

**CONTRIBUIÇÕES DE FATORES SÓCIO-INTERACIONISTAS NA ESCRITA DE SURDOS**

Patrícia Farias Fantinel  
Elisane Maria Rampelotto

Este artigo mostra em que os fatores sócio-interacionistas oferecidos pelo meio escolar- língua de sinais, conhecimento sistêmico, conhecimento de organização textual, conhecimento de mundo, prática sociais, instrutor de língua de sinais, professor e/ ou educador especial e recursos visuais- podem contribuir com aprendizagem da língua portuguesa escrita por aluno surdo. Para que houvesse reflexões acerca da influência dos fatores sócio-interacionistas sobre a escrita em língua portuguesa, faz-se uma análise interpretativa entre referencial teórico pesquisado, os fatores oferecidos no meio escolar e o texto produzido por um aluno surdo.

**1. REFERENCIAL TEÓRICO**

Na perspectiva sócio-antropológica, busca se trabalhar a leitura e escrita de uma segunda língua para aluno surdo dentro de uma dinâmica comunicativa e interacional do uso desta língua.

O importante para o sujeito surdo é chamá-lo ao diálogo, para que num processo de interação chegue à construção de significados e evidencie múltiplas compreensões/ representações de mundo; para isso é preciso que se crie um ambiente lingüístico e social adequados às condições do aluno surdo.

A fim de que sejam dadas condições do aluno surdo aprender uma segunda língua, procurou-se fazer um estudo em que envolve oito fatores sócio-interacionistas que devem estar presentes em sala de aula.

Um dos fatores é a língua de sinais, pois em um contexto sócio-interacionista, fica evidente que, para dominar eficazmente uma segunda língua (a escrita da língua portuguesa), é imprescindível ter adquirido normalmente uma primeira, que neste caso é a língua de sinais; por intermédio de ambas, haverá um desenvolvimento normal da linguagem. Para QUADROS "A aquisição da LIBRAS precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2 , considerando a realidade do ensino formal" (1997: 84).

Adquirida a língua de sinais, o sujeito surdo quando imerso no processo de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita apresentará um desenvolvimento mais rápido nesse processo, pois a coerência de um texto escrito depende muito mais do desenvolvimento cognitivo de uma pessoa do que do conhecimento de formas gramaticais da língua alvo da escrita.

Um outro fator sócio-interacionista que deve estar presente em sala de aula é conhecimento sistêmico, ou seja, é a interpretação semântica, ou seja, o leitor interpreta o significado das palavras diretamente da forma escrita (MOITA LOPES 1996: 140).

Ao produzir ou ler um texto o aluno necessita ter conhecimentos prévios sobre a língua estudada, a fim de que o aluno compreenda ou crie um texto de melhor qualidade, pois ao,

*dominar este tipo de conhecimento, as pessoas são capazes, por um lado, de construir seus textos orais ou escritos, a partir de escolhas gramaticalmente adequadas e, por outro lado, de compreender enunciados se apoiando no nível sistêmico da língua (FREIRE, 1998: 48).*

Isso não significa que o aluno tenha que ter o domínio metalingüístico da língua portuguesa. Segundo Numam apud QUADROS, "a gramática existe para que os indivíduos sejam capazes de comunicar as idéias, através da linguagem de forma mais elaborada e complexa" (1997: 89).

O conhecimento de organização textual, também é dos fatores importantíssimo em uma prática sócio-interacionista. Esse conhecimento de organização textual é definido como "a organização de diferentes tipos de textos, sejam eles escritos ou orais (narrativas, descrições, entrevistas, cartas, etc.)" (Lopes apud FREIRE, 1998: 48).

Uma vez trabalhado este conhecimento de organização textual em sala de aula, o aluno é capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema e comparar diferentes pontos de vista, pois "o domínio deste conhecimento colabora para o envolvimento de pessoas tanto na tarefa de produção quanto na de compreensão do discurso" (Lopes apud FREIRE, 1998: 48).

Entre os fatores já citados, tem também o conhecimento de mundo ("o conhecimento

Entre os fatores já citados, tem também o conhecimento de mundo (o conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo de aprendizagem armazenado na memória, em blocos de informação" (Moita Lopes apud FREIRE, 1998: 48).

