

***A LINGUAGEM E “ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS”
NA INTERLOCUÇÃO ENTRE EDUCADORES
OUVINTES E ALUNOS SURDOS***

*Maria Cecília Rafael de Góes**

*Regina Maria de Souza***

Desde o classicismo, o modelo oralista estabelece a aquisição da oralidade como pré-requisito do ensino escolar de pessoas surdas. O pressuposto é de que qualquer conhecimento só pode ser adquirido pelo aluno depois que possua razoável fluência oral. A escrita, em geral, tende a ser considerada um código de segunda ordem, derivada da oralidade. Deste modo, boa parte dos esforços pedagógicos são dirigidos à realização de treinamentos (exercícios fonoarticulatórios; correção articulatória de fonemas, palavras e frases, leitura labial, etc.) que ganham, então, centralidade nas tarefas de ensino e subsidiam a construção, pelo professor, de uma certa imagem de seu papel como educador: o daquele que deve fazer o surdo falar (para, então, escrever). Outra imagem que está

* Unimep/Unicamp.

** Unicamp.

subjacente às intervenções do professor é a de que a língua é um código. Realizar esta redução é, em última análise, assumir que a língua é um fenômeno externo ao sujeito, isto é, um sistema de símbolos com regras próprias de formação e com significados estáveis, independente do contexto de uso. Ao aluno caberia dominar o código e ser capaz de decodificá-lo; ao professor, a tarefa de fazê-lo aprender por meio de um laborioso trabalho de repetição e memorização. Nesta perspectiva, a linguagem teria, em relação ao pensamento, papel instrumental.

Os resultados a que o oralismo chegou nos últimos dois séculos mostraram-se insatisfatórios. Isso perdura no cenário atual, e os alunos surdos passam de 12 a 16 anos na escola, para dela serem desligados com um nível não superior à quarta série. Vários autores têm problematizado a ação, os pressupostos e os resultados do oralismo, a partir de diferentes ângulos de discussão: por exemplo, Lane (1984) e Sánchez (1990), assumindo uma perspectiva de análise histórica, mostram as graves conseqüências que o privilegiamento da aprendizagem da língua falada e da interdição do uso de sinais trazem para a escolarização do surdo, sua inserção social e acesso à cidadania; Behares (1993) e Ferreira-Brito (1993), preocupando-se em mostrar algumas distinções e as muitas semelhanças entre as várias abordagens ou “filosofias” educacionais, tecem críticas ao oralismo, entre outras razões, pela visão terapêutica, reabilitadora e pela negligência para com as peculiaridades lingüísticas e culturais do surdo; Sacks (1990), analisando casos e focalizando movimentos de comunidades surdas, aponta o fato de que a interdição do uso de sinais (ou seja, a preocupação exclusiva com a fala) traz repercussões limitantes para o funcionamento lingüístico-cognitivo desse sujeito. Há ainda trabalhos de pessoas surdas ou pais de surdos (Famularo, 1990; De Beyl, 1993), que contêm depoimentos significativos sobre os obstáculos criados pela experiência no trabalho oralista e sobre as possibilidades de mudança radical trazidas pela vivência de uso da língua de sinais.

Do reconhecimento desses problemas surgiram outras propostas de trabalho educacional que buscaram efetuar uma reversão conceitual, mas acabaram permanecendo no âmbito dos propósitos oralistas. Assim é que, conferindo ao oralismo uma nova roupagem ideológica, firma-se, a partir da década de 70, o

que se conhece como Comunicação Total. Seus proponentes enfatizam que essa corrente não preconiza um novo método, mas uma filosofia que procura respeitar tanto a diferença da pessoa surda como a situação ouvinte dos pais (Ciccone, 1996). Na prática pedagógica isto se reflete na permissão de o surdo valer-se dos sinais, marca lingüística de sua diferença, sem que se perca de vista o objetivo educacional principal da Comunicação Total, isto é, o domínio, pelo aluno surdo, da língua majoritária, ponto considerado crucial para sua integração e respeito à condição ouvinte dos pais.

