

VOLUME 1

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

CAMINHOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Tarso Genro

Secretário Executivo

Fernando Haddad

Secretária de Educação Especial

Claudia Pereira Dutra

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Especial

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

**Caminhos para a
Prática Pedagógica**

Heloísa Maria Moreira Lima Salles

Enilde Faulstich

Orlene Lúcia Carvalho

Ana Adelina Lopo Ramos

Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos

Brasília
2004

Ensino de língua portuguesa para surdos : caminhos para a prática pedagógica / Heloísa Maria Moreira Lima Salles ... [et al.] . _ Brasília : MEC, SEESP, 2004. 2 v. : il. . _ (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos)

1. Educação especial. 2. Educação dos surdos. 3. Ensino da língua portuguesa. I. Salles, Heloísa Maria Moreira Lima. II. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. III. Série.

CDU 376.33

EQUIPE TÉCNICA

Autoras

Heloísa Maria Moreira Lima Salles

Doutora em Lingüística
Professora da Universidade de Brasília
Coordenadora do Projeto

Enilde Faulstich

Doutora em Filologia e Língua Portuguesa
Professora da Universidade de Brasília

Orlem Lúcia Carvalho

Doutora em Lingüística
Professora da Universidade de Brasília

Ana Adelina Lopo Ramos

Mestre em Lingüística
Professora da Universidade de Brasília

Consultores Surdos de LIBRAS

Gláucia Rosa de Souza

Professora de Língua Brasileira de Sinais - FENEIS

Isaías Leão Machado Felix

Professor de Língua Brasileira de Sinais - APADA

Assistentes de Pesquisa

Adriana Chan Viana

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Lingüística - UnB
Técnica Educacional - Ministério das Relações Exteriores

Sandra Patrícia de Faria do Nascimento

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Lingüística - UnB
Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal

Rosana Cipriano Jacinto da Silva

Especialista Lato Sensu em Língua Portuguesa Professora da
Secretaria de Educação do Distrito Federal Professora da
CESUBRA - Faculdade Objetivo

Ilustrador

Isaías Leão Machado Felix

APRESENTAÇÃO

Esta publicação faz parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, que tem como objetivo apoiar e incentivar a qualificação profissional de professores que com eles atuam.

Pela primeira vez, os professores terão acesso a materiais que tratam do ensino da Língua Portuguesa a usuários de LIBRAS.

Trata-se de um trabalho inédito, muito bem fundamentado e com possibilidades de viabilizar oficinas, laboratórios de produção de material por parte dos professores, relacionando, de fato, teoria e prática.

Estamos certos de que a formação adequada de professores contribuirá para a melhoria do atendimento e do respeito à diferença lingüística e sociocultural dos alunos surdos de nosso país.

Secretaria de Educação Especial

PREFACIO

Este livro é o resultado da articulação de diversos esforços. É parte integrante do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, que pode ser considerado um avanço na luta pelo desenvolvimento acadêmico da pessoa surda e pela valorização de sua condição multicultural. É uma tentativa de reunir informações colhidas em diversas fontes, que generosamente se desvendaram para nós, sob a forma de trocas de experiências, discussões, leituras, experimentos, em que se destacam os consultores surdos do projeto, conscientes de seu papel social na promoção da cultura surda, e as professoras/pesquisadoras ouvintes, que prestaram consultoria na questão educacional do surdo, em diferentes etapas do projeto. É enfim uma contribuição de pessoas que há pouco tempo voltaram o olhar para os surdos, em face de um chamado profissional, que logo se transformou em entusiasmo e desejo de conhecer mais e participar das discussões e ações em benefício da comunidade surda, na tarefa de construir uma sociedade multicultural e fraterna.

Concebido como material instrucional para a capacitação de professores de língua portuguesa da Educação Básica no atendimento às pessoas com surdez, o livro *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica* parte do pressuposto de que a modalidade visuo-espacial é o canal perceptual adequado à aquisição e utilização da linguagem pelas pessoas surdas, tendo implicações cruciais para seu desenvolvimento cognitivo, sua afirmação social e realização pessoal, do que decorre ainda o entendimento de que, na adoção do bilingüismo, a língua portuguesa é segunda língua para o surdo.

Nossa proposta de reflexão é formulada em duas partes: a primeira compreende três unidades e aborda a situação lingüística e cultural do surdo, considerando a aquisição da linguagem em uma perspecti-

va biológica e psicossocial, situando o ensino de português como segunda língua para os surdos no âmbito de políticas de idioma e da legislação vigente da educação nacional; e propondo a aplicação dessas concepções na definição de abordagens, métodos e técnicas a serem adotados no ensino de português (escrito) para surdos, em face das necessidades colocadas pelas características de sua produção escrita.

A segunda parte consiste de oficinas temáticas de projetos educacionais voltados para o ensino de língua portuguesa para surdos, em que se exemplificam algumas etapas dessa elaboração, em particular a revisão teórica do tema, a coleta de materiais ilustrativos dos temas examinados (situações reais de fala, imagens, desenhos e outros) e a aplicação de fundamentos teóricos e metodológicos, na formulação de atividades didático-pedagógicas e no desenvolvimento de tecnologias educacionais. Partindo da simulação de situações de ensino-aprendizagem orientadas para alunos com nível intermediário de português, os projetos abordam questões de gramática e de leitura e produção de textos.

Não se trata, portanto, de um curso de língua portuguesa para surdos com conteúdo e progressão fixos. Assumindo-se que os projetos educacionais devem estar voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades no educando, entendemos as sugestões e propostas formuladas neste livro como temas para reflexão, a serem adaptadas, recriadas e mesmo descartadas, em face das especificidades de cada situação de ensino-aprendizagem, das exigências de contextualização e da abordagem interdisciplinar do conhecimento, requisitos para a aprendizagem significativa.

Nosso desejo é que essa reflexão se amplie, abrindo caminhos para o intercâmbio de idéias, contribuindo para sensibilizar a sociedade em relação às necessidades educacionais do surdo, o que supõe respeitar sua situação (multi)cultural, promover o estudo científico de sua problemática, propor projetos e ações educacionais, desenvol-

ver tecnologias que venham atender suas necessidades especiais, em uma perspectiva de divulgação do conhecimento e disponibilização democrática dos resultados alcançados.

Animadas por esses sentimentos idealistas, tão presentes na atitude dos educadores, apresentamos nossa contribuição, singela, se consideramos que se inscreve em um cenário de esforços de pessoas que acumulam vasta experiência no assunto e que tivemos a oportunidade e a alegria de conhecer, mas também sincera, no desejo de participar, aprender, contribuir para a promoção da pessoa humana, no exercício de nossa função social de professoras universitárias, responsáveis pela formação e capacitação dos educadores que vão integrar as comunidades acadêmicas de nosso país.

Helóisa Maria Moreira Lima Salles
Coordenadora do Projeto

Brasília, 17 de outubro de 2002.

SÚMARIO

Sistema de Transcrição de LIBRAS	17
Unidade I	19
Política de Idioma e Ensino da Língua Portuguesa para Surdos	19
O Mundo da lusofonia	20
1. Origem e história da língua portuguesa	20
2. O Brasil no mundo da lusofonia	23
Língua e identidade: um contexto de política lingüística	25
1. Situação do tema	25
2. Considerações gerais	26
3. Linguagens: espaços de atos concretos	27
4. Um projeto em desenvolvimento.....	32
5. Considerações finais	34
Cultura Surda e cidadania brasileira	36
1. As diferenças humanas	36
2. A questão multicultural surda.....	38
3. Cultura Surda e identidade.....	40
4. Comportamento e tecnologia surda	44
5. Cultura Surda na educação de surdos.....	46
6. Contribuições da sociedade à educação dos surdos	49
7. Considerações finais	52
Educação dos surdos: aspectos históricos e institucionais .	54
1. Aspectos históricos da educação dos surdos.....	54
2. Aspectos institucionais da educação dos surdos.....	58

Unidade II	64
A Linguagem Humana: Aspectos Biológicos e Psicossociais ...	64
Linguagem e cognição.....	66
1. Origem da linguagem humana	66
2. A aquisição da linguagem.....	68
2.1 Evidências para a hipótese da mente modular	71
3. Aquisição de segunda língua	73
3.1 Aquisição de língua oral-auditiva por surdos	77
Linguagem e sociedade	79
1. A diversidade lingüística	79
Características das línguas de sinais	83
1. Línguas de sinais e a modalidade visuo-espacial.....	83
2. Universais lingüísticos e as línguas de sinais	85
Unidade III	95
Aplicações da Teoria Lingüística ao Ensino de Línguas	95
Da abordagem audiolingual à interacionista: em	
direção à comunicação.....	96
1. Introdução	96
2. Definição dos termos	96
3. Relação entre abordagens e métodos	98
4. Abordagens de base estruturalista e funcionalista	99
4.1. Abordagem estruturalista.....	99
4.2. Abordagem funcionalista.....	100
4.3. O ensino audiolingual e o comunicativo	101
5. Abordagem interacionista.....	103
5.1. Principais vertentes teóricas	104
5.1.1. A Hipótese da Interação	104

5.1.2. A Teoria Sociocultural	105
5.1.3. Pequeno contraste entre a Hipótese da Interação e a Teoria Sociocultural	106
5.2. O ensino sob a ótica interativa	107
6. O diálogo e o texto nas três abordagens.....	108
6.1. O tratamento estruturalista.....	108
6.2. O tratamento comunicativo	111
6.3. O tratamento interacionista.....	112
7. A situação de aprendizagem dos surdos	114
8. Considerações finais	117
Um olhar sobre o texto do surdo	118
1. Introdução	118
2. Aspectos da aquisição de português por ouvintes.....	119
3. Em que consiste a tarefa de adquirir uma segunda língua ...	123
3.1 Soluções propostas pelo surdo ante a tarefa de produzir um texto escrito em português	124
4. Considerações finais	132
Referências bibliográficas.....	134

SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO DE LIBRAS

(adaptado de Felipe et al., 2001)

1) Os sinais da LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA.

2) Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen.

Exemplos: CORTAR-COM-FACA 'cortar', QUERER-NÃO 'não querer', MEIO-DIA 'meio-dia', AINDA-NÃO 'ainda não'.

3) Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a idéia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo .

Exemplo: CAVALO LISTRA 'zebra'.

4) A datilogia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal, será representada pela palavra separada, letra por letra, por hífen. Exemplos: J-O-Ã-O, A-N-E-S-T-E-S-I-A.

5) O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer à LIBRAS por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, será representado pela soletração ou parte da soletração do sinal em itálico.

Exemplos: R-S 'reais', N-U-N-C-A, 'nunca'.

6) Na LIBRAS não há desinências para gênero (masculino e feminino) e número. O sinal, representado por palavra da língua portuguesa

que possui essas marcas, será terminado com o símbolo @ para reforçar a idéia de ausência e não haver confusão. Exemplos: AMiG@ 'amiga ou amigo', FRI@ 'fria ou frio', MU1T@ 'muita ou muito', TOD@ 'toda ou todo', EL@ 'ela ou ele', ME@ 'minha ou meu'.

7) Para simplificação, serão utilizados, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais-auditivas, ou seja: !, ?, ?!

Unidade I

**Política de Idioma e Ensino da
Língua Portuguesa para Surdos**

O mundo da lusofonia

*A língua é minha pátria
E eu não tenho pátria
Eu tenho mátria e quero frátria
(...)
Flor do Lácio, sambódromo
Lusa Américo, Latim em pó
O que quer o que
pode essa língua?
(Língua, Caetano Veloso)*

1. Origem e história da língua portuguesa

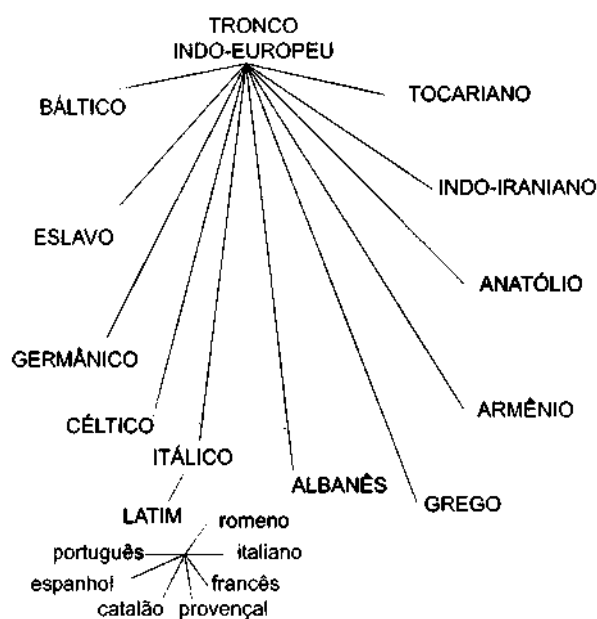
A origem da língua portuguesa, juntamente com línguas como o espanhol, o catalão, o francês, o italiano, o romeno, encontra-se na transformação, através dos séculos, do *latim*, o que explica que sejam todas referidas como línguas românicas ou neo-latinas, constituindo uma única família lingüística. Recuando-se no tempo, cabe então indagar quanto à origem do latim e às condições históricas de seu surgimento.¹ O latim originou-se na região do Lácio, onde, em 711 a.C, fundou-se Roma, e pertence ao tronco lingüístico originário do *indo-europeu*, uma língua falada pelos árias ou arianos, que teria surgido nas regiões da Europa central.

As migrações desse povo, que deixou seu território em diferentes tribos entre os séculos XV e XX a. C, levaram à ocupação de novas regiões da Europa e parte da Ásia, e à disseminação de sua língua. Estudos realizados no começo do século XIX pelo filólogo alemão

¹ As considerações históricas do presente capítulo estão sintetizadas a partir da obra de Haug (1989).

Franz Bopp demonstraram, pelo método da gramática comparada, que quase todas as línguas atualmente faladas na Europa e na Ásia provêm do *indo-europeu*, o que atesta em contrapartida, por meio de diversos fatos fonéticos, morfológicos e sintáticos, a própria existência do *indo-europeu*.

Com a dispersão do povo ariano, verificou-se o fracionamento do indo-europeu em diversos ramos, a saber: *o germânico, o itálico, o báltico, o eslavo, o céltico, o albanês, o grego, o indo-irânico, o anatólio, o armênio e o tocariano*. O ramo *itálico*, por sua vez, compreendia o *osco, o latim e o umbro*. Essas línguas estão distribuídas em regiões que vão da Europa Ocidental até a Índia.



Como se sabe, a difusão do *latim* se dá no contexto da expansão do Império Romano, que alcança seu apogeu entre os séculos I a. C. e I d. C. A história da língua portuguesa começa, portanto, com a romanização da península ibérica, iniciada em 197 a. C, com a domi-

nação dos povos celtiberos. No século V d. C, o declínio do Império favorece a penetração dos povos germânicos, levando à queda de Roma em 476 d. C. Na península ibérica, a ocupação germânica é suplantada pela invasão árabe, no século VIII.

A formação da língua portuguesa ocorre com a mobilização para a expulsão dos árabes e a influência político-cultural associada à região noroeste da Península, que se tornou um pólo de resistência e irradiação do cristianismo. Refugiados nas montanhas das Astúrias (Montes Cântabros), os exércitos cristãos investiram em direção ao sul, fundando os reinos de Aragão, Leão e Castela. A reconquista da região mais ocidental leva à definição dos limites territoriais e à fundação do reino de Portugal, com a anexação sucessiva de Coimbra, em 1064, Santarém e Lisboa, em 1147, Évora em 1165, Faro, em 1249. A expulsão definitiva dos árabes do resto da Península só ocorre muito depois, em 1492, quando os reis católicos de Castela, Fernando e Isabel, se apoderam do califado de Granada.

A invasão muçulmana e a Reconquista são acontecimentos determinantes na formação das três línguas peninsulares - o galego-português a oeste, o castelhano no centro e o catalão a leste.'
(Teyssier, 1984: 5)

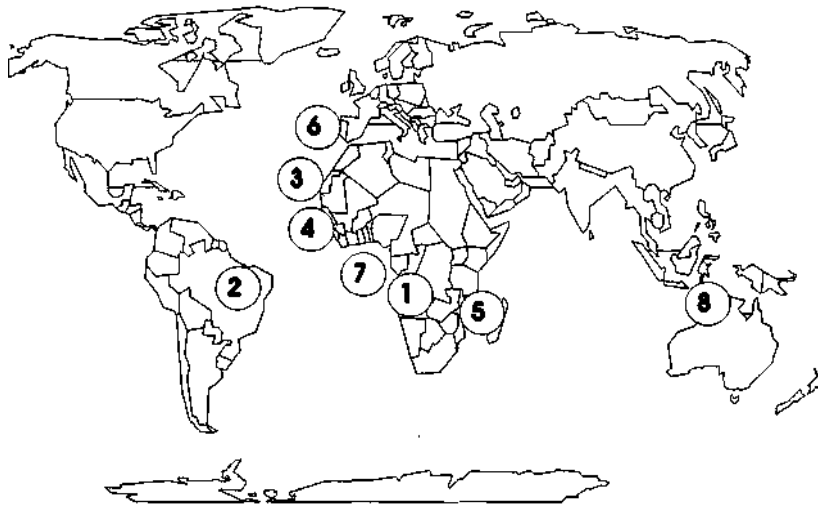
A fixação da capital em Lisboa, em 1255, distancia cultural e lingüisticamente a nação portuguesa do eixo de influência de Galiza. Com as grandes navegações, em particular o descobrimento do Brasil por Pedro Álvares Cabral, em 1500, Portugal estabelece possessões na Ásia, na África e na América, com conseqüências importantes e definitivas para a geopolítica do mundo ocidental e para a difusão da língua portuguesa. No Brasil, acontecimentos como a transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, são decisivos na preservação de valores políticos e culturais portugueses, destacando-se a afirmação da língua portuguesa e sua difusão no amplo território brasileiro.

"O nosso vernáculo comum é uma unidade que, pela diversidade da língua, se contrapõe às (...) línguas indígenas subsistentes entre

nós, bem como às línguas - em geral européias, mas também asiáticas (japonês, coreano, chinês) - das minorias migratórias. Vê-se, pela história do Brasil e de vários países de origem colonial moderna (isto é, do Renascimento em diante), que esse convívio de línguas pode subsistir por tempo mais ou menos longo, havendo a possibilidade de políticas lingüísticas (...) não coercitivas; por exemplo, quando o ensino se faz nas duas línguas, a da minoria e a da maioria.'

(Houaiss, 1985: 12)

Países em que a língua portuguesa é oficial



(Ilustração adaptada de *Correio Braziliense*, 2 de agosto de 2002)

1-Angola	2- Brasil	3- Cabo Verde	4- Guiné-Bissau
5- Moçambique	6- Portugal	7- São Tomé e Príncipe	8- Timor Loro Sae

2. O Brasil no mundo da lusofonia

Cinco séculos depois da colonização, nos primeiros anos do 2º milênio, a sociedade brasileira se apresenta como maior nação de falan-

tes de língua portuguesa. No entanto, sua liderança no bloco lusófono deverá afirmar-se pela valorização da língua portuguesa como fator de união e solidariedade na comunidade lusófona, com o respeito à diversidade lingüística e à expressão multicultural dos povos. Para tanto, é necessário promover o letramento e o amplo acesso do cidadão às diferentes instâncias sociais, à produção e ao usufruto dos bens culturais e artísticos, com vistas ao desenvolvimento humano e à realização pessoal. A situação da comunidade surda nesse cenário é particularmente interessante, em termos lingüísticos, pela perspectiva do bilinguismo, e culturais, tanto no plano da cidadania brasileira, com o sentimento de nacionalidade e o respaldo institucional, quanto na condição que identifica seus membros como detentores de uma cultura própria, a cultura surda.

Língua e identidade: um contexto de política lingüística

1. Situação do tema

O assunto aqui desenvolvido está diretamente relacionado com política de línguas e de culturas, tanto na concepção de língua concebida como entidade oficial de uma Nação, quanto na de língua como veículo de intercomunicação humana, no convívio pacífico da diversidade.

Três pressupostos orientarão nossa discussão:

- o da relação entre unidade lingüística e unidade política, assim como da relação entre processos de identidade e nacionalidade,-
- o da difusão de língua(s) por meio de instrumentos controlados, dirigidos para o uso efetivo destas e para o ensino, em ambientes naturais ou estrangeiros;
- o da capacitação em línguas, mediante programas específicos de formação.

Para responder ao primeiro pressuposto, discutiremos conceitos básicos em que *Língua e Estado-Nação* são coadjuvantes de primeiro plano; para argumentar o segundo, serão considerados esforços que diversos Organismos têm levado adiante para ou difundir, ou implantar o português nos espaços em que é língua oficial; para refletir sobre o terceiro, tomaremos, como ponto de partida, a documentação oficial acerca do ensino de português para surdos.

2. Considerações gerais

A vitalidade de uma língua, contrariamente aos recursos naturais, depende de sua utilização efetiva, tanto em escala nacional, quanto em escala mundial. Quanto mais uma língua é utilizada, mais ela é viva e, inversamente, quanto menos é utilizada, mais ela é ameaçada de extinção. Assim sendo, é o uso social da língua que determina seu grau de revitalização.

Esta utilidade é observável no interior das instituições sociais que respondem às necessidades de uma coletividade e que formam territórios sociais indispensáveis ao seu funcionamento. Trata-se, por sua vez, de territórios concretos, tais como, o familiar, o religioso, o administrativo, o educativo, o científico, o técnico, o econômico, o jornalístico, o lingüístico, e de espaços mais abstratos, como o território político. O significado de território, aqui, passa por uma mutação semântica em decorrência da ampliação do uso terminológico, uma vez que território adquire o significado de um tipo particular de patrimônio, que é a 'soberania' e, ao mesmo tempo, sujeito de um tipo particular de identidade coletiva, que tem como referência país, Nação e pátria de um povo, delimitado geograficamente para formar um Estado.

O mundo atual - o mundo globalizado - que pretende apagar limites - não é capaz de atingir o sistema das línguas, porque não lhe é permitido clonar todas em uma só. Como se fora um paradoxo, o significado de 'global' atua nos objetos concretos, nas coisas que se compram e que se vendem, mas não atingem as línguas; ao contrário, exacerba nacionalismos. O homem globalizado é aquele que está inserido num mercado e, por consequência, num canteiro lingüístico, num multiculturalismo fenomenal.

Por sua vez, a internacionalização das trocas políticas e econômicas é feita por meio das línguas oficializadas no âmbito dos Estados, em decorrência do conceito de supranacionalidade, que é gerado no plano teórico das decisões. No plano prático, todavia, compete aos Esta-

dos regularizar suas políticas lingüísticas nacionais, de acordo com a história dos fatos já ocorridos e, ao mesmo tempo, rever esses fatos à luz da nova ordem mundial. Compete, também, estabelecer princípios de harmonização intralíngua, com base em todas as variedades para que a comunicação interlingüística resulte bem-sucedida. Compete, ainda, aos Estados, em nome do transnacionalismo e do interlingüismo, criar uma firme política de ensino e de aprendizagem da(s) língua(s) em causa, a fim de auferir-lhe(s) prestígio e de manter identidades.

Como princípio ético, qualquer política de línguas deverá trabalhar a unidade e a diversidade. Não se trata de pólos de contradição, mas de eixos de transição. A unidade é uma razão do Estado e a diversidade ou variedade é a matéria lingüística própria da comunidade, pois reflete a língua em uso, ou seja, as linguagens verbais, por meio das quais os indivíduos se comunicam. A unidade é resguardada pelo padrão oficializado em um modelo de gramática, e a variedade se faz representar nas diversas gramáticas práticas e pragmáticas de um Estado lingüístico. Para compreender como se desenrola o discurso social, precisamos saber como a língua e as linguagens representam nossas experiências.

3. Linguagens: espaços de atos concretos

Na revisão da literatura acerca de língua, consideramos a declaração de Aurox (1998:19) suficiente para nos situar no espaço em que interessa discutir o assunto. Diz o autor que 'a língua em si não existe. O que existe, em certas porções de espaço-tempo, são sujeitos, dotados de certas capacidades lingüísticas ou ainda de 'gramáticas' (não necessariamente idênticas) envolvidas por um mundo e artefatos técnicos, entre os quais figuram, por vezes, gramáticas e dicionários. Dito de outro modo, o espaço-tempo, em relação à intercomunicação humana, não é vazio, ele dispõe de uma certa estrutura que os objetos e os sujeitos que o ocupam lhe conferem.'

