

## O USO DE ALGUMAS CATEGORIAS GRAMATICAIIS NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS PELO SUJEITO SURDO <sup>1</sup>

Ivani Rodrigues SILVA

**RESUMO** *Este texto apresenta as idéias principais desenvolvidas em uma dissertação de Mestrado que, partindo das narrativas escritas de sujeitos surdos que estavam em um nível inicial de escolarização (de 1ª a 4ª série) e em etapas mais adiantadas (5ª série em diante), analisou se os escolares surdos organizavam suas narrativas em seções, como proposto por Labov & Waletzky (1967). Com base nessa análise das narrativas, percebeu-se a necessidade de verificar como nossos sujeitos utilizavam-se das categorias funcionais na modalidade escrita, pois foi bastante saliente a falta ou o uso diferenciado destas categorias pelos escolares surdos na narrativa escrita.*

**ABSTRACT** *This paper presents the main ideas that were developed in a Masters thesis. Based on written narratives by deaf persons who were in lower level schooling (1 st to 4 th grade), as well as in intermediate levels (5 th grade and up), we analysed whether the deaf students organized their narratives in sections, as proposed by Labov & Waletzky (1967). Through the analyses of these narratives, the need to verify how our subjects used functional categories in the written mode became apparent; the lack or differentiated use of these categories by deaf students in written narrative was quite evident.*

### 1. APRESENTAÇÃO

É muito complexa a problemática que envolve o surdo e a surdez e, por essa razão, os desafios que essa população enfrenta para adquirir a linguagem assumem, por vezes, uma dimensão muito assustadora e misteriosa para aqueles que convivem com esses indivíduos na escola ou em casa.

Na verdade, as implicações da surdez são muitas, mas, no que diz respeito ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, o fato de ser surdo tem conseqüências sérias, principalmente quando a surdez ocorre muito precocemente. As defasagens lingüísticas e os bloqueios de comunicação são, assim, algumas das conseqüências que afetam a vida do sujeito surdo.

---

<sup>1</sup> Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Lingüística, do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, no dia 13 de março de 1998, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre.

Essa pesquisa mostra, em linhas gerais, a importância das crianças surdas estarem expostas a uma linguagem que lhes seja efetiva, isto é, da qual elas possam fazer uso tanto para se comunicarem com outros surdos e ouvintes quanto e (principalmente) para que se organize o mundo a sua volta.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1. Sujeitos**

Os sujeitos da pesquisa integram (ou integraram em algum momento) o Grupo de Apoio à Escolaridade do CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto”) e freqüentavam escolas comuns em diversos níveis de aprendizagem. São, em sua grande maioria, crianças e jovens oriundos de classe sócio-econômica baixa, com faixa etária entre 7 e 22 anos.

Desse grupo, optamos pela separação por faixa de escolaridade. Assim, aqueles que estivessem, na época da coleta, freqüentando até a 4ª série do primeiro grau integraram o grupo denominado GRUPO I; aqueles que estivessem freqüentando da 5ª série em diante, à época da coleta dos dados, foram considerados como pertencentes ao GRUPO II. A perda auditiva dos sujeitos pertencentes aos dois grupos era, em geral, profunda e bilateral e, à exceção de dois sujeitos cuja fala era bastante funcional, os demais utilizavam-se de um tipo de comunicação bimodal em que mesclavam gestos naturais, signos da LIBRAS e tentativas de fala, além da expressão corporal e expressão facial. Portanto, o nível de aquisição da LO e LIBRAS era bastante diferenciado de sujeito para sujeito e alguns, dependendo é claro de como a família reagia frente a LIBRAS, utilizava-a com mais desenvoltura, mas em geral, o que se verificava era a superposição de alguns sinais da LIBRAS, numa estrutura sintática do oral. Os adolescentes, em sua maioria, havia sido oralizados e a ênfase dada a LO, em suas casas, incentivava-os a servirem-se dela, sempre que podiam. O tipo de comunicação utilizado pelos sujeitos em casa, via de regra, era aquele realizado por meio da leitura labial, fala e gestos de apoio.

