

Ecoss da Língua de Sinais em narrativas escritas por alunos surdos

Sign language echoes in narratives written by deaf students

Christiana Lourenço Leal

Graduada em Letras (Português/Literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004), Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007) e Doutora em Língua Portuguesa pela mesma instituição (2011).

E-mail: christiana.leal@gmail.com

Artigo recebido em 01 de outubro de 2012 e selecionado em 07 de novembro de 2012

RESUMO

Desde que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como língua oficial da comunidade linguística surda, alargaram-se as discussões acerca das estratégias de ensino que devem ser utilizadas na educação de surdos. A pesquisa apresentada neste artigo surgiu a partir da necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, para surdos. À luz da Linguística Textual, analisam-se estratégias de organização textual utilizadas em textos escritos em Língua Portuguesa por alunos surdos do 3º ano do Ensino Médio do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nosso objetivo é confirmar a hipótese de que a estrutura linguística da Libras exerce substancial influência na organização discursiva dos textos escritos por esses alunos.

ABSTRACT

Since the recognition of the Brazilian Sign Language (Libras - Brazilian acronym) as the official language of the deaf linguistic community, the teaching strategies that must be used when educating deaf students have been largely discussed. The research presented in this paper was born from the need of rethinking the teaching method of Portuguese as a second language for deaf people. In the light of Textual Linguistic, there have been analysed textual organization used in texts written in Portuguese by students from the third year of INES (National Institute of Deaf Education) Secondary School. Our aim is to confirm the hypothesis about the strong influence the linguistic structure of Libras would have over those students' texts organization.

INTRODUÇÃO

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) é o principal meio linguístico pelo qual a comunidade surda acessa o mundo. Desde que foi considerada uma língua oficial no Brasil, deve, por lei, funcionar como língua de instrução dos estudantes surdos. Nesse sentido, começam a surgir cada vez mais pesquisas a respeito da interface entre a Língua Portuguesa e a Libras. O texto escrito pelo surdo passa, então, a tomar contornos de objeto de pesquisa não só para professores de Português, mas também para pesquisadores de diferentes áreas, na busca de estratégias de ensino/aprendizagem que efetivamente façam o aluno surdo compreender as diferenças estruturais entre as duas línguas.

Afinal, qual a influência que a Libras exerce sobre o texto escrito, em Português, pelo surdo? Até que ponto o conhecimento formal da Libras auxilia no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa? Procurando responder a esses questionamentos, desenvolveu-se o trabalho que ora se apresenta.

O corpus de análise é composto por textos narrativos escritos em Português por alunos surdos, estudantes do 3º ano do Ensino Médio do Instituto Nacional de Educação de Surdos, no ano letivo de 2010. Tais textos foram produzidos com base na releitura, em Libras¹, de um conto de Carlos Drummond de Andrade, intitulado "A incapacidade de ser verdadeiro" (ANDRADE, 1998:19). Tendo assistido a tal releitura em sala de aula, os alunos surdos foram orientados a produzir seus próprios contos, em Língua Portuguesa, procurando reproduzir a sequência narrativa apresentada no vídeo.

¹ O vídeo pode ser acessado através do link: <http://www.youtube.com/watch?v=QAVXEnMTBIU>

Em tais textos, no que diz respeito à sequência cronológica dos fatos ocorridos e à descrição das cenas, é possível perceber grande influência da Libras sobre a Língua Portuguesa, principalmente pela tentativa de reproduzir, no texto escrito, cada detalhe da narrativa em Libras, inclusive em relação à retomada dos personagens ao longo do texto, como se pode perceber nas análises feitas mais adiante.

1. O PROCEDIMENTO DISCURSIVO DÊITICO

O procedimento de referência mais prototípico em Língua de Sinais relaciona-se ao caráter dêitico dessa língua. Segundo Cavalcante (2005: 126),

para um processo referencial ser considerado dêitico, ele precisa fazer apelo ao **ponto de origem em que se situa o falante**, ou coenunciador. Assim sendo, se elegermos como critério primário a retomada de referentes no discurso, poderemos aceitar que a dêixis pode cruzar o caminho da anáfora e da introdução referencial, não as excluindo, mas inserindo uma soma de subjetividades (**grifos nossos**).

Em Língua Portuguesa, tais subjetividades às quais a autora se refere pertencem ao processo mesmo da dêixis, uma vez que, por um referencial dêitico, o falante situa as coisas do mundo através do seu ponto de vista. As expressões referenciais pertencentes ao campo *dêitico* são aquelas relacionadas diretamente às condições de enunciação. Nesses casos, o enunciador é um ponto de referência para a escolha das expressões referenciais.

Para Lyons (1987:163),

“a propriedade essencial da dêixis (...) é que ela determina a estrutura e a interpretação dos enunciados em relação à hora e ao lugar de sua ocorrência, à identidade do falante e do interlocutor, aos objetos e eventos, na situação real de enunciação”.

