

O papel do outro na produção da escrita de sujeitos surdos

Ana Cristina Guarinello*

Resumo

O objetivo desta investigação é evidenciar o papel do outro na construção das produções escritas de sujeitos surdos, além disso, pretendo também analisar produções escritas de dois sujeitos surdos de 11 e 15 anos, com base na lingüística textual, principalmente à luz dos estudos de Koch e Marcuschi (2002), ao tratarem do processo de referenciação, e Marcuschi (2001), ao tratar do processo de retextualização. Para isso, os dados escritos foram coletados em terapias fonoaudiológicas individuais, nas quais atuei como co-autora. As análises demonstram que o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que lhe sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas e que haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor.

Palavras-chave: leitura; escrita; surdez; fonoaudiologia.

Abstract

The aim of this study is to make evidence of other people's role in the writing production of two deaf subjects. It was also intended to analyze the writing production of two deaf subjects from ages between 11 and 15, based on textual linguistics, specially on the studies of Koch and Marcuschi (2002), when they refer to referential processes, and Marcuschi (2001), when he postulates the retextualization process. For that, all the writing productions were collected during individual speech language therapy sessions, where the therapist acted as co-author. The analyses have shown that deaf subjects are able to approximate their writing to standard Portuguese, since they are given the opportunity of interacting with writing through significant activities, and as long as there is an attribution of senses by the reader.

Key-words: reading; writing; deafness; speech language therapy.

Resumen

Este estudio apunta para hacer claro la posición del otro en la construcción de las producciones escritas de personas sordas. Además, pretiendo analizar producciones de la escritura de dos personas sordas entre 11 y 15 de edad, basado en la lingüística textual, especialmente en los estudios de Koch y Marcuschi (2002), cuando ellos se refieren a los procesos del referencialidade, y Marcuschi (2001), cuando él postula el proceso del retextualization. Para eso, los datos de escritura fueron colectados en terapias fonoaudiológicas individuales en que yo actué como un coautor. Los análisis muestran que las personas sordas son capaces escribir y aproximar su escritura del portugués formal, con tal les sean dadas oportunidades para actuar con la escritura por medio de actividades significativas y que exista un trabajo de parceria y atribución de sentidos por parte de lector.

Palabras claves: lectura; escritura; la sordera; fonoaudiología.

* Fonoaudióloga, doutora em Lingüística pela UFPR, docente da Universidade Tuiuti do Paraná. A pesquisadora é proficiente em Língua Brasileira de Sinais.

Introdução

A elaboração do presente trabalho originou-se da minha inquietação com relação à aquisição da língua portuguesa em sua modalidade escrita por sujeitos surdos. Como fonoaudióloga, nos últimos dez anos de prática clínica, venho repensando questões sobre a surdez e as diferentes concepções de linguagem que caracterizam o trabalho com sujeitos surdos. Durante minha prática clínica fonoaudiológica, trabalhei com vários sujeitos surdos que tinham muita dificuldade para utilizar a língua portuguesa, porém, geralmente, dominavam a língua de sinais, o que fazia com que se comunicassem basicamente por meio desta língua. Intrigava-me o fato de as construções escritas dos surdos serem bastante diferentes da escrita dos ouvintes. Além disso, foi possível observar que muitos estudos destacavam as dificuldades e as diferentes construções escritas dos surdos; alguns se detinham na sua escrita considerada “atípica”; outros, na interferência da língua de sinais nas construções escritas; outros, na condição da surdez; e havia, ainda, os que relacionavam a escrita a técnicas pedagógicas inadequadas. Porém, poucas eram as propostas para o desenvolvimento da escrita. Deste modo, muitos surdos continuam com dificuldades para aprender a ler e a escrever, e um grande número deles não têm acesso a práticas discursivas significativas que propiciem o desenvolvimento da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, parti, neste trabalho, da visão de que o desenvolvimento da escrita das crianças não segue um caminho único e igual, ao contrário, passa por um processo de imprevisibilidades e diferenças. Nessa concepção, o sujeito surdo é percebido como ativo e singular, e o outro – no caso deste trabalho, eu mesma – terapeuta/investigadora – tem o papel de intérprete e de parceira na constituição do português escrito, ou seja, atribui forma e sentido às produções da criança, intervindo, quando necessário, para transformar a escrita de forma a aproximar o seu texto do português.

Partindo do fato de que há poucos trabalhos na fonoaudiologia que analisam as produções escritas de sujeitos surdos, o objetivo desta investigação é evidenciar o papel do outro na produção da escrita de sujeitos surdos, demonstrando que é fundamental que esse outro tenha o domínio da língua de

sinais para que sua experiência com a linguagem escrita possa ser compartilhada de forma mais efetiva. Além disso, pretendo, também, analisar textos de sujeitos surdos com base na lingüística textual, principalmente à luz do conceito de referência, como proposto por Koch e Marcuschi (2002) e o de retextualização, como apresentado por Marcuschi (2001), e, por fim, tenho como objetivo demonstrar que cada sujeito passa por um processo único de construção da escrita e enfatizar o papel da retextualização nesse processo.