### **2.2. As Funções da Narrativa**

Interessou-nos particularmente a narrativa por ser ela um dos primeiros tipos de discurso produzidos em linguagem escrita pela criança, dentro dos muros escolares. O ensino da língua portuguesa, principalmente no período de alfabetização, tem dado à narrativa um espaço importante, até porque através das ‘histórias’, muitos professores procuram lidar com as expectativas da criança relacionadas à escrita.

No caso específico dos surdos, há que contar, ainda, com um outro fator: professora e escola não sabem como se comunicar com a criança surda, assim, seu texto escrito é, muitas vezes, a única oportunidade de o professor entendê-la. Sem falar na importância cognitiva que esse tipo de texto assume, ao organizar determinados eventos em uma seqüência temporal, fundamental para a criança encontrar outras formas de lidar com a sua realidade.

A narrativa foi estudada sob diferentes perspectivas, mas o trabalho de Labov & Waletzky (1967) propõe uma metodologia e opera com noções, conceitos e procedimentos propriamente lingüísticos. Labov & Waletzky (1967) apresentam um quadro geral para a análise da narrativa o qual mostra o quanto as habilidades verbais são usadas para avaliar as experiências passadas.

Para Labov & Waletzky (1967) o quadro teórico básico da narrativa leva em conta a seqüência temporal como uma importante propriedade definidora da seqüência narrativa. Para eles, a superestrutura da narrativa constitui-se de: resumo<sup>2</sup>, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda.

### **2.3. O uso de categorias funcionais**

Ao observarmos as narrativas escritas por nossos sujeitos ficou claro que o 'desvio' da produção escrita de surdos estava muito relacionado ao uso diferenciado ou a escassez das chamadas categorias funcionais ou gramaticais.

De acordo com a Tipologia Tradicional, as categorias gramaticais dividem-se em duas classes, a classe de categorias lexicais e a de categorias não lexicais ou funcionais. A primeira é uma classe de relações abertas, abarcando categorias como Nome, Verbo e Adjetivo e as classes funcionais, categorias como Determinantes, Preposição, os elementos flexionais e os auxiliares. (Lyons, (1979) e (1982); Mattoso-Câmara, (1973); Lopes, (1995))

Para a análise dos dados desse trabalho, no que concerne à utilização dos surdos das categorias gramaticais, estaremos assumindo os pressupostos teóricos da Gramática Gerativa que considera a linguagem humana um tipo de sistema cognitivo, caracterizado por certas propriedades genéticas, inatas, denominado Gramática Universal (GU), utilizado dentro dessa teoria para fazer referência a um estado mental inicial ou à própria teoria proposta pelo lingüista para refletir sobre esse estado inicial (cf. Chomsky, 1967).

Dentro da Gramática Gerativa, a terminologia utilizada para denominar aqueles aspectos mais relacionados ao léxico e aqueles mais relacionados à gramática é praticamente a mesma usada pelos autores acima citados. Existe também a distinção entre sistema aberto e fechado, mas gramática e léxico situam-se ao longo de um contínuo, tem papéis distintos e interação. Há dentro da classe de relações fechadas ou funcionais o que se convencionou chamar de morfemas gramaticais presos (as flexões em geral) e livres (artigos, pronomes, auxiliares e preposições).

## **3. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS**

### **3.1. Análise das Narrativas**

Analisamos as narrativas dos sujeitos surdos, divididas em apenas três situações distintas. Para a análise do gênero narrativo, estávamos interessados em saber, em

---

<sup>2</sup> O resumo foi acrescentado por Labov em seu artigo de 1972 – "The Transformation of Experience in Narrative Syntax".

primeiro lugar, se os escolares surdos eram capazes de organizar suas narrativas em seções – como propõem Labov & Waletzky (1967) - ou se apenas as construiriam no seu sentido mais básico: a complicação (o essencial, segundo os autores citados). Em segundo lugar, desejávamos verificar se a escolaridade do sujeito, como propõem Rojo (1989) e Abaurre (1990) - essa última com relação à escrita de forma geral - intervém no desempenho do texto narrativo do aluno surdo, isto é, se o cumprimento das etapas escolares acrescentaria ou não ao texto narrativo do surdo as outras seções previstas no âmbito do modelo laboviano.