Dentro dessa noção de espaço-tempo, a língua que se apresenta é a que funciona como suporte lingüístico e não necessariamente aquela que é compreendida como estrutura. Portanto, de um ponto de vista mais amplo, incluiremos nessa leitura o surgimento da língua do Brasil, distanciado que já estava o português dos objetos e dos sujeitos europeus.

No processo de constituição da língua portuguesa no Brasil, esta passou por contatos diretos entre a língua do colonizador e a enorme variedade de línguas indígenas espalhadas pelo espaço geográfico nacional. Juntaram-se a elas, mais tarde, as diversas línguas africanas dos negros que eram distribuídos nas primeiras províncias brasileiras para execução do trabalho braçal.

Durante séculos, as línguas em contato serviram, entre outros fins, para modificar o panorama lingüístico nacional, porque as transformações criavam condições necessárias para formar o espírito de nacionalidade. A língua portuguesa adquiriu especificidades locais e começou a definir-se como variedade brasileira, o que culminou em 1922 com a Semana de Arte Moderna, que privilegiou as singularidades do falar brasileiro, com ênfase ao tom coloquial da linguagem.

Articulavam-se os princípios da Lingüística como ciência nas universidades brasileiras, com J. Mattoso Câmara Júnior, sob o eixo da teoria estruturalista. Nesse enfoque, a língua é objeto, e os sujeitos, representantes deste. De fato, o objeto e os objetivos científicos não anularam o desempenho daqueles que viam na língua do Brasil subsídios para uma 'gramática nacional'. Merece destaque o escritor modernista Mário de Andrade, que entre 1924 e 29 esboçou o projeto da *Gramatiquinha*, sobre a qual Pinto (1990:43) informa: A idealização da *Gramatiquinha*, como parte de um projeto mais amplo, de redescoberta e definição do Brasil, no qual seria, não uma consolidação completa e rígida dos traços peculiares à norma brasileira, mas um discurso engajado, de implicações lingüísticas e estéticas, explica o diminutivo que a descaracteriza em relação ao gênero gramáti-

ea.' A gramatiquinha que tentava 'configurar o universal para que fosse possível 'escrever brasileiro' não passou de projeto; o material destinado à obra foi arquivado e ficou disponível para eventual aproveitamento em outra direção' (Pinto, op. cit: 53-55).¹

Ora, sabemos bem que a relação entre história, história de língua e língua em si é complexa e se faz de forma lenta e gradual durante os processos de formação de identidade e nacionalidade. Para isso, vamos tomar emprestado de Orlandi (1998:7-8) alguns fatos que servem para justificação:

- no Brasil, línguas indígenas desapareceram dada a relação de contato com o homem branco mais ou menos violenta;
- com a meta de revitalizar a cultura indígena, índios falam línguas produzidas por missionários e mesmo por lingüistas e antropólogos - o que não corresponde mais a uma história autóctone;
- no Brasil dos séculos XVII e XVIII, usou-se maciçamente uma Língua Geral, em suas diferentes modalidades, cujos resíduos ainda sobrevivem, mesmo que invisíveis, na língua nacional ou em regiões habitadas por populações indígenas;
- há vestígios dos dialetos africanos incorporados pela língua nacional e falares africanos em diferentes grupos populacionais brasileiros;
- há os falares dos imigrantes com suas línguas próprias ou mescladas pelas influências nacionais;
- há o português do Brasil, afetado por todos esses processos de identidade, e o português de Portugal, língua de colonização.

Esses recortes históricos servem para demonstrar que a língua do Brasil resulta, entre outros, de confrontos, alianças e de tensões com outras línguas. É uma razão que pode justificar o uso atual de, pelo

O material encontra-se no Instituto de Estudos Brasileiros, da Universidade de São Paulo.

menos, duas macrovariedades a do Brasil e a de Portugal, se não quisermos nos deter nas variedades dos falares portugueses da África, onde cada comunidade apresenta o uso que lhe é próprio e que é fruto do grau de identidade que cada uma das nações possui com o idioma português e do contato deste com as línguas nacionais.

Se as marcas incorporadas não foram suficientes para criar línguas autônomas, foram bastante úteis para organizar políticas lingüísticas naturais, que se tornam evidentes no momento em que as sociedades modernas se globalizam. Vale lembrar que o português é língua de dois importantes mercados econômicos e, na escala da quinta língua mais falada do mundo, está concentrado em praticamente duas áreas geográficas distintas, que são, de maneira efetiva, focos de difusão: Portugal e Brasil.

No mundo globalizado, o progresso da integração se faz por meio de projetos institucionalizados de políticas em que as línguas ocupam lugar de destaque. Assim, de um lado, encontram-se os Estados que regulamentam quais devem tornar-se 'línguas oficiais de ensino', e de outro, encontram-se projetos internacionais avançados para difusão de línguas em territórios vastos nos quais se realizam negócios. E o português, língua de expansão continental, assenta suas bases, na condição de oficial e de língua de *mercados*, em organismos econômicos, na Europa, na América, na África e na Ásia.

No eixo da comunicação transnacional, o português é, na Europa, língua de trabalho da União Européia. Sua ação se dá em vastos territórios com as metas dirigidas à preservação, à difusão, ao ensino e à aprendizagem das línguas oficiais e nacionais dos Quinze.² Na América do Sul, o português, ao lado do espanhol, é língua oficial do Mercosul. Sob outra interpretação política, quer dizer, na condição de língua oficial e/ou de unificação nacional, é língua da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) com assento nos quatro

² Países da União Européia: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Holanda, Portugal, Reino Unido e Suécia.

Continentes: Europa, América, África e Ásia.³ Nesse quadro de política internacional ramificada, é o idioma que funciona como o suporte da reunião de povos. Vale lembrar, porém, que as metas da CPLP vão além da conjunção lingüística, porque, nos estatutos da Comunidade, estão delimitados os objetivos, que prevêm, além da materialização de projetos de promoção e de difusão da língua portuguesa, a concertação político-diplomática entre seus membros em matéria de relações internacionais, nomeadamente para o reforço de sua presença nos fóruns internacionais, e a cooperação, particularmente nos domínios econômico, social, cultural, jurídico e técnico-científico (Art. 3º Objetivos).

Com o fito de ver a língua portuguesa privilegiada no seio da Comunidade que lhe deu nome, Menezes (1999) observa que "a Comunidade só poderá vir a ser a grande família com que alguns de seus idealizadores sonharam se nunca for esquecido que a língua portuguesa é o veículo comum de que os povos dos *oito*⁴ se utilizam para exprimir as diferentes realidades e diferentes formas de ser e de estar no mundo, as quais foram moldadas, pelo tempo, pelas terras e histórias de cada um deles." E continua: "Essa assertiva é tanto mais importante se recordarmos que vivemos numa época de crescente globalização de situações e de problemas e de progressiva facilidade e rapidez das comunicações. Em tal contexto, a defesa das comunidades nacionais exige redobrada atenção à promoção e à difusão da língua."

Diante do panorama da CPLR não podemos perder de vista que o ensino e a aprendizagem de línguas se faz dentro de um macroespaço que exige uma compreensão do mundo variada, plurilíngüe e

³ Países membros da CPLP: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe (África); Brasil (América do Sul); Portugal (Europa); Timor Loro Sae (Ásia).

⁴ No texto original, Menezes refere-se aos *sete* povos que têm a língua portuguesa como veículo comum. Porém, na IV Conferência dos Chefes de Estado e de Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, realizada em 1 de agosto de 2002, no Palácio do Itamaraty, em Brasília, o Timor Loro Sae teve ratificada sua inclusão na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), uma vez que, até então, era membro observador.

multicultural. Assim, qualquer procedimento para a difusão da língua portuguesa no mundo deve considerar a nova ordem lingüística mundial, que tende a generalizar o ensino do inglês, em consequência dos acontecimentos políticos no mundo e provoca uma crescente desmotivação na aprendizagem de outra língua estrangeira com menor potencial de comunicação internacional.

4. Um projeto em desenvolvimento: o ensino de português como segunda língua

Com um olhar lançado para o futuro e, conseqüentemente, com a intenção de contribuir para projetar a língua portuguesa no mundo, o Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV) da Universidade de Brasília tomou, a partir do ano de 2000, medidas na área educacional, de acordo com os fins acadêmicos de sua responsabilidade, que é o ensino da língua portuguesa. O LIV tem, como objetivo principal, a pesquisa conjunta, que conduza os especialistas a desenvolverem métodos e técnicas adequados ao ensino da Língua a comunidades que não têm o português como língua materna. Essa responsabilidade se situa no âmbito da Licenciatura em português do Brasil como Segunda Língua, curso com objetivos definidos. Um deles, e principal, é a formação de professores de língua portuguesa para ensinar o Português do Brasil - língua, literatura e cultura - a falantes e usuários de outras línguas.

Para esse fim, elaborou-se o *Programa de Gestão para Implantação da Língua Portuguesa como Segunda Língua*, que reúne um conjunto de ações cuja base é a pesquisa acadêmica com vistas à difusão do português por meio do ensino. É destinado a falantes - nacionais ou estrangeiros - de outras línguas. Para levar adiante a proposta, os projetos são organizados por meio de adesão para a formação de Grupos de Trabalho (GT) que se proponham a resolver problemas lingüísticos de comunidades em que o português é língua não-materna ou estrangeira.

Os requisitos para que as comunidades sejam alvo desse ensino são:

- terem o domínio de uso de outra língua que não seja a portuguesa, ainda que habitem em território cuja língua oficial seja o português;
- não terem domínio da língua portuguesa, porque habitam em território estrangeiro;
- terem médio domínio da língua portuguesa, mesmo que habitem em território nacional;
- terem médio ou fraco domínio da língua portuguesa por habitarem em território estrangeiro.

Em benefício do andamento dos projetos, foram organizados Grupos *de Trabalho* (GTs), entendidos como representações institucionais, formadas por profissionais de diversas áreas de competência que estejam, proximamente, envolvidos com educação e, prioritariamente, com o ensino do português como língua segunda.

Um dos grupos, o GT LIV - *Comunidades de Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS), visa ao desenvolvimento da competência comunicativa dos brasileiros surdos por meio do ensino sistemático da língua portuguesa ao lado da Língua Brasileira de Sinais. Assume, assim, a tarefa de instaurar o bilingüismo, nas comunidades de usuários de LIBRAS, entendendo que bilingüismo é um processo de médio a longo prazo. Não passa despercebido ao GT que é preciso dotar os falantes do português do conhecimento de LIBRAS. Esse conhecimento servirá para sensibilizar os que venham a ensinar português como segunda língua a falantes da LIBRAS de que a aquisição de uma língua natural se processa de acordo com métodos próprios, em função da natureza das línguas envolvidas.

Assim, *língua e política* estabelecem entre si uma relação profunda na constituição dos sujeitos que utilizam o mesmo código lingüístico. No Brasil, as políticas para a língua são ainda relativamente parciais, porque relacionam, fracamente, identidade lingüística, identidade

nacional e identidade de indivíduos aos direitos lingüísticos. Contudo, é possível identificar o avanço da política educacional ao estabelecer direitos lingüísticos dos surdos.

Tendo em vista o princípio inscrito no Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação do Brasil, que é o de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à *diversidade humana* e a diferença, o LIV reconhece a afinidade de interesses e dispõe-se, à luz de uma política educacional cooperativa, a desenvolver um projeto que atenda às necessidades político-pedagógicas para a formação de professores e desenvolvimento acadêmico dos surdos. Dessa forma, busca-se a consonância com o Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê a capacitação de professores especializados.

Ao combinar as diretrizes formuladas no art. 59 da LDB com a competência indicada no Art. 18 da Resolução 02/2002 do CNE, segundo a qual: 'cabe aos Sistemas de Ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar sua proposta político-pedagógica e contem com *professores capacitados e especializados*,' o LIV reforça uma de suas vocações profissionais ao ajustar sua leitura política do mundo da língua portuguesa às determinações da legislação no que se refere à formação de professores e à 'utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, o que inclui, no caso de surdez, a capacitação em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais'.

5. Considerações finais

Uma política de idioma deve considerar a pluralidade de línguas em situação comum no mundo, desde seus primórdios. É verdade que a oficialização de uma língua desempenha um papel unificador internacional, mas é certo também que uma decisão dessa natureza não

exerce nenhuma força coercitiva natural de eliminar línguas se a comunidade de fala não o permitir. Na história recente, há comunidades de línguas que sofreram proibições deliberadas e agressivas, como o catalão, na Espanha, e o português, no Timor Loro Sae, por exemplo; ambas resistiram e hoje são reconhecidas oficialmente.

Num espaço lingüístico, podemos apontar pelo menos dois modos de convivência do fenômeno. Um individual, em que o sujeito plurilíngüe utiliza várias línguas ou vive entre várias línguas, e outro coletivo, em que, numa mesma comunidade multilíngüe, coexistem várias línguas. Em uma ou outra situação, o indivíduo utiliza, quase sempre, a que preenche uma função identitária.

L.-J. Calvet (2001: 244-5), ao tratar da questão *porque a língua preenche uma função identitária*, observa: 'a identidade é, de fato, um fenômeno essencialmente diferencial, ela aparece apenas diante de outra, do diferente, e ela pode então variar quando muda a outra. (...) A necessidade de definição de identidade, de distinção, leva assim a impor sua marca à língua, a função que cria, desse modo, a forma lingüística necessária à sua manifestação.'

Essas considerações nos conduzem a entender que os obstáculos ou impedimentos que dificultam ou limitam a liberdade de acesso à comunicação e à informação são desafios e não barreiras, especialmente em se tratando de ensino de língua portuguesa a falantes de LIBRAS. Para os fins de uma aprendizagem eficiente, é preciso considerar os avanços técnicos, oferecidos pelas novas tecnologias para o ensino, desde que o produto destas observe que os surdos possuem língua própria, costumes e objetivos comuns.

Cultura Surda e cidadania brasileira

'... los sordos se han agrupado cada vez que han tenido oportunidad de hacerlo. Y se han agrupado en lo que liemos denominado comunidades lingüísticas, porque en la base de las mismas está la utilización de una lengua común, la lengua de señas. Pero el término comunidad pone de relieve el hecho de que sus miembros están unidos por importantes vínculos sociales y que los sordos como grupo, como colectividad, tienen pautas y valores culturales propios, diferentes y a veces en contradicción con los que sustenta la macrocomunidad oyente.'

Carlos Sanchez

1. As diferenças humanas

Os ouvintes são acometidos pela crença de que ser ouvinte é melhor que ser surdo, pois, na ótica ouvinte, ser surdo é o resultado da perda de uma habilidade 'disponível' para a maioria dos seres humanos. No entanto, essa parece ser uma questão de mero ponto de vista.

Segundo Montesquieu (apud Maupassant, 1997: 56-57), um órgão a mais ou a menos em nossa máquina teria feito de nós uma outra inteligência. Maupassant¹, em seu conto 'Carta de um louco', reflete sobre a tese acima, defendendo que 'todas as idéias de proporção são falsas, já que não há limite possível, nem para a grandeza nem para a pequenez (...) a humanidade poderia existir sem a audição, sem o paladar e sem o olfato, quer dizer, sem nenhuma noção do ruído, do sabor e do odor. Se tivéssemos, portanto, alguns órgãos a

¹ Gostaríamos de agradecer a Hugo Pastor Santos de Albuquerque, que, sabiamente, captou a intertextualidade das discussões que tínhamos em sala de aula com o texto de Maupassant e enriqueceu-nos com sua contribuição.

menos, ignoraríamos coisas admiráveis e singulares; mas, se tivéssemos alguns órgãos a mais, descobriríamos em torno de nós uma infinidade de outras coisas de que nunca suspeitaremos por falta de meios de constatá-las'.

Se não há limite entre a grandeza e a pequenez, e nenhum ser humano é exatamente igual a outro, podemos concluir que ser surdo não é melhor nem pior que ser ouvinte, mas diferente.² É por não se tratar necessariamente de uma perda, mas de uma diferença, que muitos surdos, especialmente os congênitos, não têm a sensação de perda auditiva.

Padden & Humphries (1999) advogam que os surdos sem o sentimento de perda auditiva são levados a descobrir a surdez. Eles fazem referência a um belíssimo depoimento citado por Perlmutter (1986, *apud* Padden & Humphries, *op. cit.*), descrito por Sam Supalla, surdo, em seu contato com uma amiga de infância ouvinte, que morava num apartamento ao lado do seu. Sam nasceu numa "Família Surda", com muitos irmãos surdos mais velhos que ele e, por isso, demorou a sentir a falta de amigos. Quando seu interesse saiu do mundo familiar, notou, no apartamento ao lado do seu, uma garotinha, cuja idade era mais ou menos a sua. Após algumas tentativas, se tornaram amigos. Ela era legal, mas era esquisita: ele não conseguia conversar com ela como conversava com seus pais e irmãos mais velhos. Ela tinha dificuldade de entender gestos elementares! Depois de tentativas frustradas de se comunicar, ele começou a apontar para o que queria ou, simplesmente, arrastava a amiga para onde ele queria ir. Ele imaginava como deveria ser ruim para a amiga não conseguir se comunicar, mas, uma vez que eles desenvolveram uma forma de interagir, ele estava contente em se acomodar às necessidades peculiares da amiga. Um dia, a mãe da menina aproximou-se e moveu seus lábios e, como mágica, a menina pegou sua casa de boneca e

² Esta é uma questão que merece ser amplamente discutida, todavia está limitada a essas considerações por não fazer parte do escopo deste texto.

moveu-a para outro lugar. Sam ficou estupefato e foi para sua casa perguntar a sua mãe sobre, exatamente, qual era o tipo de problema da vizinha. Sua mãe lhe explicou que a amiga dele, bem como a mãe dela, eram ouvintes e, por isso, não sabiam sinais. Elas 'falavam', moviam seus lábios para se comunicar com os outros.³ Sam perguntou se somente a amiga e sua mãe eram assim, e sua mãe lhe explicou que era sua família que era incomum e não a da amiga. As outras pessoas eram como sua amiga e a mãe. Sam não possuía a sensação de perda. Imerso no mundo de sua família, eram os vizinhos que tinham uma perda, uma desabilidade de comunicação.

Quebrar o paradigma da deficiência é enxergar as restrições de ambos: surdos e ouvintes. Por exemplo, enquanto um surdo não conversa no escuro, o ouvinte não conversa debaixo d'água; em local barulhento, o ouvinte não consegue se comunicar, a menos que grite e, nesse caso, o surdo se comunica sem problemas. Além disso, o ouvinte não consegue comer e falar ao mesmo tempo, educadamente, e sem engasgar, enquanto o surdo não sofre essa restrição.



³ Considera-se a oposição entre 'falar' em Língua de Sinais e 'falar' oralmente - fala por sinais e fala em português.

Nesse sentido, Pimenta (2001: 24), ator surdo brasileiro, declara que "a surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente". Se considerarmos que os surdos não são 'ouvintes com defeito', mas pessoas diferentes, estaremos aptos a entender que a diferença física entre pessoas surdas e pessoas ouvintes gera uma visão não-limitada, não-determinística de uma pessoa ou de outra, mas uma visão diferente de mundo, um 'jeito Ouvinte de ser' e um 'jeito Surdo de ser', que nos permite falar em uma cultura da visão e outra da audição.

2. A questão multicultural surda

Skliar (1998) explica que falar em Cultura Surda como um grupo de pessoas localizado no tempo e no espaço é fácil, mas refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem processos culturais específicos é uma visão rejeitada por muitos, sob o argumento da concepção da cultura universal, monolítica. Para Wrigley (1996), a surdez é um 'país' sem um 'lugar próprio'; é uma cidadania sem uma origem geográfica.

Anderson, sociólogo, membro do Departamento de Estudos da Surdez da Universidade de Gallaudet, afirma que, apesar de não haver consenso quanto à definição de cultura, e muitos sociólogos e antropólogos aceitarem os surdos como uma subcultura, e cientistas e líderes surdos rejeitarem essa classificação sob o argumento de que o prefixo 'sub' implica subordinação de valores de um grupo a outro, "a cultura dos surdos sinaliza que as normas, valores, tecnologia e linguagem dos surdos são diferentes dos de outros grupos humanos" (Anderson, 1994:2).

Todavia, pelo fato de surdos e ouvintes encontrarem-se imersos, normalmente, no mesmo espaço físico e partilharem de uma cultura

⁴ A expressão 'ouvintes com defeito' reflete bem a visão 'ouvintista' e foi tirada de uma correspondência eletrônica de Luiz de Freitas, veiculada em lista de discussão virtual.

ditada pela maioria ouvinte, no caso do Brasil, a cultura brasileira, surdos e ouvintes compartilham uma série de hábitos e costumes, ou seja, aspectos próprios da Cultura Surda, mesclados a aspectos próprios da Cultura Ouvinte, fato que torna os surdos indivíduos multiculturais. Por esse motivo, Skliar (1998: 28) defende que 'é possível aceitar o conceito de Cultura Surda por meio de uma leitura multicultural, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções, pois a Cultura Surda não é uma imagem velada de uma hipotética Cultura Ouvinte, não é seu revés, nem uma cultura patológica.'

Em suma, caracterizar a Cultura Surda como multicultural é o primeiro passo para admitir que a Comunidade Surda partilha com a comunidade ouvinte do espaço físico e geográfico, da alimentação e do vestuário, entre outros hábitos e costumes, mas que sustenta em seu cerne aspectos peculiares, além de tecnologias particulares, desconhecidas ou ausentes do mundo ouvinte cotidiano.

Sobretudo, os surdos possuem história de vida e pensamentos diferenciados, possuem, na essência, uma língua cuja substância 'gestual', que gera uma modalidade visual-espacial, implica uma visão de mundo, não-determinística como dito anteriormente, mas, em muitos aspectos, diferente da que partilha a Comunidade Ouvinte, com sua língua de modalidade oral, cuja substância é o 'som'. Em concordância com essa visão, Felipe (2001: 38) afirma que os surdos possuem 'uma forma peculiar de apreender o mundo que gera valores, comportamento comum compartilhado e tradições sócio-interativas. A esse *modus vivendi* dá-se o nome de 'Cultura Surda'.

3. Cultura Surda e identidade

É por meio da cultura que uma comunidade se constitui, integra e identifica as pessoas e lhes dá o carimbo de pertinência, de identidade. Nesse sentido, a existência de uma Cultura Surda ajuda a construir uma identidade das pessoas surdas. Por esse motivo, falar em

Cultura Surda significa também evocar uma questão identitária. Um surdo estará mais ou menos próximo da cultura surda a depender da identidade que assume dentro da sociedade. De acordo com Perlin (1998), a identidade pode ser definida como:

- *Identidade flutuante*, na qual o surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte;
- *Identidade inconformada*, na qual o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, e se sente numa identidade subalterna;
- *Identidade de transição*, na qual o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que os faz passar da comunicação visu-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação visual sinalizada - o surdo passa por um conflito cultural;
- *Identidade híbrida*, reconhecida nos surdos que nasceram ouvintes e se ensurdeceram e terão presentes as duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral;
- *Identidade surda*, na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os vêem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos.

A preferência dos surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhes traz segurança. É no contato com seus pares que se identificam com outros surdos e encontram relatos de problemas e histórias semelhantes às suas: uma dificuldade em casa, na escola, normalmente atrelada à problemática da comunicação. É principalmente entre esses surdos que buscam uma identidade surda no encontro surdo-surdo que se verifica o surgimento da Comunidade Surda. Surgem com ela as associações de surdos,

onde se relacionam, agendam festinhas de final de semana, encontros em diversos *points*, como em bares da cidade, em *shoppings* etc.

É nessa comunidade que se discute o direito à vida, à cultura, à educação, ao trabalho, ao bem-estar de todos. É nela que são gestados os movimentos surdos (caracterizados pela resistência surda ao ouvintismo⁵, à ideologia ouvinte). É por meio dela que os surdos atuam politicamente para terem seus direitos lingüísticos e de cidadania reconhecidos, como destaca Felipe (2001). Nesse sentido, a Cultura Surda é 'focalizada e entendida a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político.' (Skliar, 1998: 5)

No Brasil, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)⁶ é um dos espaços conquistados pelos surdos, onde partilham idéias, concepções, significados, valores e sentimentos, que emergem, também, no Teatro Surdo, no Humor Surdo, na Poesia Surda, na Pintura Surda, na Escultura Surda e assim por diante - manifestações culturais e artísticas, sem a interferência de ouvintes, que refletem peculiaridades da Visão Surda do mundo e envolvem questões de relacionamento, educação, entre outras.