Método

Serão analisados os dados de escrita coletados em um contexto clínico fonoaudiológico durante os anos de 2000 a 2002, por mim, terapeuta e investigadora. Participaram da pesquisa dois sujeitos¹ surdos, com idades de 11 e 15 anos, ambos do sexo masculino.

Durante as sessões fonoaudiológicas, priorizou-se o trabalho com a linguagem escrita. A concepção adotada por mim durante as terapias foi a de linguagem como atividade discursiva, e a interação foi considerada como lugar privilegiado no qual os sujeitos vão se constituir como usuários do português na modalidade escrita.

A base teórica da pesquisa está coerente com a posição assumida por Franchi, na qual:

(...) a linguagem é um trabalho que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido”, que, ao mesmo tempo, constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias. (Franchi, 1987, p. 31)

A posição adotada nesta pesquisa também está de acordo com Marcuschi, que assume uma concepção discursiva, para a qual os fatores sociais são relevantes. Para esse autor:

(...) a língua não é um simples sistema de regras, mas uma atividade sociointerativa que exorbita o próprio código como tal. Em consequência, o seu

¹ Cabe esclarecer que neste trabalho usarei o termo sujeito e não paciente, já que a literatura mais moderna vem utilizando-o.

uso assume um lugar central e deve ser o principal objetivo de nossa observação porque só assim se elimina o risco de transformá-la em mero instrumento de transmissão de informações. A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos. (Marcuschi, 2001, p. 125)

A linguagem é, então, um trabalho coletivo em que cada pessoa se identifica com outras e a elas se contrapõe. Na concepção interacionista, Coudry (1988, p. 57) destaca que a língua é resultado desse trabalho coletivo, histórico e cultural; suas regras sociais derivam do jogo da linguagem por meio de sua prática. A língua então dispõe de diversos recursos expressivos que “associados a fatores como o contexto, a situação, a relação entre os interlocutores, as leis conversacionais, etc., fornecerão condições de determinação de um dado enunciado”. Foi partindo dessa posição teórica, por meio do jogo dialógico da construção conjunta da significação, que sujeitos surdos puderam desenvolver a linguagem escrita.

Para priorizar a natureza interativa da linguagem, durante as terapias fonoaudiológicas, foram utilizados diferentes tipos de textos escritos em jornais, gibis, livros, revistas, apresentando aos sujeitos poesias, contos, fábulas, receitas, experiências, entrevista, etc. Em todas as sessões, procurou-se enfatizar a escrita em contextos significativos, nos quais o sujeito fosse capaz de interiorizar a língua portuguesa e perceber sua funcionalidade.

O material coletado é composto por várias produções escritas de cada sujeito, produzidas ao longo de dois anos de trabalho. Para este estudo, porém, foram selecionadas apenas uma produção de cada sujeito. Cada sessão terapêutica foi acompanhada de um diário escrito por mim, para registrar os passos que cada sujeito percorria no processo de escrita, como, por exemplo, se utilizava a língua de sinais, o alfabeto digital, se fazia perguntas, se recorria a mim.

Nas sessões de fonoaudiologia, utilizei duas estratégias: 1. eu trazia materiais escritos ou visuais (seqüências de figuras, fotos, histórias, jornais, livros, filme em vídeo) para a terapia e solici-

tava que os sujeitos lessem. É preciso esclarecer que eu lia junto com o sujeito e interferia sempre que solicitada, isto é, quando ele não entendia algum vocábulo ou o sentido de uma sentença, eu explicava por meio da língua de sinais.² Após a leitura e a explicação do texto, eu solicitava que o sujeito escrevesse algo a respeito do que havia lido ou visto; 2. eu e o sujeito conversávamos sobre assuntos do seu interesse, e ele escrevia sobre o tema que havíamos conversado (ex.: filmes, programas de televisão, assuntos do dia-a-dia, notícias, receitas, cartas, piadas, experiências, etc.).

Em ambas as estratégias, atuei como interlocutora e intérprete da Língua Brasileira de Sinais para o português, interferindo na produção escrita quando solicitada, principalmente com relação aos aspectos lexicais, ou seja, o sujeito explicava em sinais o que queria escrever e eu o auxiliava com uma palavra ou palavras adequadas em português. Se o sujeito não pedisse minha ajuda, procurava não interferir no momento da produção.

Cabe destacar que cada produção passava por um processo de reflexões sobre a linguagem escrita, isto é, eu e o sujeito comentávamos e discutíamos sobre assuntos e depois o sujeito escrevia, e esse trabalho durava algumas vezes mais do que uma sessão terapêutica. Assim, por exemplo, antes de o sujeito escrever seu próprio relato sobre sua história, líamos vários relatos de pessoas surdas, discutíamos pontos de vistas, conversamos, e somente depois o sujeito produziu o seu texto. Após o término de cada produção, solicitava que o sujeito relese seu texto e modificasse o que achasse necessário. Em um último momento, eu relia o texto e o retextualizava em uma versão escrita final, tentando modificar o mínimo possível do texto original. Durante a releitura, eu perguntava ao sujeito as palavras que eu não havia entendido, ou o que ele queria dizer com determinada frase, o sujeito então me explicava sua idéia, e eu preenchia as lacunas, modificava estruturas truncadas, introduzia a pontuação, enfim aproximava o texto do português padrão, reconstruindo sentidos que me aproximassem do autor. O trabalho consistia na (re)construção conjunta de um texto em português, usando as idéias do sujeito e o meu conhecimento de língua. Essa atividade tornou-se funda-

² Cabe esclarecer que, neste trabalho, a estratégia 2 – introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas – foi usada somente para reproduzir diálogos no texto, e a estratégia 4 – introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos – foi utilizada no restante do texto quando houve a introdução de novos parágrafos e da pontuação.

mental, pois, segundo Geraldi (1997), é a mediação que permitirá ao sujeito se transformar pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer.

