Ensino Fundamental e às salas de apoio a aprendizagem também foram elaborados e distribuídos às escolas com o intuito de “[...] auxiliar os alunos de 1ª a 4ª série a superar dificuldades de leitura, escrita, que os impedem de acompanhar o ritmo de trabalho de seus colegas de classe” (PARANÁ, 2005a, s.p.).

Concluimos que os responsáveis pela Secretaria da Educação, no período citado, cuidaram do ensino de Língua Portuguesa no sentido de explicitar direcionamentos para as séries iniciais do Ensino Fundamental que se afinassem com os conteúdos que estavam sendo discutidos e incorporados às DCEB para a Língua Portuguesa, que atinge as séries finais do Ensino Fundamental. Notamos que há coerência em seu referencial teórico-metodológico no sentido de trabalhar sempre a relação entre significado e significante. Dessa forma, compreendemos que seus autores concebem que a materialização do pensamento ocorre por meio da linguagem oral, escrita e gestual. Os documentos também se pautam pelo viés da história, contextualizando a língua e propondo reflexões linguísticas mediante sugestões de atividades.

Além disso, com base na proposta da enunciação postulada por Bakhtin (2003), as DCEB para Língua Portuguesa trazem explicitamente a relevância da mediação no processo de ensino e aprendizagem da língua, assinalando que a instituição escolar é concebida como “[...] o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular” (PARANÁ, 2008a, p. 21). Observando esse pressuposto, vemos que o mesmo coaduna com as concepções de Bakhtin (2003) ao afirmar que a produção de sentidos no discurso depende das intenções dos sujeitos e de como estes estruturam e organizam suas ideias e as comunicam. Nas palavras do pesquisador russo,

[...] a atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada. Mas pode acontecer também que ela seja bloqueada, freada: nesse último caso, a atividade mental desemboca numa expressão inibida [...]. Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável (BAKHTIN, 2009, p. 122).

O movimento descrito ocorre em um contexto de trocas discursivas perpassadas pelas práticas sociais e não de forma fragmentada e hierarquizada e o texto é recomendado como alternativa desejável para que o aluno se aproprie da função da escrita como bem cultural e instrumento presente em seu cotidiano. O autor relata, ainda, que as expressões humanas conjugadas às ações mentais são de natureza sociológica e não biológica. Para Bakhtin (2009), é na língua utilizada pela ideologia que perpassa o cotidiano, que se encontra a expressão dialética da produção ideológica de dado período histórico e de seus elementos culturais, econômicos e sociais. Conclui o pesquisador que sem esse entrelaçamento, qualquer obra, seja ela enunciada, escrita, dialogada, “[...] cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significativa”¹²¹.

Pautadas nas proposições do autor, o documento que vimos analisando estabelece ser necessário para a viabilização da função social da escrita que o aluno se envolva “[...] com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer” (PARANÁ, 2008a, p. 56). Compreendemos a relevância de um trabalho direcionado à escrita que apreenda

¹²¹ Ibid, p. 124

vários gêneros discursivos presentes nas práticas sociais, pois desta forma a escrita é significada e empresta voz a seu autor.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.) [...] Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2009, p. 127-128).

Como utilizam o referencial teórico bakhtiniano, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica em Língua Portuguesa preconizam que a escrita faz parte do cotidiano dos alunos e, por isso, não deve ser tomada pela escola como um conhecimento que se efetiva de forma valorizada somente no âmbito acadêmico, distante das práticas sociais. Essa postura, se levada a termo por alguns educadores, contribui para que os alunos compreendam que a escrita é “[...] privilégio de alguns, [...] um processo à parte, externo aos falantes [...]” (PARANÁ, 2008a, p. 68).

Ratificamos, ainda, que os pressupostos que trazemos também pautam as atividades nos documentos denominados Orientações Pedagógicas: Língua Portuguesa Ciclo Básico de Alfabetização e as Orientações Pedagógicas: Língua Portuguesa Sala de Apoio à Aprendizagem, ambos publicados em 2005, em meio ao processo de discussão dessas diretrizes. No entanto, nos últimos documentos citados, o referencial teórico-metodológico não se encontra explícito como o fazem os autores das DCEB da Língua Portuguesa.

É preciso conhecer os pressupostos da Teoria da Enunciação e conceitos como dialogicidade e polifonia para analisar as atividades desses materiais editados em 2005 a fim de compreender o sustentáculo teórico que os fundamenta. Concluímos que se foram utilizados, o foram como uma receita, sem a devida consciência das possibilidades do material e das ações mentais que poderiam desenvolver nos escolares. Entretanto, ao serem publicadas as DCEB para a Língua Portuguesa, ficaram claras, a nosso ver, as intenções dos documentos anteriores.

Continuando a análise, não podemos nos esquecer de que a escrita configura-se como uma alternativa comunicacional marcada por “[...] elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados” (MARCUSCHI, 2001, p.17). Portanto, essa é uma atividade que requer um ensino que vá além do preenchimento das linhas, mas que traga à baila o sujeito que quer se comunicar e tem o que falar.

No que se referem à leitura, as considerações tecidas no documento citado não se afastam das atribuídas à escrita. Novamente, o texto se configura como referência para o trabalho pedagógico e deve fazer parte da vida acadêmica desde a alfabetização. Além disso, apresenta as práticas de oralidade como substanciais para que o aluno compreenda como “falar com fluência em situações formais; adequar a linguagem conforme as circunstâncias [...]; aproveitar os imensos recursos expressivos da língua e, principalmente, praticar e aprender a convivência democrática” (PARANÁ, 2008a, p. 65). O documento apresenta, ainda, parâmetros de avaliação dos níveis de textualidade dos alunos, quais sejam, a estrutura textual, a clareza e objetividade, a coerência e coesão, a consistência argumentativa e os elementos linguísticos inerentes ao texto.

Nas análises de Perrude (2001, p. 215), que verifica o teor de pesquisas realizadas acerca das políticas educacionais do Estado do Paraná, encontramos a conclusão de que, apesar de a tentativa de articularem as políticas internacionais com as “[...] propostas de reformas e documentos decorrentes, verificamos que poucas trouxeram para discussão de maneira direta a influência das reformas em nível local, ou seja, no interior das unidades escolares”. Portanto, a dicotomia entre teoria e prática consiste em uma lacuna significativa que interfere consideravelmente nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e na formação dos professores, ratificando o que propaga Arroyo (apud FRIGOTTO, 2001).

Junto à Lenardão (2001), Perrude (2001) tece relevante crítica mostrando que a propalada autonomia da escola, que permitiria aos gestores e professores operacionalizar transformações no trabalho educativo, constitui-se em um engodo. Em outras palavras, a ação direcionada por documentos elaborados pela SEED e distribuídos aos Núcleos Regionais de Educação, aos diretores, professores e funcionários das instituições escolares, é produzida por “[...] ONGs ou outras organizações/empresas; cursos e atividades realizados por iniciativas das próprias

unidades escolares (palestras, grupos de estudo); projetos com a participação de Universidades (públicas e/ou privadas)” (LENARDÃO, 2001, p. 239).

Nesse caso, concordamos com Gentili (2007) ao trazer a discussão sobre a educação concebida como direito social que teria, inevitavelmente, de estar atrelada a medidas políticas e econômicas para se viabilizar. Se o referido documento não menciona a inclusão e as dificuldades de aprendizagem, a nosso ver, instaura a desigualdade e a dualidade implícitas nessa carta legal. Nesse viés, a declaração do autor referente às análises da educação destinada à maioria pode ser aproveitada para refletirmos sobre o documento ora analisado, considerando que as propostas expressas encontram-se centradas apenas no discurso, inviabilizadas, posto que “[...] defender ‘direitos’ esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo”¹²² (grifos da obra).

Nas palavras de Laplane (2007, p. 5), o termo utilizado em vários documentos legais, “educação para todos”, configura-se em uma terminologia direcionada apenas para a educação escolar. No entanto, adverte que, quando pensamos em uma “educação para todos”, precisamos alargar nossa compreensão para outros aspectos que estão relacionados ao tema, como, por exemplo, “[...] às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros”. E complementa suas considerações questionando, pertinentemente, que a inclusão, mesmo que “imposta” pelas cartas de lei não mantém relações com as demais instituições sociais.

A autora observa que o discurso da inclusão é ineficaz e contraditório, pois admite que inserir os alunos em salas regulares é a solução para o êxito no processo de ensino e aprendizagem, bem como para a tão almejada empregabilidade, já que a globalização exige uma formação para o mercado. “[...] A melhor escola, hoje, é aquela que oferece um cardápio variado de competências e habilidades requeridas por um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo”¹²³.

Sendo assim, podemos concluir o que ocorre com os “incluídos” nas escolas regulares, melhor dizendo irregulares, caracterizadas por “[...] classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar”¹²⁴.

¹²² Ibid, p. 247-248

¹²³ Ibid, p. 10

¹²⁴ Ibid, p. 18

Certamente, os alunos “incluídos” serão excluídos, paulatinamente, abandonando a instituição escolar assim que possam substituí-la por atividades subalternas de trabalho, explorados e gratos quando conseguem estar empregados.

Afinal, depositaram as esperanças na escola, na “educação para todos” e no discurso da inclusão. Se não surtiu efeito nas objetivações humanas, o descaso é do indivíduo, bem ao gosto do ideário neoliberal¹²⁵, já que as condições estavam dadas. Havia escola e vagas para todos, e juntamente a isso, um discurso inclusivo forte e fraco ao mesmo tempo; forte em sua característica hermética que impede questionamentos e fraco em suas características objetivas, quando nos deparamos com as reais condições da educação escolar brasileira.

Nesse sentido, precisamos mostrar que nem sempre o consenso viabiliza uma educação de qualidade; o que vemos é que o consenso tem viabilizado a governabilidade como estratégia de velar os conflitos e as contradições presentes na sociedade capitalista. Não observamos, no material do Estado do Paraná, quaisquer questionamentos relativos às práticas governamentais reformistas. Será que pelo fato de o documento ter sido elaborado em ano eleitoral o dissenso não seria adequado? Ou, sustentadas pelas análises de Laplane (2007), será que haveria dissenso? Deixamos que o leitor reflita sobre as possíveis respostas a tais questionamentos.

Aceitar transformações na educação, advindas do MEC, sem ao menos analisá-las em profundidade e debatê-las nacionalmente tem sido prática em nosso país. Deixamos a denúncia registrada de que precisamos refletir acerca dos pressupostos que sustentam essas reformas, pois corremos o risco de aprofundarmos os conflitos e as contradições sociais em nossas práticas pedagógicas e escolares, contribuindo, assim, para a manutenção da sociedade capitalista.

Após as análises dos documentos que subsidiam o currículo escolar brasileiro e do Estado do Paraná, nos voltamos para as necessidades de nosso sujeito, o surdo, que não tem as mesmas rotas de acesso a esse bem cultural como os ouvintes. O surdo não fará uso da oralidade como o faz o ouvinte, entretanto, na maioria dos casos utiliza a Libras fluentemente e, assim sendo, a escola e as ações

¹²⁵ Segundo Anderson (apud GENTILI, 2007, p. 7), “[...] política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm que adaptar-se a suas normas”.

pedagógicas não devem desprezá-la no planejamento escolar, particularmente no que se refere à leitura, conforme explicamos anteriormente. Se esta última é fundamental para a escrita, para que o surdo escreva consoante a norma culta é preciso o ensino da leitura da Língua Portuguesa no contexto escolar. E para que este ocorra, somente por meio da Libras temos a possibilidade da retextualização para a Língua Portuguesa, atividade pedagógica que deve permear todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem desse sujeito. Sendo assim, nos dispusemos a analisar um dos documentos que abordam o ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos, disponível no sítio do MEC.

3.3 DOCUMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Para complementar e articular as análises documentais sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, não poderíamos deixar de contemplar o documento intitulado Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica, que foi elaborado especificamente para atender às necessidades dos sujeitos que aprendem, hegemonicamente, pela rota visual. Estamos cientes de que nossas considerações não esgotam os elementos do material citado em âmbito pedagógico, mas procuramos priorizar aqueles que são propostos com o objetivo de auxiliar os surdos em suas dificuldades de aprendizagem da segunda língua.

3.3.1 Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica

O documento em questão é composto por dois volumes elaborados pelo MEC, Secretaria de Educação Especial, em 2004, pelas professoras Heloisa Maria Moreira Lima Salles, Enilde Faulstich, Orlene Lúcia Carvalho e Ana Adelina Lopo Ramos e faz parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Consideramos interessante trazer na íntegra a apresentação do documento porque sugere, pelo otimismo expresso, que as contribuições do material são pertinentes para sanar as dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos. Sua organização teve como principal foco suprir as lacunas da formação dos professores que trabalham com esses sujeitos:

Esta publicação faz parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, que tem como objetivo apoiar e incentivar a qualificação profissional de professores que com eles atuam.

Pela primeira vez, os professores terão acesso a materiais que tratam do ensino da Língua Portuguesa a usuários de LIBRAS.

Trata-se de um trabalho inédito, muito bem fundamentado e com possibilidades de viabilizar oficinas, laboratórios de produção de material por parte dos professores, relacionando, de fato, teoria e prática.

Estamos certos de que a formação adequada de professores contribuirá para a melhoria do atendimento e do respeito à diferença linguística e sociocultural dos alunos surdos de nosso país (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b).

O referencial teórico utilizado são as proposições de Noam Chomsky acerca da gramática gerativa ou Gramática Universal (GU), que concebe a aquisição da linguagem como a manifestação de um conhecimento inato¹²⁶, “[...] o ser humano é dotado de um estado cognitivo inicial rico, complexo, uma faculdade cognitiva inata de linguagem, uma verdadeira *propriedade da espécie*, codificada como uma herança genética humana” (BRASIL, 2004a, p. 69-70 – grifos da obra). Os universais linguísticos que fazem parte da constituição de todas as línguas, inclusive da Libras. Portanto, tal teoria considera que, por meio do contato com o ambiente, os sujeitos adquirem os *inputs* - o conjunto de enunciados aos quais estão expostos e que têm acesso. Conforme essa teoria, as expressões humanas indicam como o cérebro funciona em relação à linguagem, pois se a linguagem é inata, tanto ouvintes quanto surdos têm condições fisiológicas de adquiri-la.

No primeiro volume, com o objetivo de demonstrar tais assertivas, as autoras trazem inúmeros exemplos desses universais em Libras e a opção pelo gerativismo é justificada pelo fato de que por essa teoria a linguagem mantém interação com os elementos cognitivos afetos ao conhecimento, logo, a aquisição da linguagem não é um processo simples, mas complexo. Por esse motivo, a “[...] abordagem inatista e modular da linguagem não exclui que se considere o papel das dimensões funcionais, pragmáticas e sociais do uso linguagem”¹²⁷. Para tanto, o documento associa às concepções chomskianas a hipótese da interação¹²⁸ e a teoria Sociocultural¹²⁹, consideradas as duas últimas como vertentes do interacionismo¹³⁰.

¹²⁶ Para maiores esclarecimentos acerca da Gramática Gerativa sugerimos a leitura do documento citado que se encontra nas referências deste trabalho.

¹²⁷ Ibid, p. 76

¹²⁸ “O conceito principal na Hipótese da Interação é a negociação de significado. Essa negociação ocorre quando surgem problemas de compreensão durante uma conversa. Ao deixarem de entender

Observamos que as definições das teorias são superficiais e que a junção das mesmas sugere um ecletismo. Para justificar essa mescla de referenciais, as autoras explicam que há “[...] um pequeno contraste entre as duas vertentes teóricas do interacionismo”¹³¹, o que leva-nos a supor que a opção por um referencial teórico metodológico não é relevante no tocante ao ensino e aprendizagem de uma língua. Mas o próprio documento ratifica que, de acordo com a concepção de língua, realizamos uma prática pedagógica, logo, consideramos a contradição do ecletismo teórico um primeiro alerta para que a análise seja ainda mais cuidadosa.

Explicando melhor, no viés da contradição, as pesquisadoras realizam uma discussão importante sobre abordagens e métodos, apontando para a inter-relação entre ambos no que concerne às concepções teóricas e os métodos utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Afirmam, ainda, que dependendo da abordagem adotada temos uma metodologia para o ensino de uma segunda língua devido a cada abordagem ter uma determinada concepção de língua que define como devem ser organizados os métodos para o ensino. Por esse prisma, o documento demonstra as influências significativas da Linguística nesse processo.

Anunciam que a aprendizagem de uma segunda língua pode ser realizada de duas formas, quais sejam, a Língua Portuguesa como língua estrangeira ou como segunda língua e propalam que no caso dos surdos a aprendizagem deve ser tratada como uma segunda língua, pois esses sujeitos são brasileiros e a Língua Portuguesa não é, para eles, uma língua estrangeira. Nesse ponto, consideramos relevantes algumas considerações sobre a postura assumida pelas autoras do

o que está sendo dito ou não conseguirem expressar com clareza o que pretendem dizer, os participantes da conversa interrompem esse processo comunicativo, que deixou de fluir, e tentam negociar a mensagem. Para tal, eles recorrem a estratégias conversacionais (BRASIL, 2004a, p.104).

¹²⁹ Trazemos o conceito da teoria Sociocultural desenvolvido pelo documento explicando que nessa teoria o “desenvolvimento cognitivo surge por meio da interação em situações sociais concretas e é facilitado quando o aprendiz recebe suporte de um interlocutor mais experiente que pode orientá-lo [...]. Essa teoria baseia-se na proposta de Vygotsky, segundo a qual o aprendizado ocorre quando funções mentais determinadas biologicamente evoluem para funções mais complexas 'de nível superior'. As funções são realizadas inicialmente em colaboração com outros, tipicamente por meio da interação interpessoal, e depois são realizadas independentemente. Vygotsky via o desenvolvimento como um processo de amadurecimento através de um caminho, em parte incerto, dependente das experiências interacionais do indivíduo. A língua é vista como o instrumento mediador da construção do conhecimento” (BRASIL, 2004a, p.105-106)

¹³⁰ Teoria composta pelas duas vertentes citadas e que se efetiva por “métodos que se baseiam nessa abordagem e passam a operar com a interação como situação dinamizadora, em que se manifestam a contextualização, a variação, o desempenho comunicativo e os erros, entre outros elementos” (BRASIL, 2004a, p. 107).

¹³¹ Ibid, p. 106

documento com base em pesquisas de Quadros (1997; 2006; 2008), Fernandes (2003), Quadros e Karnopp (2004) e Quadros e Perlin (2007).

No que se refere à aprendizagem da segunda língua, o documento explicita que o léxico é o principal caractere a ser trabalhado com os surdos, de maneira contextualizada, por meio de textos. As autoras expõem que

No percurso em direção à nova língua, as combinações possíveis entre os itens lexicais, que resultam na estruturação da sentença, requerem a aquisição de várias propriedades. As *categorias lexicais* possuem informações sobre a categoria sintática à qual pertencem (nome, verbo, adjetivo), suas propriedades inerentes (gênero, número, pessoa), suas propriedades semânticas e sintáticas. Os demais elementos do léxico, chamados *categorias funcionais*, podem, ou não, ser expressos por uma palavra. Essas categorias atribuem propriedades às sentenças como a concordância do verbo com o sujeito, a codificação do tempo na forma verbal e na sentença etc (BRASIL, 2004a, p.129-130 – grifos da obra).

Analisando as propostas do documento, lembrando que estão balizadas em pesquisas da área da surdez, algumas questões nos inquietam e vamos discuti-las. A primeira delas é relativa à assunção do documento de que o ensino da Língua Portuguesa deve se pautar pelas bases de ensino de segunda língua, e não por metodologias utilizadas para o ensino de uma língua estrangeira, já que a Língua Portuguesa é a língua oficial do país de origem desses sujeitos. Como os pesquisadores concebem a Língua Portuguesa da maneira explicitada, seu processo de ensino e aprendizagem difere, portanto, do ensino de uma língua estrangeira.

O argumento que as pesquisadoras utilizam para a defesa da educação bilíngue é de que o surdo encontra-se imerso na cultura letrada da Língua Portuguesa, diferente de um habitante da Alemanha, por exemplo, que decide aprender português. Esse último, não terá contato com a língua aprendida fora da sala de aula. Insistimos nessa questão, pois pensamos ser ela um nó que precisa ser desatado para que a escrita de Língua Portuguesa se configure como uma aquisição integral pelos surdos. Para que o surdo se encontre realmente imerso em Língua Portuguesa nas práticas sociais, consideramos que a organização do ensino deve ser pensada desde a educação infantil, com base nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural, a fim de que esse sujeito aprenda a significar a escrita.

Na sociedade ouvinte, esses sujeitos, usuários da Libras, têm pouco contato com a segunda língua, ou seja, nos processos interpessoais a língua utilizada difere

daquela exposta no âmbito social. Portanto, os processos intrapessoais ocorrem subsidiados pela Libras e a Língua Portuguesa só será internalizada pela via da educação formal, de maneira sistemática e muitas vezes artificial, apesar de o texto ser apontado como instrumento ideal para a supressão da artificialidade.

Pensamos que a metodologia de ensino da Língua Portuguesa escrita não deveria diferir da utilizada para o ensino de uma língua estrangeira e nossa afirmação encontra sustento nas pesquisas de Almeida Filho (2009) ao explicar que o ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira e/ou da Língua Portuguesa como segunda língua são “[...] processos interconectados de se ensinar e aprender o Português ou outras línguas nesses contextos”¹³², e essa visão contribui para a “[...] investigação de natureza aplicada através da teoria que ela vai gerando e que nós podemos ajudar a costurar e condensar para os alunos e colegas de gerações posteriores em livros, artigos e ensaios teoricamente embasados”¹³³. O mesmo autor explicita a questão da seguinte forma:

Para crianças de dialetos desprestigiados, muitos primariamente oralizados, que chegam à escola confrontadas com o dialeto-padrão, o Português da escola se parece com uma L2 (externa). No caso de crianças aprendendo via L2 numa comunidade minoritária encravada no Português ou como língua oficial num país africano lusófono, a L2 pode representar tanto uma LE (não circulante comunicacionalmente) quanto uma L1 (tendo ocorrido a perda da L1) no ambiente familiar (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 6-7).

Não podemos deixar de salientar que, em nossa compreensão, o surdo encontra-se nessa situação, já que utiliza uma língua desconhecida pela maioria da sociedade para comunicação com seus pares, quer sejam surdos ou ouvintes que conhecem a Libras. Ao ser escolarizado, confronta-se com uma língua que se efetiva por uma rota diversa da sua língua materna, uma segunda língua pouco utilizada pelos surdos comunicacionalmente. Nesse aspecto, fica registrada a seguinte questão: podemos ensinar a Língua Portuguesa aos surdos com metodologias de ensino de língua estrangeira? Qual seria a forma mais eficiente de ensino para a aquisição de uma segunda língua?¹³⁴ Como a diferenciação sugere

¹³² Ibid, p. 4

¹³³ Ibid, p. 4

¹³⁴ Para Cunha (2007) “[...] uma L2 pode ser a segunda ou outra língua falada por um indivíduo em uma área multilíngue ou pode ser uma língua estrangeira. O que é certo é que na referência à L2 subtende-se o conhecimento e desempenho prévio de uma L1” (CUNHA, 2007, p. 16).

ser de ordem sociolinguística, estamos cientes de que não há uma resposta única a esses questionamentos.

Dando continuidade ao estudo que empreendemos realizar com o material intitulado Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica, observamos que a proposta pautada pela Teoria do Interacionismo defende, nesse documento, que o ensino de Língua Portuguesa para os surdos deve ser operacionalizado por meio de ações pedagógicas que não se encontrem restritas apenas às questões estruturais da língua, mas que utilizem materiais contextualizados, perspectivas com textos, “[...] trazendo aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais” (BRASIL, 2004a, p. 115).

Para que isso ocorra, é preciso que o professor trabalhe com textos conforme explicitamos nos teores dos documentos legais, como analisados no decorrer deste capítulo. Os textos utilizados no cotidiano do escolar devem ser escolhidos por sua significação como jornais, revistas, propagandas e uso da internet, posto que esses materiais são elaborados com imagens e fazem parte do meio de letramento dos estudantes. Dessa maneira, auxiliará na “[...] negociação de significado, conceito central na hipótese da interação”¹³⁵.

Corroborando o documento, a diferença mais importante entre o aprendizado de uma língua estrangeira por ouvintes e de uma segunda língua por surdos consiste no fato, primeiramente, de que o canal utilizado por esses sujeitos para o processo de aquisição é diferente, isto é, o surdo não se beneficia das pistas que a oralidade oferece para os não surdos que estão aprendendo uma língua estrangeira. Além disso

[...] a linguagem telegráfica, o uso do discurso direto (em detrimento do discurso indireto), a inadequação no uso de conectivos, entre outros, são recursos utilizados no início da aquisição por muitos aprendizes de segunda língua (ouvintes ou surdos), por outro lado, a língua de sinais parece contribuir para que isso ocorra no texto de aprendizes surdos, pelas características de sua estruturação sintática (BRASIL, 2004a, p. 128).

O que nos inquieta é o fato de que, no início do material, as autoras tratam do contexto da política linguística indicando a mobilização do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV) da Universidade de Brasília (UnB),

¹³⁵ Ibid, p. 116

em criar uma Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa do Brasil como Segunda Língua, com o intuito de formar professores capacitados ao ensino da Língua Portuguesa brasileira “[...] língua, literatura e cultura – a falantes e usuários de outras línguas” (BRASIL, 2004a, p.32)¹³⁶.

A ideia surgiu da necessidade de aprendizagem da citada língua pelos povos dos países lusófonos, bem como pela abertura do Brasil ao Mercosul. Para tanto, foram criados grupos de trabalhos para o ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira e dentre eles um grupo específico para os surdos. Em consonância com o Art. 59 da LDB, que prevê a formação de professores especializados, bem como o Art. 18 da Resolução 02/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que aponta as responsabilidades dos Sistemas de Ensino em normatizar o funcionamento das instituições escolares para que estas tenham condições físicas e humanas de realizar um projeto político pedagógico de qualidade. O LIV reconhece a relevância de uma “[...] formação de professores e a ‘utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, o que inclui, no caso de surdez, a capacitação” (BRASIL, 2004a, p. 34 – grifo da obra). Afirmam ainda que o “[...] ensino da língua portuguesa escrita, que, por se tratar de disciplina de segunda língua, deve ser ministrada em turma exclusiva de surdos”¹³⁷,

[...] paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros e, conseqüentemente, com o mundo da lusofonia, exatamente como ocorre na disciplina língua portuguesa ministrada para ouvintes, que têm a língua portuguesa como língua nativa (BRASIL, 2004a, p. 47).

¹³⁶ “Na Universidade de Brasília, onde os cursos de Português-Língua Estrangeira foram oficializados na graduação pelo Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) em 1988, o nome dado às disciplinas foi Português para Estrangeiros. Em 1990 foi criado um programa para a investigação do ensino do português como outra língua que foi chamado de Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL). Esse nome buscou expressar o não alijamento de membros de comunidades transplantadas que procuravam os cursos de línguas oferecidos pelo PEPPFOL, bem como incluir os projetos individuais de investigação do português em áreas autóctones desenvolvido no âmbito do LET” (CUNHA, 2007, p. 20).

¹³⁷ Ibid, p. 47

Ao que tange tal temática, observamos que a proposta indicada no início do trabalho não é mais retomada no decorrer dos volumes. Nesse aspecto, reconhece-se que existe a necessidade de uma formação específica de professores que se disponham a ensinar a Língua Portuguesa para estrangeiros e para surdos, bem como de um ensino de Língua Portuguesa como disciplina curricular específica para esses sujeitos, mas não é discutido durante as indicações de atividades relacionadas à didática. Interrompe-se, nesse momento, a nosso ver, uma conquista primordial para os surdos que até então pagam o preço por não terem acesso a esse bem cultural necessário ao seu desenvolvimento.

Em nossa pesquisa, garimpamos uma argumentação de Quadros e Schmiedt (2006) no material: Ideias para ensinar português para alunos surdos, quando abordam o ensino de línguas estrangeiras no currículo escolar e a situação desses sujeitos frente ao inglês ou espanhol. Registram as pesquisadoras, em nota de rodapé, que tais línguas “[...] precisam ser consideradas outras segundas línguas a serem adquiridas”¹³⁸ e indicam como alternativa a “[...] inclusão da língua de sinais americana no currículo das escolas bilíngues para surdos, uma vez que essa língua é reconhecida como língua franca no meio acadêmico”. Concluímos, desta feita, que as estudiosas vislumbram a necessidade de a Libras ser um componente curricular, mas não sistematizam essa questão no material que elaboram.

Continuando nossa análise do material selecionado, as autoras apontam para as dificuldades de aquisição de uma segunda língua pelos surdos, e após miscigenarem a hipótese da interação e a teoria sociocultural, com “[...] um pequeno contraste” (BRASIL, 2004a, p. 106) entre essas vertentes, sem o aprofundamento sobre tal questão, as estudiosas finalizam o primeiro volume com um ecletismo teórico metodológico evidente. Esclarecem que no próximo material detalharão as oficinas e os projetos pedagógicos que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos surdos para a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua. Explicitam o que consideramos sua real adesão às proposições chomskianas, ponderando que:

Se, por um lado, a produção textual dos surdos em língua portuguesa é desconcertante, por outro, é fascinante reconhecer a manifestação da faculdade de linguagem, que aponta para a possibilidade de êxito na aquisição, a despeito das dificuldades

¹³⁸ Ibid, p. 18

encontradas. Nesse processo, **ao lado dos aspectos biológicos da aquisição, destaca-se o fato de que cada indivíduo percebe e agrega elementos linguísticos a seu modo particular e em seu tempo**, o que remete à observação de que a motivação e a aceitação da língua-alvo são fatores cruciais, que podem acelerar o processo de aquisição (BRASIL, 2004a, p. 132 - grifos nossos).

Uma importante contribuição do material sobre a escrita do surdo e suas especificidades encontra-se no fato de alertar que muitas das práticas pedagógicas direcionam-se para a valorização das propriedades fonéticas da escrita, esquecendo-se de que esse sujeito não fará a transcrição da fala para a escrita, pois não adquire esse bem comunicacional pela rota fonológica. Destarte, esse encaminhamento metodológico ocasiona a desvantagem do surdo no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Nesse âmbito, observamos como as práticas de letramento para esses sujeitos são imprescindíveis e necessitam serem repensadas por sua rota natural, qual seja, a rota visual.

Quadros e Schmiedt (2006), também sistematizam um trabalho acerca das várias estratégias metodológicas que podem ser utilizadas pelos educadores no sentido de incluir o surdo nas práticas de letramento. As autoras demonstram diversas alternativas de se efetivar o ensino da Língua Portuguesa realizando o entrelaçamento entre a escrita, a Libras, o alfabeto manual e as imagens, apontando para a riqueza dessas estratégias em um mundo desprovido de sons e repleto de informações compactas, carentes de significação pela língua de sinais. Se objetivamos formar leitores, com toda implicação que essa formação exige, não podemos descuidar dessa aproximação entre a Libras e a escrita no caso dos surdos, já que consideramos ser esse o caminho que possibilita a incursão desse sujeito ao mundo da leitura.

No conteúdo do Volume 2, do material analisado, observamos a preocupação de mostrar que o ensino da Língua Portuguesa escrita só pode se efetivar por meio do trabalho com a Libras. Sustentadas pelas orientações dos PCNs (BRASIL, 1997, 1998), as autoras confirmam a utilização de textos por meio do trabalho com os gêneros textuais para o ensino da Língua Portuguesa, indicando e exemplificando as tipologias textuais como a descrição, a narração e atentando para as falas das personagens por meio do discurso direto e do indireto, bem como do discurso indireto livre, culminando com a tipologia dissertação.

Além disso, priorizam a leitura como ponto de partida para a aprendizagem da L2, e de maneira instrucional, sugerem procedimentos para que o surdo possa ler e reconhecer os elementos macro e micro - estruturais dos textos. Destacam e exemplificam a coesão e a coerência textual, apontando para a relevância desses aspectos na tessitura da escrita e para a dificuldade dos surdos no que se refere à coesão; entretanto, afirmam que a coerência da escrita desses sujeitos encontra-se preservada.

Nesse sentido, é pertinente lembrar que os surdos adquirem a Língua Portuguesa pela rota lexical, uma vez que não se valem de narrativas orais, tampouco percebem relações entre fonema e grafema ou a existência de sílabas. As palavras são percebidas por suas propriedades visuais e não auditivas, logo, essa percepção precisa ser significada, com o risco de esses alunos memorizarem os vocábulos de forma mecânica e desprovida de sentidos (FERNANDES, 2006b).

Corroborando Fernandes (2006b), Rojo (2000a; 2000b) afirmam que toda escrita deve ser considerada pelo viés da enunciação e/ou do discurso e não somente por suas características materiais de produção. Nesse caso, cabe à escola negar a hibridização entre oralidade e escrita, valorizando os modelos textuais presentes nas práticas sociais das crianças, relacionando-os com textos trabalhados no cotidiano escolar. Verificamos que, desta forma, evita-se a dicotomia entre as práticas escolares e as práticas sociais e que o material analisado orienta-se por essa perspectiva.

No caso dos surdos, contudo, é preciso atentar para o fato de se substituir a oralidade pela Libras e a escrita pela retextualização da língua de sinais para uma segunda língua, mostrando como essa escrita expressa em sua estrutura muitas das modalidades textuais produzidas na Libras. Consideramos que essa relação deve ser feita com regularidade, a fim de que os surdos possam valorizar a Língua Portuguesa, já que é a língua oficial de seu país.

Para atender a essas questões, o documento aborda diversos tipos de textos exemplificando como transpor os conteúdos em Libras para a escrita em Língua Portuguesa. Sentimos falta de respaldo teórico nesse momento do material, pois a maneira como as estudiosas demonstram as práticas pedagógicas sugere que a transposição ocorre por associação e não pela internalização conceitual da língua.

É nesse sentido que nos mobilizamos, pois o surdo utiliza a Libras e não conhece a gramática de sua língua materna, assim como os ouvintes utilizam a

Língua Portuguesa quando crianças, espontaneamente, sem consciência do sistema linguístico. No caso dos surdos, no entanto, temos alguns entraves que obstaculizam a conscientização das estruturas da língua. Por exemplo, os instrutores de Libras, em sua maioria, são apenas usuários da língua e desconhecem sua gramática. O mesmo ocorre com a quase totalidade dos professores e intérpretes de surdos. Como podemos desejar que esse sujeito aprenda a Língua Portuguesa escrita se não conhece a gramática de sua própria língua? Segundo Vigotski (2000, p. 320), “[...] a criança não consegue fazer de forma arbitrária, consciente e intencional o que faz de modo não arbitrário. Logo, ela está limitada, é limitada para aplicar as suas habilidades”.

Além disso, o pesquisador russo explica que a instrução pode proporcionar à criança a “[...] consciência do que a faz operar voluntariamente com as suas próprias habilidades (que) se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente”¹³⁹. Estas proposições finalizam na seguinte constatação, qual seja “[...] tanto a gramática quanto a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem”¹⁴⁰. O uso da gramática da Língua Portuguesa ou da Libras nos atos comunicacionais são inconscientes, espontâneos. Mas, ao aprender a escrever, a gramática deve ser ensinada com a finalidade de que o aluno tome consciência das convenções e da organização do sistema linguístico que utiliza em suas práticas sociais.

Em contrapartida, Quadros e Schmiadt (2006) explicam que os escolares surdos entram em contato com a Língua Portuguesa escrita por meio de práticas pedagógicas elaboradas para os escolares não-surdos. As autoras explicam que os métodos de alfabetização utilizados com os surdos são artificiais, como a Chave de Fitzgerald¹⁴¹, o método Perdoncini¹⁴² e o Português sinalizado¹⁴³, e argumentam que

¹³⁹ Ibid, p. 320-321

¹⁴⁰ Ibid, p. 321

¹⁴¹ “A Chave de Fitzgerald foi desenvolvida por Edith Fitzgerald, professora surda, com o objetivo de fornecer às crianças surdas regras por meio das quais pudessem gerar orações corretas no Inglês, bem como encontrar e corrigir os próprios erros nas redações. A Chave é constituída por seis colunas que são colocadas em um cartaz, no qual estão escritas interrogações, indicando as diferentes partes da oração: (a) quem, o quê?; (b) verbo, predicado; (c) o que, quem?; (d) onde?; (e) modificadores do verbo principal (para, de, como, quantas vezes?); (f) quando?. A introdução das interrogativas segue uma ordem de complexidade sintático-semântica, começando com as que se referem ao sujeito, depois ao verbo e, quando os alunos passam a dominar estruturas com sujeito e verbo, são introduzidos os complementos, um por vez” (PEREIRA, 2009, p.15).

para o surdo chegar a estabelecer relações entre as línguas, analisando-as, o processo de ensino e aprendizagem deve-se pautar na linguística contrastiva, “[...] comparando semelhanças e diferenças entre as línguas em seus diferentes níveis de análise” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Se as preposições estabelecem relações entre os verbos e os predicados em português, em Libras tal relação ocorre por meio “[...] do espaço incorporado ao verbo ou da indicação (apontação)”¹⁴⁴. Pesquisadores da área de ensino de português como segunda língua concordam com as proposições das autoras, indicando para a “[...] necessidade de comparar a língua portuguesa com a língua materna do aluno, explicando quando possível até na própria língua desse, para melhor compreensão de um item determinado” (CELIA, et al., 1997, p. 107).

Verificamos que por esse viés, a criança tem possibilidades de refletir, comparar, analisar, abstrair, sintetizar e generalizar, funções psicológicas do pensamento afetas à humanização (MENCHINSKAIA, 1969). Nas palavras de Vigotski (2000, p. 321), encontramos o estofamento teórico necessário para compreender que os caminhos trilhados para que os surdos aprendam a escrita de uma língua “segunda”?; “estrangeira”?; “estranha”? ; “nova”?, não possibilitam sucesso a esses sujeitos, pois como vimos, a escrita possui uma natureza consciente e arbitrária e, como enuncia o pesquisador, “[...] podemos concluir sobre a importância primordial que para a apreensão da escrita têm essa tomada de consciência e o domínio da própria linguagem [...] sem o conhecimento desses dois momentos, a escrita é impossível”.

Logo, as sugestões oferecidas para um ensino pautado na repetição, no treino e no letramento dos surdos não possibilita a esse sujeito o conhecimento do sistema linguístico de nenhuma das línguas que utiliza, porque não propicia a reflexão acerca das regras e normas dessas línguas. Concordamos com Vigotski (2000) sobre a necessidade do aprendizado formal da gramática, pois é por meio

¹⁴² O Método Perdoncini foi elaborado pelo francês Guy Perdoncini com base no pressuposto que todo deficiente auditivo possui resíduos de audição e, portanto, tem condições de aprender a utilizar esses resíduos para ouvir e falar, com vistas à reestruturação da linguagem (COUTO, 1988).

¹⁴³ “O português sinalizado é um sistema artificial adotado por escolas especiais para surdos. Tal sistema toma sinais da língua de sinais e joga-os na estrutura do português. Há vários problemas com esse sistema no processo educacional de surdos, pois além de desconsiderar a complexidade linguística da língua de sinais brasileira, é utilizado como um meio de ensino do português” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 23-24).

¹⁴⁴ Ibid, p. 24

desse conhecimento que os escolares projetam-se “[...] a um nível superior do desenvolvimento da linguagem”¹⁴⁵.

Um fator que observamos no material é a falta de sistematização metodológica, além do ecletismo teórico, como já pontuamos. Os pesquisadores da área de ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira asseveram que são necessárias pesquisas na área, porque somente pelos resultados dessas investigações teremos uma melhor “[...] reflexão sobre a metodologia, uma vez que as falhas talvez estejam no fato de existir pouca teorização a respeito” (KUNZENDORFF, 1989, p. 21).

Continuando nossa análise do volume 2, do livro *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, ao tratar de “Temas de Teoria Gramatical: Projetos Educacionais para o Ensino de Português para Surdos”, um dos capítulos do material, as autoras abordam um conteúdo afeto à Linguística, desconhecido da maioria dos professores que trabalham com os surdos, visto que a formação em Pedagogia não provê tal conteúdo no currículo. Somente pela leitura do capítulo torna-se difícil ao leigo estabelecer relações entre a teoria e a prática. Conceitos como hiperonímia, hiponímia, lexemas, referência e conferência equivalentes, entre outros, podem até ser esclarecidos pela busca ao dicionário, mas sem o domínio conceitual fica difícil um trabalho pedagógico que abarque essas questões com qualidade.

Empiricamente, a nosso ver, os professores provavelmente utilizam tais conceitos em suas práticas. No entanto, não estão conscientes do que fazem, tampouco os surdos conscientes do que “aprendem”. Apesar de ser evidente o esforço das autoras em exemplificar por meio de textos e exercícios, compreendemos a necessidade de uma sólida formação em Linguística para que o professor possa identificar tais elementos nas variedades textuais. Segundo os pesquisadores da área de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, a escolha dos profissionais que assumirão o trabalho educativo deve se pautar em critérios que levem em conta “[...] o domínio operacional dos padrões fônicos e estruturais do Português, que se constituiria no mínimo exigido como qualificação para seu desempenho profissional [...] é preciso um mínimo de preparação profissional” (KUNZENDORFF, 1989, p. 22).

¹⁴⁵ Ibid, p. 321

Encontramos a mesma dificuldade no capítulo denominado A Estrutura do Sintagma Nominal: português e LIBRAS. Nesse capítulo, as autoras, que durante a elaboração do material mostram a opção pela vertente inatista, utilizam as concepções do estruturalismo para explicar os conceitos de sintagma e paradigma. Consideramos oportuno trazer o texto na íntegra para que o leitor possa, também, analisá-lo:

Antes de iniciar a discussão acerca das propriedades do sintagma nominal, é preciso definir o que é *sintagma*. Esse conceito tem um significado muito importante para a teoria gramatical, em particular na **abordagem estruturalista**. O conceito de *sintagma* se define em oposição ao de *paradigma*, e ambos se referem às relações entre os elementos constitutivos da cadeia linguística. Essas relações se definem por um critério de associação desses elementos, na formação de grupos sintáticos, os *sintagmas*, e de substituição de elementos em cada posição, os *paradigmas* (BRASIL, 2004b, p. 113 – grifos nossos).

O capítulo segue tratando de conceitos linguísticos atrelados a exemplos pontuais das categorias que determinam as propriedades do sintagma nominal em Língua Portuguesa e, mais adiante, em Libras. Após a breve apresentação de conceitos caros aos linguistas, as pesquisadoras apresentam sugestões de atividades de leitura que, segundo suas concepções, possibilitam a “[...] reflexão sobre a língua, sistematização, expressão escrita e reescritura” (BRASIL, 2004b, p. 124).

Ao abordarem a expressão de posse, em Língua Portuguesa, elemento afeto ao sintagma nominal, as autoras se esforçam para explicar as funções do predicado tanto do ponto de vista semântico quanto sintático. A explicação ocorre da seguinte maneira:

- (6) a. Maria tem um cachorro pastor alemão
 b. O cachorro de Maria é da raça pastor alemão
- a posse descreve uma relação entre duas entidades - o *possuído* e o *possuidor*
 - o *possuído* é o predicado; o *possuidor* é o argumento.
- Em português, essa relação pode ser construída em uma estrutura oracional, como em (6a), ou nominal, como em (6b).
 Na estrutura nominal, a relação de posse é construída de duas maneiras:
- com o *possuidor* introduzido pela preposição *de* [o cachorro de Maria];

- o *possuidor* pode ser realizado ainda por um pronome: [o cachorro dela];
- com o *possuidor* realizado pelo pronome possessivo: [o seu cachorro];
- o pronome possessivo flexiona-se na pessoa do *possuidor* e concorda em gênero e número com o *possuído* (BRASIL, 2004b, p. 139- grifos da obra).

Ao nos depararmos com a explicação oferecida, nos questionamos sobre quais as condições formativas deve ter um professor que ensine uma segunda língua ao surdo. Compreendemos que a formação em cursos de licenciatura em Pedagogia é insuficiente e sustentamos tal afirmação com base nos resultados de pesquisa recente, (CATELÃO, 2007, s/p), que expõe as fragilidades conceituais gramaticais dos acadêmicos do último ano de graduação das licenciaturas de Letras e, com ênfase aos de Pedagogia:

Para o curso de pedagogia, além da necessidade de reavaliar posturas relacionadas aos conteúdos referentes à Língua Portuguesa, acredita-se que seria interessante para a formação de seus alunos a introdução desses tópicos aplicados em disciplinas próximas ao tema. Isso é importante, uma vez que, como foi dito anteriormente, na escola, serão esses os profissionais que introduzirão os primeiros conceitos relativos à Língua Portuguesa, visto o curso não ter em sua grade curricular disciplinas preocupadas com o ensino de conceitos gramaticais.

Além dessa constatação, a formação em Letras também não abarca tal conhecimento com a finalidade proposta, qual seja, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Almeida Filho (2009) propala que seria necessária uma disciplina específica na licenciatura em Letras afeta ao ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira, ou uma licenciatura direcionada a esse fim.

O mesmo autor argumenta, ainda, a necessidade de uma especialização aos graduados em Letras que abarque esse conteúdo. Vemos que a situação formativa é complexa e precisa ser considerada com seriedade. Não obstante, na Instrução nº 002/2008 – SUED/SEED, do Estado do Paraná, que trata dos critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES), serviço de apoio especializado, no ensino regular, assim encontramos o que se exige do professor que atuará nesses espaços:

1. Para atuar no CAES, o professor deverá comprovar sua formação, conforme Art. 33, da Deliberação. Nº 02/03 – CEE que diz:

“A formação de professores para Educação Especial em nível superior dar-se-á:

 - I. em cursos de licenciatura em educação especial associados ou não à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
 - II. em cursos de pós-graduação específico para educação especial;
 - III. em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente.”
2. Em função da proposta de educação bilíngue, obrigatória por lei, será indispensável ao professor do CAES formação continuada em Língua Brasileira de Sinais - Libras.
3. Terá prioridade para atuação no CAES o professor que, além da formação exigida por lei, apresentar comprovação de fluência em Libras por meio de certificado de proficiência em Libras, emitido pelo Ministério da Educação (Prolibras) ou Declaração (Intérprete ou Apoio Pedagógico) da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – Feneis (PARANÁ, 2008b, p. 3-4).

Constatamos que a formação dos professores que atuam com os surdos é bastante flexível, ou seja, não há indicação de uma formação específica para o ensino da Língua Portuguesa. A exigência estanca à fluência em Libras, o que não é suficiente para o ensino de uma língua estranha ou parcialmente conhecida pelo surdo, como vimos discutindo até então. O que mais nos preocupa é observar que os materiais elaborados com o objetivo de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de um conhecimento necessário como suporte para todos os demais conteúdos escolares – a Língua Portuguesa – seja concebido da maneira como estamos explicitando em nossas análises. Para ratificar tais afirmações, trazemos as considerações das autoras, confiantes na possibilidade de transposição de uma língua a outra pela simples exposição e uso.

Com a exposição aos processos gramaticais da língua portuguesa, o aprendiz-surdo atualiza a nova morfologia (os novos processos gramaticais) nas estruturas de posse que se encontram representadas em sua mente. Ao integrá-las com outros processos gramaticais da língua portuguesa, novas estruturas são representadas mentalmente, efetivando-se a aquisição (BRASIL, 2004b, p. 143).

A citação é fiel à concepção chomskyana e aponta para a atualização da gramática inata ao surdo pela simples exposição aos elementos constitutivos da Língua Portuguesa, fato por nós refutado, posto que a aprendizagem dessa língua constitui-se em um processo complexo para esses sujeitos. Há, ainda, orientações

acerca do uso das preposições e da conjugação verbal no que se refere ao tempo, em Libras e em Língua Portuguesa. O material é finalizado com a apresentação de oficinas pautadas em histórias em sequência e em análises de textos escritos por surdos. Entretanto, não encontramos no material analisado a preocupação com os sistemas linguísticos das línguas Portuguesa e de sinais. Grannier-Rodrigues e Lombello (1997), em suas pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, relatam que encontramos a essência dos sistemas linguísticos “[...] em todas as abordagens: todas pretendem que os aprendizes, mais cedo ou mais tarde, produzam sentenças bem formadas, bem enunciadas e com significado apropriado”¹⁴⁶.

Entretanto, não podemos aguardar que os escolares aprendam sem um planejamento organizado para esse fim. E as questões estruturais devem fazer parte da didática do ensino e aprendizagem de outra língua. Segundo as autoras, a resistência a essas atividades devem-se mais “[...] à atitude dos professores de línguas do que a uma rejeição por parte dos alunos”¹⁴⁷. Essas constatações nos remetem aos pressupostos da Escola de Vigotski, pois para justificar o ensino das estruturas das línguas explicam que esta é uma necessidade dos próprios escolares, conforme Leontiev (2006).

