



Capítulo 6

Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo³⁵

GLADIS DALCIN³⁶

³⁵ Capítulo baseado na dissertação de mestrado em Psicologia Social defendida na UFSC.

³⁶ Psicóloga e Mestre em Psicologia Social.

Introdução

Este estudo se iniciou a partir das atividades do Grupo Comunidade e Cultura Surda³⁷ realizadas na APASFI³⁸. Para desenvolvê-lo, foi necessário ultrapassar as discussões sobre os aspectos lingüísticos e culturais que envolvem os surdos, promovendo um trabalho de escuta do que eles tinham a dizer a respeito de si mesmos, de sua comunidade, de sua língua e de sua cultura. Esse espaço de escuta buscou romper com o modelo de intervenção calcado na matriz do conhecimento médico-científico³⁹ de



³⁷ O Grupo Comunidade e Cultura Surda teve início em 1996 e encerrou suas atividades em 2001. As reuniões eram semanais, no período noturno, e contavam com a participação da psicóloga, da intérprete da Libras, dos surdos adultos que freqüentavam o ensino supletivo e dos membros da comunidade surda que não freqüentavam a escola, mas que demonstraram interesse em participar. O grupo debatia temas referentes a sua comunidade, sua cultura e sua língua.

³⁸ A APASFI – Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Foz do Iguaçu – é uma instituição sem fins econômicos que trabalha com os surdos de Foz do Iguaçu e cidades vizinhas, bem como com os surdos dos países fronteiriços, Paraguai e Argentina. Atua, na área educacional, através da Escola de Educação Especial para Surdos da APASFI – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na área social, lingüística e de saúde, através do CAIAP – Centro de Atividades Integradas da APASFI – e, na área profissional, através do NOPA – Núcleo de Orientação Profissional da APASFI.

³⁹ O posicionamento médico/científico mostrou-se “surdo” às questões da constituição psíquica do sujeito surdo, negando-lhe o processo de

abordagem terapêutica, em que há o predomínio do discurso do especialista, que avalia o “desvio” e a “incapacidade” como verdades absolutas, atuando sobre a reabilitação do órgão falho – no caso, o ouvido – e transformando o sujeito surdo num pedaço de carne que precisa ser reabilitado. Além disso, esse trabalho proporcionou uma aproximação dos profissionais envolvidos com a comunidade surda.

No decorrer das atividades do grupo, foi possível constatar, através dos depoimentos, que os surdos adultos que nasceram surdos e que tiveram um contato tardio com a língua de sinais possuíam uma forma particular de lidar com o simbólico, com a cultura familiar, com as regras estabelecidas e com os valores instituídos. Também houve a percepção de que a compreensão dos assuntos abordados circulava em uma dimensão mais concreta, mais centrada no corpo, menos metaforizada, em que diversos temas eram concebidos “ao pé da letra”. A lei que apresentava uma vigência significativa era aquela organizada pela comunidade surda, colocando a família de origem num lugar secundário, já que eles se definiam como estrangeiros em relação ao núcleo familiar. As identificações centravam-se em torno da comunidade surda, na qual o reconhecimento de si passava pelo sinal próprio (recebido da comunidade surda) e não pelo nome próprio (recebido da família).

humanização, que só é possível no momento em que ocorre o convívio humano e a participação, que levam ao mundo dos símbolos por meio da aquisição da linguagem. Dessa forma, os surdos acabaram por se afastar de sua comunidade, de sua língua e de sua cultura em virtude das tentativas de adaptação propostas pelos discursos médicos, psicológicos, econômicos, políticos e religiosos, que tinham como objetivo fazê-los falar, minimizando as diferenças e apacando o mal-estar que a condição dos surdos provoca.



Diante dessa situação, a pesquisa buscou situar e investigar como o surdo filho de pais ouvintes internaliza a cultura familiar e de que maneira essa internalização colabora para a formação de sua subjetividade. Para a análise, foram levados em consideração a diferença de língua e de cultura, o sentimento de “estrangeiro” que os surdos afirmaram sentir em relação a sua família de origem e, de maneira inversa, o seu sentimento de “familiaridade” quando encontraram a comunidade surda, que denominaram de sua “família”. Delineou-se, também, a necessidade de se pesquisar de que maneira esse sentimento de “estrangeiridade” interfere na identificação do surdo com sua família de origem e que efeitos tem na constituição de sua subjetividade.

Para identificar e escolher os sujeitos que participaram da pesquisa, foram estabelecidos critérios que definissem as características da surdez, haja vista as diferenças que alteram a forma como o surdo se relaciona com a língua e com a cultura. Portanto, para a definição desses sujeitos, ficou estabelecido que os participantes da pesquisa deveriam ter as seguintes características: surdos adultos filhos de pais ouvintes que nasceram surdos (pré-lingüísticos)⁴⁰,



⁴⁰ Existem dois tipos de surdez: a pré-lingüística ou pré-lingual e a pós-lingüística ou pós-lingual. A primeira é, segundo Strnadová (2000), congênita ou surgida em tenra idade, antes da aquisição da fala. Já a segunda é característica das pessoas ensurdecidas depois de adquirir a linguagem. Sacks (2002) afirma que os surdos pré-lingüísticos não possuem imagens auditivas e experiências mentais a que possam recorrer. Nunca ouviram, não têm lembranças, imagens ou associações auditivas possíveis, “nunca terão a ilusão do som”. São incapazes de ouvir seus pais e, como consequência dessa impossibilidade, podem vir a ter graves atrasos lingüísticos. Porém, conseguem ouvir ruídos de vários tipos e ser sensíveis a vibrações de toda espécie.

com diagnóstico de surdez profunda⁴¹, que tiveram contato com a língua de sinais a partir da adolescência, que têm convívio com a comunidade surda e que utilizam a língua de sinais em sua comunicação.

A pesquisa se baseia no método qualitativo, na forma de estudo de caso analítico-descritivo, a partir da análise de três casos: Maria, 29 anos, que teve contato com a língua de sinais aos 21 anos; Pedro, 22 anos, que teve contato com a língua de sinais aos 16 anos; e Janice, 22 anos, que teve contato com a língua de sinais a partir da puberdade. O procedimento da coleta de dados se deu através das técnicas de pesquisa documental e entrevistas em profundidade na modalidade não estruturada. Essas entrevis-



⁴¹ Há várias classificações da surdez. Para esse trabalho, foi empregada a classificação utilizada pela APASFI, que é a de Davis e Silvermann (1970), citada também por Strobel e Dias (1995). A classificação baseia-se na média obtida a partir da soma do limiar encontrado em 500, 1000 e 2000 Hz. Assim: audição normal – 0 a 25 dB; perda leve – 26 a 40 dB; perda moderada – 41 a 70 dB; perda severa – de 71 a 90 dB; e perda profunda – acima de 90 dB. Segundo Sacks (2002), as pessoas com surdez profunda não demonstram nenhuma inclinação inata para falar. Falar é uma habilidade que tem que ser ensinada a elas e constitui um trabalho sistemático de anos que, na maioria das vezes, é ineficaz. Por outro lado, essas pessoas demonstram uma inclinação acentuada para a língua de sinais que, sendo uma língua visual, lhes é totalmente acessível. É importante esclarecer que a dificuldade de falar se deve à impossibilidade da audição. Os surdos possuem aparelho fonador idêntico aos de todos os demais. O que lhes falta é a capacidade de ouvir a sua própria fala e, portanto, de monitorar com o ouvido o som da voz humana. Desse modo, a sua fala pode ser anormal na amplitude e no som, com a omissão de muitas consoantes e outros sons da fala, o que, às vezes, a torna ininteligível.

tas foram realizadas por um pesquisador surdo e acompanhadas pela pesquisadora ouvinte e pela intérprete da Libras. Como forma de registro, utilizou-se o recurso de filmagem, já que a língua de sinais apresenta uma modalidade espaço-visual. A análise dos dados foi efetivada a partir da análise do discurso e abordada a partir do referencial da psicanálise e de outros campos como a lingüística, a antropologia e a sociologia. Dentre as contribuições dos campos acima citados, destaca-se a da lingüística, com os estudos sobre as línguas de sinais e a da antropologia, com os estudos culturais. Através dessas disciplinas, foi possível propor uma reflexão e estabelecer uma mudança de paradigma na compreensão da surdez, colocando-a sob o paradigma da diferença⁴² e não da deficiência. É esse paradigma da diferença que embasa a presente pesquisa.



No entrelaçamento das histórias: uma análise dos discursos

Na análise dos discursos dos sujeitos pesquisados, percebe-se com nitidez a existência de uma linha divisória que delinea condições

⁴² Skliar (1999) afirma que o enfoque da diferença se contrapõe ao ponto de vista médico, que caracteriza a surdez como deficiência. De acordo com Bueno (1999), pensar na diferença tem as seguintes implicações: 1) a surdez passa a ser vista como uma característica de uma parcela da população e não pode mais ser encarada pelo ângulo tradicional da medicina, que a caracterizou como deficiência; 2) a surdez é considerada como um fator que acarreta uma diferença básica de linguagem, em que a língua de sinais é encarada como a expressão natural da comunidade surda; 3) os surdos passam a ser entendidos como possuidores de uma cultura própria, em virtude de apresentarem uma língua numa modalidade espaço-visual.

contrastantes entre o antes e o depois do encontro com a comunidade surda e a língua de sinais. O antes é descrito como um período marcado pelo sofrimento, isolamento e alienação a que estavam submetidos por conviver apenas entre pessoas que interagiam somente através da oralidade. O depois passa a ser caracterizado como um momento repleto de alegria, de encontros agradáveis, de abertura para a vida.

O sujeito surdo antes da língua de sinais

Antes era calado. Era um silêncio total. Eu não aprendi nada durante muito tempo. Só havia bocas abrindo e fechando. Eu era triste, diferente. Não era só eu. Todos os surdos eram iguais. Surdo não participava de nada, não dava opinião, não aprendia nada. (Maria)

A fala de Maria reflete a dimensão da precariedade simbólica a que os surdos ficam submetidos antes de ter contato com a língua de sinais. Isolados no meio familiar, impossibilitados de se apropriar da língua materna⁴³ - a língua oral - eles não têm condições

⁴³ Ao pesquisar sobre os estudos desenvolvidos sobre a língua e a surdez, Behares e Peluso (1997) constataram que os conceitos de primeira língua, língua natural e língua materna se apresentavam sobrepostos, criando equívocos. Em função disso, buscaram explicitar os conceitos acima citados. Definiram como a língua natural dos surdos a língua de sinais devido ao “fato de que na presença dela o acesso do surdo é imediato, seja por que sua estrutura visual-manual lhe facilita (enquanto que a língua oral só é acessível com apoio de um treinamento planejado), seja por que, o fato de ser a língua de sua comunidade de referência torna possível a interação espontânea (o que não é possível em uma língua oral)” (p. 40). E, como a



de compartilhar o mesmo código que a mãe. Em conseqüência, ficam expostos a graves restrições lingüístico-sócio-culturais que acarretam sérias limitações quanto a sua subjetividade. Por sua vez, essas condições determinam uma estagnação subjetiva e uma exclusão lingüística que os deixam marginalizados, sem condições de inserção e de apropriação da cultura de seu entorno, a cultura familiar.

Janice, ao se referir a esse tempo, diz: “O surdo entendia as coisas com muita dificuldade, entendia pouco ou não entendia nada. Não tinha comunicação nenhuma. Era muito sofrimento”. Pedro também marca esse tempo, dizendo: “Quando cheguei aqui [na escola de surdos], eu não conhecia as coisas. Não tinha conhecimento nenhum [usa sinal de zero], não tinha a experiência que tenho hoje. Não sabia das coisas, era a primeira vez que eu estava vendo”. Continua: “A minha família nunca tinha me dito



primeira língua, definiram aquela que faz referência aos fatores temporais, ou seja, a que ingressa em primeiro lugar no repertório da criança, perpassando o bebê nos primeiros tempos de vida e inscrevendo-o no simbólico. A partir dessa definição, propuseram que a língua oral seria a língua materna dos surdos filhos de pais ouvintes. A língua oral teria um lugar privilegiado, já que produziria a inscrição da criança surda no simbólico, ainda que essa criança não possa vir a se assenhorear dela. Essa inscrição se daria, então, de modo muito particular e haveria que se considerar as vicissitudes dessa constituição psíquica, uma vez que os surdos crêem-se falantes nativos da língua de sinais e não da língua oral. Para os autores, essa crença ficaria na esfera do imaginário, mantendo-se a língua oral como língua materna, que estaria, assim, estreitamente vinculada à estruturação do sujeito. Dessa forma, afirmam que o surdo vai poder ser atravessado pelo simbólico, ainda que tenha que adotar uma língua estrangeira à do discurso da mãe.

nada, não me informava de nada. Antes era ruim. Foram anos de muito sofrimento, sofrimento, sofrimento. Muito tempo sem saber nada”.

As falas de Janice e Pedro reiteram a de Maria, descrevendo a precariedade conceitual a que estavam submetidos e apresentando um tempo em que o pensamento mostrava-se literal, concreto e infantil, o que acarretava uma dificuldade de organizar os pensamentos e comprometia a construção do simbólico, deixando-os praticamente sem recursos para associar, rememorar e narrar. Falavam-lhes as ferramentas para construir e manipular os conceitos e estabelecer as cadeias associativas⁴⁴.

Na tentativa de estabelecer contato e sair da inércia social e subjetiva a que se encontravam, desenvolveram um sistema de comunicação vinculado à língua oral que chamaram de sinais caseiros. Esses sinais caseiros eram compostos por gestos e imitações próximos da mímica e serviam para designar sinais de pessoas, objetos e/ou situações. Caracterizados pela privacidade do núcleo familiar, não eram compartilhados com a sociedade em geral. Os sinais criados pelos surdos eram utilizados pela mãe e por um irmão ou irmã mais velhos que tinham a designação de cuidar deles. O restante da família, em geral, não utilizava os sinais caseiros, fazendo uso exclusivo da língua oral.

Ao estudar esse sistema de código familiar, Behares e Peluso (1997) perceberam que as crianças surdas filhas de pais ouvintes têm, aos três anos de idade, um modo particular de se comunicar

⁴⁴ Ao pesquisar sobre esse tempo onde os surdos se encontravam sem língua, Lane (1992) afirma que a inteligência está presente, mas fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua. Essa situação tem como consequência o fato de que os surdos são considerados imbecis pelos ouvintes.



que é diferente da língua oral majoritária, da língua de sinais da comunidade surda do lugar em que vivem e dos instrumentos artificiais de manualização da língua oral majoritária (alfabeto manual, línguas sinalizadas). As crianças “conversam” com suas mães e, às vezes, também com outras pessoas da família em um sistema próprio de “gestos” que pode durar anos, muitas vezes até o fim de suas vidas.

Ao buscar subsídio para esse fenômeno na literatura, os autores depararam-se com o conceito de “simbolismo esotérico” proposto por Tervoort (1961), que o define como um sistema lingüístico restrito com estruturas semânticas e léxicas próprias que “consiste nos recursos simbólicos convencionais (ou mais ou menos convencionalizados), compartilhados somente por uma mãe e uma criança, não compreensíveis pelos usuários de nenhuma das línguas utilizadas no contexto social. (...) há substituição do uso de uma língua e tem uma estrutura semelhante a uma língua sem sê-lo *stricto sensu*” (Tervoort, *apud* Behares e Peluso, p. 54). O simbolismo esotérico tem uma estrutura semelhante a uma língua. Sua utilidade é tornar possível a comunicação na ausência de uma língua em comum, devido às restrições inatas da criança que o produz. As causas levantadas para o uso dessa língua restrita são as seguintes: 1) as condições naturais que toda criança tem para construir uma língua; 2) as necessidades comunicativas entre a mãe e a criança, atribuídas ao psicológico; 3) a ausência de um modelo de língua a ser imitado, já que a mãe não sabe a língua dos “surdos” e a criança não tem acesso natural à língua falada.

Observou-se, nos relatos de Maria, Pedro e Janice, que os critérios utilizados para a criação dos sinais caseiros – a saber, as características físicas, o uso de acessórios, certas situações ocorri-

das com os pais e irmãos – foram os mesmos e são também os mesmos utilizados pela comunidade surda em geral. Com esse fato, pode-se constatar que essa forma de designação para as pessoas, objetos e/ou situações é uma característica própria dos surdos, pois, embora os sujeitos pesquisados não estabelecessem contato com outros surdos e não tivessem acesso ao conhecimento desse procedimento cultural, eles o desenvolveram e o utilizaram em seu núcleo familiar.

Além disso, os sinais caseiros são também considerados “pobres” em relação à língua de sinais, pois contêm uma quantidade reduzida de vocábulos, que se caracterizam por serem específicos para uma única situação, isolados, sem contextualização, voltados para a necessidade comunicativa do presente, muito limitados e superficiais, propiciando uma comunicação solta, fragmentada e sem estrutura e impossibilitando o aprofundamento das situações abordadas. Em virtude dessas características, são reconhecidos apenas no núcleo familiar, não estabelecendo relações sociais além da família e constituindo, dentro dela, relações precárias, proporcionadas pelas próprias limitações dos familiares em geral no que diz respeito à compreensão das condições do membro surdo.

Vorcaro (1999) pontua que os sinais caseiros não têm vigência significativa na língua de sinais, porque estão restritos a cada núcleo familiar e apresentam um único significado para cada objeto, pessoa ou situação de um dado ambiente. Dessa forma, não promovem a possibilidade de deslizamento metonímico e de ultrapassamento metafórico e impossibilitando a construção de uma rede significativa e o estabelecimento de laços sociais.

Embora alguns membros da família utilizem os sinais caseiros, o núcleo familiar mantém a língua oral como prioritária, tan-



to antes quanto depois do acesso à língua de sinais. Os familiares de Pedro e Maria não demonstraram, segundo seus relatos, interesse em aprender a língua de sinais e de interagir com a comunidade surda. Ao contrário, demandaram que eles aprendessem a língua oral. Essa demanda, que, em alguns núcleos familiares, torna-se uma imposição, revela a tentativa de se evitar o confronto com a diferença que a condição de surdo estampa e visa aplacar a angústia provocada por aquilo que é estranho⁴⁵. Essa angústia se expressa na ambivalência em relação ao estranho, a qual, por um lado, demanda a exclusão dele e, por outro, o seu acolhimento. Essa ambivalência aparece na família dos surdos através dos sentimentos expressos e da forma como os familiares agem com o membro surdo, algumas vezes, aceitando-o e buscando aprender a sua língua, em outras, rejeitando-o, negando a surdez e exigindo que ele se expresse oralmente e, em outras ainda, superprotegendo-o. Em geral, em decorrência da angústia diante dessa estranheza, a família acaba realizando um movimento de afastamento, excluindo-o lingüística e culturalmente.



⁴⁵ No ensaio “*O estranho*” (1919), Freud desenvolveu a idéia de que há uma estranheza intrínseca ao sujeito. O estudo semântico do termo alemão *unheimlich* conduz ao encontro dos contrários. Heimlich designa o que é familiar, mas avança em direção a seu antônimo: *unheimlich*, estranho. Assim, esse conhecido-desconhecido designa aquilo que é, a um só tempo, o mais exterior e o mais íntimo. Ver-se diante da diferença do outro provoca angústia no sujeito. De acordo com Freud, o estranho é a verdade assustadora do sujeito que remete ao desamparo e só se estabelece na angústia e no horror. Horror em psicanálise é o horror à castração, que lembra a ausência ou a privação. E quando, em psicanálise, fala-se em horror à castração, está se falando a respeito da angústia que a diferença causa.

A imposição para que o surdo se comunique através da língua oral também é demandada pela sociedade como um todo. Configura-se, assim, a reprodução social da situação sustentada pela família ao impor a língua oral – língua dominante do entorno – sobre o filho, mesmo sabendo que ele está impossibilitado de dominá-la. Imersos num entorno oral, Maria, Pedro e Janice relataram suas dificuldades em compartilhar suas experiências com seus familiares. Eles afirmaram que se sentiam excluídos, não apenas lingüisticamente, mas também socialmente, distanciando-se dos familiares e experimentando o isolamento no ambiente familiar. Essa situação é retratada quando contam que os irmãos ouvintes não conversavam com eles, não os convidavam para partilhar dos momentos em comum, como brincar juntos na infância, tomar chimarrão, conversar quando estavam reunidos à mesa e em outros eventos. Além disso, eles também relataram que, ao crescerem, ampliou-se o isolamento social, ficando mais clara a separação entre os membros ouvintes e surdos dentro da família e reforçando-se, assim, o lugar de exclusão ao qual estavam submetidos.

Percebe-se com isso que se, por um lado, o acesso à língua oral está vedado ao surdo, embora seja ela o que o insere no simbólico e o constitui como sujeito⁴⁶ por ser a sua língua materna, por

⁴⁶ Apesar do surdo estar impossibilitado de adquirir a língua materna, ela o constitui como sujeito. Segundo Martins (2003), a mãe, mesmo não compartilhando a língua materna com seu filho, o inclui no simbólico através da função de maternagem e dos sinais caseiros. A maternagem é assegurada pelo conjunto de cuidados maternos que vêm corresponder às necessidades fisiológicas do bebê e à emergência psíquica do sujeito, indicando a precocidade das instaurações do aparelho psíquico. Essas primeiras instaurações psíquicas permitem a apreensão das relações existentes entre o



outro, ela também propõe a ele uma inserção de exclusão. Assim, sua entrada no simbólico só lhe possibilita um lugar – o lugar de excluído da língua oral e da cultura dos ouvintes. Essa exclusão não é causada pelo seu não acesso ao som, pois ele o vivencia através da vibração-sensação tátil. A exclusão se dá pelo fato de que ele transita pela língua oral, mas não tem recursos para se apropriar dela e, conseqüentemente, não tem acesso à interpretação do contexto familiar e social. Ao contrário, só lhe é possível ser interpretado. Ele não fala, mas é falado pelos outros. Ele é *ele* e não *eu* e acaba permanecendo num lugar marginal, “coisificado”.

Emmanuele Laborit (1994) exemplifica bem essa situação quando afirma: “Até então, falava de mim como se fosse uma outra pessoa, uma pessoa que não era ‘eu’. Diziam-me sempre: ‘Emmanuele é surda’. Ou então: ‘Ela o escuta, ela não o escuta’. Não havia o ‘eu’. Eu era ‘ela’” (p. 51). E mais adiante: “O primeiro, o imenso progresso em sete anos de existência acabara de acontecer: eu me chamo EU”. (p. 53).

Outro aspecto a ser considerado em relação à reprodução da ideologia dominante no contexto familiar é a definição do surdo

inconsciente materno e as respostas que, muito precocemente, o bebê elabora. Esse olhar materno é fundamental, pois vê no bebê algo que vai além da pura insuficiência orgânica. Esse olhar é o que permite à mãe escutar, através dos balbucios, do choro, do grito, do sorriso do bebê, as mensagens significantes que, mais tarde, ele incorporará como suas num processo identificatório. Essa interpretação vai inserindo o bebê no universo simbólico e dando a ele acesso à linguagem. Em contrapartida, a linguagem não se constitui apenas pela voz, senão teríamos que reduzir os significantes somente ao seu valor sonoro. Sendo assim, o fato de nascer surdo e não adquirir uma língua propriamente dita não vai impedir o advento de um sujeito, mas sim o seu lugar no simbólico materno e sua possibilidade de se encadear na cadeia significante.



como “deficiente”. Essa ideologia é atravessada por todos os significantes que essa definição carrega e a família acaba absorvendo-os, colocando o surdo nesse lugar de “deficiente”. Os discursos dos sujeitos pesquisados apresentam um ressentimento em relação aos familiares porque eles os consideravam “bobos”, sem inteligência, sem capacidade de compreensão. Pedro exemplificou essa situação, dizendo: “Meus irmãos iam brincar e me excluíam (...), ‘sai pra lá, você é bobo, é ingênuo, inocente’. Eles se afastavam”. Em outra fala: “Eu não sou bobo, eu sou inteligente”. Maria também se posicionou a respeito desse aspecto: “O surdo sempre passa por bobo por ele ter dificuldade de entender as coisas. Só que ele não é bobo”. Assim, para ambos, o fato de que os pais e irmãos não se dedicavam a lhes explicar as situações ou a inseri-los no contexto é decorrente dessa idéia de que os surdos não têm condições de compreender o que lhes é explicado.

Com isso, percebeu-se a delineação de um comportamento generalizado em todos os familiares dos sujeitos pesquisados, constatando-se que o repasse das informações acontecia de modo reduzido, simplificado, com a omissão de dados importantes para o entendimento dos fatos. Um exemplo citado por todos refere-se à situação de se assistir à televisão. Nessa circunstância, quando estavam ao lado dos familiares e desejavam acessar as informações, questionavam a respeito da notícia que estava sendo transmitida. Os familiares pediam para que aguardassem até o término da notícia. Eles percebiam que a reportagem era longa, mas na hora em que os familiares a relatavam, o faziam de modo rápido e com gestos soltos. Ex: “homem morreu assalto”. Mas como morreu? O que houve durante o assalto? Por que houve o assalto? Em que local se deu o assalto (cidade, país)? Esse exemplo demonstra o quanto os familiares se dirigiam a eles num diálogo rápido, sim-



ples, resumido, contendo só o essencial. Essa é a queixa de todos, indicando que, devido às barreiras lingüísticas, os familiares não conversavam com eles ou, se o faziam, era de modo insuficiente, sendo que, em algumas vezes, nem sequer respondiam as suas perguntas. Os três percebiam que seus familiares não tinham paciência de lhes explicar as situações. Com isso, foram se afastando dos familiares e perdendo a vontade de conversar com eles. Dizem que “perderam” muito por não ter acesso à língua oral. Desse modo, conclui-se que a comunicação familiar, estando restrita aos sinais caseiros, proporciona respostas curtas, evasivas, incompletas ou incompreensíveis, o que dificulta a compreensão das situações, desencadeando muitos mal-entendidos e gerando confusão na família.