Lidar com dois sistemas lingüísticos em sala de aula, sem que haja contextos claramente distintos de uso, sem que professores ouvintes tenham necessário conhecimento dos sinais e sem que as crianças surdas compreendam o português, gerou um impasse que foi, contudo, pragmaticamente resolvido. O empirismo, corrente que postula a linguagem como representação de uma *idéia* anterior à própria linguagem, ofereceu a base teórica para a aparente solução. Explicando: se as idéias podem ser formadas fora da língua (por meio da sensação e da percepção), então, qualquer tipo de atividade que possa produzir representação é válida para que uma idéia seja simbolizada e se torne passível de ser comunicada. Passa-se, como derivação para a prática, a se apostar na combinação indiscriminada de recursos semióticos de natureza muito diversa como a pantomima, o desenho, a dramatização, a escrita, os sinais, os gestos ditos naturais, a língua oral, etc.

Como era de se esperar, em meio a uma mutiplicidade de “recursos expressivos” e de combinações possíveis entre eles, o que se nota, no dia-a-dia da escola, é uma instrumentalização assistemática desses mesmos recursos, o que acaba por reduzir o acontecimento dialógico ao uso de “estratégias comunicativas”. Apesar de os signos emergentes acabarem por se submeter a certa sistematicidade, chega-se, no máximo, a um sistema comunicacional muito voltado ao atendimento de necessidades imediatas: saudação, nomeação dos sujeitos e de alguns objetos do mundo, fórmulas instrucionais simples e a tecedura de certos operadores lingüísticos (“como”, “quanto”, “porque”, “quando”).

Um outro ponto que cabe assinalar é que no contexto educacional as interações são fortemente determinadas por mecanismos institucionais discipli-

nadores: há um programa curricular a ser vencido pelo professor e um “conteúdo mínimo” a que o aluno deve se submeter, mesmo que alheio às suas necessidades e estranhos à esfera social na qual se inscreve. O tempo é um elemento constritor já que o ano letivo compõe-se de limitados 9 meses e meio, e, em geral, as poucas horas diárias de aula acabam não sendo devidamente aproveitadas. Essas fontes de tensão acabam por reduzir a linguagem em formação apenas a uma função instrumental, especificamente, àquela comunicativa. Subjacente ao patrocínio dessa redução, parece ocultar-se a mesma concepção de linguagem que subsidia o oralismo, isto é, a de que a língua é um código. Em outros termos, aposta-se na transparência da representação. Conseqüentemente, o processo de compreensão não se efetiva, mas dá lugar a atos mecânicos de identificação.

Como facilmente pode se antever, esse tratamento dado à linguagem em nada tem facilitado a aquisição da escrita e da leitura pelo aluno surdo, conforme evidenciam alguns estudos americanos (Stewart, 1993). Pesquisas realizadas no Brasil também têm problematizado as limitações que as práticas pedagógicas apoiadas em múltiplos recursos comunicativos trazem para a construção de conhecimentos na sala de aula (Blanco, 1995; Góes, 1996; Lacerda, 1996, Souza, 1996). Em síntese, a aposta na comunicação pela comunicação não se distanciou do oralismo nem em sua meta primeira — a tentativa de perpetuação do monolingüismo — nem nos resultados alcançados, conforme também argumentam autores como Behares (1993) e Ferreira-Brito (1993).

Com o propósito de acrescentar elementos para a discussão desses problemas, a indagação que nos colocamos é: em que medida as estratégias comunicativas híbridas podem, ou não, se constituir em atos dialógicos efetivos, base para a construção de conhecimentos, processo que a experiência escolar deveria garantir?

Buscando abordar essa indagação, realizamos um estudo que se funda no paradigma sociointeracionista, tomando com principais referências teóricas a abordagem histórico-cultural, segundo o pensamento de L. S. Vygotsky e a abordagem dialógica de M. Bakhtin. Procuramos nos referenciar nestes dois autores em seus pontos de maior afinidade sem desconsiderarmos, entretanto, o fato de estarem inscritos em diferentes postos de observação, o primeiro, na

Psicologia, e o segundo, na Línguística; ou, mesmo, por terem tido preocupações diversas de interesse, Vygotsky deteve-se em estudar a natureza e a gênese social dos processos humanos, em especial das funções psicológicas superiores, e Bakhtin depurou e propôs uma teoria de linguagem vinculada à constituição da subjetividade ou da consciência humana.

Para Bakhtin (1929/1992), o núcleo fundante da linguagem é a interação verbal, ou a dialogia. Segundo ele, não basta, entretanto, a presença física de dois seres humanos para que a palavra ganhe vida pelo diálogo:

é indispensável que locutor e ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre esse terreno preciso que a troca lingüística se torna possível, um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito (p. 70).