Além disso, há duas características que sustentam o ensino da estrutura linguística a escolares que aprendem uma segunda língua, quais sejam: o desejo de praticar, de repetir; ou seja, a imitação tratada pela Teoria Histórico Cultural, na qual aquilo que fazemos com auxílio hoje, faremos autonomamente amanhã, e a procura de padrões e regularidades – a necessidade de generalizações, haja vista que a “[...] arbitrariedade do signo linguístico que se revela nas formas peculiares que cada língua toma e que não podem ser inferidas e muito menos adivinhadas pelo aprendiz” (GRANNIER-RODRIGUES; LOMBELLO, 1997, p. 44).

Findamos a nossa análise não sem antes comentar alguns elementos que certamente nortearão os trabalhos de reflexão realizados com os textos coletados dos escolares surdos durante a pesquisa. Reforçamos que acreditamos no uso do texto como instrumento indispensável para o ensino de outra língua, já que o mesmo possibilita a apreensão das características da cada gênero textual e, com isto, o escolar pode relacioná-los de maneira metalinguística, consciente da arbitrariedade

¹⁴⁶ Ibid, p. 43

¹⁴⁷ Ibid, p. 43

das línguas. Além disso, os textos são ferramentas que circulam nas práticas sociais, logo, na aprendizagem de uma língua nada mais salutar que utilizá-los para o ensino.

Conforme as proposições de Bakhtin (2003), todo texto pode ser considerado um gênero textual; para cada prática social, em suas especificidades, encontramos enunciados estáveis. Os gêneros se caracterizam por seus conteúdos temáticos, estilos e construções composicionais. A opção por um determinado tipo de gênero textual ocorre segundo as necessidades da temática a ser tratada, das características do grupo que partilhará dessa comunicação e da intencionalidade do locutor. Podemos sintetizar explicando que os gêneros são práticas de linguagem, posto que circulam em meios determinados pelas características sociais de seus integrantes, bem como pelo suporte em que se materializam e pela linguagem em que se objetivam.

Outro elemento importante que precisamos ressaltar é o de que as atividades mentais originam-se dos usos individuais e privados que fazemos dos sistemas simbólicos, de acordo com as concepções da Escola de Vigotski, ou seja, “[...] imersa num dado contexto cultural a participando de práticas sociais historicamente constituídas, a criança vai incorporando, **ativamente**, formas de ação já consolidadas na experiência humana” (SMOLKA e GÔES, 1993, p. 8 – grifos nossos).

Objetivamos explicitar que, com relação ao surdo, sujeito de nossa pesquisa, é por meio da relação com os seus pares, usuários da Libras, que eles organizam o pensamento e aprendem os conteúdos historicamente produzidos pelo homem. No entanto, essa aprendizagem não ocorre por incorporação passiva, mas ativa, logo, as contribuições de Leontiev (2006) no que se refere à atividade-guia são de extrema relevância e nos auxiliam a compreender que, para além do contexto usual da Libras, esses sujeitos partilham de uma cultura ouvinte que utiliza outra língua que precisa ser adquirida. A nosso ver, a aquisição dessa outra língua se realiza ativamente, com o auxílio dos textos e da retextualização da Libras para a Língua Portuguesa. Por que retextualização?

Em consonância com a Teoria Histórico Cultural, nosso referencial para esta pesquisa, o novo conhecimento é sustentado por conhecimentos já adquiridos, isto é, o conhecimento científico só se consolida por meio do conhecimento espontâneo. Essa questão, já explicitada neste trabalho, estabelece relações com a

aprendizagem de uma nova língua, que se pauta nos conhecimentos da língua materna do sujeito. Logo, para que o surdo aprenda a Língua Portuguesa ele precisa ser fluente em Libras ou ter certo grau de maturidade nessa língua.

Portanto, a língua materna, como os conhecimentos espontâneos para a aquisição dos conhecimentos científicos, é condição necessária e básica para a aquisição de outra língua. No caso específico da língua, o pesquisador russo compreende que conhecer a língua materna (no caso dos surdos, a Libras) requer o conhecimento de seus processos metalinguísticos e metacognitivos, o que auxilia sobremaneira na transferência desses últimos para a língua a ser aprendida (no caso dos surdos, a Língua Portuguesa).

Para Grannier (2001, p. 1), no que concerne ao “[...] ensino da língua, naquilo que existe de mais essencial, não há diferença”. Em todas as situações [...] a língua portuguesa, para o aprendiz, é uma língua nova”. Essa é a justificativa para considerarmos a aprendizagem da Língua Portuguesa pelo viés da retextualização, pois a aprendizagem de uma segunda língua é a aprendizagem de uma nova língua, logo, a mensagem precisa ser revisitada por aquele que a encaminha em outra língua. Nas palavras da autora, “[...] a existência de um conhecimento linguístico anterior, configurado na primeira língua do aprendiz, é o que define o denominador comum dessas situações de ensino/aprendizagem (E/A), como o E/A de uma nova língua (LN)”¹⁴⁸.

Desta feita, para aprender outra língua, as dimensões morfológica, sintática e lexical estão envolvidas, e no caso dos surdos, são bastante distintas entre as línguas que precisa conhecer: a Libras e a Língua Portuguesa. Segundo Almeida Filho (2001), a dimensão morfológica trata das palavras independentes das frases ou dos contextos em que são utilizadas. Em uma análise morfológica, por exemplo, o foco encontra-se nas classes e subclasses das palavras como artigos, preposições, verbos, entre outras.

Em uma dimensão sintática, afirma o linguista que a preocupação recai sobre a junção das palavras em uma frase, de maneira a compreender como essas ligações são feitas em segmentos que se agrupam a outros segmentos possibilitando a compreensão discursiva, como as sentenças e as orações. Já a

¹⁴⁸ Ibid, p. 1

dimensão lexical trata especificamente dos significados dos vocábulos, incluindo as metáforas, as expressões idiomáticas e os falsos cognatos¹⁴⁹.

Por essas questões é que o professor que se propõe a ensinar outra língua precisa ter o conhecimento metalinguístico da língua materna do escolar, pois somente com esse conhecimento poderá antecipar as dificuldades desses alunos em face de uma língua nova. Esse é o motivo de considerarmos que o ensino da Língua Portuguesa para os surdos requer o ensino metalinguístico da Libras e esse processo configura-se em uma retextualização dessa última para a língua majoritária do país em que vivem.

Entretanto, como afirma Kunzendorff (1989, p. 29), em sua pesquisa sobre os cursos que ensinam a Língua Portuguesa como segunda língua, “[...] os professores possuem pouco conhecimento linguístico tanto em relação ao Português quanto à língua materna dos alunos”, o que reflete no fracasso da aprendizagem de vocabulário, expressões idiomáticas e a compreensão das diferenças estruturais das línguas.

Pudemos verificar certo descontentamento por parte dos alunos [...] pois ficam sem respostas para suas dúvidas quanto ao léxico e também quanto a certas questões estruturais que seriam facilmente resolvidas se os professores tivessem formação específica. As questões relativas ao aspecto gramatical ficam, muitas vezes, sem solução, e outras são resolvidas com o tempo, ou seja, no próprio uso da língua [...] salientamos a importância da formação linguística dos mestres (KUNZENDORFF, 1989, p.30).

Finalizando nossas considerações relativas aos documentos legais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa em âmbito geral e especificamente para os surdos, temos como premissa que a formação do professor que realizará o trabalho educativo encontra-se defasada, no sentido de que a formação docente carece de conhecimentos linguísticos para alfabetizar, letrar e ensinar outra língua aos escolares.

Consideramos que é preciso superar o alfabetismo e elegemos o texto como instrumento mediador desse processo. No entanto, ao pensarmos nos surdos, temos que nos debruçar sobre o conceito de texto como ferramenta para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, sua retextualização para as línguas utilizadas por esses sujeitos e suas implicações na escola inclusiva.

¹⁴⁹ Vocábulos que têm a mesma forma ou som, entretanto seu significado difere.

3.4 O TEXTO COMO INSTRUMENTO DA ATIVIDADE-GUIA

Como vimos tratando até o momento, consideramos o texto como um elemento fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita e, mais ainda, no caso dos surdos, esse elemento contribui para que entrem em contato com a cultura letrada por meio de materiais escritos utilizados em suas práticas sociais.

Desta maneira, compreendemos ser necessário despender um esforço para esclarecer ao leitor de que textos falamos, qual é o conceito de texto que abarcamos e quais as formas em que esses materiais podem ser utilizados como mediadores dos processos de ensino e aprendizagem dos surdos. Estamos cientes de que nossa contribuição não será suficiente para realizar essa tarefa em sua completude; todavia, como afirmamos na introdução deste texto, a pesquisa tem o objetivo de somar às demais investigações sobre o tema e não de esgotar o assunto, posto que este trabalho não seja suficiente para suprir todas as necessidades que o tema comporta.

Durante nossa exposição, viemos trazendo o texto de maneira assistemática, demonstrando a necessidade de seu uso na escola inclusiva. No entanto, sentimos falta de uma definição específica dessa ferramenta pedagógica. Para que isso ocorra, precisamos analisar alguns conceitos implícitos no texto que devem ficar claros para a compreensão dos objetivos de nossa pesquisa e as conclusões a que chegamos.

Utilizaremos como referência para esclarecer o que vem a ser o texto neste trabalho as contribuições de Vigotski, Leontiev e Bakhtin, já que confiamos que as discussões desses pesquisadores nos auxiliam, sobremaneira, a atingir nosso interesse quanto ao significado do texto em meio à hipótese que sustentamos, qual seja, a de que o surdo, fluente em Libras, deve ser também fluente em Língua Portuguesa escrita. Logo, para que isso se efetive da maneira como expusemos, são necessárias algumas considerações.

A primeira delas é a de que o surdo deve ser fluente em Libras - deve dominar uma língua específica às suas necessidades comunicacionais. As pesquisas apontam para o fato de que esse é o surdo ideal, porque o que temos na realidade de nossas escolas são os surdos reais, isto é, aqueles que não conhecem a Libras, ou a conhecem vagamente, ou têm resíduos auditivos e usam a fala e um pouco de Libras, ou a fala e gestos, ou chegam somente com o domínio de mímicas, sem linguagem.

Ratificamos que esse é o sujeito que pesquisamos, é o sujeito que encontramos como material humano de nosso trabalho. É para esse sujeito que as práticas pedagógicas devem ser elaboradas, efetivadas e concluídas com a necessária aprendizagem dos conteúdos escolares. Esse é o surdo que encontramos nas escolas em que fomos colher os dados para análise. Portanto, o que temos são sujeitos que, na maioria das vezes, não dominam uma língua e um trabalho pedagógico direcionado para a aprendizagem de outra língua, via proposta textual¹⁵⁰.

O segundo esclarecimento que precisamos fazer é que, em nossa concepção, o ensino de outra língua seria uma retextualização, em outras palavras, o surdo conhece, utiliza, domina uma língua, a Libras, e a prática pedagógica deve garantir a aprendizagem de outra língua, a Língua Portuguesa escrita, para que esse sujeito possa transferir os conteúdos de uma para outra, conforme a necessidade.

Além dessas pontuações, consideramos que a retextualização entre as línguas sucede a retextualização entre a linguagem interior e a Libras, para só então se efetivar a escrita em Língua Portuguesa e, no caso desta pesquisa, por meio de textos que se compõem das dimensões gramatical, interativa e ideativa. Sob nossa visão, o texto precisa ser exposto levando-se em consideração as regras da gramática da língua utilizada, pressupor um interlocutor, bem como conhecer os suportes textuais e suas especificidades e, por fim, expressar uma ideia, o pensamento ou uma criação. Nas palavras de Lima (2006, p. 187), “[...] somente assim é que os homens se tornarão artífices conscientes e eficazes da construção de sua história”.

Por esse viés, observamos que a dimensão ideativa é fundamental nas produções escritas dos escolares, e não tem sido trabalhada a contento pelos professores. Entre os múltiplos fatores apontados pela pesquisadora, como licenciaturas que não articulam a teoria e a prática, o ideário construtivista tem contribuído muito para que a mediação seja preterida, direcionando o processo de ensino e aprendizagem meramente aos erros apresentados pelos escolares. Lima (2006) destaca que as ações pedagógicas fundamentadas no ensino de como escrever, fornecendo modelos a serem imitados, possibilitam resultados positivos na aprendizagem dos escolares.

¹⁵⁰ Durante o subcapítulo explicaremos a diferença entre a proposta textual, oferecida pelos documentos oficiais e o trabalho com gêneros discursivos, conforme a concepção bakhtiniana.

Nesse sentido, o que nos chama a atenção é a relação que a estudiosa faz entre a linguagem interior, a oral e a escrita. No caso de nossa pesquisa, alteramos a oralidade, referenciada por Lima (2006), para a gestualidade, pois compreendemos que tanto a oralidade quanto a Libras são expressões similares no que se referem aos conceitos de linguagem e representação, já tratados neste trabalho. Para a pesquisadora, a linguagem interior é um “[...] *rascunho mental da escrita*”¹⁵¹ (grifos da obra) e, a nosso ver, a linguagem interior é também um rascunho mental da fala e da Libras, diferindo em sua objetivação e em seu desdobramento. Explicando melhor, quando falamos ou gesticulamos a expressão é contemporânea da interação, logo, temos outros elementos agregados nessa atividade como as expressões faciais e corporais, a retomada da estrutura frasal caso necessário, o nosso *feedback* e o do interlocutor, temos um diálogo imediato e exteriorizado.

No caso da escrita, temos, em princípio, um monólogo, com vistas à dialogicidade. Mas em primeira instância o diálogo é interno e a linguagem desse último é a linguagem interior, conforme as proposições vigotskianas. Para que se exteriorize de maneira grafada, tal linguagem precisa ser desdobrada para que o futuro leitor compreenda o texto, pois as características da escrita diferem tanto das características da oralidade quanto da gestualidade e, mais ainda, das características da linguagem interior. Nas palavras de Lima (2006, p. 189-190 – grifos da obra), com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores “[...] a linguagem se vai interiorizando e ‘cifrando’, a ponto de se tornar ‘incoerente, irreconhecível e incompreensível’ [...] a partir desse discurso que, posteriormente, costumamos desdobrar tanto a nossa fala quanto a nossa escrita” e, no caso dos surdos desdobrar a Libras.

Esse processo é extremamente complexo no caso dos não surdos, e pouco estudado, segundo a autora. Nosso intento é contribuir para esclarecer um pouco mais os desdobramentos da linguagem interior em linguagem escrita, conjugando a retextualização da primeira para a seguinte, passando, anteriormente, por uma retextualização da Libras para a Língua Portuguesa, ou seja, a fala e a Libras carecem de uma retextualização menos exigente devido à informalidade em que geralmente ocorrem. Já com a escrita “[...] a situação se complica e, então, surge a

¹⁵¹ Ibid, p. 189.

enorme dificuldade de ‘traduzir’ o discurso interior, taquigráfico e amorfo, em uma plena e elaborada alocação formal”¹⁵² (grifos da obra).

A fim de demonstrar a relevância do processo de ensino e aprendizagem do desdobramento da linguagem interior em linguagem escrita, a pesquisadora compara o processo à aprendizagem de “[...] uma ‘nova língua estrangeira’ [...] a linguagem interior nem chega a ser propriamente um ‘rascunho mental’ [...] trata de um ‘criptograma ideativo’ a ser ‘decifrado’ pela escrita”¹⁵³ (grifos da obra). Portanto, nas análises de nosso material de pesquisa, essa será a perspectiva de texto que assumimos.

O terceiro esclarecimento que trazemos é sobre a complexidade dessa questão. Não é fácil realizar um trabalho pedagógico dessa monta nas condições atuais da escola brasileira, tampouco nas condições de uma escola brasileira inclusiva! Nesse momento, poderíamos tratar das inúmeras críticas à “inclusão excludente”, que não ocorre somente em relação às pessoas com deficiência, mas com todos aqueles que são explorados economicamente pela sociedade injusta na qual vivemos. Destarte, nos furtaremos dessa discussão para nos atermos, especificamente, à questão da inclusão daquele surdo descrito nos parágrafos anteriores e da necessidade da aprendizagem de duas línguas e de suas respectivas traduções em uma perspectiva de ensino e aprendizagem que se pauta em gêneros textuais.

Ocorre, a nosso ver, que quando se fala em surdo, surdez, bilinguismo, a discussão finda na questão da defesa da Libras como língua reconhecidamente propícia à comunicação e instrução desses sujeitos, e não se avança o olhar para as demais necessidades que apresentam. Pontuaremos algumas delas, a fim de esclarecer nossa inquietação a esse respeito. Estamos cientes de que os surdos conquistaram um direito inalienável, que é o de ter sua língua reconhecida legalmente, todavia, o surdo vive em uma sociedade hegemonicamente ouvinte e contra esse fato não há argumentos. Além disso, é por meio da língua dessa sociedade hegemonicamente ouvinte que o conhecimento científico encontra-se disponibilizado. Portanto, esse sujeito precisa aprender essa língua ou outra que aglutine conteúdos afetos à humanização.

¹⁵² Ibid, p. 190.

¹⁵³ Ibid, p. 190.

Devido ao holocausto linguístico provocado pelas decisões do Congresso de Milão e à exclusão sofrida cotidianamente por esses sujeitos, a comunidade surda teme que os usuários da Língua Portuguesa desejem subjugar-los à língua majoritária, desconsiderando sua cultura, identidade e diferença. Se há ouvintes com essa intenção, queremos esclarecer que não partilhamos dela; ao contrário, desejamos que os surdos tenham acesso ao conhecimento científico e isso só será possível, a nosso ver, quando forem autônomos na compreensão dos materiais impressos em línguas que tragam esses conhecimentos grafados. Isso não significa que consideramos a Língua Portuguesa melhor que a Libras, ou os usuários dessa língua melhores que os surdos.

Para refletir sobre o texto como possibilidade para o trabalho com duas línguas, apresentaremos alguns pesquisadores importantes da área e do tema para estabelecer um diálogo que possa produzir uma concepção de texto que atenda às necessidades dos surdos, que é a retextualização da Libras para a Língua Portuguesa escrita e vice-versa. Reproduzimos uma citação de Bakhtin (2003, p. 404-405 – grifo da obra) que contribui para iniciarmos nossa proposta:

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

Desta maneira, os textos encontram-se nas práticas sociais e apresentam um significado para os surdos. No entanto, não podemos nos esquecer de que a língua em que esses textos são escritos é a Língua Portuguesa, uma língua que não dominam ou dominam parcialmente. Portanto, o trabalho textual com surdos carece de retextualização e, para tanto, consideramos necessário o domínio de ambas as línguas para que se efetive a aprendizagem da leitura e da escrita.

Com isso, não estamos afirmando que somente pela perspectiva da Linguística, da sintaxe, das formas normativas e das enunciações retiradas do contexto é que devemos organizar o ensino da escrita aos surdos. Nosso subsídio é a dialogia e implica considerar a enunciação imersa em contextos históricos, econômicos, culturais e sociais que não prescindem do diálogo e do discurso, tanto no que se refere à Libras quanto à Língua Portuguesa.

Tecidas nossas concepções acerca da Libras reconhecida como língua, trataremos do texto que deverá sofrer a transformação da Língua Portuguesa para a Libras e, desta última para a primeira. Esse é o motivo deste capítulo, pois observamos o quanto precisamos refletir acerca desse elemento utilizado cotidianamente, mas que precisa ser transcrito e lido em uma língua desconhecida pelos surdos. Para tanto, trazemos as contribuições de Bakhtin (2009, p. 111):

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças à língua materna - se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar (grifos nossos).

O filósofo da linguagem trata da língua materna oralizada e mostra que é por meio dessa língua que a consciência se desenvolve. Acrescenta que no contato com uma língua estrangeira, a consciência é a base para a aquisição dessa nova língua. Entretanto, nesse momento não aborda a língua escrita que, como já vimos, percorre rotas distintas da língua verbalizada. É necessária a compreensão de que por meio da escrita também desenvolvemos nossa consciência, mas precisamos de um ensino sistemático para que tal aquisição ocorra.

No que tange aos surdos, as proposições bakhtinianas precisam ser analisadas em interlocução com o desenvolvimento dos processos de aquisição da língua escrita, porque esses sujeitos penetram em uma corrente linguística heterogênea, com a miscigenação da Libras à Língua Portuguesa, na maioria das vezes. Ao se depararem com os textos escritos em Língua Portuguesa, não podemos afirmar que a consciência da Libras encontra-se desenvolvida plenamente, tampouco que essa consciência linguística seja suficiente para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Bakhtin (2009) propala que se a língua for compreendida pelo sujeito apenas pelo código, pelos sinais, essa língua será identificada e não compreendida. Para o pesquisador, o sinal é apenas um instrumento desprovido de ideologia, imutável, utilizado para nomear os objetos e os fatos. E acrescenta que se for considerado

como o fazia a reflexologia¹⁵⁴, seriam os sinais somente estímulos, o que inviabiliza seu valor linguístico. Portanto, a língua precisa ser descodificada e o signo representa essa descodificação por apresentar a mobilidade necessária, a compreensão das palavras contextualizadamente - essa é a língua viva.

A proposição bakhtiniana rememora o que enuncia Vigotski (2000) quando aborda a aquisição dos conceitos pelo homem. Esse último assinala que um conceito é uma generalização, não sendo possível a aprendizagem de um conceito se o sujeito se mantém apenas na palavra e definição e não na ação mental. Para que o escolar adquira um conceito, o significado da palavra deve ser compreendido e internalizado, estabelecendo relações entre os demais conceitos, como um signo que medeia e transforma o comportamento. Somente dessa maneira os conceitos são “vivos”, assim como a língua.

Nesse viés, Bakhtin (2009, p. 97) discorre sobre a aquisição de uma língua estrangeira, ensinando que, diferentemente da língua materna, na qual “[...] o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados”, o sinal e o reconhecimento não são dominados de imediato, logo são aparentes, o que indica que a “[...] língua ainda não se tornou língua. A assimilação de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão”¹⁵⁵. Explicando melhor essa questão,

O ponto de vista que defendemos, embora careça de uma sustentação teórica, constitui a prática, a base de todos os métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure. O que faz com que o fator de reconhecimento da palavra normativa seja, logo de início, associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade. A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável (BAKHTIN, 2009, p. 98).

¹⁵⁴ Corrente de pensamento vigente em sua época e que, grosso modo, utilizava estímulos e respostas para explicar também a linguagem e o psiquismo humano.

¹⁵⁵ Ibid, p. 97-98.

Consideramos que o texto trabalhado com os surdos deverá passar pela reflexão acerca da estrutura linguística da Língua Portuguesa no processo de enunciação, e isso requer, como já afirmamos, conhecimento das línguas envolvidas nesse processo. Além disso, o pesquisador defende que o ensino da sintaxe de uma língua deve ser organizado com base no método sociológico em linguística, afastando-se das análises fragmentadas em seus aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos, pela enunciação dialógica como objeto de estudo da língua.

Por essa perspectiva, entendemos que o ensino de qualquer língua deve ocorrer pelo processo das interações discursivas que tramitam nas práticas sociais e que são historicamente definidas. Esse é o principal argumento para o uso de gêneros textuais como objeto de instrução das línguas de sinais e da Língua Portuguesa escrita. No entanto, não encontramos nos currículos das escolas regulares a disciplina de Libras direcionada aos surdos e, pelo que observamos em nossa pesquisa, tampouco nas escolas especiais que os atendem no contraturno. Comparamos os surdos aos analfabetos ouvintes que dominam a língua de sua comunidade, mas não sabem escrevê-la. Os surdos são fluentes em Libras, mas como os analfabetos ouvintes não conhecem, conceitualmente, a língua que utilizam.

Já a Língua Portuguesa encontra-se presente no rol das disciplinas escolares e os ouvintes devem aprendê-la, apesar de utilizá-la cotidianamente, isto é, são fluentes em Língua Portuguesa, mas devem conhecê-la conceitualmente. Julgamos essas questões incoerentes quando comparamos o processo de ensino e aprendizagem dos surdos e ouvintes. Ambos são considerados pelas pesquisas na área como cognitivamente capazes, desde que tenham linguagem. Todavia, ao surdo é sonogado o ensino da estrutura linguística de sua primeira língua, o que não ocorre com o ouvinte, e o mais grave nesse contexto é o fato de o surdo ter de cumprir as exigências de aprendizagem de uma língua estranha à sua sem ao menos conhecer a estrutura da Libras.

Essa é a maneira como estamos tratando nossos surdos, ou seja, utilizamos a proposta textual, contextualizamos e discutimos os textos em Libras e solicitamos a esses sujeitos que escrevam em Língua Portuguesa, sem o necessário conhecimento da estrutura linguística da Libras, quiçá o conhecimento da estrutura da Língua Portuguesa. Logo, os surdos utilizam a Libras da mesma maneira que adquirem os conceitos espontâneos, ou seja, de forma assistemática, muitas vezes

sem intencionalidade, em condições diferenciadas do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, constituída por estruturas linguísticas que a diferencia e faz parte do currículo escolar.

A aquisição de ambas as línguas faz parte do desenvolvimento da linguagem e são partícipes do mesmo processo. Para Vigotski (2000), quando pensamos no ensino e aprendizagem das línguas estrangeira e materna, bem como na linguagem escrita, as ações mentais “[...] estão em uma interação extremamente complexa, o que, sem dúvida, sugere que pertencem à mesma classe de processos genéticos e mantêm entre si uma unidade interna”¹⁵⁶.

O autor afirma ainda que a aprendizagem da língua estrangeira pauta-se nas características semânticas da língua materna sem prescindir desse conhecimento, concordando com a afirmação de Bakhtin (2009), trazida anteriormente. Entretanto, explica que a influência que a língua estrangeira exerce sobre a língua materna havia sido pouco explorada. Aponta para o fato de que a fraqueza do desenvolvimento da língua materna é o aspecto forte do desenvolvimento da língua estrangeira e vice-versa, e pautado nessas considerações realiza, a nosso ver, a mais relevante analogia entre a aprendizagem das línguas e dos conceitos espontâneos e científicos, sustentada em pesquisas realizadas a esse respeito. Conforme Vigotski (2000, p. 268):

As condições internas e externas de estudo de uma língua estrangeira e da formação de conceitos científicos nos seus traços mais essenciais coincidem e, principalmente, distinguem-se da mesma forma das condições de desenvolvimento da língua materna e dos conceitos espontâneos, que também se revelam semelhantes entre si: aqui e lá a diferença se deve em primeiro lugar à linha do ensino como fator novo de desenvolvimento, de sorte que, da mesma forma como distinguimos conceitos espontâneos, poderíamos falar de desenvolvimento espontâneo da linguagem para a língua materna e desenvolvimento não espontâneo para a língua estrangeira.

Apresentadas essas premissas, observamos que o texto é um objeto que precisa ser traduzido de uma “língua estrangeira” para uma língua materna, e analogamente, utilizaremos a transformação dos conceitos espontâneos em científicos para explicar como o surdo pode lidar com a proposta dos gêneros

¹⁵⁶ Ibid, p. 266.

textuais a fim de aprender a Língua Portuguesa escrita, hegemônica nos materiais grafados que esse sujeito encontra em suas práticas sociais.

Portanto, o texto torna-se um objeto imprescindível da atividade-guia¹⁵⁷ da criança e, na aprendizagem da língua escrita, é considerado como unidade da língua. Por atividade-guia compreendemos, pelas explicações de Prestes (2011, p. 2), aquela atividade que contribui para a formação da consciência e da psique do sujeito que, “[...] em certa idade, vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações. Cada atividade-guia surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade-guia antecedente, numa relação dialética”. A estudiosa mostra que para Vigotski a atividade era primordial ao desenvolvimento humano. Explica, ainda, que Leontiev deu continuidade às concepções de Vigotski e dessa continuidade elaborou a Teoria da Atividade seguindo os mesmos princípios teórico-metodológicos defendidos pelo amigo falecido¹⁵⁸.

Prestes (2010) pontua que é por meio da atividade-guia que a criança elabora o alicerce para a criação, elemento principal do pensamento abstrato e que tal atividade encontra-se interligada ao contexto histórico, à faixa etária e ao desenvolvimento da criança. Dessa maneira, quando pensamos no uso dos gêneros textuais, observamos a relevância de o texto ser o principal elemento da atividade de estudos, nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tanto para surdos quanto para não surdos.

Por meio dos textos, as crianças podem alçar voos que lhes permitem imaginar, ocupar posições sociais para além de suas possibilidades físicas e socioeconômicas, enfim, o texto faz com que a criança avance à zona de desenvolvimento iminente e crie situações imaginárias que a conduz, certamente, aos primórdios do pensamento abstrato, pois o texto faz parte da realidade pautada por regras no processo de ensino e aprendizagem escolar. Trazemos a tradução de Prestes (2010) acerca da explicação de Leontiev sobre o que seja a atividade-guia para estabelecermos uma possível analogia com a função objetual do texto. Apesar de extensa, consideramos sua importância para a compreensão desse conceito:

¹⁵⁷ Pautadas nos estudos de Prestes (2010), utilizamos a expressão atividade-guia ao invés de atividade principal, pois a autora explica ser a primeira expressão mais adequada ao pensamento de Vigotski e seus sucessores do que a segunda, utilizada até o momento na maioria das traduções das obras dos autores.

¹⁵⁸ Para maiores esclarecimentos a esse respeito, sugerimos a leitura da tese de doutorado de Prestes (2010), que se encontra nas referências de nosso trabalho.

O principal aspecto da atividade-guia não está relacionado a indicadores puramente quantitativos. A atividade-guia não é simplesmente a atividade que com maior frequência é encontrada em uma determinada etapa do desenvolvimento, ou atividade a qual a criança dedica maior parte do tempo. A atividade-guia é a atividade que se caracteriza pelos três seguintes aspectos.

Primeiramente, é a atividade em forma da qual surgem e dentro da qual se diferenciam outros tipos de atividades. Por exemplo, a instrução, no significado mais estrito dessa palavra, surge pela primeira vez já na idade pré-escolar, ou seja, exatamente na atividade-guia desse estágio de desenvolvimento. A criança começa a estudar, brincando.

Em segundo lugar, a atividade-guia é uma atividade na qual se formam ou se reestruturam processos psíquicos particulares. Por exemplo, na brincadeira, pela primeira vez, formam-se processos de imaginação ativa; no ensino, os processos de pensamento abstrato. Disso não decorre que a formação ou reestruturação de todos os processos psíquicos acontece somente dentro da atividade-guia. Alguns processos psíquicos formam-se e reestruturam-se não diretamente na própria atividade-guia, mas também em outras atividades que estão geneticamente ligadas a ela. Por exemplo, os processos de abstração e generalização da cor formam-se na idade pré-escolar, não na própria brincadeira, mas na atividade de desenhar, de colagem, etc., ou seja, em tais atividades que somente em suas origens estão ligadas à atividade de brincar.

Em terceiro, a atividade-guia é uma atividade da qual dependem intimamente, num determinado período de desenvolvimento, as principais mudanças psicológicas observáveis da personalidade da criança. Por exemplo, a criança pré-escolar assimila as funções sociais e as correspondentes normas de comportamento das pessoas [...] a atividade-guia é a atividade do desenvolvimento da qual dependem as principais mudanças nos processos psíquicos e especificidades psicológicas da personalidade da criança em determinado estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1981, p. 514 -515).

Vemos que na perspectiva de Leontiev (1981), por todas as características da atividade apresentadas, que a mesma é concebida como o cerne do desenvolvimento do psiquismo, afirmando que “[...] a atividade do indivíduo humano é um sistema incluído no sistema de relações da sociedade. A margem de tais relações essa atividade absolutamente não existe” (LEONTIEV, 1978, p. 67 – tradução nossa)¹⁵⁹. A afirmação do autor esclarece a relevância de o surdo aprender a Língua Portuguesa, pois faz parte das práticas sociais desses sujeitos e carece de ações e operações inerentes ao sistema coletivo dessa atividade.

¹⁵⁹ No texto em espanhol, lê-se: “la actividad del individuo humano es un sistema incluído en el sistema de relaciones de la sociedad. Al margen de tales relaciones esa actividad no existe en absoluto” (LEONTIEV, 1978, p. 67).

O processo de instrução da leitura e da escrita perpassa a atividade de estudo dos escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o texto se constitui, a nosso ver, o objeto principal dessa atividade-guia. Pautados nas características da Teoria da Atividade que discutimos até então, confiamos que o texto está objetivado nas práticas sociais, pois “[...] a característica básica [...] constitutiva da atividade é sua objetivação”¹⁶⁰ (tradução nossa)¹⁶¹. É preciso que a atividade seja objetivada e, só após transforma-se em um produto subjetivo dessa atividade como a imagem do objeto inicial. Consideramos que por meio do texto, tal processo ocorre, pois além de ser um elemento pertencente à prática social objetivada, motiva a atividade de leitura, de imaginação e criação, culminando na escrita como uma importante representação e abstração desta última.

Além disso, a atividade implica o sujeito sentir a necessidade de um conhecimento, de ter um motivo para despender esforços para “agir” em direção ao seu interesse, ou seja, “[...] as necessidades dirigem a atividade por parte do sujeito, mas podem cumprir esta função somente se são objetivadas”¹⁶² (tradução nossa)¹⁶³. Se pensarmos no uso do texto como objeto que satisfaz a necessidade da leitura e da escrita, vemos que esse é um elemento que tem possibilidades de dirigir e regular a atividade da criança, pois ela convive com o uso social da escrita e cabe à escola fazê-la desejar também dominar esse bem cultural.

E o texto, como uma realidade objetivada, responde a muitas das necessidades da criança, como escrever um bilhete ao amigo, anotar um recado para não esquecer a informação, ler revistas, histórias em quadrinhos, ler placas nas ruas, entre outros. Por isso, a necessidade de aprender a ler é premente e o texto pode atendê-la, já que uma necessidade só é satisfeita no encontro com o objeto, ao que Leontiev (1978) denomina motivo. Nesse aspecto, a atividade é concebida pelos “[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2006, p. 68).

¹⁶⁰ Ibid, p. 68.

¹⁶¹ No texto em espanhol, lê-se: “la característica básica [...] constitutiva de la actividad es su objetividad (LEONTIEV, 1978, p. 68).

¹⁶² Ibid, p. 71.

¹⁶³ No texto em espanhol, lê-se: “las necesidades dirigen la actividad por parte del sujeto, pero pueden cumplir esta función solo si son objetivas” (LEONTIEV, 1978, p. 71).

Para realizar tal atividade, a ação que é consciente precisa dispor de operações como a análise do material e do conteúdo lido, a compreensão, o estabelecimento de relações, a organização do que será escrito sintática e semanticamente, com coesão e coerência, operações mentais necessárias para que a ação, propulsora da atividade-guia se efetive. Por esse viés, se consideramos que o texto é um dos principais objetos da atividade de estudo afeta ao processo de instrução da leitura e da escrita, precisamos conhecer sua estrutura e as relações que esse instrumento mantém com seus componentes.

Mas antes questionamos: como o surdo pode sentir a necessidade de aprender uma língua “estrangeira” se não conhece a estrutura de sua primeira língua? Seria comparável a almejarmos que um sujeito adquirisse um conceito científico sem ter adquirido, anteriormente, um conceito espontâneo. Como o texto pode ser o objeto principal da atividade de estudos do surdo se ele desconhece ou conhece parcialmente a língua em que está grafado? Não podemos nos esquecer de que os surdos têm adquirido a Língua Portuguesa por meio do processo do letramento, conforme explicitamos. Nesse viés, as palavras são aprendidas desvinculadas da sintaxe, ou seja, aprende-se um vocabulário em Língua Portuguesa, porém a estrutura frasal não é trabalhada como conteúdo escolar de maneira sistemática. Há uma imposição de uma língua sobre outra, sem que o surdo conheça a estrutura de nenhuma delas.

Se pensarmos nas proposições de Leontiev (1981, p. 154), acerca da atividade-guia, precisamos aceitar que o avanço de um estágio a outro ocorre impulsionado por contradições entre o estágio atual e as possibilidades para um novo estágio, uma superação por incorporação. Isso ocorre não por ser a atividade que ocupa maior tempo da criança, como já explicamos, mas pelo fato de ser portadora de “[...] elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento”. A atividade-guia entre os 6 ou 7 anos é a atividade estudo e os surdos, nesse momento, precisam sentir a necessidade de aprenderem a escrita em Língua Portuguesa, processo difícil de se completar, pois esses sujeitos são usuários de uma língua, não conhecem sua estrutura e devem aprender a escrita de outra língua.

Prestes (2010) postula que Vigotski já abordava a questão da atividade em seus estudos, não com a especificidade de Leontiev, mas que as traduções das obras de Vigotski do russo para as demais línguas escamoteiam o termo por outros,

que não retratam o que o pesquisador realmente quis dizer. Trazemos, a seguir, uma das explicações de Prestes (2010) que consideramos relevante:

[...] a palavra **obutchenie** possui características diferentes da palavra **aprendizagem**. Mais que isso, **obutchenie** é definida pela teoria de Vigotski e seus seguidores (A.N.Leontiev, D.B.Elkonin e outros) como uma atividade-guia, assim como a brincadeira o é anteriormente a atividade **obutchenie**. Para as teorias de aprendizagem, a aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito. Para Vigotski **obutchenie** é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra (PRESTES, 2010, p. 184 – grifos da obra).

Concluimos que a atividade de estudos se realiza, como explica Saviani (1992), do ponto de partida que tem como característica principal a diferença entre o conhecimento do professor e do aluno, ao ponto de chegada, caracterizado pela inexistência da diferença inicial, pois, professor e aluno dominam o conhecimento igualmente. Esse processo ocorre pela atividade de ensino do professor e pela atividade de aprendizagem do aluno, ambos são sujeitos, agentes, partícipes, motivados, cognoscentes, não há passividade em nenhum dos lados - não há lados. Nesse sentido, há a totalidade em um processo que envolve conhecimentos espontâneos, base para que os conhecimentos científicos sejam ensinados e que realizem a superação por incorporação dos primeiros.

Ao lermos as proposições de Saviani (1992), compreendemos e concordamos com Prestes (2010) sobre os equívocos de tradução das obras de Vigotski do termo utilizado em russo pelo pesquisador para a aprendizagem em detrimento de instrução. Como podemos observar, a instrução envolve a ação do sujeito que deseja aprender algo, a atividade se manifesta na instrução, há a mobilização daquele que ensina e daquele que quer aprender. O termo aprendizagem mascara a atividade necessária para que a mesma ocorra, já que pode confundir o estudioso e levá-lo a deduzir que se aprende por assimilação, o que não desvela o pensamento da escola de Vigotski. Reportamo-nos a Prestes (2010), que explica as peculiaridades da aprendizagem e da instrução, que as diferem em suas raízes conceituais:

[...] atividade **obutchenie** pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e

pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Isso é o mais importante. Poder-se-ia argumentar que a expressão *ensino-aprendizagem* seria a mais adequada para a tradução da palavra **obutchnie**. Todavia, em russo, essa palavra implica uma unidade desses processos e a mera junção por hífen de duas palavras não transmite a ideia que Vigotski atribui a ela: uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo. Ou seja, **obutchenie** implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa (PRESTES, 2010, p. 188 – grifos da obra).

Logo, quando pensamos no surdo e na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, observamos que esse sujeito precisa realizar uma retextualização que, se feita por meio de textos, constitui-se em uma atividade que requer a instrução, já que é dessa maneira que esse sujeito pode aprender e dominar a língua que também permeia suas práticas sociais. Mas para ensinar uma língua é preciso que o professor conheça o conteúdo do ensino conceitualmente, e o que verificamos nas escolas em que realizamos as coletas de dados é o fato de os professores desconhecerem as línguas que ensinam no que se refere às estruturas linguísticas.

Complementando nossas considerações, percebemos que o trabalho realizado com o objetivo de ensino da Língua Portuguesa escrita para os surdos finda no léxico. Rememoramos a afirmação de Vigotski (2000, p. 394) sobre o desenvolvimento do significado das palavras, alertando que “[...] quando está começando a ser apreendida, a nova palavra não está no fim mas no início do seu desenvolvimento. Nesse período ela é sempre uma palavra imatura”.

Portanto, os surdos que desconhecem a Língua Portuguesa e a aprendem apenas por associação lexical engatinham em muitos vocábulos que inexitem na Libras, ou que são traduzidos pelo alfabeto manual. Ocorre que os conceitos científicos carecem de internalização que se efetiva por meio das atividades coletivas, externas, que se tornam individuais e internas, relacionadas ao pensamento humano, mobilizando as Funções Psicológicas Superiores. Nesse sentido, vemos o quanto os surdos são passíveis de desconhecer ou conhecer sumariamente alguns conceitos devido a não adquirirem a língua escrita do país em que vivem. Nossa afirmação encontra respaldo em Leontiev (1978), sobre a função social da escrita para a humanização:

Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Enriquecemos essa questão com as contribuições de Vygotsky (1988) sobre o desenvolvimento infantil alavancado pela apropriação da cultura por meio das capacidades de leitura e escrita, o que nos leva a compreender as criações humanas de gênios fossilizadas pela escrita.

Finalizamos este capítulo apontando para o texto como o objeto principal da atividade de estudo da criança na instrução da leitura e da escrita. Esse é o conceito de texto com o qual coadunamos, porque o texto está presente nos anos iniciais da escolarização, em todo o percurso escolar e nas práticas sociais. Com o objetivo de materializar os elementos teóricos tratados até o momento neste trabalho, no próximo capítulo traremos a descrição da pesquisa, apresentando os sujeitos que dela participaram, as produções por eles executadas e as análises que realizamos, por meio da metodologia proposta.

4 A METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO

“A elaboração do problema e do método se desenvolve conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância da investigação” (VYGOTSKI, 2000, p. 47).¹⁶⁴

A fim de atender aos objetivos da pesquisa, a presente tese está organizada em dois grandes momentos: 1) Pesquisa Bibliográfica, realizada, prioritariamente, com base em resultados de estudos de autores da Teoria Histórico Cultural, da Linguística e do Ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira; 2) Pesquisa de Campo, com coleta de gêneros textuais em uma primeira etapa – ora denominada Etapa 1; e intervenções com dois escolares surdos em etapa posterior – ora denominada Etapa 2.

Para Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica auxilia o pesquisador na definição da situação atual do problema, bem como aponta para as contribuições e estudos existentes sobre o tema. Já pela investigação realizada em campo podemos verificar os fenômenos espontâneos nos locais em que os mesmos ocorrem, possibilitando a comprovação das hipóteses elaboradas na pesquisa bibliográfica ou gerando dados a serem investigados em novos trabalhos.

A Pesquisa Bibliográfica que realizamos, sobre a função social da escrita e surdez, nos auxiliou à compreensão dos desafios engendrados no ensino da escrita em Língua Portuguesa para surdos, utentes de Libras. Observamos que a escrita da língua hegemônica do país em que vivem deve ser ensinada com base em metodologias utilizadas para o ensino de língua estrangeira, pela contrastividade das duas línguas que se apresentam em suas práticas sociais, com códigos e maneiras de expressão diferenciadas. Portanto, a retextualização de um código a outro pela mediação pedagógica com base na escrita como trabalho é a hipótese norteadora que defendemos.

Apoiadas nesses resultados, seguimos na direção da Pesquisa de Campo, dividida em duas etapas. Na Etapa 1, coletamos 200 textos elaborados por 30 escolares surdos matriculados no Ensino Fundamental do Estado do Paraná e, após

¹⁶⁴ No texto em espanhol, lê-se: “La elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación” (VYGOTSKI, 2000, p. 47).

a análise desse material, direcionamos nossos esforços para a Etapa 2, organizando intervenções com dois escolares surdos – um estudo de caso. Lakatos e Marconi (2001) assinalam que esse tipo de pesquisa tem como objetivo obter informações sobre os diversos aspectos de grupos, comunidades, indivíduos e instituições, bem como estabelecer relações entre os fenômenos detectados. No caso de nosso trabalho, consideramos que os surdos se constituem em uma minoria linguística e conformam um grupo com especificidades que merecem ser analisadas pela mediação pedagógica.

A produção de conhecimento em Educação tem sofrido críticas contundentes sobre a carência de rigorosidade metodológica, argumentações frágeis e defesas de verdades incontestáveis e obrigatórias (DEMO, 2009). Além disso, há um conflito entre os elementos antagônicos: objetividade e a subjetividade, que colocam em risco a validade dos trabalhos ante a comunidade científica. Portanto, remar contra esse estado de coisas é o objetivo de educadores comprometidos com a área e nosso objetivo nesse trabalho.

Como temos uma quantidade extensa de procedimentos metodológicos a serem descritos, consideramos a necessidade de organizarmos esse capítulo em quatro tópicos, com o objetivo de possibilitar a compreensão do leitor sobre como a pesquisa se efetivou.

O primeiro tópico trata da Coleta de dados – Etapa 1, realizada durante o ano de 2011 em três escolas do Estado do Paraná¹⁶⁵ que atendem escolares surdos, em turno contrário ao da escolarização no Ensino Fundamental. Coletamos e analisamos 200 textos, de oito gêneros textuais – Lista; Notícia; H.Q.; Convite Relato; Receita; Biografia e Bilhete, escritos por 30 (trinta) escolares que, devido a privação sensorial auditiva, frequentam o Ensino Fundamental nas escolas públicas regulares do Estado do Paraná e, no contraturno, Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAES).

O segundo tópico trata da Apresentação e Discussão dos resultados quantitativos – Etapa 1 desses dados para cada ano/série pesquisado, assinalando os erros e acertos frequentes e as variáveis. Para a análise, elegemos as categorias:

¹⁶⁵ Por se tratar de uma pesquisa com surdos - minorias linguísticas - e pelo fato de esses escolares frequentarem escolas especiais e CAES, não nominamos as cidades por considerarmos a facilidade de identificação dos sujeitos pesquisados. A opção pelas três escolas ocorreu devido ao aceite das mesmas e de seus professores em participarem da pesquisa.

Letramento; Concordância Nominal; Concordância Verbal; Organização Sintática e Topografia Textual.

O terceiro tópico aborda a Intervenção pedagógica – Etapa 2, detalhando a mediação em Língua Portuguesa escrita, realizada pela pesquisadora e pela professora de um CAES, em oito encontros – três horas cada, com dois escolares surdos, nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2012, perfazendo o total de 24 horas de intervenção. O quarto tópico trata do Procedimento de análise de dados qualitativos – Etapa 2, tomando por base as categorias Mediação, Trabalho e Escrita em Língua Portuguesa, sustentadas pelas concepções da Teoria Histórico Cultural, assinalando um dos elementos da Língua Portuguesa escrita nas produções escritas desses escolares antes e após a mediação organizada com base na teoria assinalada.

4.1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA

A presente pesquisa assume um aspecto exploratório, com abordagem quantiquantitativa dos dados. Ainda que não tenhamos encontrado um consenso sobre o uso conjunto dessas abordagens – quantitativa e qualitativa, nos apoiamos nas considerações de Bogdan e Biklen (1994) de que há estudiosos que optam pela condução de suas pesquisas qualitativamente, encontrando dados quantitativos no percurso dos trabalhos. Portanto, as abordagens são complementares e validam a investigação educacional.

Os textos produzidos pelos escolares na Etapa 1 foram analisados por meio da tabulação estatística dos dados, descrevendo ao leitor as porcentagens de erros e acertos que os surdos apresentam na escrita. A descrição estatística – quantitativa, possibilita a compreensão do desempenho desses alunos, de forma sintética (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa – Etapa 2, é um Estudo de caso, uma vez que nosso interesse está em pesquisar uma situação específica: o processo de ensino e aprendizagem da escrita para surdos. Conforme Lüdke e André (1986), o estudo de caso ultimamente tem sido bem aceito nas pesquisas em educação devido às suas possibilidades de focalizar as questões escolares. As características específicas desse tipo de metodologia, no caso da presente pesquisa, estão delineadas a seguir:

- O estudo de caso tem como objetivo desvelar, de maneira abrangente, a essência de um fenômeno contextualizado – objetivamos conhecer as possibilidades da mediação dialética no ensino da língua Portuguesa como língua estrangeira para surdos, tendo como concepção de escrita a categoria Trabalho.
- O estudo de caso possibilita a reflexão sobre diversas ideias que permeiam o processo investigado, desencadeando generalizações – ensino da escrita via Letramento, contrastividade, escrita alfabética, entre outros.

4.2 OBJETIVO GERAL

Conhecer os níveis de textualidade dos escolares surdos do Ensino Fundamental, a fim de verificar a possibilidade de ensino da escrita em L2 por meio de metodologias elaboradas para o ensino dessa língua como língua estrangeira.

4.2.1 Objetivos específicos

- Coletar gêneros textuais produzidos por 30 escolares surdos matriculados no Ensino Fundamental e que, no contraturno, frequentam um CAES ou uma escola especial, para verificar os erros e acertos da escrita desses sujeitos nesse nível de ensino.
- Descrever e analisar os gêneros coletados consoante as categorias elaboradas com base nos elementos constituintes da Língua Portuguesa, a fim de constatar como as dificuldades com a aprendizagem da L2 se distribuem durante o Ensino Fundamental.
- Organizar intervenções pedagógicas com dois escolares surdos, com o objetivo de averiguar as possibilidades de metodologias de ensino da escrita em Língua Portuguesa como língua estrangeira.

