

Aquisição da língua escrita pelo surdo: um processo a ser questionado

(Written language acquisition by the deaf: a process to be examined)

Lucinéa da Silva Santana¹

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

nea.santana@yahoo.com.br

Abstract: This paper aims to discuss one of the many complex issues involving the education of the deaf: the acquisition of written language. Therefore, we bring some relevant aspects about deaf people's education over the years and its consequences for their educational process. We will also discuss mother tongue acquisition (CASTRO, 2007), considering that a sign language has such function for the deaf. Subsequently we will deal with written language acquisition. As theoretical support we bring the considerations formulated by the interactionist perspective in language acquisition initiated by Cláudia de Lemos (1997, 1999, 2002), to whom language acquisition is a subjectivation process, thus standing away from conceptions that view language acquisition as natural or effectuated upon overcoming the steps necessary to finally reach proficient speaker level in one's mother tongue.

Keywords: language acquisition; deafness; interactionism.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir uma das muitas questões complexas que envolvem a educação dos surdos: a aquisição da língua escrita. Para tanto, trazemos alguns aspectos relevantes sobre a educação dos surdos ao longo dos anos e suas consequências no processo educacional. Faremos, também, uma discussão sobre a aquisição da língua materna (CASTRO, 2007), considerando que a língua de sinais ocupa esse lugar para os surdos, para, posteriormente, adentrar na aquisição da língua escrita. Como suporte teórico, buscamos as considerações formuladas no interior da perspectiva interacionista em aquisição da linguagem iniciadas por Cláudia de Lemos (1997, 1999, 2002), para a qual a aquisição da linguagem é um processo de subjetivação; por isso, essa perspectiva afasta-se de concepções que veem a aquisição da linguagem como natural ou efetivada por superação de etapas por meio das quais se atinge, ao final, a condição de falante proficiente da sua língua materna.

Palavras-chave: aquisição de linguagem; surdez; interacionismo.

Introdução

As dificuldades de leitura e escrita ainda são alardeadas como principal problema das pessoas com surdez. Muitas questões povoam a situação linguística dos surdos,¹ a iniciar, por serem brasileiros e, portanto, por se considerar que deveriam ter o português como língua materna. Embora, um número ínfimo tenha domínio da língua falada, a maioria dos surdos é usuário da língua de sinais; e, ao chegar à escola, começa seu processo de alfabetização em uma língua oral. Isso se dá pelo fato de a língua de sinais ser considerada uma língua ágrafa e não ter um sistema de escrita ainda em uso e, sobretudo, pela hegemonia da língua portuguesa.

Destacamos, neste trabalho, a complexidade desse tema. Dessa forma, contextualizamos aspectos relevantes sobre a educação dos surdos ao longo da história, des-

¹ Neste trabalho, nos referimos aos surdos como um grupo linguístico e cultural usuário da língua de sinais.

crevendo as concepções do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo e como essas tendências influenciam a educação nos dias atuais. Fazemos uma discussão sobre a aquisição da linguagem pelo surdo, discorrendo sobre a aquisição da língua materna.

Discutimos que o conceito de língua materna é algo complexo de ser definido; no entanto, consideramos que a língua de sinais é a língua materna dos surdos, não por uma questão cronológica de aquisição, mas por tratar de “uma experiência – entendida como um vivido – atravessada por línguas, etnias ou culturas diversas” (CASTRO, 2007, p. 12).

No universo da surdez, a aquisição da língua materna pela criança não acontece nas mesmas condições da criança ouvinte. Sabe-se, pois, que toda criança deve estar em um ambiente linguístico para que se possa vir a ser um sujeito falante. Por mais divergentes que sejam as teorias de aquisição de linguagem, todas professam desse mesmo estatuto. No entanto, não basta a criança estar imersa num ambiente linguístico, visto que este tem de ser acessível, de acordo as condições biológicas dela. Dificilmente uma criança com surdez profunda conseguirá adquirir uma língua falada como língua materna, apoiando-se exclusivamente no canal oral-auditivo.

Finalizando este trabalho, analisamos a produção textual de um informante com surdez bilateral profunda, usuário da língua brasileira de sinais, filho de pais ouvintes, discente do curso de Pedagogia de uma universidade pública, destacando as singularidades da escrita desse sujeito, o qual será chamado de MJ.

Entendendo a surdez: questões históricas e prática pedagógica

A visão em relação ao sujeito surdo vem se modificando no decorrer da história. Diferentes abordagens debatem sobre a aquisição de linguagem pelo surdo, e o que se presenciou é que, ao longo da história, não houve um consenso sobre o papel da oralidade, da língua de sinais e da escrita nesse processo histórico.

