

PRODUÇÃO ESCRITA E MEDIAÇÃO: O PAPEL DO CONTEXTO ESCOLAR NA PRODUÇÃO ESCRITA DE SUJEITOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Dóris Anita Freire Costa

RESUMO – O presente texto tem por objetivo mostrar a importância da mediação pedagógica e semiótica – com destaque para o papel do contexto escolar – na apropriação da escrita por sujeitos com necessidades educativas especiais. O que se apresenta é fruto de pesquisa realizada com crianças e adolescentes surdos de duas escolas especializadas. Verificou-se que, apesar dos sujeitos apresentarem características semelhantes, quanto à surdez e aos aspectos socioeconômicos, a qualidade de suas produções textuais variava significativamente, conforme fossem alunos de uma ou outra escola. A partir desse dado, procurou-se investigar variáveis do contexto escolar responsáveis pela qualidade das produções textuais dos alunos, concluindo-se haver necessidade de se satisfazer certas condições básicas para que os sujeitos produzam verdadeiros textos ou eventos comunicativos.

UNITERMOS: Surdez. Pessoas com insuficiência auditiva. Redação. Educação.

INTRODUÇÃO

É objetivo desse trabalho mostrar a importância do contexto escolar no processo de apropriação da escrita por sujeitos com necessidades educativas especiais, entre os quais elegemos *crianças e adolescentes surdos*.

Partimos da *hipótese* de que os problemas na aprendizagem e, mais especificamente, os problemas na produção escrita têm como forte fator determinante os problemas de ensino. Em outras

palavras, consideramos que há uma correlação muito grande entre a qualidade do trabalho desenvolvido na escola e a qualidade da produção escrita dos sujeitos. Sob esta perspectiva, a culpa do fracasso não deve ser buscada, preferencialmente, nas possíveis “deficiências” do aluno, como comumente é feito, mas nas oportunidades de ensino que lhe são oferecidas, principalmente no âmbito escolar. Isto não implica afirmar que a escola seja a única responsável pelo

Dóris Anita Freire Costa – Mestre em Educação/ UFMG. Doutora em Linguística/UFMG. Professora de cursos de Pós-Graduação-especialização em Psicopedagogia e Educação Especial, em Belo Horizonte e grande Belo Horizonte.

Correspondência:
Rua Timbiras, 249 – Apto. 501 – Belo Horizonte
MG – Brasil – 30140-060 – Tel: (31) 3227-3659
Telefax: (31)3222 6986
E-mail: dorisval.bh@zaz.com.br

sucesso ou fracasso dos alunos na apropriação da escrita. Vários fatores extra-escolares concorrem para o desenvolvimento desse processo. Entretanto, sendo a escola uma instância privilegiada para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, as ações por ela desenvolvidas têm um peso muito grande nesse processo, principalmente com relação àquelas crianças, como as aqui investigadas, que têm na escola a maior fonte de contato com o conhecimento formalizado.

Nossa hipótese se ancora em autores que enfatizam a importância da *mediação pedagógica* na apropriação do conhecimento pelos sujeitos, entre os quais destacamos Vygotsky^{1,2}.

Numa visão histórica e social, dinâmica e dialética do desenvolvimento e da inteligência, Vygotsky deixa transparecer em sua obra a crença na *plasticidade* do organismo e do ser humano, na busca constante de interação com o meio ambiente, busca esta que se caracteriza por processos de adaptação e *superação*. Vygotsky aposta o tempo todo na capacidade do homem de superar suas dificuldades e considera que a educação, o ensino e a interação com outros têm um papel fundamental nesse processo. Sua concepção de homem e educação é, portanto, bastante *otimista*, além de *dinâmica* e *dialética*. Assim sendo, ele acredita que o homem está sempre em processo, em desenvolvimento, e a educação deve ser concebida dentro de uma concepção *prospectiva*, visando não apenas o comportamento atual, mas o *virtual*, o que pode ser realizado através do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, diz:

“...o comportamento atualizado é apenas uma infinitésima parte do comportamento possível. O homem está cheio de possibilidades não realizadas [...]”

“Todas as crianças podem aprender e se desenvolver... As mais sérias deficiências podem ser superadas com ensino apropriado”, pois, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”².

Estes conceitos presentes na *Defectologia Soviética* constituem o germe dos pressupostos posteriores de Vygotsky sobre a relação entre

aprendizado e desenvolvimento, ou seja, sobre o papel do processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento do sujeito. Como vimos, para ele o *ensino bem organizado promove o desenvolvimento*. A natureza social da aprendizagem supõe a *interdependência de indivíduos e de processos de desenvolvimento*. Esta interdependência aparece sintetizada no seu conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*:

A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Em sua visão sociointeracionista da aprendizagem, Vygotsky considera que a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento não se faz diretamente, mas mediada pelo outro (professor, colegas mais adiantados, amigos, etc.) - o que podemos chamar de *mediação pedagógica* - e pelos signos: *mediação semiótica*. Dentre os signos, considera a linguagem o mais importante.

Citando estudiosos do assunto^{3,4}, Mortimer e Carvalho⁵ se referem, ainda, à noção de ZDP como sistema de suporte ou “andaime” e estabelecem uma relação desse sistema com o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, os autores citados postulam que *“há uma relação entre o sistema de suporte externo - apostilas, experiências, professor - e as estruturas internas. Os componentes desse sistema externo são janelas na evolução e aparecimento de construtos cognitivos”*, sendo uma parte essencial do sistema funcional, pois dão oportunidade para que mudanças ocorram nos sujeitos e permitem ao pesquisador ter acesso a essas mudanças.