- Descrever e analisar o desempenho do aluno por meio da comparação das produções iniciais e finais, para verificar se houve internalização do conhecimento.

4.3 HIPÓTESE CONCEITUAL

Nossa hipótese consiste em afirmar que a Língua Portuguesa escrita deve ser ensinada aos surdos com metodologias direcionadas ao ensino de língua estrangeira, com base na contrastividade entre essa última e a Libras, para que a aprendizagem ocorra pela superação da fala interna pela escrita como trabalho.

4.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS – ETAPA 1

A coleta de dados da Etapa 1 foi feita durante o ano de 2011 em três escolas bilíngues do Estado do Paraná¹⁶⁶, nominadas Escola 1; Escola 2; Escola 3. As escolas 1 e 3 atendem os escolares surdos em turno contrário ao da escolarização no Ensino Fundamental, que é ministrada em escolas regulares. Nesse contexto, esses alunos estão submetidos às orientações de documentos nacionais e estaduais que tratam do ensino da Língua Portuguesa para ouvintes e, alguns, especificamente para surdos.

A Escola 2 compreende a necessidade de os surdos frequentarem as séries/anos¹⁶⁷ iniciais do Ensino Fundamental apenas em suas dependências, em contato com professores fluentes em Libras – ouvintes e surdos para, nas séries/anos finais desse mesmo nível de ensino serem matriculados na escola regular, com o acompanhamento de um intérprete e, no contraturno, frequentarem o CAES que funciona na mesma escola que assume o ensino desses surdos no início da educação formal. Não encontramos diferenças entre as escritas produzidas pelos escolares das escolas campos de coletas de dados.

¹⁶⁶ Por se tratar de uma pesquisa com surdos - minorias linguísticas - e pelo fato de esses escolares frequentarem escolas especiais e CAEs, não nominamos as cidades por considerarmos a facilidade de identificação dos sujeitos pesquisados. A opção pelas três escolas ocorreu devido ao aceite das mesmas e de seus professores em participarem da pesquisa.

¹⁶⁷ Como a implantação do Ensino Fundamental de nove anos teve até o ano de 2010 para se efetivar, encontramos escolares que frequentam as séries do E.F. de oito anos e escolares que frequentam os anos do E.F. de nove anos. Dessa maneira, utilizaremos o termo séries/anos para sermos fiéis ao contexto pesquisado e, nas análises dos dados, nominaremos do 1º ao 5º anos do E. F. e da 6ª à 8ª séries do E. F.

4.4.1 Sujeitos da pesquisa - Etapa 1

As instituições escolares investigadas trabalham na perspectiva do bilinguismo e os professores, em sua maioria, têm certificação de proficiência em Libras concedida pelo Exame Nacional para Certificação de Proficiência em Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras (Prolibras).

A metodologia da pesquisa seguiu, primeiramente, à caracterização das escolas que atendem os surdos como escolas especiais ou como CAES, delimitando a quantidade de alunos de cada uma delas. Foram selecionados 30 (trinta) escolares que apresentam surdez sem outra deficiência associada. A seleção ocorreu de maneira a abarcar todos os anos/séries do Ensino Fundamental. É importante explicar que alguns escolares não tiveram a oportunidade de frequentar a escola e, hoje, são atendidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), correspondente aos anos/séries de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental.

Há ainda distorções entre idade/ano/série de alguns escolares, devidas, principalmente, ao diagnóstico tardio da perda auditiva, o que influenciou na aquisição da Libras ou, ainda, não a possibilitou. Sendo assim, muitos surdos foram incluídos nas salas de aula comuns, sem uma língua de instrução, comunicando-se apenas por mímicas; outros, mesmo utilizando a Libras, não tiveram garantida a presença de intérpretes para a retextualização da Língua Portuguesa oral, utilizada pelo professor, para a língua de sinais e vice-versa, sendo reprovados por não aprenderem os conteúdos curriculares. O contexto da inclusão, no que se refere aos surdos, encontra-se matizado pela heterogeneidade desses sujeitos quanto aos graus das perdas auditivas, bem como pela falta de sistematização das línguas por eles utilizadas e da presença ou não de intérpretes de Libras nas escolas regulares.

No Quadro 2, trazemos uma exposição das escolas e dos alunos, bem como o ano/série que frequentam, utilizando codinomes para representá-los, conforme regulamento do Comitê Permanente de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá. (Anexo A).

Instituições Escolares	Escola 1	Escola 2	Escola 3
Número total de escolares selecionados por escola	07 escolares	12 escolares	11 escolares
Escolares do 1º ano do E.F.	1ª A		1ª B
Escolares do 2º ano do E.F.	2ª A		2ª B

Escolares do 3º ano do E.F.	3ª A		3ª C, 3ª D, 3ª E
Escolares do 4º ano do E.F.		4ª A, 4ª B	4ª C
Escolares do 5º ano do E.F.		5ª A, 5ª B	5ª C
Escolares do 6ª série do E.F.	6ª A	6ª B	6ª C
Escolares do 7ª série do E.F.	7ª A	7ª B, 7ª C, 7ª D	7ª E
Escolares da 8ª série do E.F.	8ª A, 8ª B	8ª C	8ª D
Escolares da EJA		eja1, eja2, eja 3	eja 4

Quadro 2: Caracterização das escolas, escolares e anos/séries que frequentam.

Após a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, solicitamos às famílias a autorização para que a mesma fosse realizada (Apêndice A).

4.4.2 Pesquisa de campo – Etapa 1

Orientamos os professores dos CAES e da Escola Especial quanto à solicitação aos surdos para a elaboração dos diversos gêneros textuais (APÊNDICE B) durante o segundo semestre do ano letivo de 2011, perfazendo um total de oito (8) textos por aluno, um para cada gênero. Optamos por esse período do ano letivo por compreendermos que as crianças se encontram melhor adaptadas em suas salas de aula, com seus colegas e professores. Além disso, as vivências com os conteúdos escolares estão em fase de sistematização e consolidação e o “terreno”, ou seja, a experiência precedente advinda da aprendizagem histórico-social dos conteúdos escolares já trabalhados durante o início do ano, por meio da linguagem, garante que o desenvolvimento psíquico se efetive (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 2005, p.65).

As professoras que atuam nas escolas especiais e nos CAES valem-se da proposta metodológica elaborada por Fernandes (2006b) para o ensino de Língua Portuguesa escrita como L2¹⁶⁸. De forma geral, a sequência deve ocorrer conforme as seguintes etapas:

¹⁶⁸ Fernandes (2006b) tomou como referência os estudos de Kleiman & Moraes (1999) no capítulo intitulado *A Leitura do Texto Jornalístico Informativo*, sistematizando as indicações de ambas para a organização do ensino da escrita para os surdos. Informa Fernandes (2006b) que as sugestões para o planejamento não são herméticas e podem ser adaptadas pelo professor conforme a realidade em que atua.

- **Contextualização visual** do texto.
- Exploração do **conhecimento prévio** e de **elementos intertextuais**.
- Identificação de **elementos textuais** e **paratextuais**.
- **Leitura individual** e discussão das hipóteses de **leitura no grupo**.
- (Re) elaboração escrita com vistas à sistematização (FERNANDES, 2006b, p. 19 – grifos da obra).

Fiel aos esclarecimentos da autora, a proposta tem sido utilizada em alguns anos/séries e tem apresentado bons resultados no ensino da Língua Portuguesa escrita para escolares surdos. De acordo com os planejamentos que nos foram disponibilizados pelas instituições nas quais realizamos as coletas de dados, vemos o compromisso da SEED/PR em capacitar os docentes para se apropriarem das conclusões das pesquisas de Fernandes (2003). Trazemos nos anexos B, C e D alguns fragmentos desses planejamentos que comprovam a opção dessas escolas pela proposta do Letramento, descrita anteriormente.

Classificamos as produções escritas desses sujeitos verificando a ocorrência das dificuldades com a L2 durante o percurso pelo Ensino Fundamental para que, por meio desse registro, pudéssemos acompanhar como as dificuldades com a aprendizagem da Língua Portuguesa se efetivam durante o período delimitado, fossilizadas ou superadas pela mediação no ensino formal.

Cientes de que quando utilizamos um gênero textual, estamos utilizando-o para uma função social específica e nesses instrumentos podemos encontrar indícios de Letramento, Concordância Nominal, Concordância Verbal, Organização Sintática e Topografia. Para tanto, selecionamos oito gêneros textuais, os mais utilizados no cotidiano escolar: Lista; Notícia; História em quadrinhos (HQ); Convite; Relato; Receita; Biografia e Bilhete.

A seguir, apresentamos um quadro resumido com dados sobre o uso da Libras, da Língua Portuguesa oral e escrita pelos escolares, bem como as idades, sexo e o ano/série de escolarização. Alguns alunos fizeram aniversário no decorrer da pesquisa, no entanto, não consideramos relevante indicar a alteração das idades pelo fato de a coleta não ultrapassar o ano/série escolar em que se encontravam.

	Escolares	Idades	Uso da Libras	Português oral	Português escrito
1º ANO	1ª A1 – M	08	Parcial	Não utiliza	Utiliza pouco
	1ª B3 – M	07	Parcial	Não utiliza	Utiliza pouco

2º ANO	2ª A1 – M	10	Parcial	Utiliza pouco	Utiliza pouco
	2ª B3 – F	09	Parcial	Utiliza pouco	Utiliza
3º ANO	3ª A2 – M	10	Parcial	Não utiliza	Utiliza
	3ª C3 - M	10	Parcial	Não utiliza	Utiliza pouco
	3ª D3 - F	10	Parcial	Não utiliza	Utiliza
	3ª E3 – F	11	Parcial	Utiliza	Utiliza
4º ANO	4ª A2 – M	12	Utiliza	Não utiliza	Utiliza
	4ª B2 - F	12	Utiliza	Não Utiliza	Utiliza
	4ª C3 – F	10	Parcial	Utiliza	Utiliza
5º ANO	5ª A2 – M	14	Utiliza	Não utiliza	Utiliza
	5ª B2 - F	15	Parcial	Não utiliza	Utiliza pouco
	5ª C3 – M	14	Parcial	Utiliza	Utiliza
6ª SÉRIE	6ª A1 – M	14	Utiliza	Utiliza	Utiliza
	6ª B2 - F	13	Utiliza	Não utiliza	Utiliza
	6ª C3 – F	14	Utiliza	Não utiliza	Utiliza
7ª SÉRIE	7ª A1 – M	15	Parcial	Não utiliza	Utiliza
	7ª B2 - M	16	Utiliza	Não utiliza	Utiliza
	7ª C2 – M	16	Utiliza	Não utiliza	Utiliza
	7ª D2 - F	15	Utiliza	Não utiliza	Utiliza
	7ª E3 – F	16	Utiliza	Não utiliza	Utiliza
8ª SÉRIE	8ª A1 – F	15	Utiliza	Utiliza	Utiliza
	8ª B1 - F	15	Utiliza	Utiliza	Utiliza
	8ª C2 - M	17	Utiliza	Não utiliza	Utiliza
	8ª D3 – M	15	Utiliza	Não utiliza	Utiliza
EJA	eja 1.2 - F	33	Utiliza	Não utiliza	Utiliza
	eja 2.2 - M	43	Parcial	Não utiliza	Utiliza pouco
	eja 3.2 - F	44	Parcial	Utiliza	Utiliza
	eja 4.3 – M	27	Parcial	Utiliza	Utiliza

Quadro 3: Dados dos escolares. F(feminino); M (masculino).

A partir desses dados, organizamos as características da escrita textual dos surdos durante o percurso pelo Ensino Fundamental. Para descrevê-las e validar nosso instrumento de análise, nos apoiamos nas classificações elaboradas por Fernandes (2006c)¹⁶⁹ para avaliação de textos dos surdos e em elementos ortográficos desenvolvidos por Cagliari (1993).

¹⁶⁹ O material é intitulado Avaliação em Língua Portuguesa para Alunos Surdos: Algumas Considerações e encontra-se nas referências dessa pesquisa.

Como nosso estudo trata da obtenção e análise das produções escritas de diversos gêneros textuais pelos surdos, escolares do Ensino Fundamental, sintetizamos algumas classificações e inserimos outras para além das exploradas nos estudos dos autores citados, mantendo algumas coincidências entre elas:

- Letramento;
- Concordância Nominal;
- Concordância Verbal;
- Organização Sintática;
- Topografia.

Tomamos para a análise do Letramento nos textos dos escolares surdos os seguintes elementos: ortografia, acentuação, modificação da estrutura segmental, acréscimo ou supressão de letras, generalização de regras, sinais distintivos – til, hífen, sinais de pontuação e a qualidade das produções textuais (extensão, frases, períodos, entre outros, adequados ou não ao gênero solicitado).

Para a análise da Concordância Nominal levamos em consideração as relações entre os nomes - substantivos, pronomes ou numerais e os adjetivos e artigos.

Para a análise da Concordância Verbal consideramos as concordâncias verbais em número e pessoa.

Tomamos para a análise da Organização Sintática as relações sintáticas e as funções sintáticas, bem como os elementos coesivos, a coordenação e subordinação, o encadeamento de ideias, o uso de artigos, pronomes, preposições e conjunções, com vistas a verificar se a articulação dos elementos do enunciado possibilita a clareza, objetividade e precisão ao leitor.

Utilizamos o termo Topografia pela compreensão de o texto ser um espaço/local de autoria dos sujeitos da pesquisa. Tomamos como elementos dessa categoria dos gêneros textuais a organização do texto na folha – início e final, a paragrafação, separação por colunas e marcadores de enumeração.

Torna-se importante destacar que os textos coletados diferem, em quantidade, nos anos/séries informados devido ao número de surdos aos quais tivemos acesso. Objetivamos acompanhar o percurso da aquisição e apreensão da

Língua Portuguesa escrita e os equívocos dessa apropriação nessa etapa da educação escolar. Analisamos os equívocos gráficos pela perspectiva dos avanços e retrocessos reiterando que não consideramos os erros como “resultado” e sim como “processo”. Para nossa pesquisa, apresentamos apenas alguns textos representativos de cada ano/série, no entanto, utilizamos todos os textos para as análises dos dados, a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para surdos.

4.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS – ETAPA 2

Com o objetivo de termos mais elementos para defender nossa tese de que, ao pensarmos nos surdos, o Bilinguismo precisa, além do Letramento, de uma organização de ensino para a Língua Portuguesa escrita como língua estrangeira. Para tanto, fomos a campo novamente, no último trimestre de 2012, a fim de efetivar oito intervenções que foram organizadas uma por semana, com duração média de 3 horas cada. Foram realizadas em um CAES, com dois escolares surdos - pesquisa participante (estudo de caso)¹⁷⁰, priorizando a metacognição, explorando o ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos com metodologias de ensino de língua estrangeira, utilizando o texto como principal instrumento da atividade de estudo.

A sala de aula do CAES se localiza em uma escola municipal de ensino regular, com acesso pelo pátio destinado ao recreio dos alunos. Não fomos autorizadas pela escola a filmar as intervenções, dessa forma, utilizamos um diário de campo para, durante e após as interações, registrarmos nossas observações.

A escolha dos escolares ocorreu de forma parcialmente aleatória, uma vez que os resultados das análises dos gêneros textuais não apontaram padrões que chamassem nossa atenção para uma série ou ano específicos. Os aspectos que consideramos foi o de esses escolares não apresentarem distorções de idade/ano/série, sempre terem frequentado a escola e, no momento da pesquisa, serem alunos do 3º ano e da 7ª série do Ensino Fundamental, o que contribui para uma análise dos anos/séries iniciais e finais do período que priorizamos.

Escolhemos a Escola 1, pelo fato de a professora já desenvolver algumas metodologias de ensino da Língua Portuguesa escrita pela gramática, logo, tinha

¹⁷⁰ Marconi e Lakatos (2001) concebem o estudo de caso como um tipo de pesquisa articulado a análise de fenômenos que ocorrem no contexto atual. Para Gil (2008), o procedimento de estudo de caso é uma modalidade bastante utilizada e prevê a investigação detalhada de um ou mais objetos, possibilitando seu conhecimento aprofundado e amplo.

registros de atividades trabalhadas com esses escolares, disponibilizando escritas que validariam a zona de desenvolvimento real de nossos alunos. Além disso, a docente é licenciada em Letras, certificada pelo Prolibras, conhece a estrutura de ambas as línguas que ensina e aceitou participar dessa etapa da coleta de dados. Lembramos que, tanto a professora quanto os alunos desse momento contribuíram com as produções textuais da primeira etapa do trabalho.

Organizamos as intervenções em dois momentos: 1º) sete sessões consecutivas com a participação dos escolares surdos, da professora do CAES e da pesquisadora, trabalhando com a escrita e avaliando as produções; 2º) retorno ao CAES após um mês das intervenções, com uma sessão para verificação da internalização do conteúdo trabalhado.

As sessões que versaram sobre o conteúdo tiveram como foco a classe de palavras da Língua Portuguesa: verbos, considerando a assertiva de Fernandes (2006c, p. 12) sobre as flexões de tempo, modo e pessoa em Libras, expressas por “[...] mecanismos discursivos, contextuais e espaciais [...] há uma tendência de que os verbos sejam escritos na forma infinitiva, ou com flexões inadequadas”.

Selecionamos verbos da 1ª conjugação, na 3ª pessoa do singular, uma vez que a principal diferença entre as línguas orais e as de sinais consiste no fato de que as primeiras organizam suas unidades linearmente, enquanto as segundas, quase sempre, as organizam simultaneamente (GESSER, 2009). Portanto, compreendemos que nossa opção por um dos elementos da Língua Portuguesa escrita seria suficiente para verificar nossa hipótese. Além disso, apesar de a professora do CAES já trabalhar com conteúdos da estrutura da Língua Portuguesa, não havia desenvolvido um trabalho sistemático com verbos, na perspectiva do ensino para língua estrangeira.

Com base nas produções escritas, analisamos os avanços e retrocessos no percurso dos escolares surdos para a aquisição da escrita. Elegemos como categorias de análise: 1ª) Mediação; 2ª) Trabalho e 3ª) Escrita em língua estrangeira.

4.5.1 O ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira

Consideramos relevante, além de apontar a nossa opção pela Teoria Histórico Cultural como subsídio deste trabalho, esclarecer o método experimental pautado nessa mesma teoria, a fim de que o leitor compreenda como a pesquisa se

efetivou e quais as premissas teóricas que delinearam a presente intervenção.

A Teoria Histórico Cultural tem suas raízes na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em um contexto revolucionário no qual se valorizava a ciência como caminho para a solução dos inúmeros problemas da sociedade nos âmbitos econômicos e sociais. Vigotski, como principal expoente desta corrente teórica, tinha o objetivo de compreender os processos mentais humanos para “[...] desenvolver seu trabalho numa sociedade que procurava eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades de cada criança” (VYGOTSKY, 1988, p.10). Para o autor, a velha sociedade não produziria, jamais, uma psicologia científica, pois esta não prescinde de que a humanidade seja “[...] dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade” (VIGOTSKI, 1991, 404). Já a nova sociedade – socialista, tinha condições de gestar e produzir a verdadeira psicologia científica, pelas condições objetivas que ela apresentaria em sua constituição social, ou seja, a emancipação humana.

Sustentado nessas concepções, o pesquisador russo desenvolveu seus estudos pelo método que denominou genético-experimental, pautado no fato de que “[...] se os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento, a psicologia só poderá compreendê-los completamente determinando sua origem e traçando sua história” (VYGOTSKY, 1988, p. 13). O estudioso demonstrou por meio de experimentos que possibilitem ao sujeito participar de várias atividades que possam ser observadas, sem, no entanto, serem controladas rigidamente, poder-se-ia compreender o processo de desenvolvimento da função em questão.

Justifica o autor que o “[...] método experimental que procura traçar a história do desenvolvimento das funções psicológicas alinha-se melhor com os outros métodos históricos nas ciências sociais – incluindo a história da cultura e da sociedade ao lado da história da criança” (VYGOTSKY, 1988, p. 16). A insistência do pesquisador russo pelo viés da história nos direcionou a procurar compreender melhor como utilizar o método proposto de forma a cumprir a pesquisa com o rigor que, compreendemos, tal método possibilita.

Nesse sentido, Vygotsky (1988) esclarece que a pesquisa pela perspectiva histórica é a base do estudo teórico e só pode se realizar em um processo de mudança. Para tanto, torna-se necessária a visão da totalidade do que se deseja pesquisar, que consiste em um movimento e não em linearidade, desvelando a

essência do fenômeno que costumeiramente é ofuscada pela aparência. Para o autor, esse é o requisito imprescindível do método dialético, que possibilita ao pesquisador compreender como o objeto de sua pesquisa se desenvolveu até o momento. Aponta a importância do método “[...] *para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo*”¹⁷¹ (grifos da obra).

Dessa forma, organizamos as sessões de intervenção procurando sistematizar nossas observações, orientações, intervenções e análises de acordo com as recomendações do pesquisador russo - *pari passu* com a aprendizagem e desenvolvimento da escrita, consideramos os aspectos materiais e históricos, em movimento, na contradição entre o imediato e mediato, dialeticamente entre a Libras e a Língua Portuguesa escrita, pois é esse o contexto que os escolares surdos partilham e nele interagem e agem de acordo com as múltiplas determinações que se efetivam.

Exploramos situações em Libras com textos, primeiramente (tese), após introduzimos atividades/necessidades de escrita, com a consequente produção gráfica dos sujeitos da pesquisa (antítese), finalizando com o ensino sistemático da “língua estrangeira” contrastivamente à Libras para, então, solicitar novamente a escrita em Língua Portuguesa (síntese). Essa última, lida e discutida em Libras para certificar a superação da fala interna pela consciência de que a escrita em outra língua requer cuidados específicos para que seja compreendida pelo interlocutor. Objetivamos que o mediato superasse, por incorporação, o imediato, isto é, o surdo precisa expressar sua fala interna e visualizá-la graficamente para analisar os lapsos de expressão escrita em outra língua. Nosso objetivo foi efetivar os princípios da Metodologia da Mediação Dialética.

Iniciamos nossas intervenções apoiadas na atividade, como tratada por Leontiev (2005), ou seja, procuramos trabalhar a escrita como uma necessidade, levando os escolares a terem um motivo para escreverem. Apoiadas em Talízina (2000), organizamos a atividade com vistas à generalização da ação. Nosso intuito foi o de que as crianças encontrassem elementos invariantes no gênero que iríamos utilizar e que soubessem detectá-los sempre que necessário nas práticas sociais.

¹⁷¹ Ibid, p. 74.

Além disso, a organização de ensino proposta mirava a aplicação dos conhecimentos porque, por meio da resolução de problemas, com a colaboração dos professores, “[...] o aluno, simultaneamente, assimila também os conhecimentos e as habilidades. Como resultado, o ensino ocorre sem a memorização mecânica, mas garante boa memória” (TALÍZINA, 2000, p. 286 – tradução nossa)¹⁷². Dessa forma, completamos nossa investigação e traremos, no capítulo seguinte, as apresentações, análises e discussões das duas etapas das intervenções realizadas.

¹⁷² No texto em espanhol, lê-se: “[...]el alumno, simultáneamente, assimila también los conocimientos y las habilidades. Como resultado, la enseñanza se da sin la memorización mecánica, pero garantiza buena memoria” (TALIZINA, 2000, p. 286).

5. A TEXTUALIDADE DO SILÊNCIO

“[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; [...] somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 2009, p. 111).

Esse capítulo destina-se a tratar das apresentações, análises e discussões das duas etapas das intervenções realizadas.

5.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS

Sistematizamos os dados em quadros referentes a cada ano/série, trazendo os gêneros textuais produzidos, as categorias definidas, e a ocorrência de lapsos e acertos indicados por porcentagem. Desprezamos os gêneros Lista e Convite devido à estrutura textual dos mesmos por não possibilitarem uma análise regular das categorias elaboradas. No caso de os textos não apresentarem erros, ou de os escolares escreverem sem que seja possível identificar as categorias selecionadas, utilizamos o zero – 0% como marca da produção. Conforme verificamos lapsos, acrescentamos a quantidade em porcentagem, de acordo com o número de escolares que participaram da pesquisa no ano/série indicado.

Assim, se temos dois escolares e o gênero elaborado por ambos for adequado às categorias eleitas, temos 0% de falhas. Se apenas um dos alunos se equivoca, temos 50% de falhas. Se ambos erram, temos 100% de lapsos. A porcentagem apresentada será sempre proporcional ao número de escolares envolvidos.

5.1.1– Apresentação dos resultados quantitativos: 1º ano do E. F.

Analisando as produções escritas dos escolares surdos do 1º ano do Ensino Fundamental, verificamos como o atraso na aquisição da língua de sinais influencia negativamente no processo de ensino e aprendizagem da escrita, como podemos observar no quadro a seguir:

	Notícia	H.Q.	Relato	Receita	Biografia	Bilhete
Letramento	100%	100%	-	100%	100%	100%
Conc. Nominal	0%	100%	-	0%	0%	0%
Conc. Verbal	0%	100%	-	0%	0%	0%
Org. Sintática	100%	100%	-	0%	100%	100%
Topografia	0%	0%	-	0%	0%	0%

Quadro 4: Porcentagem de erros de escrita – 1º ano

Fonte: A autora

Quanto ao Letramento, observamos que, nessa etapa de escolarização, as crianças apresentam dificuldades em todos os textos trabalhados – 100%, excetuando o Relato que foi realizado com o referente grafado por um dos alunos¹⁷³ distante do código alfabético em Língua Portuguesa, conforme trazemos a seguir:

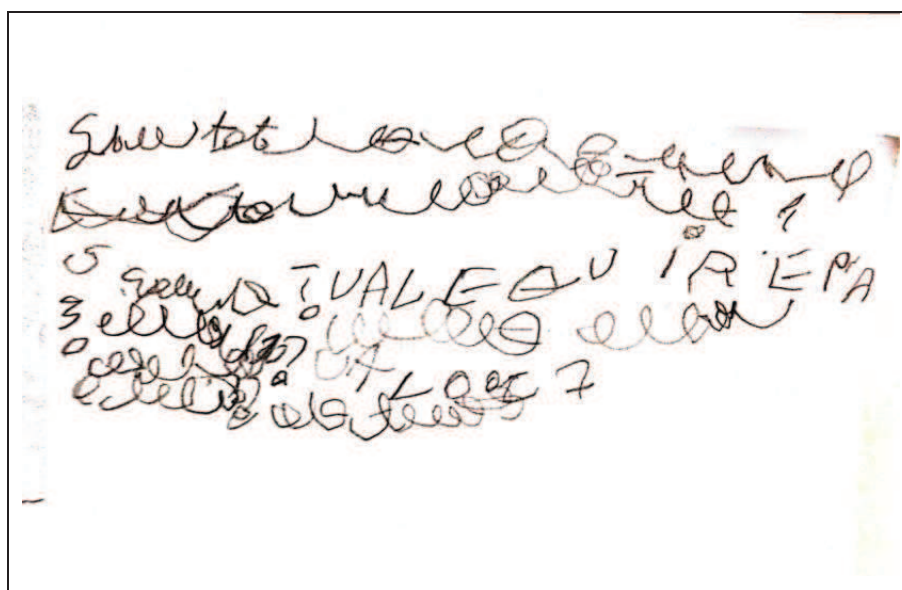


Figura 1: Relato elaborado por escolar do 1º ano do E. F.

A criança da presente pesquisa, assim como os sujeitos ouvintes de Luria (2006) e os surdos de Silva (2008), realizou vários rabiscos no papel, demonstrando que se apropriou da cultura letrada por saber que a escrita faz parte das práticas sociais, sendo esse o objetivo do trabalho pedagógico (CAGLIARI, 1993; SOARES, 2010). Conhece as características que marcam essa forma de expressão:

¹⁷³ O outro escolar se recusou a grafar o Relato.

organização da esquerda para a direita; de cima para baixo, uso das letras cursivas e caixa alta.

Encontramos lapsos na estrutura segmental de alguns vocábulos – “VOV” para “OVO”, inversão – “LIETE” para “LEITE”, “COEM” para “COME”, supressão de letras – “CAHRRO” para “CACHORRO”, “MÃO” para “MAMÃO”, “COEM” para “COMER”, acréscimo de letras - “QUERA” para “QUER”; bem como qualidade de produções escritas caracterizadas por escassez lexical e frases pouco extensas. O Letramento é a categoria em que os alunos encontraram mais dificuldades, possivelmente pelo contato recente com a escrita. Um exemplo é a história em sequência disponibilizada a seguir:

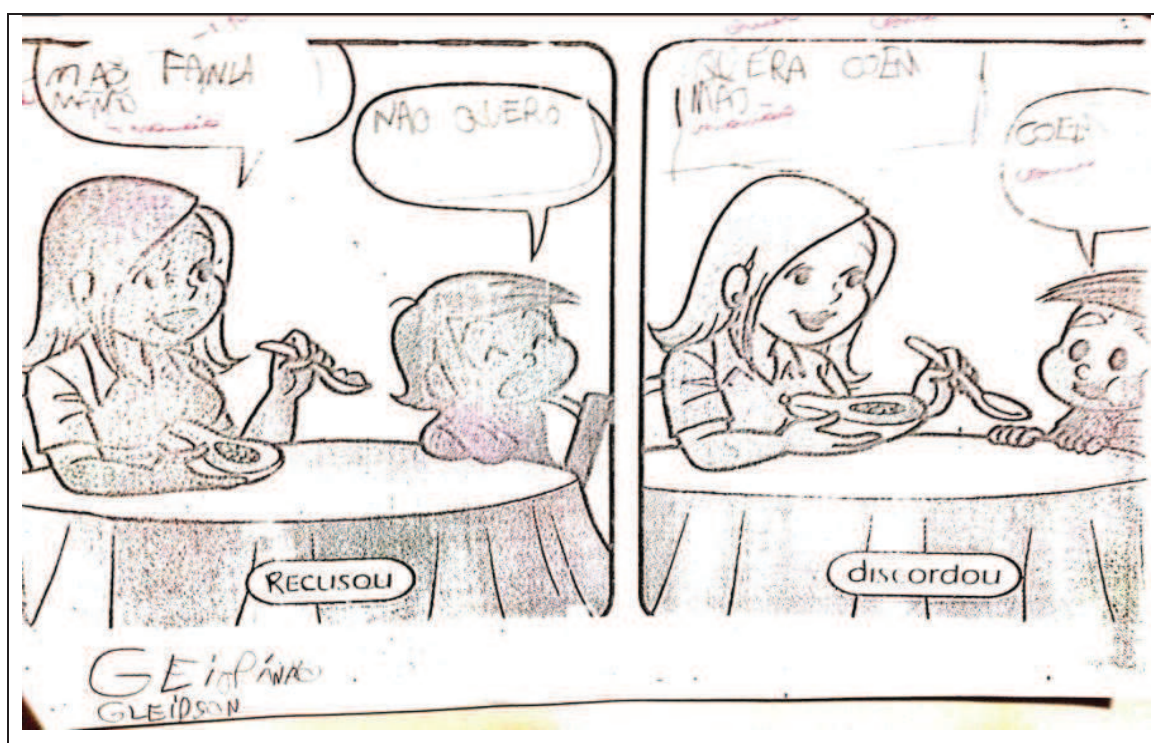


Figura 2: HQ elaborada por escolar do 1º ano do E. F.

TRANSCRIÇÃO	TRANSCRIÇÃO
MAÕ FANLA MAMÃO NAO QUERO	QUERA COEM MÃO COEM

Quanto às Concordâncias Nominal e Verbal, encontramos dificuldades nas produções das crianças na HQ, apenas – 100%. Como é um gênero textual muito trabalhado pela escola e bastante significativo para os surdos devido às imagens, eles escrevem mais e cometem equívocos com a gramática. Os demais gêneros não

apresentam lapsos nesses elementos, provavelmente pelo fato de serem trabalhados conforme uma estrutura predefinida pelo professor, que não exige complementos em suas frases, como podemos verificar nos exemplos a seguir:

TEXTO 1

Produção de Texto

O professor deverá solicitar aos estudantes que escrevam sua autobiografia. Para tanto, poderá sugerir um roteiro que os orientará em sua produção.

- Meu nome
- Minha idade
- Fatos que aconteceram comigo - em casa - na escola - com amigos (as)
- Atividades de que participo
- Coisas de que eu mais gosto/não gosto

de fazer

de comer

de assistir

de ouvir

- Coisas que não vivo sem....

*meu nome gleidson tenho 8 anos gosto de
brincar com o cachorro comer macarrão e
ver televisão.*

TRANSCRIÇÃO
MEU NOME GLEIDSON TENHO 8 ANOS GOSTO DE BRINCAR COM O CACHORRO
COMER MACARRÃO E VER TELEVESÃO.

TRANSCRIÇÃO

PNEEU NO LIXO	PNEU NO LIXO
LAVE A VAILHA DO CALRRO	LAVI A VASILHA
COLOQUE AREIA NOS PRATOS DO VASO	DENGUE
TIRE GALHOS DA CALHA	PIOR
LIMPE A PISCINA	MÉDICO FEBRE DOR

Figura 3: Textos elaborados por escolares do 1º ano do E. F.

Observamos, nos Textos 1 e 2, que o escolar, respectivamente, atende ao roteiro disponibilizado pela escola e se apóia nas ilustrações, complementando as informações na ordem em que estão dispostas. As Concordâncias Verbal e Nominal são pouco exigidas nas atividades dessa natureza.

Quanto à Sintaxe, o comprometimento ocorre em todos os gêneros com períodos mais completos para a expressão das ideias, como a Notícia, a HQ, a Biografia e o Bilhete – 100%, excetuando a Receita, elaborada com o uso de imagens e suporte pre-definido – receitas com imagens de ingredientes e quantidades, não contemplando o Modo de Fazer.

DE NATA

1) DE NATA

A) XÍCARAS DE FARIADA DE

2) DE MAISENA

1) DE NATA

1) DE AÇÚCAR

2) OVO

1) DE FERMIENTO

TRANSCRIÇÃO
DE NATA
A) XÍCARAS DE FARIADA DE
2) DE MAISENA
1) DE NATA
1) DE AÇÚCAR
2) OVO
1) DE FERMIENTO

Figura 4: Receita elaborada por escolar do 1º ano do E. F.

No que se refere à Topografia, observamos que todas as produções grafadas seguem as estruturas dos gêneros solicitados e que foi a categoria em que os sujeitos da pesquisa não apresentaram dificuldades – 0%, certamente pelo fato de ser uma categoria dependente da rota visual, o que favorece esses sujeitos no trabalho escolar.

Podemos afirmar que as expressões escritas dos surdos, nessa etapa da escolarização, apontam para sua difícil incursão pelas rotas fonológicas e lexicais, o que nos faz defender a necessidade de se explorar, sempre que possível, os

resíduos auditivos dessas crianças, associados à leitura labial e às informações táteis e sinestésicas. Não devemos nos descuidar do fato de a escrita em Língua Portuguesa ter a característica alfabética, logo, as relações fonema/grafema precisam ser estabelecidas no início da escolarização para que os sujeitos tenham condições de aprendizagem dessa língua, quer pela via auditiva quando possível, quer pelas vias sensoriais.

Portanto, estamos convencidas de que todo canal que puder ser utilizado para favorecer o acesso a um bem cultural tão necessário como é a escrita deve ser explorado, uma vez que é necessário que a criança relacione as abstrações adquiridas aos níveis elementares das práticas sociais por ambas as línguas e, dessa forma, aprenda os conceitos pela mediação de todos os signos linguísticos dispostos em suas inter-relações. Vigotski (2000, p. 333) assinala que “[...] a pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança”. Essa assertiva aponta para o cuidado pedagógico com a organização do ensino, observando os limiares inferiores e superiores do desenvolvimento dos escolares. Na linha tênue entre esses limiares o professor encontra o melhor período para a aprendizagem.

Nesse sentido, compreendemos que o bilinguismo é a filosofia que melhor subsidia a educação dos surdos, remetendo à aquisição da língua de sinais e à apreensão da escrita em L2. Aprender a Língua Portuguesa e utilizá-la para a comunicação em uma sociedade majoritariamente ouvinte possibilita aos surdos se relacionarem com aqueles que desconhecem a língua de sinais. Nas palavras de Echevarría e López (2010, p.12 – tradução nossa)¹⁷⁴, esse conhecimento trará “[...] maiores possibilidades de realização pessoal e social, recordando que o mais importante é desenvolver a linguagem como instrumento essencial para a comunicação e não a fala para pronúncia”.

5.1.2– Apresentação dos resultados quantitativos: 2º ano do E. F.

Analisando os gêneros produzidos pelos escolares matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, constatamos a inexistência de equívocos do Letramento no

¹⁷⁴ No texto em espanhol, lê-se: “[...] mayores posibilidades de realización personal y social, recordando que lo más importante es desarrollar el lenguaje como instrumento esencial para la comunicación y no el habla para la pronunciación” (ECHEVARRÍA; LÓPEZ, 2010, p.12)

Relato e na Biografia – 0% e uma redução na HQ e no Bilhete – 50%, consoante o quadro a seguir:

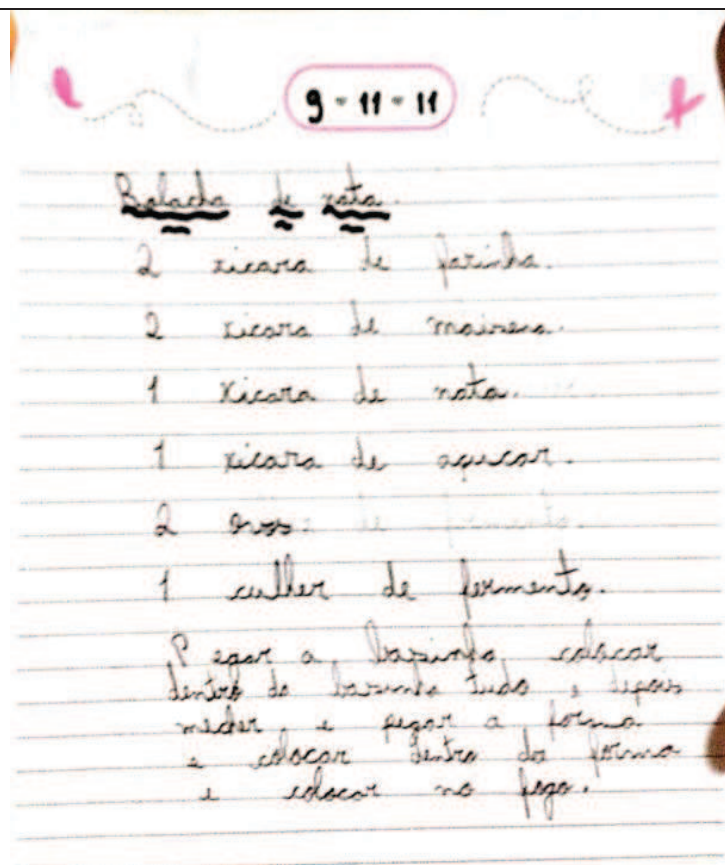
	Notícia	H.Q.	Relato	Receita	Biografia	Bilhete
Letramento	100%	50%	0%	100%	0%	50%
Conc. Nominal	0%	0%	50%	0%	0%	0%
Conc. Verbal	0%	100%	50%	0%	0%	0%
Org. Sintática	100%	50%	100%	50%	100%	50%
Topografia	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Quadro 5: Porcentagem de erros de escrita – 2º ano

Fonte: A autora

Observamos que as dificuldades com a categoria citada persistem nos gêneros Notícia e Receita (Modo de Fazer) – 100%, possivelmente pelo mesmo motivo do ano anterior – pouco contato com a escrita, conforme assinaladas a seguir:

- Trocas de grafemas – “CANHA” para “CALHA”; “FONTA” para “PONTA”; “VASINHA” para VASILHA”; “CULHER” para “COLHER”; “MECHER” para “MEXER”;
- Inversões de letras – “AINVERSÁRIO” para “ANIVERSÁRIO”; “HOAR” para “HORA”;
- Acréscimos de grafemas - “BASINHA” para “BACIA” e “PARQUEL” para “PARQUE”.



TRANSCRIÇÃO

BOLACHA DE NATA

2 XICARA DE FARINHA

2 XICARA DE MAISENA

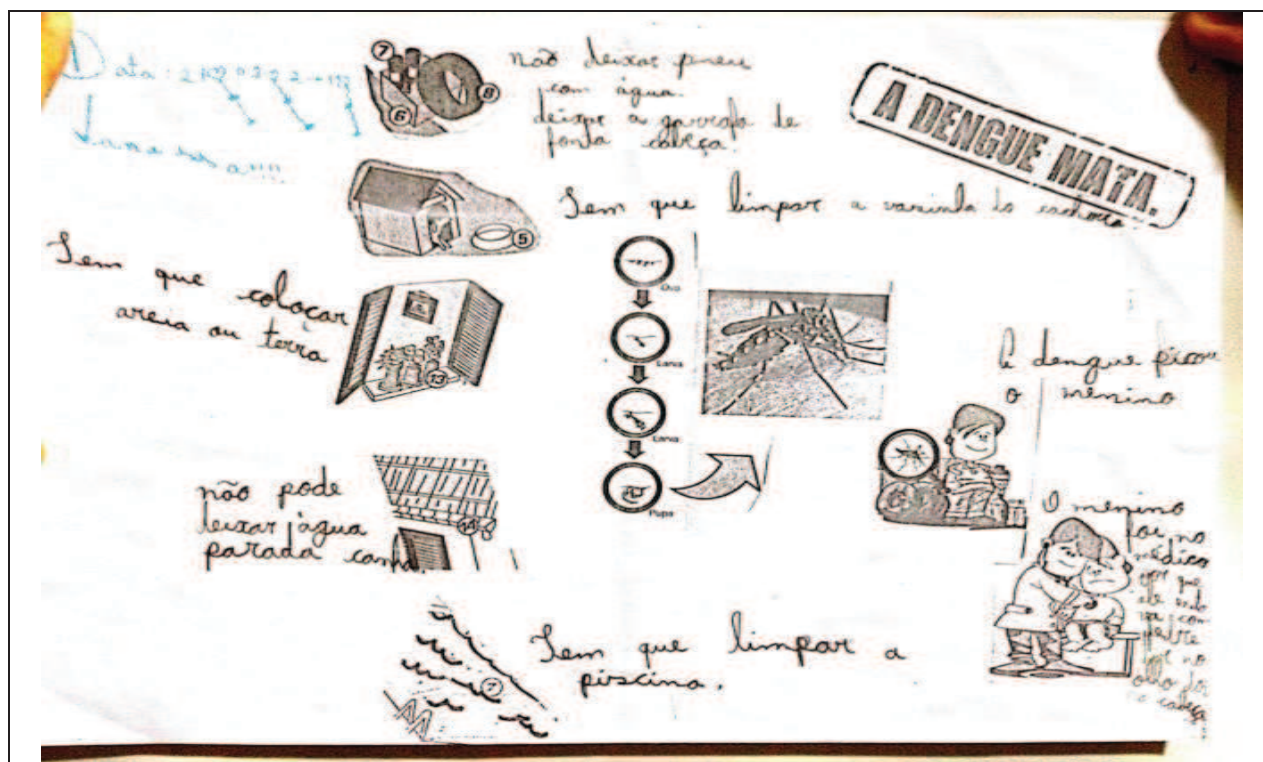
1 XICARA DE NATA

1 XICARA DE AÇUCAR

2 OVOS

1 CULHER DE FERMENTO

PEGAR A BASINHA COLOCAR DENTRO DA BASINHA TUDO E DEPOIS MECHER E PEGAR A FORMA E COLOCAR DENTRO DA FORMA E COLOCAR NO FOGO.



TRANSCRIÇÃO	
NÃO DEIXAR PNEU COM ÁGUA DEIXAR A GARRAFA DE PONTA CABEÇA.	
TEM QUE COLOCAR AREIA OU TERRA	TEM QUE LIMPAR A VASINHA DO CACHORRO.
NÃO PODE DEIXAR ÁGUA PARADA CANHA.	A DENGUE PICOU O MENINO
TEM QUE LIMPAR A PISCINA.	O MENINO FOI NO MÉDICO POR QUE ELE ESTAVA COM FEBRE DOR NO OLHO DOR DE CABEÇA

Figura 5: Receita e Notícia: elaboradas por escolares do 2º ano do E. F.

Na Notícia, no Relato e na Biografia, obtiveram 100% de equívocos com a categoria Organização Sintática, seguidos dos gêneros HQ, Receita e Bilhete, nos quais a sintaxe mantém a organização pautada na Libras – Língua materna, com alguns textos apresentados conforme a norma culta – 50%. Se pensarmos nos ouvintes, esses também se apoiam na oralidade quando iniciam o processo de aprendizagem da leitura e escrita, sendo a transcrição fonética o erro mais comum encontrado nessas produções (CAGLIARI, 1993). Observamos, ainda, frases curtas, alterações gráficas e flexões verbais inadequadas. As dificuldades com a sintaxe se mostram mais acentuadas, o que confirma a proposição de Vigotski (2000) sobre a fragilidade da língua estrangeira se comparada à língua materna.

Afirmamos que essas crianças compreendem a função social da escrita, pois atendem às principais características dos gêneros, como podemos verificar na

Receita, trazendo os ingredientes listados separadamente, por quantidades, e um parágrafo explicando como fazer o alimento. Observamos, em alguns materiais, trocas de grafemas de natureza auditiva decorrentes da não apropriação do traço de sonoridade dos fonemas da Língua Portuguesa¹⁷⁵, similares às apresentadas nas escritas de crianças ouvintes e que, no caso dos surdos, apontam para o uso de resíduos auditivos por algumas crianças:

- “RÉCUA” para “RÉGUA” – Troca de /G/ por /K/;
- “DESOURA” para “TESOURA” – Troca de /T/ por /D/;
- “APONDADOR” para “APONTADOR” – Troca de /T/ por /D/

¹⁷⁵ Conforme Mota (2004), o traço de sonoridade é um dos traços distintivos que caracteriza alguns fonemas da Língua Portuguesa tornando-os diferentes entre si. Quanto mais traços distintivos uma criança adquire, mais contrastividade terá em seu repositório fonológico. Há crianças que apresentam trocas desses pares na fala e outras que apresentam as trocas somente na escrita. Os pares distintos pela sonoridade, que encontram referência significativa, estão dispostos separados em colunas, pelos surdos [- voz] e pelos sonoros [+ voz], seguidos de alguns exemplos:

FONEMAS SURDOS – [- voz]	FONEMAS SONOROS [+ voz]
/p/: pato; pasta; picada; pote; pule; aperta.	/b/: bato; basta; bicada; bote; bule; aberta.
/t/: toca; tuas; tia; gato; corta; fato; nata.	/d/: doca; duas; dia; gado; gorda; fado; nada.
/k/: cato; calo; costa; a foca; cola; corda.	/g/: gato; galo; gosta; afoga; gola; gorda.
/f/: faca; feia; foto; fera; afiar; filma; fia.	/v/: vaca; veia; voto; Vera; aviar; Vilma; via.
/s/: caça; preço; aceite; abraçar; doce; tece.	/z/: casa; preso; azeite; abrasar; doze; tese.
/ʃ/: chato; queijo; chove; xis; cacho; acha.	/ʒ/: jato; queijo; jovem; giz; caju; aja.

Fonte: A autora

Encontramos, ainda, trocas dos fonemas assinalados em palavras que não apresentam um referencial significativo, tanto na oralidade quanto na escrita. Trazemos alguns exemplos:

/p/ - /b/: Combinação – Compinação
 /t/ - /d/: Todo – Toto
 /k/ - /g/: Quadro - Guadro
 /f/ - /v/: Confortável – Convortáfel
 /s/ - /z/: Assado - Azado
 /ʃ/ - /ʒ/: Chave - Jave

Récula	
Cola	
Livro	
Desoura	
Calendário	
Lapis de Cor	
Lapis de escrever	
Armario	
Cadeira	
Apondador	
TRANSCRIÇÃO	
RÉCUA	
COLA	
LIVRO	
DESOURA	
CALENDÁRIO	
LAPIS DE COR	
LAPIS DE ESCREVER	
ARMARIO	
CADEIRA	
APONDADOR	

Figura 6: Lista elaborada por escolar do 2º ano do E. F.

Nos gêneros acompanhados de imagens, os escolares se apoiam nessas informações utilizando, em algumas produções, a pictografia para expressarem suas ideias. Na HQ, por exemplo, constatamos que o escolar escreveu conforme a organização das gravuras, elaborando uma história marcada por incoerência temporal – a história começa com uma saudação seguida da despedida da personagem principal. Depois, a personagem continua na história, segurando um copo que cai de sua mão ao ser empurrada pela menina. O líquido molha a calça do menino e a personagem finaliza sua atuação com a explicação do incidente.