Esse terreno preciso de que nos fala Bakhtin é a partilha de um sistema lingüístico comum numa situação interpessoal historicamente determinada e politicamente organizada. Entretanto, fazer tal afirmação está longe de significar que a língua se caracteriza por ser um código transparente, mas, sim, que ela oferece sistematicidades, a partir das quais o trabalho ativo de sujeitos tece sentidos sempre únicos em cada nova situação dialógica. Dito de outro modo, a linguagem instaura um jogo a cada ato enunciativo, e este jogo é sempre ímpar.

Quanto a Vygotsky (1929/1981, 1934/1987), embora se reporte à linguagem como meio de comunicação e instrumento de pensamento, propõe interpretações, em seus últimos trabalhos, que mostram uma tese mais radical — a idéia de que o indivíduo não significa o mundo para, então, *representá-lo* pela linguagem, mas, sim, constrói essa significação pela própria linguagem.

Em seus vários trabalhos encontra-se o argumento da mediação semiótica do funcionamento psicológico, que é articulado à centralidade das “outras pessoas” e da realidade social, mas é nos escritos finais que o autor esboça

proposições mais fortes sobre o signo verbal. Afirma que a fala participa da constituição do pensamento (e, portanto, não somente o expressa ou representa). Para além disso, a palavra se vincula ao desenvolvimento da consciência como um todo.

Vygotsky investiu nas elaborações sobre os processos de inter-regulação sujeito/outro como gênese da auto-regulação (em suas análises sobre a função comunicativa da fala, sobre fala egocêntrica e fala interior, bem como ao abordar a internalização). Mas ele amplia marcadamente, ao contrário de outros autores da Psicologia, o papel da linguagem no desenvolvimento. Em sua interpretação das relações entre pensamento-linguagem e entre conceito-palavra, deixa claro que a criança não significa as coisas do mundo e, depois, as nomeia pela palavra. Os conhecimentos se formam na relação com a palavra (por esta mediar a vivência com os objetos, ou por estabelecer enlaces com outras palavras). A linguagem permite significar algo e não representar algo (de outra forma) já significado.

Um aspecto dessas proposições é especialmente relevante para nosso objeto de estudo: o modelo vygotskiano se aproxima do bahktiniano à medida que privilegia o papel do signo na relação do sujeito com o outro, mas também do sujeito consigo próprio. O indivíduo nunca pode se relacionar diretamente consigo mesmo; somente pode fazê-lo através dos signos (Vygotsky, 1929/1981). Isto é, a tomada de si como indivíduo/pessoa também é um processo semiótico, que pressupõe a participação de outras pessoas (visto que a atividade com signos é necessariamente interpessoal). Assim, a subjetivação se dá mediante processos semióticos; e a participação do outro não pode ser examinada fora da dinâmica de significados e sentidos produzidos e interpretados no jogo interativo.

Assumindo essas referências teóricas, o estudo a ser relatado tem como propósito analisar alguns processos lingüísticos que se constituem na relação professor ouvinte e alunos surdos no contexto de um trabalho pedagógico orientado por estratégias comunicativas híbridas. Particularmente, nosso interesse é discutir alguns aspectos constitutivos dos lugares de enunciador e interlocutor no interjogo dos acontecimentos dialógicos tecidos pelos personagens em cena.

Características do estudo

A presente análise baseia-se num banco de dados, composto por registros em vídeo de situações de sala de aula, do ensino especial, e por entrevistas com alunos surdos e professores ouvintes especializados. O material empírico aqui focalizado consiste de transcrições de uma parte dessa documentação, relativa a atividades de uma sala de alunos surdos em fase de alfabetização inicial, numa instituição que, na época dos registros, adotava a orientação de Comunicação Total. As crianças estavam na faixa etária de 9 anos, e várias delas estavam num processo de aquisição da língua brasileira de sinais (LIBRAS), que ia muito além daquele que subsidiava seus conhecimentos no português.

A análise focaliza os modos como os sujeitos ocupam os lugares de enunciador e interlocutor, destacando-se as réplicas da professora ouvinte aos enunciados de seus alunos. Os dados abrangem diferentes ocasiões de interação em sala, mas este relato privilegia os registros de uma aula, da qual está transcrito um segmento interativo de aproximadamente uma hora e meia, desdobrado em 700 turnos de diálogo (material esse documentado e transcrito pela segunda autora, com a colaboração de um surdo como auxiliar de pesquisa). O destaque desse episódio deve-se ao fato de ele ser representativo de grande parte dos registros de interação professor ouvinte aluno surdo, que compõem o conjunto de observações feitas.