O Humor Surdo retrata, preferencialmente, a problemática da incompreensão da surdez pelo ouvinte. Merece alusão a piada que se segue, intitulada 'Árvore', extraída da *Revista da FENEIS*, ano 1, nº 3, julho/setembro 1999 - uma piada que retrata toda a história da educação dos surdos: uma história de conflitos e fracassos sociais e educacionais, mas que começa a mudar a partir do momento em que a língua de sinais passa a ser reconhecida como o meio de expressão dos surdos.

⁵ Ouvintismo é definido por Skliar (1998: 151) como 'um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte'. Em suma, o termo parece designar a imposição sócio-educacional-cultural e política que sofre(u) o surdo sob a dominação dos ouvintes que se acham no direito de determinar o que é melhor para ele.

⁶ A FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) é uma entidade não governamental, filiada à *World Federation of the Deaf*. Ela possui sua matriz no Rio de Janeiro e filiais espalhadas por diversos estados brasileiros, a saber Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo, Teófilo Otoni e Distrito Federal. Acesso a ela pelo site: <http://www.feneis.com.br>

O HOMEM E A ARVORE

LENHADOR - HOMEM TRABALHO: CORTAR ÁVORES
LENHA- MADEIRA DAS ARVORES



(adaptação de 'Revista da FENEIS, ano 1, nº 3, julho/agosto 1999')

Ao menos uma vez a cada ano, em diversas capitais do Brasil e do mundo, há uma série de atividades desenvolvidas, entre as quais festivais, congressos, seminários, todos abertos também à participação de ouvintes, nos quais se apresenta muito sobre 'o jeito Surdo de ser, de pensar e de viver', manifestado por meio de sua arte e cultura. Muitos deles ocorrem em datas próximas ao dia nacional dos surdos,

no Brasil, comemorado em 26 de setembro, data de fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES⁷.

Felipe (2001: 63) conclui que 'as Comunidades Surdas no Brasil têm como fatores principais de integração: a LIBRAS, os esportes e interações sociais, possibilitados não apenas pelo convívio dos surdos na FENEIS, nas suas respectivas associações, mas também na Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), entidade que se preocupa com a integração entre os surdos por meio dos esportes e do lazer e comporta seis federações desportivas e, aproximadamente, 58 entidades, entre associações, clubes, sociedades e congregações, em várias capitais e cidades do interior.⁸ Acrescente-se o fato de que, em algumas partes do país, os surdos participam ativamente de fóruns pelos direitos humanos, em que são discutidos temas referentes à educação, ao trabalho, à saúde e à participação política dos surdos.

4. Comportamento e tecnologia surda

Há comportamentos e tecnologias incorporados na vida diária da Comunidade Surda, a maioria dos quais objetiva a comunicação, o contato do surdo com o mundo dos sons, e entre eles mesmos a distância, por meio de uma 'agenda surda' bem definida, na qual se destacam: os *torpedos*⁹, que, apesar de recentes, vêm se ampliando significativamente; a comunicação por meio de Telefones para Surdos (TS)¹⁰

⁷ O artigo 7 do decreto de número 6892 de 19 de março de 1908, determinou a data de fundação do INES em 26 de setembro de 1857, porque, através do artigo 16 da LEI 939 de 26.09.1857, o Império Brasileiro concede a primeira dotação orçamentária para o Instituto passando, então, a chamar-se Imperial Instituto de Surdos Mudos. in Revista Espaço (Edição comemorativa de 140 anos), página 6, por Solange Rocha. Outra data que agora se torna extremamente significativa para a Comunidade Surda Brasileira é a da sanção presidencial da Lei nº 10.436 - 24 de abril de 2002, que oficializa a LIBRAS, no Brasil.

⁸ Dados retirados do site www.surdo.com.br/assoma_1.htm (apud Felipe, op. cit. : p. 63)

⁹ Torpedo' tem sido o nome comumente usado, no Brasil, para se referir à comunicação via telefone celular, por meio de mensagem de texto.

¹⁰ TS é a sigla de Telefone para Surdos. No entanto, o nome importado no aparelho é TDD - Telecommunications Device for the Deaf. Após concurso e enquete realizada na internet, foi escolhido o nome para o primeiro TS fabricado no Brasil: SURTEL.

para TS (instalados em residências, entidades privadas ou associados a telefones públicos), ou ainda, de TS para uma central de atendimento das empresas de telecomunicações, que se responsabilizam pela intermediação do contato entre uma pessoa que utiliza o TS e outra que não o utiliza (o serviço contempla chamadas tanto de TS para o aparelho convencional, como do aparelho convencional para TS), cujo número, na maioria das capitais brasileiras, é 1402.

Em Porto Alegre, há a diferenciação de uma chamada de TDD para aparelho convencional, cujo número é 0800-51-7801, para uma chamada de aparelho convencional para TDD, cujo número é 0800-51-7802; *paggers*; bips; fax; a telemática (comunicação via *internet* por meio de *e-mails*, *chats*, listas de discussão, *icq*, etc); sinalização luminosa para campanhas, telefone, alarme de segurança e detector de choro de bebê; relógios de pulso e despertadores com alarmes vibratórios; legendas ou tela de intérprete na TV intérpretes *in loco* nas igrejas, escolas, repartições públicas, hospitais, delegacias, comércio em geral etc); adaptação da arbitragem nos esportes, substituindo os apitos por acenos e lenços; entre outros.

No dia-a-dia da pessoa surda, há jogos, técnicas, brincadeiras e comportamentos interativos, ora adaptados de jogos de ouvintes, ora criados pela própria Comunidade Surda. Para fins de ilustração, apresentam-se alguns jogos e técnicas adaptados:

- o jogo 'escravos de Jó' foi adaptado por normalistas surdos no curso normal do Programa Surdo Educador" privilegiando o ritmo com que as 'pedrinhas' são passadas de um a outro em detrimento da melodia;
- a conhecida técnica do telefone sem fio também foi adaptada, de forma que os participantes fazem uma fila indiana, e a pessoa

" O Programa Surdo Educador teve início em 1994, como Projeto Surdo Educador, na Escola Normal de Taguatinga - DF, e conta, em 2002, com 10 professores surdos formados no magistério de primeiro grau e 7 normalistas surdos em curso.

que dita a frase ocupa a última posição na fila, cutuca o participante à sua frente, o qual se vira e vê a frase falada em língua de sinais. Em seguida, este cutuca o participante seguinte na fila, o qual se vira e repete a frase que lhe foi passada. Assim, sucessivamente, repete-se a frase até o final da fila, quando o último repete a todos a frase que recebeu;

- a forma como rezam a oração do Pai Nosso também é interessante: enquanto ouvintes se dão as mãos, os surdos unem seus pés para poderem partilhar em 'voz alta' (com a língua de sinais) da oração universal do cristianismo.

Quanto à LIBRAS, cabe ressaltar a forma como os indivíduos são nela nomeados, atribuindo-se aos sujeitos características físicas, psicológicas, associadas ou não a comportamentos particulares, os mais variados, os quais personificam e, de certa forma, rotulam os indivíduos. É uma língua, como qualquer outra língua materna, adquirida efetiva e essencialmente no contato com seus falantes. Esse contato acontece, normalmente, com a participação nas Comunidades Surdas, onde a Cultura Surda vai pouco a pouco florescendo e, ao mesmo tempo, se diversificando em seus hábitos e costumes, que, pelos contextos distantes e diferenciados, refletem regionalismos culturais da Comunidade Surda. Nesse sentido, é fundamental o contato da criança surda com adultos surdos e outras crianças surdas para que haja um *input* lingüístico favorável à aquisição da língua, possibilitado por um ambiente de imersão em língua de sinais

5. Cultura Surda na educação de surdos

Antes de se tratar das implicações da Cultura Surda na educação e vice-versa, é relevante ressaltar que a cultura de uma dada sociedade não se constrói a partir dos processos de escolarização dos conhecimentos, entretanto tais processos contribuem para a constituição de diferentes significados culturais. Longe de minimizar o significado

da língua de sinais na vida do surdo, é interessante ressaltar que pesquisas sustentam que 'se uma criança surda puder aprender a língua de sinais da comunidade surda na qual será inserida, ela terá mais facilidade em aprender a língua oral-auditiva da comunidade ouvinte' (Felipe, op. cit.: 96-7). A possibilidade de ser plenamente multicultural é ter oportunidades nos dois mundos, surdo e ouvinte.

A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de instrução por excelência.¹² A instrução deve privilegiar a 'visão', por meio do ensino da língua portuguesa escrita, que, por se tratar de disciplina de segunda língua, deve ser ministrada em turma exclusiva de surdos. 'É preciso que os profissionais envolvidos com o ensino de língua portuguesa para surdos, conscientes dessa realidade, predisponham-se a discutir constantemente esse ensino, buscando alternativas que permitam ao surdo usufruir do seu direito de aprender com igualdade, entendendo-se, no caso do surdo, que para ser 'igual' é preciso, antes, ser diferente (cf. Faria, 2001: p. iii).'

Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros e, conseqüentemente, com o mundo da lusofonia, exatamente como ocorre na disciplina língua portuguesa ministrada para ouvintes, que têm a língua portuguesa como língua nativa.

¹² A Unesco propõe a educação básica na LM da criança, o que, para o surdo, corresponde à educação básica em língua de sinais.

Conforme apontado per Skliar (1998: 28-29), [a]s crianças surdas desconhecem os processos e os produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual e à literatura em língua de sinais em geral, à tecnologia etc' Dessa forma, segundo o mesmo autor, deve-se proporcionar às crianças surdas o contato com processos e produtos elaborados por grupos de surdos, como teatro, brinquedo, poesia visual, literatura em língua de sinais, tecnologia. Elas têm 'o direito à entrada na Comunidade Surda e ao acesso a seus processos culturais, sem nenhum condicionamento. As políticas lingüísticas, do conhecimento, das identidades são, por sua vez, uma parte indissolúvel dessas potencialidades ou direitos' (cf. Skliar, 1998: 29). Cabe à família e à escola contribuir para que esses direitos sejam respeitados.

Quadros (2000: 6) acrescenta que 'o processo de alfabetização de surdos tem duas chaves preciosas: o relato de estórias e a produção de literatura infantil em sinais (não sistemas de comunicação artificiais, português sinalizado, ou qualquer outra coisa que não seja a Língua de Sinais Brasileira (LSB)).¹³ Recuperar a produção literária da comunidade surda é urgente para tornar eficaz o processo de alfabetização. A produção de contadores de estória, de estórias espontâneas e de contos que passam de geração em geração são exemplos



Crianças surdas com estagiárias surdas na Escola Normal de Taguatinga, DF.

¹³ LSB e LIBRAS são siglas empregados para denominar a Língua de Sinais da Comunidade Surda brasileira. Será adotada a sigla LIBRAS por sua difusão.

de literatura em sinais que precisam fazer parte do processo de alfabetização de crianças surdas.'

Ainda, segundo Quadros (op. cit.: 9), o papel do surdo adulto na educação se torna fundamental para o desenvolvimento da pessoa surda. É preciso produzir estórias utilizando-se configurações de mãos específicas, produzir estórias em primeira pessoa sobre pessoas surdas, sobre pessoas ouvintes, produzir vídeos de produções literárias de adultos surdos.

Uma outra questão relevante na alfabetização de surdos diz respeito à sua escrita. Em princípio, vem-se, há anos, no Brasil, alfabetizando surdos em língua portuguesa e reforçando a Escrita Surda numa interlíngua que apresenta, geralmente, a estrutura da língua de sinais com vocabulário de língua portuguesa. Reflexões sobre a alfabetização de surdos sugerem, entretanto, que a alfabetização destes deva se realizar, inicialmente, em língua de sinais. E uma proposta de ensino ainda incipiente no Brasil, mas, sem dúvida, um caminho que emerge aos poucos e timidamente, por meio da tecnologia oferecida pelo *signwriting*TM ou língua escrita de sinais. Acredita-se que o *signwriting* é uma forma de agregar as tecnologias educacionais empregadas no ensino de surdos, além de tornar perenes e sólidas suas idéias, confirmando, reforçando e ampliando a 'marca surda' de pertinência no mundo e, quem sabe, por meio dela, a História Surda se construa e se sustente sobre a 'voz' da maioria surda, definindo-se e estabelecendo, enfim, a Cultura Surda pelo próprio surdo, por ideal, por opção, por convicção, por SER SURDO.

6. Contribuições da sociedade à educação dos surdos

Cabe finalmente perguntar o que a sociedade ouvinte tem realizado para permitir ao surdo o acesso à sua cultura e à cultura ouvinte,

¹⁴ O *signwriting* é um sistema de escrita das línguas de sinais, idealizado e desenvolvido por Valérie Sutton do Deaf Action Committee, da Califórnia, USA. Trata-se de um conjunto de símbolos visuais que podem descrever qualquer língua de sinais no mundo.

contribuindo para a inclusão do surdo na sociedade, respeitando sua cultura. Em termos educacionais, há uma série de iniciativas que emergem e se expandem a cada dia mais e com efeitos mais previsíveis e satisfatórios, alimentados pela crescente pesquisa na área, dentro de diversas instituições, especialmente, nas universidades brasileiras.

A seguir apresenta-se uma relação de materiais didáticos, selecionados entre tantos outros existentes. Alguns são comercializados, outros, distribuídos gratuitamente:

- vídeos de poesias, histórias infantis, fábulas de Esopo (sinalizadas) e números em LSB, produzidos pela LSB vídeo produções;
- vídeos produzidos pelo INES: Histórias Infantis em Língua de Sinais: Introdução às Operações Matemáticas; O Verbo em Português e em LIBRAS; Hino Nacional;
- CD-ROM Coleção Clássicos da Literatura em LIBRAS/Português, volume I (*Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carol), editado por Clélia Regina Ramos, Editora Arara Azul;
- Material distribuído pelo MEC - Comunicar - proposta de adequação curricular para alunos com necessidades especiais: vídeo I: dicionário visual LIBRAS; vídeo II - parte 1; Formulação de frases em LIBRAS; parte 2: pidgin; vídeo III: instalação dos fonemas e aquisição de fala;
- Vídeo: Independência e vida: prevenção ao abuso de drogas. MEC/ INES;
- Vídeo: Prevenção de HIV - AIDS/DST para pessoas surdas - produção AJA, com recursos do Projeto Unesco, www.aja.org.br/aids;
- Vídeo: A ilha dos sonhos (filme legendado - conteúdos de geografia e matemática), disponível nas edições paulinas;

- 17 programas infantis da série Vejo Vozes, veiculados e produzidos na TV Cultura;
- Livros diversos de LIBRAS, entre os quais: *LIBRAS em Contexto*, distribuído pelo MEC e comercializado pela FENEIS.
- Dicionários de LIBRAS:
 - a. Capovilla, E C, Raphael, W D. (2001a). *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*. Volume I: Sinais de A a L (Vol 1, p. 1-834). São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom. (ISBN: 85-314-0600-5).
 - Capovilla, F. C, Raphael, W. D. (2001b). *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*. Volume II: Sinais de M a Z (Vol. 2, p. 835-1620). São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom. (ISBN: 85-314-0603-X).
 - b. *Dicionário Digital Bilíngüe - Português x LIBRAS e LIBRAS x Português*, em CD-Rom, produzido pelo INES, organizado por especialistas surdos, filólogos, lexicógrafos e lingüistas, com oito mil sinais/vídeos animados, em ordem alfabética, gravado e distribuído gratuitamente pelas secretarias estaduais de Educação.
 - c. *Dicionário Digital da Língua Brasileira de Sinais*, desenvolvido pelo Programa ACESSA São Paulo, produzido em CD-Rom, com oito mil palavras, três mil vídeos, 4,5 mil sinônimos e cerca de 3,5 mil imagens.

Entre os livros com histórias de/ou para surdos, encontram-se: *Uma menina chamada Kauana* (já escrito em *signwriting* por Marianne Stumpf), *Mitaíde Jaime Sautchuk*, editora Verano, Brasília, 1992; *O vôo da gaivota* de Emmanuelle Laborit, publicado pela Best Seller, São Paulo, 1994; *Como é ser surdo*, de Vera Strnadová, traduzido por Daniela Richter Teixeira e publicado pela Editora Babel, RI, em 2000.

É interessante também apresentar uma breve relação de alguns dos filmes que envolvem a temática da surdez e que auxiliam ouvintes a perceberem um pouco mais da realidade do surdo, e surdos a se identificarem pelas histórias, muitas vezes semelhantes à sua: *Filhos do Silêncio*; *O Milagre de Anne Sullivan*, *Meu Adorável Professor*, *Pontes do Silêncio*, *A Música e o Silêncio*; *Ariel*, *A Estrela do Mar dos Desejos* (desenho animado, Walt Disney, coleção Princesas). Não são filmes ainda dirigidos por surdos, no entanto tratam de forma interessante a questão da surdez e como ela foi e vem sendo encarada pelo surdo independente de uma comunidade, pela Comunidade Surda propriamente dita e pela sociedade ouvinte.

7. Considerações finais

Muito ainda pode e deve ser realizado em prol da educação de surdos. A oficialização da LIBRAS foi um grande passo para a Comunidade Surda brasileira. Ela prevê intérpretes em escolas, hospitais, repartições públicas, estabelecimentos comerciais etc. e abre um leque de opções que deve ser aproveitado para se dar ao surdo o acesso à sua cultura, à sua história e à história da humanidade. Educadores e formuladores das políticas educacionais devem descobrir o seu papel nesse cenário, conscientizando-se de que cabe ao Surdo o papel principal, um papel que, quer no camarim, quer nas arquibancadas, pode influir significativamente no protagonismo surdo, na sua identificação consigo mesmo e com o mundo de uma maneira rica e multicultural. Devem, portanto, promover uma educação sustentada numa experiência global a ser organizada dentro dos quatro pilares do conhecimento propostos pela UNESCO: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser.

A questão cultural do surdo na construção de sua cidadania envolve questões como as diferenças humanas, o multiculturalismo, a construção de identidades, a educação, o desenvolvimento de tecnologias,

que resultam num panorama no qual fica evidente que, apesar de haver um lugar para a Cultura Surda e um lugar para a Cultura Ouvinte, não há fronteira entre ambas, tendo em vista o fato de serem complementares e convergirem para a formação de cidadãos brasileiros. A interface e convívio das duas culturas constituem cenário multicultural, no qual não há melhores nem piores, há diferentes.

Educação dos surdos: aspectos históricos e institucionais

'Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida.'

Eduardo Galeano

1. Aspectos históricos da educação dos surdos

A trajetória social das pessoas surdas sempre esteve dialeticamente implicada com a concepção de homem e de cidadania ao longo do tempo. A rigor a história da educação de surdos no Brasil é um pequeno capítulo da longa história em todo o mundo. Nas civilizações grega e romana, por exemplo, as pessoas surdas não eram perdoadas, sua condição custava-lhes a vida. Posteriormente, há o reconhecimento de que não há surdez absoluta e que os restos auditivos podem ser utilizados e desenvolvidos. No entanto, as pessoas surdas, ao longo do caminho, enfrentam descrédito, preconceito, piedade e loucura.

Em 637 d.C, o bispo John of Bervely ensina um surdo a falar de forma clara, e o acontecimento é considerado um milagre. No entanto, assim como a autoria de muitas metodologias e técnicas ficaram perdidas no tempo, esta também perde-se, e a igreja toma para si a autoria do feito. No século XVIII, surgem os primeiros educadores de surdos: o alemão Samuel Heineck (1729-1790), o abade francês Charles Michel de L'Epée (1712-1789) e o inglês Thomas Braidwood (1715-1806). Esses autores desenvolveram diferentes metodologias para a educação da pessoa surda.

Em 1755, em Paris, o abade L'Epée funda a primeira escola pública para o ensino da pessoa surda. O português Jacob Rodrigues Pereira, na França, desenvolve o método de ensino da fala e exercícios auditivos com reconhecido sucesso. No Brasil, a educação dos surdos é iniciada com a chegada do francês Ernest Huet, em 1855, no Rio de Janeiro. O professor Ernest organiza a escola para educandos surdos, num momento social em que tais indivíduos não eram reconhecidos como cidadãos.

Em Milão, na Itália, em 1880, realiza-se o Congresso Internacional de Surdo Mudez, ficando definido que o Método Oral é o mais adequado na educação do surdo. Nesse congresso, a visão oralista defende que só através da fala o indivíduo surdo poderá ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social. Desse modo, o domínio da língua oral torna-se condição básica para sua aceitação em uma comunidade majoritária.

Segundo Skliar (1997: 109), existiram dois grandes períodos na história da educação dos surdos: 'Um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até nossos dias, de predomínio absoluto de uma única 'equação' segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral.'

Durante muito tempo as discussões a respeito da educação de surdos são impregnadas de uma visão médico-clínica. Essa postura foi assumida pela filosofia oralista, que acredita na normalização, preconizando a integração e o convívio dos portadores de surdez com os ouvintes somente através da língua oral. Com a busca da equivalência ao ouvinte, prioriza-se o ensino da fala como centralidade do trabalho pedagógico. A metodologia é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração. Aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever. Assim, o surdo é considerado como defi-

ciente auditivo que deve ser curado, corrigido, recuperado. Como ressalta Jacinto (2001), com a valorização da modalidade oral, o oralismo torna-se hegemônico, e a língua de sinais é considerada 'tradicional' e 'acientífica'. Segundo essa visão, a utilização de sinais levaria a criança surda à acomodação e a desmotivaria para a fala, condenando-a a viver numa subcultura.

O caráter decisivo do congresso de Milão, em que diretores renomados de escolas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e priorizar a palavra viva, não caracterizou nem a última, nem a primeira oportunidade em que se decidiram políticas similares. Segundo Skliar (1997), o congresso constituiu não o começo da ideologia oralista, senão sua legitimação oficial. Com base em Facchini (1981), Skliar argumenta que todas essas transformações foram produtos de interesses políticos, filosóficos e religiosos, e não educativos. Afirma ainda que essa concepção, em que a educação é subordinada ao desenvolvimento da expressão oral, enquadra-se com perfeição no modelo clínico terapêutico da surdez, valorizando a patologia, o *déficit* biológico.

As conseqüências dessa filosofia educacional, o oralismo, podem ser observadas por meio dos resultados de pesquisas e do esmagador fracasso acadêmico em que o surdo está inserido. Segundo Sacks (1990: 45) '[o] oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrado, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos (...).'

No Brasil, é constatado que a grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização não fala bem, não faz leitura labial, nem

tampouco participa com naturalidade da interação verbal, pois há uma discrepância entre os objetivos do método oral e os ganhos reais da maioria dos surdos. Apenas uma pequena parcela da totalidade de surdos apresenta habilidade de expressão e recepção verbal razoável. Os profissionais e a comunidade surda reconhecem as defasagens escolares, que impedem que o surdo adulto participe do mercado de trabalho. Em todo o Brasil, é comum haver surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a séries, além de defasagens em outras áreas.

Através da pesquisa realizada por profissionais da PUC do Paraná em convênio com o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), publicada em 1986 em Curitiba, constatou-se que o surdo apresenta muitas dificuldades em relação aos pré-requisitos quanto à escolaridade, e 74% não chega a concluir o 1º grau. Segundo a FENEIS, o Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total estudando em universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito' (FENEIS, 1995:7).

Essa realidade de fracasso é enfim o resultado de uma gama complexa de representações sociais, sejam históricas, culturais, lingüísticas, políticas, respaldadas em concepções equivocadas que reforçam práticas em que o surdo é condicionado a superar a deficiência, buscando tornar-se igual aos demais. Com a constatação de tais realidades e dos resultados apresentados pelos surdos, o bilingüismo e as questões implicadas nessa proposta educacional se apresentam como uma forma de subsidiar a reflexão sobre a educação da pessoa surda.

A educação bilíngüe nessa concepção é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A proposta bilíngüe busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida. (...) [R]espeitar a pessoa surda e sua condição sociolingüística implica considerar seu desenvolvimento pleno como

ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolingüístico normal' (Skliar et al., 1995: 16).

Cabe acrescentar que um marco na educação da pessoa surda encontra-se na Declaração de Salamanca, de 1994, documento de referência mundial e orientador do processo de inclusão. Em relação à situação do surdo, destaca a importância de uma educação pautada no direito e reconhecimento da língua natural do indivíduo, que lança um novo olhar sobre a inclusão, no sentido de ampliar essa noção: 'Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares'.

2. Aspectos institucionais

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.'

(Constituição da República Federativa do Brasil, 111; Art. 205)

Do ponto de vista institucional, muitas são as garantias do cidadão no que se refere ao Capítulo da Educação Nacional, em face das determinações da Constituição de 1988. Quando se trata de educação especial, educação de alunos com necessidades especiais, esse direito é garantido por legislação específica, sendo crucial conhecê-la, para que seja devidamente adotada, e mesmo modificada, em face das necessidades colocadas pela experiência e pelo desenvolvimento sócio-histórico.