Encontramos a seguinte falha coesiva: “ELE CAIU NO COPO” para “O COPO CAIU” e lapso de Concordância Verbal – “VOCÊS ESTA” para “VOCÊS ESTÃO?”. A organização sintática também se encontra prejudicada com lacunas na pontuação.

História em Quadrinhos
Escreva as falas desta história.

TRANSCRIÇÃO

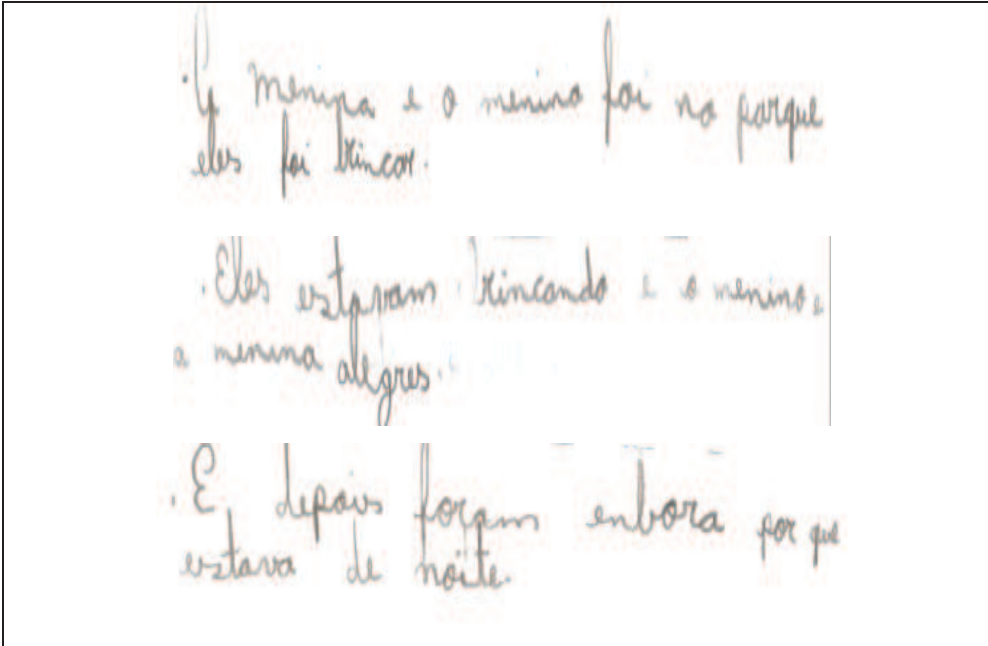
OI AMIGO TUDO BEM PRA VOCÊS COMO VOCÊS ESTÁ	AHH! EU NÃO GOTOS DE VOCÊ EU VOU EMBORA TÁ CTHÁU
ELE CAIU NO COPO.	A VOCÊ MOLHOU MINHA CALÇA
	A DESCULPA ELA MIM EMPUROU.

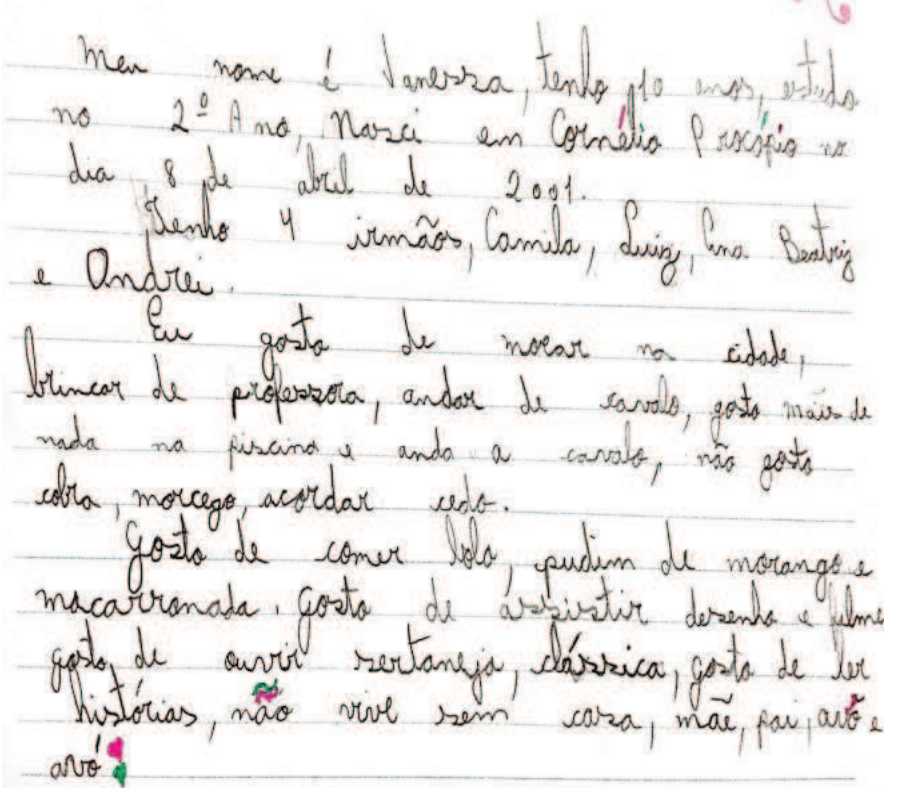
Figura 7: HQ elaborada por um escolar do 2º ano do E. F.

Inferimos que, nessa etapa do Ensino Fundamental, os surdos apresentam uma acentuada desvantagem linguística: se frequentarem uma escola regular não encontrarão pares para negociar os sentidos da escrita, pois os ouvintes não são

fluentes em Libras, tampouco o professor. Se frequentarem uma escola somente para surdos, a negociação de significados ocorrerá em língua de sinais, com os pares e professor e a escrita pode ter outra concepção pelo grupo de surdos.

Quanto à Concordância Nominal, verificamos as seguintes dificuldades: “ÁRVORES MUITO BONITO” para “ÁRVORES MUITO BONITAS” e quanto à Concordância Verbal: “A MENINA E O MENINO FOI NO PARQUE” para “A MENINA E O MENINO FORAM NO PARQUE”.


TRANSCRIÇÃO
A MENINA E O MENINO FOI NO PARQUE ELES FOI BRINCAR.
ELES ESTAVAM BRINCANDO E O MENINO E A MENINA ALEGRES.
E DEPOIS FORAM EMBORA POR QUE ESTAVA DE NOITE.



Meu nome é Vanessa, tenho 10 anos, estudo no 2º Ano, nasci em Cornélio Procópio no dia 8 de abril de 2001. Tenho 4 irmãos, Camila, Luiz, Ana Beatriz e Andrei.

Eu gosto de morar na cidade, brincar de professora, andar de cavalo, gosto mais de nada na piscina e anda a cavalo, não gosto cobra, morcego, acordar cedo.

Gosto de comer bolo, pudim de morango e macarronada. Gosto de assistir desenho e filme gosto de ouvir sertanejo, clássica, gosto de ler histórias, não vive sem casa, mãe, pai, avô e avó.

TRANSCRIÇÃO
MEU NOME É VANESSA, TENHO 10 ANOS, ESTUDO NO 2º ANO, NASCI EM CORNÉLIO PROCÓPIO NO DIA 8 DE ABRIL DE 2001.
TENHO 4 IRMÃOS, CAMILA, LUIZ, ANA BEATRIZ E ANDREI.
EU GOSTO DE MORAR NA CIDADE, BRINCAR DE PROFESSORA, ANDAR DE CAVALO, GOSTO MAIS DE NADA NA PISCINA E ANDA A CAVALO, NÃO GOSTO COBRA, MORCEGO, ACORDAR CEDO.
GOSTO DE COMER BOLO, PUDIM DE MORANGO E MACARRONADA.
GOSTO DE ASSISTIR DESENHO E FILME GOSTO DE OUVIR SERTANEJA, CLÁSSICA, GOSTO DE LER HISTÓRIAS, NÃO VIVE SEM CASA, MÃE, PAI, AVÔ E AVÓ.

Figura 8: Textos elaborados por escolares do 2º ano do E. F.¹⁷⁶

No que tange à Topografia, as produções seguem as marcas de cada gênero, com a totalidade de acertos. Verificamos que as características pouco variáveis de alguns suportes auxiliam as crianças na organização textual. Além disso, o contato com a Libras nessa etapa da escolarização é mais intenso, haja vista a garantia legal de um intérprete nas salas de aula regulares sempre que houver um surdo

¹⁷⁶ A Biografia foi escrita por uma escolar que fez implante coclear e estava em processo de adaptação.

matriculado e a frequência desses escolares em contraturno nos CAES ou nas Escolas Especiais.

5.1.3 – Apresentação dos resultados quantitativos: 3º ano do E. F.

Analisando as produções dos escolares do 3º ano do Ensino Fundamental, verificamos que o Letramento apresenta um aumento de equívocos nas produções escritas se comparados aos anos anteriores de escolarização: Notícia e Relato – 100% de erros; HQ e Biografia – 75%; Receita e Bilhete – 50%, conforme o quadro a seguir:

	Notícia	H.Q.	Relato	Receita	Biografia	Bilhete
Letramento	100%	75%	100%	50%	75%	50%
Conc. Nominal	100%	100%	25%	0%	0%	25%
Conc. Verbal	100%	100%	0%	0%	0%	25%
Org. Sintática	100%	100%	100%	50%	100%	75%
Topografia	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Quadro 6: Porcentagem de erros de escrita – 3º ano

Fonte: A autora

Apesar de esses sujeitos já terem um contato maior com a Libras e, conseqüentemente, mais vocabulário nessa língua, a retextualização para Língua Portuguesa escrita não corresponde ao avanço conseguido em língua de sinais. Além disso, as exigências escolares aumentam e o contato com a escrita requer um léxico maior também em L2. Detalhamos algumas dificuldades apresentadas e as inferências sobre como seria a escrita em norma padrão, de acordo com o contexto;

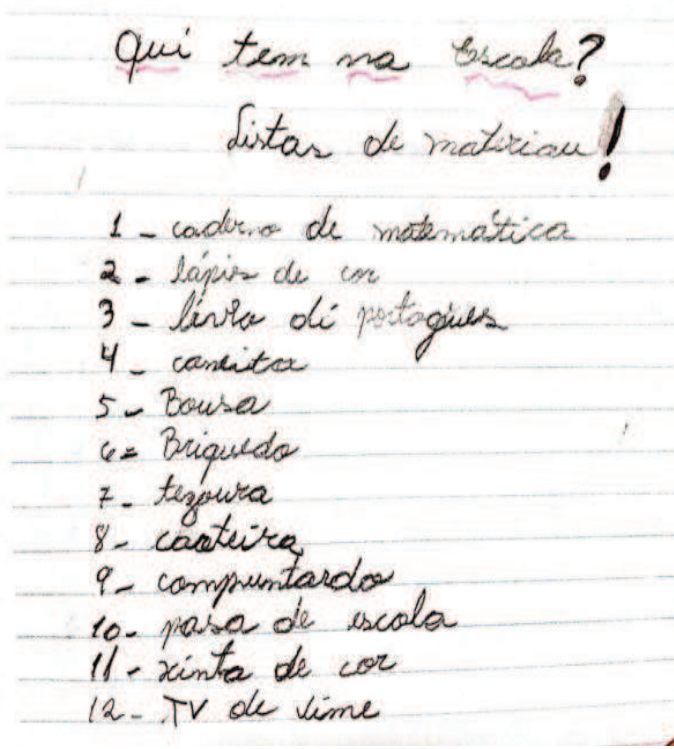
- Omissão de letras; “ESCOREGADOR” para “ESCORREGADOR”; “GARAFÁ” para “GARRAFA”; “GOTA” para “GOSTA”; “BAXO” para “BAIXO”; “DEXO” para “DEIXAR”; “AIDA” para “AINDA”; “LIPAR” para “LIMPAR”; “PASA” para “PASTA”; “BRIQUEDO” para “BRINQUEDO”;
- Acréscimos de letras: “PAIN” para “PAI”; “MOSQUINTO” para “MOSQUITO”; “FOUI” para “FOI”; “CANEITA” para “CANETA”;

- Inversões de letras: “PEO” para “PÕE”; “PRISIAS” para “PRECISA”; “COMPUNTARDO” para “COMPUTADOR”;
- Trocas de natureza auditiva, identificadas quando há um importante resíduo auditivo: “POSTE” para “PODE”; “PIGOU” para “PICOU”; “PISIZAR” para “PRECISA”; “MATERIAU” para “MATERIAL”; “BOUSA” para “BOLSA”; “TEZOURA” para “TESOURA”; “XINTA” para “TINTA”; “VIME” para “FILME”; “QUI” para “O QUE”.
- Trocas diversas: “FITIZ” – não identificado; “FOIROS” para “FORAM”; “EMTAR” para “ENTRAR”; “PISIAZ” para “PRECISA”; “COM” para “NO”.



TRANSCRIÇÃO

NÃO POSTE DEXAR A GARAFA BOCA PARA CIMA PORQUE O MOSQUITO EMTAR NA GARAFA PRISIA A GARAFA PARA BAXO



Qui tem na Escola?
Listas de materiau!

- 1 - caderno de matemática
- 2 - lápis de cor
- 3 - livro de português
- 4 - caneta
- 5 - Bousa
- 6 - Briqueado
- 7 - tezoura
- 8 - caoteira
- 9 - compuntardo
- 10 - pasa de escola
- 11 - xinta de cor
- 12 - TV de vime

TRANSCRIÇÃO	
QUI TEM NA ESCOLA?	
LISTAS DE MATERIAU!	
1-	CADERNO DE MATEMÁTICA
2-	LÁPIS DE COR
3-	LIVRO DE PORTOGUES
4-	CANEITA
5-	BOUSA
6-	BRIQUEDO
7-	TEZOURA
8-	CAOTEIRA
9-	COMPUNTARDO
10-	PASA DE ESCOLA
11-	XINTA DE COR
12-	TV DE VIME

Figura 9: Notícia e Lista elaboradas por escolares do 3º ano do E. F.

É importante salientar que nessa etapa da educação formal há uma expansão vocabular e nos textos narrativos e/ou descritivos, aparecem frases mais longas e o uso dos vocábulos conhecidos por esses escolares. Todavia, eles correm mais riscos ao escrever.

Quanto às Concordâncias Nominal e Verbal, as dificuldades se acentuam também nos gêneros que exigem maior quantidade de frases para a expressão e que estão submetidos a uma organização já estabelecida pela escola, como é o caso da Notícia – o tema é dado pelo artigo – 100%; e da HQ – constituída por uma

quantidade definida de imagens e suas respectivas “falas” – 100%. Nos demais gêneros ocorrem decréscimos de lapsos nessas categorias, devido às características dos textos: 1) Concordância nominal: Relato e Bilhete – 25%; Receita e Biografia – 0%; 2) Concordância Verbal: Bilhete – 25%; Relato, Biografia e Receita – 0%.

Destacamos alguns exemplos de equívocos (pronome e verbo não concordam com o sujeito) que se repetem nas produções desses sujeitos: “SEU SETE FILHA” para “SUAS SETE FILHAS”; “FOI” para “FORAM”; “EU ESTUDAR” para “EU ESTOU ESTUDANDO” ou “EU ESTUDO”.

No que se refere à Organização Sintática, essas produções mantêm as mesmas dificuldades encontradas nas etapas anteriores do Ensino Fundamental: Notícia, HQ, Relato e Biografia – 100%; Bilhete – 75% e Receita – 50%. Salientamos que há problemas com a pontuação: o uso de letras maiúsculas no início das frases e a ausência de elementos coesivos, como por exemplo: “PEO FORMA FORNO”, sem a preposição “NO”; “BOLO CENOURA”, sem a preposição “DE”; “GOTA CACHORRO”, sem a preposição “DE”.

Apesar de o vocabulário em Libras ter sido mais trabalhados devido ao tempo de educação formal, observa-se que não garante a organização de frases, orações e períodos conforme a norma culta da escrita em Língua Portuguesa. A Organização Sintática, seguida do Letramento, continuam como as categorias mais marcadas por dificuldades. Portanto, não é o tempo pedagógico que define se a aprendizagem atinge os limiares desejados pela escola. Embora tenham um contato maior com a língua de sinais e, por isso mesmo um vocabulário e sintaxe mais desenvolvidos, quando se manifestam graficamente os surdos dessa etapa da educação formal desvelam suas dificuldades, uma vez que “[...] há sempre discrepâncias e nunca paralelismos entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes” (VIGOTSKI, 2000, p. 322).

Por esse viés, lembramos que alguns alunos dessa etapa da escolarização não têm, ainda, o domínio da escrita. No caso da presente pesquisa, encontramos uma produção grafada pela professora, manifestando a gramática e a sintaxe do pensamento em Libras desse sujeito - *“pensamento ligado por gestos”*¹⁷⁷. Outro dado relevante é que as produções escritas dos surdos, nesse ano no Ensino

¹⁷⁷ Parafraaseamos Vygotsky (1993, p.127-128) generalizando sua afirmação aos ouvintes para os surdos: “Continua a ser fala, isto é, pensamento ligado por palavras”.

Fundamental, apresentam um adensamento lexical, em que pesem as estruturas sintáticas comprometidas para expressar suas ideias. Todavia, já utilizam a Libras, semântica e sintaticamente, demonstrando as capacidades de organização do pensamento pela linguagem gestual. Trazemos o exemplo que confirma nossa exposição:

Aula 3 Robert

Atividade

Produção de Texto

O professor deverá solicitar aos estudantes que escrevam sua autobiografia. Para tanto, poderá sugerir um roteiro que os orientará em sua produção.

- Meu nome
- Minha idade
- Fatos que aconteceram comigo - em casa - na escola - com amigos (as)
- Atividades de que participo
- Coisas de que eu mais gosto/não gosto
 - de fazer
 - de comer
 - de assistir
 - de ouvir
- Coisas que não vivo sem...

meu nome robert, minha idade 11 anos, meu pai é separado, tem outra mulher, gosto de brincar de bola, gosto de comer carne arroz e suco, gosto de ver televisão

TRANSCRIÇÃO

MEU NOME ROBER, MINHA IDADE 11 ANOS, MEU PAI É SEPARADO, TEM OUTRO MULHER, GOSLO DE BRINCAR DE BOLA, GOTO DE COMER CARNE ARROZ E SUCO, GOSTO DE VER TELEVESÃO

Figura 10: Biografia elaborada por um escolar do 3º ano do E. F.

Ao analisarmos a Topografia, observamos que as crianças produzem os gêneros textuais de acordo com as características de cada material. Reiterando, os suportes e a topografia textuais contribuem para que a escrita ocorra mais próxima da norma padrão. Atribuímos essa característica ao fato de que os elementos próprios desses gêneros apontam para sua finalidade – Título; Nome; Local; Data;


Horário; Ingredientes; Modo de Fazer, favorecendo o interlocutor, apesar dos lapsos cometidos nas produções, como podemos observar no exemplo a seguir:

BILHETES

BILHETES SÃO MENSAGENS CURTAS E OBJETIVAS, MENORES QUE AS CARTAS. GERALMENTE, OS ENVIAMOS PARA AMIGOS, COLEGAS, FAMILIARES, ETC.
PARA ESCREVER UM BILHETE, É NECESSÁRIO SEGUIR ALGUNS PASSOS:

- 1 - DATA
- 2 - NOME DE QUEM VAI RECEBER
- 3 - ASSUNTO
- 4 - DESPEDIDA
- 5 - NOME DE QUEM ESCREVEU O BILHETE

① ESCREVA UM BILHETE PARA SEU (SUA) AMIGO(A) LEMBRANDO-O(A) DO ANIVERSÁRIO DO(A) PROFESSOR(A).



22/08

PAIN (PAI)

EU ESTUDAR ABRAÇO

ROBERT

TRANSCRIÇÃO

22/08
PAIN (PAI)
EU ESTUDAR ABRAÇO
ROBERT

Figura 11: Bilhete elaborado por um escolar do 3º ano do E. F.

5.1.4 – Apresentação dos resultados quantitativos: 4º ano do E. F.

A análise referente às produções dos escolares surdos, matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental, aponta para a manutenção das dificuldades com o Letramento em todos os gêneros coletados, consoante aos anos anteriores: Notícia; Relato; Receita e Biografia – 100%; HQ e Bilhete - 66%:

	Notícia	H.Q.	Relato	Receita	Biografia	Bilhete
--	---------	------	--------	---------	-----------	---------

Letramento	100%	66%	100%	100%	100%	66%
Conc. Nominal	0%	0%	100%	66%	50%	66%
Conc. Verbal	0%	0%	0%	0%	50%	66%
Org. Sintática	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Topografia	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Quadro 7: Porcentagem de erros de escrita – 4º ano.

Fonte: A autora

Esses alunos seguem cometendo equívocos com a ordem dos grafemas no interior dos vocábulos e a expressão das ideias é marcada pela carência linguística em Língua Portuguesa. Atribuímos essa ocorrência ao possível aumento de vocabulário em Língua Portuguesa escrita, ocasionando lapsos na grafia.

- “ARÓZ” para “ARROZ”;
- “NESCAL” para “NESCAU”;
- “IGUALÇU” para “IGUAÇU”;
- “XICARA” para “XÍCARA”;
- “AÇÚCA” para “AÇÚCAR”;
- “MARGALINHA” para “MARGARINA”;
- “JUTAR” para “JUNTAR”.
- “FEIJAO” para “FEIJÃO”;
- “SEA” para “SUA”;
- “PACOTO” para “PACOTE”;
- “MATEMATÉ” para “MASSA DE TOMATE”;
- “BOLAÇA” para “BOLACHA”;
- “PÓ DE ROYAL” para “PÓ ROYAL”;
- “MAÇA” para “MAÇÃ”;
- “FAIXA” para “CAIXA”;
- “POLE” para “POLLY”.

Encontramos avanços nas Concordâncias Nominal e Verbal, principalmente nos gêneros Notícia e HQ – 0%, o que nos remete a pensar que essas crianças já aprenderam a regra desses elementos linguísticos, conforme observamos a seguir:

a) Quanto à Concordância Verbal, assinalamos alguns exemplos de produções conforme a norma culta:





1. FORMIGA: TRABALHAVA; PEGAVA; AJUDOU.
2. A CIGARRA: É; PENSA; FAZ; TINHA; FOI.
3. EU: ARRUMEI.
4. VOCÊ: DORMIR; DESCANSAR; ME ACORDA; PODE PASSEAR.
5. MULHER CUIDA.

b) Quanto à Concordância Nominal, destacamos alguns exemplos de produções conforme a norma culta:

1. AS FOLHAS; O INVERNO; MUITAS FOME E FRIO; NA FORMIGUEIRA¹⁷⁸.
2. SUA CAMA.
3. NO JARDIM.
4. ALGUMAS COISAS.
5. 5 CACHORROS TEM.
6. CASA SUA.

¹⁷⁸ Verificamos a generalização da Concordância Nominal - o advérbio concorda em gênero, número e grau com o substantivo: “Muitas fome frio”; “na formigueira”.

ESCREVA DE ACORDO COM AS FIGURAS, O QUE ACONTECEU NA HISTÓRIA:

	A formiga trabalhava muito. Ela pegava as folhas para o formigueiro para o inverno.
	A cigarrinha ela é muito folgada. Ela só pensa brincar e cantar, também faz nada.
	Já começou inverno a cigarrinha tinha muitas fome e frio.
	A cigarrinha foi na formigueira ela pediu ajuda por favor me da comida a formiga ajudou.

TRANSCRIÇÃO	
A FORMIGA TRABALHAVA MUITO. ELA PEGAVA AS FOLHAS PARA O FORMIGUEIRO PARA O INVERNO	
A CIGARRA ELA É MUITO FOLGADA ELA SÓ PENSA BRINCAR E CANTAR, TAMBÉM FAZ NADA.	
JÁ COMEÇOU INVERNO A CIGARRA TINHA MUITAS FOME E FRIO.	
A CIGARRA FOI NA FORMIGUEIRA ELA PEDIR AJUDA POR FAVOR ME DA COMIDA A FORMIGA AJUDOU.	

Figura 12: HQ elaborada por um escolar do 4º ano do E. F.

Amor animal


Conheça a história de Merlyn, a protetora de animais, e, de Petit, o gato que conquistou o coração de Brenda

Walter Pereira
Colunista da Folha

Não resta dúvida de que o cão é o melhor amigo do homem. Atencioso e companheiro ele conquista qualquer um. Faz-se mostrar sua admiração pelo ser humano. Doces. Os cães, na verdade, podem ser considerados verdadeiros "anjos de paz". Afinal quem nunca viu ou ouviu histórias envolvendo estes bichos? Foram estas qualidades que despertou na dona de casa, Merlyn Madeira Coradini, paixão e admiração por cachorros. E como se fosse amor animal.

Merlyn divide seu apartamento com cinco cães. O fascínio por eles ganhou força após a morte do irmão, há 17 anos. "Ele tinha um amor muito grande por cachorros. Acho que ele passou isso para mim", acredita. Atualmente ela faz parte da Associação Protetora dos Animais. Diariamente anda pelas ruas da cidade em busca de cães abandonados. Na maioria das vezes os encontram debilitados. A

Merlyn: "Um gente que veio para salvar pessoas. Eu vim para ajudar os cães"



Mulher cachorro amor cuida casa sea.
5 cachorros tem.
Tambem irmão amor cachorro mas irmão morrer.
Evelin Caroline S. Castro

TRANSCRIÇÃO
<p>MULHER CACHORRO AMOR CUIDA CASA SEA. 5 CACHORROS TE. TAMBEM IRMÃO AMOR CACHORRO MAS IRMÃO MORRER. EVELIN CAROLINE S. CASTRO</p>

Figura 13: Notícia escrita por um escolar do 4º ano do E. F.

Constatamos que as adequações apresentadas são resultado de um trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa escrita direcionado com vistas ao

conhecimento gramatical, pois conforme Morita (1997), somente a imersão por meio do contato com pessoas e materiais que utilizam a língua estrangeira não são suficientes para aprendê-la. Ainda encontramos supergeneralizações, fossilizações, simplificações e transferências, comuns a todos que aprendem uma língua estranha. Observamos que os elementos gramaticais da Língua Portuguesa escrita estão sendo internalizados pelos escolares surdos e as generalizações, destacadas na categoria Concordância Nominal, precisam ser cuidadas para que não sigam se configurando como regra equivocada da língua alvo.

Quanto à Organização Sintática, assinalamos para exposições feitas com prejuízo da coesão em todos os gêneros coletados – 100%, conforme podemos observar no exemplo a seguir:

- “DIA FUTURO CASAR, ROUPA LINDA PARA FELIZ AMO REZAR PASSEAR FAMILA QUE SE SÃO NAMORADA PARA GOSTA VOCÊ CASA MÃE E PAI LINDA TEM SÃO QUEL MEU DIA EU AMO FOI FAZER TE TRABALHAR PAI PEDREIRO. COM FELIZ...”

Evelin caroline S. castro ♡ ♡
 Idade: 13 ♡ e Evelin ♡
 Escola: Espaço Norte ♡
 Série: 4ª ♡ mãe linda omo

Eu gosto fazer conversar e amigos. Beijar amo feliz conversar como fazer tem quel voce elea e eu beijos. Eu gosta vida se rezar, computador, estudar, passear, dia futuro casar, roupa linda para feliz uma rezar passear familia que se são namorada para gosta voce casa mãe e pai linda tem são quel meu dia eu amo foi fazer te trabalhar pai pedreiro, com feliz eu Evelin amo foi meu pai ele mãe namorda com se são linda mãe fazer casa é bom gosta sim dia amor rir eu dia amigo tem com vida meus foi bom amo lida feliz. Evelin feliz...

TRANSCRIÇÃO
EU GOSTO FAZER COMVERSAR E AMIGOS. BEIJOS AMO FELIZ COMVERSAR COMO FAZER TEM QUEL VOCE ELEA E EU BEIJOS. EU GOSTA VIDA SE REZAR, COMPUTADOR, ESTUDAR, PASSEAR, DIA FUTURO CASAR, ROUPA LINDA PARA FELIZ UMA REZAR PASSEAR FAMILIA QUE SE SÃO NAMORADA PARA GOSTA VOCÊ CASA MÃE E PAI LINDA TEM SÃO QUEL MEU DIA EU AMO FOI FAZER TE TRABALHAR PAI PEDREIRO, COM FELIZ EU EVELIN AMO FOI MEU PAI ELE MÃE NAMORDA COM SE SÃO LINDA MÃE FAZER CASA É BOM GOSTA SIM DIA AMOR RIR EU DIA AMIGO TEM COM VIDA MEIS FOI BOM AMO LIDA FELIZ. EVELIN FELIZ...

Figura 14: Biografia de um escolar do 4º ano do E. F.

A criança traz informações sobre sua vida, demonstrando a riqueza de sua fala interna: no futuro vai se casar com uma linda roupa; ama rezar; passear com a família; namorada; gosta de você; a casa da mãe e do pai é linda; o pai é pedreiro e

foi trabalhar feliz. No entanto, para um leitor que não a conheça, ou que não tenha contato com surdos, fica difícil compreender o conteúdo e, principalmente a sequência temporal dos fatos tratados por ela. Observamos, ainda, dificuldades com a pontuação e com o emprego de elementos coesivos.

Uma das explicações para que isso continue ocorrendo, é o fato de a escola simplificar a escrita que ensina aos surdos, organizando práticas pedagógicas com materiais isentos de preposições, artigos, pronomes, conjugações verbais (os verbos são trazidos no infinitivo, apenas), aproximando a escrita em Língua Portuguesa da organização sintática da Libras (LEBEDEFF, 2004).

Nesse viés, verificamos o duplo prejuízo sofrido pelos surdos nessa etapa da escolarização: 1º) por escreverem com a sintaxe de uma língua desconhecida pela maioria dos professores ouvintes e 2º) por não terem seus textos explorados nessa sintaxe, mas corrigidos com a imposição das normas da Língua Portuguesa. Dessa maneira, não se possibilita aos escolares a compreensão da necessidade de um rascunho mental – fala interior, que pode ser grafado, mas que necessita ser ampliado com mais informações, elaborado com a explicitação contextual dos fatos; inserção de sujeito e predicado; preocupação com o interlocutor; com os eixos conotativos e denotativos.

Quanto à Topografia, como nos anos anteriores, foi internalizada pelos alunos no que se refere aos gêneros coletados na pesquisa – 0%.

5.1.5 – Apresentação dos resultados quantitativos: 5º ano do E. F.

Analisando as produções escritas dos surdos do 5º ano do Ensino Fundamental, compreendemos que os lapsos encontrados nos gêneros solicitados, ocorrem, principalmente, naqueles que exigem extensões de frase, oração e períodos maiores para que o leitor compreenda a mensagem.

	Notícia	H.Q.	Relato	Receita	Biografia	Bilhete
Letramento	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Conc. Nominal	0%	0%	33%	0%	66%	0%
Conc. Verbal	0%	50%	0%	0%	0%	0%

Org. Sintática	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Topografia	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Quadro 8: Porcentagem de erros de escrita – 5º ano

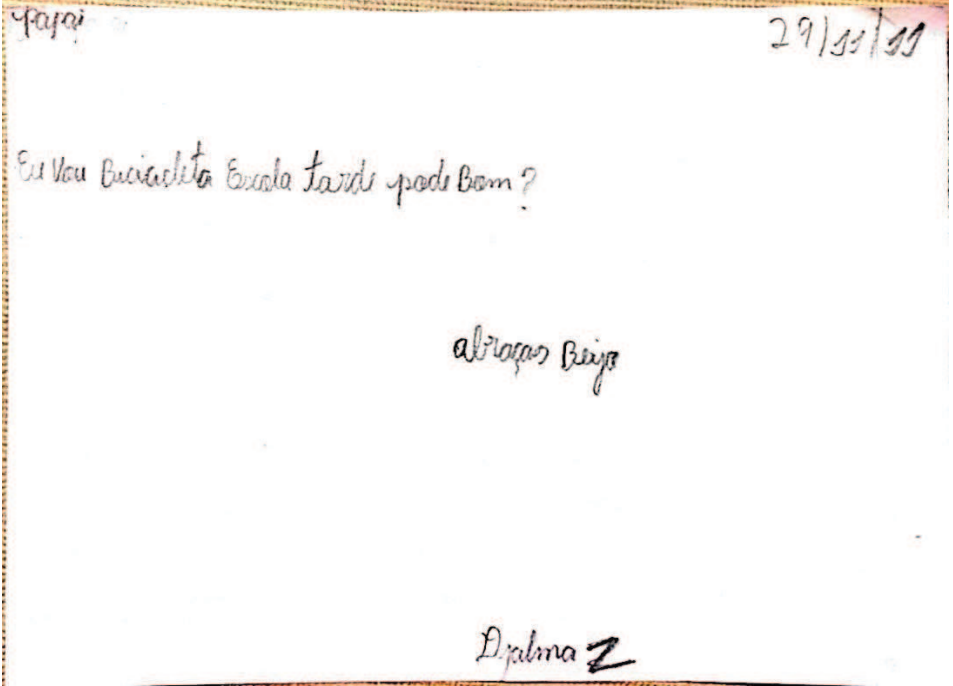
Fonte: A autora

Os dados mostram que o Letramento alcança níveis expressivos de dificuldades em todas as produções das crianças surdas, nessa etapa da escolarização – 100%. Sistematizamos alguns exemplos que comprovam nossa afirmação:

- “XIARA” para “XÍCARA”;
- “JUININIA” para “JUNINA”;
- “OBLEO” para “ÓLEO”;
- “FRAINHO” para “FARINHA”;
- “ABRTO” para “ABERTO”;
- “ACELHER” para “COLHER”;
- “DACARO” para “XÍCARA”;
- “QENTE” para “QUENTE”;
- “ACUCAR” para “AÇÚCAR”;
- “LUDO” para “TUDO”;
- “FORNA” para “FORMA”;
- “MELACIAS” para “MELANCIAS”;
- “OVÓ” para “OVO”;
- “TENOURA” para “CENOURA”;
- “SPERO” para “ESPERAR”;
- “FATA” para “FESTA”;
- “QUADRAILHA” para “QUADRILHA”.

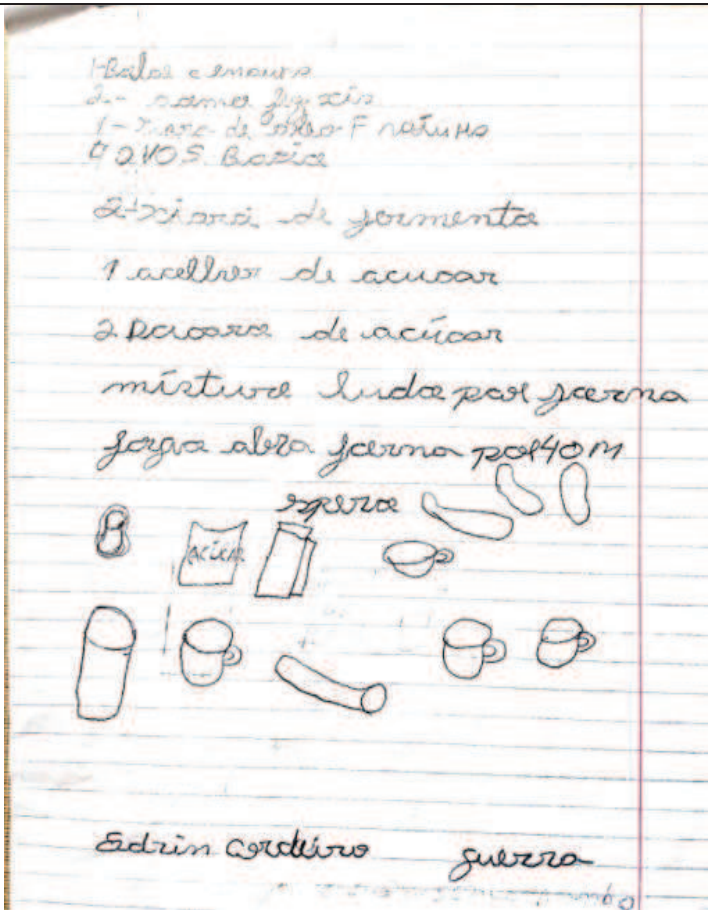
Quanto à Organização Sintática, verificamos que os surdos continuam a apresentar dificuldades, relatando ao interlocutor aquilo que conhecem de maneira abreviada, com falhas coesivas importantes e organização desestruturada – 100% de erros. Pelo fato de não utilizarem os significantes adequados em língua estranha, correm o risco de serem considerados pouco inteligentes e incapazes, pois o leitor

em potencial não terá condições de inferir sobre o conteúdo que não foi expresso, caso não existam pistas contextuais. Destacamos algumas produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, seguidas das expressões e inferências sobre o conteúdo:



The image shows a handwritten note on lined paper. At the top left, the word "Papai" is written. At the top right, the date "29/05/09" is written. The main body of the note contains the sentence "Eu Vou Bicicleta Escola Tarde pode Bom?". Below this, the phrase "abraças Beijo" is written. At the bottom, the name "Djalma Z" is written.

TRANSCRIÇÃO
PAPAI
EU VOU BICICLETA ESCOLA TARDE PODE BOM?
ABRAÇAS BEIJO
DJALMA Z



1- Balas cenoura
 2- acemo fez xis
 1- xiara de obleo fratura
 4 OVOS Bacia
 2 xiara de fermento
 1 acelher de acucar
 2 dacaro de acucar
 mistura ludo poe forna
 fogao abra forna poe 40 min
 spero

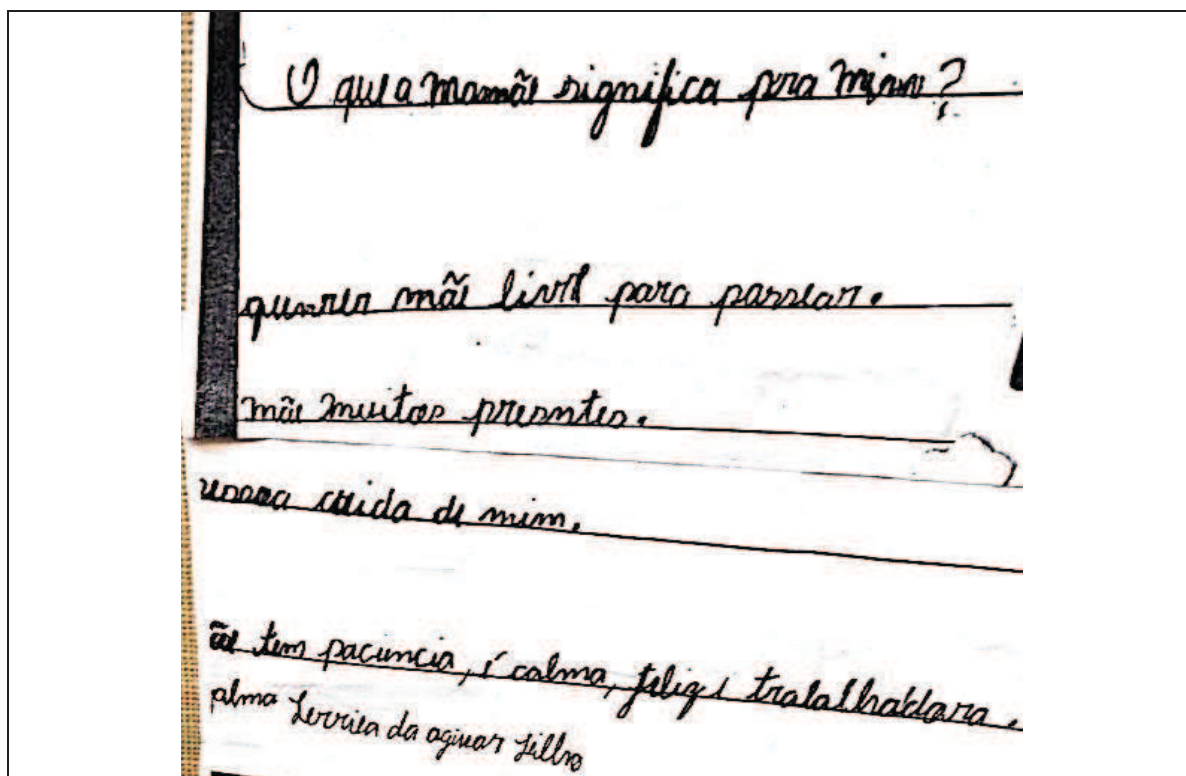
Edrin cordilho guerra

TRANSCRIÇÃO

1 BALAS CENOURA
 2 ACEMO FEZ XIS
 1 XIARA DE OBLEO FRATURA
 4 OVOS BACIA
 2 XIARA DE FERMENTO
 1 ACELHER DE ACUCAR
 2 DACARO DE ACÚCAR
 MISTURE LUDO PCOE FORNA
 FOGAO ABRA FORNA POE 40 MIN
 SPERO

Figura 15 : Bilhete e Receita elaborados por escolares do 5º ano do E. F.

- “BALAS CENOURS” para “BOLO DE CENOURA”;
- “EU VOU BICICLETA” para “EU VOU DE BICICLETA”;
- “ESCOLA TARDE” para “ PARA A ESCOLA À TARDE”;
- “PODE BOM” para “POSSO? ESTÁ BOM?”



TRANSCRIÇÃO

O QUE A MAMÃE SIGNIFICA PRA MIM?

QUERER MÃE LIVRE PARA PASSEAR.

MÃE MUITOS PRESENTES.

PESSOA CUIDA DE MIM.

MÃE TEM PACIÊNCIA, É CALMA, FELIZ E TRABALHADORA E CALMA

1- Quem são?

a) Os jogadores
 b) Os pais
 c) Os meninos

2- Onde estão?

a) estão no campo de futebol?
 b) estão na rua
 c) no circo

3- Onde foi parar a chuteira?

a) O menino perdeu a chuteira.
 b) A chuteira do jogador ficou presa no chão.
 c) O menino chutou a bola.

4- O que aconteceu depois?

a) Ele ficou feliz
 b) Ele quebrou o pé e ouviu o final do jogo pelo rádio.
 c) Ele ficou ouvindo música pelo rádio.

TRANSCRIÇÃO

JOGADORES MENINOS GOSTO BRASIL 3 X 1 PARAGARY GOL FELIZ FOGUETE CAMPO
 CHÃO BURACO CHUTEIRA PERDEU PROCURAR ELE DAR RONALDO ACABAR
 FOI CASA TOMAR BANHO OUVIU RÁDIO JOGO

Figura 16: Textos elaborados por escolares do 5º ano do E. F.

Observamos, ainda, que as dificuldades com os elementos sintáticos emprestam à escrita sentidos arbitrários, como os que seguem:

- “MÃE MUITOS PRESENTES” – com essa frase podemos inferir que a criança quer dar muitos presentes à mãe ou que a mãe dá muitos presentes à criança;

- “QUNRER MÃE LIVRE PARA PASSEAR” – com essa frase o escolar deseja estar livre para passear com a mãe ou que a mãe esteja livre para passear com ele – trata-se da vontade de dois sujeitos;
- “HOMEM PEGOU MACONHA CIDADE TOLEDO ATÉ JARDIM ALEGRE” – com essa frase podemos inferir que o homem pegou maconha de Toledo e levou até Jardim Alegre ou pegou no caminho entre as duas cidades;
- “HOMEM COMBINAR R\$ 550.00 RECEBER” – com essa frase o escolar quer dizer que o homem receberá R\$ 500,00 pela maconha ou pelo transporte dela;
- “CHÃO BURACO CHUTEIRA PERDEU PROCURAR ELE DAR RONALDO ACABAR” – a criança quis dizer que Ronaldo perdeu a chuteira no buraco do chão, “ele” procurou e Ronaldo acabou jogando ou que Ronaldo acabou de perder a chuteira no buraco do campo e “ele” procurou e deu para Ronaldo.

Os surdos demonstram compreensão textual ao expor os fatos temporalmente, em sequência lógica, apontando para a apreensão do conteúdo trabalhado. Afirmamos isso analisando a produção da Notícia por um escolar, comparando o teor exposto com o conteúdo do suporte original. Constatamos que o escolar conseguiu sintetizar a mensagem publicada, utilizando a escrita em 3ª pessoa, descrevendo um fato atual, sem se posicionar – características do gênero em questão. Não incluiu elementos como onde, quando, como e por que o incidente ocorreu, deixando o interlocutor com dados incompletos sobre o acontecimento. Possivelmente, a escola não trabalha muito com esse gênero textual ou não o explora em todas as suas possibilidades.

Quanto às Concordâncias Nominal e Verbal, constatamos que não há um padrão que chame nossa atenção. Há produções elaboradas sem equívocos dessas categorias e outras com algumas alterações: a) Concordância Nominal: Notícia, HQ, Receita e Bilhete – 0%. Relato – 33% e Biografia - 66%; b) Concordância Verbal: Notícia, Receita, Biografia, Relato e Bilhete – 0%. HQ – 50%.

Quanto à Topografia, consideramos que os alunos surdos já internalizaram essa categoria, como vimos anunciando nos anos anteriores de escolarização.

Compreendemos, dessa forma, que os surdos incorporam recursos linguísticos relevantes à aprendizagem de uma língua diferente daquela que utilizam cotidianamente. No entanto, apesar de encontrarmos produções textuais mais extensas nos materiais dos escolares do 5º ano do Ensino Fundamental, se comparadas às dos anos/séries anteriores, verificamos que tal extensão é comprometida pelos equívocos gramaticais.

Na escrita dos surdos observamos a tentativa de unir vocábulos aprendidos em L2, de maneira elementar, para que a ideia seja expressa, todavia, esse esforço vem acompanhado de alterações conceituais e apagamentos importantes entre o conteúdo lido e o expresso, como já assinalamos.

5.1.6 – Apresentação dos resultados quantitativos: 6ª série do E. F.

Analisando as produções dos escolares surdos do 6ª série do Ensino Fundamental, observamos que os mesmos compreendem a função social da escrita, uma vez que organizam suas expressões conforme as características dos gêneros textuais.

	Notícia	H.Q.	Relato	Receita	Biografia	Bilhete
Letramento	0%	33%	66%	100%	100%	33%
Conc. Nominal	0%	0%	66%	100%	100%	0%
Conc. Verbal	0%	0%	66%	0%	33%	33%
Org. Sintática	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Topografia	0%	0%	0%	0%	0%	0%


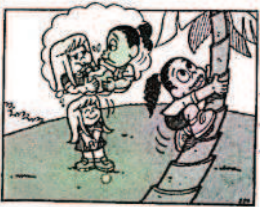

Quadro 9: Porcentagem de erros de escrita – 6ª série

Fonte: A autora

De acordo com os dados, a categoria Letramento apresenta, especificamente no gênero Notícia, ausência de erros – 0%. Nos gêneros HQ e Bilhete, notamos um aumento na incidência de equívocos na categoria – 33%. Há uma elevação mais significativa no Relato – 66%, chegando à totalidade de erros de Letramento nos gêneros Receita – Modo de Fazer e Biografia – 100%. Consideramos que os alunos

dessa etapa de ensino internalizaram algumas regras e referentes escritos, utilizando-os com mais constância, o que nos leva a afirmar que houve um avanço na categoria Letramento.

Seguem alguns dos equívocos apresentados nos exemplos selecionados: "XICARA" para "XÍCARA"; "OLEO" para "ÓLEO"; "TRIGA" para "TRIGO"; "ACUCAR" para "AÇÚCAR"; "MEMEX" para "MEXER"; "POE" para "PÕE"; "PORFESSORA" para "PROFESSORA"; "ARVIOE" para "ÁRVORE", "GARNHOU" para "GANHOU", "BRINGA" para "BRIGAR"; "TUDO" para "TODO"; "E" para "É", além da falta de pontuação em algumas frases. Trazemos algumas produções dos escolares que comprovam nossas considerações sobre as categorias analisadas:

	<p>O menino olhar coco arvoe</p>
	<p>O sonhar menina coco arvoe menino subir</p>
	<p>O jogar coco menino arvoe triste bola</p>
TRANSCRIÇÃO	
O MENINO OLHAR COCO ARVOE	
O SONHAR MENINA COCO ARVOE MENINO SUBIR	
O JOGAR COCO MENINO ARVIOE TRISTE BOLA	

(30/04/10)

A gente não pode bate tudo mundo, porque
 e proibido bate não podem. A gente fica
 feliz brincar conversa podem brincar
 Tudo mundo, Muito feliz pra brincar.

Deus

O Deus! O amigo conversou muito importante
 Tudo mundo conversa, não podem brinca,
 não pode fica bate, Você fica feliz, brincar por
 que ele fica legal, O homem morreu porque
 ele jogo pedra com grande por que homem ficou
 bravo ele mata amigo porque machuca ele.