O mal-entendido é configurado pela falta de informação ou pela sua redução, pelo desconhecimento das situações que envolviam os sujeitos pesquisados e o mundo e pela ausência de clareza em relação aos motivos e causas das solicitações e ordens recebidas. Os motivos que levam à incompreensão são observados na dificuldade que os surdos têm para fazer uma narrativa da sua história de vida. Essa narrativa vem marcada por diversas lacunas que denotam o desconhecimento de certos fatos, tais como: se já nasceram surdos ou se ensurdeceram depois do nascimento, qual a causa de sua surdez, quais os fatos da história de sua família (história dos pais, dos avós e outros familiares), entre outros. Tanto Maria como Pedro e Janice acreditam que isso ocorreu porque suas famílias não lhes contaram essas histórias, mas também porque não lhes ocorreu perguntar sobre elas. Todos afirmaram que só se depararam com a curiosidade de saber mais sobre sua família quando aprenderam a Libras.



Além dos aspectos já citados, os sinais caseiros apresentam-se centrados nas necessidades básicas (alimentação, higiene, transporte), comprometendo a qualidade e a quantidade da informação, principalmente ao se tratar de assuntos abstratos. Um tema que todos citaram foi o da religião, a idéia de Deus. Para eles era muito confuso entender o que era a religião (o seu sentido) e quem era Deus. Os familiares explicavam que Deus morava no céu, mas eles olhavam para cima e não viam nada além de nuvens. Não conseguiam apreender essa informação e concluíam que estavam sendo enganados pelos ouvintes. Outras situações, como Natal, Ano Novo e morte, foram citadas como sem compreensão por parte deles. Somente conseguiram abstrair esses conceitos depois de terem adquirido a língua de sinais.

202

Os apontamentos até aqui remetem à afirmativa de Goldfeld (2002) de que o surdo que não tem acesso à língua nenhuma permanece imerso em uma situação bem grave, pois está privado de compartilhar as informações mais óbvias com uma comunidade. Adquire uma forma rudimentar de linguagem, desenvolvida pelas interações sociais que utiliza não só para a comunicação, mas também para a organização de seus pensamentos. Nessa condição, os surdos conseguem expressar e compreender apenas assuntos do “aqui e agora”. Falar a respeito de conceitos abstratos é extremamente difícil para eles, pois permanecem vinculados ao concreto e em condições desfavoráveis para o desenvolvimento das funções organizadoras da linguagem e do pensamento de modo satisfatório.

Assim, essa situação simbólica precária em que se encontram no momento anterior à aquisição da língua de sinais tem também, como uma das suas conseqüências, a não-assimilação da cultura familiar, com a transmissão dos valores paternos ficando

bastante comprometida, vinculada a orientações simples sobre dados concretos do dia-a-dia, como atravessar a rua, aprender qual o ônibus correto para ir à escola, tomar banho, comer adequadamente, cuidados para não se machucar e outras informações que são passadas através de gestos soltos, mímicas, dramatizações e vivências reais dos fatos. Nota-se a partir dos relatos que, em geral, os surdos compreendiam as explicações, pois elas eram repassadas através da vivência da situação, a não ser aquelas que envolviam conceitos abstratos. Essas últimas, como não eram passíveis de serem constatadas na vivência concreta, eram consideradas mentirosas, fragilizando, assim, os laços da transmissão.

Outro aspecto que foi apreendido como significativo em relação à dificuldade da transmissão dos valores paternos é o predomínio da língua oral no núcleo familiar. Lichtig, Couto e Cárnio (2000) afirmam que:

De um modo geral, a mãe ouvinte brasileira usa a língua portuguesa oral, mesmo que esteja aprendendo a língua de sinais. Em nossa experiência observamos também que quando a criança surda não tem um domínio da língua oral, muitas vezes as mães sinalizam e falam ao mesmo tempo, utilizando a Comunicação Total. Este fato é preocupante, pois, deste modo a criança surda acaba recebendo somente fragmentos da língua oral e da língua de sinais, o que é extremamente prejudicial para o desenvolvimento de linguagem do surdo (p. 48).

De acordo com Lodi (2000), essa situação de falar e sinalizar ao mesmo tempo acaba privilegiando a organização temporal da oralidade, colocando os sinais em posição subordinada à organi-



zação temporal da fala. Como conseqüência, as informações em sinais ficam reduzidas e fragmentadas, perdendo-se as relações entre a informação e os sinais e entre as informações e a fala. Essa realidade coloca pais e filhos surdos frente a muitas dificuldades de comunicação e compreensão do que está sendo solicitado e/ou explicado. Nesse sentido, Martins (2003) afirma que os pais tentam estabelecer uma transmissão, mas ela se dá na ordem do im-proviso, já que eles não dominam a língua de sinais.

Para sanar essa lacuna, Sole (1998) aponta que é comum os pais solicitarem a intermediação de um terceiro que, na família, é representado pelo irmão(ã) que tem maior reciprocidade com o surdo. Fora do âmbito familiar, buscam professores e/ou intérpretes de Libras que acabam fazendo essa intermediação. Assim, há sempre a necessidade de um terceiro para exercer a função paterna e que acaba atravessando a transmissão da cultura familiar e fragilizando ainda mais a função do pai, que passa a ser entendido como aquele que não compreende o que o filho lhe pede.

204



O sujeito surdo depois da língua de sinais

Com a descoberta da minha língua, encontrei a grande chave que abre a porta que me separava do mundo. Posso compreender o mundo dos surdos, e também o mundo dos ouvintes. Compreendo que esse mundo não se limita a meus pais, que há outros também interessantes. Não tinha mais aquela espécie de inocência de antes. Encaro as situações de frente. Tinha construído uma reflexão própria. Necessidade de falar, de dizer tudo, de contar tudo, de compreender tudo. (...) Tornei-me falante. (Emmanuelle Laborit)

A vida mudou para Pedro, Maria e Janice depois que eles iniciaram o contato com a comunidade surda e com a língua de sinais. Relataram que ficaram muito “emocionados” ao descobrir que havia outros surdos além deles, pois acreditavam que eram os únicos no mundo. Afirmaram que, antes de adquirir a Libras, não sabiam nada, não compreendiam nada, eram “zero”, como expressam através da Libras. Após a entrada na comunidade surda, o mundo se abriu, eles começaram a interagir com a sociedade através da escola, do trabalho e dos contatos sociais. Passaram a ter acesso às notícias do mundo, bem como a conhecê-lo.

Maria e Pedro tiveram contato com a Libras em idade mais avançada. Contam que, ao chegar na escola de surdos, tiveram vergonha, pois não conheciam a língua de sinais. Os surdos se aproximavam e perguntavam pelo sinal próprio deles e eles não conseguiam compreender. Não sabiam que os surdos eram “batizados” por outros surdos da comunidade, através de um sinal próprio e que esse sinal seria a identidade de cada um na comunidade surda. Pedro disse que a primeira coisa que aprendeu na língua de sinais foi a palavra SINAL e a segunda foi o seu próprio sinal. Todos aprenderam que, pelo fato de a língua oral não fazer parte da cultura surda, a comunidade surda não se refere às pessoas pelo nome próprio, mas pelo sinal próprio recebido no “batismo” quando o surdo ingressa na comunidade. Depois, com o convívio com a comunidade surda, aprenderam a língua de sinais. Esses relatos indicam que, após o recebimento do sinal próprio, abre-se a rede significativa e o surdo passa a ter condições de sair da estagnação subjetiva, o que lhe proporciona a oportunidade de (se) contar, conforme Martins (2003). A passagem para o reconhecimento de sua existência é marcada pelo “rito de passagem”, que acontece no batismo, a partir do sinal próprio que o



surdo recebe. O batismo inaugura a entrada do sujeito na comunidade surda. Inaugura, também, um novo nascimento, uma erupção do eu, ou seja, através da identificação com seus iguais, o surdo recebe um suporte e uma filiação que lhe garante um pertencimento. Por isso, a comunidade surda é considerada por muitos como a sua “família”. É ali que acontecem os encontros e a possibilidade de sustentar as novas identificações. Com a emergência do sinal próprio, marca primordial fundada na diferença (esse sinal é escolhido através de critérios pessoais e é único para cada membro da comunidade), na singularidade, o surdo recebe a possibilidade de se engancha na cadeia simbólica e a sua subjetividade passa a ser marcada pela qualidade de “ser surdo”. O sinal próprio é o passaporte para a apreensão da língua de sinais e a ocupação de um lugar de inserção no simbólico, um local de pertencimento, ao contrário do que acontecia com o nome próprio, que o incluía no simbólico, mas fazia com que ocupasse um lugar de exclusão em virtude da impossibilidade de apreensão da cultura ouvinte.

Dessa maneira, com a aquisição da Libras, Maria, Pedro e Janice inauguraram um tempo cheio de novas possibilidades de relacionamento consigo mesmos, com o outro e com o mundo. Através da Libras, tornaram-se mais comunicativos, pois tinham mais recursos para articular e falar com mais profundidade sobre diversos assuntos. Além disso, a língua de sinais proporcionou-lhes novas orientações e novas possibilidades de aprendizado e ação, dominando e transformando as experiências anteriores. Com isso, puderam se iniciar na esfera simbólica do passado e do futuro, saindo do puramente presente, além de estabelecer diversas relações conceituais ou hipotéticas que culminaram na construção de conceitos novos e na reestruturação dos antigos. Também



puderam se nomear e nomear as pessoas e objetos, enumerá-los, seriá-los, classificá-los, permitindo, assim, uma estruturação e um poder generalizante capaz de transformar suas relações com o mundo.

Sacks (2002) exemplifica isso ao se referir à história de Kaspar Hauser⁴⁷:

Esse despertar para o contato humano, esse despertar para o mundo dos significantes compartilhados, da língua levou a um súbito e brilhante despertar de toda a sua mente e sua alma. Aconteceu uma tremenda expansão e florescimento da capacidade mental – tudo excitava sua admiração e prazer, havia uma curiosidade ilimitada e um interesse abrasador por tudo, um “caso de amor com o mundo” (p. 65).

207



Percebe-se que, mesmo aprendendo a língua de sinais tardiamente, os sujeitos pesquisados, principalmente Maria e Pedro, o fizeram com rapidez, demonstrando que apresentam uma boa capacidade de percepção e de memória, apesar de relatarem que, ao chegar à escola e ser indagados em sinais sobre qual era o seu nome, onde moravam, quantos anos tinham e outros questionamentos, não compreendiam e copiavam o sinal, denotando que não havia a mínima compreensão de que aquilo era um sinal e que tinha um significado.

Sacks (2002) chama essa repetição de movimentos e sinais de “ecolalia mimética”, afirmando que ela prossegue por algum tempo,

⁴⁷ Kaspar Hauser é descrito por Sacks (2002) como “um indivíduo mantido num calabouço, isolado de toda comunicação com o mundo desde a tenra infância até aproximadamente dezessete anos de idade” (p. 65).

em que ainda não há noção alguma de que os sinais têm um “interior”, que possuem um significado. Quando o surdo desperta para os conceitos, o sinal deixa de ser apenas um movimento a ser copiado para ser um sinal carregado de significado. Esse momento de compreensão leva o sujeito surdo a uma “explosão intelectual”, que possibilita uma noção de significado do mundo. “Ele penetrou no universo da humanidade, descobriu a comunhão das mentes. Alegria que ele, um gato e uma mesa têm nomes” (p. 69).

Assim, a primeira palavra, o primeiro sinal, leva a todos os outros e liberta a mente aprisionada. No momento em que a língua os nomeou, ela os retirou da alienação e da inércia subjetiva que estavam relegados e lhes deu um significante primordial, seu sinal próprio, que lhes possibilitou entrar na cadeia discursiva. Com isso, houve um despertar, um nascimento para um modo do pensamento e da linguagem, depois de uma existência meramente perceptiva por anos.

Sacks expõe que, embora haja um despertar para o mundo, há evidências de que os surdos que aprenderam tardiamente a língua de sinais não adquirem a fluência sem esforço e a gramática impecável dos que aprenderam desde bem cedo, em especial os surdos filhos de pais surdos. Eles têm ausência de questionamento, atraso no entendimento das perguntas, não impõem significados centrais a suas respostas. O vocabulário é reduzido, há concretude de pensamento, dificuldades para ler e escrever, ignorância e pouca visão de mundo.

Identifica-se essa situação descrita por Sacks nas diferenças apresentadas entre os sujeitos pesquisados. Maria, que aprendeu a Libras somente aos vinte e um anos, foi a que mais apresentou dificuldades na compreensão e interpretação dos questionamentos.

Apresentou um pensamento concreto, um vocabulário restrito, com vários sinais repetitivos, intercalados no discurso por sinais caseiros. Já Janice, que teve um acesso ainda na infância e que compartilhou com a comunidade surda de Foz do Iguaçu a aprendizagem da Libras, apresentou um pensamento claro, coeso, com amplo vocabulário e pensamento abstrato. Essas constatações novamente ressaltam a importância que a língua de sinais tem para os sujeitos surdos.

Além de exaltarem a língua de sinais, os sujeitos pesquisados relataram a importância da comunidade surda em suas vidas. Todos preferem estar entre os surdos a estar com os ouvintes (mesmo os familiares), pois dizem que surdo com surdo “combina mais”. As horas de lazer e as festas comemorativas são vivenciadas, em geral, com os amigos surdos. Embora se sintam dessa maneira, há o reconhecimento da importância da família quando relatam que passam a festividade do Natal com ela por acharem que essa comemoração é familiar. Entretanto, passam o Ano Novo e outras festividades com os amigos surdos. As festas dos ouvintes são descritas como “chatas”, pois não conseguem participar das conversas.

Também se constatou que Maria, Pedro e Janice buscam referenciais identificatórios nos surdos mais velhos, que denominam como “maduros”. Eles são a fonte de orientação, e os mais jovens “copiam” o que eles dizem e fazem e se esforçam ao máximo para terem uma boa fluência na língua de sinais e serem reconhecidos por eles como membros da comunidade surda. Em seus relatos, contam que é com os mais velhos que os surdos mais jovens conversam, trocam informações, recebem os ensinamentos. Esses surdos explicam em profundidade, pois utilizam muitos sinais e exemplos para a orientação, são detalhistas e a explicação



é demorada. Os mais jovens se sentem entendidos em suas questões e recebem uma explicação que faz sentido para eles, que compreendem. Com isso, os surdos mais velhos acabam exercendo uma liderança na comunidade e são reconhecidos como aqueles que lhes abriram as portas para um mundo cheio de significação, que os tiraram do ostracismo, empurrando-os, em alguma medida, para dentro da cultura. Em consequência disso, acabam ocupando um lugar privilegiado e preenchem o ideal das identificações, exercendo a função do pai simbólico na sua comunidade.

Desse modo, a comunidade surda possibilita ao surdo um suporte para a constituição de sua subjetividade. Através da língua de sinais, o sujeito surdo passa a se nomear e é inserido na cultura surda. O encontro com a comunidade surda permite-lhes sair do lugar do diferente, do excluído, do estranho, do estrangeiro, para o de “pertencimento”, um lugar em que se encontram como iguais, sentem-se entendidos e efetivamente conseguem estabelecer uma relação de troca. Encontram finalmente uma família e uma filiação. Os valores transmitidos passam a ser os da comunidade surda. São esses valores que são apreendidos pelos surdos e não os da família de origem, distanciando-os ainda mais dos valores paternos.

Faz-se necessário ressaltar que não é o encontro com a comunidade surda e com a língua de sinais que causa o distanciamento dos surdos em relação à família de origem. Esse distanciamento já acontecia quando ainda não conheciam os surdos e se deve à impossibilidade de compartilhar a língua materna e todas as implicações que vêm acompanhadas por ela. Ocorre que, no momento em que o surdo tem acesso a uma língua, surge a oportunidade do estabelecimento de uma comunicação com seus familiares se



eles buscarem o aprendizado da língua de sinais. Porém, em geral isso não acontece. Nesse momento de aquisição lingüística, se essa língua não for compartilhada com os familiares, os surdos passam a ocupar um lugar de estrangeiro⁴⁸ no núcleo familiar. Passam a ser aqueles que têm outra língua e outra cultura, aqueles que vêm de um outro lugar, um lugar espaço-visual, que não faz parte da história da cultura familiar. São aqueles que carregam uma outra história, a história da comunidade surda. Ocupando um lugar de estrangeiro na língua e na cultura familiar, o surdo fica numa relação muito particular com a transmissão dos valores paternos, em função da nova filiação a qual se inscreveu, a saber, a comunidade surda. E é nessa comunidade que ele se reconhece, é com o que ela tem de mais particular – a língua de sinais - que ele faz o laço, tornando-se um sujeito falante, falante de uma língua estrangeira em relação à língua materna. Nesse momento, passa a ter condições de interpretar, de se narrar e não apenas de ser interpretado e narrado. E, como afirma Martins (2003), o ser surdo passa a ser mais que um adjetivo, aquele que qualifica uma condição, passa a designar, a nomear, tornando-se um substantivo.



⁴⁸ Koltai (2000), ao se referir ao conceito de estrangeiro, afirma que a palavra tem suas origens etimológicas no latim *extraneus*, que é um adjetivo que quer dizer “vindo de fora”. Ao buscar o significado do termo estrangeiro nas diversas culturas, essa autora verificou que ele vem associado ao “não-familiar”, ao “desconhecido”, aquilo que é “incompreensível” ou “fora do comum”, “aquele que pertence à outra nação”, “aquele situado além das fronteiras”, “aquele que nos fascina e nos assusta”. Essa análise do conceito de estrangeiro remeteu a autora a situá-lo num ponto de limite, numa fronteira que é sempre nomeada pela língua do Outro.

Conclusão

O discurso de Maria, Pedro e Janice deixa claro que, enquanto os surdos não têm acesso à língua de sinais, eles ocupam um lugar marginal na língua e na cultura. A função de maternagem e os sinais caseiros garantem uma entrada precária no simbólico, mas não lhes possibilitam o deslize na cadeia significante e, conseqüentemente, a interação com seu entorno lingüístico-sócio-cultural. Conforme constatado, esses surdos se encontram, por um lado, impossibilitados de se apropriar da língua oral - sua língua materna -, tornando-se sujeitos sem língua, e seus pais, por outro, desconhecem e/ou não têm o domínio da língua de sinais, ocorrendo a impossibilidade de pais e filhos compartilharem uma língua tendo como conseqüência apontada por Martins (2003) a inviabilidade de uma tradução. Com isso, esses surdos permanecem numa posição de exclusão da língua (oral e de sinais) e, conseqüentemente, da cultura (ouvinte e surda). Desprovidos de recursos, ficam sem condições para interpretar, sendo interpretados pelo outro. Como não há a possibilidade de tradução/significação, acabam por se identificar apenas com os traços visuais que lhes estão disponíveis, interrompendo a cadeia familiar de transmissão, impossibilitando o estabelecimento de uma identificação com os valores familiares.

Já o surdo filho de pais ouvintes, que tem acesso à língua de sinais e convive com a comunidade surda, apresenta condições de avançar no simbólico e de sair da estagnação subjetiva a que estava submetido antes de ter acesso a uma língua. Se seus familiares aprenderam a língua de sinais poderão compartilhar uma língua e as diferenças culturais, abrindo um canal para a transmissão dos valores familiares. Caso contrário, se permanecerem utilizando apenas

a língua oral e/ou sinais caseiros, o surdo vai buscar a identificação e a transmissão dos valores na comunidade surda, lugar onde encontra acolhimento, pertencimento, uma filiação - a família surda.



Referências

- BEHARES, Luiz Ernesto; PELUSO, Leonardo. *A língua materna dos surdos*. Revista Espaço, Rio de Janeiro: INES, n. 6, p. 40-48, mar.1997.
- _____. *A aquisição da linguagem e interações Mãe Ouvinte – Criança Surda*. In: ANAIS DO SEMINÁRIO REPENSANDO A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA, 18 a 20 de setembro de 1996/ (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro: Ed. Teatral, 1996. p. 20-36.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Diversidade, deficiência e educação*. Revista Espaço, Rio de Janeiro: INES, n.12, p. 3-12, dez. 1999.
- FREUD, Sigmund. *O estranho* (1919). In: Obras completas. v. XVII Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976. p.275-318.
- GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.
- GONÇALVES, Luis Alberto C.; SILVA, Petronílla Beatriz G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- KOLTAI, Caterina. *Política e psicanálise: o estrangeiro*. São Paulo: Escuta, 2000.
- LABORIT, Emmanuelle. *O vôo da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.
- LACERDA, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (orgs). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000.
- LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Horizontes pedagógicos, 1992.
- LICHTIG, Ida; COUTO, Maria Inês V.; CÁRNIO, Maria Silvia. *Linguagem e surdez*. In: LACERDA, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (org.) Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p.44-55.



LODI, Ana Claudia Balieiro. *Educação bilíngüe para surdos*. In: LACERDA, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (org.) Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 64-83.

MARTINS, Ricardo Vianna. *Língua de sinais e subjetividade*. Porto Alegre, 2003. 170 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo de surdos*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngüe: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STRNADOVÁ, Vera. *Como é ser surdo*. Petrópolis: Babel, 2000.

STROBEL, Karin Lílian; DIAS, Sylvania Maia Silva. *Surdez: abordagem geral*. Curitiba: Apta Gráfica e Editora, 1995.

VORCARO, Ângela. *Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.





Capítulo 7

Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística⁴⁹

ROSSANA FINAU⁴⁹

⁴⁹ Este capítulo é uma versão do primeiro capítulo escrito para a tese de doutoramento da autora: *Os sinais de tempo e aspecto na Libras*, UFPR, 2004.

Os estudos realizados na área da Lingüística têm se tornado ferramentas importantes para a comunidade surda garantir o direito a uma abordagem bilíngüe na condução de seu processo educacional. Isso se deve muito ao fato de, cada vez mais, as investigações lingüísticas apresentarem argumentos definitivos que comprovam ser um equívoco pensar na existência de primazia da modalidade oral de linguagem sobre a de sinais. Esse é um dogma que não se sustenta cientificamente, pois há muitas evidências (algumas serão avaliadas aqui) de que os sistemas lingüísticos das línguas de sinais são o único caminho para as pessoas surdas terem linguagem. Isso significa, em última instância, dar a elas a oportunidade de se constituir humano ao se descobrir como diferente e único, a partir da sua interação social, primeiro dentro de uma família e, posteriormente, em diferentes grupos sócio-culturais.

É principalmente com a intenção de discutir sobre a natureza dessa relação entre surdez, linguagem e o processo de ensino de língua para pessoas surdas que este capítulo está organizado. Subjacente a esse propósito há também o desejo de difundir e defender o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sistema lingüístico materno dos surdos brasileiros. Em um primeiro momento, pode parecer que tratar mais uma vez de temas que se referem à utilização da língua de sinais por surdos é dizer o óbvio, visto que essa questão tem sido bastante discutida. Mas talvez não seja bem assim, pois, embora já existam leis, portarias e declarações de direitos internacionais que aparentemente garantem os direitos legais para o uso dessa mo-



dalidade lingüística, a sombra do preconceito e da discriminação continua a impedir os surdos de terem uma vida integrada à sociedade. Isso porque é possível encontrar, principalmente no Brasil, um discurso “politicamente correto” sobre os surdos, mas que, ao abordar o uso de línguas de sinais, dá preferência, ainda que parcial, à oralização, isto é, a uma proposta educacional que privilegia o trabalho com a língua oral em termos terapêuticos na busca da “cura” da surdez.

Então, a fim de contribuir com a invalidação desse preconceito lingüístico, são discutidos, aqui, temas como o papel da língua de sinais na constituição da identidade lingüística/social/cultural do surdo – incluindo letramento –, o processo de aquisição de linguagem desses sujeitos e a sua relação com as estratégias de ensino. Vale ressaltar, ainda, que as pesquisas desenvolvidas por ouvintes sobre as relações entre linguagem, surdez e ensino podem apenas dar uma contribuição teórica – respaldada pela formação acadêmica e pela observação dos aspectos culturais das comunidades surdas –, pois são os surdos que devem dizer suas reais necessidades e desejos ao se tratar dessas questões.

218



Significados e mãos: linguagem

A linguagem é um dos principais meios pelos quais o homem adquire conhecimento de mundo, fator que tem participação crucial na organização da própria linguagem. Por isso, hoje, os estudiosos⁵⁰ de aquisição de linguagem por pessoas surdas

⁵⁰ Grosjean (2001), Ramsey & Noriega (2001), Ferreira-Brito (1989), Fernandes (1990), Felipe (1989), Martin (2001), Bonvillian & Siedlecki (2000), entre outros.

ênfatizam a idéia de que toda criança surda deveria crescer em um ambiente bilíngüe. Tal concepção propõe o uso tanto da língua de sinais quanto da oral (em sua modalidade escrita e quando possível em sua modalidade falada), pois as pesquisas indicam que, dessa maneira, as crianças conseguiriam desenvolver melhor suas capacidades cognitivas, lingüísticas e sociais. Assim, nessa perspectiva, a ausência total ou o uso de uma linguagem pobremente percebida pode ter sérias conseqüências negativas para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que seria por meio da linguagem que a criança aprimoraria habilidades como abstração, memorização, que são críticas para o seu desenvolvimento pessoal, bem como para processar e reelaborar as informações do mundo, que lhe facilitariam a compreensão lingüística real.