Considere-se, como ponto de partida, a definição de *educação especial* formulada pelo Conselho Nacional de Educação, nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 02/2002 do CNE)*:

'Educação Especial, modalidade de educação escolar, entende-se como um processo educacional que se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, diferentes das da maioria de crianças e jovens, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino.'

Nessa definição, estão apontados aspectos fundamentais relativos às práticas educacionais a serem dirigidas aos alunos com necessidades especiais, destacando-se:

- a adoção de recursos e serviços educacionais no sentido de proporcionar condições favoráveis ao processo educacional, em face das especificidades dos educandos;
- a abrangência das ações, que devem se desenvolver nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.

Como princípio norteador, tem-se a concepção de uma escola *inclusiva*, que garanta o atendimento *às diferenças humanas*. Para tanto, a legislação prevê que os serviços de educação sejam ofertados no ensino regular (...), em classes comuns, ou em classes especiais em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, devendo as escolas oferecer em sua organização:

I. atividades em classes comuns:

- a. com *professores capacitados* para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

b. com o apoio de professor de Educação Especial e, se for o caso, do *intérprete de língua brasileira de sinais/ língua portuguesa*, em concordância com o projeto pedagógico da instituição; (...)

II. serviços de *apoio pedagógico especializado*, complementado também em salas de recursos, em turno diverso, em classes hospitalares, no atendimento domiciliar, ou outros espaços definidos pelo sistema de ensino (...).

Tais procedimentos se tornam especialmente relevantes no atendimento às necessidades escolares do surdo, que pode escolher efetivar sua educação por meio da língua portuguesa e da língua de sinais, com base em seu histórico de vida e na opção dos pais e dele próprio. Para tanto, a escola deve adaptar sua proposta político-pedagógica e contar com *professores capacitados e especializados*.

A formação de professores deverá desenvolver-se em ambiente acadêmico e institucional especializado, promovendo-se a *investigação dos problemas* dessa modalidade de educação, buscando-se oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas. Devem ser utilizados métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, incluindo-se, no caso de surdez, a capacitação em língua portuguesa e em língua de sinais. Nos casos de cegueira, a capacitação no código Braille; nos casos de surdo-cegueira, a capacitação para o uso de Língua de Sinais digital.

Dessa forma, a legislação prevê que sejam consideradas as situações singulares, os perfis dos estudantes, as faixas etárias, assegurando-se o atendimento de suas necessidades educacionais especiais, a fim de que tenham a oportunidade de realizar com maior autonomia seus projetos, afirmando sua identidade cultural e promovendo o desenvolvimento social.

As ações direcionadas para a atendimento a essas necessidades recebem ainda respaldo na Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/96, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, conhecida como *Lei Darcy Ribeiro*. No Art. 59, são definidas as condições a serem asseguradas aos educandos com necessidades especiais pelos sistemas de ensino.

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A educação dos surdos constitui, portanto, um tema de interesse para a sociedade, o que se evidencia no âmbito institucional, em face da legislação vigente. Na perspectiva da inclusão, esse respaldo se configura ainda em termos do acesso gratuito ao ensino fundamental, e ao ensino médio, este último a ser implantado progressiva-

mente, conforme determina a *Constituição da República Federativa do Brasil*, em seu Artigo 208, que estabelece que os deveres do Estado com a educação será efetivados mediante a garantia de:

- I. ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria
- II. progressiva universalização do ensino médio gratuito.

'À legislação educacional, acrescentem-se, na garantia dos direitos dos surdos, as determinações da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. No Capítulo VII, Arts. 17 e 18, estabelece que cabe ao Poder Público tomar providências no sentido de eliminar as barreiras da comunicação, a fim de garantir 'às pessoas portadoras de deficiências Sensoriais e com dificuldades de comunicação o acesso à informação, à educação (...)', em que se inclui promover 'a formação de profissionais intérpretes de língua de sinais para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação'.

As garantias individuais do surdo e o pleno exercício da cidadania alcançaram respaldo institucional decisivo com a Lei Federal n° 10.436, de 24 de abril de 2002, transcrita a seguir, em que é reconhecido o estatuto da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, com implicações para sua divulgação e ensino, para o acesso bilíngüe à informação em ambientes institucionais e para a capacitação dos profissionais que trabalham com os surdos.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114ª da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Unidade II

**A Linguagem Humana:
Aspectos Biológicos e Psicossociais**

Linguagem e Cognição

"Assim como os pássaros têm asas, os homens têm língua."

(George H. Lewes (1817-1878, apud Fromkin & Rodman, 1993)

1. Origem da linguagem humana

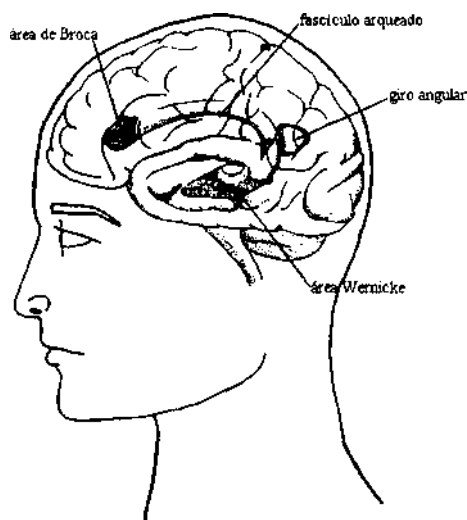
A linguagem parece ter-se originado na convergência de inúmeros desenvolvimentos evolutivos. Assumindo-se as idéias de Charles Darwin sobre a evolução dos seres vivos, e reconhecendo-se que a linguagem humana constitui uma característica marcante - e isolada - da espécie, supõe-se que a origem desse fenômeno está no próprio surgimento do homem sobre a face da Terra. Excluindo-se os primeiros hominídeos, que surgiram cerca de 4 a 5 milhões de anos atrás, pode-se dizer com alguma segurança que o desenvolvimento da linguagem inscreve-se no período compreendido entre 100.000 e 20.000 anos atrás.

Entretanto, é difícil determinar as condições do meio ambiente e as mutações genéticas que propiciaram esse desenvolvimento evolutivo tão fundamental para o ser humano. De fato, como ressalta Charles Darwin, em sua obra *A Origem do Homem* -

'(...) a relação entre o uso continuado da linguagem e o desenvolvimento do cérebro sem dúvida não foi tão importante. A capacidade mental de alguns primatas antepassados do homem deve ter sido bem mais desenvolvida do que em qualquer símio existente, mesmo antes que a mais imperfeita forma de linguagem tivesse sido colocada em uso. Mas podemos com confiança crer que o uso continuado e o desenvolvimento desta faculdade deve ter agido sobre a própria mente, colocando-a em condições de formular longas cadeias de pensamento.' (com adaptações, p. 109)

Possuir uma língua constitui então um atributo que distingue os seres humanos de outros animais, havendo evidências de que a linguagem interage crucialmente com outras habilidades cognitivas, no desenvolvimento das estruturas neurológicas e do perfil cognitivo do indivíduo. É interessante, porém, notar que o cérebro está neurologicamente equipado para adquirir língua, não necessariamente fala (oral). Pessoas que nascem surdas e aprendem a língua de sinais são um exemplo de que *ouvir a fala* não é condição para a aquisição e o uso de uma língua. Além disso, a capacidade lingüística não resulta simplesmente de habilidades voltadas para cumprir funções comunicativas. Existem distúrbios da linguagem, as chamadas *afasias*, em que a pessoa revela conhecimento pleno das propriedades estruturais da língua, mas não é capaz de utilizar regras pragmáticas e comunicativas.

Os estudos da afasia oferecem ainda evidências importantes de que a linguagem é predominantemente uma função do hemisfério esquerdo do cérebro. Em particular, diferentes tipos de afasia são associados a lesões em regiões específicas do hemisfério esquerdo, conforme ilustrado a seguir, manifestando-se não só em ouvintes, mas também em surdos, usuários de línguas de sinais:



Assim, pode-se dizer que a linguagem encontra-se intrinsecamente ligada à natureza humana, tanto no aspecto biológico, como no aspecto psicossocial. Essa ligação profunda tem motivado especulações, mitos e preconceitos, com conseqüências diversas para o indivíduo e a sociedade. Ao mesmo tempo, tem sido objeto de reflexões filosóficas, pesquisas científicas, cuja aplicação se verifica em inúmeros campos da vida moderna, em particular no desenvolvimento de tecnologias educacionais para o ensino de línguas, um dos temas de reflexão do presente livro.

2. A aquisição da linguagem

Um aspecto fundamental a respeito da linguagem humana é que todo ser humano, no convívio de uma comunidade lingüística, fala (pelo menos) uma língua, a sua língua materna, aprendida com rapidez surpreendente, até os cinco anos de idade, em estágios com características idênticas entre as comunidades lingüísticas, independentemente da ampla diversidade da experiência lingüística e das condições sociais em que se desenvolve o processo de aquisição.

As crianças aprendem língua como aprendem a andar. Ninguém lhes ensina a andar ou a falar. *Aprender a andar* ou *aprender a falar* é diferente de *aprender a ler* ou *aprender a andar de bicicleta*. Embora todas essas atividades envolvam habilidades cognitivas, em condições normais, as duas primeiras acontecem, inexoravelmente, as duas últimas podem não ser desenvolvidas e permanecer desconhecidas, sem que isso represente um distúrbio (traduzido e adaptado de Fromkin & Rodman, 1993).¹

Além disso, o ambiente de aquisição da linguagem é assistemático, descontínuo, com interrupções e ruídos de comunicação. Como

¹ O termo aprendiz será usado sem conotações teóricas, referindo-se tão-somente a indivíduos em processo de aquisição da linguagem (seja de língua materna, seja de segunda língua)

demonstram inúmeras pesquisas, as situações de correção e reforço por parte dos pais, ou mesmo as simplificações, conhecidas como fala infantilizada (*baby talk*) são irregulares e frequentemente contraditórias - o reforço, por exemplo, pode vir associado ao valor de verdade da proposição, ignorando-se o aspecto da convergência da gramática. Não existe, enfim, em relação ao aprendiz, um processo sistemático de explicitação, por parte dos falantes, das regras inerentes ao sistema que está sendo aprendido. Tecnicamente, diz-se que criança recebe um *estímulo pobre*.

Entretanto, o resultado é surpreendente: a criança não só aprende a língua, com todas as sutilezas de sua articulação gramatical, semântica e pragmática, como o faz de forma completa (isto é, não existe conhecimento de língua materna pela metade ou parcial): qualquer pessoa normal sabe a língua de sua comunidade e a utiliza de forma natural.

Esse paradoxo ilustra o problema central da linguagem e pode ser formulado em termos do chamado *argumento da pobreza do estímulo* (cf. Chomsky, 1986; Roberts, 1997):

- se o estado cognitivo inicial é empobrecido (ou inexistente - cf. *behaviourismo*), então é necessário atribuir um caráter rico ao estímulo;
- se o estímulo é pobre, incompleto e a apresenta *ruído*, então o estado cognitivo inicial é rico.

Dada a constatação de que as crianças têm o domínio do sistema complexo que é a língua em um curto prazo, sem esforço, com poucos desvios ou erros (em face das opções que podem ser extraídas dos dados a que são expostas), independentemente da natureza do ambiente (com mais ou menos reforço ou correção), na ausência de certos tipos de evidência (cruciais em situações de aprendizagem por instrução), conclui-se que o ser humano é dotado de um estado cognitivo inicial rico, complexo, uma faculdade cognitiva inata de

linguagem, uma verdadeira *propriedade da espécie*, codificada como uma herança genética humana.²

Essa conclusão é o fundamento do gerativismo, uma tradição de investigação científica, inaugurada por Noam Chomsky, cujos desenvolvimentos teóricos alcançaram resultados significativos, tendo contribuído de forma decisiva para a revolução cognitiva, na investigação das seguintes questões:

- o que sabemos como falantes (e ouvintes) de uma língua: qual é a natureza desse conhecimento lingüístico inato?
- como adquirimos e usamos esse conhecimento?
- como devemos formalizar esse conhecimento explicitamente?

Uma observação importante é que o conhecimento lingüístico se manifesta com características definidas: existem formas e significados não-autorizados na língua, o que se encontra codificado na gramática dessa língua por meio de restrições que determinam as línguas possíveis, isto é, as hipóteses que a criança pode formular em face de sua experiência lingüística. A natureza negativa dessas restrições (estabelecem o que é proibido na língua) aliada à ausência de evidência negativa (o fato de que as correções são assistemáticas) levam à conclusão de que essas restrições não são aprendidas (ou ensinadas).

No que se refere à natureza desse conhecimento lingüístico inato, parte-se dos estudos de neuropsicologia desenvolvimental e da observação dos distúrbios ou danos cognitivos, de natureza congênita ou não. Esses estudos têm demonstrado que existe uma forte tendência a que as capacidades cognitivas sejam atingidas de forma isolada, o que sugere uma estruturação das mesmas em unidades especializadas, referidas como capacidades de *domínio específico*. O domínio cognitivo referente ao conhecimento lingüístico é chamado (*acuidade de linguagem*).

² Existem comunidades em que a criança não participa das interações verbais até que se tenha completado a aquisição (cf. Scarpa (2001)).

A faculdade de linguagem é como um *órgão*, no sentido de que seu caráter básico é uma expressão dos genes. Como isso acontece, ainda não sabemos, sendo um campo de pesquisa para um futuro distante. Entretanto, podemos investigar as propriedades desse órgão como representações mentais: podemos imaginar um *estado mental inicial*, um dispositivo de aquisição de língua, que toma a experiência como dado de entrada - *input* lingüístico - e constrói um *estado mental estável*, isto é, uma língua particular, como dado de saída - *output* lingüístico (adaptado de Chomsky, 1998).

2.1 Evidências para a hipótese da mente modular

A hipótese da mente modular se apóia em várias evidências. Como já mencionado, existem distúrbios da linguagem em que a pessoa revela conhecimento pleno das propriedades estruturais da língua, mas não possui habilidades pragmáticas e comunicativas. Em outras situações, porém, a pessoa apresenta habilidades surpreendentes em um domínio cognitivo (raciocínio numérico ou espacial, percepção musical, aquisição de línguas), mas não é capaz de realizar tarefas simples, como amarrar os sapatos ou atravessar a rua. É o caso de Christopher, cidadão inglês, que tem o domínio de pelo menos 30 idiomas e, apesar de poliglota, tem distúrbios cognitivos graves, que o impedem de desempenhar funções cotidianas elementares, como abotoar a camisa, cortar as unhas etc.

Além das patologias congênitas da linguagem, danos ao cérebro não-congênitos, como acidentes vasculares, lobotomias e outros acidentes que afetem o cérebro também apontam para o caráter específico e encapsulado dos domínios cognitivos. De acordo com a hipótese internalista, a habilidade de usar uma língua é uma *competência* determinada geneticamente; com essa *competência*, o falante produz enunciados, que são o *desempenho* desse falante. Os estudos internalistas da linguagem inserem-se no âmbito da psicologia cognitiva e da ciência da cognição.

Na perspectiva internalista e da hipótese da mente modular, o módulo da linguagem apresenta um *estado mental inicial*, no nascimento da criança (e aqui cabe uma reserva a respeito da vivência cognitiva intra-uterina), que pode ser referido como a Gramática Universal: até os cinco anos de idade, estados mentais se sucedem, supostamente de acordo com etapas programadas para o desenvolvimento do módulo cognitivo ou sistema de *input*, dando origem ao *estado mental final*, que corresponde à representação da Gramática Particular na mente do indivíduo.

De acordo com esse modelo, a aquisição é restringida por propriedades da Gramática Universal, que se constitui de *princípios* gerais (universais) e opções de variação ou *parâmetros*. As opções paramétricas são, por sua vez, realizadas em *categorias funcionais*, que codificam propriedades gramaticais da língua (em oposição a *categorias lexicais*). No decorrer do processo de aquisição, a Gramática Universal (GU) interage com outros mecanismos de aprendizagem: o *input* lingüístico permite e desencadeia a seqüência de reestruturações da gramática e a convergência com a representação da gramática da língua alvo. A reestruturação da gramática depende, por sua vez, da transformação do *input* em um *gatilho*, isto é, uma evidência positiva da opção paramétrica a ser fixada (por exemplo, a língua ter ordem Sujeito Verbo Objeto (SVO) ou Sujeito Objeto Verbo (SOV)). O *estado mental final* é atingido no momento em que não ocorrem mais reestruturações na gramática.

Muitas comunidades humanas não têm escrita. Mas *todas* as comunidades humanas têm uma língua. Algumas comunidades são bilíngües ou multilíngües, o que remete à hipótese de que, nesses casos, diferentes Gramáticas Particulares se encontram representadas na mente do indivíduo. Todo ser humano é, portanto, capaz de adquirir uma segunda ou mais línguas. Uma característica da aquisição da linguagem é que parece existir um *período crítico*, isto é, um período em que conexões neurológicas são estabelecidas em face dos estímulos externos (no caso, a exposição a uma língua), sem as quais a aquisição da linguagem não alcança o resultado descrito na primeira infância.

No desenvolvimento de habilidades cognitivas, o *período crítico* se manifesta quando existe interação entre estímulos externos e estruturas não-configuradas das células cerebrais inatas; ou seja, uma parte do cérebro é especificamente dedicada, por exemplo, à visão, mas para os neurônios nessa área se conectarem, é necessário estímulo visual externo (...). O período no qual a experiência pode desencadear o estabelecimento dessas conexões é frequentemente limitado no tempo, e isso é o 'período crítico' (...). Por exemplo, sabe-se que naqueles que nasceram com áreas auditivas normais no cérebro, mas que são surdos em razão de defeitos no ouvido, as áreas auditivas tomam algumas funções visuais ampliando a visão periférica (traduzido de Hawkins (2001: 353-4)).

Os efeitos do *período crítico* são frequentemente observados na aquisição de segunda língua. A eles se associam as complexas condições em que se dá a aquisição, além de fatores idiossincráticos. A aquisição de uma língua oral como segunda língua pela pessoa surda é, portanto, natural, mas tem características especiais, dadas as especificidades das condições de aquisição.

3. Aquisição de segunda língua

Conforme mencionado, três propriedades se manifestam na aquisição de língua materna (ou L1):

- a universalidade, que corresponde ao fato de que, em condições normais, todas as crianças adquirem uma língua natural;
- a uniformidade, que se refere às semelhanças no processo de aquisição a despeito das consideráveis diferenças nos estímulos do ambiente;
- a rapidez, que se define em comparação com a manifestação de outras habilidades como o raciocínio com números, entre outras.

As três propriedades sugerem que a aquisição da linguagem não é um processo de tentativa-e-erro, ou de imitação, mas antes a manifestação de um conhecimento lingüístico inato - a faculdade de linguagem - em face da exposição a dados lingüísticos primários.

Com relação à aquisição de segunda língua (ou L2), uma possibilidade seria supor que se assemelha à aquisição de habilidades como dirigir carros, tocar violão, que são aprendidas por meio de algum tipo de instrução, por meio de estratégias de resolução de problemas, não em função de capacidades de domínio específico, como na aquisição de LI. De fato, um sistema de resolução de problemas explicaria características que se sobressaem na aquisição de L2, citadas em Liceras (1996) (traduzidas e adaptadas):

- a falta freqüente de êxito;
- a variação individual tanto no nível do êxito como no processo, nas estratégias e nos objetivos;
- a *fossilização* (um fenômeno que não ocorre na aquisição de LI e que consiste na estabilização do processo em certos estágios com a obtenção de certos objetivos comunicativos);
- a indeterminação das intuições (em relação ao que permitido ou não na gramática alvo);
- a influência dos fatores afetivos.

No entanto, o fato de que os falantes não-nativos são capazes de adquirir propriedades da segunda língua que não estão suficientemente especificadas nos dados a que são expostos, ou da própria língua materna, sugere que não se trata apenas de aprendizagem por resolução de problemas (cf. White, 1989, entre outros).

Sabe-se que, na investigação das diferenças na aquisição de LI e L2, são relevantes fatores como personalidade, socialização, motivação e outros aspectos afetivos e psicossociais. Isso, porém, não exclui a hipótese de que exista um sistema mental de domínio específico, a *faculdade de linguagem*, que determina a aquisição de L2. Embora, como ressalta Liceras

(op. cit.), seja razoável considerar que o "órgão da linguagem" não cresce duas vezes (o que se relaciona a fenômenos como o *período crítico*), supõe-se que a aquisição de L2 resulta em representações mentais, cujo ponto de partida são os princípios e as categorias estabelecidos pela experiência lingüística prévia. Assim, pode-se dizer que a aquisição de L2, como a aquisição de L1, potencialmente converge na representação da gramática nuclear de L2. De fato, considerando-se que tempo, motivação e ambiente de aprendizagem são diversos, é natural que existam aprendizes de L2 que atingem alto grau de proficiência e outros em que a não-convergência é flagrante, a que se associa a *fossilização*.

Segundo Klein & Martohardjono (1999), os estudos gerativos superaram o debate sobre acesso vs. não-acesso à Gramática Universal e, em face do acesso, passaram a investigar a possibilidade de refixação de parâmetros e as propriedades do estado inicial de L2. Em relação à interferência de L1, consideram que não pode ser vista como a causa única de dificuldades e erros produzidos pelos aprendizes. O fato de o aprendiz estar ativamente envolvido sugere que ele utiliza a língua materna como uma estratégia para apoiar ou apressar o desenvolvimento da aprendizagem, embora não esteja clara a extensão da interferência de L1 no estado mental inicial, na aquisição de L2. Supondo-se que o estado mental estável de L1 não é o mesmo de L2, essa diferença poderia ser atribuída a falhas no mecanismo de aprendizagem na tentativa de convergir para a gramática-alvo. Além de se observarem os diferentes estados do conhecimento lingüístico, é preciso investigar os fatores que propiciam as mudanças nas representações intermediárias da gramática, ou seja o que constitui *gatilho* no *input* de L2.

A formulação teórica dos problemas e fenômenos apresentados poderia estar enquadrada em diferentes tradições de investigação científica. Uma hipótese de trabalho que se distingue crucialmente da abordagem gerativa é a de que a cognição humana envolve processos de *domínio geral*, biologicamente determinados. É o caso do *construtivismo* piagetiano, no qual o indivíduo (ou aprendiz) é visto como o construtor ativo de informação a partir de um conjunto de reflexos e de três processos funcionais básicos: a assimilação, a acomodação

e o equilíbrio. Conforme destacado em Karmiloff-Smith (1995), o construtivismo piagetiano enfrenta a dificuldade de explicar os fatos relativos aos distúrbios da cognição, bem como as questões relativas à pobreza do estímulo, embora ofereça elementos para a investigação acerca da plasticidade do cérebro (nos estágios iniciais do desenvolvimento ou não) e da criatividade.

De fato, as teorias se desenvolvem a partir de conjecturas e hipóteses a respeito dos fenômenos observados, havendo sempre a possibilidade de que novas descobertas surjam, exigindo reformulações e, às vezes, mudanças de paradigma. A avaliação de uma teoria se faz em função de sua capacidade de fazer previsões e da plausibilidade de suas conclusões, além de outros critérios como elegância e simplicidade. Nesse sentido, considera-se que a teoria gerativa traz contribuições importantes para o entendimento do problema lógico da aquisição e, em última análise, da cognição humana, oferecendo possibilidades de aplicações em diferentes campos, em particular no desenvolvimento de tecnologias educacionais para o ensino.

Cabe destacar que, de acordo com os pressupostos gerativistas, o módulo da linguagem interage com outros domínios cognitivos integrantes do sistema central de conhecimento, o que remete à complexidade dos problemas colocados pela aquisição da linguagem e justifica o tratamento dos mesmos em uma perspectiva multidisciplinar, aliando-se fundamentos de psicologia e antropologia social, formulados na interface com a lingüística. Em particular, deseja-se ressaltar que a abordagem inatista e modular da linguagem não exclui que se considere o papel das dimensões funcionais, pragmáticas e sociais do uso linguagem.

Essa concepção encontra respaldo em vários autores, como se depreende da citação de Assis-Peterson (1998: 30): 'De acordo com os vários estudiosos da área (Ellis, 1985, Lightbown & Spada, 1993), uma teoria geral de aquisição de segunda língua precisará abarcar os fatores internos (os processos cognitivos e os aspectos afetivos gerais e individuais), os externos (os diferentes contextos de aprendiza-

gem) e sua interrelação.' No capítulo destinado à apresentação de abordagens, métodos e técnicas, serão apontados caminhos para a articulação desses domínios teóricos em uma perspectiva aplicada. Nesse sentido, enfatiza-se a função dialógica da linguagem, conforme proposto na abordagem interacionista, sem abandonar o conceito de representação mental das estruturas lingüísticas.