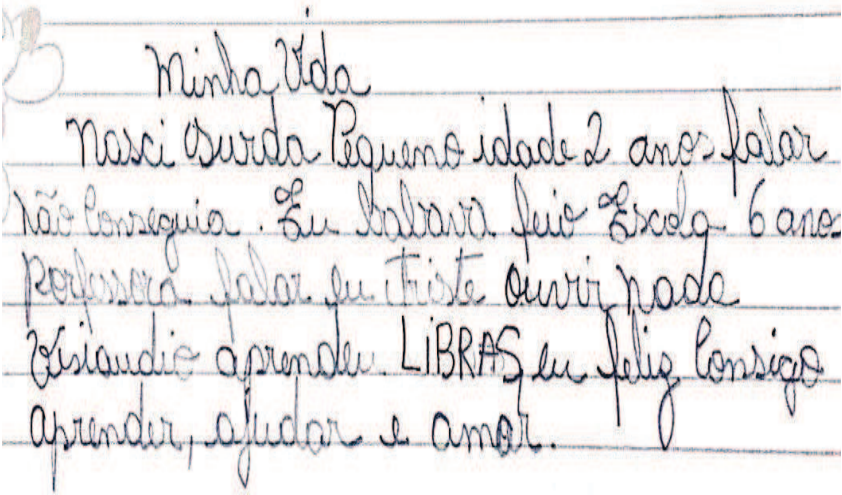
TRANSCRIÇÃO
A GENTE NÃO PODE BATE TODO MUNDO PORQUE E PROIBIDO BATE NÃO PODEM. A GENTE FICA FELIZ BRINCAR CONVERSA PODEM BRINCAR TUDO MUNDO, MUITO FELIZ PRA BRINCAR.
DEUS
O DEUS! O AMIGO CONVERSOU MUITO IMPORTANTE TUDO MUNDO CONVERSA, NÃO PODEM BRINGA, NÃO PODE FICA BATE, VOCÊ FICA FELIZ BRINCAR PORQUE ELE FICA LEGAL, O HOMEM MORREU PORQUE ELE JOGO PEDRA COM GRANDE POR QUE HOMEM FICOU BRAVO ELE MATOU AMIGO PORQUE MACHUCA ELE.

Figura 17: Textos elaborados por escolares da 6ª série do E. F.

Quanto às Concordâncias Nominal e Verbal há acréscimo de lapsos. A primeira é utilizada corretamente nos gêneros Notícia, HQ, e Bilhete – 0% e com falhas nos gêneros Relato - 66%; Receita e Biografia – 100%. A segunda é utilizada corretamente nos gêneros Notícia, HQ, e Receita – 0% e com algumas falhas nos gêneros Biografia e Bilhete – 33%, seguida de um aumento de lapsos no Relato – 66%.

Quanto à Organização Sintática, os equívocos cometidos pelos escolares surdos se mantêm em todos os gêneros elaborados – 100%. Constatamos que falta, ainda, aos aprendizes de uma segunda língua, a análise de como representar suas ideias em uma língua de estrutura diversa da língua de sinais. Trazemos, para exemplificar essa categoria, os gêneros Notícia e Biografia:

<p>Corinthians O Corinthians perdeu com Flamengo ganhou com Flamengo domingo. O Corinthians perdeu 2x0 do Flamengo Eu assisti o jogo na casa do meu primo O jogo acabou às 7:00 horas. Depois que o jogo acabou nós fomos tomar café na cozinha eu, papai, mamãe, Gabrielly, Kio</p> <p>The drawing shows two simple line drawings of people's faces. Below them are four hand-drawn symbols representing sign language gestures: two vertical arrows pointing up and down, and two circular hand movements.</p>
<p style="text-align: center;">TRANSCRIÇÃO</p> <p style="text-align: center;">CORINTHIANS</p> <p>O CORINTHIANS PERDEU COM FLAMENGO GANHOU COM FLAMENGO DOMINGO. O CORINTHIANS PERDEU 2X0 DO FLAMENGO. EU ASSISTI O JOGO NA CASA DO MEU PRIMO O JOGO ACABOU ÀS 7:00 HORAS. DEPOIS QUE O JOGO ACABOU NÓS FOMOS TOMAR CAFÉ NA COZINHA, EU, PAPAÍ, MAMÃE, GABRIELLY, KIO.</p>



Minha Vida
 nasci surda Pequeno idade 2 anos falar
 não conseguia. Eu babava feio Escola 6 anos
 professora falar eu triste ouvir nada
 visiaudio aprendeu LIBRAS eu feliz consigo
 aprender, ajudar e amar.

TRANSCRIÇÃO
<p>MINHA VIDA</p> <p>NASCI SURDA PEQUENO IDADE 2 ANOS FALAR NÃO CONSEGUIA. EU BABAVA FEIO ESCOLA 6 ANOS PROFESSORA FALAR EU TRISTE OUVIR NADA VISIAUDIO APRENDEU LIBRAS EU FELIZ CONSIGO APRENDER, AJUDAR E AMOR.</p>

Figura 18: Notícia e Biografia elaboradas por escolares da 6ª série do E. F.

Pelo fato de esses gêneros exigirem uma escrita elaborada e com informações precisas, apresentam a organização sintática bastante alterada. O primeiro gênero, no Modo de Fazer, requer que o escolar prescreva, com verbos no Imperativo afirmativo, a maneira de utilizar os ingredientes e como proceder para finalizar o prato culinário.

No segundo, a exigência da escrita resvala na história de vida, com conteúdos afetos às práticas sociais, aos processos interpessoais, tramitando entre o momento atual e as recordações das vivências significativas - os processos intrapessoais. A escrita sobre os aspectos pessoais e interativos requer expressões com mais informações, sequência lógica e coerência. Expressar dados sobre os temas que fazem parte do cotidiano possibilita que o surdo escreva com mais propriedade, pois tem mais contato com o vocabulário necessário a esse fim. Nesse caso, as orações e os períodos tendem a ser mais explorados, apoiados na memória do autor que narra os acontecimentos. No processo descrito, a linguagem aponta para a sua dupla função: é o principal instrumento do pensamento e, além disso, intermedeia as relações sociais (VIGOTSKI, 2004).

No terceiro exemplo, observamos que a manutenção das dificuldades com a organização sintática culmina na ambiguidade em algumas elaborações, como nos

exemplos: “O CORINTHIANS PERDEU COM FLAMENGO GANHOU COM FLAMENGO DOMINGO” – caso o leitor não acompanhe os campeonatos de futebol, não tem condições de inferir se o Corinthians perdeu ou ganhou do Flamengo no Domingo. Percorrendo o texto, observamos que o escolar explica sobre a vitória do último time, retomando a escrita e desdobrando-a, considerando o interlocutor. Inferimos a internalização das características da enunciação e do diálogo.

Trazemos, ainda, alguns exemplos que apontam para a ambiguidade da informação, caso o leitor não conheça o contexto ou não tenha o suporte visual para se certificar sobre o enunciado:

- “ARVIOE TRISTE BOLA” para “RONALDINHO DESCEU DA ÁRVORE COM O COCO E, EM VEZ DE BEBER A ÁGUA COM A MENINA, COMO ELA IMAGINOU QUE FARIA, FEZ O COCO DE BOLA E SAIU JOGANDO. A MENINA FICOU TRISTE”.
- “O HOMEM MORREU PORQUE ELE JOGO PEDRA COM GRANDE POR QUE HOMEM FICOU BRAVO ELE MATOU AMIGO PORQUE MACHUCA ELE” para “O HOMEM JOGOU UMA PEDRA GRANDE EM SEU AMIGO, QUE FICOU MACHUCADO. O AMIGO FICOU BRAVO E MATOU O HOMEM”

Quanto à Topografia, verificamos que essa categoria segue apontando para a internalização de suas especificidades e, avançamos em nossas conclusões inferindo que além dela, os suportes e as ilustrações concorrem para a expressão gráfica mais adequada. Os escolares se apoiam nessas informações utilizando, em suas produções, o direcionamento que esses gêneros apresentam.

Concluimos, com isso, que a produção dos surdos dessa etapa da escolarização demonstra que esses sujeitos utilizam os signos linguísticos da Língua Portuguesa escrita com mais complexidade do que faziam nos anos anteriores e já compreendem que a escrita é um instrumento imprescindível, tanto quanto a Libras. A escola contribui para que esses sujeitos, nessa etapa da escolarização, tenham internalizado um vocabulário em L2 mais extenso, auxiliando-os na elaboração de frases escritas com menos incidência de erros. Isso se deve à generalização dos elementos linguísticos, à conseqüente tomada de consciência da linguagem

(VIGOTSKI, 2000) e à compreensão da escrita como representação e abstração da realidade.

5.1.7 – Apresentação dos resultados quantitativos: 7ª série do E. F.

Na análise do Quadro 10, observamos uma recuperação das habilidades de escrita já apreendidas durante a educação formal que pode ser explicada pelas considerações de Luria (2006), afirmando que a criança avança e retrocede no desenvolvimento, até manter-se novamente no patamar de aprendizagem em que se encontrava antes da apresentação dos novos conteúdos escolares. Além disso, as produções escritas dos surdos tendem a se aproximar mais do padrão estrutural da Língua Portuguesa nas etapas mais avançadas da escolarização (FERNANDES, 2006a). Observamos esse movimento nas análises efetuadas até então.

	Notícia	H.Q.	Relato	Receita	Biografia	Bilhete
Letramento	50%	20%	20%	100%	0%	100%
Conc. Nominal	0%	0%	20%	60%	0%	0%
Conc. Verbal	0%	0%	20%	0%	0%	0%
Org. Sintática	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Topografia	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Quadro 10: Porcentagem de erros de escrita – 7ª série

Fonte: A autora

Os escolares da 7ª série atingem, de acordo com os dados pesquisados, um patamar de aprendizagem da segunda língua no qual verificamos uma menor incidência de lapsos no Letramento, com picos de erros nos gêneros Receita e Bilhete – 100%, apontando para queda de equívocos na Notícia – 50%, seguida de diminuição na HQ e Relato – 20%, inexistindo na Biografia - 0%. Seguem alguns exemplos da categoria, verificados nas elaborações desses sujeitos:

“RECITA” para “RECEITA”;
 “ACUCA” para “AÇÚCAR”;
 “XICARA” para “XÍCARAS”;
 “MARGRIA” para “MARGARINA”;

“POROYAL” para “PÓ ROYAL”;
 “MARGIA” para “MARGARINA”;
 “POMVERSAR” para “PARA CONVERSAR”.

Quanto às Concordâncias Verbal e Nominal, verificamos um aumento de acertos no emprego dessas classes gramaticais – 0% nos gêneros Notícia, HQ, Biografia e Bilhete. Encontramos baixa incidência de erros nessas categorias, especificamente nos gêneros Relato – 20% nas Concordâncias Nominal e Verbal e Receita – 60%, apenas na Concordância Nominal, alcançando 0% na Concordância Verbal.

Quanto à Organização Sintática, ainda apresentam problemas nas expressões escritas, podendo o produtor ser subestimado pelo resultado da tessitura textual devido a uma escrita inadequada, não por incapacidade cognitiva, mas pela diferença linguística – 100% de erros em todos os gêneros. Conforme Soares (2010, p. 31-32), “[...] escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita”, portanto, forma e conteúdo importam e dialeticamente se complementam no processo da expressão grafada. Trazemos alguns exemplos de produções e suas características, de acordo com as categorias elaboradas para a pesquisa:

TRANSCRIÇÃO PRESENTE		
PRESENTE VOCÊ	COLCHÃO DORMIR	OII CACTO DAR PAI?

Figura 19: HQ elaborada por escolar da 7ª série do E. F.

No gênero em questão, temos a escrita produzida com coerência, sequência lógica e temporal, respeitando as características da HQ, com falas nos balões e a história contada sinteticamente, uma vez que os escolares contam com pistas situacionais devidas às ilustrações. Verificamos a omissão da preposição “para” nas três cenas: “PRESENTE VOCÊ” para “PRESENTE PARA VOCÊ”; “COLCHÃO DORMIR” para “COLCHÃO PARA DORMIR”; “OI! CACTO DAR PAI?” para “OI! VOCÊ DEU UM CACTO PARA O SEU PAI?”.

Observamos, ainda, um adensamento no volume dos textos elaborados, tanto em expansão quanto em vocabulário, caracterizados por sequências lógica e temporal bastantes demarcadas, informações explícitas e ordenadas, mas sem um refinamento formal da escrita e, como já assinalamos, com comprometimento da sintaxe. Não encontramos na escrita desses sujeitos inversões, substituições, omissões, contaminações, ou qualquer outro lapso que comprometa a leitura e a compreensão textual. As informações mantêm a unidade temática e uso de vocabulário específico para o assunto.

Os alunos grafam com correção os vocábulos, no entanto, devido à aproximação da sintaxe da Libras para a Língua Portuguesa, verificamos o emprego de verbos no infinitivo: “CASAR” para “CASOU”; “LEVAR” para “LEVOU”; “BRINCAR” para “BRINCAVA”; “CHAMAR” para “CHAMAVA”; “TER” para “TEM”; “AJUDAR” para “AJUDAM”; “ACONSELHAR” para “ACONSELHAM”; “ORIENTAR” para “ORIENTAM”; “FICAR” para “FICAREM”; “ENSINAR” para “ENSINAM”; “DISCUTIR” para “DISCUTEM”.

Observamos, ainda, a utilização de verbos conjugados, apontando para a indicação do tempo dessa forma e não pelo uso de advérbios de tempo no início das frases, como ocorre na estrutura da Libras. Esse fato reforça as considerações de Fernandes (2006a) sobre a aproximação da escrita elaborada pelos surdos do padrão em L2, característica encontrada nos anos mais adiantados da educação formal. Trazemos alguns exemplos que ilustram nossas considerações:

5 Minha vida

Mãe casar, grávida eu. Nasci Bebê surdo,
 Médico levar, ouver não consegue. Mãe triste
 No sítio eu brincar vovó chamar eu ouvir nada
 Mãe e vovó carinho.

Eu escola medo. Professora não sabia LIBRAS.
 Pedro amigo ajudou Depois Luzia ensinou
 LIBRAS. Surdo encontrou. Feliz.

TRANSCRIÇÃO

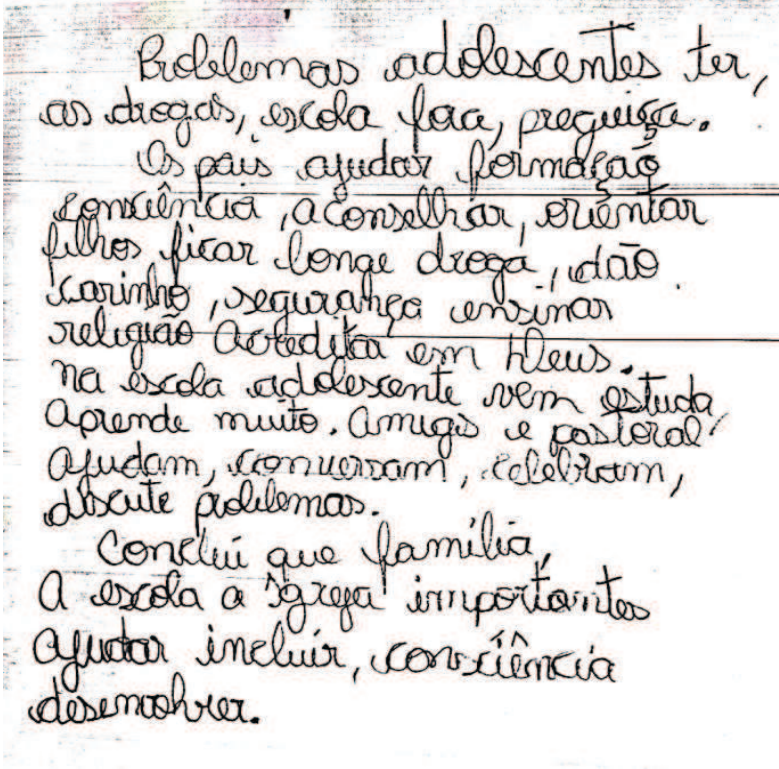
MINHA VIDA

MÃE CASAR, GRÁVIDA EU. NASCI BEBÊ SURDO. MÉDICO LEVAR, OUVIR NÃO CONSEGUE. MÃE TRISTE.

NO SÍTIO EU BRINCAR VOVÓ CHAMAR EU OUVIR NADA. MÃE E VOVÓ CARINHO.

EU ESCOLA MEDO. PROFESSORA NÃO SABIA LIBRAS.

PEDRO AMIGO AJUDOU DEPOIS LUZIA ENSINOU LIBRAS. SURDO ENCONTROU. FELIZ.



Problemas adolescentes ter,
 as drogas, escola fora, preguiça.
 Os pais ajudar formação
 consciência, aconselhar, orientar
 filhos ficar longe droga, dão
 carinho, segurança ensinar
 religião acredita em Deus.
 Na escola adolescente vem estudar,
 aprende muito. Amigos e pastoral
 ajudam, conversam, celebram,
 discute problemas.
 Conclui que família,
 a escola a igreja importantes
 ajudar incluir, consciência
 desenvolver.

TRANSCRIÇÃO
PROBLEMAS ADOLESCENTES TER, AS DROGAS, ESCOLA FORA, PREGUIÇA. OS PAIS AJUDAR FORMAÇÃO CONSCIÊNCIA, ACONSELHAR, ORIENTAR FILHOS FICAR LONGE DROGA, DÃO CARINHO, SEGURANÇA ENSINAR RELIGIÃO ACREDITA EM DEUS. NA ESCOLA ADOLESCENTE VEM ESTUDA, APRENDE MUITO. AMIGOS E PASTORAL AJUDAM, CONVERSAM, CELEBRAM, DISCUTE PROBLEMAS. CONCLUI QUE FAMÍLIA, A ESCOLA A IGREJA IMPORTANTES AJUDAR INCLUIR, CONSCIÊNCIA DESENVOLVER.

Figura 20: Biografia e Relato elaborados por escolares da 7ª série do E. F.

Os escolares valem-se das vivências precedentes e situam-se na cultura surda, reafirmando a importância da língua de sinais no contexto com seus pares. Isso se deve ao contato mais estreito desses sujeitos com os demais surdos, uma vez que nessa etapa da educação formal, já é do conhecimento dos gestores escolares o número de surdos de suas cidades e distritos e as séries/anos que frequentam para que sejam, de acordo com as possibilidades, agrupados em turmas únicas, carecendo de um intérprete apenas para dois ou mais alunos em uma sala de aula. Além disso, a interação entre esses sujeitos fortalece a fluência em língua de sinais e a negociação de sentidos, devido à língua comum.

Quanto à Topografia, esses alunos conhecem a estrutura dos textos solicitados e, seguem com 0% de erros nessa categoria em todas as produções grafadas.

Observamos que o material coletado nessa etapa da educação formal aponta para a unicidade entre a Libras e a escrita em língua estranha. Dizemos isso devido aos lapsos de Letramento que ainda perduram nessa etapa da escolarização, apontando para a não sistematização da língua escrita em suas regras e normas, e a priorização dos alunos pelo discurso em língua de sinais. Estamos cientes que no início da aprendizagem da uma L2 esses lapsos são frequentes devido ao apoio prioritário na memorização dos vocábulos.

5.1.8 – Apresentação dos resultados quantitativos: 8ª série do E. F.

Analisando as porcentagens de erros da escrita referentes às produções escritas dos escolares surdos da 8ª série do Ensino Fundamental, observamos que a categoria Letramento mantém as características apresentadas no ano anterior da educação formal, com variações devidas aos gêneros, apenas. Na HQ o Letramento segue com 0% de erros, tendo um aumento no Relato e na Biografia – 25%, seguidos de acréscimos de lapsos na Receita – 50%, no Bilhete – 75%, culminando com a totalidade de erros na Notícia – 100%, conforme o Quadro a seguir:

	Notícia	H.Q.	Relato	Receita	Biografia	Bilhete
Letramento	100%	0%	25%	50%	25%	75%
Conc. Nominal	100%	50%	50%	0%	0%	0%
Conc. Verbal	100%	50%	50%	0%	0%	50%
Org. Sintática	100%	100%	75%	100%	100%	100%
Topografia	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Quadro 11: Porcentagem de erros de escrita – 8ª série

Fonte: A autora

Trazemos alguns exemplos coletados nas produções desses sujeitos: “MELÂNCIA” para “MELANCIA”; “SOVENTE” para “SORVETE”; “MEDIAS” para “MÉDIAS”; “XICARA” para “XÍCARA”; “FARINA” para “FARINHA”; “COLHRO” para “COLHER”; “ROIXY” para “ROYAL”; “VESITADO” para “VESTIDO”; “ACUCAR” para

“AÇÚCAR” e “DOPIS” para “DEPOIS”; “ODEM” para “ORDEM”; “DOLESCENTO” para “ADOLESCENTE” e “CANTADO” para “CANTANDO”.

<p>BOLO DE CENOURAS DE DONA ZIZI</p> <p>O que vamos usar?</p> <p>3- cenouras médias picadas</p> <p>1- xícara óleo</p> <p>4- ovos</p> <p>2- xícara de farinha de trigo</p> <p>1- colhoro de roixy</p> <p>2- xícara açúcar</p> <p>busca ovos mercado.</p> <p>bacia quebra ovos, colocar açúcar óleo, farinha de trigo roixy bata tudo depois fogão</p> <p>esperar 40m.</p>
<p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>BOLO DE CENOURA DE DONA ZIZI</p> <p>O QUE VAMOS USAR?</p> <p>3- CENOURAS MEDIAS PICADAS</p> <p>1- XICARA ÓLEO</p> <p>4- OVOS</p> <p>2- XICARA 2 DE FARINHA DE TRIGO</p> <p>1- COLHRO DE ROIXY</p> <p>2- XICARA ACUCAR</p> <p>BUSCA OVOS MERCADO.</p> <p>BACIA QUEBRA OVOS, COLOCAR AÇÚCAR ÓLEO, FARINA DE TRIGO ROIXY BATA TUDO DEPOIS FOGÃO</p> <p>ESPERAR 40 M.</p>

Figura 21: Receita elaborada por escolar da 8ª série do E. F.

No tocante às Concordâncias Nominal e Verbal, observamos que não mantêm a qualidade apresentada no ano anterior dessa etapa de escolarização,

provavelmente pela temática desenvolvida nos gêneros, relacionada às situações pessoais nas quais os alunos centram a atenção naquilo que desejam informar – sentido, e não em como informam - significantes. Encontramos a totalidade de acertos na categoria Concordância Nominal nos gêneros Receita, Biografia e Bilhete – 0%. Na HQ e Relato temos um acréscimo de lapsos – 50%, culminando com a totalidade de erros na notícia – 100%. Seguem alguns exemplos: “OUTRO FORMIGA” para “OUTRA FORMIGA”; “OS FORMIGUEIRO” para “OS FORMIGUEIROS”; “OS PAI” para “OS PAIS”.

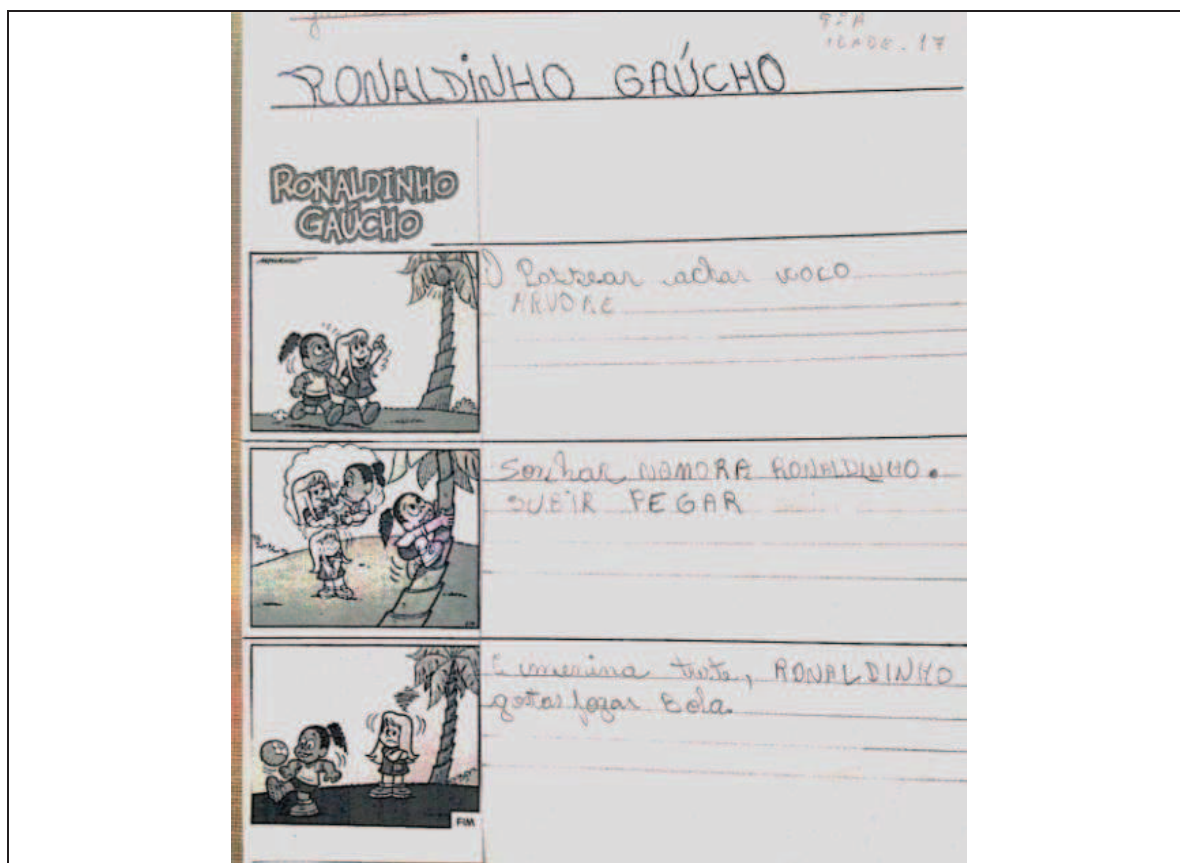
Na Concordância verbal, encontramos acertos na Receita e na Biografia – 0%. Há aumento de equívocos no Bilhete, no Relato e na HQ – 50%. A Notícia apresenta a totalidade de erros nessa categoria – 100%. Seleccionamos alguns exemplos: “É PROBLEMÁTICOS” para “SÃO PROBLEMÁTICOS”; “EU VAI” para “EU VOU”.

Quanto à Organização Sintática, observamos que as falhas nessa categoria seguem interferindo na compreensão leitora. Temos alguns acertos no Relato – 75% e seguimos com a totalidade de equívocos nos demais gêneros solicitados – 100% na Notícia; HQ; Receita; Biografia e Bilhete.

Sem as imagens, na HQ, por exemplo, teríamos dificuldades em apreender a mensagem; precisamos delas para saber que “SONHAR” se refere a “A MENINA SONHA” – é a imagem que nos explica isso, ou ainda, “SUBIR PEGAR” se refere a “RONALDINHO SUBIU NA ÁRVORE E PEGOU O COCO”, novamente precisamos da imagem para compreender o que foi grafado devido às lacunas advindas das falhas na sintaxe.

Na Biografia, destacamos que o escolar segue as orientações da atividade, seguindo as indicações do roteiro, mas devido à ausência dos elementos coesivos e, conseqüentemente, falhas quanto à Organização Sintática, torna-se difícil para que o interlocutor resolva as ambigüidades apresentadas. Por exemplo: “BOA AGOSTO ESTUDAR ACABAR EMBORA” – o escolar quer dizer que “É BOM ESTUDAR EM AGOSTO”? ou que “ACABOU O MÊS DE AGOSTO E ELE VAI EMBORA”? ou que “GOSTA DE ESTUDAR”?

Trazemos os gêneros discutidos, a fim de comprovar nossas considerações:



TRANSCRIÇÃO

RONALDINHO GAÚCHO

O PASSEAR ACHAR COCO ARVORE

SONHAR NAMORA RONALDINHO. SUBIR PEGAR

A MENINA TRISTE, RONALDINHO GOSTAR JOGAR BOLA.

O professor deverá solicitar aos estudantes que escrevam sua autobiografia. Para tanto, poderá sugerir um roteiro que os orientará em sua produção.

- 1º Meu nome
- 2º Minha idade
- 3º Fatos que aconteceram comigo - em casa - na escola - com amigos (as)
- 4º Atividades de que participo
- 5º Coisas de que eu mais gosto/não gosto
 - 6º de fazer
 - 7º de comer
 - 8º de assistir
 - 9º de ouvir
 - 10º Coisas que não vivo sem...

meu nome é Luiz Gabriel Pereira Garcia idade 16 anos sou escola matéria legal historia boa agosto estudar acabar embora casa fica triste tio é morreu porque coração problema depois 1:00 horas chegar acabar fim eu agosto video-game primo 3 12:00 horas chips doritos puffes depois coco cola não agosto filme eu rua medo carro cuidado bate eu atropelado foi medo cuidado.

TRANSCRIÇÃO

MEU NOME É LUIZ GABRIEL PEREIRA GARCIA IDADE 16 ANOS SOU ESCOLA MATERIA LEGAL HISTORIA BOA AGOSTO ESTUDAR ACABAR EMBORA CASA FICA TRISTE TIO É MORREU PORQUE CORAÇÃO PROBLEMA DEPOIS 1:00 HORAS CHEGAR ACABAR FIM EU AGOSTO VIDEO-GAME PRIMO 3 12:00 HORAS CHIPS DORITOS. PUFFES DEPOIS COCO COLA NÃO AGOSTO FILME EU RUA MEDO CARRO CUIDADO BATE EU ATROPELADO FOI MEDO CUIDADO.

Figura 22: HQ e Biografia elaboradas por escolares da 8ª série do E. F.

No tocante à Topografia, evidenciamos que todos os gêneros solicitados atendem às características da categoria, comprovando que os surdos aprendem com facilidade aquilo que lhes é exigido pela rota visual.

Coadunando com Vigotski (2000), verificamos que o tempo pedagógico não define se a aprendizagem ocorre com êxito. O processo de internalização só se consolida mediante os sucessos com os processos inter e intrapessoais, não condicionados aos períodos letivos. Nossas considerações se apoiam nas produções dos alunos da 8ª série que, mesmo tendo um contato maior com a língua de sinais e, por isso, possuírem vocabulário e sintaxe mais desenvolvidos, ainda apresentam dificuldades com a língua escrita. Nas palavras do pesquisador russo,

“[...] há sempre discrepâncias e nunca paralelismos entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes”¹⁷⁹.

5.1.9 – Apresentação dos resultados quantitativos: EJA

Analisando os dados referentes às produções escritas dos surdos que frequentam a EJA, trazemos primeiramente uma contribuição importante de Vigotski (2004) sobre a questão da maturidade para a aprendizagem de determinadas funções. O autor explica que:

[...] não se pode ensinar algum objeto cedo demais [...] não se pode ensinar qualquer objeto também tarde demais, que para a aprendizagem sempre existe a melhor fase da idade mas não a mínima e nem a máxima. O desvio dessas fases ótimas para baixo ou para cima se revela igualmente nocivo [...] Se começamos cedo demais ou tarde demais a aprendizagem acaba igualmente embaraçosa (VIGOTSKI, 2004, p. 491).

Essa consiste em uma preocupação bastante acentuada em relação aos surdos que chegam a essa etapa da educação formal. Encontramos sujeitos com distorção de idade para a série que frequentam, logo, como apregoa o autor russo, em uma fase mais difícil de a atividade de estudo ser considerada a atividade-guia. Ou seja, esses sujeitos têm como objetivo o trabalho, a necessidade mais premente, e não o ensino da escrita organizado de maneira artificial.

	Notícia	H.Q.	Relato	Receita	Biografia	Bilhete
Letramento	50%	0%	100%	75%	100%	100%
Conc. Nominal	25%	100%	0%	50%	50%	0%
Conc. Verbal	50%	100%	0%	0%	100%	50%
Org. Sintática	100%	100%	100%	75%	100%	100%
Topografia	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Quadro 12: Porcentagem de erros de escrita – EJA

Fonte: A autora

¹⁷⁹ Ibid, p. 322.

A partir dos dados, observamos que a categoria Letramento apresenta um aumento das dificuldades com a escrita, possivelmente pelo fato de nessa etapa da escolarização encontrarmos alunos que tiveram contato com a Libras mais recentemente e que, por isso, não aproveitaram o trabalho pedagógico em seu benefício. Não encontramos equívocos na HQ – 0%, no entanto, as dificuldades com a categoria aumentam na Notícia – 50%, na receita – 75%, culminando com 100% de erros nos gêneros Relato, Biografia e Bilhete. Trazemos alguns exemplos selecionados para ilustrar nossas considerações:

- “XICARAS” para “XÍCARAS”;
- “AÇUCA” para “AÇÚCAR”;
- “VOLTADE” para “VONTADE”;
- “MATEIGA” para “MANTEIGA”;
- “DELAGELA” para “GELADEIRA”;
- “POR REAL” para “PÓ ROYAL”;
- “SIGELA” para “TIGELA”;
- “MITURA” para “MISTURA”;
- “DEPOI” para “DEPOIS”;
- “NIA” para “NA”;
- “IGREIJA” para “IGREJA”;
- “ASADEIRA” para “ASSADEIRA”;
- “FONO” para “FORNO”;
- “ASTAS” para “ASSAR”.
- “AUTOBIOGRIAFIA” para “AUTOBIOGRAFIA”;
- “ARDOREI” para “ADOREI”;
- “QUELO” para “QUERO”;
- “SO” para “SÓ”;
- “MEGUMA” para “LEGUME”.

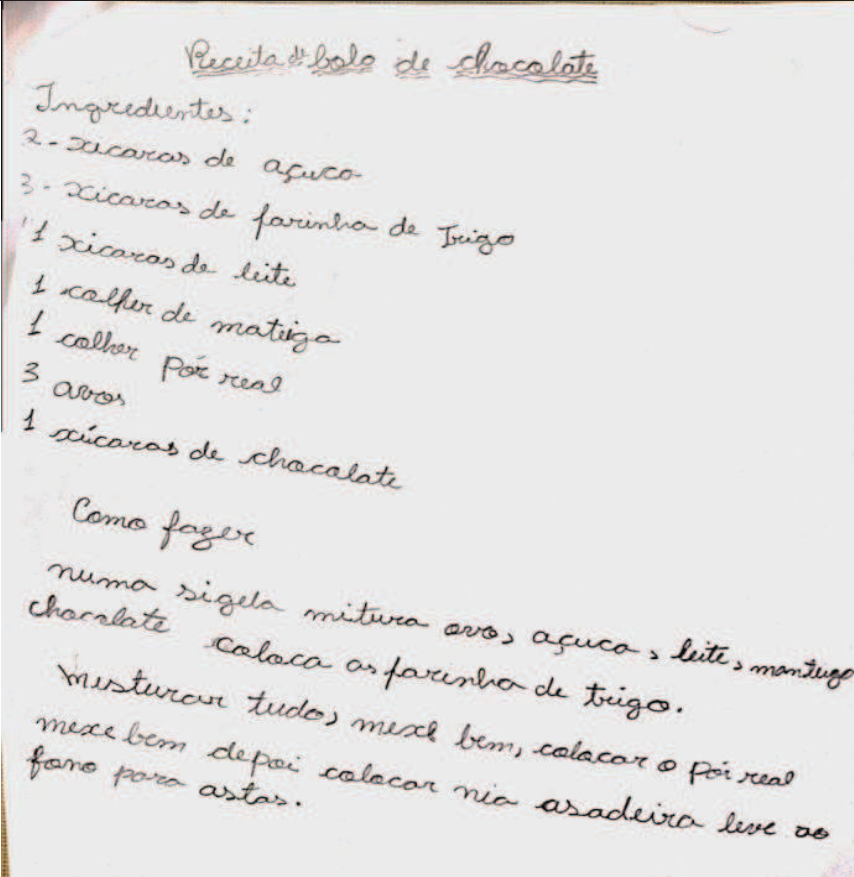
Junto a isso, destacamos as influências da língua oral na escrita desses sujeitos e concluímos que essa língua está incorporada por eles nas práticas sociais – há um hibridismo linguístico se pensarmos nos surdos jovens e adultos que tiveram alguma orientação fonoaudiológica ou tiveram experiências com a

oralização. Nossa afirmação se pauta nas trocas de grafemas que são, fonemicamente, emitidos com o mesmo ponto de articulação, como é o caso dos fonemas /t/ e /s/, ambos linguodentais – a ponta da língua contata a arcada dentária superior para produção sonora.

Nesse caso, no vocábulo “TIGELA”, observamos a troca do /t/ pelo /s/, com a escrita “SIGELA”. Também, da mesma natureza é a troca no vocábulo “ASSAR”, grafado como “ASTAS” – a troca foi do /s/ para o /t/. Inferimos que a influência da leitura labial pode contribuir para trocas na escrita semelhantes às realizadas pelo ouvinte, uma vez que esse tipo de alteração pode ocorrer pela proximidade do toque lingual nos dentes superiores que é percebido visualmente.

No vocábulo “DELAGELA”, escrito para representar a palavra “GELADEIRA”, encontramos a troca de /g/ para /d/ e vice versa. No entanto, esses fonemas não apresentam o mesmo ponto de articulação. O traço distintivo que os aproxima é o modo de articulação e a sonoridade de ambos, essa última percebida apenas pelos ouvintes e por aqueles que têm resíduos auditivos. Para o surdo profundo essa percepção só ocorre pela laringe, com o tato.

Além disso, encontramos trocas de natureza auditiva: “QUELO” para “QUERO” – os fonemas /l/ e /r/ são alveolares, isto é, o ponto de articulação ocorre quando a língua entra em contato com os alvéolos dentais impedindo a saída do ar. A grafia “MEGUMA” para “LEGUME” aponta para uma contaminação do /m/ na escrita da palavra, conforme o texto, a seguir:



Receita de bolo de chocolate

Ingredientes:

- 2- xícaras de açúcar
- 3- xícaras de farinha de trigo
- 1 xícara de leite
- 1 colher de manteiga
- 1 colher pó real
- 3 ovos
- 1 xícaras de chocolate

Como fazer

numa sigela mistura ovos, açúcar, leite, manteiga chocolate coloca a farinha de trigo.

Misturar tudo, mexe bem, colocar o pó real mexe bem depois colocar na assadeira leve ao forno para assar.

TRANSCRIÇÃO
RECEITA DE BOLO DE CHOCOLATE
<p>INGREDIENTES:</p> <p>2- XICARAS DE AÇUCA</p> <p>3- XICARAS DE FARINHA DE TRIGO</p> <p>1- XICARAS DE LEITE</p> <p>1- COLHER DE MATEIGA</p> <p>1- COLHER PÓR REAL</p> <p>3 OVOS</p> <p>1 XÍCARAS DE CHOCOLATE</p> <p>COMO FAZER</p> <p>NUMA SIGELA MITURA OVO, AÇUCA, LEITE, MANTEIGA CHOCOLATE COLOCA AS FARINHA DE TRIGO.</p> <p>MISTURAR TUDO, MEXE BEM, COLOCAR PÓR REAL MEXE BEM DEPOI COLOCAR NIA ASADEIRA LEVE AO FONNO PARA ASTAS.</p>

Figura 23: Receita elaborada por escolar da EJA.

A partir dos dados, salientamos que os aspectos auditivos da escrita são incorporados por esses sujeitos durante o convívio com a sociedade ouvinte. Portanto, acreditamos que um trabalho no sentido de associar as potencialidades

auditivas às pistas visuais auxiliaria os surdos durante a educação formal, uma vez que utilizam essas informações para a escrita. Conforme Echevarría e López (2010, p. 8), o ensino de L2 se faz necessário quando se cogita uma perspectiva bilíngue. A autora trabalha com a educação de surdos e afirma que sua experiência “[...] permite corroborar que eles desenvolvem habilidades para a percepção visual da língua oral na medida em que enriquecem o vocabulário e a pronúncia em espanhol”¹⁸⁰.

Além dessas características, os textos apresentam as dificuldades acentuadas que os estudantes têm com a coerência textual, pela ausência de elementos coesivos, imprecisão de objetividade, pouca expansão, dificuldades com a sequência lógica das ideias, concordâncias verbal e nominal comprometidas e sintaxe desorganizada, dificuldades semelhantes às dos escolares que frequentam o Ensino Fundamental.

Assim como nos anos anteriores, quanto mais escrevem apresentam mais possibilidades de cometerem erros, o que suscita repercussões negativas quanto à escrita e, mais ainda, quanto à Língua Portuguesa. Os gêneros que apresentam distorções importantes na Organização Sintática, que comprometem a compreensão da mensagem são a Notícia, o Relato, a Biografia e o Bilhete – 100% de erros, devido à característica textual – narração e/ou dissertação e à extensão de informações veiculadas nesses tipos de textos, que geralmente é maior. A HQ também ficou comprometida, com 100% de equívocos. Na Receita encontramos um recuo nos lapsos – 75%.

Para comprovar nossas considerações, trazemos algumas produções desses estudantes que apontam para a manutenção dos lapsos em, praticamente, todos os gêneros assinalados nos períodos anteriores:

¹⁸⁰ No texto em espanhol, lê-se: “corroborar que ellos desarrollan habilidades para la percepción visual de la lengua oral en la medida en que enriquecen el vocabulario y la pronunciación en español.


Eu tenho que direto para marca Data Casamento é bom para caminhar junto, faz bem saúde, ele está voltado de casar que espera agora para marca final do ano mês
 Eu fique é mais feliz com juntos Estuda para sempre a prende amanda minha idade tenho 45 anos mora junto minha a mãe minha a voltada mora perto de casa

TRANSCRIÇÃO

EU TENHO QUE DIRETO PARA MARCA DATA CASAMENTO É BOM PARA CAMINHAR JUNTO, FAZE BEM SAÚDE, ELE ESTÁ VOLTADO DE CASAR QUE ESPERA AGORA PARA MARCA FINAL DO ANO MÊS EU FIQUE É MAIS FELIZ COM JUNTOS ESTUDA PARA SEMPRE A PRENDE AMANDA MINHA IDADE TENHO 45 ANOS MORA JUNTO MINHA A MÃE MINHA A VOLTADA MORA PERTO DE CASA

O protesto

Na madrugada, moradores fizeram o plantio de dezenas de bananeiras nos buracos da pista. Além disso, espalharam placas orientando que a estrada encontra-se intransitável, que já ocorreram vários pequenos acidentes e alertando que a base da pista ameaça desabar em um determinado ponto, colocando em risco a vidas das centenas de pessoas. Em outro trecho, um espantoso com uma vara de pesca foi colocado no local



Placas de orientação foram colocadas no trecho

'pescando um peixe'. Segundo os manifestantes, o objetivo com o protesto que eles classificaram como 'silencioso', é mostrar a revolta de grande parte da população que depende do acesso. "Queremos que sensibilize as autoridades responsáveis pela conservação da estrada para que seja tomada alguma atitude para solucionar este problema que vem gerando transtornos e prejuízos", comentaram os manifestantes em nota.

Muita a pessoa de moradores que vai Estrada. Esta cheia de buracos que a pessoa com muita raiva que vai busca muda da bananeira tampa o buracos é preciso dar jeito de Governador para tampa é muito mais importante, não poder espera trecho pra buraco por favor Governador

Muita passa na pista não tenho buracos pessoa já morre é muito que triste.

TRANSCRIÇÃO

MUITA A PESSOA DE MORADORES QUE VAI ESTRADA ESTA CHEIA DE BURACOS QUE A PESSOA COM MUITA RAIVA QUE VAI BUSCA MUDA DA BANANEIRA TAMPA O BURACOS É PRECISO DAR JEITO DE GOVERNADOR PARA TAMPA É MUITO MAS IMPORTANTE, NÃO PODER ESPERA TRECHO PRA BURACO POR FAVO GOVERNADOR

MUITA PASSA NA PISTA NÃO TENHO BURACOS PESSOA JÁS MORRE É MUITO TRISTE.

Figura 24: Textos elaborados por escolares da EJA.

Quanto à Concordância Nominal, detectamos erros na categoria na HQ – 100%; Receita – 50%; Biografia – 50% e Notícia – 25%. Exemplo: “O BURACOS” para “OS BURACOS”; “NA CAMPO” para “NO CAMPO”; “AS FARINHA” para “A FARINHA”.

Quanto à Concordância Verbal, verificamos erros na HQ – 100% e Biografia – 100%, seguidos de decréscimos no Bilhete – 50% e Notícia – 50%, chegando á totalidade de acertos no Relato – 0% e na Receita – 0%. Exemplo: “MORADORES VAI” para “MORADORES VÃO”; “PESSOAS CONHESA” para “PESSOAS CONHEÇAM”.

A Topografia é a categoria que corresponde a todas as características dos gêneros trabalhados nessa etapa de escolarização.

5.2 – DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS

A partir da apresentação dos dados coletados, verificamos que os surdos desenvolvem a consciência por meio de um movimento cognitivo marcado por avanços e retrocessos na apreensão da escrita, que procuramos sistematizar a seguir:

- 1º ano: predominância de erros no gênero HQ, nas categorias Letramento, Concordância Nominal, Concordância Verbal e Organização Sintática, seguido dos gêneros Notícia, Biografia e Bilhete contendo erros no Letramento e na Organização Sintática. Menor incidência de erros na Receita.
- 2º ano: acentuação de equívocos no Relato, nas categorias Concordância Nominal, Concordância Verbal e Organização Sintática seguido da HQ, nas categorias Letramento, Concordância Verbal e Organização Sintática. Menor incidência de erros na Biografia.
- 3º ano: Notícia e HQ se sobressaem em quantidades de erros nas categorias Letramento, Concordância Nominal, Concordância Verbal e Organização Sintática, enquanto a Receita é o gênero com menos equívocos de escrita.
- 4º ano: maior incidência de erros nos gêneros Biografia e Bilhete, nas categorias Letramento, Concordância Nominal, Concordância Verbal e Organização Sintática. Menor incidência de equívocos na HQ.
- 5º ano: Biografia e HQ apresentam mais erros de escrita nas categorias Letramento, Concordância Nominal, Concordância Verbal e Organização Sintática. Menor incidência de equívocos na Notícia, Receita e Bilhete.
- 6ª série: manutenção de erros na Biografia, seguida pela Receita e Relato nas categorias Letramento, Concordância Nominal, Concordância Verbal e Organização Sintática. Menor incidência de equívocos na Notícia.

- 7ª série: Receita e Bilhete apresentam mais erros nas categorias Letramento, Concordância Nominal e Organização Sintática. Menor incidência de equívocos na Biografia.
- 8ª série: o gênero Notícia se destaca pelos erros, seguido do Bilhete, HQ e Relato nas categorias Letramento, Concordância Nominal, Concordância Verbal e Organização Sintática. Menor incidência de equívocos na Biografia.
- EJA: acentuação de lapsos na Biografia e Bilhete, seguidas da HQ nas categorias Letramento, Concordância Nominal, Concordância Verbal e Organização Sintática. Há menor incidência de erros no Relato.

Em nossa análise, inferimos que nos materiais coletados na presente pesquisa, temos a linguagem interior grafada, caracterizada pelo discurso interno desses escolares com a sintaxe da língua de sinais. Desta feita, a fala interna “[...] na diversidade de suas manifestações (movimento de objetivação?), pode ser tomada como INDÍCIO de funções emergentes (auto-regulação, reflexividade) no processo de desenvolvimento” (SMOLKA, 1993, p. 38 – grifos da obra). A expressão escrita dos surdos demonstra como o pensamento deles se organiza e de que maneira internalizam a fala social em Libras e a grafam em Língua Portuguesa, com a estrutura diversa da língua materna.

Nas palavras de Lima (2006, p. 189 – grifos da obra), a fala interna é “[...] *um rascunho mental da escrita*” e medeia a atividade mental. A característica social dessa fala é dialógica, “[...] o que a criança internaliza é o movimento dialógico, é a dialogia” (SMOLKA, 1993, p. 38) e, somente pela mediação o sujeito pode estabelecer relações entre a fala interna, em Libras, e sua expressão escrita em Língua Portuguesa.

O movimento descrito justifica as dificuldades que os surdos apresentam com as categorias Letramento e Organização Sintática. No material coletado, verificamos que as duas categorias destacadas se sobrepõem em porcentagens de erros, em comparação às demais. Concluímos que no início da escolarização, os equívocos são oriundos do pouco contato com a Libras e da complexidade que envolve a aprendizagem da escrita, principalmente de textos que exigem uma escrita mais

elaborada. A manutenção dessa situação nos demais anos da educação formal pode ser explicada pelas poucas experiências de imersão desses sujeitos na língua alvo e pelo processo constante de significação da língua escrita que precisam realizar para que o interlocutor compreenda a mensagem.

Quanto às categorias analisadas, nos apoiamos em Vigotski (2000) que discorre sobre a não consciência e a não arbitrariedade que caracteriza a criança antes de aprender a escrever – ela utiliza a gramática e as declinações de forma adequada à língua materna sem que se dê conta do que faz. Isso também é fato para o surdo proficiente em Libras – ele utiliza a sintaxe da língua de sinais sem consciência desse ato. Todavia, isso se transforma radicalmente quando, por meio da gramática e da escrita, o escolar toma consciência dessas habilidades, apreende-as e opera voluntariamente com elas: “[...] desse modo, tanto a gramática quanto a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior do desenvolvimento da linguagem”¹⁸¹.