No conceito de ZDP como sistema de suporte ou ‘andaime’, o professor, pares mais competentes e, também, recursos metodológicos e materiais utilizados são representados pela metáfora dos andaimes que, na construção de um edifício, são usados como suporte, a partir do qual se fazem as paredes subir.

Com base no que foi dito, podemos concluir, entre outras coisas, que existe uma forte correlação entre a metodologia e os recursos utilizados pelos professores, em sala de aula, e a apreensão e desenvolvimento dos sujeitos com relação ao objeto de conhecimento, sendo o objeto, aqui eleito, a produção escrita.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Os dados, aqui apresentados, fazem parte da pesquisa realizada para nossa tese de Doutorado⁶. A pesquisa procurou captar uma *situação real* – não uma situação idealizada; uma prática que estava acontecendo, com todas as suas contradições e imperfeições, mas, também, com seus pontos positivos. Tal pesquisa foi realizada em duas instituições especializadas na educação de surdos, sendo os instrumentos utilizados os seguintes:

- Observações em salas de aula, abrangendo classes do Ensino Fundamental (classes antigamente denominadas de 1ª; 2ª; 3ª e 4ª séries do I grau).
- Atividades individuais com alunos.
- Entrevistas informais com professoras, supervisoras e alunos.
- Compilação de textos produzidos em sala de aula.
- Pesquisas em prontuários das instituições.

Os dados obtidos foram submetidos a um exaustivo trabalho estatístico, que consideramos desnecessário expor aqui. Os programas utilizados foram o SPSS (*Statistic Program Social Science*) e o S-Plus (*Statistic Plus*), ambos bastante usados por pesquisadores nas áreas das ciências sociais.

Inicialmente, foram observados todos os alunos das classes investigadas e suas produções. Deste material foi retirada uma amostra significativa que retratasse a média dos alunos observados. O *corpus* final da pesquisa, nessa fase, se constituiu, então, de 26 sujeitos (13 de cada instituição), sendo que os dados relativos à caracterização dos alunos são mostrados nos quadros 1A e 1B.

Observamos que a primeira escola investigada será designada por escola A, e a segunda, por

escola B. Por questão de ética profissional, demos aos alunos nomes fictícios.

Como se pode verificar nos quadros 1A e 1B, a *situação socioeconômica* e a *caracterização física* dos pais dos alunos das duas escolas eram as mesmas - todos pertenciam à classe socioeconômica muito precária e eram ouvintes. Além disso, o 'tipo de surdez' dos alunos de uma escola e outra quase não variava. Em ambas as escolas, o grau de surdez dos alunos se situava entre os extremos *disacusia neurosensorial bilateral moderada e profunda*, havendo uma incidência maior de casos de *disacusia neurosensorial bilateral profunda* (surdez profunda em ambos os ouvidos), com níveis intermediários entre estes dois extremos.

Entretanto, o que se verificou foi que, apesar das características dos sujeitos serem bem semelhantes, isto é, apesar de apresentarem graus de surdez muito próximos, apesar de serem todos filhos de pais ouvintes e serem pobres, a qualidade das produções escritas variava consideravelmente, conforme a escola freqüentada.

Tal fato nos levou a uma série de questionamentos com relação à escolaridade desses alunos: - *o que estaria acontecendo nessas escolas? Que fatores estariam intervindo para que em uma escola os alunos produzissem textos de boa qualidade e na outra não?* Com tais questões em mente, iniciamos nossa investigação sobre as *condições de produção* nas escolas.

A ESCRITA DOS SURDOS E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Dentro do construto *sociointeracionista* que fundamenta o presente trabalho, as condições de *produção* analisadas se situam no quadro mais amplo das condutas humanas, que são socialmente determinadas. Nessa perspectiva, em que se considera uma interdependência entre sujeito e objeto/meio do conhecimento, a produção do conhecimento humano (na qual se insere a linguagem escrita) não é autônoma ou independente das condições situacionais que a cercam. Nos dizeres de Bronckart⁷, aqui, as condutas humanas são analisadas como ações

Quadro 1A – Dados gerais dos alunos da primeira escola investigada			
ALUNOS DA ESCOLA A			
NOME	Situação Socioeconômica	Caracterização Física dos Pais	Tipo de Surdez
1. Elisa	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Profunda no OD e audição residual no OE</i>
2. Josefina	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Profunda</i>
3. Rivaldo	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Profunda</i>
4. Serafim	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Severa</i>
5. Porcina	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Profunda</i>
6. Carlos E	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Profunda</i>
7. Dalva	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Profunda</i>
8. Felicidade	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Severa</i>
9. Felipe	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Profunda</i>
10. Joviano	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial de Severa à Profunda</i>
11. Romeu	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial de Severa à Profunda</i>
12. Ubaldo	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Moderada (?)</i>
13. Divino	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Severa</i>

Quadro 1B – Dados gerais dos alunos da segunda escola investigada			
ALUNOS DA ESCOLA B			
NOME	Situação Socioeconômica	Caracterização Física dos Pais	Tipo de Surdez
1. Fábio	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Profunda</i>
2. Vladimir	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Profunda</i>
3. Isaías	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Profunda</i>
4. Danúbio	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Moderada</i>
5. Alice	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Profunda</i>
6. Adelmo	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Profunda</i>
7. Heliane	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Profunda</i>
8. Valter	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Severa</i>
9. Maria	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Profunda</i>
10. Geralda	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Moderada</i>
11. Gabriela	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Profunda no OE e leve no OD</i>
12. Carmen	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Profunda e Paralisia Cerebral Severa</i>
13. Edmundo	Muito Precária	Ouvinte	<i>Disacusia Neurosensorial Bilateral Profunda</i>

significantes, ou *ações situadas*, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de qualquer coisa, um produto de socialização.