3.1 Aquisição de língua oral-auditiva por surdos

A aquisição de uma língua oral por surdos remete a questões complexas, tanto ponto de vista cognitivo da representação mental do conhecimento lingüístico, quanto do ponto de vista cultural, social e afetivo. É consenso que a língua de sinais, por suas características de língua visuo-espacial, constitui a modalidade ideal na aquisição de L1 pelo surdo. De fato, as características e os estágios da aquisição da língua de sinais por surdos podem ser comparados aos da aquisição da língua oral por ouvintes, o que aponta para resultados semelhantes na representação mental do conhecimento lingüístico, com implicações idênticas para o *período crítico*, entre outros aspectos relativos ao desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Ao mesmo tempo, é desejável que o surdo adquira a língua oral da comunidade em que vive, o que remete à constatação de que a língua oral será adquirida como L2. O aspecto mais flagrante na aquisição de uma língua oral como L2 pela criança surda é que ela deve adquirir propriedades no nível fonológico e prosódico que seu aparato sensorial auditiva está impedido (ou parcialmente impedido) de apreender. No entanto, a criança surda pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, que é a modalidade escrita da língua oral. O letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolingüístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. Essa tarefa é, porém, menos árdua se a modalidade escrita da língua oral é adquirida como

L2, sendo a língua de sinais adquirida como L1, cabendo desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo, em particular sua condição multicultural.

Nesse sentido, a educação de bilíngüe é desejável e viável, manifestando-se tanto melhor quanto mais cedo for introduzido o processo de aquisição da língua oral. Na prática, porém, a situação é ainda mais complexa: como afirma Sueli Fernandes³, 'a surdez é uma realidade *heterogênea e multifacetada* e cada sujeito surdo é único, pois sua identidade se constituirá a depender das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida.' São decisivos para a diversidade e complexidade da realidade do surdo fatores como o grau da surdez (profunda, severa, moderada, leve), a origem da surdez (congenita ou adquirida - e, no último caso, a idade da perda da audição), o fato de os pais serem ou não surdos, a sensibilidade dos pais e educadores para as necessidades de comunicação do surdo, em particular a capacidade dos mesmos na utilização da língua de sinais, as políticas públicas de educação e saúde.

A formulação de estratégias de exposição do surdo ao *input* da língua oral deve ser guiada pelo pressuposto de que a aquisição de L2 consiste na representação mental dos estágios sucessivos do conhecimento lingüístico, a *interlíngua*, em que se manifestam princípios da Gramática Universal, com opções paramétricas fixadas. O sucesso na aquisição da língua oral por surdos depende de que sejam consideradas essas variáveis, por um lado, e as diferenças cruciais nas modalidades oral-auditiva e visuo-espacial, por outro. Pesquisas têm demonstrado que, apesar do acesso extremamente restrito aos dados lingüísticos, o aprendiz-surdo desenvolve habilidades lingüísticas na língua oral, havendo muitos que atingem um conhecimento bastante aproximado ao de aprendizes ouvintes de L2, isto é, conseguem absorver o *input* necessário para aprender a língua alvo (cf. Berent, 1996: 501-2).

³ Extraído de documento intitulado 'Conhecendo a surdez', da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Linguagem e sociedade

1. A diversidade lingüística

Um aspecto fundamental a respeito das línguas naturais é sua imensa diversidade. De acordo com a *Enciclopédia da linguagem de Cambridge*, existem cerca de 20.000 termos para designar línguas, dialetos e tribos. Calcula-se que haja entre 5.000 e 6.000 línguas vivas. Muitas permanecem desconhecidas para os estudiosos, estando seu destino, especialmente nesses casos, intimamente ligado à sobrevivência dos povos que as falam. Neste ponto, é preciso elaborar o conceito de *língua*, em oposição ao de *variedade* ou *dialeto*, por um lado, e ao de *registro* ou *estilo*, por outro - o conceito de *língua* usado para referir-se ao fenômeno do ponto de vista biológico e cognitivo foi examinado no capítulo anterior.

No contexto social, o termo *língua* tem sido usado para designar uma *língua nacional*, expressão do conjunto de manifestações culturais e artísticas de um povo e de uma geopolítica, a que se pode associar o papel de *língua oficial* e quadro de referência. Como *língua nacional*, é fator de união e identificação cultural. Como *língua oficial*, tem funções institucionais e políticas. No papel de *quadro de referência*, corresponde a um conjunto de formas lingüísticas prestigiadas no contexto social, também referido como *norma padrão*. A *norma padrão* pode favorecer a manutenção de valores que promovem a situação de prestígio de certas formas lingüísticas em detrimento de outras, como práticas de exclusão social¹.

Naturalmente, existe a possibilidade de que duas ou mais línguas sejam oficiais, o que se explica por fatores históricos que levam à convivência (pacífica ou não) de povos e etnias em um mesmo ter-

¹ O debate sobre o papel social da norma padrão como veiculadora de valores da classe dominante é amplo e aponta para a necessidade de promover políticas públicas que combatam o preconceito, sendo a educação fundamental nesse processo (cf. Bagno, 2001) Preti, 1994).

ritório, submetidos a um mesmo sistema político. Também relevante é o conceito de *língua majoritária* e *língua minoritária*. Como na situação de duas ou mais línguas oficiais, nessa oposição, emergem aspectos psicossociais específicos, havendo para ambas as situações uma forte tendência à manifestação do *bilinguismo* (ou multilingüismo). De acordo com Cristal (1996), o bilingüismo é um fenômeno complexo, que envolve questões como o grau de proficiência, a regularidade e a frequência de uso, além de aspectos funcionais associados às condições de uso, como pressões sociais ou interesse pessoal. A situação de bilingüismo (ou multilingüismo) pode surgir por diferentes fatores:

- anexação política, ocupação militar e formação de campos de refugiados;
- migrações por razões religiosas;
- desejo de identificação cultural com um grupo étnico ou social;
- exigências do sistema educacional;
- exigências na interação comercial;
- desastres naturais levando ao movimento de populações.

A esses fatores deve-se acrescentar a situação das comunidades surdas em relação às comunidades ouvintes. No caso da situação lingüística do surdo, a ser retomada e detalhada nas partes subseqüentes deste livro, pode-se dizer que sua língua é minoritária, sendo desejável a educação bilíngüe, com a língua de sinais adquirida como L1, e a língua oral, por exemplo, o português, como L2.

Com relação ao termo *dialeto* ou *variedade lingüística*, pode-se dizer que se refere à realidade lingüística de uma comunidade, considerada em função de um conjunto de variáveis inerentes ao fenômeno sociocultural. Seguindo a tradição de estudos da linguagem no contexto social inaugurada por William Labov e recorrendo a uma formulação didática, as variáveis podem ser apresentadas como a seguir:

- a *variável geográfica* - refere-se a variações lingüísticas no nível fonológico (do sotaque), da seleção vocabular e no nível gramatical identificadas nas diferentes regiões geográficas. Não é difícil reconhecer diferenças desse tipo comparando-se variedades do português de Portugal, de Moçambique, do Brasil e, dentro do Brasil, variedades regionais, como a nordestina, a gaúcha, a mineira, a carioca etc.
- a *variável social* - refere-se a variações lingüísticas associadas a fatores como classe social, idade, escolarização, profissão.
- a *variável grau de formalidade* - refere-se a variações lingüísticas associadas ao contexto em que se encontra o falante: registro mais formal ou menos formal, familiar; refere-se ainda aos diferentes gêneros textuais.

Conforme ressaltado em Salles (2001), a articulação dessas variáveis está associada às especificidades da organização social, que pode ser complexa, como a sociedade brasileira, ou não-complexa, como inúmeras comunidades indígenas brasileiras. Na dinâmica social, tem-se ainda o fenômeno das línguas e variedades em contato, sendo particularmente interessante a situação das comunidades minoritárias. O caso da interação entre comunidades de ouvintes e surdos tem significado especial pelo fato de que os surdos apresentam referenciais culturais e lingüísticos próprios e, ao mesmo tempo, comungam com os ouvintes os referenciais da cultura nacional e da cidadania. Nesse sentido, as comunidades minoritárias apresentam características muito interessantes. O caso particular das comunidades de surdos tem significado especial, pelo fato de seus membros apresentarem referenciais culturais e lingüísticos próprios e, ao mesmo tempo, compartilharem com os ouvintes os referenciais da cultura nacional, na condição de cidadãos brasileiros.

2. A língua em funcionamento

A língua em funcionamento está intrinsecamente ligada à dinâmica das relações sociais. Na interação verbal, a língua é instrumento de

ação social, configurando-se em função de fatores contextuais e de princípios que regulam o comportamento verbal, como a cooperação e a relevância, além de operações cognitivas de raciocínio e inferência. Essa complexa articulação evidencia o encaixamento da língua nas instituições sociais e o conhecimento desse encaixamento constitui a competência comunicativa do falante (cf. Hymes, 1979).

Para o êxito de uma comunicação verbal, a competência comunicativa deve garantir a articulação de um conjunto de saberes lingüísticos (ou competência lingüística) com um conjunto de fatores denominados pragmáticos (o respeito a regras para o uso dos itens lingüísticos em contexto), a que se associam atitudes, valores e motivações.

(adaptado de Faria et al., 1996: 451)

A língua no contexto social manifesta-se na atividade discursiva, em que os interlocutores pressupõem um conhecimento compartilhado e atualizam recursos expressivos, cujos efeitos de significação são interpretados de acordo com fatores psicossociais, em um momento histórico. Conforme formulado em Pêcheux (1979, *apud* Orlandi, 1987:158), nesse processo, manifestam-se 'a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa ao discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre o discurso e os outros), a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice-versa)'. Evidencia-se assim a plasticidade e versatilidade da língua como fenômeno da cognição humana, na relação com as categorias do pensamento e da subjetividade, e como fenômeno psicossocial, na afirmação da identidade e na expressão de solidariedade e conflito, sob a influência de fatores ideológicos, culturais e existenciais.

Essas questões são retomadas e aprofundadas em uma perspectiva aplicada, na discussão acerca de abordagens, métodos e técnicas a serem adotados no ensino da língua portuguesa para surdos. Em particular, é apontado que a abordagem interacionista configura-se como mais adequada, pois propõe o trabalho com a língua em uso, enfatizando interações contextualizadas voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz.

Características das Línguas de Sinais

1. Línguas de sinais e a modalidade visuo-espacial

Na caracterização das línguas de sinais, o primeiro aspecto a considerar é que essas línguas utilizam a modalidade visuo-espacial, que se distingue da modalidade oral-auditiva, utilizada pelas línguas orais. Essa oposição remete ao cerne do conceito de linguagem, suas propriedades e manifestações. Como salienta Lucinda Ferreira Brito (1995: 11), lingüista brasileira pioneira no estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), 'o canal visuo-espacial pode não ser o preferido pela maioria dos seres humanos para o desenvolvimento da linguagem, posto que a maioria das línguas naturais são orais-auditivas, porém é uma alternativa que revela de imediato a força e a importância da manifestação da faculdade de linguagem nas pessoas.'

Um aspecto que se sobressai no contraste entre as modalidades visuo-espacial e oral-auditiva é a questão da arbitrariedade do signo lingüístico. Esse conceito estabelece que, na constituição do signo lingüístico, a relação entre o significante (imagem acústica /fônica) e o significado é arbitrária, isto é, não existe nada na forma do significante que seja motivado pelas propriedades da substância do conteúdo (significado). Uma característica das línguas de sinais é que, diferentemente das línguas orais, muitos sinais têm forte motivação icônica. Não é difícil supor que esse contraste se explique pela natureza do canal perceptual: na modalidade visuo-espacial, a articulação das unidades da substância gestual (significante) permite a representação icônica de traços semânticos do referente (significado), o que explica que muitos sinais reproduzam imagens do referente; na

modalidade oral-auditiva, a articulação das unidades da substância sonora (significante) produz seqüências que em nada evocam os traços semânticos do referente (significado), o que explica o caráter imotivado ou arbitrário do signo lingüístico nas línguas orais.

Outro aspecto relevante é a simultaneidade na realização de categorias lingüísticas. De fato, não surpreende que mecanismos simultâneos sejam produtivos nas línguas de sinais, diferentemente das línguas orais, em que os mecanismos são primordialmente seqüenciais. No entanto, a codificação da atitude do falante em relação ao que está sendo descrito, em particular a distinção entre os tipos frasais - declarativo, interrogativo, exclamativo, imperativo (diretivo/ optativo/ exortativo) ilustra uma situação em que a simultaneidade se manifesta em ambas as modalidades: em línguas de sinais, são utilizadas marcas não-manuais, como expressões fisionômicas e movimentos do pescoço, em sincronia com o movimento manual, enquanto em línguas orais, é utilizada a modulação do contorno melódico (entoação e intensidade) da cadeia lingüística, em sincronia com os segmentos fônicos. Pode-se dizer que traços suprasegmentais, como o contorno melódico e a intensidade, nas línguas orais, e as expressões faciais e o ritmo, nas línguas de sinais, são encontrados em ambas as modalidades, o que leva à observação, como sugere Ferreira-Brito (op. cit.: 12)), de que devem ser analisados 'como parte do que é central à gramática de uma língua e não apenas enquanto fator paralingüístico ou periférico.'

Analisando recursos expressivos das línguas de sinais, Quadros (1995:1) ressalta que 'os sinais, em si mesmos, normalmente não expressam o significado completo do discurso. Este significado é determinado por aspectos que envolvem a interação dos elementos expressivos da linguagem. No ato da conversação, o receptor deve determinar a atitude do emissor em relação ao que ele produz (...) O surdos utilizam a expressão facial e corporal para omitir, enfatizar, negar, afirmar, questionar, salientar, desconfiar e assim por diante'. Alguns estudos investigam a hipótese de que essas expressões codi-

ficam propriedades gramaticais de categorias funcionais da estrutura oracional.

Muitas características podem ser apontadas no contraste entre línguas orais-auditivas e línguas visuo-espaciais. Apesar dos contrastes, sobressai-se o fato de que os universais lingüísticos encontrados nas línguas orais são também identificados nas línguas de sinais, a que se associam características sociolingüísticas e funções pragmáticas e discursivas semelhantes, o que vem confirmar que as línguas que utilizam a modalidade visuo-espacial são manifestações da faculdade de linguagem tanto quanto as que utilizam a modalidade oral-auditiva. Nesse sentido, a investigação das propriedades das línguas de sinais abre novos horizontes para o entendimento das línguas naturais e da cognição humana, além de propiciar o desenvolvimento de tecnologias que possam contribuir para a socialização do surdo e afirmação de seus valores culturais. Na próxima seção, serão ilustrados, em línguas de sinais, universais lingüísticos encontrados em línguas orais.

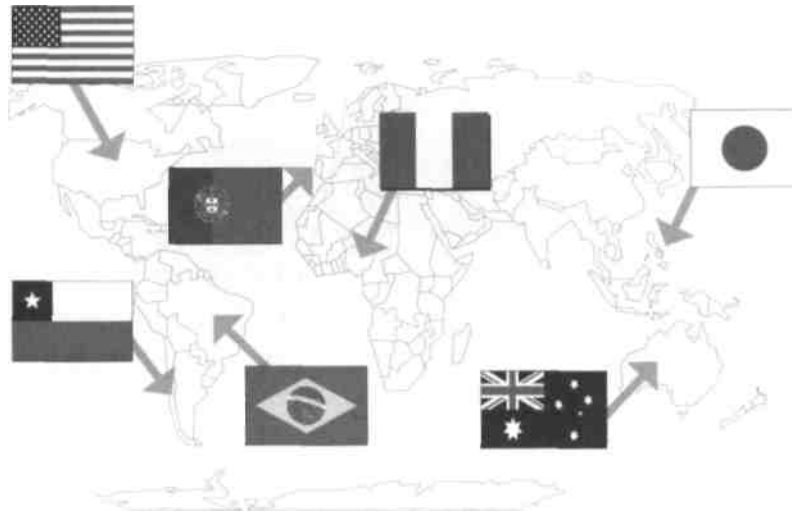
2. Universais lingüísticos e as línguas de sinais

Na tentativa de sistematizar alguns resultados significativos de pesquisas sobre línguas, segue-se um conjunto de características encontradas nas línguas que utilizam a modalidade oral-auditiva também observadas nas línguas que utilizam a modalidade visuo-espacial. Essas características comuns são referidas como universais lingüísticos e são ilustradas conforme sistematização proposta em Fromkin & Rodman (1993: 25-6).

Nos casos em que a comparação não é imediata, as diferenças se devem essencialmente à natureza do canal perceptual, o que não invalida a observação de que os universais lingüísticos são encontrados nas línguas de sinais.

I. Onde houver seres humanos, haverá língua(s).

Ilustram-se a seguir línguas de sinais nos cinco continentes:



LIBRAS / LSB - *Língua de Sinais Brasileira*

LGP - *Língua Gestual Portuguesa*

ASL- *Língua Americana de Sinais*

LSF *Língua Francesa de Sinais*

HSE - *Hausa Sian Language* (Nigéria)

LIS - *Língua Italiana dei Segni*

LSF - *Langue des Signes Française*

ASL-*American Sign Language*

BSL - *British Sign Language*

LSA - *Lengua de Senas Argentina*

LSA - *Língua de Sinais Australiana*

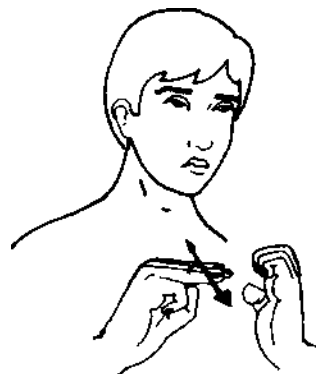
USC - *Lengua de Senas Chilena*

JSL - *Japanese Sign Language*

LSQ - *Langue des Signes Québécois*

LSUK - *Língua de Sinais Urubu Kaapor*

II. Não há línguas primitivas - todas as línguas são igualmente complexas e igualmente capazes de expressar qualquer idéia. O vocabulário de qualquer língua pode ser expandido a fim de incluir novas palavras para expressar novos conceitos.

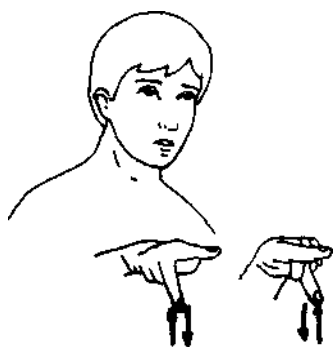


E-mail

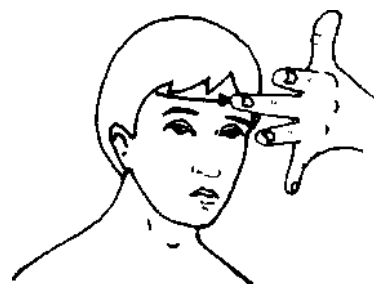
A seguir, ilustra-se o sinal para designar *e-mail* / correio eletrônico, criado no contexto do recente surgimento dessa tecnologia

III. Todas as línguas mudam ao longo do tempo.

Vejam-se exemplos de sinais de LIBRAS que mudaram na diacronia:



*Pessoas
(passado)*



*Pessoas
(hoje)*



Fei@
(passado)



Fei@
(hoje)

IV As relações entre sons e significados das línguas faladas e entre os gestos (sinais) e os significados das línguas de sinais são em sua maioria arbitrários.

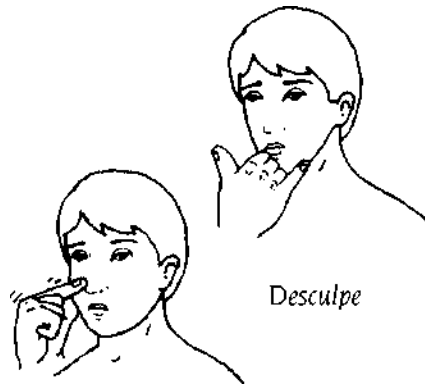
Em línguas de sinais, é reconhecida a motivação icônica de muitos sinais. No entanto, existem também sinais imotivados:

Icômco

Nao-icômco



Arvore

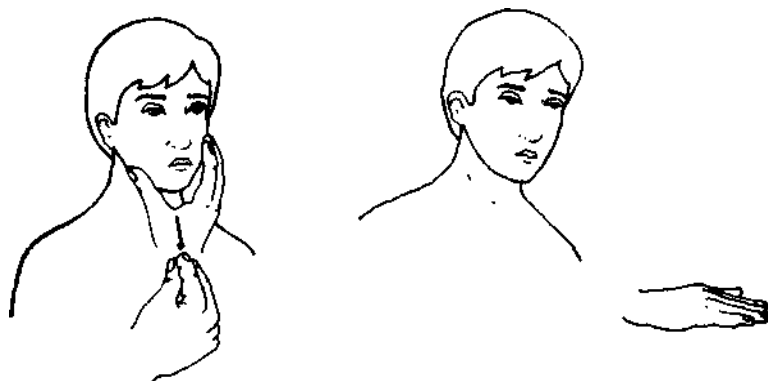


Biscoito

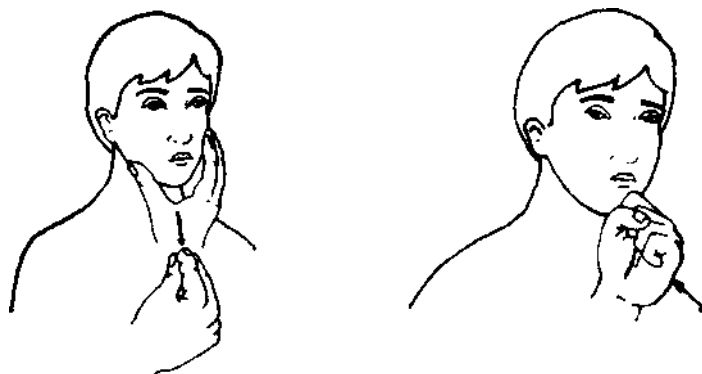
Desculpe

V. Todas as línguas humanas utilizam um conjunto finito de sons discretos (ou gestos) que são combinados para formar elementos significativos ou palavras, os quais por sua vez formam um conjunto infinito de sentenças possíveis. Todas as gramáticas contêm regras de um tipo semelhante para formação de palavras e sentenças.

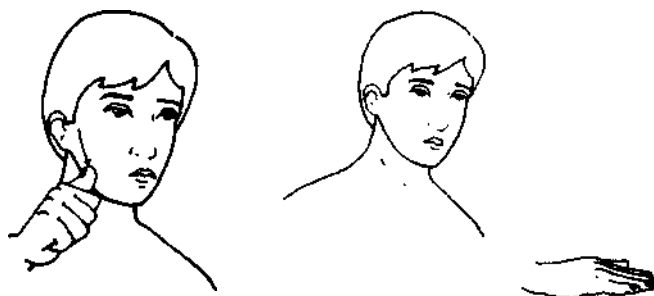
Um processo recorrente de formação de palavras em LIBRAS é a composição.



Homem ^ Pequen@ = Menin@



Homem ~ velh@ = idos@



Mulher Pequena = Men'm@



Mulher Velh@ = \dos@

A formação de orações segue o padrão SVO.

EU GOSTAR MAÇÃ 'Eu
gosto de maçã.'

EU GOSTAR BANANA 'Eu
gosto de banana.'

EU GOSTAR VOCÊ 'Eu
gosto de você.'

VI. Toda língua falada inclui segmentos sonoros discretos, como p, n, ou a, os quais podem ser definidos por um conjunto de propriedades ou traços. Toda língua falada tem uma classe de vogais e uma classe de consoantes. Línguas de sinais apresentam segmentos discretos na composição dos sinais.