O conhecimento de mundo contribui para a compreensão e interpretação do aluno ao produzir ou ler um texto, pois o significado constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor ou escritor, a partir não só do que está escrito, mas da soma de todas as suas vivências anteriores.

Para fazer esta relação entre texto e os conhecimentos que o aluno adquiriu durante as relações dialógicas do mundo em que teve ao longo de sua vida, BRITO aponta que "o ele entre contexto e texto, entre leitura do mundo e leitura da palavra escrita só pode se efetuar através do domínio de uma língua gestual-visual" (1993: 71) para aluno surdo.

Tendo adquirido a língua de sinais e o conhecimento de mundo, o aluno tem condições de trazer para o texto este conhecimento e assim "é capaz de perceber as relações intra-texto e projetá-las sob outras (extra e intertextos), descobrir e inferir significados mediante estratégias flexíveis e originais" (KLEIMAN, 1989: 80).

Um outro fator importante, são as práticas sociais, pois atualmente, inúmeros autores colocam que, quando são propostas atividades em torno do social em uma prática de aprendizagem de segunda língua, esta servirá como fonte de referência para expandir o conhecimento letrado do aluno, principalmente para o aluno surdo, pois "é bastante difícil conversar com crianças surdas em português sobre assuntos não relacionados diretamente ao ambiente que a criança e o intelectual se encontram" (GOLDEFELD, 1996: 67).

Acredita-se que produzir um texto, a partir de uma prática social se torna uma atividade prazerosa e interessante, porque o aluno coloca nele, tudo aquilo que conhece, através do que vê ou pensa sobre o que vivencia.

FANTINEL et al. (1999) observaram que esta vivência social faz com que os alunos produzam textos que passam uma mensagem, retratam a realidade e o conhecimento de mundo do aluno.

A questão do emprego da língua em situações contextualizada remete a um outro ponto que se refere à diversidade de sentidos que uma palavra pode obter.

VYGOTSKY aponta que "Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes altera o seu sentido" (1987: 125).

De acordo com a prática social oferecida ao aluno, este produzirá ao longo do processo escolar "diferentes níveis para a produção e transmissão de informações que envolverão não só a escrita, por exemplo" (FERNANDES, 1999: 61). Ou seja, além de contribuir com a escrita como citada pela autora, as práticas sociais ampliam o conhecimento de mundo desse sujeito bem como mediam a construção de significados e valores culturais sólidos.

O instrutor de língua de sinais, também é um dos fatores que contribuem com a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita.

Em se tratando de língua de sinais, o instrutor tem um papel fundamental: o modelo lingüístico. Isso é especialmente importante quando os alunos surdos provêm de famílias ouvintes, onde não têm acesso a língua de sinais junto com adultos usuários experientes nesta língua. E nesse caso, muito provavelmente, o instrutor será a única referência.

A interação do instrutor de língua de sinais na sala de aula com o aluno surdo configura um input rico para a formação de arquivo lingüístico e para a identificação de ambos com a realidade e com a cultura do ser surdo.

A presença do instrutor de língua de sinais no processo educativo, interagindo e dialogando em língua de sinais com os alunos surdos, permite a estes,

*transferirem conhecimentos de princípios discutidos entre pares para o processo da escrita, mesmo que a língua em que produzirão a escrita seja outra que não a língua de sinais, isto é, o português" (FANTINEL & HAUTRIVE, 1998: 67).*

Um outro fator considerado neste estudo é o professor e/ ou educador especial, pois em se tratando de práticas educativas envolvendo alunos surdos, é importante salientar que o papel desse profissional é de fundamental importância para a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita por esses alunos, desde que ele tenha, além da formação pedagógica, a formação para tornar-se bilíngüe (LIBRAS e língua portuguesa)" (QUADROS, 1997: 117).

Além de ser usuário da língua de sinais, o professor e/ou educador especial deve ter claro que a

escrita e uma segunda língua para o aluno surdo, a fim de que não caia no erro, como a maioria dos profissionais, de dizer que os textos escritos, por exemplo, de um aprendiz de segunda língua, são errados e confusos.

É fundamental então, que o educador "crie o interesse nos alunos pela segunda língua" (Anderson apud QUADROS, 1997: 99) e lhes ofereça input compreensível.

Taglieber apud QUADROS, em seu estudo sobre a aprendizagem de leitura em L2, diz que "o professor deve motivar os alunos para ler o material proposto, antecipando e explicando vocabulário e estruturas que possam causar dificuldades e, também, determinando uma finalidade para a leitura do texto" (1997: 95).