No caso específico das Línguas de Sinais, essa referência dêitica deve ser analisada de maneira ainda mais ampla. Por se tratarem de línguas visoespaciais, as construções textuais nas Línguas de Sinais têm como referencial o produtor do texto, que usa a Libras no momento da enunciação. Por isso, nas Línguas de Sinais, qualquer ponto no espaço usado para fazer referência ao que quer que seja (um lugar, uma pessoa, um objeto, um acontecimento) está sempre relacionado ao posicionamento daquele que tem o ato de fala e tal posicionamento funciona como o centro dêitico de todo o texto que se desenvolve.

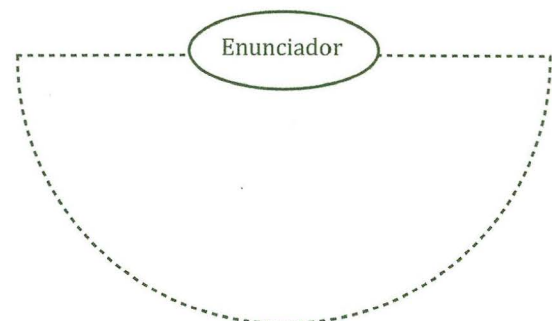
A organização espacial das Línguas de Sinais apresenta possibilidades de estabelecimento de relações gramaticais no espaço. No espaço em que são realiza-

dos os sinais, a introdução nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para que as relações sintáticas e discursivas se estabeleçam: “Qualquer referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização (espaço definido na frente do corpo do sinalizador), observando várias restrições” (QUADROS e KARNNOP, 2004: 127).

A respeito do espaço de sinalização, cita-se Lodi (2004: 293):

Todo enunciado em Libras é realizado no espaço de enunciação: um semicírculo virtual cujo perímetro é usado para a realização de referência às pessoas do discurso nas situações discursivas com referentes não presentes ou presentes. O corpo do sinalizador deve situar-se dentro do raio do semicírculo e, nesse espaço, nas diferentes situações discursivas, podem ocorrer mudanças quanto a direção e a localização de seu corpo, a sinalização em direção a um *lôcus* pré-determinado como marca de referência a uma pessoa e/ou objeto e a movimentação ocular para esse mesmo local (ao fazer referência à pessoa e/ou ao objeto ali referido).

Essa dinâmica interdiscursiva pode ser representada a partir do seguinte esquema:



Esse espaço de enunciação existe em função da posição do enunciador. Por isso, pode-se afirmar que a dêixis é uma das principais marcas de referência da Libras.

Quadros e Karnnop (Id: 128-129) listam alguns mecanismos espaciais de referência utilizados nas Línguas de Sinais. Dentre eles, podem-se citar:

- fazer o sinal em um local particular;
- direcionar a cabeça, os olhos, ou mesmo o corpo (além, é claro, da estratégia de apontação com o dedo), para determinada localização onde, anteriormente, convencionou-se situar um referente específico;
- usar um verbo direcional (com concordância) ou um classificador incorporando os referentes previamente introduzidos no espaço.

Na estrutura da narrativa, estes mecanismos de referenciação ficam bastante evidentes. Para fazer referência a um dos personagens de uma narrativa, pode-se delimitar um local no espaço, à direita do enunciador, por exemplo, onde se encontra imaginariamente o tal personagem e, sempre que for necessário referir-se a ele ou dar-lhe a “voz” no discurso direto, aquele ponto é usado como referência.

No caso de uma narrativa mais longa ou com muitos personagens, é sempre possível utilizar o recurso da soletração (do nome do personagem) ou a repetição de um sinal (que se refira ao personagem) para reafirmar que, em determinado ponto do espaço gramaticalmente previsto na Libras, encontra-se a referência ao personagem X. Apontar para aquele ponto será sempre recurso válido para a referência.

Como se pode ver,

A referência, na Língua de Sinais, é marcada pela apontação propriamente dita, que parte sempre do ponto de origem do enunciador (com uma determinada movimentação de suas mãos, seu olhar ou seu corpo). Assim, podem-se retomar as personagens da narrativa a partir de sua localização (imaginária ou não) no espaço. “Todos os referentes estabelecidos no espaço ficam à disposição do discurso para serem referidos novamente através da apontação ostensiva ou da flexão verbal”. (QUADROS e KARNOP, 2004: 115).

2. PREDOMINÂNCIA DO DISCURSO DIRETO NAS ESTRUTURAS NARRATIVAS EM LIBRAS

Nas narrativas em Libras, em geral, os procedimentos de referência utilizados recorrem ao discurso direto, ou seja, é muito comum que o narrador “intérprete” as ações dos personagens, de modo a lhes dar “voz” no discurso. Para tal, podem-se utilizar uma série de mecanismos de referenciação.