Desta forma, pretendia-se verificar, se havia, nos textos analisados, marcas características da estrutura narrativa, a saber: “Era uma vez”, “Viveram felizes para sempre” como também avaliar a construção dos personagens nessas narrativas. Nesse aspecto, era nosso intuito investigar se há uma objetivação do aluno surdo em criar (nomear) seus personagens independentemente de ele próprio estar na história. Quando autor e personagem são a mesma pessoa, o aluno surdo estaria utilizando colagens. Ademais, parece interessante mostrar se há um trabalho, ainda que mínimo, com as personagens que já indique a preocupação do surdo em mostrar para o seu leitor sua compreensão a respeito da função desse elemento da narrativa.

### **Narrativa 1: O TOMBO**

Complicação	O menino anda caiu banana a menina assustou.
Resolução	Menino junto comer a menina. (B.9 anos- 3ªsérie)

Como se pode observar, pelo texto 1 acima, uma das grandes dificuldades, ao analisarmos as narrativas de surdos, vem da própria dificuldade de se definir as sentenças (onde começam e onde terminam) de seus textos. Além disso, pelo uso peculiar que fazem de categorias funcionais (como FLEX, preposição, conectores em geral), a ordem cronológica desses enunciados, também, são de difícil recuperação, mesmo porque o verbo não funciona como estruturador da coerência textual. As relações entre os tempos verbais tornam-se particularmente importantes nesse tipo de texto porque, através delas, são realizados o encadeamento, a progressão temporal necessária para recapitular uma realidade em movimento. Aliás, essa foi uma grande dificuldade para interpretar os dados à luz do modelo laboviano, que entende a unidade oracional de uma maneira precisa e a partir de divisões em orações (livres, subordinadas) as quais vão se estruturando nas chamadas “seções narrativas”.

Por outro lado, se aceitamos essa maneira de se expressar do indivíduo surdo e preenchemos as lacunas de seu texto, podemos chegar a uma interpretação coerente com a proposta pretendida (escrever uma história baseando-se em figuras). A narrativa 1 acima, por exemplo, já traz uma marca importante deste gênero textual que é o verbo no perfeito (‘caiu’, ‘assustou’).

Em suma, a fim de determinarmos se há ou não narrativa, seguindo-se os parâmetros de Labov & Waletzky (1967), estaremos identificando nas histórias escritas por nossos sujeitos:

- a) se há ou não dependência temporal entre os eventos (‘A então B’, isto é, a complicação propriamente dita);

b) se o texto narrativo, cumprindo sua parte essencial descrito em “a”, desenvolve outras seções previstas para a estrutura narrativa como resumo, avaliação, resolução, coda.

### 3.2. Análise das categorias gramaticais

Analisando as narrativas escritas pode-se verificar que, em muitas construções utilizadas pelos alunos surdos, há a dificuldade de os mesmos lidarem com as palavras relacionais e, por outro lado, mesmo usando tais palavras, eles não as usam como os ouvintes, como exemplificado mais abaixo, em (1).

**1– O Fábio fica muito o caiu porque a banana com chão** (*O Fábio ficou muito triste porque caiu na casca da banana e derrubou a pipoca no chão* ou simplesmente *O Fábio ficou muito triste porque caiu na banana no chão* – repare que o adjetivo “triste” e o complemento “pipoca” não aparecem)

Pode-se dizer que há algumas explicações para esse arranjo particular da escrita de sujeitos surdos. Com relação ao uso das preposições, por exemplo, é importante observar que nossos sujeitos surdos as usam sempre antes do elemento que elas devem reger, mostrando com isso que a criança surda já tem a noção de preposição, ou seja, que o sistema subjacente que rege o uso dessa função é preposicional, isto é, se há um parâmetro de ordenações da posição dos elementos funcionais, ele já foi marcado como pré (ou algo do gênero, tipo anterior). Veja abaixo os exemplos de sentenças e o uso de preposições:

**1. “Eu, minha mãe, e meu irmão fomos viajar em Castilho”** (Eu, minha mãe e meu irmão fomos viajar para Castilho)

**2. “meu vô e minha mãe foram no banco de bradesco”** (O meu avô e minha mãe foram ao banco Bradesco)

**3. “O Felipe e o Fábio ficaram muito medo”** (= O Felipe e o Fábio ficaram com muito medo)

**4. “A Daniela e o Tadeu brincamos a bola”** (= A Daniela e o Tadeu brincaram de bola)

**5. André pegou uma corda amarrar vaso”** (= André pegou uma corda para amarrar o vaso)

**6. O Fabiano está brincando jogar a bola”** (= O Fabiano está brincando de

**7. “os dois estão montando do vaso”**(= os dois estão montando o vaso)

**8. “A Maria viu um homem, porque ele não viu da banana”**(= A Maria viu um homem cair porque ele não viu a banana)

É preciso, então, verificar as diferenças que fazem a criança e o adolescente surdo no uso da preposição “de” e das demais preposições predicadoras. A preposição “de”, por exemplo, que tem apenas função sintática e preposições como “para” que são atribuidoras de papel temático.

A preposição “de”, além de ser a mais frequente de nossa língua (cerca de 75% dos casos, segundo dados de Pereira (1977) é apenas atribuidora de casos e, por isso mesmo, mais difícil de ser percebida pelo sujeito surdo ou mesmo por aprendizes de qualquer língua estrangeira, fato corroborado por Fernandes (1989) e Henriques (1992).

## 4. CONCLUSÕES

### 4.1. em relação ao uso de categorias gramaticais

Há, na literatura, um certo consenso de que apenas as categorias lexicais estariam presentes nos primeiros estágios da aquisição da gramática pela criança, sendo que as funcionais ocorreriam mais tardiamente (Radford, 1990; Atkinson, 1992 e Hyams, 1986). Estaria ocorrendo com os sujeitos surdos, partindo-se dessa visão, uma construção análoga ao que acontece com as crianças ouvintes com a diferença de que, no sujeito surdo, a emergência das categorias funcionais viria em etapas mais tardias e via escola, quando os ouvintes já as teriam internalizadas, há muito tempo. Nossos dados parecem confirmar essa situação

A ausência de categorias funcionais no afásico que perdeu a linguagem depois de algum dano cerebral é bastante interessante para ilustrar essa questão. Alguns autores explicam que tanto o agramático quanto a criança, em fase de aquisição da linguagem, adquirem primeiro os elementos de projeções mais baixas, ou seja, tanto um quanto outro 'criam' estruturas mais econômicas e menos custosas; o afásico porque perdeu e tenta se utilizar daquilo que lhe sobrou e a criança porque ainda não adquiriu. Observa-se que, no agramatismo, o sujeito utiliza-se de estruturas mais econômicas na quais há ausência de determinantes, flexão e complementos e, mesmo conseguindo manter a ordem canônica da língua, não consegue lançar mão de cadeias mais complexas como aquelas que se verificam nas sentenças relativas, em que há uma 'saturação' de categorias funcionais Gregolin-Guindaste (1992).

Nossos dados, de uma maneira geral, comprovam os fatos citados acima e, além disso, a premissa de Miotto (1995) relativa às preposições, pois nossos sujeitos parecem utilizar mais preposições que têm sentido lexical do que as que têm simplesmente função sintática, o que pode indicar que esta é mesmo uma classe híbrida, conforme o autor propõe, ou seja, existem preposições lexicais e funcionais.

### 4.2. com relação às narrativas

A utilização de textos narrativos nas atividades do CEPRE decorreu, em parte, da necessidade de responder às expectativas escolares dessa população em relação a esse gênero discursivo e, também, eram uma forma de entendermos melhor como esses alunos surdos organizavam a sua experiência linguística.

Pela análise dos dados de nossos sujeitos foi possível perceber que, dos 34 textos escritos pelos dois grupos participantes da pesquisa, a maioria conseguiu realizar a seção complicação que nos termos de Labov & Waletzky (1967) é a parte essencial da narrativa. Apenas 6 desses textos não apresentaram essa seção narrativa e todos eles pertenciam aos alunos surdos do Grupo I que freqüentavam a primeira etapa escolar (1ª a 4ª série)

Relativamente às outras seções da narrativa, propostas pelos AA. acima citados, tais como o resumo, a avaliação, a resolução e a coda, apenas alguns alunos pertencentes ao grupo de surdos que estavam matriculados na primeira etapa escolar realizaram algumas destas seções (7 alunos). Já o outro grupo, que cursava a segunda etapa escolar (5ª série em diante) conseguiu apresentar outras seções em 15 textos narrativos.

