

A CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS POR ALUNOS SURDOS: APRENDIZAGEM COLETIVA

Ivani Rodrigues Silva
Rosana Cheffer

RESUMO

As pessoas surdas têm sido consideradas, recentemente, como parte de grupos lingüísticos bilíngües minoritários e o processo da aquisição do português, por esses grupos de estudantes, tem sido objeto de muita reflexão. Este estudo apresenta o trabalho realizado pelo Programa Escolaridade e Surdez do CEPRE/Unicamp, e tem como objetivo discutir o processo de construção de escrita coletiva de um livro por um grupo de adolescentes surdos, a partir do próprio interesse do grupo de fazerem uma história em conjunto. O trabalho com o grupo ocorreu em três estágios: no primeiro, ocorreu a discussão e escolha do tema; no segundo, iniciou-se a redação conjunta da história e os tópicos relativos a cada capítulo, para que os estudantes tivessem uma visão global do texto; e, no terceiro estágio, ocorreu a completa elaboração do livro incluindo o seu acabamento estrutural. No final do processo, foi verificado um aumento considerável do interesse dos alunos pela escrita, e os estudantes puderam vivenciar, de um modo significativo, os usos das convenções da linguagem e dos sentidos das palavras quando em diferentes contextos.

PALAVRAS – CHAVE

Surdez; Bilingüismo; Letramento

THE STORIES CONSTRUCTION BY DEAF STUDENTS: COLLECTIVE LEARNING

ABSTRACT

Deaf people have recently been considered as part of bilingual linguistic minorities groups and the process of written Portuguese acquisition by these groups of students has been object of much reflection. This study presents the work accomplished by the Programa Escolaridade e Surdez do CEPRE/UNICAMP (Schooling and Deafness Program), which aims to show the process of joint construction of the writing of a book by a group of deaf teenagers which has started from the own interest of the group to put together a story. The present work was done in three stages: in the first one, the discussion to choose the theme which the book would be about took place, in the second one, the joint construction of the story and its developments, as well as the topics related to each chapter was initiated, so that the students would have a general overview of the production and in the third stage, the complete elaboration of the book, the development of each chapter of the story and the structural finishing of the book took place. At the end of the process, it was verified that the interest in written Portuguese increased considerably and the students could notice in a significant way the use of language conventions and the words sense in different contexts.

KEY WORDS:

Deafness; Bilingual; Literacy.

INTRODUÇÃO

Na área da surdez, durante muito tempo acreditou-se que o sujeito surdo só poderia ter acesso à língua(gem) oral ou escrita se fosse submetido a treinos de fala realizados em clínicas ou escolas, de forma artificial e, por isso, a relação desse grupo com a língua portuguesa apresentava-se como algo tão distante. Mais recentemente, no entanto, os surdos têm sido considerados parte de grupos de minorias lingüísticas bilíngües e o processo de aquisição do português escrito por esse grupo de alunos tem sido rediscutido e as dificuldades desses alunos com a língua portuguesa têm sido apontadas como problemas comuns às minorias lingüísticas (SILVA, 1998, 2003, 2005).

As discussões acerca da aquisição da leitura e da escrita pelo aluno surdo têm preocupado seus professores tanto da escola regular como aqueles que os ensinam na escola especial. Muito da preocupação desses profissionais ainda relaciona-se aos aspectos mais mecânicos da escrita, ou seja, as habilidades de codificação e decodificação, deixando de lado a dificuldade de o aluno surdo atribuir sentido a essas atividades, na escola ou fora dela. Neste trabalho procuramos explorar uma das perspectivas de trabalho com a escrita que pode levar o aluno surdo a deixar de lado os aspectos mais mecânicos focalizados tradicionalmente pela escola e ajudá-los na construção de noções que fazem parte do processo de letramento de forma mais ampla, tais como: o que é a escrita, para que serve, como e por que se escreve e para quem se escreve. Acreditamos que:

“o trabalho lingüístico, ininterrupto, está sempre a produzir uma “sistematização aberta”, conseqüência do equilíbrio entre as duas exigências opostas: uma tendência à diferenciação, observável a cada uso da expressão, e uma tendência à repetição, pelo retorno das mesmas expressões com os mesmos significados presentes em situações anteriores (GERALDI, 1997:12).”

Baseando-nos em uma concepção de linguagem que privilegia a interlocução como um espaço de produção de sentidos e de constituição de sujeitos, focalizamos a linguagem como um processo criador que se refaz a cada momento no trabalho dos/com os sujeitos.