Portanto, a aprendizagem e uso conscientes dos elementos constitutivos da língua contribuem para o desenvolvimento da linguagem e são internalizados pelos surdos com base em sua L1. Esses sujeitos apresentam o desenvolvimento da Libras em patamares diversos do desenvolvimento da escrita em Língua Portuguesa. Gesticulam semântica e sintaticamente melhor do que grafam, o que explica a persistência de equívocos gráficos nas categorias assinaladas – Letramento e Organização Sintática, principalmente no início da escolarização: “[...] aos 7 anos escrevem como podiam falar aos 2 anos, quer dizer, que o desenvolvimento da criança diminui imediatamente ao passar a uma forma de expressão que lhe resulta mais difícil” (VIGOTSKI, 2003, p. 74)¹⁸².

As considerações do autor lançam luzes à situação do surdo no início do Ensino Fundamental, uma vez que estão em processo de aprendizagem de uma língua escrita, estrangeira, concomitante à aquisição da Libras, acentuando a percepção das diferenças entre essas línguas, logo, escrevem com mais dificuldades de Letramento e Sintaxe do que gesticulam.

No que se refere às Concordâncias Nominal e Verbal, encontramos oscilações nos anos/séries analisados. No 1º ano do Ensino Fundamental, a posição

¹⁸¹ Ibid, p.321

¹⁸² No texto em espanhol, lê-se: “a los 7 años escriben como podrían hablar a los 2 años, es decir, que el desarrollo del niño baja inmediatamente al pasar a una forma de expresión que lhe resulta más difícil”.

que essas categorias ocupam nas análises coincide. Nos anos seguintes, há uma predominância da primeira sobre a segunda: 3º, 4º, 5º, 6º, 7º os erros de Concordância Nominal superam os de Concordância Verbal. Nos 2º, 8ª e EJA, a predominância de erros é de Concordância Verbal. A expressão gráfica dos surdos revela a maneira como processam os elementos interpessoais e como os transformam juntamente com os elementos intrapessoais, internalizando-os.

Como a escrita é uma das tentativas de expressão do pensamento e, para Vygotsky (1993, p. 128), “[...] o pensamento tem a sua própria estrutura, e a transição dele para a fala não é uma coisa fácil”, concluímos que a transição do pensamento para a escrita de outra língua se constitui em um trabalho pautado pela negociação de sentidos, uma vez que “[...] trata-se de fazer este estudante atribuir significados ao material linguístico que lhe é oferecido” (GERMAIN, 1996, p. 93). Se pensarmos nas categorias em questão, observamos que a Libras não se vale de tais elementos em sua estrutura, logo, os surdos não significam essas categorias como o fazem os ouvintes, o que justifica os equívocos e omissões cometidos.

Consideramos a urgência de metodologias que auxiliem os professores de surdos a organizarem o ensino de maneira a considerar a relevância da gramática, uma vez que para a aquisição de segunda língua é necessário “[...] que se considere uma retomada mais sistemática do componente gramatical [...] a necessidade de saber a língua - alvo nos seus aspectos linguísticos mais essenciais [...] de atingir a competência gramatical” (GRANNIER-RODRIGUES; LOMBELLO, 1997, p. 44-45).

Para Vigotski (2000, p. 477), o “[...] pensamento não coincide diretamente com a sua expressão verbalizada”, não é fragmentado por substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, entre outros. Pensamos sobre os fatos de forma integral, em sua totalidade, e precisamos dos signos culturais para comunicar nossas ideias, ou nas palavras do autor russo “[...] aquilo que no pensamento existe em simultaneidade, na linguagem se desenvolve sucessivamente. Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada, que descarrega uma chuva de palavras”¹⁸³.

Nesse sentido, não podemos nos esquecer do processo da escrita que exige “[...] novas demandas de comunicação por colocar o sujeito frente a uma situação interativa peculiar, com audiência mentalmente representada, exigindo descentrações num plano mais complexo” (GOÉS, 1993, p. 114). Sendo assim, os

¹⁸³ Ibid, p. 478.

usos de conectivos, de elementos coesivos e de regras de concordância, emprestam à escrita um caráter enunciativo, logo, necessários à compreensão da mensagem.

Quanto à Topografia, observamos que os surdos não se equivocam com os suportes e a silhueta textual, apresentando 0% de erros em todos os anos/séries dessa etapa da escolarização. Compreendemos que essa categoria, assim como as ilustrações, atribui significações implícitas ao leitor, requerendo dele inferências, abstrações e a consequente relação entre forma, função e estrutura linguística a ser utilizada, possibilitando “[...] ilhas de significação com tamanho e frequência que só as capacidades teórica e de uso da LE podem determinar” (ALMEIDA FILHO, 2000, p 52)¹⁸⁴.

A aprendizagem de uma segunda língua e, no caso dos surdos, a língua hegemônica do país em que vivem, se estabelece em um contexto de enfrentamento pela defesa da Libras em oposição à língua oral. As repercussões advindas das tensões entre aprender a Língua Portuguesa – um instrumento de comunicação para esses sujeitos, e a manutenção do status da língua materna – Libras, não são tranquilas. Almeida Filho (2000, p. 32) explica as razões para que isso ocorra e aponta para a responsabilidade do professor nesse processo:

[...] a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá sempre num contexto político-cultural de contato com o da língua materna, sendo frequentes as manifestações de conflito ideológico em forma de rejeição subconsciente. Uma atitude madura, crítica e segura do professor pode ser um elemento aclarador e minimizador desse fenômeno em sala de aula.

Nesse sentido, compreendemos que a organização de ensino para surdos não é tarefa fácil. Com o intuito de contribuir com essa reflexão, voltamos a campo para realizar algumas intervenções na perspectiva do ensino da gramática.

5.3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO – ETAPA 2¹⁸⁵

¹⁸⁴ LE – Língua Estrangeira.

¹⁸⁵ Como as expressões dos alunos são em Libras, nossa exposição será feita com base na tradução dos contextos pela professora do CAES. A narração será interrompida, apenas, pelas expressões escritas desses escolares, pois consideramos que esse é o material a ser analisado.

Após as análises dos materiais coletados, retornamos a campo a fim de realizarmos as intervenções com dois escolares surdos. Nosso objetivo foi desenvolver mediações em Língua Portuguesa escrita juntamente à professora de um CAES durante oito encontros, com duração média de três horas cada, perfazendo um total de 24 horas.

Os escolares que participaram dessa etapa da pesquisa são do sexo masculino e a etiologia da surdez é desconhecida. Para frequentar o CAES há a necessidade de apresentação do exame audiométrico que comprove a surdez bilateral, parcial ou total, de 41dB ou mais, conforme a instrução nº 002/2008 SUEDE/SEED e ambos apresentam perda auditiva neurosensorial severa bilateral.

Trataremos o sujeito que está no 3º ano do Ensino Fundamental e frequenta o CAES desde que ingressou no 1º ano desse nível da Educação Básica como 3ª A (vide Quadros 2 e 3) e o escolar que está na 7ª série do Ensino Fundamental e frequenta o CAES há dois anos, como 7ª A (vide Quadros 2 e 3).

O escolar 3ªA, 10 anos, iniciou o uso do AASI aos 7 anos e frequentou 10 sessões de terapia fonoaudiológica quando fez 8 anos. A família foi desligada do tratamento devido a não ser assídua nos atendimentos e, desde então, a criança não utiliza mais o aparelho de amplificação sonora individual, uma vez que o mesmo quebrou e a família não procurou repará-lo. Os pais e familiares são ouvintes. É o terceiro filho de cinco irmãos. Iniciou a aquisição da Libras no CAES e, segundo a avaliação da professora, seu vocabulário é restrito, comunica-se com a família por meio de mímicas e precisaria conviver mais com outros surdos para ampliar o uso da língua de sinais. Faz leitura labial e está em processo de alfabetização (descrição da professora do CAES), logo, há uma defasagem na relação idade/série escolar, uma vez que as crianças ouvintes com 10 anos, em geral, frequentam o 5º ano do Ensino Fundamental.

O escolar 7ªA, 15 anos, utiliza AASI na orelha direita e fez terapia fonoaudiológica por 2 anos. O atendimento não foi contínuo, mas interrompido por diversos episódios de internação hospitalar, uma vez que o menino sofre de falência renal e passa por diálise constantemente. Os pais e familiares são ouvintes e ele é o filho mais velho e tem uma irmã de dois anos. De acordo com a avaliação da professora do CAES, 7ª A está em nível intermediário de aquisição da Libras; relaciona-se com os demais sujeitos da comunidade surda; faz leitura labial e está em fase de escrita de textos (descrição da professora do CAES). Observamos uma

distorção na relação idade/série escolar, uma vez que as crianças ouvintes com 15 anos, em geral, frequentam o 1º ano do Ensino Médio.

A professora do CAES que nos auxiliou na pesquisa tem graduação em Letras, especialização em Libras, em Deficiência Mental, em Educação Especial: formação integrada e em apoio específico, além de ter feito curso de formação de intérpretes. É certificada pelo Prolibras e trabalha com surdos desde o ano de 2004.

A primeira sessão da Etapa 2 serviu para que nos conhecêssemos e explicássemos às crianças o trabalho que estávamos desenvolvendo, verificando se estavam dispostos a nos ajudar na pesquisa. A professora interpretou as falas da pesquisadora e os gestos dos alunos, uma vez que a última não é fluente em língua de sinais, garantindo assim um meio semiótico estável. Além disso, pudemos analisar as produções escritas dessas crianças, disponibilizadas pela professora do CAES e, ainda, os materiais pedagógicos organizados por ela.

As ações pedagógicas desenvolvidas no CAES para o ensino da escrita em Língua Portuguesa priorizam o trabalho com os eixos da Linguagem, da Escrita e da Leitura. Traremos uma síntese desses eixos e procuraremos detalhar algumas das atividades disponibilizadas.

Para o trabalho com a Linguagem, a professora organiza o ensino de maneira a priorizar o uso da Libras para a compreensão de ideias, valendo-se também dos desenhos, da linguagem gestual, de logotipos, de símbolos diversos, da escrita e de imagens no computador e em DVDs. Na exposição, ela requer que os escolares tenham clareza, objetividade e que mantenham a sequência lógico temporal dos fatos. Há preocupação com a ampliação lexical em Libras e em Língua Portuguesa escrita. A sala de aula contém materiais diversificados, como livros, jogos, computador, televisão e vídeos de histórias em Libras; alfabeto manual disposto na parede da sala e objetos etiquetados com o sinal em língua de sinais.



Figura 25: Materiais pedagógicos e a sala do CAES.

Para o trabalho com a escrita, os encaminhamentos ocorrem no sentido de a ideia ser, primeiramente, representada em Libras, por dramatizações, mímicas e desenhos. O alfabeto e as famílias silábicas são enfocados, com vistas à sistematização. Há a preocupação com a organização gráfica: parágrafo, margem, ortografia e acentuação. A escrita é trabalhada sempre na perspectiva de sua função social, por meio de comunicação, registro, orientação e localização. Os gêneros textuais balizam as atividades e são selecionados pela docente em fontes diversas como a literatura clássica, jornais, revistas e materiais didáticos. A produção textual é desenvolvida, primeiramente, com a ajuda da docente e, após, pelos alunos, para a adequação do texto ao seu objetivo. Todavia, há sempre o trabalho de reestruturação textual, priorizando os elementos de coesão e a ampliação vocabular, cuidando dos significados polissêmicos e das metáforas.

No que se refere à leitura, as ações ,empreendidas se organizam no sentido de análise, compreensão e discussão do material escrito, procurando sintetizar as ideias com desenhos, em Libras, com dramatizações e mímicas, objetivando, ainda, as inferência textual. Há o uso do dicionário ilustrado elaborado com o vocabulário que apresenta as configurações de mãos semelhantes. Na estante observamos livros de literatura infantil, de literatura infanto-juvenil, gibis, poesias, notícias e receitas. Há, ainda, arquivos contendo figuras de conceitos variados, com a escrita em Língua Portuguesa, o sinal em Libras e em alfabeto manual.

Para atender os eixos explicitados, a professora do CAES agrupa os escolares em círculos, duplas, grupos, a fim de que eles tenham a visualização ampla da sala de aula e uma interação efetiva com os colegas. Um mesmo conteúdo é trabalhado por meio de vivências, observações, pesquisas, construção coletiva, a fim de explorar o tema por vários ângulos. Há a preocupação em introduzir métodos e estratégias visuais nos conteúdos curriculares, complementando a língua de sinais, como o alfabeto manual, gestos naturais, ilustrações, computador, vídeos, figuras, cartazes, entre outros. Observamos o uso de muitas atividades de palavras cruzadas, diagramas, maquetes, teatros e o uso de jogos pedagógicos (dominó educativo, bingo de letras ou palavras, caixa silábica), além de jogos on line, envolvendo a Libras e a Língua Portuguesa.



Figura 26: Atividades desenvolvidas no CAES.

Conforme a avaliação da professora, o escolar 3^a A apresenta um vocabulário escasso e a ênfase do trabalho no CAES ocorre na aquisição da Libras para a ampliação lexical. Apesar da garantia legal de intérprete em sala de aula da escola regular, a criança não tem tal assistência continuamente. A intérprete que atende a rede municipal não fica o período todo na escola em que 3^a A estuda e o mesmo tem apresentado dificuldades com o conteúdo, que é retomado com mais especificidade no CAES. As produções escritas do escolar são marcadas pela escassez lexical e pelas dificuldades apresentadas nas produções escritas dos escolares surdos da Etapa 1 da pesquisa de campo.

O escolar 7^a A usa a Libras mais efetivamente, o que lhe garante um vocabulário mais vasto e a linguagem mais próxima de sua idade cronológica. Ele auxilia a professora do CAES nos cursos de Libras ministrados aos professores da rede municipal e estadual da cidade. As dificuldades que encontra na escola e com a escrita são atribuídas aos períodos de afastamento necessários para tratamento de saúde. As produções do escolar são compatíveis com as apresentadas na Etapa 1 da pesquisa de campo.

Após a análise, verificamos que o ponto de partida de ambos os alunos poderia ser caracterizado por dificuldades na análise linguística da Língua Portuguesa escrita e, com isso, confirmamos o conteúdo que pretendíamos enfatizar nas intervenções. A professora já havia trabalhado com o gênero textual Receita. As crianças tinham preparado em sala de aula uma “vaca preta” e o objetivo foi abordar as expressões do vocabulário em Língua Portuguesa que podem ser compreendidas pelos surdos de maneira literal, fato que prejudicaria o entendimento de uma parte do vocabulário da língua citada. Por isso, nossa escolha recaiu no gênero Receita, uma vez que as crianças já haviam vivenciado a função social do mesmo e teriam um conhecimento prévio estabelecido.

Antes de iniciarmos a pesquisa com os surdos, fizemos um estudo piloto com duas crianças ouvintes, alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Realizamos a intervenção pedagógica com a organização do ensino que havíamos preparado para trabalhar com os surdos. De posse da Receita da massinha de modelar, os ouvintes não se atentaram para o Modo de Fazer e misturaram os ingredientes na ânsia de obter o produto. Não tiveram sucesso. Entregamos às crianças a Receita previamente preparada para o processo de análise e síntese e, conjuntamente, recortamos os quadros, arrumamos em ordem crescente pela numeração e fizemos a leitura, atentos aos aspectos descuidados no primeiro momento. Desta maneira, as crianças produziram massinhas de modelar semelhantes às encontradas na ilustração da Receita.

De posse do êxito da experiência piloto, consideramos que a atividade elaborada para a coleta de dados com os surdos era pertinente. Mediante o aceite dos escolares, retornamos à sessão seguinte, ainda da primeira parte das intervenções, com vários materiais e uma vasilha. Questionamos os alunos se sabiam como fazer massinha de modelar; se já haviam feito; se conheciam o brinquedo; se gostavam. Explicaram que já haviam brincado com massinha e que

gostavam dessa brincadeira. Propusemos a confecção da massa. Tínhamos os materiais, mas como fazer? Problematicamos nossa dificuldade em confeccionar o produto e solicitamos o auxílio das crianças. Mostramos o gênero textual Receita, previamente adaptado para a mediação. Além da topografia referente, o gênero em questão continha a imagem das massinhas coloridas:



RECEITA

4 xícaras de farinha de trigo
1 xícara de sal
1 xícara e 1/2 de água
1 colher de sopa de óleo
Gelatina em pó de vários sabores

MODO DE FAZER

Em uma vasilha, misture a farinha, o sal, a água e o óleo. Amasse bem com as mãos até que vire uma massa uniforme. Divida em várias partes e em cada uma coloque a gelatina colorida dissolvida, previamente, em água. Está pronta a massinha!

Figura 27: Receita de massinha

Fonte: Disponível em: <http://dicionariodeexperiencias.blogspot.com.br/2012/08/receita-de-massinha-de-modelar-caseira.html> Acesso em 18/08/2012

Entregamos uma receita impressa para cada escolar e a mesma foi lida por eles e pela professora do CAES e discutida em Libras. As crianças explicaram como haviam compreendido o gênero e, desta feita, solicitamos a elas que confeccionassem as massinhas. Estávamos focalizando a função social da escrita. O aluno da 7ª série pegou a “bacia” (nome dado por ele) e propôs que colocássemos todos os ingredientes nela. Observamos que as crianças não haviam atentado a um aspecto relevante do Modo de Fazer, por isso, sugerimos, novamente, a leitura das instruções – ratificando a relevância da leitura e da escrita nas práticas sociais. Os

escolares leram o gênero, explicaram a compreensão que tiveram e estavam desejosos de preparar o material.

A escrita dos números já havia sido apreendida por eles e sabiam relacioná-la com as quantidades equivalentes. Foram medindo com o dosador e colocando os ingredientes na vasilha, seguindo a ordem em que apareciam na receita. Ao final do processo, o produto ficou com uma textura bem diversa da massinha de modelar conhecida por eles. A gelatina não dissolveu e não coloriu a massa como a figura mostrava. Ficaram decepcionados e queriam saber o motivo de o produto não ter sido satisfatório. Tínhamos um problema e desejávamos resolver.

A professora do CAES explicou que não havíamos prestado atenção no Modo de Fazer e que por isso o produto não foi satisfatório. Mostrou a eles, na receita impressa, que deveriam ter misturado o pó da gelatina na água antes de colocá-la na massa. Esse poderia ser o motivo de a massinha não ter ficado boa.

Para resolver o problema, contamos às crianças que uma professora, amiga da pesquisadora, havia encontrado, na internet, uma receita de massinha de modelar e que havia tido sucesso na execução com seus alunos. Fizemos, novamente, uma consideração: “E se escrevêssemos para a professora pedindo que explicasse o que havíamos feito de errado para que a massinha não tivesse ficado como na foto do site?” - Novamente atentamos para a função social da escrita e os surdos consideraram uma boa ideia. No computador, o escolar 7^a A digitou a mensagem para Maria¹⁸⁶:

Oi, Maria
Tudo bem?
Massinha receita errado.
Ensinar certo massinha fazer nós.
Obrigado.

Escolar 3^o ano
Escolar 7^a série

¹⁸⁶ Nome fictício utilizado para criar a personagem que daria a dialogicidade necessária para a correspondência escrita. Maria é uma amiga de profissão que aceitou participar da interlocução com os sujeitos da pesquisa e estava ciente dos encaminhamentos organizados.

Solicitamos que as crianças lessem a mensagem para aprovar ou não o envio. Nosso intuito era de que esses escolares fossem sujeitos da ação. Ambos, o aluno do 3º ano e o da 7ª série, leram e concordaram com a expressão grafada, explicando em língua de sinais para a professora do CAES o conteúdo digitado. Encaminhamos a mensagem e finalizamos a intervenção. Explicamos que na próxima semana voltaríamos e verificaríamos a resposta dada por Maria.

Na terceira sessão, abrimos a caixa de e-mail da pesquisadora e encontramos a seguinte resposta¹⁸⁷:

Olá, crianças
Tudo bem?

Ficarei feliz em ajudar, mas não entendi o que vocês querem.
Escrevam mais informações, por favor.
Até mais.
Maria

Imprimimos a resposta de Maria para cada escolar e, com a ajuda da professora do CAES, lemos com as crianças. Os escolares explicaram que Maria não havia compreendido a mensagem. Perguntamos o que poderíamos fazer para reverter a situação. Em princípio, disseram não saber. Explicamos que um aluno nosso também havia enviado uma mensagem à Maria e recebeu a mesma resposta: “Igual” – disseram surpresos; e que esse escolar reescreveu a mensagem explicando melhor suas necessidades, surtindo o efeito desejado. Nosso objetivo foi de que os escolares vivenciassem a possibilidade de superarem a genericidade em-si para a genericidade para-si.

Mediante tais considerações, as crianças sugeriram que escrevêssemos outra mensagem à Maria, complementando as informações para que ela nos ajudasse. No CAES estavam acostumados à reescrita textual e se mostraram dispostos a acrescentar dados à mensagem. Trabalhamos considerando o momento predominante expondo, com o auxílio da professora do CAES, os contrastes entre as expressões escritas do pensamento em Libras e a expressão escrita deste pensamento em Língua Portuguesa. A docente expôs em Libras a resposta de Maria

¹⁸⁷ A resposta enviada foi escrita pela profissional que aceitou participar da pesquisa como Maria.

e explicou às crianças que na mensagem enviada por elas à amiga da pesquisadora, havia lacunas.

Disse que Maria poderia ter compreendido que as crianças desejavam que ela fosse no CAES ensiná-las fazer massinha, uma vez que a receita que tinham levou ao erro. Nessa perspectiva, retornamos ao computador com a proposta de ampliar a mensagem, recuperando os dados da mensagem anterior, incorporando-os à nova mensagem, superando a primeira. O escolar 3^a A digitou as seguintes frases, organizadas temporalmente pelos dois alunos, com o auxílio da professora do CAES:

Olá, Maria

Tudo bem?

A Márcia bacia, farinha, água, gelatina, sal, óleo, trazer.

A Márcia receita procurar.

Fazer receita massinha ficar bom não.

Escrever Maria ajudar receita bom.

A Maria entender não.

Escrever Bilhete Maria explicar mais.

Ensinar massinha receita internet, por favor.

Escolar 3^o ano

Escolar 7^a série

Após o registro das expressões das crianças, solicitamos a leitura para verificar se o que estava grafado correspondia àquilo que desejavam manifestar. Elas leram e concordaram com a ideia escrita: “Está certo; está bom”, disseram. Discutiram a sequência lógica da mensagem com a professora e concluíram que era aquilo mesmo que desejavam expor. Convém reiterar que a mensagem reescrita apresenta mais equívocos sintáticos que a primeira, todavia, o objetivo, nesse momento da pesquisa, era o de que os escolares compreendessem a necessidade de ampliarem os aspectos semânticos, considerando as necessidades do interlocutor. Encaminhamos a mensagem e fomos embora com a promessa de, no

próximo encontro, verificarmos juntos a resposta enviada por Maria¹⁸⁸ e, na quarta sessão, cumprimos nosso objetivo:

Olá, crianças
Tudo bem?
Procurei a receita que usei e envio a vocês.
Leiam os quadros e sigam do 1º até o 4º.
Espero que façam uma massinha legal.
Bom trabalho!
Maria


<u>RECEITA DE MASSINHA DE MODELAR</u>	
1º	
	<u>INGREDIENTES</u> 4 xícaras de farinha de trigo 1 xícara de sal 1 xícara e ½ de água 1 colher de sopa de óleo Gelatina em pó de vários sabores
4º	3º
<u>MODO DE FAZER:</u> Em uma vasilha, misture a farinha, o sal, a água e o óleo. Amasse bem com as mãos até que vire uma massa uniforme. Divida em várias partes e em cada uma coloque a gelatina colorida dissolvida, previamente, em água. Está pronta a massinha!	
2º	

Figura 28: Receita de massinha organizada (processo de análise e síntese).

Ao se depararem com a mensagem, as crianças mostraram sinais de surpresa. A receita enviada por Maria era semelhante à que eles já tinham: “Igual”, exclamaram. Não sabiam explicar o motivo do insucesso. Sugerimos a comparação das receitas e pudemos, juntos, observar que as diferenças entre elas se

¹⁸⁸ A organização do gênero Receita em quadros foi elaborada pela pesquisadora e entregue à profissional para que enviasse aos alunos.

localizavam na topografia do gênero. Os alunos mostravam os detalhes que diferenciavam os textos: a primeira receita estava fora do quadro, sem demarcações das bordas, sem realce de cores e sem numeração; já a de Maria estava sistematizada em um quadro dividido por partes coloridas, numeradas de forma a priorizarmos a sequência numérica da receita para a execução do produto.

O texto estava dividido em unidades significativas menores, destacadas por cores diversas ou outros recursos, possibilitando, assim, a análise das partes que compõem o todo. Maria sistematizou a receita em um quadro e limitou os ingredientes ao lado da gravura e o modo de fazer, abaixo. A receita encontrava-se cindida em partes significativas, identificadas por marcadores simbólicos: TÍTULO; INGREDIENTES; MODO DE FAZER E IMAGEM.

Solicitamos às crianças que lessem o gênero textual enviado por Maria e explicassem o que haviam compreendido. Nesse momento, nossa intenção foi a de desenvolver a autonomia dos escolares, a ampliação lexical e a diversidade de maneiras para a transmissão do pensamento – concreto pensado (TALÍZINA, 2000). Assim, diante de uma Receita organizada em quadros, os surdos chegaram a algumas conclusões, após o processo de análise executado pela mediação da professora do CAES com base na organização pedagógica do texto.

Cientes de que o todo não é a soma das partes e que em cada parte temos as características do todo, recortamos a Receita e orientamos as crianças a que separassem os quadros de acordo com os títulos, as cores e a sequência numérica. A ação pedagógica assim organizada toma por base que a “[...] divisão ou unificação *mental* e é um ponto de apoio para a análise e síntese como operações do pensamento” (MENCHINSKAIA, 1969, p. 238 - grifos da obra – tradução nossa)¹⁸⁹ e, principalmente as crianças, mas também os adultos, frente a problemas que exigem a análise e a síntese, optam pelas ações práticas para a resolução. Assim, os escolares surdos organizaram as partes da seguinte maneira:

- Título: Receita de Massinha de Modelar
- Modo de Fazer
- Ingredientes
- Foto das Massinhas prontas

¹⁸⁹ No texto em espanhol, lê-se: “división o unificación *mental* y es un punto de apoyo para el análisis y la síntesis como operaciones del pensamiento” (MENCHINSKAIA, 1969, p. 238 – grifos da obra).


Exploramos cada uma das partes em Libras, com o auxílio da professora do CAES, conferindo os Ingredientes, atentos ao Modo de Fazer, articulando cada pedaço da Receita com o resultado do produto exposto na foto. Queríamos frisar o processo, ou seja, a massinha pronta era formada por cada elemento da Receita, devidamente dosado e misturado conforme as orientações. Novamente, organizamos o ensino de maneira a que as crianças compreendessem que o todo não é a soma das partes porque, ao colocarmos as partes na bacia, a massinha havia desandado.

Lendo e explicando cada parte do gênero textual, isoladamente, as crianças constataram o que não haviam considerado na atividade anterior: “Gelatina misturar água primeiro; depois põe massa”. A conclusão das crianças coincidia com a explicação dada pela professora do CAES sobre o equívoco na execução da primeira receita. Nessa parte do todo se encontrava a resposta para o insucesso. A proposta foi a de que eles organizassem uma nova receita, ou seja, tínhamos a da internet (tese), fizemos a massinha sem atentar para o “Modo de Fazer” (antítese) e, após a mediação pedagógica, elaborariamos outra massinha por meio da receita enviada por Maria (uma nova síntese). O imediato seria superado pelo mediato, não por exclusão, mas por incorporação.

Sustentadas pelas considerações de Talízina (2000), confiamos que os escolares deveriam estabelecer relações entre as partes a fim de chegarem ao sentido do texto em sua totalidade. Esse processo, segundo a pesquisadora russa, ativa o pensamento lógico das crianças, porque elas terão que refletir sobre as partes que se relacionam entre si e as que não mantêm essa relação.

Dessa forma, solicitamos a cada criança que registrasse a Receita graficamente, de maneira a reproduzi-la em outro momento com as demais crianças do CAES. Nosso objetivo era verificar se os escolares haviam realizado a síntese mental do processo realizado, atentando para a necessidade do registro por eles para que pudessem reproduzir a atividade com os colegas do CAES. Seguem os dois (2) modelos de receita de massinha:


RECEITA DE MASSINHA DE MODELAR



4 colheres de sopa
1 pacote de amido de milho
1 colher de chá de óleo
1 colher de chá de corante em pó

1 xícara de água
1 colher de chá de gelatina azul

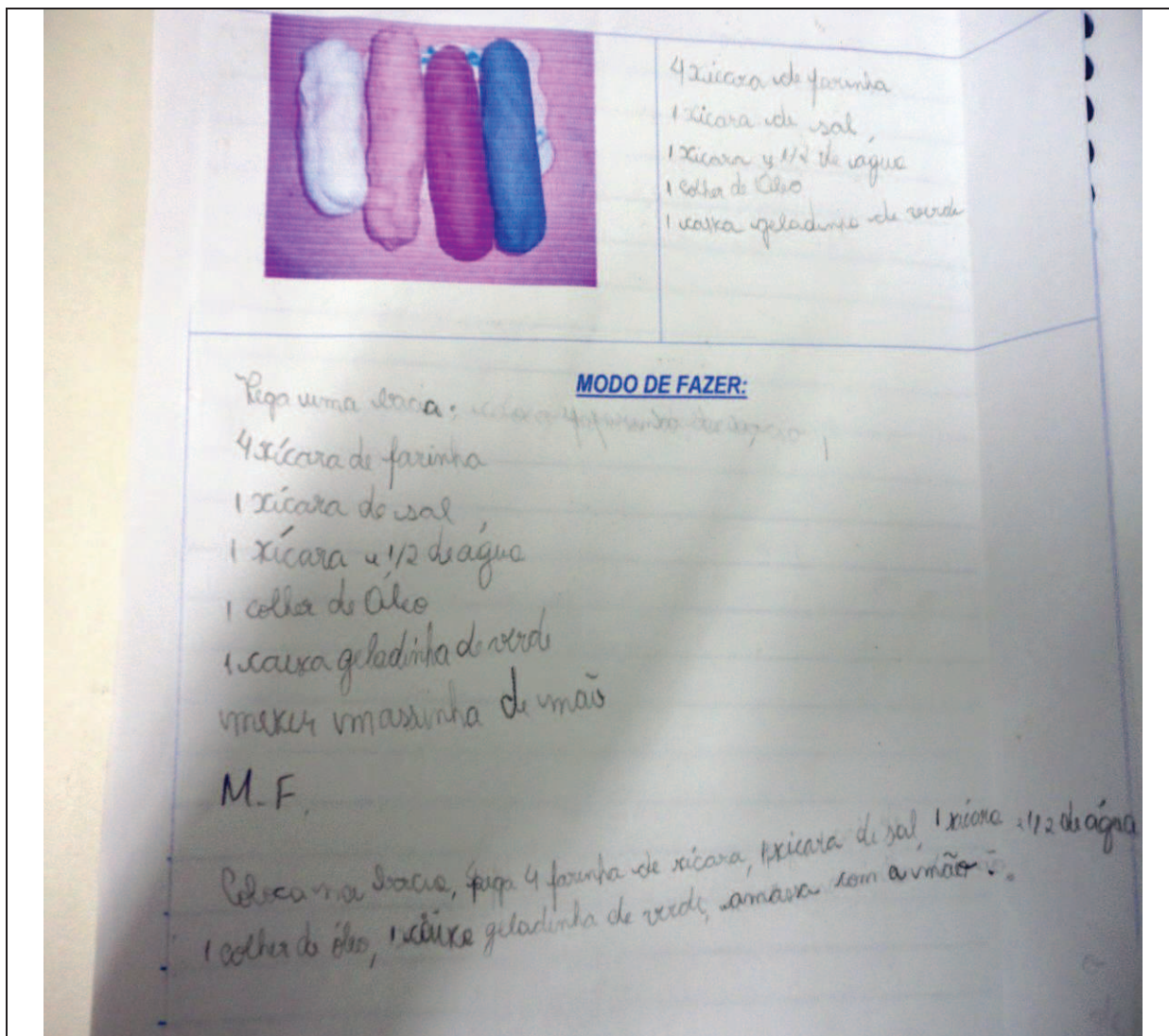
MODO DE FAZER:



vasilha ou bacia

m uma

PRODUÇÃO DO ESCOLAR DO 3º ANO



PRODUÇÃO DO ESCOLAR DA 7ª SÉRIE

TRANSCRIÇÃO

PEGA UMA BACIA.
 4 XICARA DE FARINHA
 1 XICARA DE SAL
 1 XICARA E ½ DE ÁGUA
 1 COLHER DE ÓLEO
 1 CAIXA GELADINHA DE VERDE

MEXER MASSINHA DE MÃO

M. F.

COLOCAR NA BACIA, PEGA 4 FARINHA DE XICARA, 1 XICARA DE SAL, 1 XICARA E ½ DE
 ÁGUA, 1 COLHER DE ÓLEO, 1 CAIXA GELADINHA DE VERDE, AMASSA COM A MÃO.

Figura 29: Atividades elaboradas pelos surdos durante as intervenções.

Os registros apontam para a presença de desenhos na expressão do aluno 3º A e para um aumento lexical na Receita do escolar 7ª A, fato que ratifica os encaminhamentos dos documentos legais para o uso de imagens no ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos, possibilitando a ampliação vocabular e a compreensão da necessidade da escrita, seja ela pictográfica ou gráfica. Assim, finalizamos a sessão.

Constatamos que as crianças investigadas vivenciaram a importância da leitura e da escrita e, concomitantemente, os problemas que o domínio insuficiente desse conhecimento acarreta na prática social. Na sessão seguinte – quinto encontro, cumprimos a promessa e confeccionamos a massinha, de acordo com a Receita escrita por cada escolar, atentos ao Modo de Fazer, conscientes que esse foi o descuido que tivemos, obtendo um produto satisfatório. Intentamos, dessa forma, trabalhar as vivências afetas à genericidade para-si em contraposição à genericidade em-si. A execução da Receita sem a devida leitura das partes não havia sido satisfatória; era preciso considerar todas as partes, com suas especificidades, a fim de conseguir um bom produto. Com as partes da receita expostas, seguindo a indicação da numeração encaminhada por Maria, executamos as massinhas com textura adequada e coloridas, consoante a imagem.

Após direcionamos o foco da pesquisa para o ensino da Língua Portuguesa escrita como língua estrangeira, priorizando os verbos. A conjugação verbal é uma das dificuldades prementes dos surdos que utilizam essa classe de palavra no infinitivo e marcam o tempo com os sinais de presente, passado e futuro. Nosso objetivo foi sistematizar um ensino de conjugação verbal utilizando as mensagens elaboradas na atividade da Receita.

Organizamos dessa maneira devido à professora do CAES desenvolver um trabalho semelhante com a gramática em Língua Portuguesa com esses alunos. Assim, utilizamos, em nossa pesquisa, as figuras referentes aos verbos e o cartaz com a estrutura canônica das frases em L2: Artigo, Sujeito, Verbo e Complemento:



Figura 30: Materiais organizados para o ensino da Língua Portuguesa escrita.

Fonte: Material cedido pela Profª do CAES

Apoiadas na organização da professora do CAES, partimos do conhecimento que as crianças já tinham sobre a estrutura da Língua Portuguesa escrita. O trabalho com parágrafos já estava em andamento e os escolares já haviam se apropriado da necessidade de se deixar um espaço antes de iniciar a frase. Utilizavam o dedo indicador para marcar o parágrafo; esse conhecimento fazia parte da segunda natureza dessas crianças. É preciso destacar que além dos parágrafos, a professora também havia trabalhado substantivos próprios e substantivos comuns, portanto, o uso de maiúsculas e minúsculas, nesse caso, também era de domínio desses sujeitos.

Disponibilizamos as mensagens impressas trocadas com “Maria” para que os escolares as organizassem de acordo com a ocorrência dos fatos. Para trabalhar com os verbos, solicitamos que destacassem essa classe de palavra nas mensagens – indica ação, estado, processo, e que apontassem as diferenças e semelhanças entre elas. Para isso, contamos com o auxílio da professora do CAES que conceituou o que seria verbo e exemplificou por meio de frases em língua de sinais como as crianças poderia reconhecer esse elemento. Fez os sinais dos verbos nadar, comer, pular, escrever, sentar, sorrir, entre outros, relacionando-os prioritariamente às ações.

Após a mediação citada, organizamos as mensagens em ordem cronológica de envio e, junto aos escolares, procuramos as palavras que coincidem com a classe verbal solicitada. No momento da análise, vivenciamos dúvidas do escolar

3ª com o vocábulo “errado”, afirmando que o mesmo indicava ação de errar. A professora do CAES explicou aos dois sujeitos que o termo era uma qualidade, como por exemplo, bonito, feio, certo, errado, que são atributos dados aos substantivos. No caso da mensagem, a escrita explicitava que a receita estava errada, e não que nós erramos. Todavia, as crianças diziam que erramos ao fazer a massinha, logo, errado era um verbo.

Para que a mediação fosse mais precisa, a professora retomou a primeira receita e analisou todo o processo das intervenções, a fim de que as crianças compreendessem que a escrita da mensagem trazia uma qualidade da receita: “errado”, e que, devido a tal qualidade nós não tivemos êxito na confecção da massinha, logo erramos – verbo. Os escolares concordaram com a explicação e, dessa forma, continuamos as análises das demais mensagens, destacando os verbos.

Os alunos observaram a igualdade no significado de alguns dos verbos assinalados e parearam, por exemplo, “entendi – entender” ; “escrevam-escrever”, explicando que eram iguais e que as diferenças estavam nas desinências verbais: “Final diferente”.

Visto isso, direcionamos a mediação para a primeira conjugação verbal, selecionando alguns verbos no infinitivo com a vogal temática “A” (ar) e trabalhamos esses verbos na terceira pessoa do singular. Utilizamos o “leque”, recurso elaborado pela professora do CAES, que marca os três tempos verbais em Libras e em Língua Portuguesa escrita.

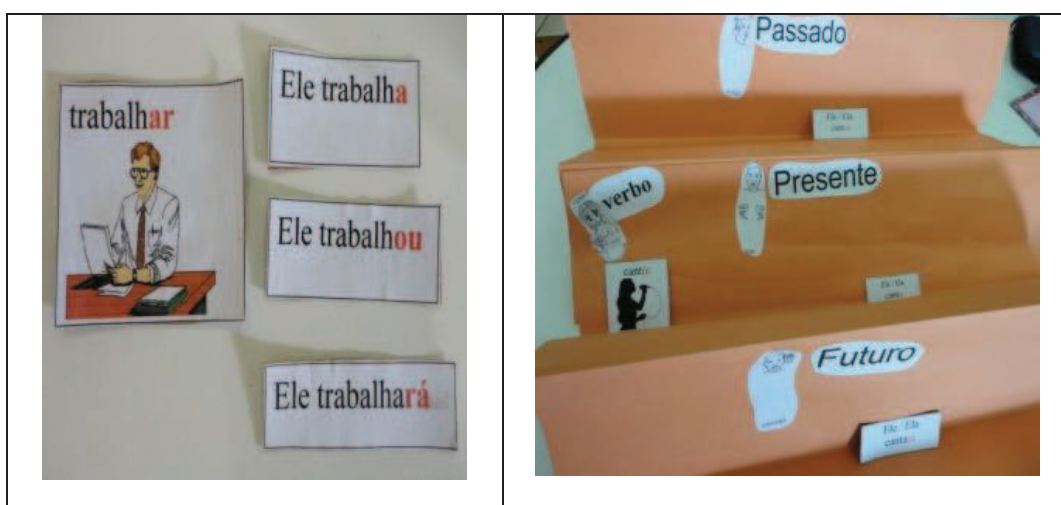


Figura 31: Materiais para trabalho com verbos.

Fonte: Material elaborado pela professora do CAES.

Os verbos no infinitivo com a vogal temática “A”, das mensagens para/de Maria, selecionados pela pesquisadora juntamente à professora do CAES foram: ficar; ajudar; explicar; ensinar; procurar, enviar; esperar e usar. Como exposto no material acima, essa classe de palavra foi disponibilizada às crianças por meio da imagem, da escrita com realce em vermelho nas terminações no infinitivo, presente, passado e futuro, acompanhados do sinal referente em Libras.

Durante o final da quinta sessão e na sexta sessão toda, realizamos alguns exercícios relacionando os três tempos verbais e a escrita dos verbos no infinitivo com a vogal temática “A”, destacando a terceira pessoa do singular. Sistematizamos o trabalho para que os escolares vivenciassem a intencionalidade. Trazemos os exemplos das atividades nas quais o comando era para conjugar os verbos com vogal temática “A”, associados aos sinais em Libras carimbados nas folhas de atividades:

NOÇÕES TEMPORAIS
 ções temporais, acrescentamos sinais que demonstram o tempo presente.

Hoje/agora
 Eu ando
 Tu andas
 Ele anda
 Nós andamos
 Vós andais
 Eles andam

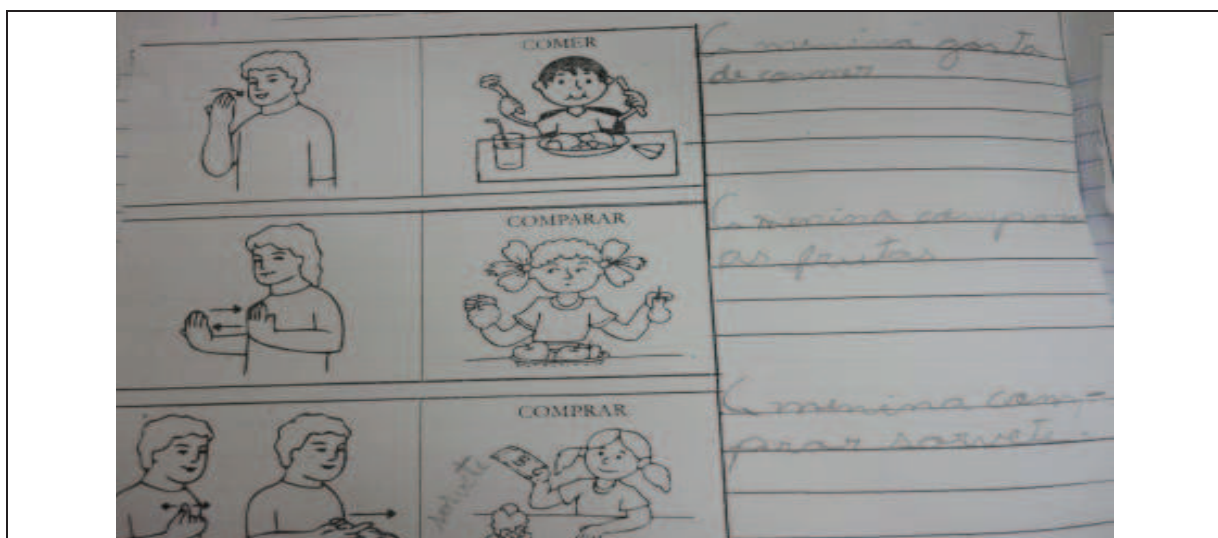
Ontem
 Eu andei
 Tu andaste
 Ele andou
 Nós andamos
 Vós andastes
 Eles andaram

Passado

Amanhã
 Eu andarei
 Tu andarás
 Ele andarรก
 Nós andaremos
 Vós andareis
 Eles andarรกo

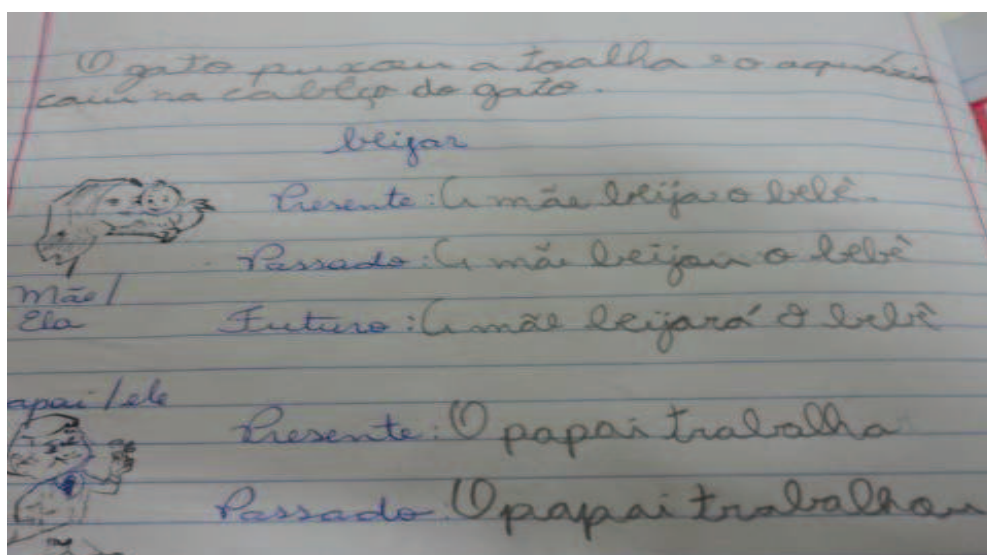
Depois
 Futuro

TRANSCRIÇÃO	
EU ANDO TU ANDAS ELE ANDA NÓS ANDAMOS VÓS ANDAIS ELES ANDAM	EU ANDAREI TU ANDARÁS ELE ANDARÁ NÓS ANDAREMOS VÓS ANDARESI ELES ANDARÃO



TRANSCRIÇÃO

A MENINA GOSTA DE COMER
A MENINA COMPARA AS FRUTAS
A MENINA COMPRAR SORVETE.



TRANSCRIÇÃO

O GATO PUXOU A TOALHA E O AQUÁRIO CAIU NA CABEÇA DO GATO.
BEIJAR – MÃE/ELA
PRESENTE: A MÃE BEIJA O BEBÊ.
PASSADO: A MÃE BEIJOU O BEBÊ
FUTURO: A MÃE BEIJARÁ O BEBÊ
PAPAI/ELE
PRESENTE: O PAPAÍ TRABALHA
PASSADO: O PAPAÍ TRABALHOU.

Figura 32: Atividades realizadas pelos surdos do CAES durante as intervenções.

Fonte: Material elaborado pela professora do CAES.

Nosso objetivo foi de que os surdos compreendessem que em língua de sinais os verbos são utilizados sempre no infinitivo, ou seja, com /R/ no final e o tempo verbal é marcado pela sinalização própria dessa língua. Já em Língua Portuguesa, os mesmos verbos são produzidos com variações, conforme observamos nas comparações realizadas com as mensagens trocadas com “Maria”. Portanto, precisávamos compreender essas regras para nos apropriarmos da língua escrita.

Após as comparações, ainda no sexto encontro, as crianças elaboraram as seguintes regras sobre os verbos e os tempos verbais em Língua Portuguesa, que foram sistematizadas pela professora do CAES em uma ficha para cada escolar:

Ele/Ela - Verbo no Presente (agora): sem o /R/;
Ele/Ela - Verbo no Passado (ontem): sem o /AR/ com acréscimo de /OU/;
Ele/Ela - Verbo no Futuro (amanhã): com o /R/ e acrescenta /Á/.

Na sétima sessão - última da primeira parte da pesquisa participante, retomamos com as crianças as regras sobre os verbos. Sistematizamos as explicações dadas:

- “Sempre que for tempo presente, retirar o /R/ do verbo”;
- “No passado, retirar o /AR/ e inserir /OU/”;
- “No futuro, inserir /Á/ junto ao /R/ do infinitivo verbal”.

Relatamos às crianças nosso desejo de agradecer a ajuda da “Maria”. Questionamos de que maneira poderíamos mostrar nossa gratidão a ela. Os escolares propuseram a escrita de uma mensagem e fomos até o computador. A professora e as crianças discutiram em Libras o conteúdo a ser escrito e as marcações dos tempos verbais foram feitas pela docente e os alunos escreviam os verbos conforme as regras definidas, escritas e sistematizadas durante as mediações.

Podemos considerar que nessa atividade, a função social da escrita fora internalizada pelas crianças e as variações das conjugações verbais começavam a fazer parte de um conhecimento necessário à escrita em Língua Portuguesa. O

escolar 3º A digitou o seguinte conteúdo, contando com a colaboração do amigo, mediado pela professora do CAES:

Olá, Maria
Tudo bem?
Os meninos fazeu a massinha ficou bom.
A professora ajudou a massinha explicou.
Os meninos ficou feliz levou massinha casa brincou irmã e irmão.
Amanhã os meninos fazerá massinha alunos CAES.
Obrigado ensinou fazer massinha nós.

Escolar do 3º ano
Escolar do 7º ano

Consideramos a mensagem como um parâmetro de avaliação, verificando as generalizações e a internalização do conteúdo mediado. A professora do CAES utilizou a Libras em todos os momentos da escrita em Língua Portuguesa, para significar os tempos verbais, todavia, a aplicação das regras ocorreu autonomamente pelas crianças. Para isso, eles sempre se reportavam à tarjeta com as regras sobre os tempos verbais.