Apesar de este trabalho não ter o objetivo de desenvolver um estudo aprofundado das questões históricas, faz-se necessário uma breve apresentação, para que se possa compreender os rumos das práticas educacionais vigentes no momento.

A falta de audição sempre foi associada à incapacidade e nem sempre os surdos foram respeitados em suas diferenças, havia uma crença hegemônica de que, como não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem, não tinham pensamento e, portanto, seriam inábeis para a aprendizagem formal. Todos os esforços eram na tentativa de levar o surdo a falar, transformando-o em um ouvinte que não escuta.

Em prol desse “estatuto”, entrou em vigor o Oralismo, que, por sinal, sempre existiu, mas sem uma imposição legal. A proposta de educar o surdo com base na oralização teve aprovação unânime pelos participantes ouvintes no Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880. Essa concepção de ensino proibia oficialmente qualquer forma de comunicação por meio do uso da língua de sinais, aos surdos, reservando-lhes o direito de receber treinamento oral e a aprimorar essa aprendizagem. Segundo Goldfeld (2002), o Oralismo possibilitaria a integração da criança surda na comunidade de ouvintes e a desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. A preocupação maior era reabilitar o ouvido defeituoso, eliminar a surdez.

No contexto educacional, presenciavam-se exercícios de vocabulário, de estruturas gramaticais e relações semânticas no nível de recepção e expressão da língua, exercícios previamente elaborados pelo educador intensificando a estruturação da palavra e da frase. Nada do que era feito ultrapassava técnicas de manipulação de comportamentos verbais promovidas pelo educador. Além disso, para qualquer tentativa de uso de sinais ou gestos, havia severas punições.

Após muitos anos de domínio no mundo, o Oralismo declinou. Os estudos de William Stokoe, na década de 1960, comprovaram que a língua de sinais americana é uma língua com todas as características das línguas orais. Muitas pesquisas começaram a ser desenvolvidas em todo mundo e as línguas de sinais ganharam estatuto de língua.

Com a argumentação da autonomia da língua de sinais, por apresentar uma estrutura linguística própria nos níveis fonológico, morfossintático e semântico com a utilização de um canal de expressão viso-espacial, resultou a força para uma nova concepção de educação. Surgiu, então, a Comunicação Total, uma abordagem mista de comunicação oral e manual, na qual, segundo Goldfeld (2002), eram permitidos os mais diversos meios de comunicação: sinais da língua de sinais, leitura orofacial, mímica, pantomima, alfabeto digital, expressão corporal e facial, treinamento auditivo, desenho, fala, leitura e escrita, aparelhos auditivos binaurais para amplificação sonora.

A Comunicação Total, apesar de alargar as possibilidades comunicativas dos surdos, não os isentou da imagem de deficientes, fato que transformou sua diferença em incapacidade. Outra crítica a essa concepção de ensino referia-se à utilização da língua de sinais. Fala, alfabeto digital e sinais eram utilizados simultaneamente, o que Cruz (1992), Ferreira-Brito (2010 [1995]) e Góes (1994, 1996) chamam de Português Sinalizado em se tratando de Brasil. O objetivo era nada mais, nada menos do que a obediência à sintaxe do Português, no intuito de facilitar a aquisição dessa língua majoritária. O que de fato não ocorreu, pois o bimodalismo (também assim era chamada a Comunicação Total) não propiciava o domínio da língua oral, promovia apenas o aumento do léxico do Português.

Para estes autores, apesar dessa visão, a Comunicação Total não somente trouxe maiores possibilidades de comunicação entre crianças surdas e ouvintes como também a língua de sinais, anteriormente proibida, ganhou espaço e expansão.

No contexto atual da educação brasileira, presencia-se uma política de inclusão fortalecida por pesquisas linguísticas no que se refere à língua de sinais (FERREIRA-BRITO, 2010 [1995]; QUADROS; KARNOPP, 2004), e pela militância de grupos sociais e pelo reconhecimento da língua brasileira de sinais como meio natural de comunicação das pessoas surdas. A proposta, então, está baseada no pressuposto básico de que,

[...] o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna, à língua de sinais, que é considerada a língua propícia aos surdos pela sua modalidade linguística espaço-visual e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. (GOLDFELD, 2002, p. 42)

A visão que se tem do surdo nessa abordagem é bastante diferente das abordagens anteriores, pois não concebe o surdo como um deficiente, mas como um ser diferente que pode aceitar e assumir sua surdez.