Estratégias comunicativas e qualidade do jogo dialógico na sala de aula

O exame das seqüências de diálogo, na situação focalizada, mostra que a professora parece atribuir-se o papel de *eliciadora* da “qualidade comunicativa” dos dizeres do aluno. Isso se evidencia pelo modo como ela assume o lugar de enunciador, ao propor intervenções que têm certas peculiaridades, se comparadas com o que usualmente ocorre na interação de sala de aula de ouvintes. As intervenções da professora se materializam: 1) em esforços direcionados para que a interlocução se efetive, num processo em que os obstáculos para a

compreensão são, de maneira alternada, superados e novamente gerados; 2) em movimentos de construção de pressupostos comuns, de modo que o jogo interpretativo possa se dar, mas que, paradoxalmente, se sobrepõem a movimentos contrários de pôr em questão interpretações já negociadas com o aluno.

Essas formas de intervenção merecem análise tanto por se mostrarem muito freqüentes quanto por refletirem, de maneira muito elucidativa, o esforço de interpretação e compreensão que se estabelece no jogo interlocutivo. Esse esforço pode ser entendido como uma intensa busca de construção de regras para a compreensão do dizer alheio, não previamente compartilhadas pelos interlocutores.

Um aspecto das ocorrências analisadas é exemplar dessa dinâmica interlocutiva e será, aqui, destacado. Trata-se das *repetições* quase infindáveis que atravessam o jogo dialógico — virtualmente colocado, mas efetivamente pouco concretizado.

O material examinado indica que, ao pôr em questão o que é enunciado pelo aluno, há, tipicamente, uma busca de compreensão, pela professora, que se dá por meio de dois tipos de recorrência: a) a *tópica*, quando ela efetua retomadas de um assunto que já foi objeto do jogo interpretativo; e b) a *ecóica*, quando ela repete, parcial ou integralmente, um enunciado do aluno, ou faz uma paráfrase desse enunciado.

A *recorrência tópica* aparece como tentativa de negociar, de novo, os sentidos de enunciados sobre um objeto de foco do diálogo, em turnos anteriores; ou seja, é uma espécie de “retorno ao ponto zero” do jogo interpretativo.

A *recorrência ecóica* abrange enunciados em que a professora ecoa (geralmente fazendo-o sob a forma interrogativa) o que o aluno surdo diz, para indicar sua não-compreensão, para confirmar sua compreensão ou para sinalizar estranhamento. Esses “ecos” podem corresponder à repetição do enunciado de um turno imediatamente precedente ou de um turno anterior mais distante.

Para ilustrar esses dois tipos de recorrência, apresentamos um segmento interativo de sala de aula que foi selecionada para a presente análise. Trata-se de um episódio no qual uma aluna, Marina, conta uma história referente a um malandro que morreu. Em sinais, ela enuncia assim sua história: HOMEM

MALANDRO (enuncia um nome/sinal) MALANDRO KARATE MORRER CAMPEAO ESCOLA W-E-N-E-S (este último termo apresentado em alfabeto digital).

A professora passa, então, a conversar sobre o relato sinalizado por Marina, numa atividade que tem como propósito chegar à escritura do texto. Os jogos comunicativos desdobram-se e emaranham-se entre si, e esse entrelaçamento é produto das tentativas da professora em compreender a história da aluna e das contribuições de outras crianças, que acrescentam novos elementos à narrativa original. De um lado, a professora esforçava-se, ao mesmo tempo, em compreender e isolar a história de Marina, como se pudesse evitar o processo de transformação que suas perguntas (de não compreensão) e os comentários dos demais alunos instauravam sobre o próprio narrar; de outro lado, havia um grupo de crianças extremamente interessadas em assumir o papel de co-autoria no (novo) texto que ia sendo tecido durante o reconto da aluna.

Do trabalho da professora em precisar elementos narrativos, nosso destaque é feito em relação a suas tentativas de compreender “quando” a história aconteceu (ontem, hoje, há muito tempo atrás?). Cabe esclarecer que a aluna faz o relato do acontecido, entremeando comentários sobre tópicos relacionados, em que ela refere-se a “hoje” e “ontem”. Ao longo dos diálogos, durante a primeira parte da aula, a professora tenta identificar essa localização temporal, fazendo os dois tipos de repetição mencionados — a recorrência temática e a ecóica. A seguir, são reproduzidos turnos (T) em que aparecem esses enunciados; embora a seqüência vá do T.50 ao T.155, por economia de apresentação, não incluímos toda a seqüência.