O direcionamento do olhar, as expressões faciais, a direção dos sinais e os movimentos de corpo do sinalizador quando as vozes dos personagens se fazem presentes, são importantes marcas discursivas da(s) pessoa(s) do discurso e indicativas das separações das vozes do narrador e dos personagens (LODI, 2004: 307).

Para assumir o papel de um dos personagens, o narrador dispõe de estratégias de movimentação, mais ou menos intensas, para que o interlocutor da narrativa possa identificar que aquela “voz” não pertence mais ao narrador. Em Português, é possível representar essa mudança de “vozes” através das marcações gráficas (travessões e aspas) e do uso de pronomes e verbos (substituição da 3ª pela 1ª pessoa do discurso). Em Li-

bras, tais marcações podem relacionar-se à movimentação do corpo e da cabeça do narrador e à direção do olhar combinados a determinadas expressões faciais, a partir das quais se percebe que, naquele instante, o narrador dá “voz” aos personagens da narrativa.

Por exemplo, quando o narrador apresenta a história e os personagens ou ainda quando faz algum comentário no meio da narrativa, mantém seu olhar na direção do interlocutor e seu corpo na posição central do espaço de enunciação. Essa é a representação da “voz” do narrador.

Se, por outro lado, o narrador passar a dar voz aos personagens da narrativa, ele pode recorrer a duas estratégias bastante comuns na Libras:

2.1 Movimento do corpo:

Ao narrar uma história em Libras, o enunciador dispõe de todo o seu corpo para representar as ações narradas. Movimentando-se mais para um lado ou para o outro, respeitando o espaço de enunciação, é possível que o narrador assuma o papel de algum dos personagens. Muitas vezes, essa movimentação é sutil e caracterizada por uma leve inclinação do tronco do enunciador para um lado e para outro, representando, por exemplo, um diálogo entre dois personagens.

Além disso, quando o enunciador deixa o papel de narrador para assumir o papel de algum dos personagens da narrativa, seu corpo movimenta-se com maior liberdade no espaço de enunciação.

2.2 Direção do olhar:

“O olhar é usado, em Libras, como um importante diferenciador das referências de segunda e terceira pessoas do discurso”. (LODI, 2004: 299). Quando o narrador passa a assumir o papel de um dos personagens, seu olhar não mais se direciona ao interlocutor, mas a outro ponto. Se for o caso de um diálogo entre dois personagens da narrativa, o olhar daquele que estiver com o ato de fala no momento pode ser direcionado para um ponto no espaço em que se pressuponha estar o outro personagem, interlocutor daquele diálogo. Um pequeno desvio de olhar já é capaz de indicar que houve mudança no papel do narrador.

Na representação de um diálogo, tanto o direcionamento do olhar quanto a movimentação mostram para o interlocutor quem está falando com quem. Nas narrativas em Libras, para representar um diálogo entre dois personagens que representem “mãe” e “filho”, como é o caso da narrativa utilizada nesta pesquisa, o enunciador pode levar em conta a provável estatura dos personagens. Ao representar o personagem “filho” (que se pressupõe ser menor que sua mãe) o enunciador pode

direcionar seu olhar e sua cabeça para cima, ao mesmo tempo em que, se o personagem a ser representado no diálogo for a mãe, o olhar e a cabeça do enunciador passam a se voltar para baixo. Nesse caso, a referência aos personagens é feita como se eles estivessem presentes no espaço de sinalização.

Pode-se afirmar, portanto, que há mecanismos de referência em Libras tão produtivos quanto os que há em Língua Portuguesa. É preciso reconhecer as estruturas que fazem o texto em Libras progredir para conseguir compreendê-lo de forma completa.

Além disso, de posse do conhecimento sobre como se organiza discursivamente o texto em Libras, fica mais fácil compreender algumas especificidades que aparecem nos textos escritos em Língua Portuguesa pelos surdos, como se pode perceber pelas análises feitas a seguir.

3. ANÁLISE DOS TEXTOS

Do *corpus* analisado na pesquisa a que este trabalho se refere, serão apresentados, a seguir, 3 textos cujas características são bastante semelhantes: estruturação confusa dos discursos direto e indireto, uso variado de elementos de contextualização (vinculados ao texto em Libras ou ao conhecimento de mundo do aluno), alguns problemas na organização da sequência narrativa e um considerável número de repetições das anáforas referentes aos três personagens da narrativa – Paulo, a mãe e o médico.

Apesar de alguns problemas evidentes, é possível, de maneira geral, compreender a história narrada e, se o leitor possui um mínimo conhecimento de Libras, consegue, inclusive, imaginar o que o surdo “quis dizer” em determinados trechos que ferem a norma do Português. Além disso, muitas vezes, as repetições ajudam a desfazer possíveis ambiguidades e demonstram que o surdo preocupou-se em tornar seu texto claro e coerente.