Sendo a escrita um produto eminentemente social, sua aquisição e desenvolvimento vão depender do *construto coletivo* (ou construção

social do conhecimento), no qual seus usuários estão inseridos. Nessa perspectiva, os nossos dados mostram que esse *construto coletivo*, que envolve as *condições de produção*, pode ser mais decisivo para o desenvolvimento da escrita do que as possíveis "limitações" físicas dos sujeitos.

Nas escolas investigadas, vimos que algumas condições de produção foram fundamentais para que os alunos produzissem *verdadeiros textos*. Ao falar em *textos verdadeiros*, endossamos a concepção de Geraldi⁸, que considera texto como *a tentativa do escritor de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível* e a de Beaugrande⁹, que vê o texto como um *evento comunicativo*, para o qual convergem *ações lingüísticas, sociais e comunicativas*, e não, simplesmente, como uma seqüência de palavras escritas ou faladas. As *condições de produção* investigadas foram:

- I. Condições de trabalho nas instituições.
- II. Capacitação do professor.
- III. Congruência comunicativa
- IV. Diversidade de gênero textual
- V. Análise contrastiva.

O Gráfico 1 ilustra a distribuição das *Condições de Produção* nas escolas B e A.

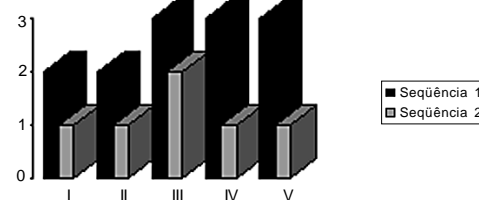
A seguir, falaremos sobre cada uma das variáveis investigadas.

I. Condições de trabalho nas instituições

Ao falarmos sobre as condições de trabalho, queremos nos referir a determinados aspectos que dizem respeito à organização do trabalho pedagógico na escola e que englobam, entre outros, o respeito e incentivo ao trabalho do professor e as relações entre direção e corpo docente, especialistas e professores. Esses últimos aspectos geralmente são explícitos na escola como "controle" e "autonomia".

O que se constatou, na pesquisa, foi que, na escola em que as relações eram mais democráticas e, em que, conseqüentemente, havia mais autonomia dos educadores, as produções em sala de aula eram melhores. Na primeira escola investigada, por exemplo, notamos, durante a gestão de uma determinada diretora (época em que coletamos a maioria dos dados), um considerável 'policiamento', com relação ao trabalho de especialistas e professores. Parecia haver maior preocupação com o cumprimento de normas do que com o aperfeiçoamento profissional dos

Gráfico 1 – Condições de Produção nas Escolas



Observe-se, no gráfico, que as condições de produção da escola B (seqüência 1) têm pontuação superior à escola A (seqüência 2) em todas as variáveis investigadas (I: Condições de trabalho na escola; II: Capacitação do professor; III: Congruência comunicativa, etc.)

Fonte: Freire Costa, 2001.

educadores. Isto tudo se refletia na conduta das professoras, que se sentiam coagidas - inclusive na seleção de atividades - pouco criativas, repetitivas (note-se que trabalhavam apenas com uma modalidade de texto) - e nas produções dos alunos, que se revelavam mais estereotipadas e, também, menos criativas.

Na escola em que as produções eram melhores, os professores eram incentivados a fazer cursos (inclusive de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais), a participar dos serviços de aperfeiçoamento de professores das Secretarias de Educação (CAPE), a colaborar com pesquisas, etc.

Outro aspecto que se evidenciou como fundamental foi o *enriquecimento curricular* da escola com as melhores produções (escola B), o que implicou a inclusão de LIBRAS como disciplina regular e, ainda, o ensino dessa língua aos pais dos alunos.

II. Capacitação do professor

Tal categoria se relaciona aos conhecimentos *lingüísticos e pedagógicos* das professoras investigadas e está intimamente ligada ao item anterior. Constatou-se, por exemplo, que as professoras que tiveram a oportunidade de se aperfeiçoar profissionalmente e adquirir conhecimentos básicos a respeito de temas como relação oralidade X escrita; o processo de apropriação da leitura e escrita; surdez e linguagem, foram aquelas que se empenharam mais no trabalho em sala de aula e obtiveram produções melhores.

Muitos dos *problemas de ensino*, na primeira escola (escola A), estavam relacionados ao desconhecimento das questões citadas acima, destacando-se aquelas concernentes à relação entre *oralidade e escrita*. Partindo do princípio de que *é preciso falar bem* (ser oralizado) *para escrever bem*, e desconhecendo que *o canal de acesso do surdo à realidade e ao conhecimento é o visual*, essa escola adotou, em algumas classes, o método *fônico* para alfabetizar seus alunos. O processo era enfadonho, longo e pouquíssimo eficiente. Os alunos não falavam e os sons nada significavam para eles. Era necessário que, primeiramente, aprendessem a falar os sons, para depois aprender a escrevê-los ou lê-los.