O Bilinguismo vem ocupando um grande espaço no cenário científico mundial, apesar de não haver consenso entre os pesquisadores em relação às teorias psicológicas e linguísticas. No entanto, para alguns estudiosos a criança surda deverá adquirir a língua de sinais como língua materna e a língua oral de seu país como uma segunda língua. A questão intrigante é realmente a maneira como essa língua oral deverá ser adquirida pelos surdos. Para Sanches (1993), a língua oral deverá ser adquirida apenas na modalidade escrita, já que a língua falada envolve recursos orais e auditivos, dificultados por sua perda auditiva.

Há uma proposta que enfatiza a aquisição simultânea das duas línguas; outra, defendendo que o surdo adquira primeiramente a língua de sinais no convívio com outros surdos mais velhos, para, assim, dominar essa língua e, posteriormente, aprenda a segunda língua, o Português, fazendo referência ao Brasil. Não há, ainda, unanimidade tampouco um modelo bilíngue que consiga efetivar a aquisição da língua oral pelo surdo. A esse respeito, Fernandes (2006a, p. 3) esclarece que

[...] a educação bilíngue para os surdos é, de longe, um projeto utópico na grande maioria das escolas. Isso se deve ao fato de que a educação bilíngue não só impõe a necessidade de um novo olhar sobre os surdos, mas, sobretudo, porque envolve a transformação da situação monolíngue da escola, fundada na língua portuguesa.

Presenciamos, de fato, no cenário educacional, propostas de uma educação bilíngue respaldada na oralidade. A diferença é que os professores não dão ênfase à fala dos surdos, continuam utilizando metodologias pautadas na oralização em suas aulas e sequer reafirmam a diferença linguística dos surdos.

Segundo Fernandes (2006a), “permanece o fantasma de Milão”, só que agora com novo aspecto, já que a fala não é o centro do processo, mas o Português oral e escrito. E, assim, configura-se um cenário educacional com professores que não sabem o que e como ensinar o discente surdo. Logo, as dificuldades em adquirir o Português continuam.

Esse é um pequeno esboço da educação proporcionada aos surdos. O interesse em manifestá-la é alertar para o fato de que os problemas vivenciados pelos surdos no passado ainda continuam em evidência, ainda que de forma camuflada.

Aquisição da língua materna

Até pouco tempo, muitos surdos se tornavam adultos sem nenhuma língua. A explicação deve-se ao fato de não adquirirem uma língua de modalidade linguística oral, pelas condições biológicas,² nem uma língua de sinais pela falta de domínio dos pais. Com a propagação da língua de sinais devido ao surgimento de associações de surdos, o evangelismo em instituições religiosas e o trabalho em escolas foi minimizada essa realidade e os surdos passaram a adquirir essa língua mais cedo.

Apesar das condições de aquisição tardia da língua de sinais, esta permanece sendo a língua materna para o sujeito surdo, pois a língua materna está fora de uma sequência cronológica ou classificatória de línguas.

² Neste trabalho, defendemos a concepção socioantropológica da surdez e não a concepção clínica.

A língua materna guarda um traço de incomensurabilidade que a impede de ser incluída em uma lista de línguas. ... é uma experiência inaugural, impossível de ser esquecida; mesmo quando a julgamos perdida, mesmo se não a reconhecemos na superfície da fala. (CASTRO, 2011, p. 65)

Tal proposição justifica o fato de que, ao alguns surdos adquirirem a língua de sinais em idade posterior à infância – pela falta de interação no seio familiar –, quando inseridos numa comunidade de surdos usuários da libras, a captura pela língua gestual-visual é um processo quase que imediato. A língua materna, então, e essa Castro (2011) tenta explicar, foge a uma sequência cronológica, porque “é a língua que se sabe” e que torna um sujeito falante; no caso do surdo, um sujeito “sinalizante”.

Existem pessoas que possuem mais de uma língua materna, porque na infância foram submetidas a um contexto linguístico diversificado. Muitas vezes, famílias precisam emigrar para países de nacionalidades diferentes e possuem filhos na infância, em idade de aquisição. Além da língua falada na própria família, as crianças poderão aprender a língua falada do país ao frequentarem a escola ou terem contato com outras pessoas na vizinhança, em creches, por exemplo. Outra situação é quando uma criança tem pais de nacionalidades diferentes, e estes interagem com ela em ambas as línguas. Na mesma situação, os surdos também podem ter mais de uma língua materna, já que as línguas de sinais não são universais e cada país possui sua própria língua.

Como já fora mencionado, muitos surdos não são usuários de libras por serem filhos de pais ouvintes e estes não dominarem a língua de sinais, como também há aqueles que habitam em zonas rurais e até mesmo em zonas urbanas que, no entanto, ficam distantes de comunidades surdas. Como resultado, desenvolvem sistemas gestuais próprios de comunicação, restritos a algumas situações de convivência cotidiana e familiar. Na maioria das vezes, a comunicação se dá via gestos de apontação, não havendo uma representação simbólica, ficando no plano do concreto.