Então, assim como o ouvinte, o surdo precisa interagir com e sobre seu conhecimento lingüístico e, para isso, a interação com os pais e a família deve ocorrer o mais rápido possível, pois a linguagem é importante para estabelecer e solidificar laços sociais e pessoais entre a criança e seus pais, acrescentando que é com a linguagem que muito da afetividade paterna toma lugar. Assim, a proposta de bilingüismo tem que ocorrer de modo apropriado para os interlocutores e a situação, lembrando que os surdos se valem em alguns casos da língua de sinais, em outros da oral (em uma de suas modalidades) e, em algumas ocasiões, serão as duas línguas em alternância.

Nesse sentido, Grosjean (2001) salienta que uma proposta bilíngüe para surdos deve levá-los a, progressivamente, tornarem-se membros de ambas as culturas: surda e ouvinte. Eles precisam se identificar, pelo menos em parte, com a comunidade ouvinte, que é quase sempre o grupo social de seus pais e familiares. Mas a pessoa surda deve, o mais cedo possível, entrar em contato com a



sua própria comunidade para sentir-se confortável em ambas as culturas e ser capaz de identificar-se com cada uma tanto quanto possível.

Por isso, existe a necessidade de que essas crianças estabeleçam contato com os surdos adultos e, assim, possam, ao mesmo tempo em que adquirem a língua de sinais, construir também uma identidade psicossocial e cultural dentro de comunidades surdas. Daí a importância da presença do instrutor surdo na educação infantil, considerando o contexto da educação inclusiva. Shanker (2000) coloca essa idéia sinteticamente ao verificar que crianças adquirindo língua de sinais, além de interagirem, comunicarem seus pensamentos, adquirem, na verdade, uma identidade como um membro da cultura surda, por exemplo, ao receberem um sinal para nominá-las, pois o próprio nome revela muito sobre a cultura surda.

220



Em síntese, portanto, o bilingüismo de língua de sinais e oral é a única forma de dotar o surdo de instrumentos que lhe permitam interagir cedo com seus pais, desenvolver suas habilidades cognitivas, adquirir conhecimento de mundo, aprimorar a interação com a comunidade surda e ouvinte, promovendo o acultramento dentro de ambos os grupos sociais. Esse é o caminho para que o surdo tenha realmente linguagem. Para que se possa estabelecer uma discussão dessa proposta são analisadas, a seguir, questões como: a) a estrutura lingüística natural à pessoa surda é a língua de sinais; b) bilingüismo diglósico e encaminhamento de ensino; c) escrita de sinais e letramento e d) diferenças individuais em investigação.

Língua de sinais é o organismo lingüístico do surdo

A rejeição às línguas de sinais se deve, principalmente, ao fato de que há poucos anos as evidências científicas e as opiniões começaram a indicar que essa modalidade lingüística é a mais apropriada para ser a primeira do surdo. E, mesmo assim, a implementação dessa idéia não ocorreu em todos os países.

O que, na verdade, o senso comum desconsidera são os resultados de pesquisas científicas que, desde os anos 60 (a partir principalmente dos trabalhos de Stokoe (1960)), têm estabelecido que as línguas de sinais são línguas completas e naturais, pois apresentam estrutura gramatical própria, em seus níveis fonológico (ou querológico), morfológico, sintático e semântico, além de seus aspectos pragmáticos. O fato de as línguas de sinais não serem faladas e de não terem o seu código escrito ainda popularizado entre os surdos, não as elimina das considerações científicas, visto que apresentam uma organização estrutural e fazem parte da constituição cultural desses sujeitos – crescendo, envolvendo e transmitindo dinamicamente tradições socioculturais. Portanto, as línguas de sinais fazem parte do conjunto da linguagem humana, com a diferença de se apresentarem em uma terceira modalidade: a visuo-espacial.

Considerando as propostas já existentes⁵¹ de que as línguas de sinais partilham as propriedades sistêmicas das orais, ou seja, são complexamente regradas, muitos estudos têm mostrado a importância de a criança surda se valer dessa estrutura para o seu apropriado desenvolvimento lingüístico. Intrinsecamente inserida nessas propostas está a postulação de que crianças expostas a *input*



⁵¹ Como, por exemplo, as de Armstrong, et al (1995), Padden (1988) e Emmorey (1995), entre muitos outros.

de estruturas lingüísticas, desde o nascimento, aumentam sua predisposição para a produção de linguagem, bem como a possibilidade de essa produção acontecer na mesma orientação do padrão observado no *input*.

O reconhecimento da importância da necessidade de exposição imediata a uma estrutura lingüística advém do acúmulo de dados resultantes dos estudos que investigam o desenvolvimento da linguagem em pessoas surdas expostas a *input* lingüístico nas mais diferentes idades, na dependência de, entre outras coisas, serem filhos de pais surdos ou ouvintes. Os resultados dessas investigações demonstram que surdos expostos à linguagem desde o nascimento apresentam uma performance lingüística mais acurada, tanto para a primeira como para uma segunda língua.

222



Um exemplo da necessidade de a criança surda ser, de imediato, apresentada à língua de sinais encontra-se no trabalho de Masataka (1999), que analisa o papel da modalidade do *input* nos primeiros estágios da aquisição da Língua Japonesa de Sinais. Conforme o autor, o “manhês” é um fenômeno que, por apresentar uma organização fonética e silábica, pode servir como veículo para o desenvolvimento da linguagem, tanto na modalidade oral como na de sinais, ainda que se apresente com um padrão particular de *input*. Dessa maneira, a produção de “manhês”, em um modelo manual, pode auxiliar a criança surda a identificar visualmente um inventário finito de unidades básicas, a partir do qual a língua de sinais é construída. Quer dizer, os pais surdos, ao se expressarem pelo “manhês”, auxiliam seus filhos a melhorar a qualidade na aquisição de formas básicas de qualquer modalidade lingüística.

Nessa mesma linha, Holzrichter & Meier (1999) percebem muitas similaridades entre as crianças surdas colocadas em conta-

to direto com a Língua Americana de Sinais e as ouvintes frente à modalidade oral. Os pesquisadores chegam a essa conclusão ao examinarem modificações que pais surdos realizam nos sinais direcionados aos bebês surdos, avaliando quatro propriedades na formação dos sinais: duração, localização, amplitude e movimentos circulares. Holzrichter & Meier (1999) concluem que, enquanto as crianças ouvintes apresentam características como contornos prosódicos, simplificação e redundância, as surdas apresentam movimentos lentos para sinais rápidos, aumento de duração e repetição. Para os autores, o fato de essas crianças terem interação com seus pais desde cedo, pelo emprego do “manhês”, faz com que as crianças surdas sigam caminhos muito próximos dos percorridos pelas ouvintes no processo de aquisição. Além disso, esses pesquisadores complementam seu trabalho observando que as crianças surdas que, desde cedo, têm essa possibilidade de interação com sua família ou com a sociedade, tornam-se pessoas melhores no que diz respeito à sociabilização, à vida escolar e à organização lingüística.

Igualmente com uma análise sobre questões prosódicas nos primeiros estágios de aquisição, porém com o envolvimento não apenas de bebês surdos, mas também com dados de ouvintes adquirindo língua oral e de sinais em um processo bilíngüe, Petitto (1999) confirma que caminhos idênticos são seguidos por crianças ouvintes e surdas na aquisição de padrões conversacionais como, por exemplo, o conteúdo semântico e o escopo referencial. Algumas das questões que a autora observa são muito interessantes, como a das crianças ouvintes expostas a um bilingüismo bimodal (em situações caseiras) e as expostas apenas à língua de sinais. Conforme a estudiosa, as primeiras, mesmo sendo ouvintes, não demonstram preferência em usar uma



ou outra modalidade lingüística e apresentam tempo de maturação idêntico para a aquisição de ambas as línguas. Isso se verificou pela produção dos “erros-hipóteses” que ocorreram ao mesmo tempo na língua de sinais e na língua oral. Petitto (1999) cita como exemplo dessa situação o caso de crianças expostas, desde o nascimento, à Língua Francesa e à Língua de Sinais do Quebec que produziram suas primeiras palavras em francês e em sinais com poucas horas de diferença. Em síntese, a autora afirma que crianças ouvintes, adquirindo língua oral e de sinais com uma exposição similar à de crianças adquirindo duas línguas orais, em um sistema bilíngüe desde o nascimento, apresentam os mesmos passos para a estruturação lingüística.

224



Petitto (1999) ainda mostra os casos de crianças ouvintes com *input* somente para línguas de sinais que apresentam os “erros-hipóteses” em tempos idênticos aos processos seguidos por ouvintes frente à modalidade oral e por surdos frente à modalidade de sinais. Para a autora, todas essas situações sugerem que, independentemente do uso de mecanismos motores ou fonarticulatórios, o cérebro pode tolerar variação na produção e na recepção de linguagem, apontando para um componente genético não-modal subjacente à aquisição. Ou seja, os fundamentos genéticos da linguagem não estão no nível da modalidade oral ou visuo-espacial, mas no das características abstratas da estrutura lingüística.

Outro trabalho interessante para demonstrar a validade de se considerar a língua de sinais como a primeira para o surdo é o de Emmorey (2002). A autora avalia a questão da produção e da recepção da língua de sinais com relação à especialização cerebral. Para ela, é possível que as estruturas neurais do hemisfério cerebral esquerdo sejam conjuntos particularmente melhores para a

interpretação e representação de sistemas lingüísticos. Após uma revisão de diversos trabalhos envolvendo questões lingüísticas e cognitivas, a autora conclui que a especialização do hemisfério esquerdo é tão crítica para as línguas de sinais quanto o é para as orais. Segundo essa estudiosa, tanto a plasticidade quanto a inflexibilidade, nesse hemisfério, foram observadas para a organização neural de pessoas sinalizadoras. A primeira, apesar de sempre ser relacionada à audição – portanto, no caso dos surdos, receberia pouco ou nenhum *input* –, ocupa-se também de processo de *input* visual dos sistemas de sinais. Pelas observações de Emmorey (2002), a estrutura neural ativada para a produção e compreensão das línguas orais (como as áreas de Broca e de Wernicke) é a mesma para as de sinais.

No que diz respeito ao papel do hemisfério cerebral direito, a situação também é de similaridade entre as duas modalidades lingüísticas. A pesquisadora mostra que tal hemisfério parece estar envolvido em algum processo no nível discursivo funcional para compreensão em língua oral ou de sinal como, por exemplo, coesão, referenciação e alguns aspectos da compreensão de sentenças complexas. Entretanto, esse hemisfério pode ter um papel diferenciado na produção e compreensão de funções topográficas para as línguas de sinais, particularmente no caso das construções com classificadores.

Portanto, os resultados das pesquisas aqui sintetizadas sugerem que a capacidade subjacente à aquisição de linguagem, avaliando mecanismos psicológicos, lingüísticos ou neurais, não é específica para a audição e oralidade; então, as crianças surdas também têm uma predisposição para o uso da gramática, embora não tenham *input* auditivo. Esses estudos ainda deixam claro que se essa predisposição gramatical não for ativada o mais cedo



possível, haverá um comprometimento dos últimos níveis da competência lingüística e, desse modo, o processamento geral do sistema será prejudicado. Isso ocorrerá indiferentemente para crianças surdas ou ouvintes, frente à língua oral ou de sinais. Nas palavras de Góes (2002):

[...] a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. (GÓES, 2002: 38)



Essas postulações conduzem a uma única conclusão: é imperiosa a necessidade de os surdos terem como sua língua materna a modalidade lingüística de sinais, uma vez que isso lhes dará oportunidade para desenvolverem o seu entendimento sobre como os princípios dos sistemas fonológicos, morfológicos, sintáticos e até pragmáticos são organizados. Assim, além de adquirirem uma identidade lingüística que os conduzirá a uma sociabilização nas comunidades surdas, terão mais chances de se tornarem pessoas letradas em ambas as sociedades, a dos ouvintes e a dos surdos.

Bilingüismo diglössico e ensino. Um diálogo possível?

Como se observou até aqui, ainda são recentes os resultados científicos que apontam para a língua de sinais como a estrutura linguística fundamental da pessoa surda. Provavelmente por isso, por séculos, as propostas de ensino têm privilegiado encaminhamentos metodológicos que dão exclusividade às tentativas de imitação de sons e leitura labial, excluindo a língua de sinais e desconsiderando que o acesso à informação por meio da linguagem visual é essencial para a plena formação da pessoa surda. Ainda hoje, alguns países permitem o uso da língua de sinais somente depois de os estudantes não terem alcançado sucesso com a oralização. Essa também é, infelizmente, a proposta de algumas escolas no Brasil.

Para o surdo, a questão de as línguas de sinais serem aceitas como linguagem está fundamentalmente relacionada à possibilidade de esses sujeitos interagirem socialmente, organizarem suas experiências cognitivas e terem acesso à educação. Nesse caso, o conceito de acesso é especial, pois significa o emprego de uma diferente modalidade de linguagem com o uso complexo e concomitante entre um sistema de base visual e outro de base oral, representado pela escrita. Ou seja, para o surdo, o problema de acesso tem dimensões múltiplas. Por isso, é importante considerar a existência de comunidades surdas com línguas específicas, fortalecendo a visão que o próprio surdo tem de sua linguagem, inclusive no que diz respeito ao emprego da modalidade escrita da língua de sinais.

Além disso, há também outro problema: existem propostas diversas de bilingüismo para o ensino das crianças surdas e o en-



caminhamento de algumas dessas propostas não permite a participação das crianças na cultura surda ou na cultura ouvinte. Por fornecerem indicações importantes sobre a natureza da relação entre linguagem e surdez e sobre a consideração que o ensino tem outorgado à Libras, alguns desses encaminhamentos para bilingüismo são resumidos a seguir, bem como é desenvolvida uma rápida crítica a cada um deles.

O processo de aquisição de linguagem por surdos é um problema complexo que se coloca em diferentes níveis, pois nem sempre há, entre os pesquisadores dessa área, uma clara distinção entre os aspectos metodológicos e as finalidades de ação e opções filosóficas, sociológicas ou políticas. Até hoje, a aquisição ou as tentativas de ensino/aprendizado lingüístico por surdos têm se desenvolvido em diferentes direções. Por isso, neste trabalho, são verificados os benefícios e os inconvenientes de cada uma delas, em função das características singulares da própria pessoa surda.

Referir-se ao bilingüismo, no campo da surdez, significa considerar a língua de sinais e a oral, porém existem diferentes estratégias e tendências do como a apresentação dessas línguas deve acontecer. Uma dessas estratégias para o bilingüismo, conforme Moura (1993), tem uma proposição educativa que permite o acesso pela criança, o mais precocemente possível, às duas línguas. O acesso aos dados da língua de sinais se dá entre a criança e a comunidade surda. A língua oral é fornecida à criança pelo ouvinte e, teoricamente, está baseada nas habilidades lingüísticas já desenvolvidas pela língua de sinais.

O problema dessa posição, que defende um bilingüismo em que a língua oral é adquirida depois da língua de sinais, é a rejeição por parte da própria comunidade surda. De acordo com Massone (1993), ainda que surdos, praticamente do mundo in-



teiro, tenham se proclamado a favor desse sistema bilíngüe, muitos deles são eminentemente antioralistas. Entendem por educação bilíngüe um encaminhamento no qual tenha lugar a língua de sinais. Em sua maioria, usam a linguagem escrita da modalidade oral e aceitam as condições de segregação ao postularem a inutilidade da língua oral.

Outro modo de apresentação de linguagem para o surdo é a comunicação bimodal. Ao analisar o uso dessa abordagem, Fernandes (1990) observa que, nesse caso, a estrutura lingüística a ser adquirida é a da língua oral e não a da língua de sinais. Com respeito a esse modelo de comunicação, existe a experiência da *Signe Swedish*, que é planejada com correspondência um a um, ou seja, um sinal para uma palavra do *Swedish* oral. Assim como no encaminhamento de ensino bilíngüe anterior, o modelo bimodal tem seus problemas. Conforme Svartholm (1993), a experiência do *Swedish* não responde às necessidades dos surdos, nem facilita a interação com os ouvintes, pois é muito difícil para o usuário do sistema conseguir empregar simultaneamente duas línguas que têm diferenças semânticas, sintáticas e morfológicas, imaginando que o fato não exista. Na verdade, a criança, no bimodalismo, estaria exposta a duas formas lingüísticas imperfeitas. Sobre esse tipo de bimodalismo, Góes (2002) faz a seguinte observação:

Os resultados indicam que os enunciados dos usuários são predominantemente agramaticais, consideradas as regras de uso tanto da língua de sinais quanto da língua falada. Constatam-se, por exemplo, diversos tipos de omissão de sinais, em relação ao fluxo da fala (omissões referentes a termos conectivos e a outras partes fundamentais do enunciado). E, além da agramaticalidade, as observações revelam que



não há sequer uma correspondência entre as duas modalidades envolvidas, devido a diferenças na velocidade de articulação da fala e dos sinais; na busca de obter simultaneidade, o enunciador acaba impondo maior prejuízo a uma das modalidades (à sinalizada, no caso dos professores). [...] tais resultados sugerem que as práticas simultâneas não propiciam uma exposição à estrutura da língua falada e deixam, assim, de atender ao propósito de compensar o que não é apreensível pela leitura oro-facial. (GÓES, 2002:50)

Essa pesquisadora salienta ainda que as práticas de comunicação bimodal são marcadas por contradições, por exemplo, ao privilegiarem a língua oral, mas não propiciarem seu uso e conhecimento em um nível satisfatório, uma vez que, segundo ela, se há ganhos para a estruturação dessa modalidade, eles se dão apenas em termos da amplitude de itens lexicais e não na compreensão da organização do sistema lingüístico que, no mínimo, se torna ambíguo. Já com relação à língua de sinais, ocorre uma descaracterização de sua estrutura, por ficar subordinada à língua oral e sua escrita sem, na realidade, ser efetivamente incorporada. Desse modo, ao mesmo tempo, o bimodalismo concede e nega à pessoa surda o reconhecimento de sua condição bilíngüe.

Por todas essas questões, o que se propõe, hoje, por pesquisadores como Ferreira-Brito (1989) e Felipe (1989) com maior ênfase, é um encaminhamento de bilingüismo diglósico para o surdo, no qual se utiliza a língua de sinais em todas as situações em que a língua materna é usada e o emprego da escrita da segunda língua oral (doravante L2). Mais recentemente, estudiosos, como Quadros (1997), propõem que a aprendizagem da modalidade escrita da Libras também ocorra, uma vez que o conheci-

mento da organização estrutural de um sistema escrito da língua materna pode ancorar o aprendizado dessa modalidade lingüística para a segunda língua⁵².

Esse parece ser o modelo de bilingüismo mais apropriado às necessidades da pessoa surda, pois, ainda que o surdo não atinja um alto grau de letramento relacionado à habilidade para empregar a língua escrita correlata à oral, ou seja, mesmo que esse modelo seja atingido parcialmente, existe a garantia do desenvolvimento pleno da linguagem, uma vez que há *input* necessário. Reforça-se, assim, a proposição de que os dados lingüísticos que servirão de *input* devem ser transmitidos, principalmente, pelo canal visuo-espacial: a língua de sinais.

Ainda sobre o processo de aquisição de linguagem, Berko Gleason (1989) afirma que existem basicamente três formas de aprender uma segunda língua. A primeira acontece com a simultaneidade entre a aquisição da L1 e da L2. A segunda possibilidade ocorre quando se dá aquisição espontânea da L2, porém não simultânea. E, em uma terceira forma, a aprendizagem da L2 acontece pela instrução.

No primeiro caso, a aquisição simultânea ocorre quando crianças ouvintes são filhas de pais ouvintes que usam duas línguas diferentes ou, ainda, ao viverem em comunidades que usam uma

⁵² Vale confirmar a diferença entre bimodalismo e diglossia. Em um sistema bilíngüe bimodal, pretende-se que a aquisição da língua oral e a de sinais se dêem simultaneamente e que ambas sejam usadas ao mesmo tempo para todas as situações sociais. Já para o bilingüismo diglósico, reforça-se a necessidade de a pessoa surda adquirir uma língua de sinais primeiro, portanto como materna, e depois o sistema escrito da língua oral apenas para uso em situações sócio-culturais específicas.



língua diferente daquela utilizada em casa. A aquisição espontânea da L2 pode se dar com pessoas que passam a morar em outro país, por exemplo, onde é usada outra língua. Na última situação, ou seja, a aprendizagem sistemática da L2 acontece, geralmente, nas escolas de línguas estrangeiras. Portanto, a diferença básica entre a aquisição da L1 e a aquisição da L2 relaciona-se com a forma como o indivíduo é exposto às línguas. Quando a criança é exposta à sua L1, a aquisição ocorre espontaneamente e de forma natural. Diferentemente disso, a aquisição da L2 ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, observando-se metodologias de ensino.

232



Considerando a aquisição da L2 por crianças surdas, as duas primeiras formas mencionadas dificilmente poderiam ser aplicadas. Com relação à possibilidade de aquisição simultânea da L1 e da L2, a pessoa surda não ouve a Língua Portuguesa, no caso do Brasil; por conseguinte, há impedimento para que a L2 possa ser adquirida espontaneamente. No caso de crianças ouvintes filhas de pais surdos, a aquisição simultânea da L1 e da L2 ou a aquisição espontânea da L2 se aplicam sem problemas, pois a criança adquire a língua de sinais com os pais e a língua oral com outras pessoas da sua comunidade. Os surdos só poderiam ser enquadrados nessas duas possibilidades, caso se tratassem de línguas de sinais diferentes. Portanto, a única forma descrita que retrata a aquisição da L2 pelos surdos é quando adquirem a língua oral-auditiva por meio de sistematização.

Sobre isso, Behares (1993) lembra que, freqüentemente, a língua oral é uma língua adquirida rudimentarmente pelo surdo e é utilizada com base nos moldes estruturais e funcionais da língua de sinais. Grosjean (2001) observa que a primeira língua, quando adquirida normalmente, tem papel fundamental na aqui-

sição da segunda língua. A partir dessas afirmações, é possível prever mais uma dificuldade ao se negar um processo de bilingüismo em que a língua de sinais seja a primeira, pois um número muito pequeno de indivíduos surdos – apenas aqueles filhos de pais surdos – adquire a língua de sinais em idade precoce, como as crianças ouvintes frente à língua oral. A grande maioria das crianças surdas adquire a língua de sinais tardiamente⁵³.

A pergunta que advém dessa situação é: se a estrutura da língua materna pode ser tomada como base para a organização da L2, como ficam os casos em que os surdos são impedidos de desenvolverem a sua língua natural? A esse respeito, Berko Gleason (1989) observa que, embora muitas crianças surdas venham de ambientes auditivos, algumas são expostas à Língua Americana de Sinais desde o nascimento. Crianças que aprendem língua de sinais como materna, geralmente, desenvolvem suas primeiras palavras/sinais aproximadamente na mesma idade ou até antes das crianças que estão adquirindo linguagem oral.

Assim, dentre as abordagens educacionais para surdos, o bilingüismo diglössico é uma possibilidade real de desenvolvimento psicossocial e cognitivo do surdo. Essa prática oferece ao surdo uma educação que lhe permite desenvolver suas potencialidades e não apenas integrar-se socialmente de forma parcial – como pessoas deficientes –, visto que, com essa proposta, dependendo do processo de aquisição, as duas linguagens terão diferentes papéis: algumas crianças serão dominantes na língua

⁵³ Vale salientar que a obstinação em oralizar a criança surda faz com que ela espere muito tempo para alcançar um nível satisfatório de desenvolvimento lingüístico – que pode nunca ser atingido – e nesse ínterim nega-se o acesso à sua necessidade imediata de aprender a língua de sinais.



de sinais, outras serão dominantes na língua oral e algumas terão um equilíbrio entre as duas linguagens. Desse modo, vários tipos de bilingüismos são possíveis e os surdos podem se tornar bilíngües e biculturais em vários graus. Nesse sentido, eles não são diferentes da maioria da população que vive com duas ou mais línguas, apenas, como outras crianças bilíngües, usarão sua linguagem em cada dia de suas vidas e pertencerão, variando de grau, a grupos sociais distintos.

Algumas considerações sobre escrita, letramento e o trabalho com a pluralidade.

234  Analisando os procedimentos para levar o surdo a uma situação de bilingüismo diglósico, nota-se que há muito ainda a ser investigado com relação à aquisição de linguagem desses sujeitos. Porém, já é possível afirmar que a língua de sinais deve ser a primeira língua adquirida pela criança surda, pois é a modalidade que permitirá a interação, a participação da criança em sua comunidade. Além disso, também é plausível considerar que a língua de sinais facilite a aquisição da língua oral falada ou escrita. Nesse caso, uma questão pode ser agora levantada: em que medida o letramento das pessoas surdas está relacionado aos diferentes processos de aquisição de linguagem?

Em outros países, isso tem sido investigado, em boa parte, pelos trabalhos sobre letramento e língua de sinais, nos quais se procura entender se a relação entre a proficiência em língua de sinais e o letramento em língua oral pode ser considerada analogamente às propostas existentes para a relação entre o comportamento da língua materna e o da segunda língua. Para Strong & Prinz (1999), a relação entre as habilidades da Língua Ame-

ricana de Sinais e o letramento em Inglês está aberta a três interpretações possíveis: a língua materna de sinais leva a uma grande proficiência em Inglês; o letramento em língua inglesa pode influenciar a aquisição da língua de sinais; e, a última, outras variáveis podem afetar a aquisição de ambas as modalidades lingüísticas. Os autores observam que a primeira interpretação é a mais coerente, porém não descartam a participação de outros elementos no processo de aquisição.