Além disso, mesmo com alunos em fase mais adiantada, era reforçada a necessidade de se apoiar no Português falado para escrever. Nesse sentido, se o aprendiz queria escrever, por exemplo, 'tomate', deveria prestar atenção em como se pronunciava a palavra. E se a pronúncia era "tumatchi", concluíam que deveriam registrá-la de forma idêntica. Para remediar o problema, as professoras tentavam artificializar a pronúncia, falando como se escreve, o que gerava novos problemas. Em outras palavras, o conhecimento muito precário das relações entre *oralidade e escrita* fazia com que os professores compreendessem a escrita como *transcrição* da fala, o que acarretava muitos problemas no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, sabemos que admitir a existência de uma relação entre 'fala' e escrita não equivale a assumir que a escrita seja transcrição da fala. Escrever e 'falar' são processos distintos, com especificidades próprias. Por outro lado, estudos sobre *lingüística e surdez* mostram que a 'fala' dos surdos é a sua Língua de Sinais¹⁰. Estudiosos do assunto afirmam que a alfabetização dos surdos não precisa passar antes pela oralidade, ou seja, os surdos podem ser alfabetizados sem a intermediação da fala ou oralidade^{6,11,12}.

Retomando o que se disse na introdução, vimos que Vygotsky deixa transparecer a sua crença na *plasticidade* – capacidade de se transformar do organismo e do ser humano – e

na capacidade do indivíduo de criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontra. Apesar de o organismo possuir, em potencial, essa capacidade de superação, ela só se *realiza* a partir da interação com fatores ambientais, pois o desenvolvimento se dá no *entrelaçamento de fatores externos e internos*. Sendo assim, no caso dos cegos, seres privados de visão, todo o organismo se reorganiza para que *as funções restantes trabalhem juntas para superar o impedimento, processando estímulos do mundo exterior com a ajuda de meios especiais, tal como o Braille*². O mesmo acontece com os surdos, seres privados da audição, que desenvolverão capacidades visuais e espaço-temporais, na interação com instrumentos diversos, tendo a Língua de Sinais um papel preponderante nesse processo. Nessa perspectiva, Vygotsky ressalva que *nas crianças com os problemas mais sérios devem-se desenvolver os sentidos sadios para compensar os que foram perdidos*².

Desse modo, para os surdos, o professor deveria trabalhar, preferencialmente, com recursos visuais, manuais, espaciais, táteis, propiciando ao educando possibilidades de explorar e interagir com os objetos de conhecimento, através dos seus sentidos sadios. Esse caminho seria o mais fácil, pois parte das reais possibilidades do aluno, o que lhe permitiria se apropriar do objeto de conhecimento de uma maneira mais eficiente. Isso, entretanto, nem sempre acontece e é comum ocorrer o contrário, como presenciamos na escola A, e se adotar uma metodologia que se fundamenta no que *falta* ao sujeito – como foi o caso do uso do método fônico para alfabetização dos surdos – o que torna o aprendizado muito mais difícil. Prova disto é que os alunos ficavam quatro, cinco anos, sem avançar no processo, permanecendo praticamente analfabetos.

Associada à questão acima encontra-se a baixa *expectativa* do professor com relação ao rendimento dos alunos. Não havendo questionamento da metodologia adotada, a responsabilidade do fracasso passa a ser colocada na própria surdez do aluno, prevalecendo a concepção de que a

surdez, em si, acarreta déficits diversos, impossibilitando o surdo de atingir uma alfabetização plena ou letramento.

Constatou-se, por outro lado, que a escola B, na qual encontramos as melhores produções, ofereceu condições muito melhores para o aperfeiçoamento profissional do corpo docente. Em consequência disto, os professores se mostraram muito mais preparados com relação aos aspectos lingüísticos e pedagógicos, demonstrando, também, uma expectativa bem melhor com relação à aprendizagem dos surdos. A fala de uma das professoras sobre a relação entre a *oralidade e escrita* serve para ilustrar o que dissemos:

“Assim como os ouvintes, os surdos se apóiam na sua ‘fala’, isto é, na Língua de Sinais, para escrever. Os textos deles têm muito a ver com a sua língua. Por isso, eles quase não usam artigo, usam pouca preposição, etc. Se não entendermos isto, não seremos capazes de compreender como escrevem. Os surdos não são menos inteligentes do que os ouvintes. São tão capazes quanto eles. Têm mais dificuldade para escrever o Português por este ser bastante diferente de sua língua.”

III. Congruência comunicativa

Verificou-se na escola em que as produções foram melhores (escola B), de uma forma geral, uma maior *congruência comunicativa* entre alunos e professoras pesquisadas. Chamamos de congruência comunicativa a efetiva comunicação entre professoras e alunos, ou seja, ambos falam a mesma língua. Sendo os alunos usuários de LIBRAS, isto implica o uso desta língua pelos professores. Na segunda escola (ou escola com as melhores produções), as professoras investigadas cursavam o terceiro nível do curso de LIBRAS e preocupavam-se em se aperfeiçoar nessa língua. Já na primeira escola (escola A), apenas uma das professoras investigadas se preocupou em utilizar, de forma precária, a Língua de Sinais em sala de aula.

Além disso, na escola B havia professoras especializadas para o ensino de LIBRAS, como mencionamos anteriormente, com uma carga

horária específica para o ensino dessa língua aos alunos, o que não se verificou na outra escola.

O aperfeiçoamento em Língua de Sinais por parte de professores e alunos surdos constitui-se um fator decisivo para a apropriação de uma segunda língua por esses alunos. Considerando-se que todos os alunos investigados têm a Língua de Sinais como recurso principal (e, em grande parte exclusivo) para a comunicação, não é preciso grandes especulações para concluir sobre a necessidade de o professor dominar a língua dos alunos para lhes transmitir qualquer conteúdo. Por outro lado, consideramos que o aperfeiçoamento dos alunos em LIBRAS, que é a primeira língua dos surdos (ou L1), constitui-se um fator importante para a apropriação do Português escrito (segunda língua ou L2). É fato mais do que constatado que a apropriação e o desenvolvimento de uma segunda língua (e, principalmente, a apropriação da *escrita* dessa língua) pressupõem a apropriação de uma primeira língua, utilizada pelo indivíduo na comunicação face a face.