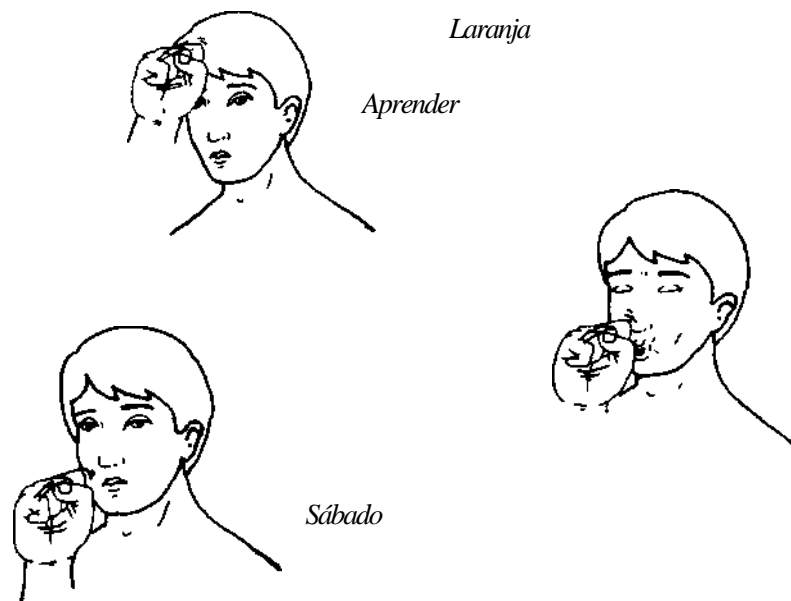
Como ressaltado em Ferreira-Brito (op. cit.: 35), 'as línguas de sinais exibem a dupla articulação, isto é, unidades significativas ou morfemas, constituídas a partir de unidades arbitrárias e sem significado ou fonemas (Klima & Bellugi, 1979).'

As unidades constitutivas do sinal:

- Configuração de mão (CM)
- Ponto de articulação (PA)
- Movimento (M)
- Orientação (Or)
- Expressões não-manuais (ENM)

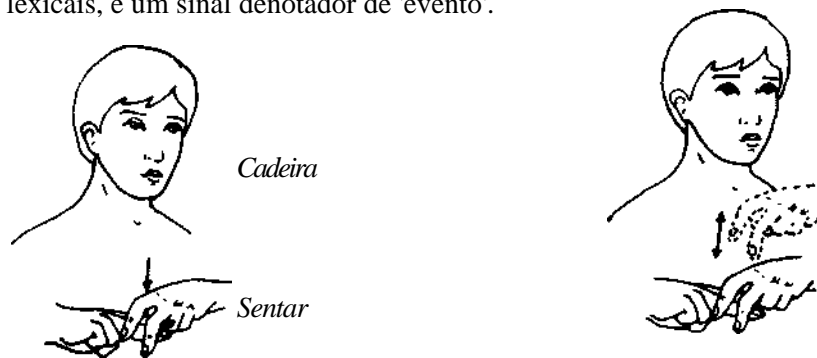
Evidência do caráter fonológico das unidades constitutivas do sinal está no fato de que os sinais podem se distinguir pela diferença em uma delas:

Os sinais a seguir indicam contrastes no ponto de articulação (comparem-se APRENDER e SÁBADO) e na expressão não-manual (comparem-se LARANJA e SÁBADO):



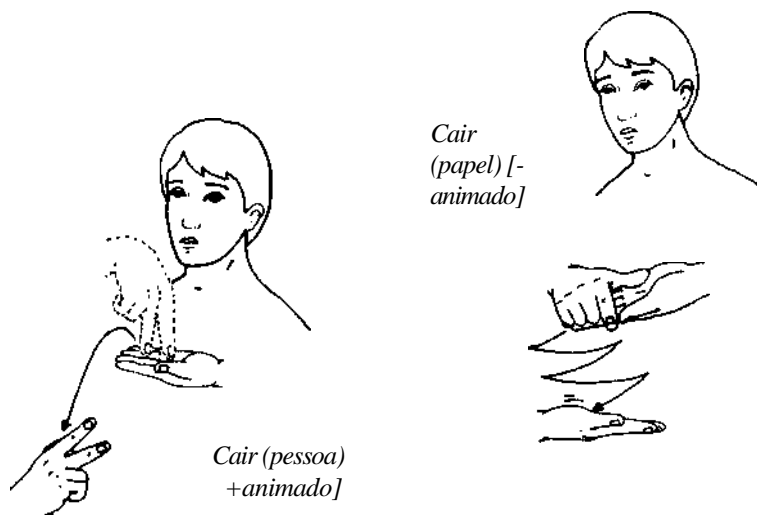
VII. Todas as línguas apresentam categorias gramaticais (ex: nome, verbo).

De acordo com Lemle (2002): em línguas de sinais, predominantemente 'coisas' são representadas por configurações de mão, e 'mudanças' por sucessões de movimentos e sustações. Trata-se de um processo produtivo de combinar um sinal que contém as propriedades lexicais, e um sinal denotador de 'evento'.

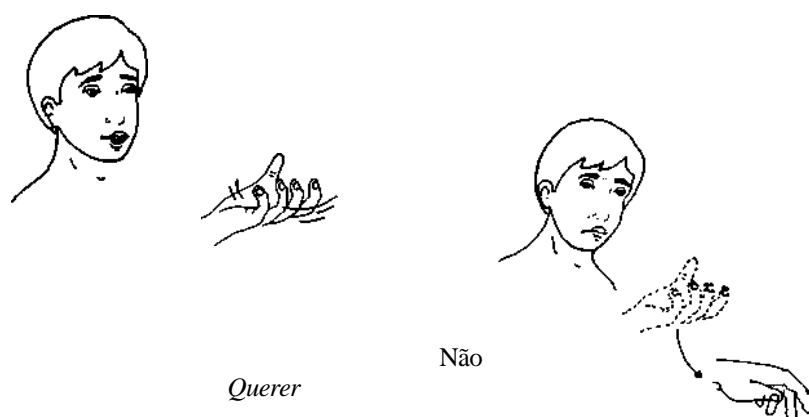


VIII. Universais semânticos, como fêmea ou macho, animado ou humano, são encontrados em todas as línguas.

A diferença nos sinais a seguir indicam a codificação do traço [+/-Animado]



IX. Todas as línguas possuem formas para indicar tempo passado, negação, pergunta, comando, etc.



X. Falantes de todas as línguas são capazes de produzir e compreender um conjunto infinito de sentenças. Universais sintáticos revelam que toda língua tem meios de formar sentenças.

LIBRAS: ANA FILH@

LP: Ana tem um filho/ O filho da Ana (ambíguo)

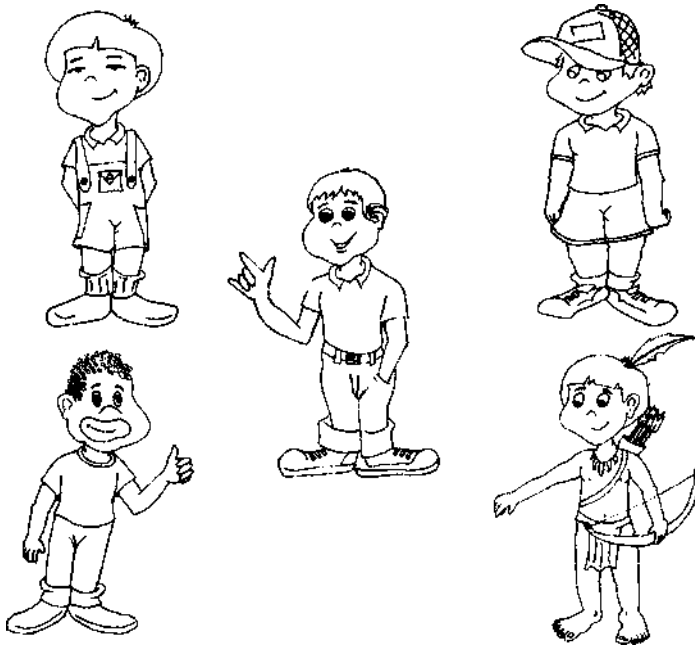
LIBRAS: MÃE SABE ANA FILH@ LP:A

mãe sabe que Ana tem um filho

LIBRAS: VOCÊ GRÁVIDA MÃE SABE LP: A

mãe sabe que você está grávida? Você está grávida, sua mãe sabe?

XI. Qualquer criança normal, nascida em qualquer lugar do mundo, de qualquer origem racial, geográfica, social ou econômica, é capaz de aprender qualquer língua à qual é exposta.



Unidade III

**Aplicações da Teoria
Linguística ao Ensino de Línguas**

Da abordagem audiolingual à interacionista: em direção à comunicação

1. Introdução

O objetivo deste capítulo é o de apresentar, de modo sucinto, os pontos fundamentais das principais abordagens e métodos utilizados, neste século, no ensino de segunda língua/língua estrangeira (L2), apontando-se ainda as vantagens da abordagem interacionista no ensino de língua portuguesa para surdos. A seqüência de apresentação acompanha o percurso histórico seguido pelas abordagens em questão, indo do início dos anos 50 até os dias de hoje. Por meio desse seqüenciamento cronológico, pretende-se mostrar como a trajetória do ensino de L2 foi se direcionando cada vez mais para conceitos centrais do *ato de comunicação*. Como ilustração da aplicação de cada uma dessas abordagens, teceremos comentários acerca de excertos de diálogos e textos escritos, extraídos de manuais didáticos de português como L2. Ao final, será discutida a situação dos surdos, considerando-se, além do texto escrito, o diálogo virtual como possibilidades de contextos de aprendizagem para esse perfil de aprendiz.

2. Definição dos termos

Para que se possa descrever os movimentos históricos predominantes deste século no que concerne ao ensino de uma L2, faz-se necessário primeiramente definir os termos que delimitam as concepções metodológicas envolvidas.

Embora existam diferentes propostas de delimitação terminológica para a área de ensino e aprendizagem de L2, optamos por mencionar a de Anthony (1963, cit. em Richards & Rodgers, 1986: 15). Esta proposta, apesar de ter sido uma das primeiras e por isso mesmo estar ultrapassada em alguns pontos, foi a que mais teve repercussão, tendo sido adotada com frequência nos trabalhos pedagógicos, além de constituir a base para propostas mais recentes.¹

De acordo com Richards & Rodgers, 1986, Anthony identifica três níveis conceituais, ordenados de forma hierárquica: *abordagem, método e técnica*.

A. Abordagem: conjunto de suposições teóricas acerca da natureza da língua, da natureza da aprendizagem de uma língua, e da aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico. A abordagem é axiomática; ela descreve a natureza do assunto a ser ensinado.

B. Método: conjunto de especificações gerais que visa à apresentação ordenada do material lingüístico e que segue uma determinada abordagem. O método é procedural. Uma abordagem pode gerar inúmeros métodos.

Se contrastarmos esta definição com outra bem mais recente, de Patrocínio, podemos perceber claramente que a concepção atual de ensino e aprendizagem de línguas não coincide com a de Anthony no que diz respeito (i) ao material, com a inclusão de outros recursos, o que para este autor estaria no nível da técnica; (ii) à noção de aprendizagem, que passa a abranger o conceito de competência lingüístico-comunicativa; (iii) e ao espaço da sala de aula, limite não definido, mas implícito na definição mais antiga.

¹ Os autores Richards & Rodgers (1986) estão entre os que tentaram reestruturar e redefinir os termos propostos por Anthony, mas sua proposta não foi adotada.

'Trata-se de todo o conjunto de experiências, auxiliadas ou não por recursos audiovisuais, com e na língua-alvo, criadas e vivenciadas com o intuito de desenvolver no aprendiz competência lingüístico-comunicativa dentro e fora da sala de aula' (Patrocínio, 1997: 60).

- C. Técnica: qualquer variedade de exercícios, atividades, estratégias ou recursos usados para a realização de um objetivo imediato. As técnicas devem estar de acordo com o método e, conseqüentemente, em harmonia com a abordagem. A técnica é implementacional; é o que acontece na sala de aula .

3. Relação entre abordagens e métodos

De acordo com as definições acima, a abordagem diz respeito às concepções teóricas e ao método, à implementação dessas concepções no ensino por meio de técnicas específicas. Logo, adotar uma abordagem como suporte para a elaboração de um método implica estabelecer uma concepção de língua, que servirá de base para se definir como ela deverá ser ensinada e aprendida. E como a definição do que seja língua é uma tarefa que se encontra no âmbito da lingüística, ocorreu que as posturas teóricas das abordagens apoiaram-se com frequência em correntes lingüísticas.

Podem-se nomear três abordagens associadas a correntes lingüísticas que fundamentaram os métodos desenvolvidos neste século: a estruturalista (anos 50 e 60), a funcionalista (anos 70) e a interacionista (anos 80 até os dias de hoje). Embora cada uma possua concepções de língua e aprendizagem distintas, o rompimento maior em termos teóricos ocorreu entre as duas primeiras. Quanto à interacionista, pode-se dizer que ela enfatiza alguns aspectos da comunicação já apontados pelo funcionalismo. Portanto, com a intenção de mostrar os rompimentos, bem como as ligações entre essas correntes, faz-se inicialmente um contraste entre as abordagens de base estruturalista e funcionalista, para depois apresentar as duas ramificações do

interacionismo (Hipótese da Interação e Teoria Sociocultural). De modo a melhor ilustrar a relação entre as diferentes posturas teóricas e as respectivas implementações, são apresentados, em cada uma delas, comentários acerca do tratamento dado aos diálogos e aos textos, com base nos manuais didáticos de português como L2.

4. Abordagens de base estruturalista e funcionalista

4.1 Abordagem estruturalista

A. *Concepção de língua*

A língua é concebida como um sistema de elementos relacionados estruturalmente, usados para a codificação e decodificação do significado.

B. *Natureza da aprendizagem*

O objetivo da aprendizagem de uma língua é o domínio dos elementos desse sistema, definidos em termos de unidades fonológicas, unidades gramaticais (sintagmas, sentenças), operações gramaticais (adicionar, alternar, juntar, etc.) e itens lexicais.

C. *Exemplo de aplicação*

Dentro dessa abordagem, uma das aplicações que mais teve êxito foi o denominado *Método Audiolingual* - no início dos anos 50. Apesar de se falar em método, não se trata, na verdade, de um único manual de ensino, mas de várias aplicações.

Esse método reflete não somente os pressupostos teóricos do estruturalismo lingüístico, com maior ênfase nas estruturas da língua, como também as idéias da psicologia behaviorista, que defende os modelos de condicionamento, reforço positivo e formação de hábito como base para a aprendizagem. Logo, os procedimentos de ensino apóiam-se na memorização de estruturas por meio de repetições e exercícios mecânicos, com reforço positivo imediato das respostas corretas (Richards & Rodgers, 1986: 17; Brown, 1994: 70, entre muitos outros).

4.2 Abordagem funcionalista

A. *Concepção de língua*

A língua é concebida como um meio para a expressão de significados funcionais. Essa concepção de língua tem como uma das principais fontes o trabalho do funcionalista inglês Hymes (1979), que, partindo da noção chomskyana de competência, amplia esse conceito, denominando-o 'competência comunicativa'. Para Hymes, o conhecimento de uma língua implica não somente os princípios organizacionais (estruturas e itens lexicais), mas inclui também as regras pragmáticas e sociais da língua.

B. *Natureza da aprendizagem*

No que concerne à aprendizagem, enfatizam-se as dimensões semântica e comunicativa, o que leva a uma especificação e organização do conteúdo a ser ensinado com base em categorias de significados e funções, em vez de elementos estruturais e gramaticais (Richards & Rodgers, 1986: 17; Brown, 1994: 70, entre muitos outros)

C. *Exemplo de aplicação*

Uma primeira aplicação ao ensino dessa nova concepção de aprendizagem encontra-se no *Programa Ncional-funcional*, de Wilkins (1976, cit. em Brown, 1994: 66), que é uma espécie de precursor do que viria a ser mais tarde a *Abordagem Comunicativa*. O aspecto funcional desse programa reside em sua organização com base em funções comunicativas, tais como *identificar, relatar, negar, recusar um convite, pedir permissão, desculpar-se*, etc. Em relação ao aspecto ncional, ele opera com dois tipos de noções: as gerais e as específicas. Enquanto as noções gerais consistem em conceitos abstratos, como *a existência, o espaço, o tempo, a quantidade e a qualidade*, as específicas correspondem aproximadamente ao que se costuma chamar de contextos ou situações, que seriam, por exemplo, *identificação pessoal* (nome, endereço, número do telefone, etc), *viagem, saúde, educação, compras, lazer*, entre vários outros.

4.3 O ensino audiolingual e o comunicativo

Com uma concepção de língua sob a ótica funcionalista, que vai além da estrutura lingüística interna e inclui aspectos sociopragmáticos, os procedimentos de ensino de L2 sofrem fortes mudanças, tanto no que diz respeito à elaboração de material didático quanto à sala de aula. As diferenças entre a antiga aplicação, o Método Audiolingual, e a nova Abordagem Comunicativa não são poucas. Essas duas vertentes contrastam sobretudo em relação aos seguintes pontos (adaptação de Finocchiaro & Brumfit, 1983: 91-93):

Ensino Audiolingual	Ensino Comunicativo
1. Aprender uma língua é aprender estruturas, sons e palavras	Aprender uma língua é aprender a comunicar
2. Exige a memorização dos diálogos baseados em estruturas	Os diálogos centralizam-se nas funções comunicativas e normalmente não são memorizados
3. Os itens da língua não se encontram necessariamente contextualizados	Contextualização é uma premissa básica
4. A técnica básica é o exercício mecânico	O exercício mecânico pode ser usado, porém somente de modo periférico
5. As atividades comunicativas só são introduzidas após um longo processo de rígidos exercícios mecânicos e outros tipos de exercícios	Tentativas de comunicação podem ser incentivadas logo no início
6. É proibido usar a língua materna do aluno	O uso criterioso da língua materna é aceito onde for viável
7. A leitura e a escrita só são introduzidas depois que a fala é dominada	A leitura e a escrita podem ser introduzidas desde o primeiro dia
8. O objetivo a ser atingido é a competência lingüística	O objetivo a ser atingido é a competência comunicativa (i.e. a habilidade de usar o sistema lingüístico de modo eficaz e adequado)

Ensino Audiolingual	Ensino Comunicativo
9. Reconhecem-se as variedades da língua, mas elas não são enfatizadas	A variação lingüística é um conceito central nos materiais e na metodologia
10. A seqüência das unidades é determinada, exclusivamente, pela complexidade lingüística	O seqüenciamento é determinado por considerações sobre o conteúdo, a função ou significado que seja de interesse
11. O professor controla o aluno, impedindo-o de fazer qualquer coisa que entre em conflito com a teoria	O professor ajuda os alunos de todas as formas possíveis, motivando-os a trabalhar com a língua
12. 'A língua é uma hábito', logo os erros dever ser evitados a qualquer custo	A língua é criada pelo indivíduo, muitas vezes através de tentativas e erros
13. Um dos objetivos básicos é a precisão da forma	O objetivo básico é uma língua fluente e aceitável: a precisão não é julgada em termos abstratos, mas sim em contextos

Entre os pontos divergentes de maior relevância que marcam o avanço da abordagem comunicativa em relação à audiolingual podemos citar: a exigência de contextualização, a competência comunicativa como objetivo a ser atingido, a inclusão da variação lingüística e o tratamento dado aos erros. Esses temas apontam para um movimento em direção à concepção de língua como instrumento de comunicação. O ensino de uma segunda língua deixa de ser um processo de explicitação e domínio rígido de estruturas e passa a ser um processo dinâmico que concebe o aluno como um usuário da língua, que deverá ser capaz de se comunicar em diferentes situações e contextos. Para tal, o professor precisará considerar as variações geográficas, sociais e de registros (formal e informal), além das diferenças existentes entre as modalidades oral e escrita. Dessa nova concepção do aprendiz e da língua surge um tratamento de erros não mais como uma manifestação não-desejada, que deve ser de todo abolida, mas como um fenômeno que faz

parte da construção gradativa de aproximação do sistema da nova língua a ser aprendida.²

5. Abordagem interacionista

A. *Concepção de língua*

A língua é concebida como um meio para a realização de relações interpessoais e para o desempenho de transações sociais entre indivíduos. Ela é vista com um instrumento para a criação e manutenção das relações sociais.' (Richards & Rodgers, 1986: 17)

B. *Natureza da aprendizagem*

A idéia central nessa abordagem é a de que a aprendizagem se dá por meio do exercício comunicativo de interagir, por meio da construção do discurso. Como as teorias interacionistas concentram-se nos padrões de ação e de negociação encontrados em trocas conversacionais, o conteúdo do ensino pode ser especificado e organizado em termos de padrões de trocas e interações, ou pode permanecer sem especificações, a ser modelado pelas inclinações dos aprendizes como agentes construtores da interação. Não se trata, portanto, de considerar as funções comunicativas da língua como possibilidades que o aluno poderá exercitar em futuras situações, provavelmente fora da sala de aula, mas de fazer com que o aluno vivencie a *inter-ação* em sala, transformando esse ambiente em realidade discursiva e aproximando-o, dentro do possível, à realidade 'lá fora'.

C. *Exemplo de aplicação*

Como a abordagem interacional é uma espécie de ramificação da

² 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, cit. em Ellis, 1994a: 30).

comunicativa, muitos dos métodos de ensino atuais se intitulam comunicativo-interacionais.

5.1 Principais vertentes teóricas

Há duas linhas teóricas principais que fundamentam a abordagem interacionista: a Hipótese da Interação e a Teoria Sociocultural.

5.1.1 A Hipótese da Interação

O conceito principal na Hipótese da Interação é a negociação de significado. Essa negociação ocorre quando surgem problemas de compreensão durante uma conversa. Ao deixarem de entender o que está sendo dito ou não conseguirem expressar com clareza o que pretendem dizer, os participantes da conversa interrompem esse processo comunicativo, que deixou de fluir, e tentam negociar a mensagem. Para tal, eles recorrem a estratégias conversacionais, tais como³:

- pedidos de esclarecimentos: pedidos de esclarecimento, como *o que foi mesmo que você disse?* ou *o que você está querendo dizer com isso?* ou simplesmente *como (assim)?*, entre muitos outros, são constantemente usados em conversas, seja entre aprendizes de L2 e falantes nativos, seja entre os próprios falantes nativos;
- verificação de compreensão: a verificação de compreensão costuma ser usada para evitar problemas que podem surgir. O falante/aprendiz quer se certificar de que seu parceiro está entendendo o que ele está dizendo e se antecipa com perguntas do tipo: *você está (me) entendendo?* ou *você entendeu?* ou *fui claro?* etc;
- confirmação: em geral, a confirmação é usada para se lidar com problemas que surgiram. O falante/aprendiz confirma que enten-

Há muitas outras estratégias usadas na comunicação, mas aqui nos restringiremos a essas.

deu o que está sendo dito ou o que foi reelaborado, proferindo enunciados como *ah*, *está claro* ou *entendi*;

- reformulações: o falante/aprendiz reformula seu enunciado, de modo a tentar se fazer entender, mantendo, porém, a referência ao significado central. Um exemplo de reformulação ocorreu com um aluno nosso, falante de alemão como LI:

Aprendiz: - Você tem um livro de telefone?

Professora: - O que que você quer?

Aprendiz: - Um livro com telefones de escolas.

Professor: - Ah, você quer uma lista telefônica.

Aprendiz alemão: - Sim, uma lista telefônica.

Assim, a falta de compreensão (*feedback* negativo) leva o aprendiz a reformular sua produção, modificando-a. De acordo com a Hipótese da Interação, a oportunidade de negociar o significado fornece ao aprendiz o tempo necessário para que ele preste atenção à forma, enquanto processa o conteúdo da mensagem. Portanto, a Hipótese da Interação enfatiza as contribuições do *feedback* negativo e da produção modificada, e reconhece que a interação funciona por meio da conexão entre o *input*, a capacidade interna do aprendiz e a produção via atenção seletiva (Ellis, 1999: 14).

5.1.2 A Teoria Sociocultural

Segundo a teoria sociocultural, o desenvolvimento cognitivo surge por meio da interação em situações sociais concretas e é facilitado quando o aprendiz recebe suporte de um interlocutor mais experiente que pode orientá-lo, i.e., quando recebe apoio durante a interação. Esse apoio recebido pelo aprendiz leva ao aprimoramento da apren-

dizagem. Essa teoria baseia-se na proposta de Vygotsky, segundo a qual o aprendizado ocorre quando funções mentais determinadas biologicamente evoluem para funções mais complexas 'de nível superior'. As funções são realizadas inicialmente em colaboração com outros, tipicamente por meio da interação interpessoal, e depois são realizadas independentemente. Vygotsky via o desenvolvimento como um processo de amadurecimento através de um caminho, em parte incerto, dependente das experiências interacionais do indivíduo. A língua é vista como o instrumento mediador da construção do conhecimento (Ellis, 1999: 17-18).

5.1.3 Pequeno contraste entre a Hipótese da Interação e a Teoria Sociocultural

Um pequeno contraste entre essas duas vertentes teóricas do interacionismo pode nos dar uma noção dos pontos principais de cada uma (cf. Ellis, 1999: 21).