O uso de operadores narrativos e estruturas congeladas, também, foi diferente nos dois grupos analisados: o grupo I utilizou-se de estruturas congeladas em apenas 2 textos narrativos, enquanto o grupo II utilizou-as em 4 de seus textos.

O uso de operadores narrativos (aí, depois, e) foi bem maior no Grupo II do que no Grupo I, demonstrando que a escolaridade pode ser um fator importante para a maior compreensão e uso desses operadores.

Outro ponto observado é que o 'arcabouço narrativo' como apontou Perroni (1992), Rojo (1989), Tannen (1982) e Bryce-Heath (1982; 1983) não aparece do nada. Quanto mais a criança surda tem contato com esse tipo de texto, mais ela vai poder elaborar a chamada 'superestrutura narrativa' e mais facilmente utilizará desse tipo de texto para fins escolares.

O maior contato do surdo com esse tipo de texto antecipa a ele a imagem e a importância que a escola dará a tal estrutura. O reconhecimento daqueles elementos importantes da narrativa como o cenário, as personagens, o tempo e o enredo, também, são propiciados através do maior contato desses sujeitos com esse tipo de texto e facilita o seu reconhecimento naqueles textos que lhe serão apresentados, mais tarde, pela escola.

Em suma, a percepção de que há um arcabouço que deve ser preenchido ao narrar, é construída ao longo do processo de aquisição de linguagem. Por isso a importância que a criança surda tenha a oportunidade de utilizar uma língua que lhe seja eficaz no ambiente em que vive, para dar a ela chance de explorar todas as categorias envolvidas no discurso narrativo, primeiro na forma 'oral/gestual' e, depois, na forma escrita.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. Língua oral, língua escrita: Interessam à Lingüística os dados da aquisição da representação escrita? In: **Anais do IX Congresso Internacional da ALFAL**. Campinas, IEL/UNICAMP, 1990.
- ATKINSON, M. **Children's Syntax: an Introduction to Principles and Parameters Theory**. Oxford: Blackwell, 1992.
- CHOMSKY, N. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Trad. José Antonio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coleção Studium, Coimbra, 1965.
- GREGOLIN-GUINDASTE, R. M. Agramatismo: problemas sintáticos e soluções discursivas. In: **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**. ABRALIN, 1992.
- HEATH, S. B. What no bedtimes story means: narratives skills at home and school. In: **Language in Society**, no. 11, (44-76), 1982.
- \_\_\_\_\_. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HENRIQUES, E. R. Preposições: por que são Difíceis para os Aprendizes\_Estrangeiros? In: **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. Lisboa, Portugal (118 - 130), 1992.
- HYAMS, N. M. **Language Acquisition and Theory of Parameters**. Dordrech:D. Reidel Publishing CO, 1986.

- LABOV, W. & WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: Jelm, J. (et al.) **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: Washington University Press, 1967.
- LOPES, E. **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. São Paulo: Ed. Cultrix Ltda., 1995.
- LYONS, J. **Introdução à Linguística Teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e Linguística**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- MIOTO, C. **Preposições: Núcleos Lexicais ou Funcionais?** Universidade Federal de Santa Catarina, (Mimeo), 1995.
- PEREIRA, M. C. **Aspectos Semânticos na Aquisição de Preposições por criança Brasileira**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977.
- PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- RADFORD, A. **Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax**. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- RAPOSO, E. Categorias funcionais na gramática gerativa. In: **D.E.L.T.A** n. 2, Unicamp, 1993.
- ROJO, R. H. R. **O Desenvolvimento da Narrativa Escrita: “Fazer Pão” e Encaixar**. São Paulo: Dissertação de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.
- TANNEN, D. The Myth of Orality and Literacy. In: FRAWLEY, W. (org.). **Linguistics and Literacy**. New York, 1982.