Além disso, se assumimos que a linguagem se constitui na interação verbal, as oportunidades de exercício dessa interação são fundamentais para que o indivíduo se desenvolva, posteriormente, na produção escrita, uma vez que entendemos a escrita como forma de expressão da linguagem. Tal fato se refletiu na produção escrita dos alunos. Não foi por acaso que encontramos textos de melhor qualidade na escola em que as professoras se comunicavam melhor com os alunos, e em que se verificou maior preocupação com o aprimoramento dos surdos em LIBRAS, ou seja, em locais onde as oportunidades de interação verbal foram mais ricas.

Vimos, na introdução, que a mediação pedagógica implica a interação com o *outro* e a mediação semiótica implica a interação *pela linguagem*. É na interação com o outro (professor, alunos) e pela linguagem que a aprendizagem se realiza. Assim sendo, são produzidos grandes problemas de aprendizagem quando professor (mediador por excelência numa sala de aula) e aluno não se comunicam. Muitas vezes, na

escola, procura-se suprir a ausência de uma linguagem comum com outros recursos que nem sempre dão certo.

Na escola A, por exemplo, como professor e aluno não se entendiam, optou-se pelo uso de alguns desenhos associados a monossílabos ou outras palavras. Mas os desenhos tinham sentido dúbio e não havia nenhuma possibilidade dos alunos entenderem o que representavam. O monossílabo *pó*, por exemplo, era representado por um desenho que mais lembrava uma bola recheada de pingos; o monossílabo *pua* (de difícil compreensão até para nós, ouvintes adultos) era representado por um desenho tão difícil de decifrar quanto o próprio vocábulo; o monossílabo *nua* era representado por uma mulher velada por um chalé. E, assim, se sucediam as incongruências.

• **Recursos utilizados no trabalho com textos**

Consideramos que este é um fator que teve um papel decisivo nas diferenças entre as escolas investigadas e na produção dos alunos. Salientam-se, aqui:

- o trabalho com **várias modalidades de gêneros textuais**;
- a utilização de uma espécie de **análise contrastiva** em sala de aula.

IV. Diversidade de gênero textual

As professoras e a escola (no caso, a segunda escola investigada) que trabalharam com modalidades variadas de textos (incluindo os *dialogais*, além dos descritivos ou *narrativos*) e que permitiam aos alunos produzir textos *verdadeiros textos* (ou textos que cumprissem as funções sociais da escrita, ou seja, função comunicativa e interativa, função expressiva ou pessoal, função criativa ou imaginativa) obtiveram textos de melhor qualidade.

Quando falamos, aqui, em trabalho com textos *dialogais*, nos referimos ao trabalho com: bilhetes, convites, histórias em quadrinhos (tanto as histórias que os alunos criam, produzindo diálogos quanto aquelas em que havia 'balões vazios', os quais os alunos preenchiam para explicitar o que os personagens 'pensavam' ou diziam),

simulação de diálogo *on line*. Os gêneros *narrativos*, na pesquisa, incluíam: descrição de gravuras; produção a partir de um título dado; reconto de texto lido.

Destaca-se, aqui, o trabalho com os gêneros *dialogais*. É mais comum, na educação de surdos, encontrarmos produções que explorem mais os gêneros *narrativos* (ou descritivos). Entretanto, os gêneros *dialogais*, por serem mais próximos da linguagem utilizada na comunicação face a face, permitem ao aluno escrever usando a estrutura de sua 'fala' (no caso, a Língua de Sinais), e podem, neste sentido, serem considerados como instrumentos facilitadores da expressão escrita.

O trabalho com várias modalidades de **gêneros textuais**, por outro lado, tornou as atividades de produção textual mais ricas e criativas, mais prazerosas, o que tem uma correlação direta com a *motivação* e *interesse* dos alunos. Beaugrande⁹ nos chama a atenção para a necessidade de se levar em conta, na produção textual, aspectos *cognitivos* e *comportamentais*. Entre esses, cita a *motivação* e o *interesse*. Diz, por exemplo, que "*o interesse é o grau em que a tarefa parece ser agradável, atraente e desafiadora, em oposição àquelas entediosas, aborrecidas e fáceis demais...*".

Bronckart⁷, também, nos chama a atenção para a importância de se trabalhar com *gêneros* textuais diversos. Segundo ele, os gêneros são meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem. A apropriação dos gêneros é, assim, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

Além disso, se considerarmos a atividade *constitutiva* da linguagem¹³, ou seja: a linguagem como constitutiva do pensamento - os gêneros, sendo componentes do sistema de suporte ou "andaime" (conforme vimos na introdução), atuariam como janelas no aparecimento e evolução de construtos cognitivos.

Das instituições investigadas, a escola A trabalhou apenas com uma modalidade de 'texto' - na verdade, o texto protótipo foi o das cartilhas. Tendo em mente a estrutura desses textos (que

para eles foi internalizada como a possível) e, sendo instruídos a utilizar apenas as palavras cuja ortografia dominassem, as produções desses alunos eram muito empobrecidas, mesmo em séries mais adiantadas. A maioria das atividades se resumia a descrever gravuras ou histórias em quadrinhos, mimeografadas. Os exemplos abaixo, de alunos do antigo Ciclo Básico de Alfabetização, ilustram como eram as produções dos alunos.