Nos três textos a seguir, é possível observar uma série de particularidades da Libras e a influência que esta língua exerce na produção escrita do aluno surdo: são os textos típicos da comunidade surda. Em textos como estes, é possível pesquisar estratégias de ensinar Português para alunos surdos de maneira mais eficiente, levando em consideração a primeira língua desses alunos.

Texto I: Conseguiu o Paulo verdade

O dragão briga bicho no campo de futebol, Paulo grita: “MAAÃE”, Paulo diz: eu vi lá no campo de futebol está brigando o dragão. Verdade. Mãe diz: que isso estranho o dragão brigou, não acredita, para mentira embora lá castigo e fica aqui castigo não vai dar comida e doce mais 15 dias castigo. Paulo diz: preai quero falar com você. Mãe desprezou. Paulo esta vendo fora a janela, também vê o céu, tem a lua e a estrela caiu na cheio. Ele pegou, comeu ser o queijo delícia, sumiu o queijo. Que droga...

Ele foi passear outro lugar, ele viu a borboleta pegou o Paulo leva voar alto e passeia ver lugar mais linda e feliz. Paulo dá ideia. Paulo gritou: mãe. Paulo diz: fui voar junto a borboleta é muito grande foi muito bom passeio. Mãe diz: que estranho de novo mentira, para mentira, não acredita suspiração, vou ver ir no hospital e vê meu filho é maluco ou não? Médico diz:ok, vou conversar com seu filho. Médico já descobriu o Paulo. Médico chamou a mãe de Paulo. Médico diz: Não é maluco e ele falou ser poema e imaginar é normal. Mãe está pensando mal, mas não é. Foi normal.

No texto I, o aluno demonstra ter um conhecimento vocabular da Língua Portuguesa e um conhecimento de mundo bastante satisfatórios. Entretanto, a organização textual se mostra comprometida em variados aspectos. Há muitos problemas de pontuação e, sobretudo, de estruturação do discurso direto.

Percebe-se, neste texto, uma grande fidelidade à versão em Libras. Cada um dos diálogos reproduzidos no texto I aparece encenado na narrativa em Libras, de modo que, em seu texto, o aluno procurou transmitir a mensagem o mais fielmente possível. Entretanto, justamente pelo fato de a versão em Libras valer-se de tantos elementos que não aparecem no conto de Drummond, às vezes parece que outra história está sendo contada, recheada de elementos novos. São esses os elementos de

contextualização que se vão encontrar (algumas vezes mais, outras menos) em todos os textos de nosso *corpus*.

Especificamente no caso do texto I, podem-se destacar como elementos de contextualização a maioria dos diálogos que se estabelecem ao longo da narrativa. Uma comparação entre a cena em que o menino recebe um castigo de sua mãe no texto original e no texto I evidencia essa característica:

“Sua mãe botou-o de castigo, (...) Paulo não só ficou sem sobremesa, como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias”.

(“A incapacidade de ser verdadeiro”)

“Mãe diz: (...) para mentira embora lá castigo e fica aqui castigo não vai dar comida e doce mais 15 dias castigo. Paulo diz: prea! quero falar com você. Mãe desprezou.”

(texto I, linhas 4-9)

Como a narrativa em Libras usa praticamente a todo momento a encenação dos diálogos como estratégia textual, é natural que, no texto escrito pelo aluno surdo, o discurso direto apareça a todo momento, mesmo quando há possibilidade de narrar determinado acontecimento de outra maneira. Em geral, os alunos surdos vão se manter fiéis ao texto a que eles assistiram, em Língua de Sinais.

A mesma comparação pode ser estabelecida na cena em que Paulo conta para sua mãe o que vira no campo de futebol:

“(...)Um dia chegou em casa dizendo que tinha visto no campo dois dragões-da-independência cuspidando fogo e lendo fotonovelas. Sua mãe botou-o de castigo(...)”

(“A incapacidade de ser verdadeiro”)

“(...) Paulo grita: “MAAÃE”, Paulo diz: eu vi lá no campo de futebol está brigando o dragão. Verdade. Mãe diz: que isso estranho o dragão brigou, não acredita...”

(texto I, linhas 2-5)

Nesse caso, podem-se destacar duas características particulares do trecho escrito pelo aluno surdo. Primeiramente, é possível perceber que, no texto I aparece a informação de que os dragões brigavam no “campo de futebol” e, vale ressaltar, essa informação não aparece no texto original, tampouco no texto em Libras. Acredita-se que isso aconteça pelo fato de que esses alunos apenas reconheçam, na palavra “campo”, a significação “campo de futebol”. Além disso, no texto I, é construído um diálogo que não aparece no texto

original, valendo-se inclusive da estratégia de simbolizar um grito, numa clara demonstração de conhecimento das relações entre mãe e filho, inclusive utilizando uma estratégia própria da comunicação entre ouvintes. O título “Conseguiu o Paulo verdade” parece antecipar aos leitores o que acontecerá ao final da narrativa: Paulo consegue comprovar a verdade – ele é um poeta e não um mentiroso.