Encaminhamos a mensagem à Maria e explicamos à professora do CAES e aos escolares que ficaríamos um mês sem visitá-los. Expusemos nosso desejo de enviar-lhes uma surpresa. Mas para isso, era preciso que registrassem suas preferências. Pedimos que anotassem seus endereços para enviarmos a surpresa pelo correio. Criamos, assim, a necessidade da escrita e esses alunos, sem demora, começaram a preencher as linhas com todos os dados que seriam úteis para auxiliar nossa escolha, bem como informaram os endereços transcritos de suas matrículas no CAES. Subscritamos os envelopes e eles colaram os selos. Mostramos algumas fotos do correio da cidade onde compramos esses últimos e onde levaríamos as surpresas para que os carteiros lhes entregassem.

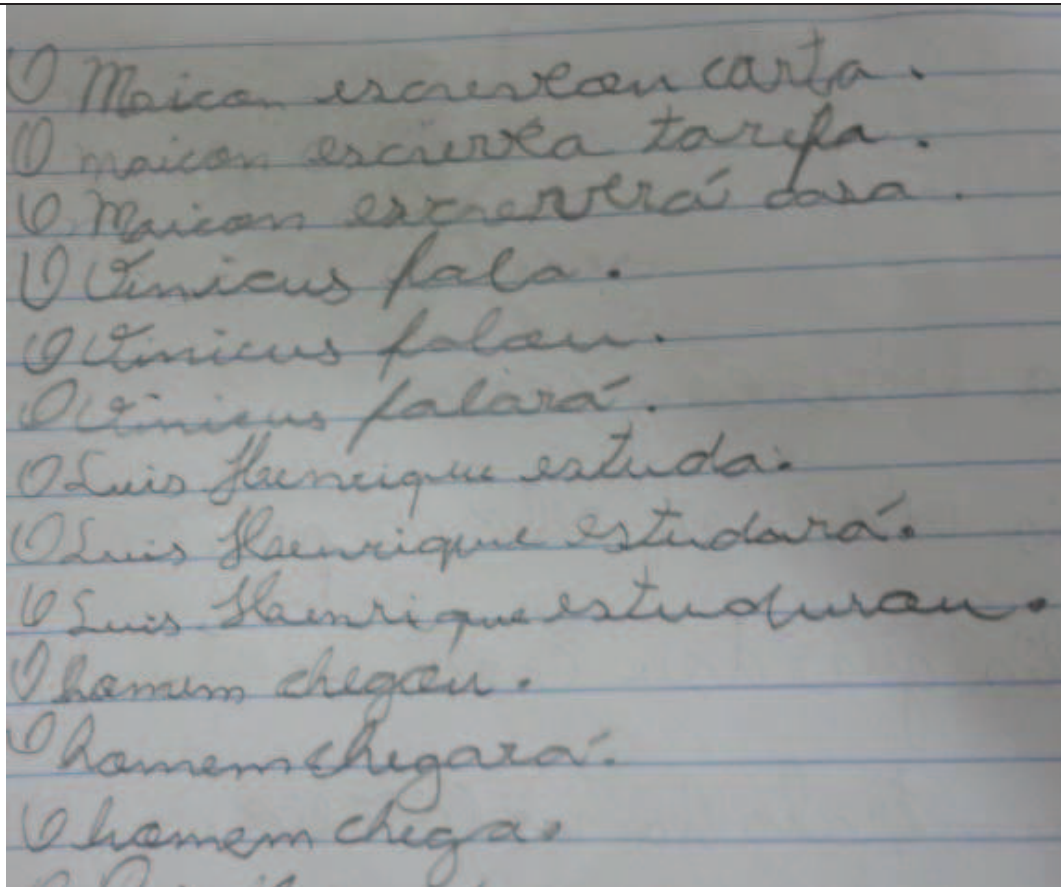


Figura 33: Foto do correio.

Fonte: Acervo da autora.

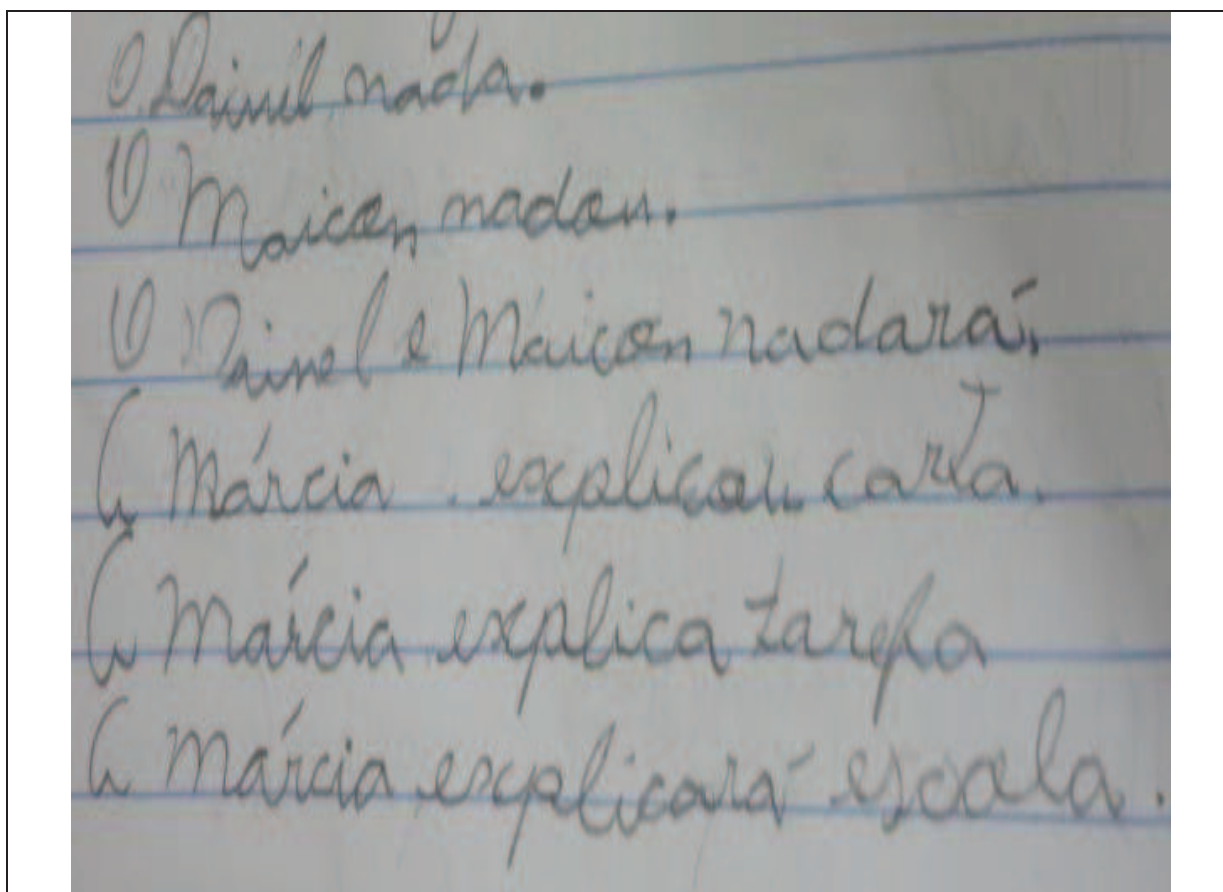
Finalizamos a sessão solicitando à professora que continuasse o trabalho com os verbos nessa perspectiva: 3ª pessoa do singular, nos três tempos verbais. As ações pedagógicas desenvolvidas pela docente no período em que nos ausentamos priorizaram a sistematização das marcações verbais, consoante nossa mediação anterior. Observamos, no entanto, que as atividades consistiram em repetições de frases no presente, passado e futuro, primeiramente em Libras e, após, escritas em Língua Portuguesa (conforme explicação da professora do CAES), sem um trabalho anterior com gêneros textuais.

Nesse sentido, pudemos constatar que os surdos não vivenciaram o processo conforme realizamos no momento anterior da pesquisa, uma vez que treinaram o uso dos verbos em frases sem a função social da escrita. Todavia, consideramos a necessidade dessas ações por serem específicas para o domínio do código da análise linguística em L2. Seguem alguns exemplos disponibilizados pela professora do CAES que comprovam como os surdos 3º A e 7ª A realizaram as atividades propostas:



TRANSCRIÇÃO

O MAICON ESCREVEU CARTA.
 O MAICON ESCREVEA TAREFA.
 O MAICON ESCREVERÁ CASA.
 O VINÍCIUS FALA.
 O VINÍCIUS FALOU.
 O VINÍCIUS FALARÁ.
 O LUIS HENRIQUE ESTUDA.
 O LUIS HENRIQUE ESTUDARÁ.
 O LUIS HENRIQUE ESTUDOU.
 O HOMEM CHEGOU.
 O HOMEM CHEGARÁ.
 O HOMEM CHEGA.



TRANSCRIÇÃO

O DANIEL NADA.
 O MAICON NADOU.
 O DANIEL E MAICON NADARÁ.
 A MÁRCIA EXPLICOU CARTA.
 A MÁRCIA EXPLICA TAREFA
 A MÁRCIA EXPLICARÁ ESCOLA.

Figura 34: Atividades realizadas com os surdos pela professora do CAES.

Fonte: Material cedido pela professora do CAES.

Na sessão da segunda parte das intervenções – um mês após a primeira parte, demos continuidade à organização do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, objetivando avaliar a escrita dos escolares, a fim de verificar se houve internalização do conteúdo trabalhado pedagogicamente. Havíamos enviado as surpresas aos alunos e eles haviam recebido. Escreveram, juntamente à professora do CAES que fez a mediação em Libras e em Língua Portuguesa escrita, uma mensagem de agradecimento à pesquisadora, enviada pelo endereço eletrônico (ANEXO E).

Ao chegarmos à sala de aula fomos recebidas com alegria pelas crianças. Elas expressaram a satisfação pelos presentes e questionaram sobre qual atividade faríamos naquela ocasião. Nosso objetivo era avaliar o processo de ensino e aprendizagem com o intuito de verificar se eles haviam tomado consciência da conjugação verbal trabalhada. Para isso, selecionamos e trouxemos de nosso acervo uma história em sequência sobre escrita de carta, selo, correio, carteiro, entrega, leitura, e apresentamos aos alunos para que organizassem lógica e temporalmente as figuras. Exploramos a contagem da história em Libras; as crianças registraram as ideias em Língua Portuguesa por meio da organização da Libras; oportunizamos a leitura desse produto e a expansão da expressão escrita ainda pautada na Libras para, só então, trabalhar com a estrutura da Língua Portuguesa.

Seguimos a mesma organização da atividade com Massinha de Modelar por compreendermos que o ensino deve possibilitar ao surdo adequar a fala interna em fala externa e, em seguida, em escrita em segunda língua. Após esse processo, “[...] ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra”(VIGOTSKI, 2000, p. 412).

Ademais, se pensarmos no conceito de momento predominante, as situações selecionadas na história em quadrinhos eram factíveis para as crianças, pois haviam vivenciado experiência semelhante em nossa organização de ensino. Além disso, é um gênero textual recomendado pelos documentos que tratam do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, contendo imagens que favorecem esses escolares. Disponibilizamos seis figuras desordenadas para que as crianças organizassem logicamente e contassem a história em Libras.

Após ordenarem conjuntamente, conforme a lógica que lhes pareceu adequada, exploraram a história em Libras e, após nossa solicitação, transcreveram os fatos em Língua Portuguesa escrita. O aluno 3º A pediu para escrever e o 7º A o auxiliou. Nessa atividade, solicitamos a escrita pelas crianças favorecendo a expressão da fala interna, cientes que essa fala é a objetivação do pensamento e como afirma Bakhtin (2009) “[...] exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior” (BAKHTIN, 2009, p. 115). A cada verbo a ser expresso, os escolares olhavam para a professora do CAES e explicavam as regras que haviam aprendido e como as estavam utilizando, aguardando o sinal de que eles estavam corretos em suas considerações:



A Julia escreveu carta.
 A Julia vê colou o selo papel.
 E Julia guardou carta
 O homem trabalha no correio.
 O carteiro da mãe carta.
 A mãe vê papel.
 O menino vê tem papel.

TRANSCRIÇÃO

A JULIA ESCREVEU CARTA.
 A JULIA VÊ COLAOU SELO PAPEL.
 A JULIA GUARDOU CARTA.
 O HOMEM TRABALHA NO CORREIO.
 O CARTEIRO DA MÃE CARTA.
 A MÃE VÊ PAPEL.
 O MENINO VÊ TEM PAPEL.

Figura 35: Atividade de escrita apontando para a internalização do conteúdo trabalhado.

Fonte: Acervo da autora

Observamos que os verbos com a vogal temática “A” foram conjugados corretamente: “GUARDOU” para o passado do verbo “GUARDAR”; “TRABALHA” para o presente do verbo “TRABALHAR”; “DA” para o presente do verbo “DAR”; “COLAOU” para o passado do verbo “COLAR” (nesse caso, especificamente, as crianças inseriram o afixo “OU” sem retirar a vogal “A”).

O verbo “VER”, com a vogal temática “E”, é conjugado corretamente: “VÊ” no presente do indicativo. Inferimos que a criança generalizou a retirada do “R”, conforme a internalização da regra do presente para os verbos com vogal temática “A” e a expressão do verbo “ESCREVER” confirma nossa inferência, uma vez que eles concordaram que deveriam retirar o “R” e inserir “OU”: “ESCREVEOU” para “ESCREVER”, demonstrando que haviam generalizado a regra do tempo passado, trabalhada por nós com os verbos com vogal temática “A”.

Para ratificar nossas impressões, solicitamos que a professora nos apresentasse algumas atividades que ela havia trabalhado com as crianças no período em que nos ausentamos do CAES. Trazemos um exemplo elaborado pelo aluno 3º A – uma atividade de reestruturação textual, na qual verificamos a internalização do conhecimento trabalhado durante nossas intervenções:



TRANSCRIÇÃO
<p>O MENINO BRINCA BOLA. O CHUTOU CAIU NO VASA QUEBROU MÃE. MÃE VÊ O VASO QUEBROU E MÃE FICOU BRAVA. TRABALHO DE RETEXTUALIZAÇÃO O MENINO BRINCA COM A BOLA. O MENINO CHUTOU A BOLA. A BOLA CAIU NO VASO E QUEBROU. A MÃE VÊ O VASO QUEBRADO E FICOU BRAVA.</p>

Figura 36: Internalização do conteúdo trabalhado nas intervenções.

Fonte: Material cedido pela professora do CAES.

Constatamos que todos os verbos com a vogal temática “A” são expressos com a conjugação correta: “BRINCA” para o presente do verbo “BRINCAR”; “CHUTOU” para o passado do verbo “CHUTAR”; “QUEBROU” para o passado do verbo “QUEBRAR”; “FICOU” para o passado do verbo “FICAR”. Nos verbos com outras vogais temáticas: “CAIR” generalizou para “CAIOU” no passado – retira o “R” e coloca “OU”, e “VER” foi escrito sem o “R” no presente: “VE”.

5.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS – ETAPA 2

Cientes de que a escrita é um instrumento cultural que contribui, sobremaneira, para o desenvolvimento humano no que se refere às funções mentais (LURIA, 2006; VYGOTSKY, 1988; 1993; VIGOTSKI, 2000), uma vez que se consubstancia em uma generalização verbal que possibilita ao homem apreender as experiências sociais sem que precise, necessariamente, da interação com o ambiente, organizamos nossas intervenções com base na concepção da escrita como trabalho. Nossa opção se pauta nas principais categorias do referencial teórico metodológico que advogamos: Mediação e Trabalho.

Compreendemos que ao escrever, o homem utiliza instrumentos que não são dados pela natureza – são elementos históricos e culturais criados pela humanidade que permitem a transformação dos significantes e do significado em conteúdos com sentido. Por meio desses instrumentos, o ser humano participa das práticas sociais, produzindo-as e se produzindo, transformando-as e se transformando. Essa relação dialética se pauta na função social de tal instrumento, que possibilita a produção de textos como objetivações calcadas no trabalho não material, exercido desde o conteúdo a ser expresso, para quem será dirigido, como deve ser grafado - a superação do imediato pelo mediato.

Além disso, a escrita precisa ser ensinada. Não é um conhecimento que se adquire sem uma intencionalidade, sem a devida sistematização daquele que detém essa competência. A escrita carece de uma organização do ensino que leve o escolar a compreendê-la como trabalho: o “[...] *emprego funcional do signo*” (VIGOTSKI, 2000, p. 122 – grifos da obra). Para que esse processo se efetive, a mediação – como uma categoria da dialética, deve primar por atender ambas as lógicas envolvidas no processo do conhecimento e do trabalho educativo: a lógica formal e a lógica dialética (ALMEIDA, et al., 2007, p. 43).

Nesse sentido, tratamos de organizar nossas intervenções com base na premissa de que a mediação se pauta pelo conflito, pelo movimento e pela negação, pela totalidade, pela contradição e superação, consistindo em “[...] uma força negativa que une o imediato ao mediato e, por isso, também os separa e os distingue”¹⁹⁰. Dessa forma, como nosso objetivo foi o ensino da escrita em Língua Portuguesa, trouxemos às crianças uma proposta de escrita como trabalho, suscitando o momento predominante – aquele que gera a necessidade e aponta para as contradições existentes. No caso dos surdos, o momento predominante no ensino da escrita se consubstancia no fato de a Libras ser o oposto não antagônico da Língua Portuguesa, línguas que se negam, porém se explicam.

Ratificamos que as categorias utilizadas para a discussão dos dados das intervenções são a Mediação, o Trabalho e a Escrita em língua estrangeira. Como conceitos interligados, traremos as categorias como unidade na totalidade, conforme nosso referencial teórico metodológico¹⁹¹. Em nossas intervenções, não deixamos de explorar as frases em Libras, objetivando que a fala interna se esgotasse nessa interação e garantindo a veiculação de língua de instrução dos surdos como a que possibilita a compreensão e aprendizagem. A participação da professora do CAES foi imprescindível para nos garantir o mesmo território linguístico, uma vez que ela é fluente em Libras e conduziu as interlocuções conforme nossas solicitações.

Respaldadas pelas pesquisas na área, observamos que para o ensino da Língua Portuguesa escrita, Quadros (1997) afirma ser preciso uma hierarquia na apresentação dos conteúdos linguísticos, bem como uma organização sobre a quantidade deste conteúdo a ser ministrado. No caso dos surdos, o elemento visual

¹⁹⁰ Ibid, p. 102.

¹⁹¹ Explicações mais detalhadas sobre a unidade na totalidade das categorias mediação, trabalho e escrita em língua estrangeira estão disponíveis no subcapítulo 2.3 da presente tese.

oferece as possibilidades sensoriais para que possam interagir com a Língua Portuguesa escrita e deve ser utilizado intencionalmente nas práticas pedagógicas desde a Educação Infantil. Desta forma, organizamos o ensino da escrita sempre com base em materiais visuais, que possibilitassem o desenvolvimento do Letramento por esses sujeitos. Priorizamos, ainda, o ensino da sintaxe por meio de um trabalho sistemático com os verbos – conhecimento relacionado a uma língua estranha.

Consideramos a contrastividade das línguas pelas estruturas que as conformam, sempre em situações de necessidade da escrita, a fim de que os surdos percebessem que a aprendizagem da Língua Portuguesa é prioridade – a escrita como trabalho. Nesse sentido, lembramos que para Smolka (1993) é preciso se repensar a linearidade estabelecida entre “[...] fala social (oral) /fala egocêntrica/fala interna/ (e posteriormente) a escrita [...] a fala egocêntrica INDICA a elaboração da atividade mental discursiva no processo de internalização” (SMOLKA, 1993, p. 37), portanto dialógica, porque ocorre entre o sujeito e ele mesmo. No entanto, para além do diálogo consigo mesmo, ao escrever não há uma linearidade entre o que foi internalizado e o que foi expresso, quer verbalmente, quer gestualmente, quer graficamente.

Nesse sentido, o objetivo de nossas intervenções foi suscitar nos escolares o fato de o diálogo interno – em Libras, não ser compreendido pelo interlocutor, de ser preciso um movimento de revisão da organização dos vocábulos em estruturas frasais mais precisas, inclusão de informações complementares e detalhes que possibilitassem ao leitor acompanhar o raciocínio do produtor da mensagem: escrita como trabalho que significa uma escrita comprometida com o leitor, uma atividade consciente da totalidade do processo. Engels (1876, p. 10), ao analisar a transformação do macaco em homem por meio do trabalho, assevera que “[...] nem um só ato planejado de nenhum animal pôde imprimir na natureza o selo de sua vontade. Só o homem pôde fazê-lo”.

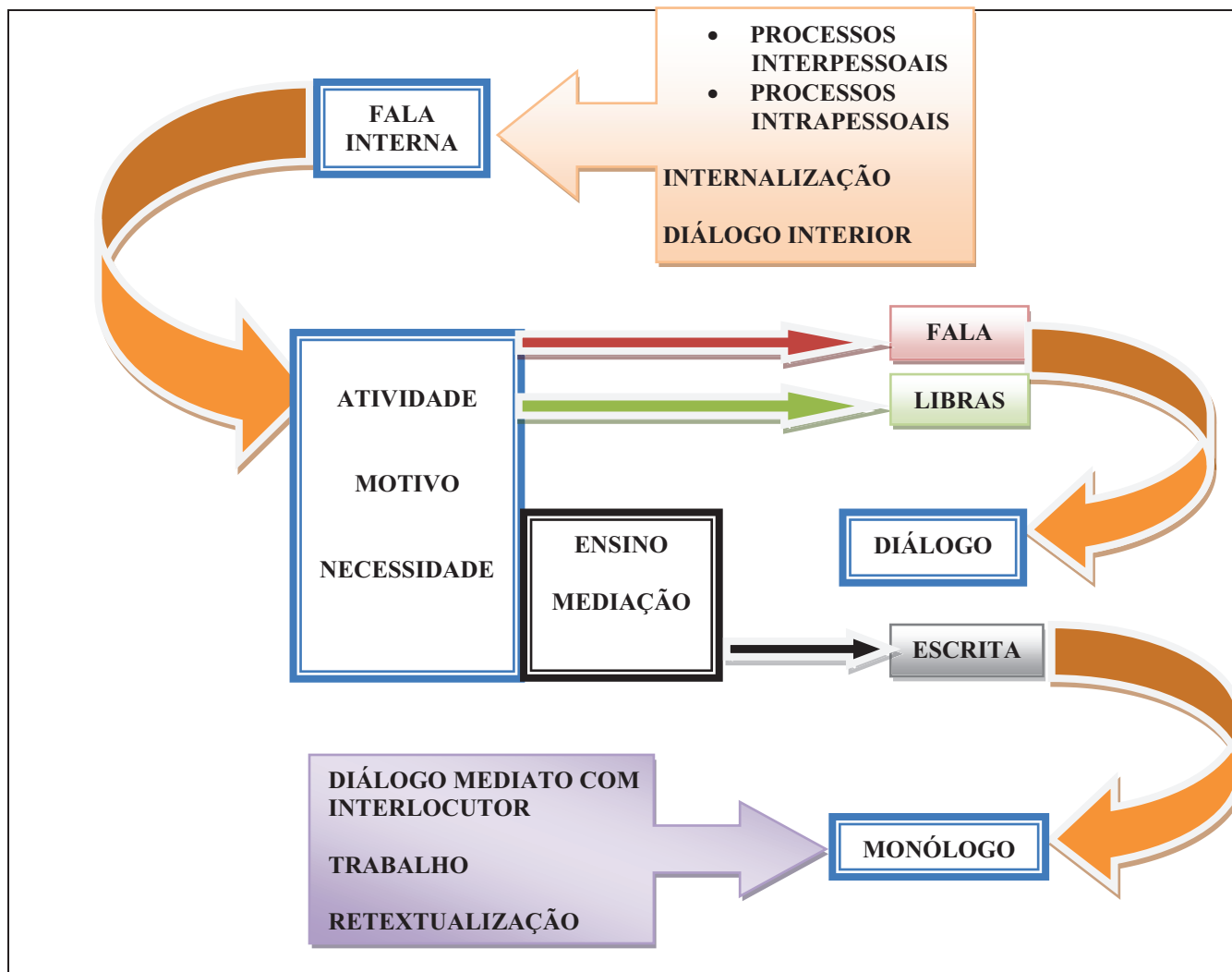
Leontiev (1978) acrescenta que a atividade intelectual instintiva do homem cedeu lugar ao pensamento por meio das relações de trabalho e dos instrumentos necessários para que essas relações se efetivassem, como é o caso do uso dos signos e, no caso deste trabalho, da escrita. O uso consciente da escrita pelos surdos exige um nível de pensamento abstrato mais elaborado que o uso da Libras. Isso se explica pelo fato de que a escrita é aprendida voluntariamente por esses

sujeitos, de forma consciente, diferentemente da língua de sinais que, como L1 tem seus aspectos estruturais apreendidos de maneira inconsciente.

Por isso, insistimos em destacar que o processo não é linear, mas dialético, ou seja, o diálogo interno é negado para que possa ser superado, mas não excluído e tal processo ocorre, principalmente nos anos iniciais de escolarização, pela mediação docente ou intervenção de sujeitos mais experientes no uso e função social da escrita. Nesse sentido, a mediação pedagógica é o cerne para a superação de uma escrita repleta de equívocos ortográficos, que é a escrita apresentada no ponto de partida do processo educativo, para uma escrita correta, conseguida no ponto de chegada desse processo, porque “[...] a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos (significativos, acrescentaríamos hoje)” (ALMEIDA et.al, 2007, p. 67).

Apoiadas nessas considerações, concluímos que é dessa maneira que o escolar escreve, isto é, tem algo a dizer, deseja se comunicar, se expressar e, além disso, organizar seu comportamento. Dessa forma, vale-se da fala interna, que é uma fala que prima pela incompletude de elementos sintáticos e semânticos, bem como pela desarticulação temporal.

Juntamente à fala interna, o escolar tem um motivo, uma necessidade que o leva a escrever, qual seja o momento predominante. Ao traduzir o conteúdo em Libras para a Língua Portuguesa, perpassa o conhecimento imediato com vistas ao mediato, ou seja, a expressão em Libras, espontânea, primeira língua, para a expressão em Língua Portuguesa, refletida, segunda língua - estrangeira. Trazemos uma sistematização de como compreendemos esse processo:



Quadro 13: Processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como língua estrangeira.

Fonte: A autora

Com base nessas proposições, organizamos nossa intervenção para a escrita como trabalho, ou seja, era preciso a reflexão, análise e síntese, comparação e compreensão linguísticas do surdo, indicando um trabalho de reescrita e preocupação com a norma culta em Língua Portuguesa, pressupondo o interlocutor, haja vista que a escrita consiste em um monólogo, no imediato, e precisa ser rearticulada com base no diálogo mediato. Precisávamos dessa objetivação para garantir a vivência de uma prática pedagógica que possibilitasse uma escrita para além da fala interna. Em nossa pesquisa, valem-nos, primeiramente, das produções dos escolares surdos que representam sua fala interna e, após, trabalhamos no sentido de ampliá-la pela fala externa em Libras. Essas proposições nos levaram a trazer aos escolares a resposta de incompreensão de Maria, com o objetivo de retornarmos à mensagem para ampliá-la em Libras.

Após esse movimento solicitamos a escrita em Língua Portuguesa, cientes de que ainda não era uma retextualização, mas uma escrita que supera a incompletude da fala interna e avança para a consideração de um interlocutor e da necessidade de retextualização das expressões escritas para a compreensão do pensamento. Todavia, era preciso superar. Nesse caso, o significado da palavra passa a não depender mais de sua referencialidade concreta, bem como a significação não dependerá mais das funções nominativa e indicativa e assumirá a função de realizar o pensamento, considerando que esse processo é mediado pelo significado “[...] rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado” (VIGOTSKI, 2000, p. 479).

Verificamos que os sujeitos da pesquisa pensam coerentemente e, para que a fala interior fosse expressa pela transposição da Libras em Língua Portuguesa, encontram duas dificuldades importantes. A primeira é a própria expressão da fala interior, que por ser mais elaborada e menos explícita, não facilita a compreensão do interlocutor. Apesar de coerente, é marcada pela incompletude.

A segunda dificuldade é que, além de a fala interna ser expressa com lacunas, uma vez que esta é sua característica, no caso do surdo ela deve, ainda, ser transferida para a Língua Portuguesa, porque os elementos coesivos, não utilizados por ele, prejudicam a expressão da mensagem. Na interlocução com Maria, compreendemos que as crianças estão em diálogo consigo mesmas, pela internalização da Libras e, além disso, expressam, por escrito, o diálogo que desejam ter com o interlocutor. No entanto, a transposição da Libras (fala interna) para a Libras (fala externa) apresenta lacunas conceituais: Maria não compreende a mensagem. Nesse sentido, objetivamos que o aluno comparasse as produções em ambas às modalidades expressivas e, só então, transferisse a escrita apoiada na organização da L1 para a escrita em Língua Portuguesa.

As duas línguas apresentam estruturas linguísticas diversas e a criança não comparará as línguas sem um ensino organizado sistemática e intencionalmente pelo professor. Para que o escolar negue, incorpore e supere, como é a essência da mediação dialética, o processo deve abranger as comparações e análises sobre a sintaxe das frases, preposições, conjunções, verbos, artigos, pronomes, entre outros. Esse foi o direcionamento que demos ao trabalho quando sistematizamos as ações pautadas no “leque” e na conjugação verbal.

Conforme as concepções de Almeida Filho (2009), as crianças oriundas de dialetos desprestigiados, ao terem contato com o português padrão na escola compreendem esta língua como uma segunda língua ou como uma língua estrangeira. Portanto, é preciso insistir na prática pedagógica “[...] mais sistemática do componente gramatical [...] a necessidade de saber a língua-alvo nos seus aspectos linguísticos mais essenciais [...] de atingir a competência gramatical” (GRANNIER-RODRIGUES; LOMBELLO, 1997, p. 44-45). Conforme anuncia Cagliari (1993, p. 122):

A produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das ideias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto [...] Cada texto tem sua função, e todas essas formas precisam ser trabalhadas na escola.

Com base nesses pressupostos, trabalhamos expondo, com o auxílio da professora do CAEs, os contrastes entre as expressões escritas do pensamento em Libras e a expressão escrita deste pensamento em Língua Portuguesa, analisando conjuntamente o produto do trabalho realizado. A escrita como trabalho, considerada em nosso referencial teórico-metodológico, seria uma abstração real, como explica Leontiev (1978) sobre as funções do instrumento na atividade humana. Nosso objetivo era mediar de maneira a romper com o imediato, com o pragmático, conduzindo esses escolares a refletirem sobre o interlocutor, sobre a escrita como um diálogo mediato e que requer trabalho, ou seja, a passagem de uma língua a outra carece da dialogicidade.

Desejávamos que os escolares compreendessem o conteúdo grafado, cientes que outro sujeito – Maria, no caso, também deveria compreender tal teor ao ler a mensagem. Objetivávamos que os surdos compreendessem a necessidade de participarem da genericidade humana, observando as características da genericidade em-si, relacionadas às questões do imediato – a escrita pautada na organização sintática da Libras, quanto das afetas à genericidade para-si – relacionada às questões prospectivas, mediatas: a reescrita pela sintaxe da Língua Portuguesa.

Nesse viés, o diálogo presente no processo descrito pressupõe duas consciências e quem escreve deve fazê-lo considerando um leitor. Pudemos

acompanhar o esforço desses alunos na tentativa de grafar com inteligibilidade para a professora. Acrescentaram mais informações na mensagem e esse fato nos apontava para a consciência desses sujeitos sobre a escrita, uma vez que vivenciavam a diversidade do uso da Libras e do uso da escrita em língua diversa da L1: a primeira ocorre na presença do interlocutor; a segunda pressupõe um interlocutor e aquele que escreve precisa imaginar essa situação. Nas palavras de Vigotski (2010, p. 272), “[...] a fala escrita é mais abstrata que a oral” e, estendendo aos surdos, afirmamos que a escrita é mais abstrata que a Libras.

Com base nas considerações do autor russo, concluímos que quando a criança escreve, atua na zona de desenvolvimento iminente, pois age além do imediato, com recursos ainda não explorados. Vigotski questiona se, nesse processo “[...] ensinamos a abstração? Será que ensinamos a intencionalidade, será que ensinamos a fala interna? Todavia, a criança precisa adquirir tudo isso para que a fala escrita se transforme em uma conquista pessoal”¹⁹². Portanto, arriscamo-nos a afirmar que a aprendizagem da escrita alavanca o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, “[...] a *mediação* não se restringe a uma relação pautada na negação e no reflexo, ela é, sobretudo, o modo pelo qual se realiza a superação” (ALMEIDA et.al., 2007, p. 103 – grifo da obra). E tal superação, no caso dos surdos e não surdos, não é a negação da Libras ou da fala, pelo contrário, estas últimas são o sustentáculo para que a síntese ocorra, mas como conhecimento imediato precisam ser superadas pelo mediato, ou seja, a escrita.

Cientes de que o ensino da Língua Portuguesa para o surdo não é tarefa simples, nos ancoramos em Vigotski (2004) ao afirmar que a necessidade de a escola levar o aluno a pensar do que lhe oferecer o conhecimento pronto: “[...] é bem mais importante constatar que a tendência a facilitar contraria, na raiz, os princípios educativos da psicologia”¹⁹³, explicando que seria como se não exigissem que a criança mastigasse, oferecendo-lhe apenas alimentos líquidos. Afirma, ainda que “[...] se alguém deseja educar alguma coisa de sólido na criança deve preocupar-se com os obstáculos”¹⁹⁴, pois “[...] o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte da força e das capacidades, e que no defeito há

¹⁹² Ibid, p. 280

¹⁹³ Ibid, p. 237

¹⁹⁴ Ibid, p. 238 - 239

algum sentido positivo” (VIGOTSKI, 1989, p.31)¹⁹⁵. Na esteira do autor russo, Lebedeff (2004) alerta sobre a natureza das ações pedagógicas organizadas para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita pelos surdos, que podem contribuir para o prejuízo do desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores.

Atentamos que esses sujeitos aprendem a escrita com professores que, na maioria das vezes não conhecem a estrutura linguística da Libras. São usuários da língua de sinais e não têm condições de contrastar a Língua Portuguesa com a Libras. Assim, o escolar surdo tem suas produções escritas corrigidas sem compreender os motivos que os levam a cometerem lapsos. Trazemos, novamente, as contribuições de Kunzendorff (1989, p. 29) afirmando que “[...] os professores possuem pouco conhecimento linguístico tanto em relação ao Português quanto à língua materna dos alunos”, o que reflete no fracasso da aprendizagem de vocabulário, de expressões idiomáticas e da compreensão das diferenças estruturais das línguas. Além disso, a pesquisadora afirma que há muita carência em metodologias de ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira devido à escassez de pesquisas na área, o que resulta em teorizações insuficientes sobre o tema.

Observamos que, para os surdos, a aprendizagem de outra língua sem o conhecimento científico da sua compromete o processo de aquisição, além do que essa aprendizagem deve acontecer em outra modalidade, ou seja, a língua escrita. Nesse caso, o movimento ocorre de uma língua viso-gestual para uma língua escrita, cujo referencial oral lhe confere as características alfabéticas, difíceis de serem compreendidas pelos surdos, já que não realizam a correspondência fonema/grafema. O ensino da Língua Portuguesa está distanciado do conhecimento científico da mesma e os professores trabalham os textos e os vocábulos em Libras realizando a transposição para a Língua Portuguesa escrita desconhecendo, na maioria das vezes, os elementos que compõem ambas as línguas.

Exemplificando, trazemos o uso da vírgula, travessão ou parênteses separando os vocativos do restante do texto. Neste caso, muitas vezes os professores utilizam materiais que apresentam o vocativo, mas não sabem explicar

¹⁹⁵ No texto em espanhol, lê-se: “[...] el defecto es no sólo una deficiencia, una debilidad, sino también la fuente de la fuerza y de las capacidades y que en el defecto hay algún sentido positivo” (VIGOTSKI, 1989, p. 31).

ao escolar quais as necessidades linguísticas de esse termo ter de ser expresso graficamente conforme descrevemos. Consideramos que essa questão também ocorre com os ouvintes no ensino regular, logo, há uma necessidade premente de se refletir mais sobre ela, uma vez que os surdos estão sendo, paulatinamente incluídos nas salas de aula comuns e encontrarão professores que não conhecem, cientificamente, a língua que ensinam. Estendemos as contribuições de Talízina (2000) sobre o estudo da língua materna aos surdos. Assinala a autora que

Se a criança, na escola primária (ou durante sua preparação para a escola), adquire todos os componentes necessários do pensamento linguístico, então, para ela será fácil estudar também um idioma estrangeiro, o qual será como uma variante daquela realidade que ela aprendeu durante o estudo do idioma natal. Assim, conhecendo o sistema de informações que possui o verbo no idioma russo, o aluno vê que o verbo no idioma inglês transmite o mesmo sistema de informações, mas através de outros meios que caracterizam o idioma dado (TALÍZINA, 2000, p. 288 – tradução nossa)¹⁹⁶.

Somente por esta perspectiva podemos almejar a escrita como trabalho, que precisa ser elaborada na mente e expressa, concomitantemente, por meio da técnica em uma folha de papel, na tela de computador, em um celular, enfim, a ideia nasce envolta na linguagem e no pensamento e os instrumentos modelam a forma que a ideia deve alcançar. Verificamos o movimento dialético que vimos anunciando durante a tessitura deste trabalho, qual seja, assim como o ouvinte, o surdo pensa em L1 e esse pensamento constitui-se em uma tese; pode expressá-lo nessa mesma língua como antítese, uma vez que pensamento e linguagem têm raízes distintas, porém, são indissociáveis, logo, ambos os processos encontram-se vinculados à palavra e essa última pode não trazer a totalidade das informações, caso se desconsidere o interlocutor previamente. Chegará à síntese somente quando seu pensamento for expresso por meio das palavras (gestuais e/ou orais) de maneira a traduzir o pensado, que não se iguala ao pensado interior.

O mesmo ocorre com a escrita, destarte a forma de expressão ser outra, a dialética é a mesma. Portanto, a fala interna, mais elaborada que a externa, é o

¹⁹⁶ No texto em espanhol, lê-se: “Si el niño em la escuela primaria (o durante su preparación para la escuela), adquire todos los componentes necesarios del pensamiento linguístico, entonces para él será fácil estudiar también um idioma extranjero, el cual será, como una variante de aquella realidad que él aprendió durante el estudio del idioma natal. Así, conociendo el sistema de informaciones que posee el verbo en el idioma ruso, el alumno ve que el verbo em el idioma inglés transmite el mismo sistema de informaciones, pero a través de otros medios que caracterizan al idioma dado (TALÍZINA, 2000, p. 288).

cerne do pensamento, logo, a tese. Mas, para expressá-la, é preciso o momento predominante que requer esse trabalho, ou seja, transformar a natureza desta fala interior em significantes que contemplem o significado desejado. Neste caso, o produto difere, logo temos a antítese. Para que a síntese ocorra é preciso mediar essas expressões, mediar polos antagônicos e opostos, mas que se complementam na síntese do homem, pensamento e palavra (falada, gesticulada, escrita) considerando o momento predominante para essa atividade.

Por isso, o texto é concebido como o principal instrumento da atividade de ensino da leitura e escrita, pois está articulado às práticas sociais de surdos e não surdos e demanda a necessidade para que se chegue ao conhecimento. O texto, de maneira geral, tem possibilidades de demonstrar situações reais, concretas, vivenciadas pelos escolares, e não artificiais, como explica Lebedeff (2004), uma vez que a artificialidade da língua escrita ensinada na escola constitui em um entrave para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerando os pressupostos do referencial teórico metodológico que utilizamos no que se refere ao conceito de mediação, compreendemos que o trabalho pedagógico direcionado à produção textual deve primar pelas atividades coletivas, que possibilitam discussões acerca dos temas propostos e o preenchimento de lacunas gramaticais que, geralmente, fazem parte da escrita dos surdos. Nesse sentido, atuamos em nossas intervenções, possibilitando a interação entre surdos, professor e intérprete na situação de produção textual, a fim de permitir o repensar do discurso entre autor e leitores, um espaço de produção de linguagem e, por conseguinte, de constituição de sujeitos, como assevera Geraldi (2002).

Observamos que a apropriação da escrita do outro, seja por imitação, seja como modelo para organização do pensamento e expressão, possibilita a apropriação da coesão e coerência textuais, pois expõe a ligação entre os parágrafos com o intuito de sequencializar os fatos. Procuramos conduzir os escolares à reflexão sobre os conteúdos em ambas as línguas e em suas estruturas. Estávamos cientes que deveríamos sistematizar as ações pedagógicas, direcionadas para o desenvolvimento da expressão gestual, até que esgotássemos a compreensão do que estava grafado, ou seja, era preciso ampliar a fala interna, incompleta, predicativa, pressupondo um interlocutor.

Como organizamos o ensino nessa perspectiva? Apoiadas na atividade, na necessidade, no motivo, trouxemos um problema para as crianças, advindo da escrita em língua majoritária – L2. Lemos a receita, seguimos as instruções, mas o resultado não foi satisfatório. Precisávamos descobrir qual o motivo do fracasso. Reportamos-nos a Maria, professora que já havia feito a massinha e que garantiu o sucesso da execução. Para isso, teríamos que enviar uma mensagem a ela; logo, necessitávamos novamente da escrita. Assim fizemos, sabendo, de antemão, apoiadas em nossos estudos que mostram a relevância do trabalho com a reescrita textual, que a mensagem necessitaria ser revista para que os dados grafados fossem compreendidos pelo interlocutor.

Com isso, não afirmamos que se deva trabalhar a escrita somente após a fala, ou a língua de sinais. Pelo contrário, estávamos cientes de que a relação entre a fala e a ação, conforme Vygotsky (1988), explica-se no fato de que a primeira funciona como mediadora nas situações em que a criança encontra dificuldades para solucionar problemas. Logo, a Libras também é utilizada pelos surdos da mesma maneira e deve ser explorada ao máximo nas situações de ensino e aprendizagem, com vistas a desenvolver a fala interior, a consciência e a escrita.

Vygotsky (1988) explica a função da fala no processo descrito acima, e para isso reporta-se à gênese da história do desenvolvimento da criança, mostrando que desde os primeiros dias de vida, as atividades da criança são significadas pelo entorno social em que se encontra, de acordo com a cultura e os mediadores linguísticos da sociedade que a recebe. Desta forma, “[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VYGOTSKY, 1988, p. 33). As afirmações do autor podem ser extensivas aos surdos e à Libras e, para o momento descrito de nossa pesquisa, verificamos que a escrita assume essa função de conduzir os escolares até o objeto – a confecção de massinha e, ademais, de conduzir o problema dos escolares até a professora que poderia auxiliá-los – Maria.

5.4.1 A internalização da L2

Para tecer as considerações sobre a aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa pelos surdos, trazemos a análise de Vigotski (2010, p. 281) que traduz a maneira como intentamos realizar nossas intervenções com esses sujeitos:

Em geral, o objeto de estudo da pesquisa pedológica, claro, não é a análise metodológica, mas a análise do desenvolvimento. Se o que as pesquisas mostram é correto, ou seja, que a criança que aprendeu a dominar a fala escrita domina uma forma de fala totalmente nova e relacionada a novas formas complexas de atividade e que essa forma nova de atividade deve ser estabelecida e desenvolvida durante o processo de ensino da fala escrita, então, pelo visto, a tarefa da análise pedológica do processo pedagógico não é o esclarecimento, passo a passo, do ato de instrução, mas a análise dos processos de desenvolvimento interno que são despertados e incitados a vida pelo andamento da instrução escolar e dos quais depende a eficácia ou não eficácia dos processos de instrução escolar.

Dessa forma, almejamos observar o processo vivenciado pelos escolares e a internalização efetivada após a mediação. Para os verbos no infinitivo com a vogal temática “A” (ar), as produções grafadas apontam para a apreensão da regra, uma vez que, passado algum tempo – um mês, de nossas intervenções, os escolares utilizaram esses verbos conforme a norma culta. Ademais, generalizaram esse conhecimento para os verbos com outras vogais temáticas, como foi o caso do verbo “FAZER”, conjugado no tempo passado como “FAZEOU”, “CAIR”, conjugado no tempo passado como “CAIOU” e “ESCREVER”, conjugado no tempo passado como “ESCREVEOU”.

Não concebemos as alterações encontradas como “resultado”, mas como “processo”, uma vez que pela análise das ações pedagógicas efetivadas pela professora do CAES após nossa intervenção, durante um mês, observamos que a sistematização ocorreu por meio da escrita sem sua função social, mas como treino das marcações verbais, conforme os exemplos disponibilizados anteriormente. Como explica Vigotski (2011, p. 866), o desenvolvimento humano não é regular e constante, mas ocorre aos saltos, marcado por períodos de ascensão seguidos de queda ou paralisação. É um processo qualitativo, marcado por pontos de viragem: “[...] onde antes se via um caminho plano, na verdade há uma ruptura; onde parecia existir um movimento bem-sucedido por uma superfície plana, na realidade acontecem saltos”.

Dessa feita, longe da linearidade, a dialeticidade desse processo exige o conhecimento das estruturas das línguas envolvidas nas ações do pensamento e da expressão, oral, gestual ou gráfica, conforme as possibilidades físicas por meio da mediação, uma vez que essa última “[...] não se restringe a uma relação pautada na

negação e no reflexo, ela é, sobretudo, o modo pelo qual se realiza a superação” (ALMEIDA et al., 2007, p. 103). E tal superação, no caso da aprendizagem da escrita pelos escolares surdos e não surdos, não é a negação da Libras ou da fala, pelo contrário, estas últimas são manifestações linguísticas que sustentam a síntese: a Língua Portuguesa escrita.

As crianças utilizavam os verbos no tempo infinitivo, como requer a estrutura da Libras e, após vivenciarem a organização de ensino proposta, utilizaram as regras sobre o uso dos verbos em outra língua. Não podemos afirmar que houve internalização, uma vez que o tempo de coleta teria de ser maior, ou seja, teríamos que realizar uma pesquisa longitudinal a fim de nos certificarmos que houve a aprendizagem. No entanto, apesar da insuficiência momentânea, podemos afirmar que houve a mobilização das Funções Psicológicas Superiores, uma vez que, tanto com a professora do CAES quanto com a pesquisadora, os sujeitos da pesquisa se reportavam às anotações sobre os tempos verbais antes de escrevê-los em Língua Portuguesa, apontando para a generalização de regras constituídas durante as intervenções pedagógicas. Portanto, confiamos em Vigotski (2005) que tece relevante consideração acerca do multilinguismo na infância, complementando nosso raciocínio:

A questão da influência do bilinguismo, na pureza do desenvolvimento da fala materna da criança, assim como no seu desenvolvimento intelectual geral, não pode ser considerada resolvida. Vemos, em seguida, que ela representa, essencialmente, uma questão complexa e polêmica, necessitando de pesquisas especiais para a sua solução. Observamos, ainda, que agora o desenvolvimento da questão não permite supor que esta questão receberá uma resposta simples e singular. Ao contrário, todos os dados apresentados demonstram que a solução será extremamente complexa e dependerá da idade das crianças, do caráter do encontro das duas línguas e, finalmente (e o mais importante), da ação pedagógica no desenvolvimento da fala materna e estrangeira. Uma questão já é certa: as duas línguas, dominadas pela criança, não se chocam mecanicamente e não seguem as simples leis de *entramento* mútuo¹⁹⁷ (grifos da obra).

Observamos que o autor reserva à escola o papel primordial do trabalho educativo, ou seja, as ações pedagógicas são determinantes para que ocorra o aprendizado das línguas, consideradas as devidas atenções acerca das idades das

¹⁹⁷ Ibid, p. 1

crianças e de como essas línguas são apresentadas. Alerta para o fato de que o ensino de duas línguas não acontece apenas pelas dificuldades no uso de termos de uma das línguas e a substituição por termos da outra. O processo de ensino e aprendizagem não é mecânico, não se encontra pautado apenas nos obstáculos de se formar uma frase e necessitar de um vocabulário para esse fim. Logo, o momento predominante, assim como, a função social da escrita são imprescindíveis para o trabalho com esse conteúdo pedagógico. É preciso conhecer as línguas e isso não significa apenas a ampliação de léxico. Vai além – “[...] para a pedagogia e o trabalho cultural nas áreas em que o multilinguismo é o fato principal no desenvolvimento da criança, a questão das formas de ensino da língua na infância deve ser detalhadamente desmembrada” (VIGOTSKI, 2005, p. 1).