Hoffmeister (1999), a partir da descrição de algumas relações entre a língua de sinais e a oral em um sistema bilíngüe, em sala de aula, afirma que crianças surdas, cuja língua materna é a de sinais, apresentam uma capacidade de memória maior para decodificar a escrita, focalizando melhor as informações dos textos, bem como desenvolvem estratégias para aprender as regras da segunda língua. Para o pesquisador, essas crianças claramente transferem o conhecimento da sua língua de sinais para a compreensão da língua inglesa.

Então, se existe um sistema de escrita para a língua de sinais, não seria possível a criança surda aprimorar antes o seu letramento dentro da sua perspectiva lingüística para, depois, fazê-lo em uma segunda língua? Esse não seria o processo mais interessante de letramento para o surdo? Até porque, se há transferência de um sistema de linguagem para outro, seria mais fácil a compreensão da escrita da oralidade, a partir da escrita da língua de sinais.

Dessa forma, se há na proposta de ensino bilíngüe o intento de que o aluno surdo seja autônomo no ato de escrever e ler, isto é, signifique de fato, a sociedade e a escola têm que, verdadeiramente, reconhecer a existência de uma cultura que perpassa pela organização lingüística dos surdos, ou seja, por sua língua de sinais e, conseqüentemente, pela escrita dessa língua. Como salienta Skliar (2002), é preciso se deixar atravessar pelas outras línguas



sem desejar impor antes a sua. A fim de complementar essa idéia é que se sugere, aqui, a avaliação do papel da escrita de sinais no letramento das pessoas surdas, pois parece que ao se negar a existência dessa modalidade lingüística, está se negando a possibilidade real de letramento dessas pessoas, uma vez que elas são impedidas de registrar, elaborar e reelaborar os acontecimentos vividos em suas comunidades a partir de sua identidade. A participação em outras culturas seria, então, um convite posterior, visto que, como salienta Lodi, Harrison & Campos (2002: 39), *o que pode ser dito em Libras em nada se relaciona como o processo de escritura em Português*. Ou, ainda, na visão de Stumpf (2002) ao defender que:

236



A escrita de sinais está para nós, surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder e construção e desenvolvimento de nossa cultura. Pode permitir, também, muitas escolhas e participação no mundo civilizado do qual também somos herdeiros, mas do qual até agora temos ficado à margem, sem poder nos apropriar dessa representação. Durante todos os séculos da civilização ocidental, uma escrita própria fez falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outras línguas, que não podem compreender bem, vivendo com isso uma grande limitação.

Nós surdos precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir. Minha satisfação é muito grande quando eu escrevo em sinais, não é como quando tenho que escrever em Português, quando nunca fico segura. (Stumpf, 2002: 63)

Conforme a autora, somente dessa maneira o surdo poderá compreender, por exemplo, que a Língua de Sinais Brasileira e o Português são duas línguas separadas, cada uma com seu sistema de escrita. Portanto, é necessário o uso real da língua de sinais em todas as suas possibilidades, para que os surdos se tornem bilíngües e biculturais em vários graus.

Mas para isso acontecer são necessárias mudanças ideológicas com relação ao ensino/aprendizagem por surdos, nas escolas. Conforme Pereira (2002), por exemplo, é necessário que se mude a concepção de escrita vigente na maioria das instituições que atendem surdos no Brasil, pois nelas ainda prevalece uma preocupação com a alfabetização, ou seja, com o ensino das letras, sua combinação em vocábulos, codificação e decodificação, sem avaliar os usos da escrita enquanto práticas sociais. De acordo com a autora, o resultado disso é o fato de que muitos alunos surdos, embora identifiquem significados isolados das palavras e empreguem algumas estruturas frasais da língua portuguesa, não conseguem fazer uso efetivo dessa língua, não se constituindo como sujeitos de linguagem. Quer dizer, não parece haver nessas instituições nenhuma preocupação com o letramento, muito menos uma reflexão sobre como esse processo acontece nas comunidades surdas. Provavelmente porque como observa Souza (2002):

A alfabetização em Sign Writing se constitui, a meu ver, em uma interessante forma de resistência à medida que, para concretizá-la, um conjunto de novas práticas disciplinares seriam necessárias: desde a formação de professores até a versão de materiais, hoje em Português, para essa língua. E, nesse jogo, obviamente, começaríamos a ter a produção de novos textos também em SW. Essas novas práti-



cas poderiam gerar novos saberes, sobre a Libras, por exemplo, que a reforçariam. A escola teria que rever sua ideologia sobre a surdez e o surdo. (Souza, 2002: 142)

Com relação a esse ponto, Lodi, Harrison & Campos (2002: 40) afirmam *que a imersão social dos surdos e a ausência de registro escrito da língua de sinais acabam sendo fatores que dificultam o processo de resistência pela língua*. Isso porque apesar de a língua de sinais ser aceita no ambiente escolar, ela é vista somente como prática de interação entre pares, empregada para situações cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino. Dessa maneira, conforme esses pesquisadores, desvaloriza-se aquilo que o surdo tem a dizer, bem como os conhecimentos veiculados em sua cultura.

238

É como se não houvesse possibilidade de letramento dentro da cultura surda. A respeito disso, vale a afirmação de Skliar, (2002: 7) sobre a necessidade de se falar, na realidade, em letramentos. Diz o autor: *Talvez não haja uma coisa que possa ser chamada de letramento e sim, letramentos, no plural, quer dizer, experiências vividas e pensadas – às vezes parecidas, às vezes semelhantes, outras vezes opostas, e outras radicalmente diferentes, duais e antagônicas – de se relacionar com um código que é instável, fugitivo, enigmático, pois ele se encontra no coração de uma(s) cultura(s) que é (são) também instável (veis), fugitiva(s) e enigmática(s)*. Portanto, o caminho adequado para o bilingüismo diglósico, no caso das pessoas surdas, parece ser o de que elas possam aprimorar antes o seu letramento dentro da sua perspectiva lingüística para, depois, fazê-lo em uma segunda língua.

Para isso ocorrer, um dos primeiros passos necessários parece ser o de pensar conforme as particularidades das comunidade(s)

surda(s), sem inferiorizar ou descaracterizar a língua de sinais ou ignorar a diversidade lingüística, cultural e social. Para tanto, é preciso averiguar a relação entre biculturalismo e bilingüismo, uma vez que esses elementos se entrelaçam ao se considerar a vinculação entre língua e identidade cultural do surdo. Além disso, ter claro que usar linguagem escrita também faz parte da construção de identidade, dos valores ideológicos, das atitudes. Logo, há urgência de envolvimento dos surdos, bem como das pessoas que interagem com eles, em programas que tornem as informações científicas acessíveis, por meio, entre outros, de debates não só sobre a surdez, mas sobre as línguas de sinais, sobre a organização sociocultural das diferentes comunidades surdas, enfim, sobre o seu processo particular de letramento.

Olhar para a diversidade à procura de singularidades

239



Subjacente aos temas abordados até aqui está a proposição contínua de que é necessário saber mais a respeito das línguas de sinais, bem como sobre as diferentes formas de bilingüismo e organização sócio-cultural existentes no processo ensino/aprendizagem das pessoas surdas. Para finalizar esse capítulo, essa proposição condutora desse trabalho permanece, porém, como mais uma sugestão para possível focalização sobre esses temas. Um foco, na verdade, ainda não muito explorado quando se trata das relações entre ensino e pessoas surdas: as diferenças individuais na aquisição de segunda língua relacionadas aos aprendizes surdos.

Tal sugestão parece válida até porque se existe uma proposição de que o surdo possa aprimorar, também na escola, o seu letramento – cuja base é a pluralidade – isso implica não só considerar diferenças cognitivas, sociais e culturais de grupos, mas de indivíduos singulares.

Já existem diferentes possibilidades de análise sobre as diferenças individuais que interferem no processo de aquisição de segunda língua. Isso tem se dado, especialmente, com estudos a partir das propostas de Ellis (1990), no que diz respeito aos fatores afetivos que intervêm tanto nas estratégias e no processo de aquisição quanto nos resultados da aprendizagem. Por ser o trabalho desse autor o mais discutido hoje, pretende-se tomá-lo, aqui, como referência para algumas rápidas reflexões sobre a aquisição de segunda língua por surdos, com o intuito de que tais reflexões possam servir para que as pessoas envolvidas com os aprendizes surdos atentem para algumas variáveis importantes no encaminhamento de aquisição ou ensino/aprendizagem de língua.

240



Para começar esta análise, é preciso rever alguns pontos específicos sobre a aquisição de linguagem por surdos. Um desses pontos, por exemplo, diz respeito ao fato de que os estudos sobre o aprendizado de uma segunda língua estão quase sempre interligados aos resultados das pesquisas sobre a língua materna. Como já mostrado, no caso do surdo, a sua língua materna natural é a de sinais, portanto, considerando a educação de surdos no Brasil, a sua L1 deveria ser a Libras e a L2, a língua portuguesa. Trabalhos desenvolvidos sobre a aquisição de línguas de sinais, nos últimos anos, por pesquisadores como Stokoe (1960, 1965), Fischer & Siple (1990), Lillo-Martin & Klima (1990) e Ferreira Brito (1989), entre outros, evidenciam que é possível compará-la à aquisição de línguas orais em muitos aspectos.

Assim, é aceitável estabelecer uma análise do processo de aquisição da L2 por surdo da mesma maneira que se realiza para ouvintes; então, as diferenças individuais consideradas para os últimos se aplicariam diretamente aos primeiros. Porém, além do fato de as pesquisas sobre línguas de sinais serem muito recentes e de

existirem diversas formas de bilingüismo na educação dos surdos, é necessário considerar que esses sujeitos advêm de grupos cujas estruturas psicossociais e culturais são diferentes daquelas de ouvintes. Dessa maneira, o papel das variáveis investigadas nos estudos sobre diferenças individuais de aprendizagem – como idade, motivação, estratégias, crenças, etc. – deveria ser repensado para os aprendizes surdos.

É nesse sentido que se pretende mostrar, sinteticamente, as explicações sugeridas por Ellis (1990) para algumas variáveis que se apresentam nas diferenças individuais dos aprendizes de segunda língua e apontar, a partir de tais explicações, questões a serem reavaliadas no caso dos aprendizes surdos. Para tanto, é necessário lembrar que um dos objetivos das pesquisas sobre diferenças individuais é identificar a natureza das inter-relações entre crenças e estados afetivos dos aprendizes.

Com relação a isso, Ellis (1990) postula que as experiências de aprendizagem geral dos alunos e da aprendizagem de língua, em particular, têm um grande papel na formação das crenças sobre a linguagem. Observa, também, que embora se saiba que, por meio de suas crenças, os alunos formam miniteorias sobre a L2 a ser aprendida, não se conhece ainda a natureza dessas teorias ou o efeito delas no aprendizado. Porém, já se notou, entre outras coisas, que diferentes crenças resultam em diferentes sucessos, isto é, achar mais importante saber gramática do que compreender textos, por exemplo, poderá levar o aprendiz a se sair melhor na aplicação daquela.

Entre as áreas gerais encontradas em pesquisas a respeito das crenças, destacam-se as idéias pré-concebidas sobre a importância da aptidão lingüística (alunos acham que têm essa aptidão), sobre a natureza da aprendizagem lingüística (aprender a respei-



to da gramática da língua ou o seu uso, crenças de que existem línguas mais difíceis de serem aprendidas e, ainda, que é necessário conhecer algo sobre a cultura dos falantes da L2) e, por fim, sobre as estratégias, como a necessidade de praticar, repetir ou, ainda, a importância de fatores pessoais (atitudes, inibição).

Já com relação ao aprendiz surdo, o que se vê hoje é a aplicação, em sala de aula, das crenças que os professores ouvintes têm sobre o que é ensinar e aprender língua, ou seja, as crenças descritas acima. Por exemplo, o que se pensa sobre aptidão lingüística com relação ao surdo? Como apresentado aqui, há pouco tempo a ciência passou a tratar a linguagem de sinais como uma língua, mas para muitos grupos sociais ouvintes isso ainda não é reconhecido. Tal situação faz com que o surdo venha sendo considerado como incapaz de usar linguagem.

242



A esse respeito Ramsey & Noriega (2001), ao pesquisarem sobre atitudes lingüísticas na educação de surdos no México, afirmam que, para pais ouvintes de filhos surdos, a escolha lingüística de suas crianças se dá entre usar a fala ou um modo, para eles, não natural de se comunicar por gestos. No Brasil, a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, cujas crenças não diferem das dos pais mexicanos. Isso porque, por muito tempo, o desenvolvimento lingüístico do surdo foi encarado como patologia da linguagem e não como um potencial que se realiza por meio de uma modalidade de língua diferente da oral. Ou seja, ao entrar em uma escola com proposta bilíngüe de ensino, o aluno tem a sua volta, em geral, professores e pais acreditando que o surdo não tem competência lingüística. Como fica, então, seu aprendizado da Libras e do Português como segunda língua em uma proposta bilíngüe?

Talvez a visão dos surdos brasileiros seja paralela ao que Amaral, Coutinho & Martins (1994) observaram na comunidade surda em Portugal, já que, infelizmente, a rejeição da sociedade ouvinte às línguas de sinais tem sido uma realidade em todo o mundo:

Sabe-se que grande parte dos surdos portugueses ainda hoje tem muitas dificuldades em aceitar e compreender a sua língua como uma autêntica língua. No entanto, em países em que a investigação lingüística se iniciou há mais tempo, já uma boa parte dos surdos aceita e reconhece a sua própria língua como língua plena, estando, inclusive, alguns deles envolvidos em trabalhos de investigação sobre ela. Em relação às línguas gestuais estrangeiras, os educandos e outros adultos surdos contactados no âmbito deste trabalho reconheceram enormes dificuldades perante qualquer língua estrangeira que não dominem. (Amaral, Coutinho & Martins, 1994:53)



Aqui surgem, ainda, outras crenças relacionadas à natureza da aprendizagem lingüística. O professor crê em um encaminhamento do ensino de Português como segunda língua por meio da aprendizagem de sua gramática e vocabulário, ou de um encaminhamento centrado em seu uso? Acredita que o Português tem uma estrutura mais complexa que outras línguas, entre elas a Libras? É muito provável que todas essas crenças dos professores ouvintes (e também dos pais) venham a fazer parte da formação dos alunos surdos.

Góes (2002), ao trabalhar com relatos de professores sobre os problemas no trabalho pedagógico com a linguagem e a surdez, em uma perspectiva bimodal, observa que os professores credi-

tam que o cerne das dificuldades lingüísticas dos surdos está no aprendizado do vocabulário da Língua Portuguesa e, ressalta a autora, essa visão alimenta a concepção dos alunos sobre o que seja linguagem. Ou seja, eles passam a crer que aprender língua é aprender palavra, e essa concepção é um dos motivos que os leva a não conseguirem perceber as diferenças entre as modalidades oral e de sinais. Além disso, a autora explica que o trabalho pedagógico com os surdos é perpassado por indagações que refletem as hesitações dos professores sobre o que seja língua, sobre como são os processos de aquisição de linguagem, bem como sobre o estatuto dos sinais. Tais indagações impregnam os encaminhamentos pedagógicos e ressoam na constituição de muitos dos problemas constatados no conhecimento dos alunos sobre escola e linguagem.

244

Ainda a respeito da formação de concepções lingüísticas, vale ressaltar que acreditar que se tem ou não competência lingüística e fazer parte ou não de uma cultura com a qual possa se identificar parece ser o ponto de partida para determinar a visão que o aluno terá do seu aprendizado. Por isso, talvez seja conveniente desenvolver pesquisas que investiguem as crenças que a pessoa surda tem sobre o aprendizado lingüístico, uma vez que isso pode auxiliar o encaminhamento dado em sala de aula.

Outra individualidade que merece ser levada em conta diz respeito aos estados afetivos desses alunos, relacionados ao aprendizado lingüístico, como ansiedade, motivação, extroversão e introversão e, ainda, a variável idade. Isso porque os diferentes estados afetivos exercem uma forte influência no aprendizado lingüístico, pois fatores como ansiedade ou competitividade, por exemplo, podem influenciar em situações como concentração, *stress*, relacionamento com professores e colegas, apreensão na hora de se comunicar, dificuldade para compreender a cultura da L2.

No caso do aprendiz surdo, é possível pensar que todas essas situações têm um poder de excitação muito grande, principalmente no que diz respeito à compreensão da cultura da segunda língua. De acordo com Moura (1993), o surdo pode ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico paralelo ao verificado na criança ouvinte, ao desenvolver uma identificação harmoniosa entre as culturas ouvinte e surda, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua oral. Sobre isso Ferreira Brito (1989) destaca que:

O fracasso na comunicação do dia-a-dia da criança surda foi, inúmeras vezes, causa de inseguranças que perduraram por toda a sua vida, levando-a a rejeitar sua condição de surda, na busca constante de um modelo ouvinte, que provavelmente não atingiria. Essa rejeição é evidente nas atitudes de pessoas surdas que querem se fazer passar por ouvintes e cuja manifestação mais saliente encontra-se na rejeição da língua de sinais, identidade surda por excelência. O desencontro com sua identidade, ou seja, a não integração psicológica do surdo a si mesmo, acreditamos ser um dos maiores obstáculos a sua integração no mundo ouvinte. (Ferreira Brito, 1989:92)

Talvez a solução para essa rejeição, tanto à língua de sinais quanto à oral, pelos próprios surdos, possa acontecer com a adoção de um sistema bilíngüe diglósico que apresente claramente o valor social de ambas as línguas para eles. E, possivelmente, uma análise das diferenças individuais (no que diz respeito, por exemplo, à ansiedade gerada pelo medo de não evoluir no aprendizado da L2 ou por problemas de relacionamento com professores ouvintes que fazem parte da cultura da L2) pode contribuir nesse



processo de apropriação lingüística, no qual são consideradas as formas singulares do surdo diante de seu aprendizado que, nesse caso, tem um encaminhamento em que a língua de sinais e a L2 são ambas reconhecidas. Parece ser necessário, também, averiguar a relação entre biculturalismo e bilingüismo, uma vez que esses elementos se entrelaçam ao se considerar a vinculação entre língua, identidade cultural do surdo e letramento.

Outra variante interessante para se observar, como mais um fator das pesquisas sobre diferenças individuais, são os efeitos da idade na realização lingüística do surdo. Ellis (1990) propõe, entre outras coisas, que se avalie, por exemplo, se o que interfere mais na aprendizagem da L2 é o ambiente ou são os mecanismos neurológicos. Essa sugestão permite pensar sobre o que realmente se faz necessário pela diversidade do processo de aquisição por pessoas surdas. Até que ponto a apresentação tardia aos dados da L2, ou às modalidades gestual-visual e à escrita da Libras pode influenciar esta ou aquela pessoa? Quais os interesses e as necessidades de cada uma?

Um estudo que considere a variável motivação na inter-relação entre crenças e estados afetivos, por exemplo, pode conduzir a uma adequação do ensino aos interesses dos alunos. Avaliar se, para o surdo, o que entra mais em jogo é uma orientação integrativa – interesse em aprender para se integrar à cultura da L2 – ou instrumental – que diz respeito ao valor prático e vantagens em aprender uma língua – pode fornecer idéias ao professor de como criar para o aprendizado situações apropriadas aos processos cognitivos e lingüísticos singulares das crianças surdas.

Uma das observações de Ellis (1990) sobre a motivação é de que ela se relaciona diretamente aos resultados, isto é, se o aluno está com sua motivação em baixa, os resultados de sua aprendiza-



gem serão negativos e vice-versa. Vale observar que o interesse é o principal elemento da motivação; portanto, os professores devem trabalhar para manter o interesse, oportunizando, por exemplo, diferentes situações de comunicação, permitindo o envolvimento dos alunos na escolha de estratégias para aprender. Assim, o aluno direciona seu aprendizado.

Outro ponto importante para a motivação é a visão positiva da figura do professor. A esse respeito, surge a imperiosa necessidade de que o professor de língua portuguesa para surdo seja usuário da Libras e que o professor da Libras tenha essa como sua língua materna, isto é, seja também surdo. Somente dessa maneira o aluno terá uma avaliação positiva dos professores, pois existirá, de fato, comunicação no processo ensino/aprendizagem e no letramento desses sujeitos.

A investigação sobre diferenças individuais, portanto, pode auxiliar na adequação do ensino da L2 àquilo que o surdo entende como L2, e não com o que os ouvintes imaginam que os surdos desejam ou precisam aprender. Observando-se, é claro, que o ponto de partida seja sempre o da língua de sinais como materna.

Para finalizar...

Na verdade, este trabalho não pode ser finalizado no sentido de apresentar uma conclusão, uma vez que sua elaboração se deu com o propósito de estabelecer uma discussão, um diálogo a partir de temas que podem ser investigados pelas áreas da linguagem, surdez e ensino. Então, esses temas estão ainda em avaliação, em análise. É possível, talvez, para fechar o texto (mas não a reflexão), destacar um ponto com o qual, em meio a muitas divergências, todos os pesquisadores parecem concordar: há urgência



na preparação dos envolvidos com a criança surda em programas bilíngües. Essa preparação deve se dar com informações acessíveis, debates científicos e conhecimento de línguas de sinais.

Nesse sentido, esse trabalho procura despertar o interesse de pesquisadores, professores para que a análise das relações entre a linguagem e a pessoa surda – não apenas a surdez – inclua, também, letramento e singularidade. A proposta é de que essa complexidade de fatores faça parte das buscas de respostas para a adequação do encaminhamento de ensino de língua para pessoas surdas.

Referências

248



AMARAL, M, COUTINHO, A & MARTINS, M. *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Portuguesa. Lisboa : Editorial Caminho, 1994.

ARMSTRONG, D. F. et al. *Gesture and nature of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BEHARES, E. L. *Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda*. In: MOURA M.C.; PEREIRA M.C. et al. (Ed.) *Língua de sinais e educação de surdos*. São Paulo: Tec Art, 1993.

BERKO GLEASON, J.B. *The development of language*. Columbus: Merrill Publishing Company, 1989.

BONVILLIAN, J. D. & SIEDLECKI JR., T. *Young children's acquisition of the formational aspects of american sign language: parental report findings*. In: *Sign language studies*, Washinton: Gallaudet University Press, V I, N. I, Fall, 2000.

ELLIS, R. *Individual learner differences and second acquisition: understand second language acquisition*. Oxford University Press, 1990.

- EMMOREY, K. A. *Language, cognition, and brain: insights from sign language research*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- FELIPE, T. *Bilingüismo e surdez*. In: *Trabalhos de lingüística aplicada*, V.14, 1989.
- FERNÁNDES, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.
- FERREIRA-BRITO, L. *Necessidade psico-social de um bilingüismo para o surdo*. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*, Campinas, (14): 1-263, Jul./Dez., 1989.
- FINAU, R. A. *Os sinais de tempo e aspecto na Libras*. Tese de doutorado, Curitiba: UFPR, 2004.
- FISCHER, S. D. & SIPLE, P.(org.) *Theoretical issues in sign language research*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GROSJEAN, F. *The right of the deaf child to grow up bilingual*. In: *Sign language studies*, Washinton: Gallaudet University Press, VI, N. II, Winter, 2001.
- HOFFMEISTER, R. J. *A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children*. In: CHAMBERLAIN, C. et al. *Language acquisition by eye*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- HOLZRICHTER, A & MEIER, R. P. *Child-directed signing in American Sign Language*. In: CHAMBERLAIN, C. et al. *Language acquisition by eye*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- LILLO-MARTIN, D. & KLIMA, E. S. *Pointing out differences: ASL pronouns in syntactic theory*. In: FISCHER, S. D. & SIPLE, P. (org.) *Theoretical issues in sign language research*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- LODI, A.C.B, HARRISON, K.M.P& CAMPOS, S.R.L. *Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional*. In:



- LODI, A.C.B, HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L & TESKE, O. (Org.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- MARTIN, S. D. *The english-only movement and sign language for deaf learners: an instructive parallel*. In: Sign language studies, Washinton: Gallaudet University Press, V I, N. II, Winter, 2001.
- MASATAKA, N. *The role of modality and input in the earliest stage of language acquisition: studies of Japanese Sign Language*. In: CHAMBERLAIN, C. et al. Language acquisition by eye. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- MASSONE, M.I. *O lingüista ouvinte frente a uma comunidade surda e ágrafa: metodologia de investigação*. In: MOURA, M.C; PEREIRA, M.C. et al.(Ed) *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.
- MOURA, M.C. *A língua de sinais na educação da criança surda*. In: MOUTA, M.C;
- PADDEN, C. A. *Grammatical theory and signed languages*. In: NEWMIEIER, F. Linguistics: the Cambridge suvey. Cambridge: Cambridge University Press, V.2, 250-266, 1988.
- PEREIRA, M.C. *Papel das línguas de sinais na aquisição de escrita por estudantes surdos*. In: LODI, A.C.B, HARRISON.
- PETITTO, L. A. *The acquisition of natural signed languages: lessons in the nature of human language and its biological foundations*. In: CHAMBERLAIN, C. et al. Language acquisition by eye. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- QUADROS, M. R. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, M. R & KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RAMSEY, C. & NORIEGA, A. N. *Niños milagrizados: language attitudes, deaf education, and miracle cures in Mexico*. In: Sign Language Studies, V. I, N°3, primavera, 2001.