Produções da escola A

Exemplo 1 (produção da aluna Elisa):

(A produção abaixo foi feita a partir da apresentação de uma história com três quadrinhos: no primeiro, um passarinho entra numa janela de uma sala; no segundo, já na sala, o passarinho vê um menino lendo; no terceiro, o menino vai à janela e devolve o passarinho ao ambiente do qual veio).

*O passarinho
O passarinho é amarelo.
O passarinho é pequeno.
O nome do menino de Fávio.
O passarinho voa...voa...
O passarinho vê o Fávio.
O passarinho gosta de Fávio
O passarinho é entrou.
Fávio é solta o passinho.*

Exemplo 2 (produção do aluno Felipe):

(A produção foi feita a partir de uma gravura distribuída aos alunos, numa folha mimeografada, com as linhas traçadas – 7 linhas, fora o título. Na gravura havia a figura de um menino, com o dedo em haste, parecendo dar ordem a um cachorro).

*O menino e o cão
O menino vê o cão.
O cão e bonito.
O menino brinca com o cão.
O menino está no cão.*

O menino menino comprou a cachorro.

Comparemos as produções acima com as dos alunos (também do antigo Ciclo Básico de Alfabetização) da escola B, que trabalhou com várias modalidades de gêneros *textuais*:

Textos da escola B

Textos *dialogais*:

Exemplo 3 (produção do aluno Vladimir)

*Convite de Aniversário
Bolo
_____ convida
todos amigos para a
festa seu aniversário rua
Catboud 3º 162 Braúna dia 13
Novembro, hora 8 noite.
Ter muito musica
Diversão, ter muito comer beber:
bolo, cola-coca ou torta faca
de cada poder vai comer gostosos.*

Exemplo 4 (produção da aluna Gabriela)

Produção que simula uma conversação "on line"
(Neste tipo de atividade, os alunos fazem perguntas para um interlocutor 'não visível'. As perguntas de Gabriela estão registradas em **negrito**, e as respostas de seu interlocutor – um colega surdo – em *itálico*).

Cruzeiro?
Não flamengo
Você tem uma nomorado?
Nada
Qual você idade?
13 idade
Você gorda?
Magra

.....
Onde você casa?
Doze, vista do sol
Qual você nome?
Edmundo

Textos *Narrativos*:

Exemplo 5 (produção do aluno Fábio):

Reconto de um texto

(Nesta atividade, a professora, com a participação dos alunos, leu e comentou um texto ilustrado. Em seguida, os alunos recontaram o texto por escrito. O título do texto a ser recontado era: *O cavalinho branco do sorriso azul*. Além do texto, havia a figura de menino Jesus deitado na manjedoura. O exemplo abaixo ilustra a produção dos alunos).

*O menino e o cavalinho e lua
O menino quer montar no cavalinho e
galopar com calma.
O cavalinho procura casa
onde nasceu Jesus
Encontra o menia na manjedoura
A luz de Jesus ilumina
o cavalinho
O cavalinho sorri.*

Exemplo 6 (produção do aluno Adelmo)
Produção a partir de um título dado
(Título escolhido pela professora: *Como vai o meu país?*).

*Como vai o meu país?
Brasil bom falta tem Rio de Janeiro
mais muito praias tem rio sujo
Brasil muito bom porque futebol Rivaldo,
boxe Popó, vôlei Leila e Ana Moser, tênis
Guga, natação Xuxa e corrida de Formula 1
Ayrton Senna ganhou
Revista Mônica bom pessoa gosta
Trabalho muito bom dinheiro salário
mínimo*

Exemplo 7 (produção do aluno Valter)
Descrição de gravura
(Descrição de várias figuras, coladas numa folha. Foi pedido que se formasse uma frase para cada figura).

1. *O menino estava colorido
o sol das folhas*
2. *O Renato ligou a televisão
8:00 vai ver o Desenho*
3. *O homem prendeu o passarinho
na natureza*
4. *A menina está costurando o pano
para a mamãe*
5. *Na caixa tem muito ouro*
6. *O menino comprou a pipa e deu
o presete Paro o amigo*
7. *A tesoura é muito caro. A mamãe
ganhou um presente de tesoura*
8. *A menina gosta de lavar a
boneca no banheiro*
9. *O menino estão estudando
a prova na escola.*

Como vimos acima, os alunos da escola B, no trabalho com vários gêneros textuais, foram incentivados a se comunicar por escrito. Muitos deles usaram, na escrita, características da comunicação face a face, o que não impediu que se fizessem entender. O trabalho com vários gêneros textuais possibilita uma maior imersão dos sujeitos no mundo da escrita e as professoras que usaram esse recurso parecem compreender que a apropriação da escrita se faz no seu *exercício*.

V. Análise contrastiva

As professoras que, a princípio, permitiam aos alunos usar a estrutura da Língua de Sinais na escrita e, depois, faziam uma análise, comparando-a ao Português (do tipo: assim se escreve em LIBRAS, assim se escreve em Português) obtiveram textos de melhor qualidade. Destacam-se, aqui, as professoras da escola B. Pode-se dizer que estas professoras utilizaram uma espécie de *análise contrastiva* em sala de aula.

Faz-se necessário lembrar que as professoras investigadas são alfabetizadoras, trabalhando com alunos de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental, não sendo, portanto, graduadas para o ensino de uma segunda língua. Não se pode afirmar assim, que elas usem, de forma sistematizada e consciente, a metodologia denominada '*análise contrastiva*', geralmente associada ao ensino de uma segunda língua. Entretanto, podemos afirmar, que os recursos que utilizam em sala de aula se assemelham muito aos propostos por essa metodologia.