Na transcrição, os enunciados sinalizados aparecem em caixa alta, registrados na ordem de ocorrência e mantendo-se os verbos no infinitivo (já que, na LIBRAS, a marcação de tempo, acredita-se, é de natureza discursiva e não morfológica). As falas estão reproduzidas em caixa baixa, entre parênteses. A letra S, também entre parênteses, indica a ocorrência de sinalização do item imediatamente anterior.

Participam da atividade a professora Carmem, a aluna Marina e outros alunos.

(A aluna reinicia a narrativa já apresentada desde o T3.)

T50 Marina: **HOMEM MALANDRO** (Dirigindo-se a Gil que estava em pé em frente de Luiza) **AFASTAR ELA NÃO ENXERGAR** (Gil senta-se) **MALANDRO HOMEM BRIGAR MORRER IR EMBORA** [Pausa] **OUTRO AQUI HOJE ESCOLA NÃO TER RESPEITO** [Pausa] **HOJE MORRER HOMEM ALTO BATER NÃO PODER BRIGAR** [Pausa] **NÃO TER RESPEITO** (fala: tendeu?) [Pausa]

T51 Carmem [interrompendo]: “Há muito tempo atrás(S)”?

(A aluna recusa a interpretação da professora, de que o evento teria ocorrido na aula de Educação Física da escola.)

T67 Marina: **É** (fala). **EDUCAÇÃO FÍSICA ERRADO**

T68 Carmem desvia o olhar de Marina, volta-se para alguém à sua frente (câmera não registrou) e questiona: “Ontem(S)”?

T69 Marina aproxima-se, toca-lhe o braço e sinaliza: **AULA** (fala aua) **ONTEM AULA** (aua!)

T70 Carmem, continuando a se dirigir à pessoa anterior: “Ontem(S)”?

T71 Marina, dirigindo-se a Gil, sinaliza: **ONTEM ESCOLA**

T72 Depois para a classe: **SIM ONTEM**

T73 Carmem olha em direção a uma criança e sinaliza: **ONTEM?** (articula sem som).

T74 Luiza: **MALANDRO** (sinal não padronizado repetido várias vezes).

T75 Marina (apontando colegas): **VOCÊ VOCÊ VOCÊ VOCÊ MALANDRO ONTEM EU VER.**

T76 Carmem para Marina: “Você(S) viu(S) ontem(S)”?

T81 Marina sinaliza: **AMIGO.**

T82 Carmem continua (aparentemente sem ter notado a última sinalização de Marina): “contou(S) pra vocês(S) ontem(S) uma história(S) antiga (PASSADO). **É!** De um malandro(S), né?”

(A aluna continua a compor elementos narrativos para uma história que está sendo transformada/construída junto com os colegas.)

T110 Marina (rindo, olhando para câmera): SANGUE GARGANTA.

T111 Carmem: “Quando foi? Foi hoje? Hoje”?

T112 Marina parece concordar com a cabeça.

T113 Carmem: “Hoje”?

T114 Marina balança a cabeça afirmativamente.

T115 Carmem: “Hoje”?

T116 Marina: SIM [Corrigindo-se rapidamente] NÃO[enfática] ERRADO.

T117 Carmem: “Cê sabe”.

T118 Marina (continua sinalizar. Carmem pára de falar): ERRADO.

T119 Carmem: “Tá errado”?

T120 Marina: MUITO TEMPO ATRÁS [Pausa] AGORA ACABAR (fala abô)
[Pausa] ACABAR (abô)

T121 Carmem: “É muito tempo atrás”?

T122 Marina: SIM

T123 Carmem: “Era muito tempo atrás”?

(A aluna acrescenta novos desdobramentos à história, já bastante transformada coletivamente.)

T131 Marina continua a sinalizar: ONIBUS MORRER SEPULTURA MORRER [inc] MÃE CHORAR.

T132 Carmem dá meia volta, aparentemente ignorando o T131, e começa a escrever: “Era uma vez”.

T133 Carmem volta-se para a classe. Diz para os alunos: “É. Foi há muito muito tempo atrás (S)”.

(A aluna tenta esclarecer que o malandro é homem e não mulher, e enuncia algo não registrado, por interrupção temporária da gravação.)

T152 Carmem: “Hoje(S)”?

T153 Marina: HOJE.

T154 Carmem: “Hoje? Muito tempo atrás(S)”?