- SHANKER, S. Jonathan Réé, *I see a voice*. In: Sign Language Studies, V.1, N.1, Fall, 2000.
- SKLIAR, C. *A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua*. In: LODI, A.C.B, HARRISON, K.M.P.
- SOUZA, R.M. *Educação de surdos e questão de norma*. In: LODI, A.C.B, HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L & TESKE, O. (Org.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- STRONG, M. & PRINZ, P. *Is American Signed Language skill related to English literacy?* In: CHAMBERLAIN, C. et al. *Language acquisition by eye*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- STUMPF, M.R. *Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting*. In: LODI, A.C.B, HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L & TESKE, O. (Org.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SVARTHOLM, K. *Bilingual education for the deaf in Sweden*. In: STOKOE, W. C (Ed) *Sign language studies*. Burtonsville: Linstok Press, V.81, 1993.





Capítulo 8

Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para os surdos

SANDRA PATRÍCIA DE FARIAS

Introdução

A leitura envolve um processo complexo de construção de sentidos, no qual interagem diversos fatores. Surdos, bem como aprendizes ouvintes da modalidade oral de uma segunda língua – L2 –, não percebem as sutis mudanças de sentido diante da complexidade de contextos lingüísticos diferentes. Como o acesso deles a recursos comunicativos em Língua Portuguesa – LP – escrita é, na maioria das vezes, restrito – decorrente, principalmente, da inadequação de estratégias utilizadas em sala de aula, no ensino da leitura – muitos mitos emergem e prejudicam a formação do leitor-surdo. Por exemplo, o mito da imersão, o mito da restrição cognitiva e o mito da interpretação ao pé da letra. Para um ensino eficiente da leitura de textos escritos em LP, para surdos, é necessário romper esses mitos, buscar estratégias adequadas a esse ensino, aplicá-las e avaliá-las continuamente. Tratar um pouco dessas questões é o que pretendem as reflexões que se seguem.

253



A complexidade da interface lingüística entre dois mundos

A paronímia, a homonímia, a polissemia e, principalmente, a metáfora são altamente produtivas nas diferentes línguas do mundo, nos mais diferentes contextos. Segundo Lakoff & Johnson (cf. 1980, 2002), praticamente tudo o que se diz ou escreve carrega um conteúdo extremamente metafórico. Eles afirmam que a me-

táfora está em tudo. Portanto, nenhuma interpretação pode ser generalizada, pois muda de sentido de um contexto para outro. Dessa forma, “o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora” (Lakoff & Johnson, 2002:46).

Falantes nativos adultos, imersos no contexto lingüístico que os circunda, captam os sentidos, ampliam seu conhecimento e o naturalizam, sem se darem conta das nuances semânticas decorrentes de sua imersão num contexto lingüístico, culturalmente marcado. Fairclough (2001:241) lembra que “algumas metáforas são tão profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas no seu discurso, pensamento ou ação, mesmo quando se chama atenção para isso”.

254

Uma criança em processo de aquisição de sua língua nativa ainda não naturalizou os possíveis sentidos que as palavras assumem nos diferentes contextos e, por isso, não interpreta o discurso corrente dos adultos da mesma forma que eles. À medida que os adultos falam, cenas são construídas na mente da criança, assim como ela as percebe. Posteriormente, essas construções metafóricas são naturalmente incorporadas pelos falantes nativos. Os aprendizes de L2, muitas vezes, precisam que essas estruturas sejam salientadas educacionalmente para que sejam apropriadas. Por exemplo, questões culturais incorporadas à LP não são transmitidas naturalmente para os surdos, como acontece com os ouvintes.

Nesses contextos, na maioria das vezes, a interpretação atribuída aos textos, pelos surdos, soa estranha. A forma como as palavras são concatenadas pode mudar o sentido das sentenças e

isso é conflituoso para o interlocutor aprendiz ou em contato recente com uma L2. Essa situação gera conflitos comunicativos entre surdos/estrangeiros, aprendizes de LP como segunda língua, e ouvintes, falantes nativos da LP, oriundos das nuances de sentido, resultantes, tanto do sem número de combinações possíveis dos termos da língua, como de traços culturais.

Estratégias dos surdos para construir sentidos

O trabalho que se segue é fruto de uma pesquisa que buscou discutir e entender como os surdos constroem e desconstruem o sentido homonímico, polissêmico e metafórico ao ler e interpretar textos escritos em LP, uma vez que a interpretação atribuída por muitos surdos aos textos escritos em LP, como dito anteriormente, é, normalmente, diferenciada daquela esperada pelo autor-ouvinte e interpretada pelo leitor-ouvinte. Para aproximar a construção de sentidos de textos de surdos e ouvintes, aqueles, aprendizes de L2, e esses, falantes nativos, é fundamental buscar estratégias para o processo de leitura e interpretação de textos em LP, por surdos. Entretanto, a identificação de estratégias úteis ao ensino não pode preterir a identificação das estratégias utilizadas pelos surdos para a construção de sentidos dos textos em LP.

Para identificar as estratégias empregadas pelos surdos na construção de sentidos de textos escritos em LP, esta pesquisa aplicou uma metodologia qualitativa de natureza etnográfica, na prática escolar, realizada em pesquisa-ação na própria turma da professora-pesquisadora.

Os participantes da pesquisa foram 7 surdos entre a faixa etária de 18 e 30 anos. Todos, na época, alunos em formação para o exercício do magistério na educação infantil e no ensino funda-



mental. É bom ressaltar que todos esses alunos tiveram seu ensino de LP fundamentado em abordagens e métodos de ensino LP como Língua Materna.

O planejamento das atividades desenvolvidas na pesquisa se deu por momentos, por sua vez divididos em etapas, aplicadas em várias aulas⁵⁴. Para o primeiro momento seguiram-se as seguintes etapas: (1a) distribuição de texto em LP⁵⁵, transcrito de cartoon⁵⁶ cuja temática envolve um enunciador interpretado literalmente por um interlocutor – ambos, membros de gerações distintas. O distanciamento lingüístico diacrônico de ambos pre-

⁵⁴ Cada momento foi planejado, paulatinamente, com base na reflexão dos registros de cada etapa desenvolvida. O primeiro momento foi gravado em fita VHS, com a autorização dos alunos participantes, em cinco de junho de 2001. Apesar de os dados analisados nesse capítulo se restringirem ao primeiro momento, segue a descrição dos momentos mais relevantes da pesquisa, por serem considerados sugestões metodológicas eficientes para o desenvolvimento de estratégias de leitura com alunos surdos.

⁵⁵ Sinopse do texto apresentado aos alunos: São Pedro solicita a ajuda de Noé, um “lingüista” celeste, para entender o que um rapaz, recém-chegado da Terra, diz a respeito de sua vida e sobre motivo de sua morte. O rapaz descreve sua infância, suas frustrações no trabalho, sua tentativa de ganhar a vida no Texas e em Chicago, onde se apaixona por uma moça com quem namora por um tempo. Passa um cheque sem fundo e acaba preso. Ao sair da prisão, procura pela garota, pede sua mão em casamento, mas ela já está comprometida com outro sujeito. Ele entra em depressão. Depois de um tempo, volta a procurá-la. Ao chegar à casa dela, a encontra casada, gorda e feia, após ter vários filhos. Seu esposo é quem lava as fraldas dos bebês. Ele, literalmente, morre de rir e, por isso, chega ao Céu.

⁵⁶ Trata-se de um cartoon da Metro Goldwyn Mayer Cartoon, *Made in Hollywood*, USA, gravado em fita VHS durante a programação infantil aberta da Emissora de Televisão – SBT. O texto do cartoon foi transcrito e, para efeito didático, intitulado “*Chegada ao Céu*”.



judicou a construção do sentido do texto, por parte do interlocutor, apesar de o código lingüístico utilizado ser o mesmo; (1b) solicitação de leitura individual do texto; (1c) troca de idéias com os colegas para abstrair o sentido do texto; (1d) primeira apresentação do cartoon, em vídeo. Todas as imagens do cartoon refletem a interpretação do interlocutor – idoso – que desconstrói todas as expressões idiomáticas ditas pelo enunciador; (1e) nova discussão dos alunos, comparando o texto lido com o vídeo apresentado; (1f) segunda apresentação do cartoon em vídeo, com o objetivo de relacionar a escrita com as cenas do vídeo; (1g) introdução do conceito de metáfora e discussão, com os alunos, sobre a diferença entre o posto e o implícito nas expressões idiomáticas presentes no texto e sobre a importância de se conhecer a cultura de uma língua para se entender os diferentes contextos; (1h) distinção entre palavras e expressões na LP e na Língua de Sinais Brasileira – LSB – por exemplo, distinção entre unidades lexicais simples (uma palavra) e unidades lexicais complexas (fraseologismos: frases feitas, expressões idiomáticas etc.) –; levantamento da questão de que, na Língua de Sinais – LS –, algumas palavras refletem idéias, ou seja, são expressões de pensamento e não têm uma relação biunívoca entre significado e significante como quando se refere a nomes de objetos.



Ex.: ÁGUA.

Referente:	Significado	Significante
	Imagem mental da água	Gráfia em LP: água Articulação em LP: /'agwa/Empréstimo da LP à LSB:  Articulação em LSB: 



Por fim, (1i) o comentário geral de cada aluno, a respeito do texto lido, foi gravado em VHS⁵⁷. No segundo momento, os surdos fizeram: (2a) entrevista com ouvintes, no intuito de registrar a interpretação deles para cada expressão metafórica do texto, seguida de socialização com os colegas. O terceiro momento teve como objetivo selecionar blocos de expressões fixas, encontrados no texto, criando estratégias para a ampliação da construção de sentido. Nessa atividade os alunos contaram, todo o tempo, com o auxílio da professora-pesquisadora: (3a) distribuição das principais imagens do vídeo, impressas, para associação de cada imagem a um fraseologismo presente no texto; (3b) apresentação do primeiro fraseologismo do texto e solicitação aos alunos para marcação individual, no texto, orientando-os a buscar os demais blocos de sentido. Cada aluno tenta marcar onde começa e onde termina cada fraseologismo – estruturas complexas da LP no texto lido, para, posteriormente, traduzi-las para a LSB; (3c) apresentação do texto em transparência e marcação, no mesmo, dos fraseologismos detectados pelos alunos; (3d) apresentação de um novo texto, com os fraseologismos previamente selecionados, para nova discussão sobre o sentido do texto; (3e) contraste das imagens com o texto em LP e com a LSB, na busca de equivalentes: itens ou fraseologismos com sentido idêntico ao encontrado no texto em LP; discussão e seleção de uma forma possível de tradução do texto para a LSB – diante de diferentes possibilidades de tradução, eleição de uma e registro sob a forma de descrição da

⁵⁷ O registro destes comentários foi traduzido da LSB (no vídeo) para a LP, pela professora-pesquisadora.

⁵⁸ O método de transcrição utilizado foi o “Sistema de notações em palavras” (cf. Felipe, 1977).

LSB⁵⁹, na interação com o professor. Montagem de esquema contrastivo entre cada frase metafórica do texto, o sentido de cada uma, em LP – desconstruindo a metáfora – e uma possível tradução do mesmo para a LSB.

Por fim, no quarto momento, propôs-se, aos alunos, a produção de outros textos em LP escrita, com expressões selecionadas por eles, dentre as encontradas no texto.

Corpus e sua respectiva análise

Segue microanálise de dois recortes extraídos do primeiro momento da pesquisa. O foco de análise dos recortes se deu sobre as estratégias aplicadas por surdos ao construir o sentido de textos em LP escrita. O objetivo desta análise foi orientar as escolhas de estratégias eficazes no ensino de leitura e escrita da LP para surdos, a partir do conhecimento das estratégias que os alunos usam para ler e entender textos em LP.

Para registro do corpus analisado foram utilizados dois recursos: (a) o primeiro encontra-se no primeiro recorte sob a ‘transcrição’ da LSB extraída de vídeo gravado em VHS, durante a aula pesquisada. Esse recorte retrata a estratégia utilizada pelos surdos para a leitura do texto proposto e (b) o segundo recurso se encontra no segundo recorte sob a “tradução” livre da professora-pesquisadora, da LSB para a LP, também extraída de trechos do vídeo supracitado. Nesse trecho, os alunos discutiram sobre o sentido do texto.

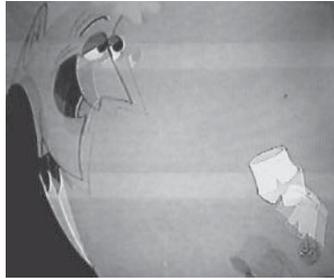
Primeiro recorte

A primeira análise se voltou às estratégias utilizadas pelos surdos no processo de leitura do texto. A estratégia básica utilizada

⁵⁹ As imagens que aparecem abaixo das orações selecionadas nesse recorte ainda não eram de conhecimento dos alunos nesse momento da pesquisa.



por eles para ler o texto proposto foi a “tradução” simultânea do mesmo, palavra por palavra, i.e., em Português sinalizado, conforme se verifica na transcrição que se segue de frases extraídas da gravação em VHS, durante a leitura do texto.



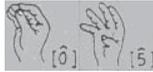
Exemplo(1): “minhas calças saíram pela, pela cabeça”

260

– Transcrição, em Português sinalizado, extraída do vídeo:
CALÇA SAIR CABEÇA

– Uma possibilidade de tradução, do exemplo (1), em LSB, seria:

CALÇA + CLS



(essas configurações de mão, consecutivamente, com as duas mãos, acima da cabeça, como se saltassem objetos de dentro dela).

Exemplo (2): “Minhas veias saltaram”

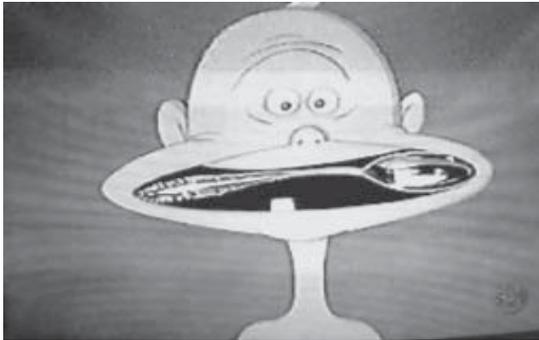


– *Transcrição, em Português sinalizado, extraída do vídeo: VEIA PULAR*

– *Uma possibilidade de tradução, do exemplo (2), em LSB, seria*

VEIA CL , partindo das veias do braço como que saindo do mesmo.

Exemplo (3):. “quando eu era criança, vivia com uma colher na boca



– *Transcrição, em Português sinalizado, extraída do vídeo: CRIANÇA VIVER COLHER Dêitico (apontação para a boca)*

– *ERA CRIANÇA TODO-DIA SÓ COMER+++*

Uma possibilidade de tradução, do exemplo (3), em LSB, seria:

ERA CRIANÇA TODO-DIA SÓ COMER +++

Emergiu no *corpus* gerado por esse recorte uma prática comum da Comunicação Total, uma tentativa de tradução dos textos da LP para a LSB. Na verdade, não traduziam o texto para a LSB, mas para o Português sinalizado. A tradução fragmentada congela as estruturas da LSB, privando-a de suas representações espaciais – que incluem movimento e direção – responsáveis pela concordância e pelas relações sintáticas, entre outros aspectos lingüísticos, geradores de sentido, e, ainda, despreza as diferenças estruturais entre a língua fonte e a língua-alvo. Além disso, essa estratégia não dá conta dos classificadores, constituintes da LSB, que, além de descreverem objetos, descrevem ações no espaço.

A naturalidade com que muitos surdos traduzem palavra por palavra da LP para a LSB pode ser explicada como resultado da prática de interpretação estanque e descontextualizada a qual foram e têm sido submetidos nos métodos da Comunicação Total que preconizam o Português sinalizado como técnica importante para o acesso à língua-alvo para os surdos. Nessa abordagem, a LSB não passa de trampolim para se chegar à LP, é apenas um instrumento para o aprendizado da LP. Pouco importa a estrutura da LSB, pois, na Comunicação Total, a LS é vista como um recurso a mais, uma “linguagem” pobre e simplificada e não uma língua com características próprias e especificidades.

Na educação de surdos, grande parte dos professores tornou essa estratégia parte integrante e permanente do ensino, impedindo os alunos de desenvolverem a língua-alvo, bem como sua própria língua. Os alunos não têm sido orientados quanto às unidades de sentido complexas, normalmente frases cujo sentido não é o somatório de suas unidades. Essa estratégia dificulta a identificação da coerência do texto lido, exigindo dos surdos verdadeiros malabarismos mentais para atribuir um sentido coerente a seqüências de palavras, sem elo.



Há como se traduzir simultaneamente qualquer texto em outra língua, sem sobrepor estruturas, desde que se conheça o código lingüístico do texto e o contexto no qual o código está empregado e desde que sejam utilizadas técnicas adequadas à tradução. É preciso romper com essa prática bimodal na tentativa de tradução de textos da LP para a LSB, para que os alunos deixem de interpretar seus textos de forma fragmentada. Essa prática natural, recorrente, deve ser abolida a fim de ampliar os recursos comunicativos dos aprendizes, na língua-alvo, sob pena de os alunos se viciarem nela e fossilizarem a língua-alvo, tornando limitados seus recursos comunicativos.

Segundo recorte

Esse recorte destaca duas orações do texto sobre as quais os alunos discutiram e buscaram atribuir sentido. Para facilitar a análise, ele foi dividido em três partes e cada sentença traduzida – comentário do aluno sobre o sentido do texto – foi numerada. As letras que aparecem após a seqüência numérica se referem às iniciais dos nomes dos participantes da pesquisa. Dele emergiram algumas estratégias cognitivas utilizadas pelos alunos durante o processo de construção de sentido do texto.

263

Exemplo (4): Aí eu voei para Chicago. Lá uma garota entrou no quadro.



Parte I

- (01) FAA: Entrou no quadro dá a impressão de que ela entrou
... no quarto ou no quadro?
- (02) FFN: Voou para os EUA e uma mulher entrou no quarto.
- (03) FAA: Como é?
- (04) FFN: Entrou para dormir!
- (05) FAA: Quarto é: Q-U-A-R-T-O e está escrito quadro!!!!
- (06) MRC: Dentro do quarto!
- (07) FAA: Quarto é diferente de quadro!
- (08) JLSS: Não! Não pode trocar “D” com “T”. É quadro e não quarto. É diferente!

264



Ao discutirem, coletivamente, sobre o sentido do texto, os alunos iniciaram suas “especulações” pelo reconhecimento lingüístico, uma estratégia de processamento textual segundo Heinemann & Viehweger (1991 *apud* Koch, op. cit.: 26-8). Discutiram o “dado”, a informação que se encontra no horizonte de consciência dos interlocutores (Chafe, 1987 *apud* Koch, 2000). Ao tentarem atribuir o status de novo à informação dada, seguiram uma direção tangente, remetendo-o a “conteúdos de consciência”, i.e., a referentes estocados na memória dos interlocutores, que, a partir de “pistas” encontradas na superfície textual, foram (re)ativados, via inferenciação (cf. Koch, 2000).

Os surdos começaram a criar expectativas sobre o que o texto dizia. As hipóteses dos alunos giraram em torno do sentido que poderia facilmente ser construído caso a palavra inserida no texto fosse “quarto”. Tentaram estabelecer uma ambigüidade referencial em que “quarto” e “quadro” seriam candidatos a possíveis referentes. Trataram a questão no âmbito de seu conhecimento e do que seria coerente com seus conteúdos de consciência, i.e., do

possível erro gráfico na palavra “quadro” – Q-U-A-D-R-O – obra de arte – que poderia ser Q-U-A-R-T-O – cômodo em que se dorme –. Não cogitaram a possibilidade de haver paronímia entre “quadro” – obra de arte – e “quadro” – aquilo que se vê, se observa –, pois essa seria uma informação nova para os alunos. O sentido buscado para o texto flutuava sobre um termo conhecido pelos alunos, no caso, o substantivo concreto. A dificuldade estava em determinar o sentido abstrato que o termo também possui, pois, possivelmente, não o conheciam.

Na busca de determinação do sentido, as pistas oferecidas pelo texto parecem não ter sido compatíveis com a verdade contingencial partilhada pelos surdos: “não se entra em um quadro”. Diante de uma aparente indeterminação de sentido – mesmo que para um falante nativo da LP não haja nenhum tipo de indeterminação – começaram a optar por aqueles sentidos aos quais julgavam possíveis para o preenchimento da lacuna semântica encontrada. Cabe refletir se a fuga ao sentido original do texto não seria decorrente de interpretação que já viram ouvintes fazerem de textos em LP, interpretações essas que lhes soaram estranhas, parecendo fugir do sentido captado do texto e, por este motivo, imaginam possível dar a interpretação mais próxima do texto, mesmo que dissociada do contexto, da seqüência original proposta pelas palavras. Está claro que o conhecimento de mundo partilhado entre surdos e ouvintes não é o mesmo.

Segundo Filmore e Kay (*apud* Ferreira-Brito, 1997:162-3), na interpretação de textos, as palavras evocam cenas, esquemas e frames a partir do material lexical, do material gramatical, do contexto corrente, do conhecimento partilhado de mundo e da intenção do escritor suposta pelo leitor. Os surdos evocaram vários desses elementos para identificar verossimilhança no texto.



Se a frase em questão fosse: “uma mulher entrou no quarto”, haveria no texto apenas um equívoco de digitação. O contexto estaria facilmente solucionado e as estruturas lingüísticas não exigiriam “peripécias cognitivas” ou outras estratégias para identificar o sentido da sentença. O sentido estaria explicado na superfície textual. Apesar de não tê-lo feito explicitamente, parece ter sido essa a intenção do aluno que suscitou a hipótese de que se tratava de “quarto” e não “quadro”. Como a professora-pesquisadora não se manifestou com relação ao comentário do aluno, em (07), o mesmo interlocutor que iniciou a questão em (01) percebeu que não se tratava de quarto, mas de quadro. Começaram a lançar novas hipóteses com relação ao sentido do texto.

Os comentários de (06) são fruto de testes de hipóteses para a construção do sentido. Se alguém entra num quarto, está subentendido que foi “dentro” dele. Em (04), o aluno propõe um acarretamento, pois conclui que há uma grande probabilidade de que se alguém entra num quarto pode ser para dormir. Pressupostos e possíveis acarretamentos são levantados para atribuir coerência ao texto e construir seu sentido. É uma tentativa de interpretação com base no seu conhecimento de mundo, se remetendo a um contexto conhecido, conforme defendem Bakhtin (1929 *apud* Koch, 2000:50), Pêcheux (1969 *apud* Koch, 2000:47) e Maingueneau (1976, *apud* Koch, 2000:47).

Percebe-se que, ao interagir com um texto, quando os surdos dominam o vocabulário nele presente, identificam e reconhecem o material lingüístico na superfície textual, numa leitura de mero reconhecimento do que está posto no texto. À medida que aprofundam seu contato com o mesmo, opinam, conjeturam com o material lingüístico, combinando os itens lexicais antes mesmo de terem clareza quanto ao significado de tais combinações. Eles

buscam as relações lógicas que o compõem, dentro do conhecimento lógico de mundo que possuem para, com ele, tentarem captar as entrelinhas. Retomam, por vezes, a superfície textual sobre a qual travam discussões com relação a supostas semelhanças de um termo com outro e o sentido resultante dessa combinação com outros termos do enunciado. Submetem a informação dada e as pistas encontradas no texto aos frames de sua memória, no seu “horizonte de consciência”, remetendo-se ao seu conhecimento de mundo para construir um sentido plausível para o texto, segundo sua concepção, elaborando pressupostos e inferindo sobre eles. O subentendido é interpretado à luz do seu conhecimento de mundo que, nem sempre, é o mesmo partilhado pelo ouvinte, tendo em vista sua história de vida e sua própria cultura. Em suma, os surdos canalizam a interpretação do texto metafórico a uma interpretação plausível dentro do mundo possível.



Parte II

- (09) **MRC:** Então, uma mulher ficou admirando um quadro!
... Um quadro de uma mulher bonita!
- (10) **MRC:** Parece que é um quadro da América do Sul.
- (11) **FAA:** Precisa sintetizar a história para entender! Por que, por exemplo, o homem viaja de avião para uma cidade dos EUA, Chicago e vê um quadro de mulher!
- (12) **FFN:** Mas entrou no quadro?
- (13) **MRC:** (Balança a cabeça afirmativamente, sem muita convicção.)
- (14) **FAA:** Precisa ver como você interpreta a história: um homem pode viajar ou sonhar que viajou e ver um quadro com o desenho de uma mulher.

A entrada de uma mulher num quadro não seria possível. Possível seria uma mulher estar ao lado de um quadro admirando-o; ou o próprio enunciador estar admirando uma pintura de uma mulher; ou ainda, uma mulher estar admirando a paisagem de um quadro. Esses são sentidos passíveis de construção pelos surdos, mesmo diante das restrições lexicais da LP às quais estão expostos. A informação semântica era nova para os leitores e, por esse motivo, eles se remeteram a outros “conteúdos de consciência”, a partir de “pistas” encontradas na superfície textual.

Quando o aluno em (10) confundiu Chicago com um local na América do Sul, outro aluno em (11) reclamou que o colega precisava sintetizar o texto e não percebeu que a questão não dizia respeito à síntese do texto, mas ao conhecimento da localização geográfica de Chicago. Novamente, a intertextualidade se faz presente, havendo o leitor que se remeter às aulas de geografia.

268



Parte III

- (15) **MRC:** Quando ele chegou pode ter visto. Não interessa aqui se ele viajou ou sonhou!
- (16) **FFN:** O homem conta uma história... Uma pessoa em Português pode dizer: eu sonhei que tem uma mulher dentro do quadro. É sonho. Ele está contando uma história.
- (17) **JLSS:** Uma mulher sente, fica imaginando um quadro que tem uma paisagem e sente vontade de entrar nela. Está no mesmo lugar: entrar numa casa igual à do quadro. Isso combina com sonho. Vontade de entrar na cena do quadro. Não entra no quadro de verdade.