Cabe esclarecer que o trabalho clínico fonoaudiológico só se tornou possível porque os sujeitos e eu partilhávamos a língua de sinais. Para Marcuschi (1998), ter uma língua em comum é mais do que ter um sistema, é ter em comum as condições de construir conjuntamente os sentidos; é ter uma variante comum, uma vivência comum e desenvolver outras tantas afinidades. Os conhecimentos compartilhados são o resultado de um movimento interativo, desta forma, dominar a mesma língua seria ter as condições comuns de construir conjuntamente os sentidos.

Concordo com Koch (2003) quando afirma que o texto se constitui de um conjunto de pistas destinadas a orientar o leitor na construção do sentido. Para fazer essa construção, o leitor deve preencher lacunas, formular hipóteses, testá-las, encontrar hipóteses alternativas, ou seja, inferir. Essa inferência requer conhecimentos prévios, partilhados, etc. Esses conhecimentos eram compartilhados por mim e pelos sujeitos. Cabe ressaltar que o sujeito e eu produzimos um texto em parceria, pois os interesses, os conhecimentos, as situações, as normas e a língua compartilhada foram a base comum fundamental para a construção dos sentidos dos textos.

A análise dos textos apóia-se em alguns princípios da lingüística textual. Esse ramo da lingüística foi escolhido por permitir que se fizesse um diagnóstico a respeito da estruturação dos textos dos surdos, abordando principalmente a coesão e a coerência. Além disso, a partir da noção de texto que esse ramo da lingüística me oferece, pude evidenciar o papel ativo do interlocutor na elaboração e interpretação dos textos de sujeitos surdos. Enfim, por meio da análise da escrita à luz da lingüística textual, atuei e contribuí de forma que os sujeitos tivessem acesso efetivo à linguagem escrita.

Quanto à noção de coerência, entendo que compreender não se resume à mera decodificação da língua, mas requer um processo de inferência. Compreender é inferir, o que significa definir língua como atividade intersubjetiva. Mondada e Dubois (1995) afirmam que o que está em questão

não é a mera transmissão da informação nem a pura representação do mundo, mas “como as atividades humanas cognitivas e lingüísticas estruturam e dão sentido ao mundo” (p. 276). Os textos são produzidos por práticas e não por um sujeito ideal, intencional, isolado. As concepções individuais e públicas são negociadas, modificadas e corrigidas intersubjetivamente. O sujeito constrói o mundo em operações cognitivas e lingüísticas e o estabiliza em categorias do discurso.

A coerência tem relação direta com a coesão, já que é constituída a partir da seqüência lingüística que constitui o texto. A coesão, porém, ajuda a estabelecer a coerência, mas não é suficiente para que esta ocorra. Para Koch e Travaglia (1999), só existem textos incoerentes se seu produtor não souber adequá-los à situação comunicativa, dando pistas ao receptor para que possa calcular um sentido e estabelecer a coerência.

A seguir, serão analisados dois textos escritos por sujeitos surdos, com base em alguns pressupostos da lingüística textual. Primeiramente, será apresentada uma breve história de cada sujeito, e logo após será mostrado um texto pertencente a cada sujeito surdo; em um último momento, farei uma análise lingüística de cada texto. O texto de cada sujeito será apresentado e analisado em ordem cronológica e separadamente, visto que cada um foi produzido individualmente, de acordo com os desejos e interesses dos autores. Em razão da análise, optou-se por numerar as linhas de cada produção para melhor identificar o item discutido.

Discussão e análise

Rafael³ (11 anos) é filho mais velho e tem um irmão ouvinte. É o único surdo da família. Atualmente, cursa a 4ª série em classe especial e comunica-se basicamente por meio da Língua Brasileira de Sinais, da leitura orofacial, utilizando-se da fala somente quando solicitado. Sua mãe e seu irmão comunicam-se com Rafael por meio da fala e dos sinais simultaneamente, mas o resto da família desconhece os sinais.

O texto analisado desse sujeito foi produzido no dia 10/09/02. Primeiramente, Rafael e eu lemos uma história “A raposa e o tatu”, e em um segundo momento, sugeri que ele escrevesse sobre o que havia entendido da história.

³ Nomes fictícios.