T155 Marina: MUITO TEMPO ATRÁS.

(Cabe indicar que, em turnos posteriores, na fase de escrever o texto, essas negociações sobre o “quando” são retomadas. O texto finalmente escrito dizia: Era uma vez Waerao um homem pequeno, forte. Morreu com uma facada no pescoço, saiu sangue. Ele morreu porque dois malandros assassinos mataram ele quando assaltaram o ônibus.)

Esses segmentos de diálogo ilustram o que se constata ao longo dos 700 turnos, em relação, também, às tentativas da professora em compreender as características do personagem (pequeno? grande? forte? ou fraco?), ao local em que o evento ocorreu (na escola? na aula de educação física?), a quem viu ou contou a história (outra professora havia relatado a história? a própria aluna? ou teria sido tema de noticiário da televisão?). Embora falante do português, a professora se apresenta como um interlocutor que conta com poucos recursos lingüísticos para o jogo interpretativo. Fato compreensível, uma vez que as crianças, envolvidas no episódio, se valiam de uma linguagem gestual fortemente afetada pela LIBRAS, língua pouco conhecida pela professora. Eram, pois, como estrangeiros tentando se comunicar. A professora tenta persistentemente superar suas dificuldades em compreender a aluna, usando todos os recursos que pode, como falantes de línguas diferentes fariam, mas acaba sendo presa pelos artefatos que a “estratégia comunicativa” gera. Isto quer dizer que, sem um terreno lingüístico comum, os acordos construídos bilateralmente, amálgama de gestos, sinais e fala, porque ocasionais e pontuais, acabam sendo consumidos à medida em que ganham alguma significação.

Entretanto, apesar dessa fragilidade, como é a professora quem tem o lugar de autoridade e o poder de “comando” da atividade coletiva, suas intervenções recorrentes, já destacadas, acabam por atribuir ao aluno um lugar de interlocutor não competente, ou ainda, em estado apenas de vir a ser (ou de quem, paradoxalmente, apesar de vivo, ainda não é). Este seu movimento, oposto daquele que

realiza quando negocia sentidos com o grupo, só é possível porque ela acaba por negar ao aluno qualquer conhecimento lingüístico prévio, mesmo tendo diante de si a contraprova viva de sua negação (as crianças narram em sinais). Deste modo, a professora impõe-se por uma palavra que apenas ela ouve, mas que lhe permite ter a ilusão de que, afinal das contas, cumpre seu papel.

Por outro lado, é interessante mencionar que o material analisado sugere que o aluno surdo ocupa os lugares de enunciador e interlocutor, apresentando réplicas à professora, corrigindo seus sinais, oferecendo informações, etc. Todavia, acaba sendo enredado no atendimento às demandas que a professora impõe para chegar à sua interpretação e à sua compreensão. Demandas estas que evidenciam tanto a insegurança da professora como sua tentativa em negá-la, atribuindo aos alunos a confusão que fazem ao relatar; são eles, e não ela, que não compreendem. Em certo momento da aula, ela diz para a observadora (segunda autora):

P: Tem uma professora que contou essa história pra eles ontem dizendo que não podia brigar porque antes tinha um homem malandro que bateu, brigou e morreu, entendeu? Como é que fica a comunicação? Às vezes não dá pra entender, só desenhando mesmo.

Ou seja, há uma suspeição quanto à veracidade do que o aluno diz, dadas as idéias circulantes sobre suas possibilidades cognitivas (“tem uma professora que contou...”); há uma imagem do aluno como interlocutor que ainda não é, bem de acordo com as crenças de que é ele que tem dificuldades comunicativas (“como fica a comunicação?”); e há uma aposta em recursos semióticos que podem substituir o trabalho propriamente lingüístico (“só desenhando mesmo”). Em relação a este último ponto, é interessante notar que o lingüístico é visto como substituível, mas não plenamente, porque as alternativas precisam apoiar-se no *suposto* caráter “perceptual-concreto” de realizações semióticas (como no caso do desenho, pantomima, etc). Em síntese, as questões centrais estão nos jogos de imagens dos interlocutores (um problema já apontado por Pereira, 1983) e na concepção de linguagem que subsidia os atos de ensino.

Comentários finais

Os dois tipos de recorrência focalizados mostram que a participação da professora no fluxo de diálogo faz com que o esforço dos interlocutores seja orientado para a construção da própria “estratégia comunicativa”, que, supostamente, deveria permitir que “algo fosse comunicado”. Ou seja, essa estratégia consome os esforços de interlocução, para instituir-se, ou constituir-se ela própria, de maneira que a elaboração de conhecimentos pretendida (pela intencionalidade pedagógica) realiza-se de forma muito limitada, quando (a duras penas) se realiza.