Nesse processo de comunicação, falta-lhes uma língua. Para Saussure (2012 [1916], p. 70), trata-se da “parte social da linguagem externa ao indivíduo, que por si só não pode nem criá-la, ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade [...]”.

Segundo Ferreira-Brito (1993), a língua de sinais é classificada como uma língua materna das comunidades surdas, porque, pelo canal visual-espacial, os surdos conseguem facilmente comunicar-se e receber a herança cultural das comunidades surdas.

Segundo a enciclopédia Wikipédia, a expressão *língua materna* provém do costume em que as mães eram as únicas a educar os seus filhos na primeira infância, fazendo com que a língua da mãe seja a primeira a ser assimilada pela criança, condicionando seu aparelho fonador àquele sistema linguístico.

A discussão que gira em torno do conceito de língua materna não é tão simples como parece. Os autores não são unânimes em suas opiniões e, até mesmo, nos termos empregados. Castro (2007) afirma que algumas teorias abrem a possibilidade para classificar as línguas adquiridas ao longo da vida numa sequência L1, L2... Ln e o que as diferencia é a simples ordem de aquisição, assumindo ou não a hipótese do período crítico.

Para Castro (2007), a diferença no conceito não está em uma cronologia, numa ordem de aquisição como sendo a primeira língua adquirida a L1, a segunda a L2, mas

no saber e conhecer uma língua. A língua que se sabe é a língua materna, as demais línguas que se conhecem a partir dessa são outras línguas, as quais foram referidas neste trabalho como segunda língua. Para a pesquisadora, a língua materna pode ser, também, uma língua que nunca foi falada por um sujeito, mas que foi escutada na infância no meio familiar. A língua materna nunca será esquecida; portanto, se houver uma situação de necessidade de uso, ela poderá vir a ser falada e/ou compreendida.

Conforme a exposição do tema, percebemos que nem sempre a língua dos pais determina a língua dos filhos. E a discussão sobre a língua materna é uma questão ainda não formulada na sua complexidade.

Aquisição da linguagem e o interacionismo

O interacionismo principiado por De Lemos (1997, 1999, 2002) concebe a aquisição da linguagem não por etapas ou desenvolvimento de estruturas cognitivas ou maturacionais do cérebro da criança, mas, como um processo que acontece mediante a mudança de posição da criança pelo efeito da língua. Trata-se de uma posição subjetiva, pois é o sujeito e sua relação com a língua que importam.

A criança, ao nascer, é frágil e indefesa; mas, não incapaz de manifestar suas necessidades e insatisfações como dor e desconforto. É através do choro que, inicialmente, procura revelar suas necessidades e seus desejos. Desprovida ainda de uma língua, a todo instante é interpretada pela mãe, pelo pai e por outros familiares, ao produzir emissões vocais, gestos, direção do olhar. São os seus interlocutores os responsáveis por atribuir significado às manifestações da criança, a qual é tomada por um universo rico de significações, sendo traduzida a todo instante. Assim,

O bebê é visto como um potencial parceiro comunicativo do adulto, que empreende uma “sintonia fina” com as manifestações potencialmente comunicativas e significativas da criança, qualquer que seja seu conteúdo expressivo (gesto, voz, balbucios, palavras ou frases). (SCARPA, 2012, p. 253-254)

Essas ideias nos remetem ao interacionismo brasileiro, ao conferir ao outro o papel de destaque na aquisição da linguagem. Os gestos, os balbucios da criança são significados pelo pai, pela mãe conferindo-lhes *status* de linguagem. De Lemos (1997) postula que a criança só chega à língua através do outro, ou seja, através da interação com o outro (adulto). A propósito, não se trata de uma construção unilateral, em que se vê a criança separada do seu interlocutor, mas de um processo que, simultaneamente, envolve as duas partes. Assim, notamos que

Os adultos respondem às ações de bebês muito pequenos como se fossem intencionalmente direcionadas a eles e esta prática de tratar o bebê como um autor corresponde a tratar o bebê como um destinatário, pois os dois papéis combinados instituem o bebê como um parceiro conversacional. (OCHS; SCHIEFFELIN, 1997, p. 75)

Nessa perspectiva, e com base nos estudos realizados por Pettito, Bellugi e Klima (1979), Quadros³ (1997) analisam as primeiras manifestações de linguagem das crianças e, dessa forma, presenciou, nos bebês, o balbucio como primeira manifestação de lingua-

³ Autores que trabalham na perspectiva inatista da aquisição de linguagem.

gem que pode ser tanto oral quanto manual. Segundo essa autora, tanto os bebês ouvintes quanto os surdos manifestam os mesmos tipos de balbucios até determinado período, a partir dos cinco, seis meses as vocalizações vão sendo interrompidas nos bebês surdos, bem como as produções manuais vão sendo interrompidas nos bebês ouvintes, favorecidas pela interação das línguas maternas de cada um (QUADROS, 1997).