MOITA LOPES (1996) coloca em suas pesquisas sobre a língua estrangeira que a interação professor-aluno é que levará à construção de um conhecimento comum entre eles. Esse conhecimento é construído conjuntamente em sala de aula, através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula.

Último fator estudado, tão importante quanto outros já citados, são os recursos visuais, pelo fato de o sujeito surdo receber toda e qualquer informação por meio da visão.

TURRA coloca as vantagens de se ter presentes recursos visuais na sala de aula:

Trazem o valor da vida real à aprendizagem que se realiza na escola; reduzem o nível de abstração, indicam o trabalho funcional da escola; abrem dupla via de comunicação entre a escola e a comunidade; ajudam o aluno a avaliar o que o mundo espera dele, constituem nova e ricas fontes de motivação (1982: 164).

Em relação aos alunos surdos, os recursos visuais que lhe são oferecidos servem para, além de fixar os conteúdos e os vocábulos novos, trazerem, através da visão, um maior contato com o mundo desconhecido; conseqüentemente, este sujeito pode ampliar o seu conhecimento de mundo.

## **2. ANÁLISE DO TEXTO PRODUZIDO A PARTIR DOS FATORES OFERECIDOS NO MEIO ESCOLAR**

O Fernando A Gláucia

A Gláucia comprar vestidos curto cumprido Festas Juninas!

Dançaram Gláucia Fernando sim bonita!

Tem Gláucia flors vestidos bons vermelho!

O Fernando macacão marrom e branco, chapéu bom!

Aluno GA

A coleta de dados deu-se no período das comemorações das festas juninas. Durante as aulas a professora da classe proporcionou diversos tipos de atividades sobre Festa Junina. Explicou as vestimentas, a alimentação, as brincadeiras em que se fazem durante o Dia de São João. Concomitante às explicações, a educadora especial repassou os conteúdos aos alunos utilizando a língua de sinais. Após cada atividade, o instrutor de língua de sinais desenvolveu o tema abordado em língua de sinais, ampliando assim o vocabulário dos alunos. Os professores utilizaram durante as suas explicações: gravuras mostrando brincadeiras de São João; as roupas dos alunos que vieram vestidos adequadamente a esta festa e a utilização de diferentes tipos de textos (poesia, narração, convite e descrição). Durante as aulas, os alunos vivenciaram algumas brincadeiras de São João, como a quadrilha e a dança da cadeira, montaram um boneco de meia e o vestiram de caipira e finalmente fizeram uma festa junina com as vestimentas e alimentação adequada.

Após este momento de interação com o tema abordado, os professores pediram aos alunos que produzissem um texto sobre a Festa Junina.

Neste texto, o aluno GA passou uma mensagem sobre fatos ocorridos antes e durante a Festa Junina. Utilizou o conhecimento de mundo que tinha, pois ao escrever chapéu bom, comentou para a educadora especial que o chapéu de Fernando não era furado igual ao dos seus colegas que estavam vestidos de caipiras no dia anterior.

Esse texto, tem uma seqüência de idéias como se pode notar, pois GA buscou relatar um momento em sua família. Nota-se que quando o aluno escreve um texto sobre uma experiência que vive e tem conhecimento de mundo sobre os assunto tratado, a produção textual tem qualidade e significado para a criança.

significado para a criança.

Durante a produção do texto, GA demonstrou ter conhecimento da maioria dos vocábulos utilizados no texto, precisou da mediação da educadora especial para escrever as palavras 'comprida' e 'marrom'. Cabe salientar que estes vocábulos já eram conhecidos em língua de sinais, o que fez GA colocar em seu texto e ao mesmo tempo solicitar a escrita correspondente. Para escrever a palavra 'vestidos', recorreu a outro texto em que esta palavra foi trabalhada anteriormente; porém, neste texto, a palavra estava no singular e aluno infere em sua produção o plural, pois Gláucia tinha comprado dois vestidos. O aluno soube utilizar informações já conhecidas em situação nova.