Assim, é no trabalho com e sobre a linguagem que o sujeito vai se constituindo, se completando e ao mesmo tempo constituindo o outro com o qual ele interage. E nessa interação ele vai percebendo que as conexões que estabelece com o mundo, embora idiossincráticas, são o resultado desse processo. Neste artigo nosso interesse volta-se para a

elaboração de um livro de histórias por um grupo de alunos surdos, que passaremos a descrever a seguir.

CONTEXTO DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa são 8 adolescentes surdos que frequentavam o Programa Escolaridade e Surdez do CEPRE/FCM duas vezes por semana ao mesmo tempo que estavam inseridos em escolas regulares da região em nível de 5^a à 8^a série do Ensino Fundamental. As idades dos sujeitos variavam de 13 a 18 anos de idade, todos eram filhos de pais ouvintes e usuários da LIBRAS. Essa pesquisa qualitativa foi realizada por meio da observação participante, durante os meses de maio e junho, duas vezes por semana, com duração de 2 horas e meia, por encontro.

Os registros foram provenientes de diário de campo da professora do grupo (segunda autora do trabalho), registros em vídeo das sessões de escrita coletiva e da discussão sobre diversos aspectos da escrita ocorridos durante a preparação do livro nas atividades do Programa e as análises foram guiadas pela abordagem da pesquisa qualitativa.

O MOMENTO DA CONSTRUÇÃO: PRETEXTO E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À ESCRITA

A idéia da construção de um livro surgiu em decorrência de uma apresentação de teatro por meio da qual o grupo faria sua homenagem ao dia das mães. Como o tempo disponível para a realização do teatro era insuficiente foi combinado que eles escrevessem um texto que no final do semestre seria apresentado às mães e a peça de teatro se transformou, assim, no livro de histórias, cujos passos serão descritos a seguir.

De uma maneira geral, a construção da história foi realizada em três etapas: na primeira etapa foi realizada uma discussão sobre escolha do tema a ser abordado; na segunda iniciou-se a construção conjunta da história entre os alunos surdos e a professora surda e a pedagoga ouvinte faziam a mediação entre português e língua de sinais e ajudavam na escrita da história a partir da compreensão do conteúdo trazido pelos alunos em LIBRAS e os tópicos relacionados a cada capítulo, para que os alunos tivessem uma visão geral do processo de produção de uma história; finalmente, na terceira etapa, foi trabalhado com os alunos como se realiza a elaboração completa de um livro, a relação dos capítulos entre si, o encadeamento do

texto, além de seu acabamento estrutural, ou seja, aspectos concernentes à editoração, ilustrações e capa.

SOBRE O QUE ESCREVER: BROTANDO IDÉIAS E FAZENDO TEXTOS

Resolvida a questão inicial (sobre o que escrever), passou-se a discutir, em conjunto, com a instrutora surda e a pedagoga ouvinte, sobre o tema escolhido e o desenrolar da história. Como as discussões eram feitas em sala de aula, foi priorizado para esses momentos a sondagem das idéias que comporiam os diferentes capítulos do livro o que foi realizado por meio da LIBRAS e com a mediação constante da professora surda. O passo seguinte foi iniciar a produção de um texto a partir do qual o grupo pudesse avaliar como seria o início da história e, para isso, uma das alunas trouxe um texto inicial que se transformou em mote para a produção conjunta do livro cujo título seria mais tarde: “Quem é minha mãe?”.



Figura 1: Ilustração da capa do livro, feita por um dos alunos do grupo.

Ao terminar este primeiro momento, em que os adolescentes surdos escolheram o enredo da história e a partir do tema escolhido, iniciou-se a construção da história geral,

dividida em diversos capítulos, cada qual com seu ponto principal para ser desenvolvido posteriormente. Após esse momento, um resumo geral da história foi se delineando e, para que pudessem ter a noção do eixo central da narrativa e de quantos capítulos seriam necessários para conter todas as informações que eram trazidas pelos alunos, optou-se por chamar a atenção dos alunos para alguns aspectos, como por exemplo: quantos capítulos são necessários para contar a história toda? Que trechos da história devem ser inseridos no cap. 1 ou no cap. 2 ? (e assim sucessivamente). Desta forma, surgiram os principais acontecimentos de cada capítulo do livro e seus respectivos subtítulos. Como se observa a seguir:

CAPÍTULO I: “A DIFÍCIL DECISÃO”

“ Quando pais de Marisa brigam muito e Letícia, a mãe toma difícil decisão de ir embora e deixar a filha só com o pai [...]”