Por desmembrar compreendemos a divisão em partes, a desagregação, a partilha e, nesse viés, as línguas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem: aquela que o sujeito adquiriu – a Libras no caso dos surdos e que significará a que está aprendendo – a Língua Portuguesa escrita, devem ser esmiuçadas em suas características concretas e estruturais. Em outras palavras, as línguas de sinais e a escrita devem ser concebidas como instrumentos sociais, produtos dos gestos e da fala, respectivamente, com valores relacionais que não prescindem dos contextos em que as palavras são utilizadas (haja vista as metáforas, por exemplo). Portanto, os elementos gramaticais importam em seu uso pragmático e devem ser trabalhados, pedagogicamente, por meio de uma organização de ensino que possibilite a elaboração de regras sobre determinado conteúdo pelos escolares.

Além disso, o estudioso considera as implicações da aprendizagem de duas ou mais línguas uma questão complexa, que merece estudos detalhados sobre as ações pedagógicas determinantes para que esse aprendizado ocorra, e segundo sua concepção teórico-metodológica, que oriente e estimule os processos internos do desenvolvimento dos escolares (VIGOTSKI, 2005). Compreendemos que nesse sentido, a escola cumpre seu papel ao suscitar o momento predominante em sua organização de ensino da escrita, apoiada na concepção dessa última como trabalho, como genericidade para-si, transformando as relações sociais e o próprio escolar que a realiza.

Pela Teoria Histórico Cultural, o desenvolvimento humano promove potencialidades, entretanto, é o ensino que as realiza pela superação da genericidade em-si para a genericidade para-si. No caso dos surdos, o letramento

tem respaldado o ensino da Língua Portuguesa escrita, mas não tem sido suficiente para garantir a esses sujeitos a autonomia necessária para que leiam ou se expressem utilizando a norma culta. Confiamos que o bilinguismo deva ocorrer no sentido de descobrir com os escolares as hipóteses que elaboram sobre a L2, de confrontá-las, analisá-las e contrastá-las, a fim de que aprendam a significar em uma língua diversa da que dominam pela interação com essa língua que, paulatinamente se desestrangeiriza enquanto é aprendida. Evidenciamos que dessa forma contribuimos para o desenvolvimento das habilidades de linguagem, concomitantemente ao desenvolvimento dos conceitos linguísticos, uma vez que incitamos “[...] a aquisição não apenas de um ‘conhecimento declarativo’ (dos conceitos e das regras), mas também de um ‘conhecimento procedural’, concebido como uma habilidade para comunicação” (GERMAIN, 1996, p. 99 - grifos da obra).

CONCLUSÃO

Compreendemos que a escrita configura-se na materialização do pensamento e consiste em uma atividade na qual o homem conhece o mundo e o transforma, transformando-se nessa relação – a escrita como trabalho. Ao escrever/ agir, o homem – surdo e não surdo, realiza algo que só foi possível devido ao contato com as objetivações humanas. A escrita é uma atividade social que requer do sujeito ações pautadas em signos gráficos e precisa ser ensinada intencionalmente por aqueles que já dominam esse conhecimento, uma vez que “[...] o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado” (SAVIANI, 2004, p. 46).

E essa educação ocorre, prioritariamente, na escola e aos professores cabe a tarefa de mediar a técnica utilizada para expressar a escrita, bem como o pensamento que será enunciado (BAKHTIN, 2003). É importante ratificar que as ações educativas são orientadas por uma concepção de homem, sociedade e educação e, nesse sentido, a dialogia (BAKHTIN, 2003; 2009) encontra-se presente também na sala de aula, porque professores e alunos – surdos e não surdos, são sujeitos que atribuem sentidos às objetivações linguísticas.

O objetivo de nossa pesquisa foi conhecer os níveis de textualidade dos escolares surdos do Ensino Fundamental, a fim de verificar a possibilidade de ensino de L2 por meio de metodologias de ensino de língua estrangeira. Constatamos, com os dois escolares que participaram da pesquisa de campo, que a possibilidade de a Língua Portuguesa escrita ser ensinada aos surdos com metodologias de ensino de língua estrangeira é factível. Apontamos para a necessidade da contrastividade entre essa última e a Libras, para que a aprendizagem ocorra pela superação da fala interna pela escrita como trabalho, da genericidade em-si para a genericidade para-si.

O processo que nos garantiu essa certeza viabilizou-se, primeiramente, pelos resultados da pesquisa bibliográfica, pela compreensão de que a mediação da escrita requer, primeiramente, que o escolar tenha linguagem, uma vez que por meio dela significam suas experiências e desenvolvem as Funções Psicológicas Superiores. Além disso, compreendemos que a função social da escrita deve ser tomada como referência para as metodologias de ensino desse instrumento cultural,

pautadas na concepção da escrita como trabalho (SERCUNDES, 2001). Pelo prisma enunciativo, tanto a dialogicidade, quanto a polifonia e a negociação de sentidos farão parte do processo de aprendizagem, considerando as distinções entre as formas monológicas e dialógicas do discurso (BAKHTIN, 1997; 2003; 2009; VIGOTSKI, 2000) e a superação de uma pela outra no momento da escrita.

No caso dos surdos, o letramento, a alfabetização e a contrastividade com a L2 são concebidos como uma totalidade objetivada por metodologias de ensino e a aprendizagem desses conhecimentos. Para tanto, essa mediação perfaz o movimento na totalidade das lógicas formal e dialética, em um meio semiótico que nega, cinde e distingue as línguas envolvidas no processo descrito e, no entanto, mantém suas especificidades, unindo-as para que a aprendizagem se efetive. A práxis do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, pautada na significação pela Libras, não prescinde da totalidade (todo e parte) - as duas línguas representam o todo para o surdo e as partes se configuram nas especificidades de expressão de cada uma delas que, pela mediação (imediato e mediato) de conteúdos contraditórios retorna à totalidade.

Nesse viés, a superação sobressai - negação do imediato pelo mediato - na incorporação do primeiro pelo segundo, não é o mediato que supera o imediato, mas a mediação é a responsável pela superação efetivada mediante a contradição entre as línguas tratadas. Ambas, Libras e Língua Portuguesa escrita encontram-se presentes na mediação, inseridas na totalidade de forma a combater a unicidade das línguas, sem excluí-las do todo, tampouco diluí-las nele.

Não podemos nos descuidar de assinalar que a escrita está envolta em uma dimensão política, caracterizada pela institucionalização do poder àqueles que dominam o código alfabético em suas dimensões individuais e sociais. Pensando nos surdos, as metodologias de ensino da escrita em língua estrangeira que primam pela associação do significado em Libras ao significante escrito em Língua Portuguesa, preparam esses sujeitos apenas para a adaptação social em detrimento do questionamento sobre a natureza e a estrutura sociais.

Nesse sentido, a escola se apoia nas orientações dos documentos legais – para surdos e não surdos, uma vez que a educação e a política são faces de uma mesma moeda, que embora opostas, se articulam e se determinam na prática social (SAVIANI, 1983). Observamos que as propostas contidas nas cartas de lei para o ensino da escrita apontam para o texto como instrumento mediador desse processo,

como ferramenta para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, como unidade da língua. Para os surdos, é um objeto que precisa ser traduzido de uma língua pouco conhecida para sua língua materna, um objeto imprescindível da atividade de estudos, requerendo do docente uma formação que prime pelos conhecimentos linguísticos para alfabetizar, letrar e ensinar outra língua aos escolares. Todavia, a interferência dos organismos multilaterais na organização da política educacional brasileira, ocasiona a cisão entre teoria e prática, além de não garantirem respaldo político e econômico para que se viabilizem as ações propaladas discursivamente. Nas palavras de Gentili (2007, p. 248 – grifo da obra), “[...] defender ‘direitos’ esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo”. Cabe ao Estado uma preocupação maior com a formação de professores.

A conjuntura econômica de acumulação flexível faz com que o acesso à escolarização se intensifique pela demanda de mão de obra especializada que supra às necessidades das transformações do mundo do trabalho (CAGLIARI, 1993), logo temos todos na escola – surdos, pobres, negros, imigrantes, índios -, uma inclusão excludente (GENTILI, 2007). A escrita, concebida como necessidade, perpassa a maioria das situações cotidianas; é uma atividade/ação com base nas relações sociais e exige do sujeito funções psicológicas novas. No entanto, os surdos, pelas dificuldades em aprender a língua escrita e pela organização da escola como observamos, são eliminados de maneira invisível, da escola, da sociedade e do trabalho como objetivação humana. Portanto, o conhecimento continua a ser negado aos pobres e às minorias, sendo administrado seletivamente aos homens da sociedade vigente, favorecendo a classe e a língua hegemônicas.

Com base nas análises das produções escritas que colhemos em nossa pesquisa e das intervenções realizadas com dois escolares surdos em um CAES, sistematizamos as seguintes considerações sobre a aprendizagem da escrita/textualidade, por aqueles que têm um impedimento sensorial auditivo importante:

- A escrita é um bem cultural, “[...] uma forma nova e complexa de linguagem” (VIGOTSKI, 1988, p. 133), que precisa ser apreendida conscientemente por todos os homens, uma vez que essa aquisição possibilita a abstração conceitual dos elementos da cultura e consiste

em um importante instrumento que transforma e alavanca o desenvolvimento intelectual e social;

- Para que os surdos aprendam a escrita em Língua Portuguesa – também nominada na presente tese como língua estranha, a aquisição precoce da Libras é imprescindível, uma vez que a língua de sinais se consubstancia em língua materna desses sujeitos, garantindo a significação da escrita em outra língua;
- Somente o letramento não é suficiente para garantir aos surdos a autonomia necessária para que leiam ou se expressem utilizando a norma culta da língua hegemônica do país em que vivem. A organização das ações pedagógicas precisa se apoiar em metodologias de ensino da língua estrangeira que possibilitem a contrastividade entre uma língua natural – L1 e uma língua que necessita ser adquirida com intencionalidade e sistematicidade – L2;
- O texto é o instrumento principal para o desenvolvimento da atividade de ensino e aprendizagem da escrita, referendado pelos documentos oficiais que tratam desse tem, quanto pelas pesquisas realizadas na área em questão;
- Cabe à escola inclusiva requerer a presença de intérpretes e instrutores de Libras nas salas de aula que recebem escolares surdos, bem como lutar pela formação específica de professores alfabetizadores para o ensino da escrita pela contrastividade entre as línguas;
- As ações pedagógicas organizadas para o ensino da escrita apoiadas na metodologia da mediação dialética: tese, antítese e síntese, aproximam a escrita em Língua Portuguesa da norma culta. A tese se manifesta pelo pensamento expresso em Libras – fala interna; a antítese ocorre pela expressão escrita, incompreensível, porque não se pauta pelas regras da Língua Portuguesa escrita – fala externa. Finalmente temos a síntese, movimento que unifica os anteriores de

forma a superar, por incorporação, o pensamento em Libras e a escrita em Língua Portuguesa – escrita refletida e traduzida;

- A organização de ensino que prima pela escolha do texto como unidade da língua, trabalhado na totalidade e em partes significativas menores, destacadas e nominadas, a fim de que o auxílio externo dessa cisão seja gradualmente substituído por marcadores simbólicos - passagem do concreto para o abstrato, conduzem os escolares à generalização. O relato do conteúdo expresso pelas palavras dos escolares garantem a apreensão das relações de causa e efeito, do pensamento lógico e a memória involuntária, que auxilia na retenção dos conhecimentos e em seu acesso quando for preciso (TALÍZINA, 2000);
- Os processos de análise e síntese, em que pesem serem processos antagônicos, quando considerados na organização do ensino da escrita em língua estranha por meio de atividades relacionadas às práticas sociais, movem os escolares a refletirem “[...] sobre o lugar que os objetos ocupam quando se realizam atividades práticas com eles, quando se dividem em partes ou quando se juntam em um todo”, realizando a análise e a síntese como operações do pensamento (MENCHISKAIA, 1969, p. 238).

Considerando que nossas conclusões dependem da organização escolar juntamente às ações políticas, ratificamos que a Libras é reconhecida como língua oficial utilizada pelos surdos conforme a Decreto Federal nº 5626/2006 que regulamenta a Lei 10.436/2002. Nas palavras de Cunha (2007), uma língua é considerada oficial quando “[...] é reconhecida por um Estado, geralmente através de sua carta magna. [...] Um Estado pode ter mais de uma língua oficial como acontece, por exemplo, na Índia, Luxemburgo, Nigéria e Camarões”¹⁹⁸.

Observamos que a gramática da Libras é específica à característica visogestual por meio do uso do espaço. Tem sido considerada como uma língua com gramática pobre por não apresentar preposições e conjunções, no entanto, para

¹⁹⁸ Ibid, p. 18.

especialistas da linguística, é um sistema organizado de categorias passível de ser estudado, conhecido e explicitado, uma “[...] língua sintética, aproximando-a das línguas clássicas, jamais desprestigiadas pela imposição de seu *status* histórico” (FERNANDES, 2003, p. 42 – grifos da obra), apresentando expressões idiomáticas, prosódia, metáforas, aspectos estilísticos e contextualizações que indicam o pressuposto e o implícito, além de traços semânticos e pragmáticos característicos de qualquer língua utilizada contextualizadamente.

Ocorre que quando se fala em surdo, surdez, bilinguismo, a discussão finda na questão da defesa da Libras como língua reconhecidamente propícia à comunicação e instrução desses sujeitos, e não se avança para as demais necessidades que apresentam. Pontuaremos algumas delas, a fim de esclarecer nossa inquietação a esse respeito. Estamos cientes de que os surdos conquistaram um direito inalienável, que é o de ter sua língua reconhecida legalmente. Mas não podemos nos convencer de que o surdo se relaciona apenas em comunidades, culturas e espaços nos quais somente a Libras seja considerada. Se assim fosse, estariam separados em uma cultura própria, com língua própria, fortalecida pelas conquistas até então conhecidas pelos que se debruçam sobre os estudos da surdez.

Todavia, correriam o risco apontado na análise de Casanova (2006), sobre o colonialismo interno. O autor mexicano, que não pretende situar os surdos, tampouco refletir acerca das condições desses sujeitos na sociedade de classes, traz contribuições para nosso trabalho ao demonstrar que dentro de um mesmo país encontramos relações colonialistas entre etnias, nacionalidades, alianças, enfim, é como se existissem microcosmos – colônias que mantêm a categoria de colonialismo interno e com isso contribuem para que a exploração dos mais pobres pelos também pobres se perpetue. Explica o autor que o colonialismo não ocorre apenas em escala internacional, mas ocorre também, e com intensidade, no interior das relações sociais. Para esclarecer a concepção tratada por ele, trazemos a citação de Gramsci, utilizada pelo pesquisador mexicano para esse fim:

A miséria do Mezzogiorno foi ‘inexplicável’ historicamente para as massas populares do Norte; estas não compreendiam que a unidade não se dava sobre uma base de igualdade, mas sim como hegemonia do Norte sobre o Mezzogiorno, em uma relação territorial de cidade-campo, isto é, na qual o Norte era concretamente uma ‘sangressuga’ que se enriquecia à custa do Sul e que seu

enriquecimento econômico tinha uma relação direta com o empobrecimento da economia e da agricultura meridional. O povo da Alta Itália pensava ao contrário, que as causas da miséria do Mezzogiorno não eram externas, mas sim somente internas e inatas à população meridional, e que dada a grande riqueza natural da região não havia senão uma explicação, a incapacidade orgânica de seus habitantes, sua barbárie, sua interioridade biológica. Estas opiniões muito difundidas sobre a 'esfarrapada pobreza napolitana' foram consolidadas e teorizadas pelos sociólogos do positivismo que lhes deram a força de 'verdade científica' em um tempo de superstição na ciência (GRAMSCI apud CASANOVA, 2006, p. 406-407 – grifos da obra).

Verificamos que os surdos se encontram, tal qual os italianos da época citada na mesma situação. A inferioridade dos italianos do sul e a superioridade dos italianos do norte podem ser comparadas à inferioridade dos surdos e à superioridade dos ouvintes. Os surdos são considerados pelos ouvintes, pela escola e pela sociedade vigente como sujeitos que não escrevem corretamente, que apresentam uma escrita "surda", com características da língua de sinais, com especificidades não aceitas pela norma culta da Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, a impossibilidade de aprendizagem dessa língua repousa na impossibilidade da associação fonema-grafema, devida a "[...] uma incapacidade orgânica de seus habitantes, sua barbárie, sua interioridade biológica" (GRAMSCI apud CASANOVA, 2006, p. 407).

Concluimos que a conformação da sociedade capitalista, que separa as classes e culpabiliza a menos favorecida pelo seu fracasso, tal qual ocorreu na Itália de Gramsci, separa também as relações cotidianas outorgando aos que pertencem às minorias a culpa pelo fracasso. No caso dos surdos, especificamente, por se constituírem em uma minoria linguística e não possuírem um "[...] capital linguístico escolarmente rentável" (SOARES, 1986, p. 62), não demarcam relações de luta com as demais minorias e isolam-se em uma "cultura", sem estabelecimento de classe. Consideramos que é preciso descolonizar o cotidiano humano dos ouvintes e surdos e, para que isso ocorra, Casanova (2006) apregoa que a

[...] busca do universal no particular, da unidade na diversidade recorre e combina experiências revolucionárias, reformistas e libertadoras ou libertárias anteriores, enquanto enlaça velhas e novas utopias, mais acessíveis a uma prática alternativa (CASANOVA, 2006, p. 417).

Por conseguinte, os surdos precisam ser vistos como homens que carecem não só de uma língua, mas de acesso ao conhecimento. No entanto, parece que esses sujeitos não fazem parte da classe desfavorecida, da minoria; apenas não têm uma língua oral/auditiva, mas viso-gestual e, para todos os efeitos, essa questão foi resolvida com a legislação da Libras e a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) e a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010) que regulamentam, respectivamente, a obrigatoriedade da Libras como disciplina nos cursos de formação em Educação Especial, nas licenciaturas, nos curso de Fonoaudiologia e de Magistério (como se isso fosse resolver a necessidade linguística dos surdos) e a presença de intérpretes nas salas de aula que tiverem alunos surdos incluídos. Além disso, regulamentam a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras.

Vistos por essa perspectiva, os profissionais que trabalham com o processo de ensino e aprendizagem dos surdos, bem como esses últimos, precisam manter viva a capacidade de indignação acerca do colonialismo interno que vela a diferença com assistencialismo linguístico de pouca qualidade e quantidade (haja vista a carga horária que tem sido destinada à disciplina de Libras nas instituições escolares) objetivando uma maior inserção dos surdos na sociedade. Nesse viés, as políticas públicas necessárias à inclusão de maneira completa são frouxas, em longo prazo, e costumam a ganhar espaço na sociedade.

Com tais considerações, julgamos respondidos os nossos questionamentos no início da pesquisa sobre a marginalidade da Libras no espaço escolar, bem como as dificuldades em se organizar um trabalho pedagógico com base nas especificidades linguísticas dos surdos, por meio de uma mediação entre uma língua viso-gestual e a escrita em Língua Portuguesa, com vistas à apreensão dos conteúdos escolares.

Os resultados de nosso trabalho podem gerar a compreensão de “[...] problemáticas da prática, mas não de forma direta e imediata. Os conhecimentos sistematizados pela pesquisa são mediados pelos atores que os reinterpretem e adaptam aos contextos específicos” (ANDRÉ, 2001, p. 276). Logo, não temos a pretensão de esgotar o tema, tampouco simplificar a questão tratada, haja vista sua complexidade. Almejamos acrescentar conhecimentos aos demais pesquisadores da área de educação de surdos, pois compreendemos a urgência dessa contribuição. Concordamos com André (2001, p. 275) ao afirmar que os resultados oriundos dos estudos científicos “[...] somarão a outros conhecimentos advindos de outros

estudos e num movimento de associação e de diferenciação darão origem a sínteses provisórias, sugerindo novas investigações”. Finalizamos nosso estudo coadunando com as palavras da pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2000. - (Linguagem – Ensino)

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para Estrangeiros**: interface com o espanhol. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Ensino de Português como Língua não-materna**: Concepções e Contextos de Ensino. Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz, 14/05/2009 . Disponível em: www.estacaodaluz.org.br > Acesso em 16/02/2012

ALMEIDA FILHO, J. C. P, CUNHA, M. J. C. **Projetos Iniciais em Português para Falantes de outras Línguas**. Brasília, DF: EdUnB – Editora da Universidade de Brasília: Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ALMEIDA, J. L.V. de; OLIVEIRA, E. M. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. de. Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo de ensino-aprendizagem. Trabalho apresentado durante a **29ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1724--Int.pdf> >. Acesso em 25/08/2011.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 113, p. 51- 64, jul/2001.

ANGELO, C. M. P.; LORERGIAN-PENKAL, L. Perspectivas para o trabalho com análise lingüística. In: MENEGASSI, R. (Org.) **Leitura, escrita e gramática no Ensino Fundamental**: das teorias às práticas docentes. Maringá: Eduem, 2010.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (V.N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BIBLIOTECA Digital de Teses e Dissertações – **CAPES**. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acesso em: 26/07/ 2011.

BIZON, A. C. C. Leitura e Escrita no Processo de Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: LEONTIEV, A. (et al.). **Psicologia e Pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRAIT, B. PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: Faces Discursivas da Textualidade. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN's. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. (Coleção As Faces da linguística Aplicada)

BRASIL. **Lei nº 9394/96** de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica / Heloisa Maria Moreira Lima Salles... [et al]. Brasília: MEC, SEESP, 2004 a. 1 v. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos)

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica / Heloisa Maria Moreira Lima Salles... [et al] . Brasília: MEC, SEESP, 2004 b. 2 v. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos)

BRASIL. **Prova Brasil**: Avaliação do Rendimento Escolar 2005. Brasília: INEP, 2006.

BRASIL. **Prova Brasil**: Avaliação do Rendimento Escolar 2007. Brasília: INEP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10/03/2011.

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

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Editora Scipione, 1993. (Série Pensamento e Ação no Magistério)

CASANOVA, P. G. Colonialismo interno (uma redefinição). In: BORON, A.A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas.** Buenos Aires: consejo Latinoamericano de Ciencias sociais – CLACSO, 2006.

CATELÃO, E. de M. **Tomada de consciência e conceituação: O sujeito sintático segundo alunos de Letras e Pedagogia.** Maringá, 2007. Dissertação de mestrado em Educação, UEM.

CELIA, M. H. C.; BEJZMAN, G.; FALCÃO, V. L. S. de B.; CUNHA, P. L. F. da; GARCIA, I W; GEHRING, S.; MACIEL, A. M. B. Preparação de materiais: adequação à realidade. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (Orgs.). **O Ensino de português para estrangeiros.** Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes, 1997.

COUTO, A. **Como posso falar: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo.** Rio de Janeiro: Aula Editora, 1988.

CUNHA, M. J. C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P., CUNHA, M. J. C. **Projetos Iniciais em Português para Falantes de outras Línguas.** Brasília, DF: EdUnB – Editora da Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DEMO, P. Prefácio. In: MACIEL, L. S. B.; MORI, N. N. R. (Orgs.). **Pesquisas em educação: múltiplos olhares.** Maringá: Eduem, 2009.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico - social da formação do indivíduo.** Campinas: Autores Associados, 1993

DUARTE, N. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. A. **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 129-149.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55)

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2006 a. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, nº 3, p. 607-618, set./dez., 2006b.

ECHEVARRÍA, Y.D.; LÓPEZ, R. P. El desarrollo de la lengua oral de los escolares sordos en el proceso de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua. **Revista Digital UCP Manuel Ascunce Domenech**. Año 8 - Número 2. Abr-Jun 2010. ISSN: 1811-9034. RNPS: 2073.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Disponível em: <http://www.marxistis.org/português/marx/1876/mês/macaco.htm>. Acesso em: 11/08/2011.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação**. Maringá: Eduem, 2009.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, Giselle; ANGELIS, C. M. de, (Org.). **Letramento: referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexos, 2006a.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba : SEED, 2006b.

FERNANDES, S. **Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. SEED/SUED/DEE, Curitiba, 2006c. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1076-4.pdf>. Acesso em: 06/06/2011.

FONTANA, R. Ap. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea)

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. A. Descobrir novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo:

EDUC, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

FREITAS, M. T. de A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Pesquisa; nº 32) p.141-159.

FRIGOTTO, G. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. (Coleção estudos culturais em educação)

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P. A complexidade do óbvio: A privatização e seus significados no campo educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.- (Coleção estudos culturais em educação)

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERMAIN, C. As interações sociais em aulas de uma segunda língua ou de idioma estrangeiro. In: GARNIER, C, BEDNARZ, N., ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista**. Escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GÓES, M. C. R. de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

GRANNIER, D. M. Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua. **Cadernos do Centro de Línguas**,v. 4, USP, 2001.

GRANNIER-RODRIGUES; LOMBELLO. A interioridade do linguístico no planejamento de programas de ensino de segunda língua. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (Orgs.). **O Ensino de português para estrangeiros**. Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes, 1997.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HIDALGO, A.; MELLO, C. J. de A.; SAPELLI, M. L. S. Fundamentos das orientações curriculares no Paraná: do currículo básico às atuais diretrizes curriculares. In: HIDALGO, A.; MELLO, C. J. de A.; SAPELLI, M. L. S. (Orgs.). **Pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares no Paraná**. Guarapuava: Unicentro, 2010.

INEP. **PISA 2009**: relatório nacional. Brasília: INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 25/07/2012.

INEP. **Plano Amostral 2001**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Brasília: INEP, 2001. Acesso em: 15/08/2011.

INEP. **SAEB/2011**. Relatório Nacional. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Brasília: INEP, 2004. Acesso em: 23/04/2013.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura** – teoria e prática. Campinas, SP: Pontes/Ed.Unicamp, 1993.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1999.

KLEIMAN, A ; MORAES, S. E. Leitura do texto jornalístico informativo. In: KLEIMAN, A. (Org.) **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KLEIN, L. R. **Alfabetização**: Quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIN, L. R. **Fundamentos para uma proposta pedagógica**. [s/d, 200-?].

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KOSTIUK, G. S. Alguns Aspectos da Relação recíproca entre Educação e Desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY [et al.] **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Centauro, 2005.

KUNZENDORFF, J. C. Considerações quanto ao ensino de Português para Estrangeiros adultos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (Orgs.). **O Ensino de português para estrangeiros**. Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes, 1989.

LACERDA, C. B. F. de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: **Anais da XIV Reunião Anual da ANPED** Disponível em: <http://www.anped.org.br>, 2000. Acesso em: 13/01/2012.

LACERDA, C. B. F. de. **A escola inclusiva para surdos**: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula. (Relatório de pesquisa) FAPESP Proc. 01/10256-5, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)

LEBEDEFF, T. B. Práticas de Letramento na Pré-Escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, D. da S; LOPES, M. C. (Orgs.) **A invenção da surdez**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LENARDÃO, E. Gestão e autonomia escolar: a consolidação de discursos e práticas norteadas pelas agências multilaterais na formação de professores no Estado do Paraná. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil: conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa – Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Problemi razvitia psirriki. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta, 1981, 4ª Ed. In: PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, UNB, Brasília, 2010.

LEONTIEV, A. N. [et.al]. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

LIMA, M. C. A. **Textualidade e ensino**: os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Introdução Evolucionista à Psicologia**: Curso de Psicologia Geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1.

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

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. e VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

MACHADO, I. A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro. In: **Colóquio Internacional - A Investigação do Português em África, Ásia, América e Europa: Balanço e Perspectivas** - Berlin, Alemanha, 23 - 25 de março de 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. **18 Brumário de Luiz Bonaparte**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MARX, K. **Teorias da mais valia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.v.1

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Para a crítica da economia política, v.1, p.3-25. (Col. Os Pensadores)

MARX, K. **O Capital** – Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998 v.1e v. 2

MASPERO, F. **Marx e Engels**: Textos sobre Educação e Ensino. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MENCHINSKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.) **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, S. A., 1969.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, nº 42, p. 55-79, 2003.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, nº 122, maio/ago. 2004.

MORI, C. C. **O desenvolvimento gestual de uma criança ouvinte e outra deficiente auditiva**: um estudo contrastivo. Campinas, 1994. Dissertação de Mestrado em Linguística, Unicamp.

MORITA, M. K. Diários Dialogados e Diálogos a Distância. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MORTATTI, M. do R. L. **Os Sentidos da Alfabetização**: (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000. (Encyclopaideia)

MOTA, H. B. Fonologia: Intervenção. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004. p. 787-814.

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livros, 2009.

OLIVEIRA, B. (Org.) **A socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 17)

PALLADINO, R. R. R. Desenvolvimento da linguagem. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004. p. 762-771.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental **Orientações Pedagógicas**: língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem. - Curitiba: SEED - PR., 2005a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Orientações Pedagógicas: língua portuguesa, Ciclo Básico de Alfabetização.** - Curitiba. SEED - PR., 2005b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** Curitiba: SEED – PR., 2008a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **INSTRUÇÃO N.º 002/2008 - SUED/SEED.** Estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez – CAES, serviço de apoio especializado, no ensino regular. SEED – PR., 2008b.

PEREIRA, M. C. da C. (Org.) **Leitura, escrita e surdez.** Secretaria da Educação, CENP/CAPE; São Paulo : FDE, 2009.

PERLIN, G. As diferentes identidades surdas. **Revista da Feneis**, n. 23, São Paulo, 2004.

PERRUDE, M. R. S. Os diferentes recortes e metodologias nos estudos sobre as políticas educacionais no Estado do Paraná (1990- 1999). In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil: conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa – Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

PRESTES, Z. R. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia.** Disponível em: www.portal.pmf.sc.gov.br/.../14_02_2011. Acesso em 06/06/2011.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa:** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, UNB, Brasília, 2010.

POMPÍLIO, B. W. [et al.] PCNs: Uma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.** São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. (Coleção As Faces da linguística Aplicada)

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

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira. Estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed; 2004.

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

QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I.** Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2006. (Série Pesquisas)

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2007. (Série Pesquisas)

QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2008. (Série Pesquisas)

REZENDE, J. M. de. Orelha e Ouvido. **Revista de Patologia Tropical**, Goiânia, v. 32, nº 2, p. 267-271, jul.-dez. 2003.

RIBEIRO, M. J. L.; SHIMAZAKI, E. M. Fundamentos da Educação dos Surdos. In: MORI, N. N. R. (Org.) **Fundamentos da Deficiência Sensorial Auditiva**. Maringá: Eduem, 2008.

ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. (Coleção As Faces da Língua Aplicada).

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores -uma apresentação. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000a. (Coleção As Faces da Língua Aplicada).

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000b. (Coleção As Faces da Língua Aplicada).

RODEA, M. C. Interação verbal na sala de aula. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (Orgs.). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992. (Linguagem – Ensino)

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação dos surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, C. A escola, o fracasso escolar e a leitura. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. de; TESKE, O. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez editora: Autores Associados, 1980. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.40)

SAVIANI, D. Perspectiva Marxiana do problema Subjetividade – Intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação)

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. vol 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 75-97.

SHIROMA, E. O. ; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHUARE, M. VIGOTSKI Y BAJTIN: HISTORICIDAD Y DIALOGO. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, nº 3, p. 441-455, jul./set. 2010.

SILVA, M. C. A. da. **Os surdos e as notações numéricas**. Maringá: Eduem, 2010.

SILVA, T. S. A. da. **A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil**. Curitiba, 2008. Tese de doutorado em Educação, UFPR. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/19062>. Acesso em: 04/10/2009.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escrita. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. Introdução. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

TARDELLI, M. C. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Aprender e Ensinar com textos; 9/coord. Geral: Lígina Chiappini e Adilson Citelli)

TALÍZINA, N. F. **Manual de Psicologia Pedagógica.** México: Editorial Universitaria Potosina, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Problems of General Psychology.** Nova York: Plenum Press, 1987. vol.1.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas.** Tomo cinco. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas,** tomo I. Madri: Visor e MEC, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **La Imaginación y el Arte em la Infancia.** Madrid – Espanha: Ediciones Akal, S. A., 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a questão do multilinguismo na infância. **Teias,** Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005 (Tradução: Zoia Prestes).

VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In: PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Repercussões no campo educacional. 2010. 293 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Uma defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 37, nº 4, p. 861-870, dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA MENORES DE 18 ANOS

Título do Projeto: Aprendizagem e desenvolvimento do português escrito por alunos surdos: a textualidade em questão.

Seguem abaixo os esclarecimentos necessários aos responsáveis pela criança que participará da pesquisa:

Estamos convidando-o/a para uma conversa, com a finalidade de pedir sua autorização para que seu/sua filho (a) participe de uma pesquisa com o objetivo de estudar a aprendizagem e desenvolvimento do português escrito por surdos bilíngues. A pesquisa será realizada com 30 alunos surdos regularmente matriculados no Ensino Fundamental e que frequentam, no contra turno, centros de reabilitação, salas de recursos e centros de atendimento especializado nos quais a Libras é utilizada para a comunicação com fins de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Solicitaremos aos alunos a produção de textos como bilhetes, notícias, mensagens, listas entre outros, que serão analisados com base em documentos que norteiam os planejamentos escolares, bem como pelas teorias e contribuições de estudos de pesquisadores na área da surdez e linguagem escrita.

A cada semana dos meses de junho, agosto, setembro, outubro e novembro do ano letivo de 2011, nos dirigiremos às escolas e pediremos aos alunos que escrevam um texto. Ao final da coleta, analisaremos os textos escritos durante todo o ano de 2012. Prestaremos esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, sobre a metodologia utilizada ou qualquer outra dúvida. Para tanto, favor entrar em contato com: Profª Nerli Nonato Ribeiro Mori ou com a pós-graduanda Márcia Cristina Amaral da Silva pelo telefone: (44) 3261 4887.

Destacamos alguns aspectos importantes sobre a participação de seu/sua filho (a) na pesquisa: a) que, durante o desenvolvimento da mesma, o (a) senhor (a) responsável pelo aluno tem toda a liberdade de recusar ou retirar o consentimento; b) que a identidade do aluno será preservada, garantido assim sigilo e privacidade; c) que os dados coletados serão utilizados restritamente para responder aos objetivos da pesquisa.

Eu, _____, (*responsável pelo menor*) após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Pós-graduanda Márcia Cristina Amaral da Silva, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, que o(a) meu(minha) filho(a) _____ participe do mesmo.

Data: ____/____/____

Assinatura (do pesquisado ou responsável)
ou impressão datiloscópica

Eu, Pós-graduanda, Márcia Cristina Amaral da Silva, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao responsável do pesquisando.

Equipe (Incluindo pesquisador responsável):

1- Nome: Profª Dra Nerli Nonato Ribeiro Mori Telefone: (44) 3261 - 4887

Endereço Completo: UEM, PPE- Av. Colombo 5790- Campus Universitário, bloco I 12 - DTP

2- Nome: Márcia Cristina Amaral da Silva Telefone: (44) 3261 - 4887

Endereço Completo: UEM, PPE -Av. Colombo 5790 - Campus Universitário, bloco I 12 - DTP

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Bloco 035 – Campus Central – Telefone: (44) 3261-4444.

APÊNDICE B

CRONOGRAMA DE PESQUISA

XXXXXXXXXXXX, 09 de Junho de 2011

Escola Municipal de Educação XXXXXXXXXXXXXXX– Ensino Fundamental

Aos cuidados da Coordenação Pedagógica

- Favor solicitar produções textuais diferentes durante os meses de Junho/Julho, Agosto, Setembro, Outubro e Novembro/Dezembro.
- Favor indicar o nome do aluno, idade e série/ano.
- Favor anexar as produções textuais antes do trabalho pedagógico de retextualização e após a mediação.

Sugestões de textos e alguns exemplos:

Junho/Julho

Convite – **Texto informativo**

JUNHO/JULHO – 2 textos de cada

aluno

História em quadrinhos – **Texto literário**

Agosto

Lista – **Texto enumerativo**

AGOSTO – 2 textos de cada aluno

Cardápio – **Texto prescritivo**

Setembro

Notícia Jornalística – **Texto informativo**

SETEMBRO – 2 textos de cada aluno

Relato de experiência – **Texto expositivo**

Outubro

Autobiografia – **Texto expositivo**

OUTUBRO – 2 textos de cada aluno

Receita – **Texto prescritivo**

Novembro/Dezembro

Agenda – **Texto enumerativo**

NOVEMBRO/DEZEMBRO – 2 textos de cada

aluno

História – **Texto literário**

Gêneros Textuais

Textos enumerativos	Listas; Agenda
Textos informativos	Notícia jornalística; Convite; Anúncios e Propaganda; Diários (do aluno e/ou da turma); Bilhete; Carta; e-mail; Aviso
Textos prescritivos	Receita; Regras; Cardápio
Textos expositivos	Autobiografia; Biografia; Resumo; Opinião; Relato de experiência
Textos literários	Narrativas (Contos, Fábulas, Mitos e Lendas); Histórias; Histórias em quadrinhos; Teatro

Antecipadamente, agradeço a colaboração dos profissionais da escola, bem como a dos alunos.

Atenciosamente,

Márcia Cristina Amaral da Silva

ANEXOS

ANEXO A

PARECER DO COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



Universidade Estadual de Maringá
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

CAAE Nº. 0098.0.093.000-11

PARECER Nº. 320/2011

Pesquisador (a) Responsável: Nerli Nonato Ribeiro Mori	
Centro/Departamento: CCH / Departamento de Teoria e Prática da Educação	
Título do projeto: Aprendizagem e desenvolvimento do Português escrito pelos alunos surdos: a textualidade em questão	
Considerações:	
<p>Trata-se de um projeto de pesquisa do grupo III, em nível de doutorado, que se propõe a investigar “os níveis de textualidade de alunos surdos de escolas regulares do Ensino Fundamental que freqüentam, no contra turno, escolas especiais ou salas de recursos”. Apresenta embasamento teórico adequado, considerando a importância da escrita para a socialização e a necessidade, para os surdos, da mediação pedagógica para a transposição da língua viso-gestual para a escrita alfabética. Segundo o projeto, estas ações ocorrem com maior freqüência nas escolas especiais e salas de recursos, porém, é nas salas de aula regulares que é feita a inclusão desses alunos. Há necessidade então de atividades de retextualização para a aquisição da escrita pelos surdos.</p> <p>A pesquisa de campo será realizada com 30 alunos surdos regularmente matriculados no Ensino Fundamental e que freqüentam, no contra turno, centros de reabilitação, salas de recursos e centros de atendimento especializado, nos quais é utilizada a Libras como língua majoritária para a comunicação com fins de instrução. Os locais selecionados na submissão do projeto eram: Centro de Reabilitação e Atendimento Prof. Carlos Neufert em Jacarezinho – PR, a sala de recursos para deficientes auditivos da escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.a Josefá Navarro Lemos, em Ourinhos – SP e o Centro de Atendimento Especializado para Portadores de Deficiência Visual ou Deficiência Auditiva de Cornélio Procopio – PR.</p> <p>O projeto foi aprovado por este Comitê em 27/05/2011.</p> <p>Em 01/06/2011 a pesquisadora protocolou pedido de emenda ao protocolo, considerando que alunos foram transferidos das escolas que iriam ser pesquisadas, reduzindo o número possível de sujeitos de pesquisa, e solicitando a inclusão de outras duas escolas. Estão em anexo as autorizações para pesquisa da Escola Municipal de Educação Especial Espaço Aberto – Ensino Fundamental e Escola Municipal Ébano Pereira.</p> <p>Parecer:</p> <p>Face ao exposto, este comitê de ética em pesquisa considera pertinente a emenda solicitada e se manifesta pela aprovação do protocolo na forma em que ora se apresenta.</p>	
Com relação a aplicação do TCLE, conforme instrução operacional do sistema CEP/CONEP, datada de 21/03/2011, os pesquisadores deverão fazer constar, além das assinaturas de ambos (pesquisador e sujeito de pesquisa) nos campos específicos da última página, a rubrica, também de ambos, em todas as folhas do documento (TCLE).	
Situação: EMENDA APROVADA	
CONEP: (X) para registro () para análise e parecer	Data: 01/07/2011
Relatório Final para Comitê: () Não (X) Sim	Data: fevereiro/2014
O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 218ª reunião do COPEP em 1/7/2011.	 PROFª.DRª. Ieda Harumi Higarashi Presidente do COPEP

Em suas comunicações com esse Comitê cite o número de registro do seu CAAE.
 Bloco 10 sala 01 – Avenida Colombo, 5790 – CEP: 87020-900 – Maringá - PR
 Fone-Fax: (44) 3261-4444 – e-mail: coep@uem.br

ANEXO B

PLANEJAMENTO ESCOLAR 1

L2 Língua Portuguesa escrita.

a) Linguagem.

- Compreender idéias através da LIBRAS, linguagem gestual, desenhos, escrita, entre outros.
- Estrutura da linguagem (classes gramaticais).
- Clareza, objetividade e seqüência lógica na exposição de idéias.
- Análise e síntese de idéias.
- Domínio de conceitos verbais variados. (emissão / interiorização).
- Compreender, executar e emitir ações (verbos).
- Entonação, fluência e ritmo.
- Aquisição de novos vocábulos.
- Contar notícias (oralmente e em LIBRAS).

b) Escrita.

- Compreensão da idéia de representação através da linguagem de sinais, dramatização, mímica, desenho, logotipos, símbolos diversos.
- Os símbolos da escrita (alfabeto, etc.)
- **Conhecimento das famílias silábicas.**
- Função social da escrita: comunicação, registro, orientação e localização.
- Trabalhos com textos – Gêneros textuais.
 - Selecionados pelo professor, em fontes diversas, literatura clássica, jornalísticos, didáticos, científicos, etc.
 - Produzido pelo professor e alunos ou somente pelos alunos.
- Adequação do texto ao seu objetivo.
- Argumentação e unidade temática a normas padrão considerando as condições do aluno surdo em relação aos elementos de coesão e acentuação gramatical.
- Reestruturação de textos elaborados pelos alunos.
- Estudo das palavras desconhecidas (significados, antônimo, polissemia, metáforas, etc.).
- **Organização gráfica (Parágrafo, margem, ortografia, acentuação).**
- **Estruturação da gramática da língua portuguesa.**

c) Leitura.

- Análise e discussão das idéias do texto.
- Ampliação e síntese das idéias dos textos.
- Leitura compreensiva de palavra, frases e textos.
- Reprodução na Língua de Sinais, escrita ou através de desenhos a idéia principal do texto lido.
- Identificação global do texto escrito.

- Identificação de frases e palavras trabalhadas no Texto.
- Leituras de textos sociais.
- Inferência textual

Metodologia / Recursos

- Combinar diferentes tipos de agrupamento de alunos, facilitando a visualização da sala toda pelo aluno surdo e sua consequente interação com os colegas (círculos, duplas, grupos).
- Propor várias atividades para trabalhar um mesmo conteúdo (vivências, observações, leitura, pesquisa, construção coletiva, etc.).
- Introduzir **métodos e estratégias visuais** complementares à língua de sinais (alfabeto manual, gestos naturais, dramatizações , mímicas, ilustrações, vídeos/tv, computador, etc). no desenvolvimento das atividades curriculares, a fim de facilitar a comunicação e a aprendizagem dos alunos surdos.
- Planejar atividades com diferentes graus de dificuldade e que permitam diferentes possibilidades de execução (pesquisa, questionário, entrevista, etc) e expressão (apresentação escrita , desenho, dramatização, maquete, etc.).
- Trabalhar com recursos visuais (cartazes , figuras, filmes em libras ou não, revistas, calculadora, etc).
- Atividades de cruzadas, diagramas, confecção de cartazes, maquetes, teatros , jogos pedagógicos, etc.
- Oportunizar o trabalho integrado entre o corpo docente, equipe técnico-pedagógica e a família.
- Levar em conta variáveis como as experiências prévias do aluno, o momento de início da intervenção educativa, os contextos onde o aluno transita, os resultados da avaliação no contexto escolar e as inovações tecnológicas entre outros, para o desenvolvimento real da aprendizagem.
- Eleger **técnicas e estratégias metodológicas** mais adequadas a cada caso, evitando-se equívocos e submeter os alunos a tentativas de ensaio e erro , ou fracasso, que possam causar sua insegurança.
- Favorecer a discriminação e memória visuais, facilitando processos de codificação, de observação, atenção, percepção global ou por detalhes, entre outros.
- Refletir sobre as adaptações proposta, de modo a não infantilizar ou empobrecer o currículo.

Recursos

- Jogos diversos.
- Brinquedos.

- Desenhos.
- Alfabeto móvel.
- Famílias silábicas (jogos, encaixa , loto mania , fichas das famílias silábicas para formar palavras, etc)
- Figuras de conceitos variados.
- Cartazes, diários, dicionários, dicionários ilustrada, calendário, mapas, etc.
- ,Recorte, colagem, maquete, etc.
- Historias em quadrinhos.
- Literatura Infantil e Infanto-Juvenil.
- Poesias, notícias e receitas.
- Textos sociais ;diversos.
- Computador
- Internet
- Revistas, jornal, livros, etc.
- Vídeos.
- CDs e DVDs (Libras). (jogos pedagógicos , historias , cultura surda,)
- Palavras cruzadas, diagramas
- Jogos online envolvendo a Libras, e Língua Português.
- Quatro de giz.

Execícios. (mostrar cartilha do Maicon)

- Complete, copie, forme palavras , forme frases. (levar o aluno a escrever , pois é escrevendo que aprendemos escrever).
- Associação de palavras e figuras- exercícios de significação.(relação de signo e significado).
- Leitura de figuras. (desenvolvimento da observação).

ANEXO C

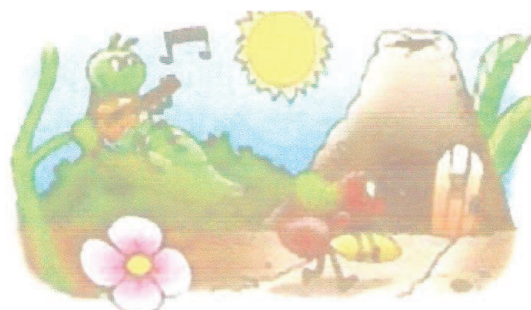
PLANEJAMENTO ESCOLAR 2

PLANEJAMENTO DA PRÁTICA DE LETRAMENTO

TEMA: A CIGARRA E AS FORMIGAS	
CONTEXTUALIZAÇÃO VISUAL DO TEXTO	
FILME DA HISTÓRIA. LIVRO NARRANDO A HISTÓRIA(VISUAL E VERBAL)	
ELEMENTOS INTERTEXTUAIS	
-QUEM TRABALHA? -QUEM CANTA? -O QUE A FORMIGA ESTÁ FAZENDO? -A FORMIGA TRABALHA NO INVERNO OU NO VERÃO? -A CIGARRA PRECISOU DE AJUDA NO INVERNO OU NO VERÃO? -POR QUE ELA FOI ATÉ O FORMIGUEIRO? -QUAL FOI A RESPOSTA DA CIGARRA?	
LÉXICO	
FORMIGA CIGARRA CANTAR TRABALHAR CALOR-VERÃO FRIO-INVERNO FOME PEDIR AJUDA	ZOMBAR VAI EMBORA CASA DA FORMIGA-FORMIGUEIRO NÃO TER COMIDA NADA
ELEMENTOS TEXTUAIS (TIPOLOGIA DO TEXTO)	
TEXTO LITERÁRIO	
RECURSOS	
LIVROS DE HISTÓRIA RETROPROJETOR PEÇA TEATRAL	DVD EM LIBRAS COMPUTADOR
ATIVIDADES	
-REELABORAÇÃO ESCRITA DA HISTÓRIA. -COLE A FIGURA NA PARTE CORRESPONDENTE DO TEXTO. -CRUZADINHA -LIGAR CADA OBJETO AO SEU DONO. -RESPONDA: *QUEM SÃO OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA; *QUAL É O TÍTULO DA HISTÓRIA? -COMPLETE A HISTÓRIA.	
OBS: REALIZAMOS TODAS AS ATIVIDADES RELACIONADAS, PARA QUE O ALUNO PUDESSE FAZER A REELABORAÇÃO ESCRITA (EM ANEXO).	

Transparência.

A cigarra passou todo o Verão a tocar e a cantar. Enquanto isso, a formiga carregava os seus grãos.



Quando o Inverno chegou a cigarra nada tinha para comer, e foi à porta da formiga bater.

A formiga logo lhe perguntou:
- O que fizeste durante o Verão?



- Durante o Verão, eu cantei! - respondeu a cigarra.
- Ah! Então agora dança - disse-lhe a formiga.

A cigarra passou todo o Verão a tocar e a cantar. Enquanto isso, a formiga carregava os seus grãos.



Um para cada aluno, acompanhado a transparência.



Quando o Inverno chegou a cigarra nada tinha para comer, e foi à porta da formiga bater.

A formiga logo lhe perguntou:
- O que fizeste durante o Verão?



- Durante o Verão, eu cantei! - respondeu a cigarra.
- Ah! Então agora dança-disse-lhe a formiga.

A cigarra passou todo o Verão a tocar e a cantar. Enquanto isso, a formiga carregava os seus grãos.



Quando o Inverno chegou a cigarra nada tinha para comer, e foi à porta da formiga bater.