- (18) FAA: Cada um tem sua própria interpretação do texto que é diferente uma da outra...

Diante de um texto cuja interpretação “literal” foge à verdade contingencial partilhada pelos surdos, em que construções linguísticas parecem incoerentes e, até, absurdas, o sonho parece ser a solução plausível para justificar o sentido aparente do texto. Isso ocorre, principalmente, quando parece o absurdo estar identificado no texto pelos alunos ser incompatível com o conhecimento de mundo de todos que discutiram a questão. Ele foi visto como uma possibilidade de interpretação cujo *habitat* está resguardado ao mundo onírico.

A existência de uma verdade contingencial para os surdos, presente na construção do sentido metafórico do texto, com base em sua leitura de mundo, foi confirmada nas cenas do vídeo, cujas imagens metáforas estavam desconstruídas. Os surdos têm verdadeira noção do que é verossímil e, portanto, o juízo que fazem ao construir o sentido de um enunciado despreza interpretações impossíveis e absurdas. Essa questão ficou nítida diante da cena do desenho animado em que o homem utiliza seus próprios braços para “voar para Chicago”. Os surdos riram e, unanimemente, afirmaram que essa cena só seria possível em sonho.

Quando o sentido do texto construído pelos surdos difere daquele construído pelos ouvintes é porque o conhecimento partilhado pelos surdos advém de uma experiência essencialmente visual diferente da experimentada por ouvintes. As pistas oferecidas pelo texto remetem os surdos à sua leitura de mundo. Os pressupostos e as inferências que elaboram se enquadram na sua experiência não menor que a



de um ouvinte, mas diferente. Às vezes, limitada pelo desconhecimento da cultura da língua-alvo, como pode ser a de qualquer ouvinte aprendiz de uma L2, todavia, passível de ampliação caso metodologias adequadas sejam utilizadas no ensino de LP, como L2, para surdos.

A diferença de construção de sentido ocorre porque os surdos experimentam o mundo essencialmente pela visão, por meio das imagens e movimentos que os cercam, realidade que aponta para a existência de uma cultura surda construída a partir de um mundo visual, próprio e diferente daquele do mundo ouvinte (cf. Skliar, 1998). Uma cultura que reflete na sua língua e na sua forma de ver o mundo ouvinte e a língua oral. Wilcox (2000:34) justifica essa afirmação dizendo que “pessoas surdas usam seus olhos para propósitos funcionais além do que os usam os ouvintes”. Nesse sentido, a “visão” é o apoio contextual, por excelência, da cultura surda, como motivação à construção que os surdos fazem do sentido dos textos em LP. Conhecer o mundo pela visão significa, ainda, desenvolver um código visual com o qual os surdos associam significado e significante a partir das informações visuais que extraem do meio.

Há bem que se lembrar, porém, que não se trata de um determinismo lingüístico como aquele sustentado pela “Hipótese de Sapir Whorf” (Lyons, 1981), mas percebe-se claramente que a construção do sentido dada por surdos a textos escritos em LP é orientada por um “olhar surdo” para o mundo, preponderantemente “visual”.

Quando o termo gerador da ambigüidade na interpretação faz parte de uma verdade contingente, a interpretação dos surdos se aproxima de seu conhecimento de mundo, mesmo que, para



isso, o contexto sofra ligeira alteração, comprometendo a interpretação compatível com aquela possível para os ouvintes. Quando a metáfora desconstruída torna o texto irreal, os surdos não percebem naturalmente o que significa. Hipotetizam um devaneio na expressão do interlocutor, ou mesmo, um sonho. A partir de pistas textuais, do seu conhecimento lingüístico da LP e do seu conhecimento de mundo, encontram uma interpretação compatível com uma verdade possível.

Mitos gerados na interação surdo-ouvinte

Muitos desconhecem que os surdos não partilham da “visão ouvinte do mundo” e acreditam que a simples imersão deles em ambiente de oralidade é suficiente para que adquiram a língua oral. Trata-se do mito da imersão. A pura imersão, entretanto, não garante a aquisição da LP por surdos. Decorrente desse mito surge outro, o de que os surdos têm limitação cognitiva, i.e., surge o mito da restrição cognitiva. Esse mito dominou(a) as crenças de alguns professores, de tal forma, que levou(a)-os a convencer muitos surdos de uma suposta “incompetência”/ “incapacidade”, uma vez que, percebendo que entendiam(em) o mundo de uma maneira distante daquela que ouvintes julgam “adequada”, passavam(am) a se considerar, realmente, incapazes de entender esse mundo tão “misterioso” e “imprevisível”. Isso contribui para que os surdos desenvolvam uma auto-imagem enfraquecida, em muitos casos, assujeitada, contribuindo para a formação de surdos com identidade inconformada (cf. Perlin, 1998). Submissos à ideologia que perpassa esses mitos, diminui-se, também, a predisposição dos alunos ao aprendizado.



Grande parte dos professores de LP para surdos, carrega(va), também, um terceiro mito, o da interpretação ao pé da letra. Os registros da pesquisa apontaram, desde o início, para a necessidade de romper esse paradigma. A interpretação dada pelos surdos, ao texto analisado, não se trata de uma interpretação ao pé da letra. Cai por terra a hipótese de que os surdos interpretam os textos em LP *ipsis literis*. Constatou-se nessa pesquisa que leitores surdos têm voz na interpretação de textos e que essa voz não é divorciada de sua concepção de mundo. Ao interpretarem textos escritos em LP, eles partem de sua realidade visual e de seu conhecimento prévio sobre a LP. Os surdos têm total consciência da mudança de sentido dentro dos diferentes contextos, mas, devido aos poucos recursos comunicativos de que dispõem na LP, têm dificuldades para determinar os referentes textuais e contextuais, um dos passos necessários à construção de sentido dos textos.

272



Se entre ouvintes de um mesmo grupo social ou cultural já há falhas na construção dos sentidos dos enunciados metafóricos, ambíguos etc., quanto mais na interação entre surdos e ouvintes! Não é possível determinar aquilo de que se fala se não se leva em conta o contexto! Por isso, a determinação da referência depende do contexto, pois o contexto reúne todo tipo de conhecimento arquivado na memória dos actantes sociais, por ocasião do intercâmbio verbal: conhecimento estilístico – registro – conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura – intertextualidade. O contexto seleciona a função referencial “mais adequada” e se liga à intencionalidade e às crenças do falante, às quais se imagina serem partilhadas pelos demais interlocutores. Se os surdos não dominam estas crenças, ficam à margem do processo comunicativo, muitas vezes, frustrados por sua referência não corresponder à referência almejada pelos enunciadores, de uma maneira geral,

ouvintes. É preciso levá-los à consciência das diferenças contextuais, do sentido que a língua assume, nos diferentes contextos.

O contexto e o texto como processo

As hipóteses criadas pelos surdos para a construção do sentido do texto nos remetem ao conceito de texto como um processo e não como um produto acabado, cujo sentido não é único, mas aquele construído com base na interação autor-leitor. Thomas (1995:22), ao tratar do sentido, argumenta que ele “não é inerente às palavras isoladas, também não é produzido pelo enunciador sozinho, nem pelo interlocutor sozinho. Fazer sentido é um processo dinâmico que envolve a negociação do sentido entre o enunciador e seu interlocutor, o contexto do enunciado – físico, social e lingüístico – e o significado potencial de um enunciado.”

Segundo Mey (2001:108), o lingüista dinamarquês Jesper Hermann afirma que não sabe realmente o que está dizendo antes que seu parceiro lhe conte. O impacto de seu texto será confirmado diante da recepção do público. “A leitura é uma atividade colaborativa entre o autor e o leitor. O trabalho que o autor realiza ao produzir o texto deve ser suplementado e complementado pelo leitor (...). O leitor como colaborador ativo é um elemento fundamental no cenário literário. (...) Ao atuar, o leitor modifica a peça: o que o leitor lê é sua co-produção” (Mey, 2001:196-7). Se não existe uma única interpretação possível de um texto, mas uma para cada indivíduo que interage com ele, fica claro que a interpretação de um surdo, orientada por sua experiência de mundo visual, será diferente da interpretação de um ouvinte, baseada numa experiência de mundo sonora. Todavia, as interpretações podem ser mais próximas, caso se tenha a consciência dessas dife-



renças, ou mesmo, se tenha experiências que sejam semelhantes. Para que isso aconteça, deve ser ofertado aos surdos, um *input* lingüístico – em LP escrita – contextualizado, autêntico e de qualidade.

A metáfora do iceberg (cf. Koch, 2000) elucidada, com clareza, a construção do sentido que um surdo faz de um texto. Como um iceberg, todo texto possui à flor da água apenas uma superfície exposta, uma seqüência de elementos lingüísticos operados pelo produtor do texto, determinados pela situação comunicativa, pelo gênero textual, pelo contexto sócio-cultural – as linhas – e uma imensa área imersa subjacente, implícitos, que deverão ser inferidos do contexto sócio-cognitivo dos interlocutores – as entrelinhas. Para se chegar às profundezas do implícito, e dele extrair um sentido, faz-se necessário submeter o conteúdo do texto a vários sistemas de conhecimento e à ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. O acesso a aspectos culturais e lingüísticos – homonímicos, polissêmicos e metafóricos – e contextuais, na LP, parece propiciar uma construção do sentido textual coerente e compatível, tanto com o contexto, como com o enunciador – interlocutor de primeira mão, autor do texto –, bem como com o co-enunciador, o leitor.

Segundo Koch (cf. 2000), a coerência é, também, responsável pela interpretabilidade de um texto. São fatores responsáveis pela coerência global de um texto para os participantes de um “jogo de atuação comunicativa”: o conhecimento do sistema lingüístico; o conhecimento de mundo e partilhado; a coerência; a abertura contextual – contextualizadores; a tipologia textual; as inferências; a situacionalidade; a informatividade; a intencionalidade; a aceitabilidade. O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, na integração de dois processos: no âmbito da compreensão – reconhecimento das categorias de lin-



guagem e da organização sintática e semântica, propriamente dita – e, no âmbito da interpretação – reconhecimento de estratégias textuais utilizadas. Não se busca captar o que o texto diz ou representa, mas o que ele faz, e como sua forma de representação ajuda na construção do sentido final.

É preciso mostrar aos surdos que, nos diferentes contextos, as palavras mudam seu sentido original. Por meio do contexto evidenciado no texto, as palavras se combinam e recombinaem, significam e ressignificam com a permissão da comunidade que as usa. É na aceitação ou não deste ou daquele sentido que o léxico de uma língua se origina, bem como se criam os diferentes sentidos de cada termo em cada contexto.

É a partir do texto que se deve, então, trabalhar com os surdos para levá-los à consciência de aspectos lingüísticos que permeiam a linguagem dos ouvintes, de forma que entendam melhor o funcionamento da LP e, conseqüentemente, ampliem a significação das palavras e passem a buscar, nos termos da LP, os sentidos possíveis das palavras e essas, não isoladas, mas associadas entre si, em blocos, por sua vez, interpretados como unidades de sentido que podem ser diferentes a cada contexto.



Considerações finais

Encontro marcado entre a LSB e a LP / Questões sobre a tradução na sala de aula

Pode-se afirmar que uma aula de LP para surdos é sempre um encontro marcado entre duas culturas lingüísticas, uma vez que professores de LP para surdos são, na maioria, ouvintes. Nesse encontro, o professor de LP chega munido das estruturas

276

morfológicas seqüenciadas de “sua” LP, ao passo que o aluno surdo chega munido da sobreposição de informações morfológicas de “sua” LSB. Nesse contexto dicotômico, o professor de LP, nem sempre proficiente na LSB, nem sempre consciente de estratégias eficientes ao ensino, acaba por desenvolver um ensino que fragmenta a LSB, descontextualizando-a e impossibilitando seus alunos de verem a cadeia semântica e pragmática da LP. Um professor de LP – desavisado, sem domínio de estratégias adequadas às aulas de leitura – leva seus alunos surdos a lerem textos em Português sinalizado, o que acarreta uma interpretação fragmentada que reforça o mito da interpretação ao pé da letra. O falante nativo de LP, normalmente ouvinte, tende a seqüenciar as estruturas morfológicas da LS – língua de sobreposição morfológica –, enquanto ainda não domina a LSB; enquanto o falante nativo de LSB, normalmente surdo ou filho de surdo(s), possivelmente terá a tendência de sobrepor tais informações morfológicas na LP – língua de seqüenciação morfológica.

Ao contrário do que muito se pregou – quando se acreditava na LS como uma “linguagem” simplificada, reduzida e pobre, diante da incapacidade de se perceber a sobreposição lingüística de seus traços –, o professor ouvinte precisa despir-se da natureza seqüencial de sua língua materna para captar a riqueza e diversidade dos traços altamente complexos e aglutinados e que, simultaneamente articulados, são traduzidos para a LP em textos pouco mais extensos.

Aprender LSB, para o professor ouvinte, é dar visibilidade à complexidade subjacente a cada articulação da LSB. Em contrapartida, aprender LP significa, para o surdo, despir-se do caráter de sobreposição da LSB para encontrar o caráter seqüencial da LP. O desconhecimento desses paradigmas – LS [língua de

sobreposição] x LP [língua de seqüenciação] – acarreta uma série de outros problemas que atingem, inclusive, a questão da interpretação, da construção do sentido de um texto.

Essa reflexão nos explica por que, muitas vezes, os surdos escrevem frases curtas, semanticamente densas e que podem ser desmembradas em outras, formando um texto mais longo e detalhado. Um intérprete de LS, em tradução simultânea da fala do surdo, em LS, para a LP oral, precisa ser ágil. A tradução precisa ser seqüenciada para adequar-se à característica da LP. Uma pequena frase em LSB pode ser uma frase ou uma seqüência de frases em LP. Se o surdo, enunciador, não tem esse conhecimento, pode pensar que o intérprete esteja “pondo palavras em sua boca” – sem descartar a possibilidade de uma interpretação malfeita –, por que ele rapidamente conclui seu raciocínio em LSB, enquanto o intérprete, às vezes, se alonga para concluir o que o surdo disse.



Erradicando os mitos e propondo um novo olhar ao ensino da leitura

Essa pesquisa, enfim, reporta-nos a duas conclusões: (a) a primeira, de que os surdos, *a priori*, têm construído o sentido dos textos que lêem à luz do léxico isolado da língua, de forma congelada e estanque; (b) a segunda, de que, diante do posto em um texto, os surdos buscam uma interpretação verossímil do mesmo. A partir do conhecimento lingüístico que possuem de sua L2, das pistas encontradas no mesmo, com base em sua leitura de mundo e orientados por ela, intuem, inferem, deduzem e pressupõem sobre o sentido explicitado no texto.

É preciso estar ciente de que estratégias de ensino equivocadas acarretam um aprendizado deficiente. Cabe ao professor

pesquisar estratégias eficientes ao ensino de LP para surdos. Por isso, urge refletir sobre alternativas que levem os alunos surdos a ampliar sua leitura de mundo.

A LSB, portanto, deve ser considerada ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias no ensino da LP para surdos. Nesse encontro marcado, é preciso valorizar o trânsito entre os dois mundos, entre as duas culturas. É preciso que surdos e ouvintes se olhem profundamente e captem um do outro o seu eu diferente. Somente a partir daí o ensino pode, efetivamente, fazer a diferença nesse contato de diferenças.

Em termos gerais, é preciso: (a) apresentar aos alunos surdos a cultura lingüística do ouvinte – amplia-lhes as possibilidades de significar as palavras e o acesso a conhecimentos partilhados, não apenas com a comunidade surda, mas, também, com a comunidade ouvinte –; (b) levá-los a buscar nos termos da língua e em suas combinações não um único sentido, mas os sentidos possíveis dentro de diferentes contextos –; (c) levá-los a entender a sua L2, com propriedade de um falante nativo.

Em termos específicos, deve-se: (a) ensinar marcas lingüísticas culturais presentes na LP; (b) trabalhar contrastivamente as duas línguas, a LSB e a LP, para ensinar a estrutura “adequada” em LP ou explicações sobre a estrutura das sentenças da LP mediante o uso metalingüístico da LSB; (c) reservar no planejamento de ensino, um espaço para a aquisição lexical, mas de forma contextualizada; (d) utilizar técnicas de leitura visual: estabelecimento nominal; sistema verbal; mudanças na direção dos olhos e do corpo; modulações dos sinais; uso de CL; exploração do espaço (marcas temporais); marcas não-manuais; (e) desenvolver no leitor a busca de pistas para o entendimento do significado do texto a partir de sua visão periférica; (f) privilegiar a memória operacional de forma a perceber que as palavras retidas



mudam de natureza, isto é, passam do estatuto de palavras – input visual – para o estatuto de significado; (g) trabalhar unidades maiores do texto para transmitir significado e interpretá-lo, com clareza.

O conhecimento da cultura ouvinte impregnada na LP e o uso dela nos diferentes contextos amplia o conhecimento de mundo dos surdos, bem como seus recursos comunicativos na LP. Isso significa que apresentar questões culturais presentes na LP, aos surdos, pode ser um caminho para levá-los a ampliar seus recursos comunicativos e, conseqüentemente, sua competência comunicativa em LP.

A proposta contrastiva das duas línguas em questão é essencial à eficácia do ensino. Apresenta-se como uma via de duas mãos, pois propicia uma troca de experiências entre surdos e ouvintes. Ao mesmo tempo que amplia a competência comunicativa dos surdos na LP, amplia a competência comunicativa dos ouvintes, em LSB. O contraste entre expressões idiomáticas desconstruídas, por meio de ilustrações que interpretam o texto como um somatório de termos, e o sentido dos termos – interpretado em blocos – parece facilitar o processo de entendimento da metáfora para os surdos. As imagens apresentam o sentido desconstruído, mas a ser expandido no momento seguinte, a partir de uma abordagem interacionista de ensino, por meio dos protocolos verbais coletivos e com o auxílio do professor.

A aquisição lexical tem um papel fundamental no ensino de Português como L2 para surdos. É possível que a escola esteja restringindo o ensino de línguas ao ensino de lista de palavras. Há uma preocupação excessiva com substantivos concretos em detrimento de conceitos abstratos. Seja porque alguns professores não sabem trabalhar com metodologia de L2 com seus alunos, seja porque falta-lhes a proficiência na LSB.



Laufer (1997 *apud* Nhampule & Moreno, 2004:69-70) afirma que aprender uma palavra é aprender sua forma oral e escrita, sua estrutura de base, suas propriedades sintáticas e o seu comportamento numa frase, as suas propriedades semânticas, suas relações paradigmáticas e suas relações sintagmáticas. Deve-se ter em mente que uma lista de palavras não torna o aprendiz competente numa língua. O vocabulário deve ser trabalhado na escola de forma global. O ensino da palavra deve vir acrescido do ensino de todas as relações que ela estabelece na língua-alvo.

Além de ampliar seu vocabulário, os surdos devem associar as palavras umas às outras nas sentenças a fim de identificar blocos de sentido, enquadrá-las num contexto e construir sentido. O corpus analisado nesse trabalho aponta para a importância de se inserir o contexto nas aulas de LP para surdos e de se trabalhar com blocos de sentido. A estratégia de organização do texto em blocos de sentido, com a marcação, com caneta marcadora de texto ou lápis de cor, dos fraseologismos e outras combinações fixas presentes no texto escrito em LP, utilizada no terceiro momento da pesquisa, é bastante eficiente. Além de facilitar a visualização dos blocos de sentido, essa marcação enfatiza aos alunos que a dissociação de suas partes implica novos sentidos, ou seja, o agrupamento ou o desagrupamento das palavras num texto implica mudança no sentido.

Esse procedimento também serve para o desenvolvimento de estratégias de fixação de regência verbal e nominal, expressões fixas e idiomáticas. Toda e qualquer preposição, gramatical ou lexical, deve estar associada aos termos aos quais se liga, dentro do contexto em que ocorre, assim como os substantivos devem ser sempre trabalhados ao lado de seu respectivo artigo.

Outra estratégia bastante interessante para a aquisição da competência lexical e comunicativa é o trabalho com mapas



conceituais. Além de um recurso didático excelente, favorece a aquisição e memorização rápida de conceitos.

Com relação ao ensino de sintaxe e semântica das preposições para surdos, Salles et al. (2002:160 e 169) sugere que, no ensino de L2, o assunto gramatical aborde outras categorias, mas não as preposições, especialmente nos casos de expressões fixas e idiomáticas. As longas listas de preposições inseridas nos livros didáticos, isoladamente, devem ser eliminadas, pois dificultam a aprendizagem dos alunos. Os surdos devem agrupar estruturas lingüísticas em unidades significativas. Se assim procederem, maior será a quantidade de material processada e mantida na memória ao mesmo tempo e mais fácil será construir o sentido ao texto.

Enfim, o ensino de leitura para surdos exige um novo enfoque. Resta muito a pesquisar e muito a contribuir para uma educação de surdos, verdadeiramente bilíngüe, com estratégias adequadas ao ensino da LP. Dentre as questões pontuadas nesta reflexão, emerge a importância de se ampliar os recursos comunicativos dos surdos e, conseqüentemente, seus horizontes, para que possam transitar e penetrar no mundo ouvinte e nele desfrutar de outras possibilidades de interpretação, sem restringir a uma visão de mundo monofacetada, voltada para um único sentido.

Esse novo enfoque deve permitir-lhes o acesso aos diversos domínios sociais da sociedade nos quais estão ou possam vir a estar inseridos. Ele propicia o desenvolvimento da competência lingüística, comunicativa e discursiva dos alunos. Garante a preservação da estrutura lingüística de ambas as línguas e o desempenho adequado dos falantes no cumprimento dos diferentes papéis que desempenham na sociedade.



Referências

- BORTONI-RICARDO, S.M. *Educação e língua materna: eixo transversal*: Realidade Brasileira. Módulo I, vol. I. UnB, 2001.
- Chomsky, N. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Tradução: Lúcia Lobato; revisão: Mark Ridd, Brasília: UnB, 1998.
- FELIPE, T.A. “Introdução à gramática da Libras”. In: *Educação Especial – Língua Brasileira de Sinais*, Série Deficiência Auditiva, vol 3, fascículo 7, 4/MEC/SEESP: Brasília – DF, 1997.
- Ferreira-Brito, L. “Aquisição da língua portuguesa escrita por surdos” In: RINALDI, Giuseppe (org.) *A Educação de Surdos* 1. Deficiência Auditiva, série Atualidades Pedagógicas n 4, vol 2, fascículo 5, MEC / SEESP, 1997.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução: Izabel Magalhães, Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FARIA, S.P. “*A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*”. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2003.
- KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed., 3ª imp., Ática: SP, 2001.
- KOCH, I.V. *O texto e a construção dos sentidos*. Coleção Caminhos da Linguística, São Paulo: Contexto, 2000.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- LYONS, J. *Linguagem e lingüística*, Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- MEY, J. *As vozes da sociedade – Seminários de pragmática*. Tradução: Ana Cristina de Aguiar. Revisão: Viviane Veras. Coleção Idéias sobre Linguagem. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2001.



NHAMPULE, a. & MORENO, A. “O ensino-aprendizagem do vocabulário” In: DINIZ, P.G.M.J. (org.) *Português para primário: estratégias e exercícios*. Maputo: INDE, 2004.

Perlin, Gladis T.T. “Identidades Surdas”. In: Skliar, Carlos (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

SALLES, H.M.M.L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* vol. 1, Brasília: MEC/SEC de Educação Especial, 2002.

SKLIAR, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Thomas, J., *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*, NY: Longman, 1995.

WILCOX, P.P. *Metaphor in American Sign Language*, Albuquerque: University of New Mexico, 2000.





Capítulo 9

A apropriação da escrita por crianças surdas

SÔNIA BROCHADO DECHANDT

O tema focalizado neste estudo vem de indagações ligadas à área da surdez, uma vez que esta faz parte da nossa trajetória acadêmica há vários anos. Nesta pesquisa, que resultou em Tese de Doutorado, investigou-se o desempenho de crianças surdas que têm acesso à escrita, mediadas pela língua de sinais.

Constatando a importância da aquisição precoce da língua de sinais pelo surdo como sua primeira língua, propomos verificar, na amostra pesquisada, a partir dos dados coletados, como crianças surdas usuárias da língua de sinais estão entrando no mundo da escrita, sem passar necessariamente pela oralidade. Portanto, objetivou-se discorrer sobre como está ocorrendo a apropriação da escrita da língua portuguesa, como segunda língua, por informantes que têm como primeira língua a Língua de Sinais Brasileira.

Atualmente, vários estudiosos têm se preocupado com a melhor forma de a pessoa surda adquirir o domínio da modalidade escrita da língua oral, como segunda língua. A partir dos anos 80, no Brasil, os estudos referentes à surdez e à língua de sinais vêm adquirindo um espaço bastante significativo, especialmente, no contexto escolar, reafirmando o papel dessa língua no processo de desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social do surdo, bem como da aprendizagem da escrita da língua oral, como segunda língua. Vários pesquisadores brasileiros, entre eles Gesueli (1988, 1998); Fernandes (1989, 2003); Quadros (1997a, 1997b, 1999, 2004); Souza (1996, 2000); Santos (1994); Góes (1994, 1996); Fernandes, S. (1998); Ferreira Brito (1989, 1993, 1995); Felipe (1989, 1993); Bernardino (1999); Costa (2001) e outros, têm



ressaltado a importância das línguas de sinais para aquisição da linguagem do surdo e como mediadora na aprendizagem da língua oral, na modalidade escrita.