No texto A, pode-se notar a utilização da estrutura da língua de sinais, da qual GA tem domínio, para construção de frases escritas em língua portuguesa (sua segunda língua, que está em processo de aprendizagem). Nesse texto aparecem frases na estrutura da língua de sinais (texto sem conectivos) e a utilização de alguns artigos, em início de frases ('A Gláucia e O Fernando'), conjugações ('dançaram'), pontuações ('!' e ',') e relação gênero, número e grau ('vestidos', 'flors', 'chapéu bom', 'dança bonita').

Em algumas produções escritas de GA é perceptível a utilização de informações em língua de sinais sobre a escrita do português, pois fez generalizações e simplificações textuais. Como, por exemplo, na palavra 'flors', utilizou o vocábulo FLOR (já tinha armazenado na memória) e acrescentou no final da palavra a letra S, para indicar uma quantidade maior.

Mesmo utilizando dois elementos lingüísticos diferentes, é importante salientar que a aluna GA produziu um texto com significado, pois passa uma mensagem, o leitor envolve-se ao ler o seu texto.

### **3. REFLEXÕES**

Ao realizar o presente estudo, percebe-se que se as práticas pedagógicas utilizarem no seu dia-a-dia fatores sócio-interacionistas como a língua de sinais, o conhecimento sistêmico, conhecimento de organização textual, o conhecimento de mundo ligado as práticas sociais, o aluno aprenderá esta segunda língua e a utilizará nos diversos contextos sociais em que vive. Outros fatores relevantes para sucesso da escolarização do aluno surdo é a presença do instrutor de língua de sinais, e do educador especial/professor usuário de língua de sinais como mediadores entre o aluno surdo e a língua portuguesa na modalidade escrita.

É importante salientar a necessidade de utilizar os fatores de maneira interativa para que ocorra a construção do conhecimento.

Na interação desses fatores, o aluno surdo demonstra interesse em produzir e ler textos, relacionando-os com situações de sua vida.

Além de textos de qualidades, o domínio da utilização da língua de sinais contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo, assegurando assim a aprendizagem de uma segunda língua. Percebeu-se ao longo deste estudo também, que nas práticas pedagógicas em que se utilizam os fatores sócio-interacionistas, os alunos surdos ampliam suas experiências de vida e conseqüentemente o seu conhecimento de mundo. Assim, pode opinar, dar suas idéias e compreender as idéias dos outros, participando das relações sociais em que vivem.

Sabe-se que, no do ensino de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, a dificuldade maior do aluno surdo é internalizar o conhecimento sistêmico desta língua, considerando aqui como segunda língua. Mas no momento em que se traz para dentro do texto outros fatores, como o conhecimento de mundo, este atua como mediador e facilitador para aprendizagem do conhecimento sistêmico.

Cabe salientar, que a visão sócio-interacionista, propõe outros fatores tanto de ordem interna como externa que também contribuem na aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita.

Entende-se que todos os profissionais envolvidos (educador especial, professor e instrutor de língua de sinais) devem planejar conjuntamente o processo de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, tanto na decisão dos conteúdos como na proposta metodológica.

A visão sócio-interacionista da compreensão da escrita parece indicar que as dificuldades na leitura podem ser explicadas não só por problemas quanto a decodificação do texto, como entendido tradicionalmente, mas também por dificuldades causadas pela falta de conhecimento de mundo por parte do leitor.

---

### **4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRITO, Lucinda T. **Integração social e educação dos surdos**. Rio de Janeiro : Editora Babel, 1993.

FANTINEL, P. F.& HAUTRIVE, G. M. F. **Contribuições da abordagem sócio-interacionista para aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos**. Monografia de conclusão de graduação, UFSM, 1998.

FANTINEL, P. F., HAUTRIVE, G. M. F., CASARIN, M. M. & MIRANDA, J. O. de Contribuições da abordagem sócio-interacionista para aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos. **Cadernos de Educação Especial**. UFSM, Santa Maria. Centro de Educação, n.º 13, p. 57-74, 1999.

FERNANDES, E. O som; este ilustre desconhecido. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, vol. 2, p.95-102, 1999.

FREIRE, A. Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo. **Revista Espaço-Informativo do INES**. Rio de Janeiro, p. 46-52. 1998.

GOLDEFELD, M. A. **A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

KLEIMAN, A. Texto e leitor – **Aspectos cognitivos da leitura**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1989.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, são Paulo: Mercado de Letras, 1996.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos. Aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TURRA, G. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

---

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2000 - Nº 15 > Editorial > Índice > [Resumo](#) > **Artigo**