Ademais, tendo em vista que o trabalho educativo assim concretizado acaba por centrar-se na criação dos recursos de comunicação, o que ocorre é uma subordinação do pedagógico a ponto de a prática pedagógica transformar-se em uma “prática comunicativa”.

Por outro lado, dentro das circunstâncias dadas, é compreensível que a professora tenha essa atuação, já que ela e o aluno precisam compartilhar pressupostos, precisam interpretar os enunciados um do outro; isto é, precisam de uma língua comum. O problema é que, subjacente a estas práticas comunicativas, está o pressuposto de que *a partilha de uma língua comum é prescindível e de que a língua tem o mesmo estatuto de qualquer outro sistema semiótico*. De qualquer modo, as formas de comunicação vão pouco a pouco se construindo mas sem possuírem as dimensões de historicidade e de sistematicidade de uma língua. Por isso, em vez de um trabalho efetivo de linguagem sobre o mundo e sobre a própria linguagem, os interlocutores realizam árduas operações de construção de uma “língua” que, afinal das contas, não encontrará condições lingüísticas de emergência, o que torna o trabalho escolar um fazer e desfazer perpétuo. Essa situação inusitada, muito próxima ao tema que nutre certas lendas mitológicas, é mascarada pela *ilusão* de que as estratégias comunicativas são como legados universais filogenéticos, portanto, preexistentes e instrumentais para o pensamento.

Subjacente ao patrocínio da redução efetuada pela centralidade da dimensão instrumental ou comunicativa, oculta-se outra, a conversão da língua em

código. Conseqüentemente, o processo de compreensão não se efetiva mas dá lugar a atos mecânicos de identificação. De acordo com Bakhtin (1929/1992), o sujeito, ao identificar, apenas relaciona a forma de uma palavra, ou enunciado, com seu significado de dicionário, como se houvesse correspondência biunívoca entre significante e significado. Já a compreensão da

enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras novas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é nossa compreensão (...). A compreensão é uma forma de diálogo (...) compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra (pp. 131-132).

Portanto, se de um lado, encontramos, em sala, momentos de trabalho lingüístico, de outro, pela ausência de uma língua partilhada, esse trabalho não permite ao aluno ascender à compreensão.

Segundo Vygotsky (1934/1987), há uma coincidência apenas parcial entre os modos de significação e conceitualização do mundo pelo adulto e pela criança. A mesma palavra não tem igual significado para os dois, mas o espaço de coincidência permite que se compreendam um ao outro. Isso não representa um problema, pois é a partir da heterogeneidade de modos de funcionamento que a criança transforma suas capacidades e conhecimentos. Todavia, no contexto do encontro entre educador ouvinte e aluno surdo, parece que o espaço de coincidência é mínimo; tem que ser ainda construído, como mostram os enunciados ecóicos e recorrentes da professora. Não surpreende, então, que os efeitos dessa mediação pedagógica repercutam muito pouco sobre a construção de conhecimentos acadêmicos pelo aluno, configurando as muitas histórias de escolarização, longas e freqüentemente sem êxito, de sujeitos surdos.

Se essas orientações de comunicação híbrida não têm propiciado a instauração de um espaço em que coincidam parcialmente as significações (deixando, assim, de superar o que já era apontado como limitação das abordagens oralistas), torna-se necessário reorientar o esforço educativo para outro modo

de tratar a língua e a linguagem desse sujeito concreto que está na sala de aula para construir conhecimentos. Dessa perspectiva, coloca-se o desafio de garantir aquilo que Bakhtin (1929/1992) configura como condição indispensável para o diálogo e para o movimento recíproco de compreensão: a instauração de um território lingüístico comum. Ora, esse território comum não pode ser pré-figurado com base apenas nas possibilidades de um certo “ajuste lingüístico” do educador ouvinte; tem que ser pensado a partir do direito que o surdo tem de se fazer interlocutor na língua que aprende natural e facilmente — a língua de sinais. É nela e por ela que o sujeito poderá, efetivamente, significar o mundo e, inclusive, concretizar as possibilidades de aquisição da linguagem falada/escrita.