Com base no interacionismo, a criança é capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que lhe é anterior, ou seja, a língua já existe no meio social antes de a criança nascer, e assim ser capturada por ela. Para manter relações com essa língua, é necessária a interação da criança com a fala do adulto (instância de funcionamento da língua), mudando de posição em uma estrutura na qual comparecem o outro, a língua e o sujeito.

Essa concepção é também viável à aquisição da linguagem pela criança surda usuária da língua de sinais. Essa língua compõe um funcionamento linguístico e uma ordem própria, enquadra-se no quadro das línguas naturais (STOKOE, 1960; KLIMA; BELLUGI, 1979; LIDDELL, 1980, 1984; STROBEL; FERNANDES, 1998; QUADROS; KARNOPP, 2004; QUADROS, 2006; FERREIRA-BRITO, 2010 [1995]), pois surgiu da necessidade de comunicação e interação dos surdos, possui uma gramática própria, como também todos os critérios linguísticos das línguas naturais/ou orais. O que falta nesse processo de aquisição é o outro (adulto: pai, mãe) fazer/ser parte desse funcionamento linguístico. Em outras palavras, falar, ou seja, sinalizar a mesma língua que a criança pode adquirir. Neste caso, uma língua de sinais que a maioria das famílias dos surdos desconhece.

Neste contexto, a língua de sinais, por sua modalidade gestual-visual, é a língua propícia para o surdo estabelecer relações sociais, manifestar-se culturalmente e construir sua própria identidade. Uma língua oral-auditiva, como a Língua Portuguesa, só será viável ao surdo pela escrita. Ressalta-se, entretanto, que se está fazendo referência ao surdo pré-linguístico⁴ com surdez profunda bilateral, já que a surdez existe na heterogeneidade. São diversos os tipos de surdos: filhos de pais ouvintes, filhos de pais surdos, oralizados⁵ e usuários da língua de sinais.

Quando fazemos referência ao impedimento biológico para ouvir, não estamos, em momento algum, atribuindo à surdez as causas do fracasso escolar, nem estamos defendendo uma visão clínica⁶ da surdez. A concepção aqui defendida é a socioantropológica, porque concebe a pessoa com capacidades e potencialidades.

Até o presente momento, apontamos algumas especificidades linguísticas do surdo no que se refere à aquisição da linguagem e evidenciamos a importância do papel do outro, seja ele pai, mãe, ou demais pessoas que convivem com o surdo. Para o interacionismo estruturalista, postulado por De Lemos (2002), o outro (adulto) tem uma função primordial na aquisição da linguagem. A autora, em sua teorização, estabelece três posições pelas quais a criança circula, considerando a aquisição da linguagem como processo

⁴ Surdo pré-linguístico é aquele que adquiriu a surdez no período pré-natal ou na primeira fase de sua vida, antes da aquisição de uma língua oral.

⁵ A expressão refere-se aos surdos com treinamento para a fala oral.

⁶ Essa concepção concebe a surdez como uma patologia, havendo a necessidade de reabilitar o ouvido defeituoso.

de mudança de posição da criança em uma estrutura cujos polos são o outro, a língua e o próprio sujeito (DE LEMOS, 2002).

Na primeira posição, a criança (falante) é dependente da fala do outro ou alienada a essa fala. E, embora esteja nessa condição, há uma não coincidência, uma separação entre as falas, revelando algo a mais que uma mera dependência, trata-se da escuta da fala da mãe na fala da criança (DE LEMOS, 2002).

Na segunda posição, a criança aceita as intervenções da mãe, recorre a ela quando quer saber algo e domina, em parte, a progressão do diálogo. O erro é a característica fundamental dessa posição. Segundo de Lemos (1997), é a partir desse fenômeno que a criança elaborou sua proposta a respeito das três posições, visto que, entre outros fatores, o erro possibilita maior visibilidade dos dados. Baseada em Jakobson e Lacan, a autora concebe o “erro” como indício de ressignificação pela criança dos fragmentos incorporados à fala do outro – processos metafóricos e metonímicos (DE LEMOS, 2002). Assim, a criança deixa de ser interpretada para ser intérprete.