Texto

- 1 – O tatu [1] tem fazer casa
 2 – tatu [2] pobre tem triste **raposa**⁴ [3] **disse**
desprezou triste
 3 – tatu [4] tem vi raposa [5] casa palacete
 nova.[6]
 4 – Raposa [7] **conversou** rei leão [8] palacete
casa [9] tatu [10] fera
 5 – rei leão [11] vi casa [12] raposa [13] pala-
cete [14] Ø [15] mandou raposa [16] **em-**
bora chuva
 6 – raposa [17] triste por favor tatu [18] casa [19]
posso dormir tatu [20] sim casa [21] **pode.**

Nesse texto, selecionei cinco cadeias anafóricas: uma para o referente “tatu”, outra para “raposa”, outra para “palacete”, outra para “casa” e outra para “rei leão”.

Para o referente “tatu”, Rafael optou pelo uso da estratégia (1) postulada por Koch e Marcuschi (2002), de anáfora nominal com repetição lexical, em [2], [4], [10], [18] e [19].

Tatu [1], Tatu [2], [4], [10], [18], [19]	Introdução do referente Anáfora nominal (1)
---	--

Para o referente “raposa”, Rafael também utilizou a estratégia (1), da referenciação especificada por anáfora pronominal, em [5], [7], [14], [16] e [17].

Raposa [3] Raposa [5], [7], [16], [17]	Introdução ao referente Anáfora nominal (1)
--	--

Para o referente “palacete”, Rafael utilizou também a estratégia (1), de anáfora nominal, em [9], [12] e [14]. Percebe-se, porém, que apenas em [14] ocorre uma repetição lexical; nos outros exemplos a repetição é somente parcial.

Casa palacete [6] Palacete casa [9] Casa [12] Palacete [14]	Introdução ao referente Anáfora nominal (1) Anáfora nominal (1) Anáfora nominal (1)
--	--

Para o referente “casa”, Rafael utilizou a estratégia (1), de anáfora nominal, em [21]. Essa cadeia referencial pode causar certa estranheza em leitores que não conhecem a história, já que pode ser confundida com a cadeia anterior. Como eu conhecia a história, sabia que a primeira “casa” a que Rafael se referiu era a “casa da raposa”, e a “casa” dessa cadeia era a “casa do tatu”. Góes (1999) já havia identificado em textos de sujeitos surdos alguns problemas com relação a instâncias de referencialidade ambígua, que podem causar prejuízo na interpretação do referente.

Casa [19] Casa [21]	Introdução ao referente Anáfora nominal (1)
------------------------	--

E, finalmente, para o referente “rei leão”, Rafael também utilizou a estratégia (1), de anáfora pronominal, em [11]. E a estratégia de anáfora pronominal pela elipse, em [15].

Rei leão [8] Rei leão [11] Ø [15]	Introdução ao referente Anáfora nominal (1) Anáfora pronominal (2)
---	--

No texto apresentado, percebe-se que, apesar de Rafael usar muitos referentes, pois recontava uma história com quatro personagens, utilizou somente a estratégia (1), de anáfora nominal por repetição lexical. A estratégia (2), de anáfora pronominal, aparece apenas uma vez em seu texto. Nessas estratégias, a relação entre os termos se estabelece por correferência e co-significação; além disso, a abundância de repetições é, segundo Koch (1995), uma estratégia comum nas escritas iniciais, nas quais geralmente as crianças não sabem ao certo que estratégia usar e como modificar o uso dessas estratégias.

Nesse texto, nota-se que Rafael tem dificuldade no uso dos verbos em português, já que usou somente duas formas verbais /tem e vi/ no texto todo; quanto aos outros verbos utilizados, como /disse/, na linha 2, /conversou/, na linha 4, /mandou/, na linha 5 e /posso/ e /pode/, na linha 6, Rafael fez o sinal e solicitou a minha ajuda para os escrever, e as terminações verbais foram colocadas

⁴ As palavras em negrito são aquelas que o sujeito me perguntou por meio da língua de sinais como escrever.

por mim. A progressão tópica do texto é garantida por um tema constante, ou seja, todo texto refere-se à seqüência de uma mesma história. Também se constatam os sucessivos encadeamentos por justaposição, principalmente marcados pela pontuação; porém, não se nota a conexão por meio de articuladores textuais.

Para que esse texto fosse percebido como coe-

rente e para que o sentido fosse estabelecido, foi necessário que eu ativasse meus conhecimentos de mundo e de língua; além disso, isso só ocorreu porque Rafael e eu tínhamos conhecimentos em comum, e, assim, pude fazer inferências na escrita de Rafael e construir o sentido do texto.