Esses e diversos outros trabalhos produzidos no Brasil sobre língua de sinais, sobre a escrita dos surdos e sobre as teorias de aquisição de segunda língua são relevantes e serviram de referência para essa pesquisa, além de oferecerem contribuições significativas para a compreensão da forma como os surdos constroem suas produções escritas.

Entre os estudos que referendam essa pesquisa e contribuem para a compreensão do processo de apropriação da escrita do Português, destacam-se os seguintes trabalhos sobre estrutura frasal em Língua de Sinais Brasileira: Felipe (1988), sobre o signo gestual-visual e sua estrutura frasal na língua dos sinais dos centros urbanos do Brasil; Quadros (1999), sobre a estrutura da frase na Língua de Sinais Brasileira; e a publicação de Quadros e Karnopp (2004), *língua de sinais brasileira – estudos lingüísticos*. Considerando-se que as escritas do surdo nos períodos iniciais apresentam muitas características da língua de sinais em suas produções, foram considerados também as seguintes produções: Gesueli (1988, 1998) sobre a aquisição da escrita e o conhecimento produzido na interlocução em língua de sinais; Góes (1994, 1996) que analisa textos do ensino supletivo, principalmente no que diz respeito à coesão e coerência; Santos (1994), que trata da produção e análise da escrita de cartas pessoais de adultos surdos; Bernardino (1999), que aborda a construção da referência em Libras e no Português escrito; e Costa (2001), que investiga a apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos.

Em relação às teorias de aquisição de segunda língua, o trabalho foi fundamentado na Teoria da Lingüística Interdependente

(Cummins, 1989; 1991; Cummins e Swain, 1986, *apud* Chamberlain, Morford e Mayberry, 2000) que, na educação de surdos, é apontada como proposta paradigmática para a educação bilíngüe e como ponto inicial para investigar a situação singular da criança surda que sinaliza, aprendendo a ler. O princípio básico dessa teoria é referido como Competência Básica Comum (CUP), modelo de competência bilíngüe em que “os aspectos relacionados ao letramento de proficiente bilíngüe em L1 e L2 são comuns ou interdependentes através das línguas” (Cummins e Swain, 1986, *apud* Chamberlain e Mayberry, 2000:240). A primeira implicação desse conceito é que a experiência, em casa ou na comunidade em geral, com alguma língua levará ao aumento da competência fundamental de ambas as línguas. Como Cummins e Swain discutiram, essa competência crescente se transfere entre as linguagens.

As correlações fortes e positivas entre leitura e Língua de Sinais Americana (ASL) relatadas nos estudos mencionados, inquestionavelmente fornecem apoio empírico inicial para a Teoria da Lingüística Interdependente.

Cummins (2002), ao ressaltar a importância da língua materna na educação de crianças bilíngües, imigrantes residentes no país onde se emprega uma segunda língua (L2), questiona como poderão as escolas fornecer uma instrução apropriada para crianças cultural e lingüísticamente diversas. Considerou-se que esses questionamentos também se aplicam à situação da criança surda, usuária de uma língua de sinais, que está aprendendo uma língua da comunidade ouvinte, no país onde reside. Cummins afirma que um primeiro passo seria atender o que a pesquisa indica sobre a importância do papel da língua materna das crianças em seu desenvolvimento educacional.



Examinando a literatura em aquisição ou aprendizagem de L2, constatamos a pertinência teórica da noção de interlíngua⁶⁰ (IL) para atender o interesse pela língua-alvo do aluno-aprendiz. Pesquisadores e professores têm procurado entender as propriedades da produção lingüística dos alunos na tentativa de descobrir como a L2 é aprendida para que surjam modelos de ensino e aprendizagem mais eficientes.

Os métodos de ensino tradicionais em L2 enfatizavam a eliminação de erros, no entanto, mais recentemente, sob orientação de lingüistas e psicolingüistas, os professores têm tratado dos erros a partir de uma perspectiva diferente. Passaram a considerar os erros como características do sistema de uma IL, isto é, parte da gramática da IL, não sendo considerados como erros. Para tanto, podemos conceituar interlíngua como a língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL) em determinada altura de aprendizagem.

O processo de apropriação de uma segunda língua é extremamente complexo. Muitas são as hipóteses e teorias que se tem proposto para explicá-lo, como o Comportamentalismo, Cognitivismo, Sócio-Interacionismo, Inatismo, Teoria do Monitor e outras. Porém, se assume-se que a aprendizagem é um processo multifacetado e um fenômeno cujo protagonista é um ser humano variável, pode-se sugerir que nenhuma teoria por si mesma

⁶⁰ Uma das teorias que mais influenciou esse novo tratamento dos chamados erros foi a Teoria da Interlíngua, que postula ser o processo de aprendizagem constituído de etapas cognitivas contínuas. A interlíngua consiste em “gramáticas mentais provisórias que o aprendiz vai construindo no percurso de seu desenvolvimento até atingir a competência em L2” (Selinker, 1972).



poderá explicar o processo em sua totalidade e de forma universal. Gargallo (1999) afirma a existência de alguns mecanismos e estratégias do tipo universal, como a transferência da língua materna, a repetição, a generalização das regras da língua-alvo, a reformulação de hipóteses ou a criatividade, que, de acordo com as variantes específicas de cada indivíduo, contribuem para criar estilos individuais de aprendizagem. (Gargallo, 1999:22, trad.nossa).

Bialystok (1978), citado por Spolsky⁶¹ (1990), ao estudar as condições de aprendizagem de uma segunda língua, propôs um modelo para se lidar com diferenças no desenvolvimento de habilidades. Seu modelo é dividido em três níveis, *input* (exposição à língua), conhecimento (a forma como a informação recebida através da exposição é armazenada), e *output* (a forma como o conhecimento é usado em produção ou compreensão). A distinção principal ocorre no nível do conhecimento, onde Bialystok postula três construções hipotéticas: conhecimento explícito da linguagem - os fatos conscientes que o aprendiz tem sobre a linguagem; conhecimento implícito da linguagem - a informação intuitiva sobre a qual o aprendiz opera em razão de produzir respostas compreensíveis (ou produção) na língua-alvo; e outros conhecimentos - conhecimento da língua nativa e de outras línguas, conhecimento de mundo etc.

As implicações desse modelo têm sido empregadas em vários estudos. Bialystok (*apud* Spolsky, 1990) aplica o modelo aos julgamentos de gramaticalidade tanto sobre o conhecimento de regras como sobre a intuição. Dessa maneira, a tarefa de julgar

⁶¹ SPOLSKY, B. Conditions for second language learning. Oxford: Oxford University Press, 1990.

gramaticalidade não necessariamente apresenta preconceito em relação ao conhecimento implícito ou explícito.

Spolsky (*op. cit.*) faz distinção entre as duas formas de conhecimento apontadas, por Byalistok, como condições complementares: (a) o conhecimento implícito dá conta do conhecimento da língua intuitivo e está disponível inconscientemente, quando o falante produz formas corretas e reconhece as incorretas; (b) o conhecimento explícito está conscientemente disponível para o falante e torna-o capaz de afirmar uma regra ou explicar a razão de se usar determinada forma. O conhecimento dos fatores que incidem sobre o processo de aprendizagem interessa a todos os professores, no sentido de que quanto mais saibam sobre esse processo, melhor possam orientar o ensino e facilitar o uso da nova língua. Assim, após esses pressupostos teóricos, passamos à abordagem do desenvolvimento metodológico dessa pesquisa.

Partiu-se do pressuposto de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos e, portanto, sua primeira língua (L1). Os informantes foram selecionados respeitando-se os seguintes critérios: são alunos do Ensino Fundamental; surdos pré-lingüísticos, isto é, a surdez ocorreu antes da aquisição da linguagem; usuários da língua de sinais; na faixa etária de 8 a 11 anos de idade. A Língua de Sinais Brasileira assume um caráter mediador e de apoio na aprendizagem do Português, como uma segunda língua; as leituras destes sujeitos são realizadas em língua de sinais para a compreensão, decodificação, discussão e criação de textos. Por isso, a língua de sinais pode interferir na escritura deles e se refletir na produção textual em Português.

A pesquisa apresenta um corpus de doze informantes surdos, selecionados segundo os critérios mencionados acima e de acordo com o parecer abalizado de lingüista proficiente em língua de

sinais, após o levantamento prévio e filmagens em diversas classes do Ensino Fundamental, em duas instituições de educação especial para surdos. O grupo selecionado cursa 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental durante a pesquisa de campo, em escola especial para educação de surdos, pertencente à Rede Estadual de Educação. Todos são filhos de pais ouvintes, embora esse não seja critério para seleção.

Foram (73) setenta e três produções analisadas, de variados gêneros, incluindo bilhetes, avisos, descrições, recontos de filmes, histórias, passeios, visitas e outros. Os informantes foram codificados como: FEL 1, MAY 2, VI 3, WAL 4, SUE 5, KAT 6, AMA 7, NAY 8, ANGEL 9, GUS 10, MAU 11, DOU 12. ⁶²

Buscando contribuir significativamente para a compreensão da forma como crianças surdas constroem suas produções escritas e tentando entender o que esta materialidade lingüística representa, serão analisados aspectos sintáticos e morfolexicais, que se mostrarem relevantes durante o processamento dos dados. As questões que permearam a análise foram as seguintes: Representam marcas da primeira língua empregada pelos surdos? Marcas da escrita do Português? Marcas de uma interdependência lingüística? Marcas de uma interlíngua dos aprendizes em processo de apropriação da L2?



⁶² Prevenimos o leitor de que o número de informantes e de amostras da produção textual serão reduzidos nesta exposição, por questão de adequação ao espaço e à finalidade de capítulo de livro.

Um olhar sobre os textos de crianças surdas

Ao analisar os dados, considerou-se que a apropriação de uma segunda língua(L2) é um processo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a Língua de Sinais Brasileira e o ponto de chegada é a escrita do Português. Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem constituem o que se denomina interlíngua (IL), termo criado por Selinker (1972) para se referir ao sistema lingüístico empregado por um falante não nativo. Assim, o conceito de interlíngua apresenta-se proveitoso para a análise dos dados abaixo, demonstrando que os estágios sucessivos do conhecimento lingüístico se revelam e variam na linguagem dos aprendizes. Há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional e demonstram que o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente, mas que se utiliza de estratégias de transferência da L1, de estratégias de simplificação, de estratégias de hipergeneralização e estratégias de transferência de instrução. A descrição dos dados mostra essas características no desempenho textual das crianças surdas. Para a descrição e análise da produção escrita dos informantes, adotamos como critério manter a forma de redigir empregada pelos alunos nas transcrições dos textos em Português⁶³.



⁶³ Considerou-se nesta análise que, em geral, os trabalhos sobre a ordem dos constituintes da frase demonstram que o Português do Brasil (PB) apresenta uma orientação básica SVO, dita ordem direta dos constituintes ou canônica, constituindo-se as demais como ordens não-canônicas. De acordo com o enfoque da visão funcionalista, coexistem diferentes ordens na sentença, apesar de ser a ordem básica SVO, usadas em diferentes condições

Nesta abordagem, procurou-se observar, principalmente:

- o contexto das produções escritas dos aprendizes, isto é, as situações e as condições em que se processa e se produz o conhecimento escolar sobre a escrita;
- a ocorrência, nas produções, de estruturas que se diferenciam do Português convencional e que mais se aproximam da língua utilizada pelos sujeitos na comunicação face a face (com destaque para os enunciados sintéticos e para aqueles que se diferenciam quanto à ordem);
- a constituição do sentido, ou seja, a apreensão do significado da mensagem pelo leitor.

A seguir apresentam-se algumas amostras da produção textual dos informantes, utilizadas para analisar o desempenho na escrita e os diferentes estágios (interlíngua) de apropriação da língua-alvo.

Há um contraste muito grande entre o estágio de apropriação da escrita da língua portuguesa entre NAY 8 e AMA 7, apesar de estarem sujeitas aos mesmos fatores externos contextuais e às mesmas condições de produção. NAY8 parece estar num estágio de apropriação inicial, como podemos observar nesta reprodução de história.

e para diferentes propósitos, com destaque especial para as construções de tópico-comentário (TC). Ainda, para efeito de análise, a oração complexa pode ser definida como uma oração que tem dentro de seus limites pelo menos uma outra oração (Perini, 1996:124). Como por exemplo, em *A raposa falou que está bom*.

A raposa e as uva

- colhas come muito uva (1)
 colhos fugiu escuro árvore (2)
 raposa quero vontade come uva (3) (4)
 raposa pulou não pegou conseguiu (5) (6) (7)

294

NAY8 não demonstra facilidade com a escrita. As frases são breves, não apresentam elementos funcionais (artigo, preposição, conjunção), com exceção do título que foi escrito no quadro pela professora. Apresenta dificuldades ortográficas em “colhos” (coelhos), “colhas” (coelhas), “pegou” (pegou); flexiona os verbos na 3ª e 1ª pessoa do singular do presente e do pretérito perfeito do indicativo como em “come”, “fugiu”, “pulou”, “conseguiu”, “quero”; parece haver tentativa de empregar o diálogo direto na 3ª linha do texto, sem sucesso. Além disso, considerou-se a estrutura seguinte complexa: “raposa quero vontade come uva”, uma construção do tipo tópico-comentário, em que o primeiro elemento é enfatizado. As demais orações estão na ordem canônica SV(O).

Já o que chama atenção no texto abaixo é o emprego forçado e inadequado dos artigos, lembrando os modelos estereotipados das frases de cartilhas tradicionais.

lebre e a tartaruga

- O ela falu vamos disputa brincar correu. (1) (2) (3) (4)
 O você falu ja correr. (5) (6)
 O coelha come cenoura dome ja. acordou. (7) (8) (9)
 Ja tartaruga ganhou feliz (10)

Parece que NAY 8, equivocadamente, pensa que em Português sempre se deve iniciar as frases com um artigo. Aqui também mistura a fala do narrador com a da personagem, por não dominar a estrutura do diálogo direto. Já flexiona alguns verbos, como “vamos”, “disputa”, “correu”, “falu”(falou), “come”, “dome” (dorme), “acordou”, “ganhou”; entretanto, outros, permanecem no infinitivo, como “brincar”, “correr”. Além disso, não emprega preposições, nem conjunções.

A produção de ANGEL 9 revela, como a informante anterior, muita influência da gramática da L1, porque suas frases empregam poucos elementos funcionais e mais palavras de conteúdo. Contudo, já denota mais características da L2, como observou-se na reprodução da história abaixo.

- Chapeuzinho Vermelho (1)
- Mãe fala chapeuzinho vermelho
- A vovó muito doena [doente?] (2)
- chapeuzinho Vermelho foi vê flor
- muito bonita (3) (4)
- chapeuzinho Vermelho assauto lobo. (5)
- lobo corre muito casa vovó lobo come vovó (6) (7)
- chapeuzinho Vermelho lobo quem
- chapeuzinho vermelho porque olho grande,
- porque nariz grande, porque (8)
- orelha grande, porque boca grande come
- chapeuzinho Vermelho. (9)
- O homem ovido [ouviu?] quem homem
- cama o lobo dorme. (10) (11) (12)
- Chapeuzinho Vermelho gosta muito da
- vovó. (13)



Esse texto tem ainda muita influência das estruturas da língua de sinais, poucos determinantes e elementos de ligação. Nas linhas 6, 7, 8, e 9 há tentativa de diálogo direto entre as personagens Lobo e Chapeuzinho Vermelho, embora não demonstre ter domínio, mas o leitor atento pode recuperar o diálogo pelo apoio no contexto da história tradicionalmente conhecida. Apresenta algumas características do Português, empregando o pronome interrogativo “por que” como em “porque (por que) olho grande”, contração da preposição de+a (da) em “gosta muito da vovó”, os artigos definidos em “a vovó”, “o lobo”; flexão verbal no pretérito perfeito e presente do indicativo “foi”, “vê”, “corre”, “gosta”; concordância nominal em “flor muito bonita”, “olho grande”, “nariz grande”, “boca grande”, “orelha grande”. As orações seguem a ordem dos constituintes SVO.

296



Nessas produções, com características semelhantes, desses e de outros informantes, observou-se o uso de construções com poucos elementos funcionais, ordem que prioriza construções de tópico-comentário, mas também aparecem alguns elementos gramaticais do Português; alguns empregados com consistência, outros aleatoriamente.

Ao contrário dos textos anteriores, as produções de MAU 11 são bastante extensas e empregam muitos elementos gramaticais do Português, mas que resultam em textos confusos e num fluxo contínuo e sem pontuação, ou pontuando aleatoriamente, causando-nos a impressão de uma narrativa apressada (fala em L1?). Parece haver uma mistura entre a sintaxe da L1 e os elementos da L2, uma mescla que dificulta a compreensão do texto.

Chapeuzinho Vermelho

- Chapeuzinho é vovó fez leite bolo doce. (1)
cesta vai chapeuzinho vê que árvore. (2)
muita bonita a flor colorido pegar. (3) (4)
flor deu depois vovó árvore escuro. (5)
lobo mal foi lobo oi Chapeuzinho. (6) (7)
oi tudo bem lobo porque cesta (8) (9)
eu tenho Chapeuzinho falou leite. (10) (11)
doce bolo e lobo lá de vovó casa. (12)
tudo obrigado fingiu lobo foi. (13) (14)
rápido ganhou casa vovó bateu. (15) (16)
porta abriu lobo quieto susto vovó. (17) (18)
gritou lobo comeu vovó barriga (19) (20)
lobo vovó fingiu cega chapeuzinho. (21) (22)
porta bateu abriu chapeuzinho. (23)
mesa a cesta lobo atichim fingiu. (24) (25)
Chapeuzinho não abraçou doença. (26)
mentroso ela falou óculos maior (27)
lobo boca mentroso bulsa lobo.
comeu chapeuzinho duas barriga. (28)
dormido lobo cama homem. (29)
pegou policia porta abriu queito. (30) (31)
cadê vovó eu viu vovó lobo. (32)
pegou tesoura queito abriu ganhou. (33) (34)
vovó e chapeuzinho abaçoe depois. (35) (36)
amigo tudo. Chá, leite, bolo, pão. (37)
vovó pois vai chapeuzinho for (38)
passa não tem lobo acabou (39)
ganhou fim (40)



As frases seguem uma estrutura próxima da L1. Aparecem várias construções frasais que foram considerados tópico-comentário (TC): 12 (1) (6) (7) (9) (12) (18) (21) (23) (25) (26) (31) (37). Em todo o texto, emprega apenas dois artigos em a flor (3ª linha) e a cesta (15ª linha); emprega aleatoriamente a preposição “de”, as conjunções “que”, “pois”, “porque”, “e” e o verbo “ser(é)”, como vemos em: “doce bolo e lobo lá de vovó casa”; “Chapezinho é vovó fez leite bolo doce”; “cesta vai chapeuzinho vê que árvore”; “oi tudo bem lobo porque cesta eu tenho”; “vovó pois vai chapeuzinho”. Apresenta alguns erros ortográficos “abraçoeu”, “mentroso”, “queito”, “Chapezinho”, “balsa”(?), “abaçoe”. Pontua aleatoriamente.

Também no texto abaixo, há muitas frases com estrutura mais próxima à L1. Um grande número de frases divergentes da ordem SVO e construções que podem ser consideradas tópico-comentário.

298



A lebre e a tartaruga

- | | |
|----------------------------------------------|-----------|
| A lebre orgulhosa passear arvoré legal | (1) |
| rápido lebre parou a tartaruga disputa | (2) (3) |
| lebre a tartaruga lebre fraco você para | (4) (5) |
| tartaruga agora lebre ou tartaruga já | |
| rápido lebre pé sujo cabeça tartaruga | (6) |
| parou tem muito viu cenoura comer | (7) (8) |
| todo acabou vê longe ah-ah todo tartaru- | (9) (10) |
| ga deborado todo calor lebre dormir | (11) |
| arvoré escuro lebre gostoso leão todo animal | |
| vai lebre animais vai-vai tartaruga | (12) |
| viu dormir tartaruga ah-ah deborado | (13) |
| chegou ganhou tartaruga feliz barulho | (14) (15) |

coelho não rápido viu tartaruga ganhou	(16) (17)
coelho eu viu não dormir acabou	(18) (19) (20)
pegou animais tudo festa ganhou tartaruga	(21) (22)
embora coelho que não mais já acabou	(23) (24)

O aluno MAU 11 flexiona verbos na 3ª pessoa do singular, no presente e no pretérito perfeito do indicativo, como em “parou”, “viu”, “chegou”, “ganhou”, “acabou”, “pegou”, “tem”, “vê”, “vai”; mantém outros verbos no infinitivo, como “passar”, “dormir”, “comer”. Há a ocorrência de apenas um erro ortográfico “deborado” e outro de prosódia “arvoré”, analisados como erros decorrentes da forma visual. Além disso, emprega as conjunções “que” em “embora coelho que não mais” e a conjunção “ou” em “agora lebre ou tartaruga já”; a preposição “para” em “lebre fraco você para tartaruga”. Embora empregue vários elementos do Português, notamos nesses textos que a construção do sentido pelo leitor torna-se difícil, recorrendo-se apenas à escrita, é preciso apelar para o conhecimento de mundo partilhado pelo leitor.

Assim como MAU 11, o texto de SUE 5 parece inserir um maior número de elementos morfolexicais do Português, como vemos abaixo:

Descricao de figura

- As famílias foi passar[passar] livre. (1)
- A mata ar bom limpo. (2)
- As nossa cidade tem varias: gramas, flores, (3)
 árvores, pinheiros, folhas, pássaros, pombinhos,
 galhos, troncos, asfalto, bola, sofá lixeira, etc
 Ela moça, pegar regador água cuidado palntas



- [plantas] (4)
 jaridns [jardins].
 O menino brincar bola. (5)
 As familias foi como igreja. (6)

Neste texto de SUE 5 se observa a inserção de muitos elementos gramaticais do Português, como o emprego dos artigos, a flexão verbal, a flexão de gênero e número. Entre os já elencados, como a flexão dos nomes em número concordando com os artigos definidos, estão os exemplos “as famílias”, “gramas”, “árvores”, “pinheiros”, “folhas”, “pássaros”, “pombinhos”, “galhos”; aparecem, também, alguns erros ortográficos visuais, como “passer” (passerar), “palntas” (plantas), “jaridns” (jardins), compreensíveis para o estudante surdo, que não chegam a comprometer o texto. No entanto, vale destacar que as incorreções ortográficas não são do mesmo tipo que as observadas entre alunos falantes do Português. Esses tipos de incorreções são incomuns entre ouvintes que tendem a produzir erros ortográficos influenciados pela sonoridade, pelo dialeto usado, pela forma específica da fala, que não coincide com a escrita, ou ainda por generalizações morfológicas. No caso dos surdos, destacamos que as trocas são visuais, baseadas na memória visual. Na tentativa de apropriar-se da língua-alvo, há inserção inadequada da palavra como na oração que ficaria com sentido se omitíssemos esse elemento, mesmo não ocorrendo a concordância verbal, como podemos observar em:

As familias foi (como) igreja.



Observou-se uma construção de tópico-comentário em:

Ela moça, pegar regador água cuidado palntas jaridns .

Agora, observemos o texto a seguir da mesma informante:

O DINOSSAURO (reconto do filme)

O DINOSSAURO FILHO E TEM NIHO 6 OVOS.

O DINOSSAURO FILHO FOI FLORESTAS BORBO-
LETA COMER CARNOTAURO.

O DINOSSAURO E PÁSSARO LEOU O OVO UMA
OVO CAIU ROLOU FICAR

MACACOS ENCONTROU CARINHO CUIDA NOME
ALADAR.

O DINOSSAURO MACACOS TEM BRINAS
[brincam?]FLORESTAS.

O ALADAR VIU FOGO CORRE DEPRESSA MAR
ÁGUA.

O ALADAR DE MACACO UMA ÁGUA TEM ANDAR
CANSADO SOLO MUITOS

SOL VIU MAGRO É ALADAR VIU ALADAR MEDO
UMA MACACO MEDO MAR

AFOGAR ALADAR CHAMAR MACACO SOCORRO
ALADAR SUSTO ENNCONTROU

MACACO SALVAR.

O ALADAR LEVOU O MACACO LONGE CANSADO
VONTADE É ÁGUA



O ALADAR MACACO TEM VIU MAGA VONTADER
 COMER ATACA É ALADAR
 RAPIDO FUGIU FICAR DE COMO GRUPO
 DINOSSAUROS PESSOAS MUITAS
 FAMÍLIAS CANSADO QUER ÁGUA.
 AS DINOSSAUROS PEDE CAMINHAR CANSADO
 CHFE SOLO TEM CALAR CANSADO
 LONGE ALADAR ESTAS

Notou-se que a produção escrita de SUE 5 se caracteriza por uma mescla intensa de L1 e L2. Parece haver a inserção de muitos elementos do Português, às vezes, inadequados e uma sintaxe confusa e, muitas vezes, numa ordem divergente da canônica. Além disso, apresenta algumas características morfossintáticas próximas à L2: domina emprego da conjunção “e” e artigos definidos e indefinidos, mas ainda confunde o gênero das palavras em Português. Emprega a preposição “de”, mas ainda não apresenta consistência; flexiona os substantivos em gênero e número, como “o dinossauro”, “o ovo”, “ovos” “pessoas”, “muitas famílias”, “dinossauros”, “florestas”, mas na concordância confunde o gênero como “uma macaco”, “uma ovo”, “uma água”, “as dinossauros”. Flexiona, também, os verbos com maior consistência em algumas pessoas e tempos, como *tem(5)*, *foi*, *levou*, *caiu*, *rolou*, *encontrou(2)*, *cuida*, *fugiu*, *corre*, *é*, *levou*, *pede*”, embora alguns ainda permaneçam no infinitivo “*comer*, *ficar*, *andar*, *afogar*, *chamar*, *salvar*, *quer*, *caminhar*, *calar*”. Como foi observado anteriormente, parece tratar-se de um estágio de apropriação que reflete hipóteses da organização gramatical da interlíngua, na tentativa de aproximação da língua-alvo.