A construção dos diálogos é, como já se afirmou, uma particularidade dos textos escritos pelos surdos, uma vez que, em sua língua (a Libras), o discurso direto é uma constante. Entretanto, há muitos problemas na estruturação gramatical desse tipo de discurso, sobretudo em relação à pontuação e às pessoas gramaticais.

Exemplificam-se, abaixo, com um trecho do texto I, os problemas recorrentes em relação à construção do discurso direto:

“Mãe diz: que estranho de novo mentira, para mentira, não acredita suspiração, vou ver ir no hospital e vê meu filho é maluco ou não? Médico diz: ok, vou conversar com seu filho”.

(texto I, linhas 18-22)

Nesse caso, pode-se observar inicialmente um problema na pontuação do trecho como um todo. Entretanto, também fica evidente que a grande questão aqui é a mistura das pessoas gramaticais que constroem os diálogos no discurso direto, como se pode perceber pelo uso da 3ª pessoa (“não acredita”), em uma construção em que parece mais adequado o uso da 1ª pessoa (não acredito).

Como marcas de discurso direto, nesse trecho, aparecem o verbo “dizer” seguido dos dois pontos (:), na fala da mãe e na do médico; a presença de diferentes pessoas gramaticais, parecendo caracterizar um diálogo: “vou ver ir no hospital e vê meu filho”, “vou conversar com seu filho”. Além disso, nota-se que o trecho destacado inicia-se com uma fala da mãe para Paulo. Entretanto, o uso do ponto de interrogação ao final da fala atribuída à mãe, parece estabelecer um novo diálogo, desta vez, entre a mãe e o médico, em que ela diz “Meu filho é maluco ou não?” e o médico responde “Ok, vou conversar com seu filho”.

Os diálogos entre os personagens também têm grande importância na sequência das ações ao longo da narrativa. Além disso, o aluno divide as ações em três espaços narrativos: o espaço inicial em que Paulo conversa com sua mãe em casa e, da janela, vê a lua cair; o espaço intermediário que se constrói quando Paulo é levado pelas borboletas para passear pelo céu; e o espaço em que acontece o desfecho da história, no hospital.

Texto II: Conseguir verdadeiro

Apresentação, Paulo viu o campo de dragão briga. Ele falou que aí vi o campo de dragão estava brigando mas dele mãe estava dúvida falando a mentira meu filho levar aqui no quarto ficará o castigo em 10 dias.

A mãe falou que não deixa dar os doces com meu filho. Ele pediu que é o objeto por mãe falou que não posso mesmo. Ele falou que sem problema. O menino estava admirando a janela de lua ficava bonita. Aí, a lua está caindo no chão acima um queijo.

O menino vi andar pegando o queijo. Ele comi o queijo delicioso. Que droga! Ele anda ver a borboleta na floresta ficará bonita. Ele conta que viu a borboleta é muito grande e bonita por minha mãe estava não ainda acreditando ser estranho. Que acontecer a mentira da problema com meu filho precisa ir lá no médico. Eles entram bater a porta. O médico está abrindo a porta.

A mãe te explica que meu filho está mentindo a problema na vida. Por favor, a mãe me ajuda o meu filho estava diferente na vida. O médico vou aconselhar e tentar o seu filho.

Ele pesquisa saber na vida por dele. O médico descobri a coisa é uma poesia.

Quando ele chega encontrar de mãe quer saber motivo o meu filho. O médico falou que é por isso é poesia. A mãe ficará compreender mesma a coisa.

No conto de Drummond, apenas no desfecho se revela a resposta para o mistério que o autor vai construindo ao longo de toda a narrativa: Paulo não é um menino mentiroso, como se poderia acreditar, mas sim um poeta, como os “exames” comprovaram. No texto II, entretanto, o título antecipa o final: Paulo consegue a verdade e acaba provando para sua mãe que não é um mentiroso.

No que diz respeito à sequência narrativa, ao longo de todo o texto II, o aluno marca claramente, na divisão dos parágrafos, a ordenação das cenas narradas. Além disso, aparecem dois elementos de progressão temporal no texto: “aí” (linhas 1 e 6) e “Quando” (linha 14).

Ainda no que se refere à sequência dos fatos narrados, pode-se observar que, logo no início do texto, ocorre uma particularidade. Como no texto em Libras o monitor surdo apresenta-se e apresenta o personagem do texto (“Eu vou contar a história do Paulo, um menino...”), o aluno surdo, ao escrever seu texto em Português, usou um elemento linguístico para caracterizar esse momento inicial do texto: “Apresentação”. Essa é uma marca da primeira cena narrativa da qual o aluno surdo se deu conta ao assistir à versão em Libras.