A seguir apresento a retextualização do texto, feita por mim:

TEXTO ORIGINAL	RETEXTUALIZAÇÃO	TIPO DE OPERAÇÃO	ELIMINAÇÕES	SUBSTITUIÇÕES	ACRÉSCIMOS/ALTERAÇÕES
1 – O tatu tem fazer casa	1 – O tatu fez uma casa.	1. ^a		1 – tem fazer – fez.	1 – uma.
2 – tatu pobre tem triste raposa disse desprezou triste	2 – Ele é pobre e está triste porque a raposa o desprezou.	2. ^a – nas linhas 7 e 8. 3. ^a 4. ^a – nas linhas 1, 2, 4, 5, 6, 7.	2- disse, triste.	2 – tatu-ele, tem -está.	2 – é, e, porque, a, o.
3 – tatu tem vi raposa casa palacete nova.	3 – O tatu viu o palacete novo da raposa e ficou triste.	5. ^a 6. ^a – nas linhas 1, 2, 3, 4 e 5 7. ^a – todo texto.	3- tem, casa.	3 – vi-viu, novo-novo, palacete novo.	3 – o, o, da, e, ficou triste.
4 – Raposa conversou rei leão palacete casa tatu fera	4 – A raposa foi conversar com o rei leão e falou do seu palacete e da casa feita do tatu.	8. ^a 9. ^a		4 – conversou-foi conversar, fera-feia.	4 – a, com, o, e falou do seu, e da, do.
5 – rei leão vi casa raposa palacete mandou raposa embora chuva	5 – O rei leão foi ver o palacete da raposa e a mandou embora na chuva. O leão ficou com a casa da raposa.			5 – vi-foi ver, casa-palacete, raposa-a	5 – o, o, da, e, na, o leão ficou com a casa da raposa.
6 – raposa triste por favor tatu casa posso dormir tatu sim casa pode.	6 – A raposa <i>foi embora</i> triste. <i>Bateu na porta do tatu e falou:</i> – Por favor, posso dormir <i>na sua casa</i> . E o tatu <i>disse:</i> – <i>Sim, pode.</i>				6 – a, foi embora, bateu na porta do tatu e falou, na sua casa, e, o, disse, sim.

Obs.: Cada coluna deve ser lida na vertical. Na primeira coluna, lê-se o texto original escrito pelo sujeito. Na coluna retextualização, lê-se o texto modificado por nós. Na coluna tipo de operação, estão explicitadas as operações de retextualização feitas nos textos. Nas três últimas colunas (acréscimos/alterações, eliminações e substituições) serão mostradas as modificações entre o texto original e o texto retextualizado.

Quando à retextualização, observa-se que as operações propostas por Marcuschi (2001), utilizadas neste texto, foram a segunda operação – introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas – nas linhas 7 e 8 /– **Por favor, posso dormir na sua casa/** E o tatu disse: – /**Sim, pode.**/, por meio da colocação de travessões que correspondem à fala das personagens. Nas linhas 1, 2, 4, 5, 6 e 7, é possível observar a 4.^a operação – introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, por meio da introdução de

novos parágrafos e da pontuação. Nas linhas 1, 2, 3, 4 e 5, verifica-se a 6.^a operação, ou seja, reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos, como, por exemplo: na linha 1, substituição dos verbo /tem fazer por fez/, na linha 2, substituição do verbo /tem por está/, na linha 4 /raposa conversou rei leão palacete casa tatu fera/ percebe-se ser necessária a reordenação sintática da frase, além da reconstrução de estruturas truncadas. Deste modo, a frase ficou assim: /**A raposa foi conversar com o rei leão e falou do seu palacete e da casa feita do tatu.**/

E em todas as linhas é possível perceber a 7ª operação – tratamento estilístico de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas, como, por exemplo: na linha 2 *Itatu pobre tem triste raposa!* que foi reconstruída como **/Ele é pobre e está triste porque a raposa o desprezou/**. Essa operação exige um acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos. Também recebe forte influência do processo cognitivo e supõe maior variedade vocabular.

Observando-se esse texto de Rafael, é possível afirmar que os elementos que faltam em seu texto, tais como preposições, artigos, conjunções e alguns verbos são, em sua maioria, exatamente aqueles elementos que inexistem ou se manifestam de outra maneira na língua de sinais, sua primeira língua. Segundo Richter (2000), na aprendizagem da L2, as crianças que se encontram nos primeiros estágios de aquisição comumente simplificam suas estratégias de planejamento e execução, emitindo apenas um número mínimo de constituintes, o que faz com que haja lacunas no seu enunciado, ou seja, uma simplificação semântica e lingüística da mensagem. Pode ocorrer, assim, omissão de palavras, de elementos coesivos, etc., e isso, além de ser bastante comum na aprendizagem da L1, também é muito observado quando qualquer aprendiz está adquirindo uma segunda língua. Essa hipótese pode explicar o uso que Rafael está fazendo da linguagem escrita.

Quanto à progressão referencial desse texto, pode-se perceber que Rafael utilizou muito mais cadeias anafóricas do que nos primeiros textos que produziu; assim pode-se afirmar que o número de referentes utilizados por Rafael aumentou com o tempo.

Rafael utilizou-se principalmente da estratégia (1), de repetição lexical por meio das anáforas nominais. Cabe ressaltar novamente que esse tipo de estratégia é bastante comum na escrita inicial de crianças. Além disso, uma vez Rafael utilizou a estratégia (2), de anáfora pronominal, que, segundo Marcuschi (1998), ocorre na escrita em boa medida, mas não é a preferencial e nem a mais comum. A partir do primeiro texto, também notei que a intercalação por marcas zero foi se tornando mais comum nos seus textos.