Observou-se que o desempenho dos dois últimos informantes citados apresenta características semelhantes. Notamos que a produção escrita de ambos se caracteriza por uma mescla intensa de L1 e L2. Parece haver a inserção de muitos elementos do Português, às vezes, inadequados e uma sintaxe confusa e, muitas vezes, numa ordem divergente da canônica. Parecem encontrar-se em um estágio de apropriação que reflete hipóteses da organização gramatical da interlíngua, na tentativa de aproximação da língua-alvo.

Ao redigir este bilhete pelo Dia das Mães, FEL 1 parece dominar a estrutura desse gênero de texto, apresentando cabeçalho com localidade e data, seguido do cumprimento ou vocativo, do corpo do texto e da despedida.

MARINGA, 7 DE MAIO DE 2001 (1)

QUERIDA MAMÃE (2)

MAMÃE, EU VONTADE COMPRAR
PRESENTE (3)

VARIAS ROUPAS, SAPATOS, CALCAS
PARA TE DÁR (4)

JUNTO COM O BRUNO.
FELIZ DIA DAS MÃES. (5)

OBRIGADO CARINHO MIM. (6)

beijos seu filho fel. (7)

O texto acima apresenta algumas marcas da L1, como verbos no infinitivo “comprar”, “dar”; mas aproxima-se do Português pelo uso adequado das preposições “para”, “com”, “de” e da contração da preposição “das” (de+as); do artigo definido no sintagma no-



minal “junto com o Bruno”; da flexão dos substantivos em número, como “sapatos”, “calças”, “mães”, “beijos”, apresentando também concordância nominal no sintagma “várias roupas”. Insere com propriedade o pronome pessoal oblíquo “te” na oração subordinada final “para te dar” e o pronome possessivo “seu”, com função referencial no texto. Salientamos que, no texto original, o pronome “te” e a preposição “com” foram inseridos após o término do texto, supomos que na releitura do texto. Constrói com propriedade a frase “Feliz dia das mães”. Omite alguns elementos funcionais em “eu (tenho) vontade”, “obrigado (pelo) carinho (por) mim” e “beijos (de) seu filho”. Pode-se considerar a construção frasal do texto como tópico-comentário, ressaltando “mamãe” como tópico de tudo que vem a seguir.

304



Observando o aviso que FEL 1 redigiu para seus pais,

- | | |
|-----------------------------------|---------|
| para Família | (1) |
| Dia 22 quinta-feira nós | (2) |
| vamos visitar lugar que | |
| tem plantas pequenas viveiro | (3) |
| da prefeitura. | (4) |
| Importante vir com uniforme | (5) |
| e também é pra trazer lanche | (6) |
| pode coca-cola, bolacha, pão, etc | (7) |
| trazer 1,00 pra pagar a circular | (8) (9) |
| ou carteirinha de ônibus. | (10) |
| Não precisa trazer mochila. | (11) |

nos chama a atenção a construção de frases com estruturas muito próximas do Português (L2), empregando adequadamente ele-

mentos funcionais (*que, com, de, da, e, pra, ou*), algumas marcas da oralidade, além do aparecimento de estruturas complexas, como podemos observar em:

*Dia 22 quinta-feira nós
vamos visitar lugar que
tem plantas pequenas viveiro
da prefeitura.*

Observou-se o aparecimento de estrutura complexa, composta por duas orações, ligadas pelo conector “que”, pronome relativo com função de sujeito na oração adjetiva que inicia. As duas orações estão na ordem direta SVO. Há emprego do pronome pessoal “nós” flexionado na 1ª pessoa do plural, concordando com a locução verbal “vamos visitar”; concordância nominal, com marcas morfológicas da flexão em número e gênero em “plantas pequenas”, além do emprego adequado da contração da preposição e do artigo de+a= da em “viveiro da prefeitura”. Encontramos ainda nesse texto outro período complexo ligado pela conjunção coordenativa “e”, e o aparecimento da conjunção alternativa “ou” em outro período. Há, também, emprego adequado das preposições “com” e “de”, em “vir com uniforme” e “carteirinha de ônibus”; marcas da linguagem coloquial “prá” no uso da forma abreviada da preposição “para”; construção adequada da frase negativa “Não precisa trazer mochila”, no último parágrafo. A maioria dos verbos e locuções verbais aparecem flexionados, como “vamos visitar”, “tem”, “é”, “pode”, “precisa trazer”; nota-se ainda o uso de parágrafos, do ponto final e da vírgula; aparecimento do verbo de ligação “ser”, empregado corretamente na 3ª pessoa do singular do indicativo.



Observou-se, também, que esse aluno encontra-se entre os informantes que apresentam estágio de apropriação mais próximo do Português.

A produção textual de AMA 7 também indica uma interlíngua próxima da escrita da língua portuguesa. Vejam este relato da história narrada em Língua de Sinais Brasileira, no vídeo:

Chapeuzinho Vermelho

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------|
| A mamãe falou: | (1) |
| – Chapeuzinho por favo você vai casa da vovó. | (2) |
| Chapeuzinho falou | (3) |
| – Porque eu vou casa da vovó? | (4) |
| Mamãe falou | (5) |
| – Porque a vovó está doente entendeu. | (6) (7) |
| Chapeuzinho falou | (8) |
| – da eu vou casa da vovó porque eu tenho saudade da vovó eu do feliz. | (9) (10) (11) |
| A mamãe falou | (12) |
| – Por favo cuidado mato é perigoso. | (13) |
| Chapeuzinho falou | (14) |
| – e eu sei calma você não prisisa ficar com preocupada entendeu. | (15) (16) (17) |
| Chapeuzinho vermelho pegou | (18) |
| Uma cesta para dar da vovó. | (19) |
| Chapeuzinho vermelho | |
| Saiu mato anda calma e pula | (20) (21) (22) |
| Chegou lobo e lobo falou | (23) (24) |
| – oi todo bom chapeuzinho Vermelho | (25) |



- Onde você vai? (26)
 Chapeuzinho Vermelho falou (27)
 – Eu vou da casa vovó porque a (28)
 vovó está doente entendeu. (29) (30)
 Chapeuzinho Vermelho falou (31)
 – Onde você vai? (32)
 lobo falou (33)
 – eu estou passar do mato. (34)
 lobo falou (35)
 – você prisisa entra do lado porque (36)
 e mais perdo entendeu. (37) (38)
 Chapeuzinho Vermelho falou (39)
 – esta bom. (40)
 e depois
 lobo correu e chegou casa da vovó. (41) (42)
 bater porta (43)
 vovó falou (44)
 – quem você? (45)
 lobo falou (46)
 – eu sou chapeuzinho Vermelho. (47)
 vovó falou (48)
 – ah pode entra casa (49)
 lobo abriu porta e comeu (50) (51)
 vovó. Lobo deiteu da cama (52)
 Chegou Chapeuzinho Vermelho banteu (53) (54)
 a porta lobo falou (55)
 – quem você. Chapeuzinho Vermelha
 falou (56) (57)
 – eu sou chapeuzinho vermelho. (58)
 falou (59)



- porque você tem orelha grande? (60)
 lobo falou (61)
- porque eu preciso ouvir bem você (62)
 Chapeuzinho falou (63)
- porque você tem nariz grande. (64)
 lobo falou (65)
- porque eu preciso ar bom. (66)
 Chapeuzinho falou (67)
- porque você tem boca grande. (68)
 lobo falou (69)
- porque eu vou comer você Ah. (70)
 Comeu C.V. (71)

Ressalta-se que esta informante apresenta desempenho excelente em Língua de Sinais Brasileira, indiciando a necessidade de se ter uma estrutura básica para se elaborar uma interlíngua. Seus textos demonstram desembaraço com a escrita, domínio do diálogo, uso de verbos *dicendi* e pontuação adequada, na maior parte das vezes, marcada pelo uso do parágrafo e do travessão na fala dos personagens. Há, também, o uso consistente da L2, apresentando domínio de aspectos morfolexicais, empregando artigos definidos e indefinidos “o”, “a”, “uma”, preposições “por” e “com”, contração da preposição “do” (de+o) e “da” (de+a), conjunções coordenativas aditiva “e” e conjunção explicativa “porque”, além do advérbio interrogativo “porque”.

No texto predomina o discurso direto, os enunciados são marcados, geralmente, pela presença de verbos do tipo *dicendi* para introduzir ou finalizar a fala da personagem, entremeados por períodos curtos enunciados pelo narrador. Faz uso de recursos gráficos, como o travessão, ponto de interrogação e a mudança de

linha para indicar a fala da personagem, como observou-se nestes fragmentos:

A mamãe falou:

– *Chapeuzinho por favor você vai casa da vovó.*

Chapeuzinho falou

– *Porque eu vou casa da vovó?*

Mamãe falou

– *Porque a vovó está doente entendeu.*

Com esses recursos, consegue atribuir ao texto a força do discurso direto, principalmente a sua capacidade de atualizar o episódio, fazendo emergir da situação a personagem, tornando-a viva para o leitor como se fosse uma cena teatral, em que o narrador desempenha a mera função de indicador das falas. As falas dão naturalidade e vivacidade ao texto, permitindo caracterizar com precisão a atitude da personagem.

Nesse pequeno fragmento do texto produzido por AMA 7, podemos notar o emprego, com propriedade, de elementos morfolexicais, como os artigos definidos, concordando com os substantivos “a mamãe”, “a vovó”; a flexão verbal concordando com a pessoa “a mamãe falou”, “você vai”, “eu vou”; a contração da preposição “da” (de+a) em “casa da vovó”; o emprego do advérbio interrogativo “porque” (por que), iniciando a oração interrogativa. A sintaxe apresenta a ordem canônica dos constituintes nas frases SVO, também estruturas complexas com orações subordinadas objetivas diretas, oração subordinada causal iniciada pelo conetivo “porque”, oração na ordem SVP (predicativa), empregando o verbo copulativo “estar”, na sétima linha: “Porque a vovó está doente entendeu”.



Os textos de AMA 7 apresentam um número elevado de palavras de conteúdo e funcionais; emprego consistente dos verbos copulativos “ser” e “estar”, como em “eu sou Chapeuzinho Vermelho”, (...) “mato é perigoso”, “A raposa ficou com muito fome”; das conjunções “e”, “porque”, “se”, “mas”; das preposições “por”, “com”, “para” e das contrações “do”, “da”, “dos”, “das”, “no”, “na”, “nos”, “nas”; dos artigos definidos e do indefinido “uma”; advérbios (interrogativos “por que”, “onde”), “depois”, “longe”, “lá”, “aqui”, “não” e outros; flexão verbal adequada na 1ª e 3ª pessoa do singular, 1ª pessoa do plural, apresentando dúvida na formação do gerúndio (estou passar, esta procurando, está dormindo), embora tenha empregado “ela está andando”, no texto “A raposa e as uvas”. Nem sempre emprega adequadamente a preposição “com” e a contração de preposição “da”, “do” como já observado.

310



Também na produção textual de DOU 12, verificaram-se características que permitem dizer que a criança tem um domínio maior do Português. Suas produções escritas indicam encontrar-se em um estágio adiantado de apropriação do Português, semelhante às características encontradas na escrita de outros informantes, como podemos observar neste relato:

Chapeuzinho Vermelho

- | | |
|--------------------------------------------|---------|
| 1- A menina foi pra casa da mamãe. | (1) |
| Depois a mamãe falou para Ele. Ele precisa | (2) (3) |
| cuida no mato. A menina falou esta bom. | (4) (5) |
| Depois | |
| 2- A Chapeuzinho Vermelho foi passear e | (6) |
| pula pula e feliz. A Chapeuzinho vermelho | (7) (8) |
| viu a primavera muito bonito. A menina | (9) |
| pegou 10 flors. | (10) |

Depois

- 3- A menina foi pula pula encontrou (11) (12) (13) (14)
 o lobo. A menina falou Porque você (15)
 encontrou . Porque o lobo foi passi (16) (17)
 no mato. O lobo falou que tem na cesta. A (18) (19)
 menina falou tem bolo 10 flores o lobo (20) (21)
 falou esta bom. O lobo falou a menina vai (22) (23)
 casa da vovó. (24) (25)

Depois

- O lobo e Chapeuzinho vermelho bater a (26)
 porta, ele entra na casa da vovó. (27)
 Depois ele, comeu a vovó ficou o gordo. (28) (29)
 A Chapeuzinho vermelho bater a porta (30)
 O lobo sou [usou] roupa da vovó Depois (31)
 a vovó comeu a menina. O lobo ficou o (32) (33)
 gordo Depois O homem viu o que (34)
 tem na casa. (35)

Depois

- O homem entra casa da vovó (36)
 O homem falou: (37)
 cade Chapeuzinho vermelho vovó (38)
 O homem viu o lobo comeu. (39) (40)
 O homem cortou a faca na barriga (41)
 do lobo já puxou a Chapeuzinho (42)
 vermelho vovó.

Depois

- O homem pegou a pedra e (43)
 colocar na barriga Depois. O lobo (44)
 acordou e o dia. E pessado na (45)
 barriga doi doi muito e fugiu. (46) (47) (48)
 a vovó abraçar [abraçar] Chapeuzinho e (49)



homem a Chapeuzinho vermelho (50)
 falou eu embora para a casa. (51)

É interessante a criatividade e a ordenação temporal demonstrada na forma como DOU 12 organizou esse texto. Parece um script teatral, numerando-o em cenas, numa seqüência em que os episódios acontecem na história. Essa estruturação é espontânea e criativa. Estabelece a coesão empregando a referência pessoal, temporal e espacial, refletindo-se na coerência textual. Faz a maior parte da narrativa utilizando o diálogo indireto, passando a empregar o diálogo direto no último episódio, introduzido pelo verbo *dicendi* “falar” e o uso de dois pontos. Depois retoma o indireto. Prevaecem no texto a ordem canônica dos constituintes SVO, entre elas, a oração predicativa empregando o verbo de ligação “ficar” em “O lobo o ficou gordo”. Apresenta muitas características da escrita do Português: flexão verbal na 3ª pessoa do singular do presente e do pretérito perfeito do indicativo “precisa”, “está”, “pula”, “tem”, “vai”, “entra”, “dói”, “falou”, “viu”, “pegou”, “encontrou”, “comeu”, “ficou”, “cortou”, “puxou”, “acordou”; emprega os artigos definidos com consistência; as conjunções “porque”, “e”, “que”; as preposições “para” (pra), e as contrações “da”, “na”. É interessante notar o aparecimento do termo “embora”, que sugere a criação de um neologismo verbal, pelo acréscimo de uma desinência verbal “-ar” à palavra “embora”, revelando uma estratégia de hipergeneralização utilizada pelo aprendiz

Esse e outros informantes parecem produzir textos com mais características da L2, encontrando-se em estágio mais avançado de apropriação da escrita do Português.

Os dados descritos e analisados nos permitiram encontrar resultados que sugerem que a apropriação de uma L2 pelos surdos,



no caso a escrita do Português, caracteriza-se por um processo contínuo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua de sinais (L1) e o ponto de chegada é a língua portuguesa (L2), na modalidade escrita. Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem dos alunos aprendizes constitui a sua interlíngua. Esses estágios sucessivos do conhecimento lingüístico revelam que a linguagem dos aprendizes varia. Há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional e revelam que o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente. Ele se utiliza de estratégias de transferência da língua materna, de simplificação, de hipergeneralização e de transferência de instrução, que são dependentes de fatores internos individuais e de fatores externos contextuais. Entre os fatores externos, observaram-se os seguintes: a competência do professor, a adequação de metodologia e dos materiais didáticos, a quantidade e qualidade de input da língua-alvo a que estão expostos os aprendizes. Observaram-se essas características no desempenho da escrita das crianças surdas e, assim, foi possível identificar diferentes estágios de interlíngua dos aprendizes que foram agrupados em três estágios distintos:



Interlíngua I (IL1)

Neste estágio observou-se o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por:

- . predomínio de construções frasais sintéticas;
- . estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do Português (L2);

- . aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;
- . predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
- . falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- . uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;
- . emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar) e, às vezes, incorretamente;
- . uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;
- . falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
- . pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
- . faltam marcas morfológicas;
- . uso de artigos, às vezes, sem adequação;
- . pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
- . quase não usa conjunção ou a emprega sem consistência;
- . apesar dessas características citadas, parece ser possível estabelecer sentido para o texto.

314



Interlíngua II (IL2)

Neste estágio, constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas lingüísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua-alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, como se pode notar:

- . justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;
- . estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do Português;
- . frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;
- . emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
- . emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
- . às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
- . emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
- . emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
- . uso de algumas preposições, nem sempre adequado;
- . uso de conjunções, quase sempre inadequado;
- . inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida;
- . muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado;



Interlíngua III (IL3)

Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar:

- . estruturas frasais na ordem direta do Português;
- . predomínio de estruturas frasais SVO;

- . aparecimento maior de estruturas complexas;
- . emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- . categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- . uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- . uso de preposições com mais acertos;
- . uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), e explicativa (porque), além das subordinativas condicional (se), causal (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
- . flexão dos nomes, com consistência;
- . flexão verbal, com maior adequação;
- . marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- . desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
- . emprego de verbos de ligação *ser*, *estar* e *ficar* com maior freqüência e correção;

316



Essas características observadas na produção textual dos informantes sugerem que se encontram em diferentes estágios de apropriação da escrita da língua portuguesa (interlínguas). Percebem-se três diferentes estágios de interlíngua, podendo ser traduzidos como possíveis seqüências com propriedades gramaticais específicas.

Em vista dos resultados obtidos na pesquisa, algumas considerações devem ser feitas. *Ouvir a fala* não é a condição para apren-

der e usar uma língua. O que é fundamental para desencadear esse processo é a interação com um ambiente lingüístico que proporcione um *input* lingüístico adequado, como sustenta Fernandes, “o estímulo do meio é fator indispensável para pôr em atividade os mecanismos de aquisição (ou o impulso natural de aquisição de língua), despertando a capacidade inata do indivíduo” (2003:31). Isso sugere que, para o cérebro dar entrada às regras gramaticais de uma língua, o que importa não é o som, o espaço ou a visão, mas a função lingüística.

Os resultados observados na amostra pesquisada nesse trabalho restringem-se àqueles contextos, respeitando fatores internos individuais e externos contextuais. O processo de apropriação da escrita do Português apresenta características de aprendizes de segunda língua, considerando a língua de sinais como primeira língua. Apontamos para a necessidade de novos estudos aprofundando este enfoque para concluir sobre este processo evolutivo. Os estudos de Santos (1994), comparando a carta de um informante estrangeiro ouvinte com as dos informantes surdos, já demonstravam muitas características comuns nos dois processos, evidenciando que o Português para o surdo envolve um processo de apropriação de segunda língua com características semelhantes às dos ouvintes, respeitando as peculiaridades das modalidades das línguas envolvidas e as especificidades da surdez. Ressalta-se o fato de que os surdos serão sempre estrangeiros no uso do Português e que muitas de suas construções são próximas das de um falante não nativo. Isso se dá, principalmente, em relação ao uso de conectivos, preposições, conjunções e outros elementos colocados de forma inadequada por quem não tem vivência na língua.

Comparando aspectos da aquisição do Português como segunda língua, por ouvintes e por surdos, observam-se aspectos



comuns no processo de apropriação, como também já haviam sido observados em outros estudos. Os aprendizes de segunda língua se utilizam de várias estratégias para *descobrir* a gramática da língua-alvo, permitindo a produção de frases convergentes da língua portuguesa e gerando também seqüências divergentes.

Pode-se concluir dizendo que a produção do conhecimento da escrita da L2 se dá num processo constante de interação entre aspectos internos e externos, individuais e contextuais. Assim, apresentam-se algumas sugestões para que as ações pedagógicas enfatizem as interações em sala de aula, na tentativa de aproximar esse ambiente de aprendizagem às situações naturais, tendo como requisito fundamental o domínio da língua de sinais entre profissionais e alunos. Para isso, a sala de aula interativa deverá apresentar as seguintes características (Brown, 1994, *apud* MEC/SEESP, 2002:107):

- a) realização de uma quantidade razoável de trabalhos em grupo ou em pares;
- b) fornecimento de informações autênticas em contextos do mundo real;
- c) produção visando a uma verdadeira comunicação;
- d) realização de tarefas que preparem os alunos para o uso autêntico da língua “no mundo lá fora”;
- e) prática da comunicação oral por meio da negociação e da espontaneidade de conversas reais;
- f) produção escrita visando a um público real, não um público inventado;
- g) em suma, associar o ensino da língua com o uso que ela tem fora da sala de aula.

Esse estudo possibilitou observar como o surdo constrói um texto escrito no espaço escolar, em que o professor é seu interlocutor imediato. Ao estudar o processo de apropriação da L2, a Teoria da Linguística Interdependente apresentou-se de forma aplicá-



vel, sem ignorar os conhecimentos lingüísticos internos e aproximando-se da interlíngua que muito tem a nos informar sobre o que ocorre no processo dos aprendizes de uma L2, nesse caso, da escrita da língua portuguesa por crianças surdas.

Referências

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP : Pontes, 1998.
- BERNARDINO, E. L. *A construção da referência por surdos na LIBRAS e no Português escrito: a lógica do absurdo*. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. 2 v. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. (orgs.). *Language acquisition by eye*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- COSTA, D. A. F. *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilingüismo funcional*. Tese de Doutorado em Lingüística. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- CUMMINS, J.A. *Bilingual childrens' Mother tongue: why is it important for education?* Disponível em <<http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>>. Acesso em: 27 out. 2002. Universidade de Toronto.



DECHANDT-BROCHADO, S. M.. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira*. Tese de Doutorado em Linguística. Assis-SP: UNESP, 2003.

_____. *Contribuição para o estudo do desenvolvimento lingüístico do surdo*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Assis-SP: UNESP, 1996.

ELLIS, R.. *Second language acquisition and language pedagogy*. Philadelphia. Adelaide: Multilingual Matters Ltd. Clevedon, 1993.

ELLIS, R *Interlanguage and the natural route of development. Theories of second language acquisition*. In: Understanding Second Language Acquisition 6. ed. Oxford: Oxford University Press, 1990. (Capítulo 3 e 10).

FELIPE, T. *Bilingüismo e surdez*. Trab. Ling. Apl., Campinas, (14):101-112, jul./dez. 1989.

_____. *Por uma proposta de educação bilíngüe*. Espaço. MEC/INES, 1990.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

FERNANDES, S. de F. *É possível ser surdo em Português? Língua de sinais e escrita em busca de uma aproximação*. In Atualidade da educação bilíngüe para surdos. SKLIAR, C. (org.) Porto Alegre. Mediação, 1999.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

_____. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

GARGALLO, I. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S. L., 1999.

GESUELI, Z. M. *A criança não ouvinte e a aquisição da escrita*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Campinas-SP: UNICAMP, 1988.

_____. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas-SP: UNICAMP: 1998.



GÓES, M. C. R. de *A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal*. Livre-Docência em Psicologia Educacional. UNICAMP, 1994 (p.153-181).

_____. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

LACERDA, C.B.F. de e GÓES, M.C. R. de (organizadoras) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Ed. Lovise, 2000.

LIGHTBOW, P. M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: University Press, 1998.

LOMBELLO, L. C. e ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (orgs). *O ensino de Português para estrangeiros – pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

QUADROS, R. M. de (org.) *Língua de Sinais Brasileira – estudos lingüísticos*. Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de *Ciclo de palestras sobre a gramática da Língua de Sinais Brasileira*. Campinas-SP: IEL/UNICAMP, 03 a 05 de julho de 2002.

_____. *Phrase Structure of Brazilian Sign Language*. Tese de Doutorado em Lingüística. Porto Alegre: PUC/RS, 1999.

_____. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

SANTOS, D. V. dos. *Coesão e coerência em escrita de surdos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. (Applied linguistics and language study). Longman, 1994.

SOUZA, R. M. de *Que palavra que te falta? (o que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à Lingüística e à Educação)*. Tese de Doutorado em Lingüística. Campinas-SP: UNICAMP, 1996.



_____. *Práticas alfabetizadoras e subjetividade*. In: Surdez: processos educativos e subjetividade. LACERDA e GÓES (org.). São Paulo: Lovise, 2000.

_____. *Questões de letramento e minorias lingüísticas: desta vez os surdos são os índios*. In: II Seminário do Centro Educacional Pilar Velasquez. UFRJ/PUC- Rio de Janeiro, 2000

SPOLSKY, B. *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1990.



“Esta *Série* inaugura uma coleção que trará pesquisas que estão sendo produzidas no campo dos Estudos Surdos. São pesquisadores surdos, pesquisadores bilíngües e intérpretes de língua de sinais desconstruindo e construindo saberes. O contexto em que se apresentam tais ensaios, pesquisas e relatos é de tensão e, ao mesmo tempo, de conquistas. O projeto “Educação de Surdos: professores surdos, professores bilíngües e intérpretes de língua de sinais”, que está sendo financiado pela CAPES/PROESP (2003-2008), executado na Universidade Federal de Santa Catarina, garante o início da publicação dessa *Série* como resultado das pesquisas que estão sendo financiadas nesse projeto. A *Série Pesquisas em Estudos Surdos* concretiza a democratização da produção do conhecimento.”

R. M. Q.

ISBN 85-89002-18-7



Apoio