A estratégia de encapsulamento anafórico pode ser também observada em outros exemplos do texto, como em “...estava dúvida falando a mentira...” (linha 2) “Que acontecer a mentira da problema...” (linhas 9), “...meu filho está mentindo a problema na vida” (linha 11), “...a coisa é uma poesia” (linha 13) e “...por isso é poesia”

(linhas 14-15). Em todos esses casos, o aluno usa palavras que definem situações anteriormente descritas, realizando o que a teoria linguística caracteriza como *anáforas encapsuladoras* (cf. CONTE, 2003).

O autor do texto II inseriu diálogos em praticamente toda a narrativa. Tais diálogos atuam como elementos de contextualização e a diferença que seu uso oferece ao texto pode ser observada através da seguinte comparação:

“... a mãe decidiu levá-lo ao médico.

Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

— *Não há nada a fazer, Dona Coló. Esse menino é mesmo um caso de poesia.*”

(“A incapacidade de ser verdadeiro”)

“Que acontecer a mentira da problema com meu filho precisa ir lá no médico. Eles entram bater a porta. O médico está abrindo a porta.

A mãe te explica que meu filho está mentindo a problema na vida. Por favor, a mãe me ajuda o meu filho estava diferente na vida. O médico vou aconselhar e tentar o seu filho. Ele pesquisa saber na vida por dele. O médico descobri a coisa é uma poesia.

Quando ele chega encontrar de mãe quer saber motivo o meu filho. O médico falou que é por isso é poesia. A mãe ficará compreender mesma a coisa”

(texto II, linhas 9-15)

O aluno surdo, que criou seu texto com base em uma narrativa em Libras, tem a necessidade de contextualizar toda a situação narrada através dos diálogos. Isso acontece porque, em Libras, as narrativas desenvolvem-se, sobretudo, por construções com discurso direto. Talvez por isso, também, seja tão difícil para os alunos surdos a construção de estruturas de discurso indireto: raramente isso acontece em sua língua.

Devido a esse aspecto específico da Libras, nas anáforas diretas utilizadas a fim de retomar os objetos de discurso “Paulo”, “mãe” e “médico”, aparece uma grande questão que se observa muitas vezes nos textos produzidos pelos alunos surdos: a mistura das pessoas gramaticais na construção dos discursos direto e indireto. Em uma mesma frase, como se pode observar no trecho destacado anteriormente, o objeto de discurso “a mãe” é representado em 1ª (“meu filho”; “me ajuda”), 2ª (“seu filho”, na conversa com o médico) e 3ª pessoa do discurso (“a mãe”). Isso acontece todo o tempo no texto, em relação aos diferentes objetos de discurso: Paulo, mãe e médico.

A grande questão a ser observada nesse texto é, a nosso ver, a influência que a propriedade dêitica da Língua de Sinais exerce sobre o texto do surdo em Português. Isso pode ser comprovado nas construções frasais que misturam as estruturas de discurso direto e indireto. Como exemplos, podem-se citar: “Ele falou que aí vi o campo de dragão”; “A mãe falou que não deixa dar os doces com meu filho”; “O médico vou conselhar e tentar o seu filho”. Nesses três casos, acontece uma mistura entre as pessoas do discurso que, a nosso ver, se deve ao fato de que, no texto em Libras, os personagens da narrativa entram em ação explicitamente a cada vez que aparecem no texto. Não há discurso indireto no texto em Libras, pois os referentes, quando acionados através

do apontamento, por exemplo, passam a agir no texto. O locutor da versão em Libras é também um ator cada vez que precisa representar as ações de um ou outro personagem, sempre em 1ª pessoa. Então, o aluno surdo, tem dificuldades de registrar, em Português, quando determinada ação é de 1ª, 2ª ou 3ª pessoa do discurso.

Ao passar o texto para a Língua Portuguesa, há questões que ficam marcadas ainda como realizadas em primeira pessoa, mesmo que, no texto escrito, se faça referência a uma ação de uma terceira pessoa. Tal fato pode ser observado também no uso dos pronomes “te” e “me”, que aparecem nas duas primeiras linhas do 4º parágrafo do texto II: “A mãe te explica que meu filho está mentindo a problema na vida. Por favor, a mãe me ajuda o meu filho estava diferente na vida”. O primeiro deles refere-se ao médico, pois, no momento da fala, a mãe se dirige a ele. É como se o aluno reproduzisse a fala da mãe ao médico, tratando esse último como segunda pessoa do discurso (“te”). O mesmo raciocínio pode ser aplicado ao uso do pronome “me”, que faz referência à primeira pessoa da ação: é a mãe quem fala naquele momento. Apesar de estruturar o texto no modo indireto do discurso, parece-nos que “escapa” ao aluno surdo o uso adequado do pronome. Influenciado pela ação explícita em Libras, o surdo acaba misturando as estruturas de discurso direto e indireto que há em Português.