Outro fator relevante na escrita de Rafael refere-se à importância da interação com adultos co-nhecedores desta língua, pois são os adultos que

responderão às pistas das crianças de acordo com seu nível de linguagem. Assim, foi por meio da interação com o outro que Rafael pôde construir hipóteses sobre a linguagem escrita e negociar sentidos. Essa negociação se deu pela confirmação de pedidos de esclarecimento, clarificação, repetição, contestação e questionamentos.

Durante os anos em que trabalhei com Rafael, observei que ele passou a refletir sobre seus textos e mudou sua postura perante a linguagem escrita. Inicialmente, Rafael negava-se a escrever, queria apenas contar seus textos por meio da língua de sinais, e que eu os escrevesse. Aos poucos, com a atividade textual partilhada comigo, Rafael perdeu o receio da escrita e começou a fazer hipóteses, a planejar seu texto e a construir comigo suas histórias. É óbvio que ele ainda não domina todos os aspectos formais e o conjunto de convenções que regulamentam o uso social da escrita, mas, por meio da mediação do adulto, provedor da escrita e criador de oportunidades para que esses aspectos se tornem evidentes, Rafael foi capaz de aceitar o desafio de escrever e produzir textos com coerência, criatividade e sem medo de errar, pois, apesar de lhe faltarem palavras na língua portuguesa, não lhe faltava o que dizer, apenas como dizer. O fato de Rafael e eu compartilharmos a língua de sinais permitiu que ele dividisse suas histórias e experiências comigo, e que, assim, eu pudesse dividir com ele minha experiência com a linguagem escrita; assim, Rafael estava produzindo uma escrita com alternâncias e justaposições entre as duas línguas envolvidas. A escrita tornou-se, assim, um espaço a mais de manifestação de sua singularidade, e Rafael passou, então, a construir sua relação com a linguagem.

O próximo texto apresentado foi escrito por Gabriel (14 anos), filho único por parte de pai, com dois irmãos por parte de mãe. Desde os 11 anos, começou a freqüentar uma escola regular no período da tarde; atualmente cursa a 5ª série. Comunica-se basicamente por meio dos sinais e da fala ao mesmo tempo, ou seja, fala e faz sinais na ordem gramatical do português; além disso, usa constantemente o alfabeto manual.

Neste dia, Gabriel e eu conversamos sobre a escrita de cartas; sugeri então que ele escrevesse uma carta para alguém, e ele optou por escrever uma carta para uma menina ouvinte por quem estava interessado.

Texto

- 1 – A Caroline
- 2 – Oi, tudo bem?
- 3 – Meu nome é Gabriel. Eu tenho 15 anos. Meu aniversário é 30/03. E o seu ?
- 4 – Se você quise ao cinema? É pra você escolher em qual? Tanto faz no shopping.
- 5 – Eu posso ir na sua casa?
- 6 – Eu quero conversar com você !
- 7 – Se você esconha pode na minha casa ou é a sua?
- 8 – Você gosta de vídeo?
- 9 – Você gosta de bicicleta? Pode andar de bicicleta o comigo?
- 10 – Vamos, nós juntos comigo na andar.
- 11 – Se você quer combinar ao sábado meu celular 99185756 e eu tenho um e-mail: Gabriel@bbs2.com.br
- 12 – Tchau ! Gabriel H.

Gabriel começou escrevendo esse texto sozinho, e, em algumas frases, como /meu aniversário é/, confirmou comigo se o verbo estava correto. Este fato é muito importante. Gabriel parece ter a preocupação de empregar o verbo certo, uma vez que parece ter confundido muitas vezes os verbos /ser e estar/ e sempre foi corrigido. Parece que ele estava consciente da sua dificuldade em empregar o verbo. Depois de ter falado sobre o seu aniversário, escreveu /e você?/, eu, então, mostrei que ele deveria escrever /E o seu?/. Durante essa produção Gabriel ficou bastante feliz, porém ansioso; a cada nova frase, falava para mim o que queria dizer e depois escrevia, já que queria que a carta estivesse perfeita, pois a menina é ouvinte. Em um momento, perguntou se deveria ser uma carta curta ou comprida, o que mostra que ele ainda está preocupado com o tamanho de seu texto. Este fato, às vezes, é bastante enfatizado pela escola, porém deixei claro que o tamanho de seus textos não é o importante, mas sim o conteúdo.

Quanto à coesão, verifica-se que, no texto inteiro, Gabriel utilizou melhor os verbos em suas conjugações, tempos e modos. Como por exemplo, na linha 3 /eu tenho 15 anos/, na linha 5 /eu posso ir na sua casa/, na linha 6 /eu quero conversar com você/ e na linha 8 /você gosta de vídeo/. Constatam-se os sucessivos encadeamentos, principalmente marcados pela pontuação. Não ocorrem no texto procedimentos de manutenção temática,

mas sim a progressão tópica com tema constante, na qual são acrescentadas novas informações a um mesmo tema.

Pela análise desse texto, pôde-se perceber que Gabriel está refletindo e mudando suas atitudes sobre sua maneira de utilizar a linguagem escrita. Assim, neste texto, não precisei fazer tantas inferências para constituir a coerência do texto e conseqüentemente as operações de retextualização foram menos utilizadas que nos textos anteriores.