Por essa razão, a língua de sinais, realidade lingüística presente em muitas escolas e em comunidades constituídas por surdos, faz parte, a nosso ver, da solução para as dificuldades encontradas tanto por alunos surdos em aprender como pelos professores em ensinar. Como sistema lingüístico de fato, pode patrocinar a construção de conhecimentos num processo similar ao que ocorre com crianças ouvintes, sem retardos desnecessários. As hipóteses lingüísticas construídas em sinais pelas crianças surdas seriam retomadas em seus atos de construção do português; as semelhanças e as diferenças descobertas ampliariam em muito suas possibilidades de se tornarem bons jogadores da língua(gem).

Resumo

O presente trabalho tem como principal objetivo discutir em que medida estratégias comunicativas híbridas, entendidas como composições de enunciados orais mescladas por sinais e recursos semióticos diversos, podem, ou não, se constituir em base para a construção de conhecimentos por parte do aluno surdo. O referencial teórico aqui assumido funda-se no paradigma sociointeracionista, particularmente nos pontos de maior afinidade entre Vygotsky e Bakhtin. A partir da análise de interações ocorridas em sala de aula verificamos movimentos constantes de repetição de enunciados, por parte da professora. Tomando esses movimentos como objeto de discussão, distinguimos dois tipos de repetição: a recorrência tópica e a recorrência ecóica. É argumentado que

ambas evidenciam tanto representações discursivas negativas do professor em relação ao aluno surdo como interditam a possibilidade de elaboração do conhecimento, tendo em vista que o jogo da interlocução acaba por ser consumido pela construção da própria estratégia comunicativa.

Abstract

The main purpose of this paper is to discuss whether, and to what extent, hybrid communicative strategies, that is, combinations of oral enunciation, signs and diverse semiotic resources may constitute a basis for knowledge construction by the deaf student. The theoretical basis assumed here is that of the socio-interactionist paradigm, especially the main points of convergence between Vygotsky and Bakhtin. From the analysis of interactions in the classroom, we observed constant repetitions of enunciations on the part of the teacher. Turning these repetitions into an object of discussion, we distinguished two basic types: topical recurrence and echoic recurrence. It is argued that both types not only demonstrate clearly negative discursive representations by the teacher in relation to the deaf student, but also disable knowledge elaboration, since the interlocutory play ends up by being consumed by the construction of the very communicative strategy.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (Voloshinov). (1929/1986). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- BLANCO, S. (1995). *Aspectos interacionais em sala de aula de crianças surdas: uma abordagem semiótica*. Dissertação de mestrado, São Paulo, PUC-SP.
- BEHARES, L.E. (1993). Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, n. 4, pp. 20-52.
- DE BEYL, I. Z. (1993). Elle dance avec les sourds. *Nouvelles Pratiques Sociales (Dossier La Surdit )*, v. 6, n. 1, pp. 115-20.

- FAMULARO, E.M. (1990). Experiencias de una persona sorda. *Cuadernos de Investigación*, Universidade de Buenos Aires, n. 6, pp. 69-73.
- FERREIRA-BRITO, L. (1993). *Integração social e educação dos surdos*. Rio de Janeiro, Babel.
- GÓES, M.C.R. (1996). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, Autores Associados.
- LACERDA, C.B.F. (1996). *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. Tese de doutorado, Campinas, Unicamp.
- LANE, H. (1984). *When the mind hears — A history of the deaf*. Nova Iorque, Vintage Books.
- PEREIRA, M.C.C. (1993). “Ontogênese da comunicação gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes”. In: M.C. Moura, A.C. Lodi e M.C.C. Pereira (orgs.). *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo, TecArt.
- SÁNCHEZ, C.M.G. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas, CEPROSORD.
- SOUZA, R.M. (1996). *Que palavra te falta? O que o surdo e sua lingua(gem) de sinais têm a dizer à lingüística e à educação*. Tese de doutorado, Campinas, Unicamp.
- STEWART, D.A. (1993). “Pesquisa sobre o uso de sinais na educação de crianças surdas”. In: M.C. MOURA, A.C.B. LODI e M.C.C. PEREIRA (eds.). *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo, TecArt.
- VYGOTSKY, L. S. (1929/1981). “The genesis of higher mental functions”. In: J. V. WERTSCH (org.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Nova Iorque, M. E. Sharpe.
- _____. (1934/1987). *Problems of general psychology — Thinking and speech*. The Collected Works of L. S. Vygotsky, v. 1. Nova Iorque, Plenum Press.

Recebido em mai 98; aprovado em set 98