CAPÍTULO III: “ CULPADO”

“Marisa procura documento e foto que tinha de sua mãe. Marisa encontra certidão de nascimento e foto da mãe. Vai buscar sua mãe. Faz a mala e um bilhete para seu pai. Wilson encontra o bilhete e sente culpado”.



Figura 2: Ilustração do capítulo III do livro (O culpado).

Outro ponto importante dessa construção foi em relação aos títulos dos capítulos, pois foi necessário que os alunos surdos compreendessem o significado dessa nomeação, tanto em relação à história, quanto em relação aos capítulos tomados individualmente. Esse foi um dos momentos em que foi imprescindível a mediação da pedagoga e da instrutora surda, para que os adolescentes, que a princípio estavam dando qualquer título para a narrativa, compreendessem que a titulação da produção escrita é de fundamental importância para que os leitores saibam rapidamente o tema e os possíveis acontecimentos daquela parte narrativa.

Em muitos momentos a pedagoga atuou como escriba do grupo, uma vez que os enunciados que eram trazidos em LIBRAS necessitavam de uma tradução para o português e nem sempre os alunos sabiam a palavra mais adequada para certos sinais que eles mesmos faziam para a instrutora surda e a pedagoga ouvinte. Cientes de que a tradução de LIBRAS para o português não seria tarefa fácil por envolver duas línguas distantes entre si (uma visual e outra oral) tivemos como meta, sempre a discussão da tradução com a instrutora surda e com o grupo de alunos que contavam a história, de modo a não interferir demais no conteúdo por eles apresentado (KARNOPP, 2004).

Quando as conversas sobre as questões estruturais foram iniciadas, por exemplo, foi necessário também explicitar para os alunos a necessidade de se marcar a autoria de um texto, o papel da editora e das ilustrações. Muitos deles já demonstravam ter algum conhecimento de alguns desses tópicos, fruto da experiência deles com a escrita na escola e fora dela. Ao serem perguntados, por exemplo, sobre o papel das ilustrações alguns adolescentes surdos responderam que apenas os livros infantis necessitavam de desenhos, o que de certa forma, se verifica. Por conta disso, a pedagoga solicitou a eles que procurassem nos livros com os quais tinham contato, alguns dos tópicos enfatizados, momento que eles notaram, por exemplo, que alguns livros podem ter ilustração independentemente de serem dirigidos ao mundo infantil. Além disso, puderam perceber as funções de tais ilustrações nos livros por eles manuseados e verificar a importância que tinham para as histórias.

Os manuscritos dos alunos foram utilizados como mote inicial da escrita, mas muitos desses textos foram reescritos¹ pelos próprios alunos, em grupo e/ou de forma individualizada, até chegarmos a versão considerada final ou definitiva. Os ‘rastros’ dos alunos durante todo o processo de criação foram considerados como um importante momento

¹ A reescrita dos textos propiciou ao grupo um distanciamento maior em relação ao seu próprio texto e a percepção da necessidade de se efetuar seleções importantes considerando-se os aspectos mais textuais ou gramaticais e lexicais.

para entendermos a relação desses sujeitos com a linguagem e o processo de apropriação da escrita do português (SALEK-FIAD, 1998).

Foi combinado com os alunos, também, que a forma escrita da narrativa seria feita por eles, mas sempre que preciso poderia ser feita uma revisão do texto tendo em vista sua legibilidade e adequação aos princípios de coesão e coerência. Em um primeiro momento os adolescentes escreviam a história na lousa, proporcionando uma construção coletiva, com vários alunos auxiliando aquele que estava com a tarefa de escrever. Já em um segundo momento a pedagoga e a instrutora surda avaliavam o que havia sido escrito pelo grupo tendo em vista o que eles realmente queriam transmitir, por meio da escrita, e sugeriam alterações que eram discutidas e negociadas pelo grupo maior. Um exemplo dessa atividade aparece a seguir:

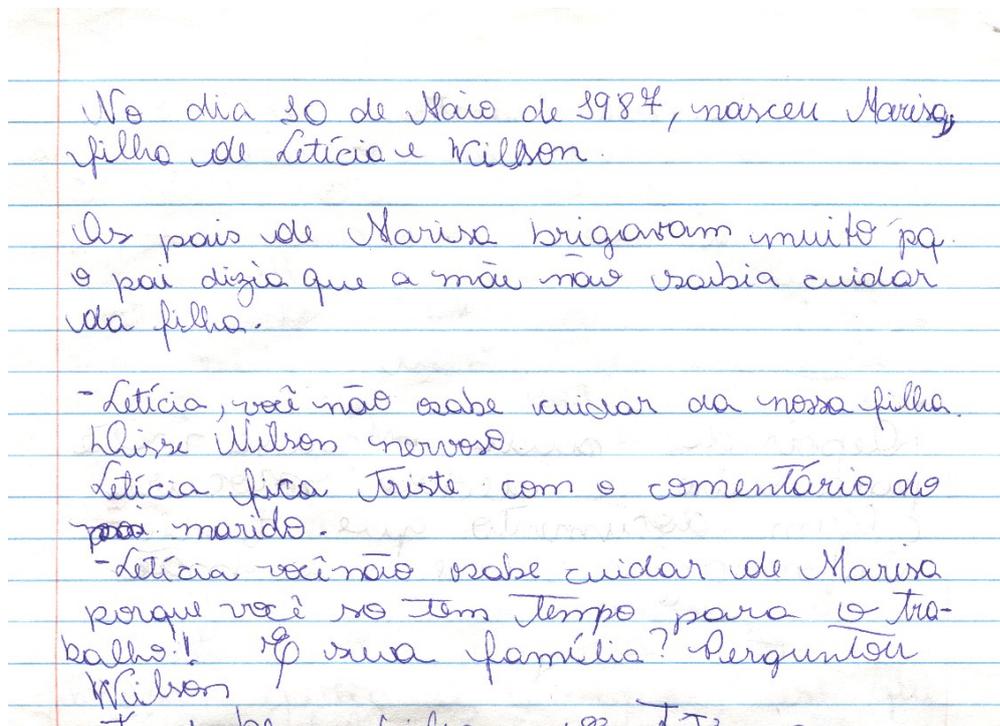


Figura 3: Trecho do texto original escrito por uma aluna surda do grupo

PRIMEIRO MOMENTO:

“No dia 10 maio nascer Marisa filha de Leticia e Wilson. Os pais briga muito pai falar para mãe não cuidar da filha.”

SEGUNDO MOMENTO:

“No dia 10 de maio de 1987 nasceu Marisa, filha de Leticia e Wilson. Os pais de Leticia brigavam muito porque o pai dizia que a mãe não sabia cuidar da filha”.

Outra intervenção/mediação da pedagoga foi sugerir a introdução de diálogos para que a narrativa não ficasse redundante. Os alunos aceitaram a idéia de maneira tão positiva que queriam escrever diálogos em toda a narrativa, dessa maneira foi preciso intervir novamente para que eles aparecessem apenas quando fosse necessário marcar a fala de um dos personagens da história. Por conta disso, foram explicitadas para o grupo muitas das questões que envolvem a construção do diálogo, como por exemplo: qual personagem está falando e a maneira como fala, além do uso de sinais de pontuação para mostrar as emoções (raiva, alegria, dúvida), como por exemplo: Você é o culpado!!!; Não acredito! Ela é a minha mãe???! (etc.). Tais exemplos aparecem nos trechos e na figura a seguir:

Trecho de um diálogo do capítulo I:

“- Letícia! Você não sabe cuidar da nossa filha”. Disse Wilson nervoso.

Letícia fica triste com a fala do marido.

- Letícia, você não sabe cuidar de Marisa porque só tem tempo para trabalho. E a família? pergunta Wilson.”

Trecho de um diálogo do capítulo IV:

“- Podem sair! Disse Letícia para os seguranças. Marisa!!! você é mesmo a minha filha??! Letícia emocionada abraça a filha”.