A observação do texto desse sujeito nos leva a “olhar” novamente para os dados singulares, pois foram esses dados que permitiram que refletíssemos sobre as hipóteses que podem explicar a aquisição de linguagem de Gabriel. O papel desempenhado pelo outro e as propostas de trabalho elaboradas deram origem ao trabalho de escrita realizado por Gabriel, e, assim, ele pode produzir textos significativos, organizados e aceitáveis. Durante esse trabalho, percebi que Gabriel passou a utilizar melhor a linguagem escrita, e, por meio das interações comigo, pôde mudar sua maneira de olhar a escrita, perdeu o medo que sentia para escrever, enfim, pôde entender a função e o papel social da escrita em sua vida. Dessa forma, o ato de escrever perdeu “seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação (...) registrando para outrem e para si vivências do mundo de que participa” (Gerald, 1996, p. 66).

Conclusão

Durante todo meu percurso como fonoaudióloga, refleti sobre a melhor maneira de trabalhar a Língua Portuguesa dos sujeitos surdos. Assim, meu grande desafio foi conhecer as hipóteses que as crianças fazem no momento inicial da aquisição da escrita, para trabalhar a partir dessas hipóteses na busca da escrita convencional socialmente valorizada. Pude perceber cada vez mais a necessidade de se tomar cada texto produzido pelos sujeitos atendidos por mim como eventos significativos, e identificar, nessa escrita, marcas da singularidade de cada um.

Ao longo de dois anos de acompanhamento de dois adolescentes surdos, sujeitos desta pesquisa, foi possível realizar um trabalho de construção do português escrito em parceria com eles. Meu objetivo era participar na produção e não simplesmente

aprovar ou corrigir os textos. Como Geraldi (1997), considere a produção de textos ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em toda a sua totalidade. Deste modo, o sujeito compromete-se com sua palavra e tem o que dizer, uma razão para dizer o que tem que dizer, para quem dizer, e constitui-se como tal, “enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz” (Geraldi, 1997, p. 137). Primeiramente, cada sujeito e eu debatemos idéias e discutimos a melhor forma de expressá-las em português, ou seja, interagimos, e, juntos, trabalhamos na produção textual. Em um segundo momento, por meio da prática dialógica, retextualizamos os textos, aproximando-os cada vez mais do português padrão.

Com relação à análise da coesão, os articuladores textuais foram aparecendo nos textos em maior quantidade e variedade. A coesão melhorou com o tempo nos textos dos sujeitos, que, além de utilizarem melhor a pontuação e os tempos verbais, passaram a usar mais procedimentos para manter a seqüencialidade e a topicidade textuais.

Outro fator fundamental na construção dos textos escritos se refere à atividade de retextualização, na medida em que, por meio desse processo, foi possível compreender e reconstruir o sentido dos textos desses sujeitos. Além disso, esse processo proporciona um exercício de compreensão do texto e de domínio dos gêneros textuais, o que me possibilitou resgatar o sentido e a coerência dos textos. Por meio da retextualização, os sujeitos e eu pudemos perceber algumas diferenças e similaridades entre a língua de sinais e o português escrito; além disso, essa também possibilitou que os sujeitos passassem a dominar certos aspectos formais do conjunto de convenções que regulamentam o uso social da escrita. A retextualização tornou-se um exercício fundamental para o melhor desempenho desses sujeitos, além de ter sido uma grande motivação, pois eles passaram a aceitar destemidamente o desafio da escrita, melhorando sua auto-estima e manifestando mais disposição para escrever, produzindo textos cada vez mais elaborados e coerentes. Como salientam Balieiro e Gallo (2003, p. 107)

(...) a prática de escritura vai além do domínio formal da língua. Ela tem a ver com uma identificação do sujeito, com uma forma-sujeito “já-lá” prevista para ser ocupada e a possibilidade de, aí, ocupar

essa posição específica. Não se identificar nessa posição, como autor, significa não fazê-lo nem com as coerções que esse discurso imprime ao sujeito, nem com o universo imaginário que ele supõe, cujos efeitos de sentido não são controláveis.

Cabe esclarecer que a atividade de retextualização não é o principal aspecto da construção textual, isto é, esta atividade não deve ser usada com intuito apenas de “corrigir” o texto. Antes de se levar em conta a retextualização, houve uma atividade de produção textual por meio de atividades significativas para os sujeitos, como a escrita de diversos tipos e gêneros textuais. Nesse processo, pudemos, além de analisar lingüísticamente as produções textuais, evidenciar o papel do outro na construção textual, o processo singular de cada sujeito e a importância do outro ter o domínio da língua de sinais, pois assim a experiência com a linguagem escrita pôde ser compartilhada de forma mais efetiva. Enfim, a retextualização tem um papel fundamental no processo de aquisição e produção da escrita, mas não é o ponto mais importante desse processo.