De toda forma, a maneira como se organiza o discurso indireto nesse texto é surpreendente. “Ele falou que aí vi...” (linha 1); “A mãe falou que não deixa dar os doces...” (linha 4); “Ele conta que viu a borboleta...” (linha 8) são exemplos de que o aluno reconhece, de alguma forma, a estrutura do discurso indireto, apesar de cometer alguns desvios na organização das pessoas gramaticais ao estruturar suas frases nesse tipo de discurso.

Texto III: Conseguir a verdade de Paulo

Paulo chegou no campo. Está estranha que o campo e está brigando bagunça que o dragão. Paulo chama a mãe. Paulo vê que está bagunça o campo. Que horrível. A mãe falou que estranho o isso e parei de falar mentira. Paulo está falando a verdade. A mãe pega o Paulo e a mãe falou que você fica castigo também não pode comer doce e fica preso em casa e não deixa sair. Paulo quer sair na rua. Não deixa. A mãe desprezou Paulo. A janela que Paulo adrimou a Lua é bonita. A lua caiu. Paulo viu a lua. Paulo pegou a lua e comeu a lua é delícia. Paulo está indo e viu a borboleta e medo grande. Transforma voar livre. Que legal é muito bom e afirma vendo a natureza. Paulo chama a mãe e esta vendo a borboleta é muito grande e bonita. A verdade, voa vendo natureza. A mãe está estranho. A mãe falou que você pare de mentir e a mãe não quer saber que fala de mentir. A mãe fique preocupada você tem problema o motivo, vamos ir ao médico. O médico falou que entra ao médico. A mãe “boa tarde” quer conversar com o médico. A mãe falou que Paulo tem problema mental o motivo. O médico vai pesquisando o Paulo. O médico descobrir Paulo está imaginando. O médico conversa com a mãe de Paulo muito poesia e imaginar.

O texto III é escrito em apenas um parágrafo, entretanto a sequência narrativa apresenta-se bastante clara para o leitor: no texto, há 29 frases, curtas em sua maioria, evidenciando de maneira bem explícita cada um dos acontecimentos na sequência narrativa. Embora esse número de frases seja excessivo, a organização das ações no texto apresenta-se pouco comprometida dessa maneira.

Além disso, ao longo do texto III, o aluno marca a sequência das ações utilizando algumas expressões que indicam a mudança das cenas. Logo no início aparece “Paulo chegou no campo” e, em seguida, “Paulo chama a mãe”. Ao longo do texto aparecem, ainda, outros elementos que contribuem para essa sequência: “Paulo está indo...” (linha 6); “Paulo chama a mãe...” (linha 7); “... vamos ir ao médico. O médico falou que entra ao médico.” (linha 10). Tudo isso facilita o entendimento do texto por parte do leitor.

A referência aos personagens do texto é, também, muito clara, no entanto pouco criativa. De maneira geral, há muita repetição a cada retomada das personagens Paulo, mãe e médico, o que evidencia que o autor do texto III não dispõe de um vasto conhecimento das estratégias de referência (substituição por pronomes, por outros sintagmas nominais, elipses...) que se podem usar. Entretanto, isso não chega a caracterizar um baixo conhecimento linguístico por parte do aluno, uma vez que é possível observar construções frasais bastante complexas no texto III. Como exemplos, podem-se citar: “Paulo está falando a verdade” (linha 3), em que o aluno aplica uma construção muito comum do Português (estar + gerúndio); “... vamos ir ao médico” (linha 10) ou “... quer conversar com o médico” (linhas 10-11), em que o aluno aplica adequadamente a regência dos verbos ir e conversar; “A mãe falou que Paulo tem problema mental...” (linha 11), em que o aluno usa adequadamente o discurso indireto no período composto por subordinação.

Além disso, é possível observar uma série de anáforas indiretas que contribuem para a clareza e a organização do texto III, como se pode observar nos trechos destacados abaixo:

“A mãe falou que estranho o isso e parei de falar mentira” (linhas 2-3)

“Paulo está falando a verdade” (linha 3)

“A mãe fique preocupada você tem problema o motivo” (linhas 9-10)

“A mãe falou que Paulo tem problema mental o motivo” (linha 11)

Em todos os trechos destacados, as palavras/expressões sublinhadas são anáforas indiretas encapsu-

ladoras de partes anteriores do texto e, com exceção da primeira delas (“o isso”), todas são maneiras de rotular as histórias que Paulo conta. De acordo com a opinião da mãe, o problema mental é o motivo de tanta mentira. Para Paulo, tudo é verdade.

Entretanto, apesar de uma organização textual satisfatória, o texto III apresenta problemas quanto à estrutura dos discursos direto e indireto em alguns trechos, sobretudo pela mistura das pessoas do discurso, como ocorre no seguinte trecho: “A mãe falou que você pare de mentir” (linhas 8-9). Nesse trecho, o aluno inicia uma estrutura de discurso indireto (“A mãe falou que...”) e, em seguida, utiliza “você”, como se transcrevesse a fala da mãe.