Na terceira posição, a criança encontra-se na condição de falante/ouvinte da língua. Divide-se entre aquele que fala e aquele que escuta a própria fala. Os “erros” desaparecem, visto que a criança é capaz de corrigir a sua fala, fazer reformulações, correções e autocorreções através de substituições, o que significa que ela remete aos processos metafóricos e metonímicos que implicam reconhecimento da diferença entre a unidade a ser substituída e aquela que vem substituir (DE LEMOS, 2002).

Trata-se, portanto, de uma mudança estrutural, sem, contudo haver superação de [...] “nenhuma das três posições, mas uma relação que se manifesta, na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala”. (DE LEMOS, 1999, p. 26)

A aquisição da linguagem pela criança surda é recheada de particularidades. O que se presencia na maioria dos casos, é que crianças surdas são filhas de pais ouvintes e vêm tentando interagir com o adulto (mãe, pai) através de uma língua falada e não uma língua de sinais. O ambiente linguístico é, então, desfavorável à aquisição de uma língua de sinais, já que não existe o processo de interação dentro de uma mesma língua.

Sabemos, pois, que uma criança em condições naturais de aquisição da linguagem não pode ser capturada por um funcionamento linguístico que não lhe é peculiar, ou seja, um funcionamento linguístico de base oral-auditivo produzido pela fala e percebido pela audição. A criança, nesse caso, ao contrário do que afirma De Lemos (1999), em condições favoráveis de aquisição, não se move na mesma estrutura de língua do adulto, apesar de a língua oral possuir materialidades diversas (gestos, expressões corporais). Já que essas materialidades não são suficientes para a aquisição de uma língua (sistema simbólico) de natureza fonológica pela criança surda, o funcionamento linguístico precisa ser o da própria língua de sinais, gestual-visual.

Compreendemos, contudo, que há um fator além da surdez para que uma pessoa possa adquirir uma língua. Trata-se da cinestesia (empatia) que rege os mecanismos de produção da fala. Isso pode explicar o que aconteceu no século XVIII, quando muitos surdos foram ensinados e aprenderam a falar com grande desempenho. Como, não

há, na literatura, muita clareza sobre os métodos utilizados, certamente foi necessário ensinamento com técnicas de reprodução das articulações dos sons e mecanismos aerodinâmicos, além do fator mencionado.

Porém, se a aquisição for com base na modalidade escrita, o surdo será capturado por esse funcionamento linguístico, não pela crença de um conhecimento a ser ensinado pelos métodos tradicionais de alfabetização que apostam na relação direta entre oralidade e escrita. De Lemos (1998) trata a aquisição da escrita através das práticas discursivas escolares e não escolares, em que o outro tem o papel de intérprete, assim como na aquisição da língua oral.

O papel do outro [...] seria o de intérprete. Lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que “escreveu”, escrevendo para a criança ler, o alfabetizando, como outro que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, insere-se no movimento linguístico-discursivo da escrita. (DE LEMOS, 1998, p. 29)

Como a autora defende a aquisição da linguagem escrita através das práticas discursivas, presenciamos, também, a importância do outro nesse processo, assim como na aquisição da língua escrita.

Mediante essas considerações, na etapa seguinte, analisaremos a escrita de um sujeito surdo discorrendo sobre as particularidades existentes.

Procedimento metodológico

O *corpus*⁷ deste trabalho é composto por produção textual em libras e em Língua Portuguesa de um aluno surdo do curso de Pedagogia de uma universidade pública no interior da Bahia, e foi realizado em dois momentos distintos.

Trata-se de um informante com surdez profunda bilateral, usuário da libras, do sexo masculino, que estuda com a presença de intérprete na sala de aula, é filho de pais ouvintes, aprendeu libras na escola com professores ouvintes e colegas surdos por volta dos dez anos de idade. Atualmente, tem 26 anos de idade.

Com o propósito de mantermos a integridade ética da pesquisa, será atribuída a abreviação MJ ao nos referirmos ao sujeito da pesquisa.

Na primeira etapa, MJ contou uma história em libras: “Os três porquinhos”. A escolha dessa narrativa deu-se mediante o conhecimento que o informante já tinha da referida história. A narrativa foi filmada e gravada em videocassete.

Na segunda etapa, MJ escreveu a história que foi narrada em libras na etapa anterior e fez uma produção escrita livre em Português dessa história.

Por motivo de a libras não ter um sistema de escrita ainda em uso, os dados da libras não serão apresentados, apenas servirão de suporte para analisarmos o nível de aquisição e a produção da língua de sinais do sujeito informante e compararmos, em determinados momentos, se há marcas da libras na escrita do informante.

⁷ A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, e consentimento do informante através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.