Além dos aspectos comentados, pude comparar os diferentes momentos de aquisição e perceber a singularidade de cada sujeito, que passou a refletir sobre a própria língua e usar a escrita de maneira diferente da fala ou da língua de sinais. A escrita tornou-se um espaço a mais de manifestação da singularidade dos sujeitos (Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, 1997). Mais do que olhar para a escrita de “surdos”, percebi as manifestações escritas de pessoas que, em suas singularidades, constroem representações próprias sobre o funcionamento da língua portuguesa como resultado de suas próprias interações sociais com essa língua.

Isso me leva a sugerir que os profissionais que trabalham com sujeitos surdos precisam observar as características da escrita de cada sujeito e reconhecer a construção da escrita como um processo, no qual o produtor do texto e o leitor devem interagir para negociar os sentidos do texto; assim, o outro interpreta o texto e com o sujeito constrói a coerência e a coesão.

A coerência, nesse sentido, implica mais que uma análise lingüística; pressupõe que esta análise se dirija ao processo dialógico que se estabelece entre os sujeitos do discurso, uma vez que depende da descoberta da intenção das ações do autor. A coerência não se apresenta no discurso como algo pronto, estático, acabado, mas se constitui na inte-

ração dialógica e pressupõe uma disponibilidade dos falantes para encontrar um ponto comum de entendimento.

De acordo com as análises mostradas neste trabalho, o domínio do português escrito só acontecerá por meio de seu uso constante; assim, os surdos, como os ouvintes, precisam ter acesso aos diferentes tipos de textos escritos; além disso, o trabalho com a escrita deve partir daquilo que esses sujeitos já possuem, no caso desse estudo, da língua de sinais, pois foi essa que deu toda a base lingüística para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Deste modo, as dificuldades encontradas no português escrito dos surdos podem ser referenciais para um trabalho com a escrita como segunda língua, já que não se trata apenas de ensinar a linguagem escrita, mas de usá-la nas suas várias possibilidades.

A análise dos textos deste estudo mostrou que é possível verificar que os surdos constroem textos com coerência e coesão, e que, por meio das trocas interacionais com um letrado, o surdo pode tornar-se fluente no português escrito. Com efeito, os surdos têm a capacidade de escrever textos bem estruturados, claros, organizados e com significação; porém, para que isso aconteça, são necessárias várias mudanças na sua educação. Primeiro, a língua de sinais deve ser aceita e usada dentro da escola; afinal, será por meio dela que esses sujeitos poderão comparar e aprender uma segunda língua. Segundo, as atividades com a escrita devem privilegiar a dimensão discursiva da linguagem, envolvendo a interação professor/aluno; o professor deve ser o orientador, o mediador, o parceiro e o cúmplice na construção dessa língua, deixando o sujeito surdo livre para formular hipóteses até que chegue à escrita convencional socialmente valorizada. Desta forma, é fator *sine qua non* que a escrita tenha valor significativo, pois, como entende Freire (1997), a aquisição da leitura e da escrita deve possibilitar à criança a integração de atividades em que a escrita tenha sua função natural resgatada pelo outro, que a interpreta como atividade simbólica e constitutiva do sujeito. Somente dessa forma é que os surdos terão o mesmo acesso à educação que os ouvintes.

Referências

- Abaurre MB, Fiad RS, Mayrink-Sabinson MI. Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas (SP): Associação de Leitura do Brasil ; 1997.
- Baliheiro RB, Gallo SL. Escrita e surdez: uma proposta discursiva. In: Berberian AP, Massi GA, Guarinello AC, organizadores. Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo : Plexus; 2003.
- Coudry MIH. Diário de Narciso. São Paulo: Martins Fontes;1988.
- Franchi C. Criatividade e gramática. Trab Ling Aplic. Campinas:IEL/UNICAMP 1987;9:5-45.
- Freire MR A metáfora da dislexia. In: Lopes Filho O. Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: Roca; 1997.
- Geraldi JW. Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação. Campinas (SP): Mercado de Letras; 1996.
- Geraldi JW. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes; 1997.
- Góes MCR. Linguagem, surdez e educação.2ed. Campinas (SP): Autores Associados; 1999.
- Koch IGV. Aquisição da escrita e textualidade. Cad Est Ling 1995;29:109-17.
- Koch IGV. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez; 2003.
- Koch IGV, Marcuschi LA. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: Abaurre MBM, Rodrigues ACS, organizadores. Gramática do português falado. Campinas (SP): Unicamp; 2002. v.8.
- Koch IV, Travaglia LC. A coerência textual. São Paulo: Contexto; 1999.
- Marcuschi LA Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro. Colóquio Internacional: a investigação do português em África, Ásia, América e Europa: balanço e perspectivas; 1998 Mar 23-25; Berlim (Alemanha): Balanço e perspectiva; 1998.
- Marcuschi LA. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez; 2001.
- Mondada L, Dubois D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référénciation. Travaux Neuchâtelois Ling 1995;23:273-302.
- Richter MG. Ensino do português e interatividade. Santa Maria (RS): UFSM; 2000.

Recebido em maio/04; **aprovado em** fevereiro/05.

Endereço para correspondência

Ana Cristina Guarinello
Rua Dr. Manoel Pedro, 430, ap 404, Curitiba, Paraná,
CEP 80035-030

E-mail: guarinello@milenio.com.br