Figura 4: Ilustração do capítulo II do livro (Desejo de ter mãe)

Um outro ponto interessante proporcionado pelo trabalho de escrita coletiva foi a inserção no livro de uma personagem surda, mas que sabia falar. A personagem principal da história era surda, porém deixaram bem claro em vários momentos que além da Língua de Sinais, a personagem também fazia leitura labial e falava bem, o que nos remete à narrativa hegemônica sobre a surdez, construída pelos próprios alunos surdos, na qual se percebe o desejo pela fala e pela leitura labial, proveniente da comunidade majoritária (PERLIN, 1998). Desse modo, pode-se observar que os adolescentes trazem para a narrativa suas experiências, também em relação às identidades surdas, ou seja, as “vozes” dos ouvintes refletidas nas ações/dizeres do grupo de alunos surdos. Veja a seguir:

“– Mãe, sou surda! Respondeu Marisa. Mas consigo falar um pouco e entender o que as pessoas falam.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar esse processo de escrita conjunta muitas dificuldades tiveram que ser superadas. Um dos problemas encontrados nesse caminho trilhado em conjunto foi em relação à não alterar o conteúdo da história que faziam em LIBRAS ao traduzir para o português escrito por eles, com a mediação tanto da instrutora surda como da professora ouvinte. Quando os impasses ocorriam optamos por escrever na lousa os trechos que eram mais difíceis de serem compreendidos e acompanhar a leitura dos alunos interferindo quando era o caso com a ajuda da professora surda, discutindo e negociando as diversas maneiras de escrever aquele conteúdo em português e o grupo selecionava uma delas para o livro.

A sugestão do uso de diálogos feita pela professora foi acatada pelo grupo que percebeu a função desse recurso para o texto, mas teve que ser rediscutido quando os diálogos aparecerem de forma abundante e desnecessária. O uso de tempos verbais, também, foi discutido, pois havia a necessidade de explicitar as diferenças entre o que eles traziam em LIBRAS e as necessidades e convenções do português escrito (por exemplo: “lembrar” no infinitivo passou para “lembrou”). O contato com um vocabulário novo (ex. destino, deparar) foi incentivado pela professora como forma de mostrar as variações do português escrito em relação ao português oral do dia-a-dia com o qual eles estavam mais familiarizados, assim como os sinais de pontuação que não eram novidade para eles, mas ainda requeriam alguns ajustes em relação ao modo de ser utilizado no texto que eles escreviam (por exemplo, uso de travessão; de sinais de exclamação para mostrar surpresa, interrogação para mostrar dúvida e surpresa também, etc.).

Em suma, verificou-se que o interesse pela escrita do português aumentou consideravelmente durante essa atividade e, além disso, os alunos puderam perceber de forma mais significativa o uso de convenções do português escrito, o uso das palavras em diferentes contextos e tiveram uma maior compreensão sobre a estrutura geral de um livro e uma experiência das dificuldades de se traduzir de uma língua (LIBRAS) para outra (português) e de uma modalidade (oral/gestual) para outra (escrita). A expectativa de que a escrita era uma coisa “chata”, como foi dita por alguns dos alunos antes de iniciar esse processo, não se confirma no final pela totalidade dos alunos que puderam perceber que a escrita é algo com que eles podem dialogar e não apenas um objeto distante que eles devem usar apenas na escola.

REFERÊNCIAS

GERALDI, W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação. 1998. p. 51-74.

SALEK-FIAD, R. (Re) escrita e estilo. In: ABAURRE, M.B.A.; FIAD, R.S.; MAYRINK, M.L.S. (org.) **Cenas de aquisição da escrita**. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, São Paulo: ABL/Mercado de Letras, 1997.

SILVA, I.R. **O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo**. 1998, 169 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

SILVA, I.R. Considerações sobre a construção da narrativa pelo aluno surdo. In: SILVA, I. R. ; KAUCHAKJE; S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). **Cidadania Surdez e Linguagem. Desafios e Realidades**. Ed. Plexus. 2003.

SILVA, I.R. **As representações do surdo na escola e na família**: entre a (in) visibilização da diferença e da deficiência. Campinas, 2005, 280 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

KARNOPP, L.B. In: Anais do 15 COLE, 2005, Campinas. **Traduzir sinais**: reflexões sobre a tradução de textos surdos. V SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Campinas, 2005.

IVANI RODRIGUES SILVA

Docente do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação
"Prof. Dr. Gabriel Porto" CEPRE/FCM/Unicamp
Doutora em Linguística Aplicada pelo DLA/IEL da Universidade
Estadual de Campinas
Mestre em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem
da Universidade Estadual de Campinas
E-mail: ivanirs@fcm.unicamp.br

ROSANA CHEFFER

Especialista em Deficiência Visual e Surdez pelo Centro de
Estudos e Pesquisas em Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel Porto"
CEPRE/FCM/Unicamp
Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas
E-mail: cheffer@fcm.unicamp.br