Discussão e análise dos dados

A escrita do surdo, se comparada à escrita de um ouvinte, revela traços bastante diferentes. Apesar de o informante já estar no nível superior de escolaridade, sua escrita possui características que a distinguem da escrita de falantes nativos da Língua Portuguesa. Devido a isso, pode causar estranheza aos que leem seu texto. Nesse sentido,

[...] para quem não concebe a natureza da escrita dos surdos, o grau de aceitabilidade seria menor, porém o que pode parecer incoerente, a princípio, depende do interlocutor e de sua habilidade para interpretar e investir em uma estrutura de constituição de um relato coerente. (GUARINELLO, 2007, p. 106)

O fato de o texto não estar escrito conforme as normas convencionais da língua não impede que seja estabelecida uma comunicação e, até mesmo, que se demonstre que o informante compreende a função social da escrita e os fatores linguísticos presentes na escrita do Português.

A seguir, o texto de MJ, o qual tomamos como base para nossa análise.

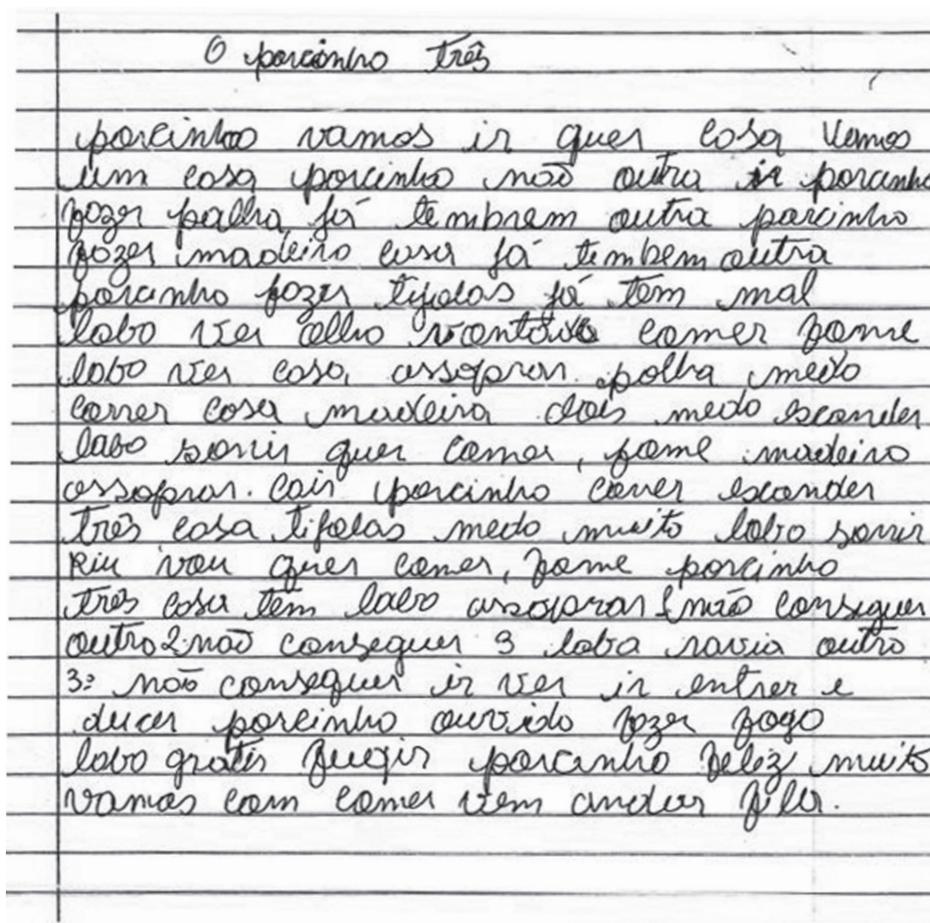


Figura 1. Arquivo da autora.

Para garantir a clareza da análise realizada, organizamos o quadro a seguir:

Elementos presentes	Elementos ausentes	Exemplos no texto
Título		O porquinho três
	Estruturação de parágrafos de uma narrativa	Um único parágrafo para todo o texto
Pontuação (raras vezes)		[...] lobo sorrir quer comer, fome madeira assoprar. Cair [...] [...] vou quer comer, fome porquinho [...] vem andar fila.
Emprego do artigo (aparece uma única vez)		vamos um casa porquinho
Acentuação		já, três
Preposição	Preposição	(Vamos <u>com</u> comer) (vem andar [] fila)
Inadequação do vocabulário		Porquinho (porquinho) Tembrem (também) Ravia (raiva) Enter (entrar) Ducer (descer) Gratis (gritar)
	Concordância	(três casa) (outro 2 não conseguir)
Verbos (a maioria na forma infinitiva)		Fazer, ver, comer, correr, esconder, sorrir, assoprar, cair, conseguir, fugir, andar.