Hipótese da Interação	Teoria Sociocultural
1. Interação social	Interação social e particular
2. Um tipo de interação: a negociação de significado	Interação como um todo, apesar de sugerir formas específicas: conversas instrucionais, interação como uma prática social
3. Interação como auxílio à aquisição; satisfaz as necessidades de informação do aprendiz	Interação modela e constrói o aprendizado
4. Interação facilita, mas não é necessária nem suficiente para a aprendizagem	Lugar real do aprendizado, é vista como fundamental e suficiente

5.2 O ensino sob a ótica interativa

A abordagem interacionista - incluídas aqui as duas vertentes - rompe com os pressupostos dominantes no método audiolingual e incorpora conceitos propostos na abordagem comunicativa, como a contextualização, a variação lingüística, a competência comunicativa e a aceitação de erros como parte da aprendizagem, redirecionando, porém, o foco da aprendizagem para o próprio processo interativo. Desse modo, as funções lingüísticas para a qual servem a língua (primeira proposta da abordagem comunicativa) não somente devem ser apresentadas como também precisam ser vividas, experienciadas. Assim, os métodos que se baseiam nessa abordagem passam a operar com a interação como situação dinamizadora, em que se manifestam a contextualização, a variação, o desempenho comunicativo e os erros, entre outros elementos.

Partindo, então, da idéia de que o ato de interagir é requisito fundamental para o domínio de L2, surge a necessidade de se enfatizar a interação em sala de aula, seja oral ou escrita, na tentativa de aproximar esse ambiente de aprendizagem às situações naturais.

Assim sendo, uma sala de aula interativa deverá ter as seguintes características (Brown, 1994: 81):

- 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.

Analisando essas características, percebe-se que elas possuem traços nítidos de associação com o mundo fora da sala de aula. O item (a) aponta para o papel ativo que o aluno deverá exercer; o item (b) evidencia a tentativa de fazer com que as atividades possuam uma base lingüística e contextual autêntica; os itens (c) e (d) referem-se à associação entre a produção em sala e a preparação do aluno para atuar fora dela; o item (e) faz alusão a traços inerentes ao ato de comunicação oral; e no item (f), verifica-se a preocupação em situar as atividades de produção escrita dentro de um contexto comunicativo por meio da existência de um verdadeiro leitor.

A relevância da associação entre duas situações em princípio distintas, transferindo traços do mundo real lá fora para a sala de aula, reside na necessidade de se evitar que o aluno viva uma realidade em sala tão distante das situações a serem vividas fora dela que lhe venha a dificultar a transferência do que aprendeu. Vivenciar situações comunicativas em sala certamente o ajudará a (re)vivenciar situações comunicativas fora dela.

6. O diálogo e o texto nas três abordagens

6.1 O tratamento estruturalista

A. O diálogo

Por considerar a memorização de estruturas como necessária e suficiente para a aprendizagem, a função primordial do diálogo é tão somente a de apresentar determinadas estruturas, já que a contextualização não é um compromisso. Muitas vezes encontramos nos manuais que seguem essa abordagem, simplesmente uma sistematização gramatical seguida de exercícios mecânicos. Vejamos como exemplo um diálogo extraído de uma primeira unidade.

Como vai?

- Bom dia!

- Bom dia! Como vai o senhor?

- Bem, obrigado. E o senhor?

- Bem, obrigado. Sente-se, por favor. O senhor é o novo engenheiro?

- Sou, sim.

- Como é seu nome?

- Tomás Lima.

- De onde o senhor é?

- Eu sou de Ouro Preto, mas moro em São Paulo.

- Onde o senhor mora? No centro da cidade? ...

(Lima & lunes, 1999: 1)

Nesse diálogo, as estruturas a serem decoradas e treinadas repetidamente serão: *O senhor é engenheiro?*; *Onde o senhor mora?*; *De onde o senhor é?* Por conseguinte, acompanham-no (além de dois outros diálogos) vários exercícios mecânicos que se constituem de perguntas a serem respondidas de acordo com três modelos.

1. O senhor é engenheiro? Sou, sim. / Não, não sou.
2. Onde o senhor mora? Moro no Brasil./Moro em São Paulo./Moro na avenida São João.
3. De onde o senhor é? Sou de São Paulo./ Sou do Japão./Sou da Argentina.

As possibilidades de contração das preposições *em* e *de*, bem como as regras de emprego de *em* + nome de lugar' estão esquematizadas antes dos respectivos exercícios.

B. O *texto*

Diferentemente do diálogo, o texto nesta abordagem tanto pode exercer a função de apresentar estruturas e itens lexicais, quanto pode estar inserido numa lição como contextualizador de um tema específico, visando a uma produção. Em alguns casos, seria desejável que ocorresse uma combinação dessas duas funções.

O texto intitulado 'Um almoço bem brasileiro' (FLEP: 30) ilustra a segunda função, a contextualizadora. As propostas de exercícios são de compreensão e produção. A compreensão consiste em perguntas a serem respondidas e a produção, na elaboração de dois cardápios, um tipicamente brasileiro e outro com pratos do país de origem (se for o caso). Uma outra possibilidade de exploração do texto poderia ser o foco no tempo verbal de futuro perifrástico (*vou fazer*), usado no português do Brasil, não somente na fala como no texto escrito de natureza informal.

Um almoço bem brasileiro

Hoje o Sr. e a Sra. Clayton vão almoçar na casa da família Andrade. Mariana Andrade vai preparar um cardápio bem brasileiro para seus convidados.

Como aperitivo, vai oferecer a tradicional "caipirinha" e, como entrada, uma sopa de milho verde. O prato principal vai ser frango assado com farofa. Como sobremesa, os convidados vão comer doces e frutas.

Tudo já está preparado. A campanha está tocando. Luís Andrade vai receber seus amigos.

(Lima & lunes, 1999: 30)

6.2 O tratamento comunicativo

A. O diálogo

Devido a seu forte compromisso com a contextualização, a abordagem comunicativa centraliza muitas de suas informações no diálogo. A situação comunicativa oral costuma ser o ponto de partida para o ensino. Expor a língua em uso proporciona um direcionamento da aprendizagem da língua para a competência comunicativa. Em geral, à apresentação de um diálogo segue-se uma proposta de produção direcionada, previamente estruturada. Embora o grau de estruturação e a quantidade de informações fornecidas dependam do nível do aluno, com mais informações para os primeiros níveis e menos para os mais avançados, encontramos esse princípio de direcionamento temático e lingüístico em diferentes níveis.

O diálogo intitulado 'Vamos...' ilustra esse procedimento. A ele segue-se uma proposta de produção oral, que se constitui em elaborar diálogos bastante semelhantes a esse, ou seja, usando-se as mesmas estruturas, apenas substituindo-se algumas expressões, que constituem outras atividades.

Vamos...

A: Vou almoçar no "Tropeiro". Você vai também?

B: Vou. Quando?

A: Amanhã, ao meio-dia.

B: Tudo bem.

Atividades

- ir ao cinema/teatro/concerto/jogo de futebol
- almoçar
- jantar
- tomar cafezinho

(Lima et al., 1991: 15)

B. O texto

O papel do texto na abordagem comunicativa é o de fornecer a contextualização por escrito, ou seja, ele constitui a contraparte do diálogo. Logo, o trabalho feito costuma ser o de compreensão, por meio de perguntas e exercícios diversificados, geralmente seguidos de propostas de produção escrita. Em alguns casos, apesar da incompatibilidade teórica, ainda encontramos textos utilizados somente para a compreensão de formas - em Lima et al. (1991: 44), um texto curto é usado como base para se completar um quadro de formas do pretérito perfeito.

Diferentemente da proposta estruturalista, o texto na abordagem comunicativa é inserido logo no início do processo de aprendizagem. O contato com as duas modalidades da língua, a oral e a escrita, juntamente com a variedade de situações de uso, corroboram a construção da competência comunicativa.

Por exemplo, em Lima et al. (op. cit.: 20), encontramos, logo na segunda lição, a apresentação de um programa cultural (teatro, cinema, show, restaurante etc), com um exercício que consiste em escolher algumas das programação expostas, de modo a organizar o seu próprio programa de sexta-feira. Trata-se de um exercício simples sobre um texto autêntico, o que mostra ser perfeitamente possível realizar atividades reais com textos desde o início.

6.3 O tratamento interacionista

A. O diálogo

De modo semelhante à abordagem comunicativa, sob a ótica interacionista, o diálogo inicial exerce o papel de apresentar a língua dentro de contextos de fala. O aluno é exposto a determinados temas e estruturas lingüísticas empregados em situações de comunicação oral. A diferença é que essa abordagem enfatiza a prática da comunicação oral por meio de conversas reais espontâneas. Como

ela considera o exercício de interação o contexto em que se constrói o conhecimento por meio da língua, numa situação de sala de aula, faz-se necessário que os aprendizes construam diálogos e converse sobre os mais variados temas. Esses diálogos devem ser espontâneos, ou seja, não mais tão controlados e direcionados. Para tal, o livro não exercerá somente o papel de instruir e dar informações, mas sobretudo o de provocar o aluno, o de levá-lo a interagir.

Um exemplo de tratamento interacionista do diálogo encontra-se em Henriques & Grannier (2001). Diferentemente de outros manuais que conhecemos, este não propõe estruturas que direcionam a elaboração de diálogos em sala, deixando em aberto de que modo os aprendizes vão compor suas interações orais. Há, em princípio, três possibilidades: eles podem tomar o diálogo inicial como base, elaborar outros orientando-se pelas ilustrações (desenhos de cenas, objetos, lugares, etc), ou pensar em novas situações. Um outro aspecto inovador deste manual é que ele não explicita o ambiente nem os personagens dos diálogos, sempre intitulados 'Quem são essas pessoas?'. Desse modo, um primeiro exercício de interação oral será o de conversar sobre a situação e as falas do diálogo, para se tentar depreender informações sobre as pessoas - nome, profissão, idade, sexo, origem etc. - e sobre o lugar onde se encontram. Trata-se de uma atividade que abrange a compreensão do diálogo, bem como a produção oral entre o professor e o aluno ou entre os alunos, e estabelece um maior envolvimento com a situação apresentada.

Quem são estas pessoas? A: Que horas são? B: São três e meia. A: A aula de português é às quatro? B: É. Que tal um café agora? A: Tudo bem.
(Henriques & Grannier: 14, lição 2)

Possíveis perguntas:

1. São adultos, adolescentes ou crianças?
2. São estudantes ou profissionais?

B. O texto

O texto escrito, assim como o diálogo, exerce o papel não somente de contextualizar, apresenta também a realidade sociocultural, como o de envolver o aprendiz com o tema, provocando reações e permitindo que ele manifeste suas opiniões. Do mesmo modo que no diálogo, também em relação aos textos nem sempre haverá atividades propostas, pré-estabelecidas. Encontramos esse procedimento em Henriques & Grannier (2001), por exemplo. Nesse manual, há um tipo de atividade denominada 'Lendo e relendo', com exercícios de compreensão, e há a atividade 'Entre parênteses' - nesta última, encontram-se sobretudo propagandas de revistas, com muitas imagens -, que deixam completamente em aberto o tipo de procedimento, sem especificar sequer se o trabalho será de natureza oral ou escrita.

7. A situação de aprendizagem dos surdos

Ao aprender o português do Brasil como uma nova língua, o aprendiz poderá fazê-lo em duas circunstâncias distintas: português como língua estrangeira ou como segunda língua. Na primeira, trata-se de aprender o português num país em que ele não seja língua nacional ou oficial. Assim, um alemão que aprenda português na Alemanha, estará diante de uma *língua estrangeira*. Se o aprendiz for um dos cidadãos brasileiros que não têm o português como primeira língua, como os índios, alguns imigrantes e os surdos (falantes de LIBRAS), ele aprenderá o português como *segunda língua*.

No primeiro caso, o aprendiz terá um contato bastante reduzido com a língua, limitado praticamente ao espaço da sala de aula, com ênfase na aprendizagem formal - hoje em dia há os canais de televisão a cabo em vários idiomas, mas a atividade em questão é somente de compre-

ensão oral. De modo geral, por meio da aprendizagem em sala de aula o aluno demora mais a atingir um bom domínio de L2, sobretudo no que diz respeito à produção oral. A segunda situação é a de aquisição natural, podendo ou não ter apoio de um ensino formal em sala. É claro que com um contato mais freqüente com falantes nativos, as habilidades, principalmente a de fala, evoluem mais rapidamente.

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos.

Diante da ausência de trocas orais, fica claro que o texto escrito não pode se restringir a transmitir informações estruturais e lexicais, mas caberá a ele assumir o papel de contextualizador, trazendo aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e culturais. Os textos selecionados precisam, então:

- ser autênticos, sempre que possível;
- conter temas relacionados à experiência dos aprendizes, levando a um maior envolvimento pessoal e provocando reações e manifestações;
- estar associados a imagens - a boa opção seria artigos de revistas e jornais, que costumam estar ilustrados, bem como propagandas.

Essas características dos textos a serem usados para o ensino/aprendizagem de português por escrito para surdos estão relacionadas à concepção interacionista, a mais adequada para esse tipo de situação. Dentro dessa abordagem, caso a atividade seja de produção escrita, é importante que vise a um verdadeiro leitor.

Além do texto, um outro recurso que deve ser usado no ensino/aprendizagem de português para surdos é a *internet*. As vantagens do uso da *internet* são as seguintes: em primeiro lugar, ela permite ao aprendiz-surdo uma participação mais ativa em seu processo de aprendizagem, na medida em que ele próprio pode buscar textos e imagens que lhe interessem; em segundo lugar, o aprendiz pode entrar nas salas de bate-papo e, por assim dizer, conversar por escrito. O diálogo construído nessas salas constitui uma quebra em relação às trocas de correspondências escritas tradicionais, como as cartas, pois ele possibilita um discurso vivo por escrito, um discurso que se assemelha ao falado sob aspectos como a dinamicidade, a temporalidade e a reciprocidade imediata. Além do mais, nele podemos encontrar, por exemplo, as estratégias conversacionais típicas dos diálogos orais, que caracterizam a negociação de significado, conceito central na hipótese da interação.



Alunos surdos no laboratório de informática da Escola Normal de Taguatinga, DF

8. Considerações Finais

A concepção atual de ensino de segunda língua requer uma mudança de postura no que diz respeito ao ensino formal em sala de aula. Não se pode mais abraçar um material didático que apresente a língua como uma entidade estática. Precisa-se de materiais que apresentem a língua inserida em diferentes situações comunicativas, o que permite ao aprendiz fazer uso do que ele aprende em sala para se comunicar adequadamente nas mais diversas situações com as quais ele certamente vai deparar fora da sala de aula.

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a seleção de textos adequados é fundamental. O tratamento a ser dado deve ser o interacionista, pois proporciona ao aluno maior envolvimento e interação com o texto. Um recurso adicional que precisa ser inserido em trabalhos em sala de aula e/ou em casa é a *internet*.

Um olhar sobre o texto do surdo

1. Introdução

O primeiro contato com um texto escrito por um surdo é, para o ouvinte, desconcertante. Isso decorre do fato de que o ouvinte, que desconhece a realidade do surdo, supõe que o escritor surdo tenha como língua única e/ou materna a língua portuguesa. Uma vez lembrado que a percepção sensorial do surdo é essencialmente visual, tendo ele, portanto, acesso restrito, ou nenhum acesso, a modalidade oral do português, o ouvinte ainda se surpreende com o fato de que o surdo escolarizado demonstre domínio tão restrito da língua portuguesa. Informado de que o aluno surdo tem a língua de sinais a sua disposição, e que, na escola e nas situações de interação, lida com a língua de sinais de falantes não-nativos, com o português sinalizado, com a leitura labial, os gestos, as informações visuais e outras estratégias que possam auxiliá-lo na aquisição da língua oral, ainda assim, custa-lhe crer que a língua portuguesa seja tão opaca para o surdo ou que anos de escolarização não tenham o efeito esperado sobre essas pessoas. O fato é que a situação de imersão do surdo na cultura ouvinte não é trivial.

'Ninguém esperaria que uma criança ouvinte adquirisse uma língua com base apenas em fragmentos indefinidos dessa língua. Então, por que deveríamos esperar que uma criança surda o fizesse quando a fala é considerada obrigatória para o aprendizado de uma língua oral? E ninguém esperaria que uma criança ouvinte aprendesse uma língua com alguém que mistura fragmentos de duas línguas totalmente diferentes, usando algumas palavras de uma língua em

estruturas frasais pinçadas de outra língua. Então, por que deveríamos esperar que uma criança surda aprendesse uma língua desse modo, quando tipos diferentes de sistemas inventados de fala e sinais são utilizados?' (Svartholm, 1998:38).

De fato, as especificidades do canal perceptual levam a dificuldades semelhantes, de qualquer ponto de vista: seja a aquisição da língua oral por surdos, seja a aquisição de língua de sinais por ouvintes. Enquanto na aquisição da língua materna não é necessário explicitar certas propriedades que permitem dominar o uso da língua em toda sua complexidade, na aquisição de segunda língua isso se torna muitas vezes necessário, especialmente quando se trata da aquisição de uma língua que utiliza um canal perceptual diferente daquele utilizado na língua materna do aprendiz.

Em comparação com outros professores de segunda língua, o professor de surdos tem um maior grau de responsabilidade em tornar a língua, o input lingüístico, disponível e compreensível para as crianças. Isto se deve às características da língua escrita e à sua falta de conexão com o contexto imediato. Ela exige explicações de modo a ser compreendida pela criança e, assim, ser usada como uma fonte de aprendizagem de uma língua. E isto só pode ser atingido adequadamente através do uso da língua de sinais ao trabalhar textos e suas formas/significados.' (Svartholm, 1998: 43).

2. Aspectos da aquisição de português por ouvintes

Não é difícil identificar as características dos textos de ouvintes que adquirem o português como segunda língua, conforme ilustrado a seguir:¹

¹ Os textos (1a-c) foram escritos por um falante de tailandês L1 e inglês L2; os textos 2 (a-b) , por um falante de holandês L1 e inglês L2; o texto (3) por um falante de holandês L1, francês e inglês L2.

- (1) a. Eu tomo banho e coloco roupa. Eu ligo máquina de lavar. Eu como café da manhã. Eu como almoço. Eu faço lanche por meus filhos. Eu dormo às 22:00.
- b. Português é muito difícil para mim. De gramática de português confunde me.
- c. Eu moro em Brasília, até hoje é 2 meses. Dos brasileiros estão pessoas feliz. Eu tenho os amigos brasileiros. Eles são pessoas boa. Eles ajudam para mim. Eu gosto morar aqui, mas tenho problema com falando. Falar português é difícil. Eu estudo todos os dias. Eu gosto da comida aqui. Eles comem muito feijoas e churrasco é muito bem. Eu escrevo mais. Tchau.
- (2) a. Entender um texto escrito em português é não fácil, mas não demais para mim. (...) minha português é mais pobre (...)
- b. Eu vou à loja da Internet para receber passar e-mail mensagens.
- (3) (...) eu tenho muitas saudades para ele. Si eu estou na minha casa de novo, eu vou trabalhar muito e depois eu tenho dinheiro para comprar um ticket para Alexandre e ele pode visitar mim a janeiro au próximo ano. Você acha que uma boa ideia?

Entre os aspectos divergentes do português, evidencia-se, em (1a-c), uso de frases curtas, omissão de artigos, inadequação lexical, inadequação no uso de preposição. Nos exemplos em (2a-b), nota-se falha na colocação do advérbio de negação, na concordância nominal, 'excesso' de itens lexicais. Em (3), ocorre uso inadequado de preposição, de pronome, omissão do verbo ser. Como é de se esperar, os aprendizes de segunda língua se utilizam de várias estratégias para 'descobrir' a gramática da língua-alvo. Essas estratégias permitem a produção de frases convergentes da língua portuguesa e geram também seqüências divergentes. Por exemplo, para cada aprendiz, ocorre uso adequado e inadequado da preposição.

Cada conjunto de dados em (1), (2) e (3) foi produzido por um indivíduo que possui uma língua materna diferente, além de experiências

com outras línguas não-maternas. Em vista de suas experiências linguísticas anteriores, sua produção textual apresenta características próprias. Além disso, certos aspectos da língua portuguesa são objeto de dificuldades recorrentes, como o uso do artigo, da preposição, do pretérito perfeito e imperfeito, da oposição *ser/estar*, além de propriedades como o gênero das palavras, a codificação gramatical de propriedades semânticas dos nomes (contáveis, não-contáveis, plurais, coletivos). Na aquisição da segunda língua, a articulação das propriedades da língua nativa e da língua-alvo dá origem à chamada *interlíngua*. A expectativa é que o aprendiz faça generalizações e 'crie' regras, recorrendo a sua capacidade inata e criativa para a aquisição da linguagem.

Cabe então indagar se há semelhanças no texto escrito por ouvintes e por surdos na aquisição de segunda língua. Como se pode observar nos exemplos citados, os textos de ouvintes que adquirem português como segunda língua apresentam níveis diversos. Por exemplo, no primeiro caso, tem-se o uso de enunciados curtos. Essa característica é evidente nos textos escritos por surdos, que costumam apresentar vocabulário reduzido, ausência de artigos, preposições, concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, falta de elementos formadores de palavras (afixos), verbos de ligação (*ser, estar, ficar* etc), ausência de conectivos, tais como conjunções, pronomes relativos etc, além de uma colocação aparentemente aleatória de elementos na oração. À medida que o conhecimento da língua se desenvolve, os enunciados se tornam mais complexos, os processos gramaticais antes ausentes passam a ocorrer com mais frequência. Como os estudos de L2 têm constatado, um maior número de comportamentos não-convergentes tende a ocorrer nos estágios intermediários do processo de aquisição.

Evidentemente, existe semelhança entre os textos escritos por surdos e por ouvintes estrangeiros. No entanto, aspectos como o tempo de exposição à língua, a existência de instrução formal, a imersão cultural são fatores decisivos. No caso dos ouvintes cujos textos fo-

ram mostrados acima, além de estarem motivados para o aprendizado de línguas, em geral, e da língua portuguesa, em particular, é decisivo o fato de que utilizam o mesmo canal perceptual. No entanto, alguns estudos apontam que pode faltar motivação e aceitação da língua-alvo nos ouvintes também, o que tem sido apontado como uma possível causa do insucesso. As condições que cercam os surdos são claramente diferentes; por um lado, para eles, aprender a nova língua coincide com aprender a ler e escrever, e por outro, faltam-lhes as 'pistas' que o conhecimento de outra língua oral geralmente fornece aos aprendizes de segunda língua.

A língua escrita não decorre da interação face a face em contextos comunicativos, onde ambos os interlocutores estão presentes. A língua escrita vai além disso; ela permite a comunicação sem depender de tempo e lugar. Isto se reflete na sua estrutura e nas suas necessidades de explicitação. Isto deve ser profundamente compreendido pela criança surda]. Caso contrário a língua escrita poderá ser inicialmente considerada pela criança como um outro modo de comportamento estranho e confuso em situações comunicativas' (Svartholm, 1999: 41).

Além de lidar com aspectos que são específicos da língua portuguesa, sabemos ainda que os surdos devem lidar com aspectos da língua de sinais, que são específicos em função de seu caráter visuo-espacial. Em meio a tantas circunstâncias adversas, não surpreende que a produção escrita por surdos tenha características que dificultem sua interpretação. Segundo Góes (1996:7), 'as construções desviantes podem ou não permitir pistas para ajustamentos na tentativa de construção de sentido. Casos de referencialidade ambígua, escolha lexical indevida, ordenação inadequada e sentido incompleto variam quanto às demandas de interpretação postas ao leitor. Em algumas dessas ocorrências, é possível inferir a mudança necessária à compreensão, com base no próprio enunciado e naqueles adjacentes ou, ainda, em informações do contexto de produção (derivadas da observação da atividade); outras vezes, porém, não há elementos suficientes para compor uma interpretação.'

3. Em que consiste a tarefa de adquirir uma (segunda) língua

A tarefa de adquirir uma língua impõe o domínio dos elementos do léxico, os quais trazem consigo informações sintáticas, semânticas e fonológicas, bem como das possíveis combinações entre eles, o que resulta no conhecimento da boa ou má-formação (sintática, fonológica e semântica) de seqüências. Esses dois tipos de conhecimentos representam o conhecimento mental do sistema de regras (ou gramática) da língua. Assim, como sistematizado em Lobato (1986):

- o conhecimento da estrutura sintática das sentenças permite identificar o sujeito de (4a) e dizer que *meu* é um determinante (ou modificador) de *dicionário*. Permite também julgar a boa ou má-formação sintática e dizer que (a) é bem-formada sintaticamente e (b) é mal-formada sintaticamente.