Além disso, muitas vezes não se podem identificar com precisão a pessoa do discurso, por conta da dificuldade do aluno na conjugação verbal. Isso faz com que não se saiba ao certo se houve algum erro na construção dos discursos direto ou indireto ou se ocorre apenas um erro de conjugação.

“... a mãe falou que você fica castigo também não pode comer doce e fica preso em casa e não deixa sair” (texto III, linhas 3-4)

Na oração sublinhada, apesar de o verbo aparecer conjugado na 3ª pessoa do singular (ela = a mãe), não se pode afirmar precisamente que se trata de uma construção de discurso indireto: em todo o período que vem sendo construído anteriormente, o que o aluno faz, aparentemente, é reproduzir a fala da mãe de Paulo no discurso direto, o que pode ser comprovado pela presença do pronome “você”. Dessa forma, seria mais lógico ter usado a 1ª pessoa “não deixo sair”, já que a mãe estaria falando diretamente com Paulo. Entretanto, no início do trecho destacado, aparece a construção “a mãe falou que”, própria em estruturas de discurso indireto e, por isso, não se pode afirmar categoricamente se a mistura dos discursos ocorre por desconhecimento das estruturas gramaticais de discurso direto e indireto, por erro na conjugação verbal ou, ainda, pelos dois motivos somados.

Ainda em relação à estrutura dos discursos, cabe ressaltar que, na parte final do texto em que se narra a chegada de Paulo e sua mãe ao médico e os diálogos que se estabeleceram, o aluno utiliza estruturas linguísticas que demonstram seu conhecimento daquela situação comunicativa.

“O médico falou que entra ao médico. A mãe ‘boa tarde’ quer conversar com o médico. A mãe falou que Paulo tem problema mental o motivo. O médico vai pesquisando o Paulo. O médico descobrir Paulo está imaginando. O médico conversa com a mãe de Paulo muito poesia e imaginar” (texto III, linhas 10-13)

Nesse trecho, além de chamar a atenção o uso das aspas na fala da mãe (“boa tarde”), é interessante a maneira como o aluno organiza as cenas: primeiro o médico manda que os pacientes entrem, depois a mãe o cumprimenta e relata o motivo de ela e o filho estarem ali, no terceiro momento o médico examina Paulo e, por fim, identifica o “problema” e o explica para a mãe. Tudo isso, além de funcionar como elemento de contextualização no texto III, demonstra um interessante conhecimento de mundo por parte do aluno. Tal desfecho é, também, antecipado no título do texto III (“Conseguir a verdade de Paulo”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos apresentados neste artigo mostram que, de maneira geral, a despeito de produzirem textos sintaticamente comprometidos, os surdos podem se fazer entender. Entretanto, diante desse reconhecimento, é preciso que se defina que tipo de ensino de Língua Portuguesa se deseja dar aos alunos surdos. Há duas opções possíveis: propiciar-lhes um ensino que os faça conquistar o merecido respeito social, nivelando-os em par de igualdade aos sujeitos não surdos; ou aceitar que

a Língua de Sinais leva a uma escrita diferenciada da norma e, por isso, os textos escritos pelos surdos sempre apresentarão problemas?

Avaliar os textos dos surdos de maneira diferente, levando em conta as especificidades de sua primeira língua, é uma medida imediata e urgente. Entretanto, não se defende, aqui, o comodismo de tentar convencer a sociedade de que há uma “escrita dos surdos”, pois, dessa forma, estaríamos contribuindo para uma maior marginalização desses sujeitos.

É preciso que se reflita sobre a Língua de Sinais, em sala de aula, de modo a estabelecer paralelos entre a Libras e a Língua Portuguesa. Assim, as metodologias de ensino-aprendizagem devem levar em conta essa inter-influência, cujas características estarão presentes nos textos escritos pelos sujeitos surdos. O professor precisa identificar essas características, reconhecer suas causas e criar mecanismos que façam com que o aluno surdo reconheça as especificidades das duas línguas. Dessa forma, o aluno será capaz de refletir sobre as duas línguas, tornando-se um sujeito efetivamente bilíngue. Apenas assim o ensino de uma segunda língua para surdos pode ser, de fato, eficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. D. de. A incapacidade de ser verdadeiro. In.: _____. *Contos Plausíveis*. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 19.

CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In.: KOCH, I.V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 125-149.

CONTE, M. Encapsulamento anafórico. In.: CAVALCANTE, M. *et. al.* (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 177-190.

LODI, A. C. B. Uma leitura enunciativa da Língua Brasileira de Sinais: O gênero Contos de Fadas. *DELTA*, v. 20, n. 2, p. 281-310, dez 2004.

LYONS, J. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.

QUADROS, R. M. de.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.