A *análise contrastiva* se insere no domínio da *lingüística contrastiva*, a qual preconiza uma análise comparada dos sistemas que se encontram subjacentes à aprendizagem de uma língua estrangeira. Busca estabelecer as similaridades e as diferenças entre a língua-alvo, a ser aprendida, e a língua materna, a fim de facilitar a aprendizagem da segunda língua pelos indivíduos que já possuem uma primeira. O conjunto de procedimentos que consiste em estabelecer estas relações (a comparação) entre as duas línguas é denominado *análise contrastiva*¹⁴. O que

as professoras investigadas fazem, ao comparar a produção em Língua de Sinais e em Português, é, justamente, o que propõe a *análise contrastiva*.

A *análise contrastiva*, da forma como foi realizada, implicou a *aceitabilidade*, que, nos dizeres de Beaugrande⁹, é um dos princípios da textualidade e se relaciona ao "que os receptores do texto se dispõem a fazer ao aceitar um texto, por ex., compreender, considerar, reagir...". No caso em questão, tal princípio implicou que as professoras permitissem que os alunos utilizassem a escrita como expressão de sua linguagem e aceitassem tal produção como legítima e, não, como aberração ou, simplesmente, desvio ou erro. Implica, em última análise, uma aceitação da língua do surdo (Língua de Sinais), como legítima. A *análise contrastiva* possibilitou, ainda, que os alunos estabelecessem as diferenças e especificidades de LIBRAS e do Português, sendo um recurso importante para se atingir um bilingüismo estável (ou seja, a coexistência de dois sistemas lingüísticos distintos).

O exemplo abaixo pode ilustrar como a *análise contrastiva* era realizada pelas professoras da escola B. Uma delas pediu aos alunos que escrevessem um texto à vista de uma gravura. Na gravura havia um grupo de homens e mulheres tocando violão, batendo pandeiro, demonstrando estarem cantando e conversando. Não ficou claro onde o fato ocorria (na rua?). Um dos alunos produziu o seguinte texto:

Exemplo 8 (produção do aluno Danúbio):

A família é canto de fala alto quanto baxo e grito do homem falou:

– Não havea casa de mora onde?

Violão toca de bate mate cantodeamor à namorada fofoca de covesa.

A professora não corrigiu o texto do menino, como usualmente é feito (ou seja, marcar o que considera errado, escrever por cima, etc.). Ela pediu que ele 'lesse' o texto para ela, ou melhor, explicasse o que quis dizer. Em seguida, esclareceu que ele escreveu da forma como 'fala', ou seja, em Língua de Sinais. E que, em Português, ela escreveria assim:

"A família canta alto quanto baixo e um homem grita:

— Não haverá casa onde morar?

No violão toca uma canção (ou canto) de amor à namorada. Há fofocas, conversas."

Depois, baseando-se no texto, procurou mostrar as diferenças entre Língua de Sinais e Português.

Em vista das investigações feitas, pôde-se concluir que houve uma correlação entre as *condições de produção* citadas e a qualidade de 'textos' produzidos. Isto é, os alunos sujeitos às condições mencionadas tiveram uma produção escrita de melhor qualidade (produziram textos que podem ser enquadrados como *eventos comunicativos*).

A análise das produções escritas das duas escolas permitiu-nos, assim, separá-las em dois grandes grupos:

Grupo A - neste grupo foram incluídas as produções em que se evidenciou a utilização da escrita, enquanto *expressão da linguagem* (muitas dessas produções tinham uma estrutura próxima a LIBRAS, fato que, em si, não comprometeu a *inteligibilidade* do texto). Tais produções podem ser consideradas como *verdadeiros textos* ou como *eventos comunicativos*, enquadrando-se dentro da concepção de texto, já citada, e assumida por Beaugrande⁹ e por Gerald⁷. Neste grupo enquadram-se as produções da escola B.

Grupo B - Neste grupo foram incluídas as produções constituídas de um aglomerado de *frases feitas, decoradas*, a maioria se assemelhando a *cópias* de modelos estereotipados de cartilhas, não cumprindo a função *expressiva* ou *comunicativa* da escrita e, por isso, não se enquadrando dentro do conceito acima postulado, ou seja, de *texto como evento comunicativo*. O fato de tais produções terem, algumas vezes, uma estrutura de frase que se aproxima do Português, e de apresentarem poucos problemas de ortografia, não garante sua legitimidade enquanto texto e, muitas vezes, não possibilita a produção de sentido por parte de quem as lê. Os textos da escola A se enquadram neste grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que foi registrado, acima, nos leva a concluir sobre a importância das *condições de produção* – que se inserem no âmbito maior da *mediação pedagógica e semiótica* - nos textos dos alunos. Na verdade, as diferenças entre os textos produzidos se relacionam a essas *condições de produção*, pois, como se pôde verificar, as características físico-sociais dos alunos são muito semelhantes, mas os resultados diferem quando as condições são alteradas.

Tal fato nos leva a questionar a concepção, que parece dominar o senso comum, de que os problemas de escrita dos surdos devem ser buscados, preferencialmente, na sua surdez. Entretanto, assumir este questionamento não equivale a negar que a surdez possa constituir uma dificuldade para a apropriação do Português escrito.

Vários estudos sobre aquisição de uma segunda língua mostram que a facilidade ou dificuldade de aprendizagem desta última está relacionada com o grau de diferença existente entre as estruturas da língua materna do aprendiz e da língua a ser adquirida¹⁵. Considerando as grandes diferenças existentes entre as Línguas de Sinais e as línguas oralizadas, ou entre LIBRAS e o Português, podemos deduzir as enormes dificuldades a serem enfrentadas pelos surdos na apropriação do Português escrito.