(4) a. Eu perdi meu dicionário

b * Mim perder minha dicionário.

- o conhecimento da estrutura fonológica das sentenças permite atribuir entoação ascendente ou descendente a uma pergunta com elemento interrogativos.²

(5) Quem João viu?

- o conhecimento da estrutura semântica das sentenças permite relacionar (6a) e (6b), em termos de uma relação em que (a) implica (b):

(6) a. João conseguiu ler *Vendo Vozes* até o fim.

b. João tentou ler *Vendo Vozes*.

- o conhecimento da estrutura semântica das sentenças permite ainda atribuir ambigüidade a (7) {*banco* = *assento* ou *instituição*

² Perguntas envolvendo pronomes interrogativos são determinadas pela estrutura sintática e pela entoação; perguntas com resposta sim/não são determinadas apenas pela entoação (ex. *Esse dicionário é seu? Sim/ Não*).

financeira) e dizer que (8) é semanticamente mal-formada (contraditória):

(7) Ainda estou longe do banco.

(8) Nenhum carro veloz é veloz.

Além da *competência gramatical*, adquirir uma língua não é somente conhecer esse tipo de informação. Segundo Hymes (1979), o uso adequado das sentenças exige que se levem em conta informações como as condições apropriadas para o uso de uma sentença, isto é, as regras socioculturais do falar, denominadas:

• a *competência comunicativa ou pragmática*

(9) a. Feche a porta! (dirigindo-se a um igual ou subordinado, nunca a um superior|

b. Você pode me trazer o livro amanhã? [pedido, não uma ordem]

3.1 Soluções propostas pelo surdo ante a tarefa de produzir um texto escrito em português

Os textos a seguir são redações escritas por dois jovens surdos (A e B), após assistirem a um vídeo, no qual um surdo conta uma piada em LIBRAS³. Os textos demonstram que eles entenderam a piada, embora haja vários aspectos divergentes em relação à língua-alvo.⁴

³ Os textos reproduzidos foram escritos por alunos da Escola Normal de Taguatinga, DF. As redações foram produzidas após atividade conduzida pela professora Sandra Patrícia de Faria e fazem parte de sua pesquisa, realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística - UnB (cf. Faria, 20021).

⁴ Resumo da piada: Um surdo consegue carona com um motorista ouvinte. Na viagem, o motorista fica com sono e pede para o surdo substituí-lo na direção. O surdo acelera e ultrapassa o limite de velocidade. A polícia vem e manda parar o carro. O policial repreende o surdo, mas logo percebe que ele não entende, porque é surdo, e deixa-o ir embora. O motorista volta à direção e resolve acelerar, acreditando que pode imitar o surdo e se livrar da multa. Novamente a polícia vem e manda parar o carro. O motorista imita o surdo, mas dessa vez o policial sabe língua de sinais e aplica a multa, frustrando o plano do motorista.

Eu caminha sozinha na estrada, Ele ver carro carona passar,
Ele anda de novo ver caminhão, ele esta de novo carona
motorista parou. Surdo entre caminhão ir dirigir.

- motorista disse

- surdo falou: eu não ouvinte.

- motorista o entender.

- motorista pergunta:

Você tem carteira de motorista.

- Eu tenho carteira.

motorista dirigir demora longe, começa etá sono e cansado.

Motorista idéia pergunta, você quer motorista surdo aceita
troca homem dormir.

Surdo vai faz motorista, ele vontade caminhão rápido e ve-
locidade.

O homem surpresa não pode rápido tempo polícia vai preso.

Surdo não acredito.

Polícia [?] caminhão rápido, ele (?) vai parar caminhão.

Polícia falou, ele não ouvinte.

Polícia falou gesto, você não rápido caminhão. Surdo ta bom!

Surdo dirigir começa sono esta cansado, troca motorista ele
dormir.

Motorista pensa como surdo.

Motorista faz rápido caminhão.

Polícia viu moto ir com caminhão.

Motorista viu com polícia esta caminhão parar.

Polícia falar, motorista não ouvinte.

Polícia saber sinais, motorista não saber sinais.

Motorista chamar surdo. Motorista perdeu (A)

O homem surdo andando na rua de pista, ele está carona que carro foi embora aí ele fica zangado e droga! ele viu carona outro caminhão homem está parar p/ surdo, ele disse que ele pode entrar na senta de seu caminhão Posso! eles dirigir passeiam na pista e alegres mesmo! homem falando com surdo, mas desculpe eu sou surdo sabia.

Começar homem ouvinte dirigir continua mais longe, ele está sono, chamar o surdo, quer trocar comigo, ele quer, surdo dirigir continuar mais longe, mas idéia velocidade, ouvinte disse Calma! não precisar velocidade na pista, você é doido! polícia viu fazer anotar p/ ele, polícia está falando mas ele sou surdo mesmo! Polícia compreende, você não fazer mais velocidade ok! Continuar dirigir aí ouvinte queria trocar dirigir idéia fazer igual surdo fingir, dirigir mais velocidade, polícia viu anotar caminhão está parar na pista, ele está falando. Com ele, mas ele sou surdo fingir, polícia deduzir fazer intérprete aí ele está espantado! vinha surdo. (B)

Nos trechos a seguir, tem-se a parte da piada em que o motorista, um ouvinte, está com sono e resolve passar a direção do caminhão para o homem surdo, que está no banco ao lado. Este aceita a troca, e o ouvinte vai dormir.

(10) Motorista idéia pergunta, você quer motorista surdo aceita troca homem dormir. Surdo vai faz motorista ... (A)

(11) Começar homem ouvinte dirigir continua mais longe, ele está sono, chamar o surdo, quer trocar comigo, ele quer, surdo dirigir continuar mais longe... (B)

Observe-se que os textos são construídos por meio de uma sucessão de sentenças completas, porém curtas, como se verifica no trecho de A, em que é feita a segmentação das mesmas:

(12) Motorista idéia / pergunta, / você quer motorista / surdo aceita / troca / homem dormir. / Surdo vai faz motorista /

O recurso a sentenças curtas é uma boa estratégia quando as propriedades de encaixamento e o domínio de conjunções e preposições ainda estão ausentes, pois permite que a estrutura semântica seja coerente. No texto de B, o recurso à pontuação demarca as sentenças.

Em ambos os trechos, evita-se o uso de estruturas de subordinação na passagem do discurso direto para o discurso indireto, havendo clara preferência pelo discurso direto. Nos trechos de A e de B, o discurso direto é inserido no meio da narrativa, sendo marcado pelo uso da vírgula: (...) *motorista idéia pergunta, você quer(...)*; (...) *chamar o surdo, quer trocar comigo*. Em outro trecho de A, tem-se uma tentativa de organizar o diálogo, como ilustrado em (13):

(13)- motorista disse

- surdo falou: eu não ouvinte.

- motorista o entender.

- motorista pergunta:

Você tem carteira de motorista.

- Eu tenho carteira.

Embora o procedimento de evitar a ligação entre orações simples seja predominante, identifica-se uma estrutura de subordinação no texto de B: (...) *ele disse que ele pode entrar na senta de seu caminhão*, além de tentativas de encadear enunciados e idéias contrastantes, como ilustrado a seguir:

(14)0 homem surdo andando na rua de pista, ele está carona que carro foi embora aí ele fica zangado e droga! (B)

Os elementos *aí* e *e* são apropriadamente aplicados para marcar a sucessão dos pensamentos. O conectivo *que* ocorre como elemento de ligação. É possível que o sentido seja o da conjunção adversativa.

A conjunção *mas* reaparece no mesmo texto, com semântica adversativa:

(15) ...homem falando com surdo, mas desculpe eu sou surdo sabia.
(B)

(16) ...surdo dirigir continuar mais longe, mas idéia velocidade, ouvinte disse Calma! não precisar velocidade na pista... (B)

(17) ...polícia está falando mas ele sou surdo mesmo! (B)

Segundo Fernandes (2002), no que concerne à coordenação, as estruturas encontradas no *corpus* analisado por ela são predominantemente assindéticas ou aditivas e adversativas, enquanto, em relação à subordinação, há considerável frequência de orações adverbiais causais e finais.

Se, por um lado, a linguagem telegráfica, o uso do discurso direto (em detrimento do discurso indireto), a inadequação no uso de conectivos, entre outros, são recursos utilizados no início da aquisição por muitos aprendizes de segunda língua (ouvintes ou surdos), por outro lado, a língua de sinais parece contribuir para que isso ocorra no texto de aprendizes surdos, pelas características de sua estruturação sintática. Esses fatos são discutidos por Lemle (2002):

- [Na] língua de sinais, as narrativas e diálogos são basicamente constituídos de coordenações de sentenças cuja estrutura interna é predominantemente segmentável como ([tópico] [tópico] [argumento - predicado]).
- Com o expediente do discurso direto, muito usado nas narrativas, o enunciador do discurso prescinde da subordinação que seria necessária para estruturar o discurso indireto.
- Com as perguntas retóricas, utilizadas em alta frequência, se efetua a extração de uma unidade que seria um complemento ou adjunto na *tradução* em língua falada.

- |0|s papéis do emissor, receptor e outro são expressos por mecanismo da dêixis, isto é, por meio de apontar com o dedo para o ator envolvido. (...) A interpretação da dêixis na modalidade gestual (...) [é] pragmática, como é pragmática a dêixis que freqüentemente é usada por falantes-ouvintes no gesto de apontar que freqüentemente acompanha o uso de pronomes na língua falada.

Além desses aspectos, identifica-se nos textos examinados, como na maioria dos textos escritos por surdos, a predominância de verbos no infinitivo e, havendo formas flexionadas, o uso das mesmas no presente e no pretérito perfeito. Assim, apesar de, na língua de sinais, o tempo ser codificado por marcadores não-verbais, diferentemente da língua portuguesa, que utiliza afixos anexados à raiz, marcas de tempo no verbo podem ocorrer, ainda que de forma incipiente. Marcas flexionais de concordância são encontradas, embora sua ocorrência seja freqüentemente não convergente com a língua portuguesa. Cabe lembrar que os aprendizes de línguas orais, no início da aquisição, também adotam o uso do infinitivo na falta de domínio da flexão.

Com relação ao uso de pronomes, nota-se a predominância de pronomes de primeira e de terceira pessoa, que freqüentemente não combinam com o referente e/ou com a forma flexionada do verbo. De fato, no texto de A, não ocorrem outros pronomes, enquanto no texto de B, que apresenta mais recursos, surge um pronome de segunda pessoa, *você*.

Conforme Fernandes (2002), a posposição da partícula negativa à forma verbal é uma característica da língua de sinais, e esta ordenação é encontrada em muitos exemplos de textos escritos por surdos. Entretanto, os autores dos textos examinados, utilizaram o advérbio de negação sempre em posição anterior ao verbo.

No percurso em direção à nova língua, as combinações possíveis entre os itens lexicais, que resultam na estruturação da sentença,

requerem a aquisição de várias propriedades. As *categorias lexicais* possuem informações sobre a categoria sintática à qual pertencem (nome, verbo, adjetivo), suas propriedades inerentes (gênero, número, pessoa), suas propriedades semânticas e sintáticas. Os demais elementos do léxico, chamados *categorias funcionais*, podem, ou não, ser expressos por uma palavra. Essas categorias atribuem propriedades às sentenças como a concordância do verbo com o sujeito, a codificação do tempo na forma verbal e na sentença etc. A manifestação dessas propriedades pode variar de língua para língua.

Esses aspectos nos levam a refletir sobre como um item lexical passa a integrar o conhecimento lingüístico do falante, em particular na aquisição de segunda língua. Quando um item lexical novo é adotado, pode ser que ele não tenha sido percebido ainda com todas as suas propriedades. Nesse caso, há duas possibilidades: não utilizá-lo ou utilizá-lo precariamente. Se isso for verdade, pode-se dizer que A e B optaram por utilizar uma palavra nova, 'carona', embora não tenham ainda o domínio de suas propriedades morfossintáticas.

- (18) a. Ele ver carro carona passar... (A)
- b. (...) ele esta de novo carona motorista parou... (A)
- c. (...) ele está carona... (B)
- d. (...) ele viu carona outro caminhão... (B)

Quanto à estrutura do sintagma nominal, cabe lembrar que, na língua portuguesa, como em muitas línguas orais, o sintagma nominal se caracteriza por um sistema de encaixes, semelhantes aos da sentença quando se acrescentam elementos como determinantes, modificadores e orações relativas. Como se comentou anteriormente, nos textos em língua portuguesa produzidos por surdos, verifica-se a preferência por estruturas menos encaixadas, com a justaposição de orações curtas. Os textos apresentados ilustram situação se-

melhante no nível do sintagma nominal, já que os substantivos tendem a ocorrer isolados, desacompanhados. Como ressalta Viana (2001), pode-se ainda encontrar artigos no início de sentenças ou parágrafos, enquanto no restante do texto estão ausentes, além de formas do artigo no masculino para todo nome cujo gênero é desconhecido, ou para todo nome terminado em -o. Nas estruturas possessivas é também freqüente a não-concordância do pronome possessivo com o gênero e o número do possuído, mas nos textos examinados a única ocorrência do pronome possessivo é convergente com a gramática-alvo (o português).

(19) (...) ele vontade caminhão e velocidade

(20) (...) ele disse que ele pode entrar na senta de seu caminhão

Finalmente, é interessante notar que, nos textos de A e B, são escassos os correspondentes para expressões faciais, gestos de intensidade e expressão corporal vistos no vídeo, que codificam a atitude do emissor em relação ao que está sendo descrito. O contraste nos tipos frasais e o uso de adjetivos e de advérbios, por exemplo, é limitado. Os adjetivos ocorrem, preferencialmente, em estrutura predicativa, com ou sem o verbo de ligação, uma característica encontrada em aprendizes de segunda língua (surdos ou ouvintes). Embora a omissão dos verbos predicativos seja bastante recorrente, o uso desses verbos não passa despercebido nos textos examinados.

(21) a. ...começa etá sono e cansado... (A)

b. ...ele não ouvinte... (A)

c. ...ele fica zangado... (B)

(22) a. ...você é doido... (B)

b. ...aí ele está espantado... (B)

4. Considerações finais

As questões apontadas na aquisição de português escrito por surdos vêm expor uma situação que requer ações específicas e especializadas. Se por um lado, têm-se os fenômenos típicos da aquisição de segunda língua, o que desmistifica visões alarmistas, por outro lado, são inegáveis as especificidades da situação de aquisição da (modalidade escrita da) língua oral pelo surdo, o que torna imprescindível o oferecimento de condições adequadas ao seu desenvolvimento acadêmico e intelectual.

Nesse sentido, um procedimento essencial é que a escola faça o diagnóstico das necessidades educacionais do aluno surdo, a fim de orientar suas ações. Ao mesmo tempo, é necessário desenvolver um amplo intercâmbio de informações e experiências entre profissionais e interessados nessa questão, incluindo-se primordialmente a própria comunidade surda e sua família, a fim de ampliar o conhecimento da realidade do surdo, na busca do entendimento de sua complexa situação lingüística e (multi)cultural.

Se, por um lado, a produção textual dos surdos em língua portuguesa é desconcertante, por outro, é fascinante reconhecer a manifestação da faculdade de linguagem, que aponta para a possibilidade de êxito na aquisição, a despeito das dificuldades encontradas. Nesse processo, ao lado dos aspectos biológicos da aquisição, destaca-se o fato de que cada indivíduo percebe e agrega elementos lingüísticos a seu modo particular e em seu tempo, o que remete à observação de que a motivação e a aceitação da língua-alvo são fatores cruciais, que podem acelerar o processo de aquisição.

No Volume II, são apresentadas oficinas temáticas de projetos educacionais voltados para o ensino de língua portuguesa para surdos, exemplificando-se etapas da elaboração, em particular a revisão teó-

rica do tema, e propostas de aplicação da teoria na formulação de atividades didático-pedagógicas e no desenvolvimento de tecnologias educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Y. 1994. A língua de sinais e cultura dos surdos'. Palestra proferida no VI Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos - ENPAS / IV Encontro Nacional dos Surdos. Rio de Janeiro.
- AUROUX, S. 1998. 'Língua e hiperlíngua'. In *Línguas e instrumentos lingüísticos*. São Paulo, Pontes.
- BAGNO, M. 2001. Norma *lingüística*. São Paulo: Loyola.
- BERENT, G.P 1996. The acquisition of english syntax by deaf learners'. In RITCHIE, W. & T. BHATIA (eds.) *Handbook of second language acquisition*. San Diego, Academic Press.
- BROWN, H. D. 1994. *Principies of language learning and teaching*. San Francisco, Prentice Hall.
- CALVET, L.-I. 2001. *Três espaços lingüísticos perante os desafios da mundialização*. Colloque international, Paris, 20 et 21 mars. Organization Internationale de la Francophonie, OEI, União Latina, SEC1B, CPLR p. 244-5.
- CHOMSKY, N. 1986. *Knowledge of language: its problems*. Massachusetts, MIT Press.
- ____ 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass., The MIT Press.
- ____ 1998. *Linguagem e mente*. Brasília, Editora da UnB.
- DARWIN, C. A. 1974. *Origem do homem e a seleção sexual*. Trad. Atílio Cancian e Eduardo N. Fonseca. São Paulo, Hemus.
- ELLIS, R. 1999. *Learning a second language through interaction*. Studies in Bilingualism, 17. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- FARIA, I. H. & E. R. PEDRO & I. DUARTE & C. A. GOUVEIA 1996. *Introdução à Lingüística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

- FARIA, S. R (2001). 'Interface da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS com a língua portuguesa e suas implicações no ensino de português para surdos. *Pesquisa Lingüística*, n° 6. Universidade de Brasília.
- _____. 2002. O fortalecimento da identidade surda por meio de metodologia adequada de ensino. *Revista Intercâmbio*. Vol. 12 (no prelo).
- FARIA, S. 2002. 'Panorama do ensino de LP para surdos ao longo dos anos.' (no prelo)
- FELIPE, T. A. 2001. *LIBRAS em contexto: curso básico*. Livro do estudante. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- FENEIS. 1999. 'Grupo de Pesquisa de LIBRAS e Cultura Surda Brasileira da FENEIS'. *Revista da FENEIS*. ano 1, n. 3, julho/setembro, p. 8, 14-15.
- FERNANDES, E. 2002. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre, Artmed.
- FERREIRA-BRITO, L. 1995. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- FINOCCHIARO, M. & C. BRUMFIT. 1983. *The functional-notional approach: form theory to practice*. Oxford, University Press.
- FODOR, J. 1983. *The modularity of mind*. Cambridge, Mass., MIT/Bradford Press.
- FROMKIM, V & R. RODMAN. 1993. *An introduction to language*. Fort Worth, Harcourt Brace College Publishers.
- GARDNER, H. 1985. *The mind's new science: a history of the cognitive revolution*. New York, Basic Books Publishers.
- GÓES, M. 1996. *Linguagem: surdez e educação*. Campinas, Autores Associados.
- HAUY A. B. 1989. *História da Língua Portuguesa*. São Paulo, Ática.
- HAWKINS, R. 2001. *Second language syntax*. London, Blackwell.
- HENRIQUES, E. R. & D. M. GRANNIER. 2001. *Interagindo em português: textos e visões do Brasil*. Vol. 1. Brasília, Thesaurus.
- HOUAISS, A. 1983. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro, UNIBRADE.

- HYMES, D. 1979. 'On communicative Competence'. In BRUMFIT, C. J. & K. IOHNSON (orgs.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford, University Press.
- JACINTO, R. C. 2001. 'Uma proposta bilíngüe de educação para pessoa surda.' Monografia. Universo/ Rio de Janeiro.
- KARMILOFF-SMITH, A. 1995. *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass., MIT/Bradford Press.
- KLEIN, E. & G. MARTOHARDJONO. 1999. 'Investigating second language grammars: some conceptual and methodological issues in generative SLA research'. In _____ (org.) *The development of second language grammars: a generative approach*. Amsterdam, John Benjamins.
- LABORIT, E. 1994. *O vôo da gaivota*. São Paulo, Best Seller.
- LIMA, E. et al. 1991. *Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo, EPU.
- LIMA, E. & S. IUNES. 1999. *Falar...ler...escrever...português: um curso para estrangeiros*. São Paulo, EPU.
- LEMLE, M. 2002. 'O lingüista de Marte na Terra'. XVII Encontro Nacional da ANPOLL. Gramado.
- LICERAS, J. (s/d) *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid, Editorial Síntesis.
- LOBATO, L. 1986. *Sintaxe gerativa do português: da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Ligação*. Belo Horizonte, Vigília.
- LOBO, L. F. 1996. *Deficiência, prevenção, diagnóstico e estigma*. In *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro, UERJ.
- MAUPASSANT, G. de. 1997. 'Carta de um louco'. In *Contos fantástico: o Horla e outras histórias*. Vol. 24. Col. L&PM Pocket. Trad. José Thomas Brum. Porto Alegre, L&PM.
- MENEZES, R. S. 1999. *CPLP para que? Sua criação, análise de seus resultados e perspectivas para sua consolidação*. XXXVIII Curso de Altos Estudos. Instituto Rio Branco, Ministério das Relações Exteriores. Lisboa, maio/junho. Trabalho inédito.

- ORLANDI, E. 1987. *A Linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Contexto.
- _____. 1998. 'Ética e política lingüística'. *Línguas e instrumentos lingüísticos*, Campinas, Pontes.
- PADDEN, C. & T. HUMPHRIES. 1999. *Deaf in America: voices from a culture*. London. Harvard University Press.
- PATROCÍNIO, E. 1997. 'Método no ensino de português língua estrangeira'. In ALMEIDA FILHO, J. C. (org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, Pontes.
- PERLIN, G. T. T. 1998. 'Identidades surdas'. In SKLIAR, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação.
- PIMENTA, N. 2001. 'Oficina-palestra de cultura e diversidade'. Anais do Seminário do INES, 19 a 21 de setembro.
- PINTO, E. R. 1990. *A gramatiquinha de Mário de Andrade: texto e contexto*. São Paulo, Duas Cidades/Secretaria de Estado da Cultura.
- PRETI, D. 1994. *Sociolingüística: os níveis de fala*. São Paulo: Edusp
- QUADROS, R. M. 1995. 'A expressividade na língua de sinais'. In STROBEL, K. (org.) *Surdez, abordagem geral*. Curitiba, APTA/FENEIS.
- _____. 1997. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- _____. 2000. 'Alfabetização e o ensino da Língua de Sinais'. Artigo submetido para publicação na Revista Textura/ULBRA II.
- RICHARDS, I. C. & T. RODGERS. 1986. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge, University Press.
- ROBERTS, I. 1997. *Comparative syntax*. Londres, Arnold.
- SACKS, O. 1990. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro, Imago.
- SALLES, H. M. L. 2001. 'Linguagem, cognição e subjetividade'. *Pesquisa Lingüística*, n. 5 (1). Brasília, LIV/Universidade de Brasília.
- SANCHEZ, C. 1999. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas, Ceprosord.

- SCARPA, E. M. 2001. Aquisição da linguagem'. In *Introdução à lingüística*. São Paulo, Cortez, p. 203-232.
- SKLIAR, C. 1996. 'Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos'. *Cadernos de Aatoria*. Porto Alegre, UFRGS.
- SKLIAR, C. (org) 1997. *Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação,
1998. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação.
- SKLIAR, C. & M. I. MASSONE & S. VEINBERG 1995. 'El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo'. *Revista Infancia y Aprendizaje*. 69/70. Madrid.
- STRNADOVÁ, V 2000. *Como é ser surdo*. Trad. Daniela Richter Teixeira. Rio de Janeiro. Babel.
- SVARTHOLM, K. 1998. Aquisição de segunda língua por surdos'. Espaço: *informativo técnico-científico do INES*, n. 9. Rio de Janeiro, INES.
- TEYSSIER, R 1982. *História da Língua Portuguesa*. Trad. Celso Cunha. Lisboa, Sá da Costa.
- VIANNA, A. C. 2001 'Estruturas de posse na aquisição de português por surdos'. Comunicação ao I Encontro do Grupo de Estudos da Linguagem do Centro-Oeste (no prelo).
- WHITE, L. 1989. *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam, John Benjamins.
- WRIGLEY, O. 1996. *The politics of deafness*. Washington, Gallaudet University Press.

Secretaria de Educação Especial
Esplanada dos Ministérios
Bloco L, 6º andar - Gabinete
seesp@mec.gov.br - www.mec.gov.br



Ministério
da Educação