Afirmar a importância das condições de produção não equivale, também, a ignorar as especificidades do surdo na apreensão da escrita, isto é, as possíveis diferenças com relação à escrita dos ouvintes, o que não significa considerar tais diferenças como 'aberrações' ou 'erros'. Muito pelo contrário, a compreensão das especificidades nos leva a entender como lógico aquilo que era visto como empecilho para a aprendizagem e, conseqüentemente, como 'responsável' pelo fracasso dos surdos.

Concluindo, podemos dizer que os dados, ao nos mostrar que surdos com características físicas e sociais semelhantes (grau de surdez, grau de escolaridade, classe socioeconômica), mas

submetidos a condições de trabalho distintas, apresentam resultados diferentes, nos levam a desviar o foco de análise da surdez, como possível geradora do fracasso, e centralizá-lo nas condições de *produção*.

Vimos, ainda, que na presente pesquisa, as *condições de produção* englobam alguns aspectos que foram considerados essenciais para que os surdos atinjam um grau de letramento que os possibilite a produzir *verdadeiros textos* ou *textos como eventos comunicativos*. Isso não implica reduzir os sujeitos a um mesmo nível de produção. Satisfeitas as condições necessárias para que produzam eventos comunicativos, a produção de cada um estará sujeita à experiência individual do surdo com a linguagem e com a escrita, destacando-se aqui: o grau de desenvolvimento do surdo em uma língua, principalmente, o desenvolvimento em sua língua natural ou LIBRAS, as possibilidades de interação verbal e de contato e uso da escrita em contextos extra-escolares e o envolvimento pessoal do sujeito com os temas e gêneros a serem produzidos.

Os resultados, aqui mostrados, são importantes não só para o surdo, mas para o aprendiz de uma forma geral. As variáveis investigadas são pertinentes para a apropriação da escrita de sujeitos com os perfis mais variados. Elas se enquadram no que, na perspectiva de Vygotsky, denominamos de *mediação pedagógica* (ou pelo outro) e *semiótica* (ou pela linguagem), mostrando a necessidade da *imersão no mundo da linguagem* e do *exercício da escrita* para a alfabetização e letramento.

O que foi mostrado nesse artigo faz parte da primeira fase de nossa pesquisa, que destacou o papel do contexto escolar no processo de apropriação da escrita pelos surdos e, assim sendo, não teve por objetivo estudar, mais detalhadamente, características específicas do processo e das produções dos sujeitos envolvidos. Tal meta constitui parte da segunda fase da pesquisa e seria tema a ser abordado em outros artigos.

SUMMARY

Written production and mediation: the role of school context in the written production of subjects with special educational requirements

The purpose of this study is to show the importance of the pedagogic and semiotics mediation - with prominence for the role of school context - in the appropriation of the writing for subject with special educational requirements. The paper is a research product accomplished with children and deaf adolescents of two specialized schools. It was verified that, in spite of the subjects presented similar characteristics, in what concern deafness and social and economic aspects, the quality of their textual productions varied significantly, as they root students of one or other school. To leave of that die, it tried to investigate variables of the responsible school context for the quality of the students' textual productions, being concluded there to be need to satisfy certain basic conditions for the subjects to produce true texts or communicative events.

KEY WORDS: Deafness. Hearing impaired persons. Writing. Education.

REFERÊNCIAS

1. Vygotsky LS. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes; 1984.
2. Vygotsky LS. Obras completas. Tomo cinco: Fundamentos de defectologia. Cuba, Havana: Editorial Pueblo y Educación; 1989.
3. Bruner J. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: Wertsch J. Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University Press; 1986. p.21-34.
4. Newman D, Griffin PEG, Cole MD. The construction zone: working for cognitive change in school. Cambridge: Cambridge University Press; 1990.
5. Mortimer EF, Carvalho AMP. Referenciais teóricos para análise do processo de ensino em salas de aula de ciências. In: 17ª Reunião Anual da ANPED; 1994; Caxambu, MG. [versão modificada de trabalho apresentado].
6. Freire Costa DA. A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilingüismo funcional [Tese de doutorado]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; 2001.
7. Bronckart JP. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC; 1999.
8. Geraldi JW. O texto na sala de aula - leitura & produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE; 1985.
9. Beaugrande R. New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and the freedom of access to knowledge. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation; 1997.
10. Ferreira Brito L. Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel Editora; 1993.
11. Alisedo-Costa G. Parler par écrit. Santé Mentale: L'écocil Ecoute, 85: 37-39, Paris: Ligue Française d'Hygiène Mentale; 1981.
12. Gesuelli ZM. Aquisição da escrita pela criança não ouvinte [Dissertação de Mestrado]. Campinas: UNICAMP; 1988.
13. Franchi C. Linguagem: atividade

- constitutiva. Almanaque-Cadernos de Literatura e Ensaio. São Paulo: Brasiliense 1977; 5:5-27.
14. Slama-Cazacu T. Psicologia aplicada ao ensino de línguas (Tradução de Cabral LS/ PUC Campinas). São Paulo: Pioneira;1978.
15. Bohn HI, Vandresen P. Tópico de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis:UFSC;1988. 333p.

O presente trabalho faz parte do programa de doutoramento da autora, realizado na Faculdade de Letras da UFMG, que culminou com a defesa de tese em 17 de setembro de 2001. Os dados apresentados no texto foram colhidos em duas escolas especializadas na educação de surdos de Belo Horizonte. Por questões de ética, os nomes das escolas, assim como os dos alunos, foram omitidos.

*Artigo recebido: 29/04/2004
Aprovado: 02/06/2004*