Na produção de MJ, presenciamos um texto organizado sem a estruturação de parágrafos, comuns à estrutura de um texto narrativo. Todo o texto foi escrito em um único parágrafo.

MJ apresenta pontuação esporadicamente, conforme exemplificado anteriormente no quadro. Não fez uso de nenhum artigo definido, utilizou apenas uma vez o artigo indefinido “vamos **um** casa porquinho”; porém, sem concordância com o termo relacionado “um casa”. Na realidade, se a interpretação da frase for “vamos para a casa do porquinho”, seria necessário o artigo “a” e não o artigo “um”.

O informante acentuou vocábulos corretamente “já” e “três”, apesar de os surdos demonstrarem dificuldade em acentuar graficamente palavras. Sabemos que, além das regras gramaticais de acentuação, utilizamos como “critério para acentuar os monossílabos tônicos ou átonos, a intensidade com que os pronunciamos na frase” (PASCHOALIN; SPADOTO, 2008, p. 459). No entanto, isso não influencia o conhecimento de MJ. Há evidências de que o sujeito tem consciência das regras de acentuação gráfica dos monossílabos tônicos, já que, em seu texto, aparecem outros monossílabos tônicos – “ir”, “ver”, “vou”, “tem” “mal” – que não foram acentuados conforme propõem as regras de acentuação.

Nesse aspecto, Fernandes (2006a) traz outra explicação para o desempenho de MJ. Para a autora, o surdo utiliza a memória visual como critério para aprender a escrita de uma língua oral.

Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical),

serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. [...] É esse o mecanismo cognitivo que permitirá que os surdos passem da palavra ao significado, sem conhecer seus sons. (FERNANDES, 2006a, p. 9)

Observamos, também, que o emprego do artigo e da preposição quase não existiu. Com relação à categoria preposicional, quando MJ fez uso, não selecionou devidamente os termos relacionados “vamos com comer”, o que evidencia que ele ainda não adquiriu essa categoria gramatical. Além disso, há evidências da influência da libras na escrita do informante, já que, na narrativa contada em libras, não fez uso de nenhum sinal que fizesse referência à categoria preposição. Segundo Fernandes (2003) e Faria-Nascimento e Nascimento (2010), não há na libras as categorias gramaticais artigo e preposição.

Quanto ao quesito concordância, a inadequação em “três casa” e em “outro 2 não conseguir” pode estar relacionada ao fato de, na libras, a concordância nominal acontecer com base em componentes espaciais; e a concordância verbal pode ser justificada em razão de, na libras, a flexão de tempo, modo e pessoa ocorrerem por mecanismos discursivos contextuais e também espaciais. O que vem justificar o uso dos verbos na forma infinitiva por MJ: “fazer, ver, comer, esconder, sorrir, assoprar, [...] andar”.

Essa análise da escrita de MJ permite refletir sobre a escrita do surdo. O propósito aqui não é reforçar erros, inadequações e desvios da norma padrão do Português; mas, sobretudo, revelar como os surdos vêm escrevendo. Os erros são vistos como “etapas de apropriação”, podendo, inclusive, a “produção escrita da criança ser um indício do quanto ela conseguiu se apropriar do sistema ortográfico” (ZORZI, 1998, p. 20). Podemos fazer essa relação não apenas com um texto de uma criança, mas do surdo também.

Para De Lemos (1998), o texto escrito pode entrar na relação com o texto oral, adquirindo significação e vindo a ser interpretado com base nele. Por sua vez, o texto oral pode, também, instaurar relações de significação tendo como referência o texto escrito e isso não se relaciona com o processo relação gráfico-fonêmico, mesmo porque propostas metodológicas que privilegiam a relação letra-som como pré-requisito não contemplam os surdos porque dependem das experiências auditivas.

O que está apontado na escrita de MJ revela indícios de marcas de oralidade, conforme discorre Lemos, só que, em se tratando do surdo, a sua língua oral corresponde à sua língua de sinais; entretanto esta, conforme mencionado neste trabalho, ainda não possui um sistema de escrita em uso. Em consequência disso, a pessoa surda tem seu processo de alfabetização na escrita da língua oficial de seu país. Assim sendo, nada impede que o texto escrito do surdo entre em relação com o texto oral, o qual nada mais é que a língua de sinais.

O que queremos demonstrar com essas considerações é que há uma forma peculiar de escrita, um modo subjetivo de escrever. De Lemos (1992) esclarece que, no diálogo da criança com a mãe, podem surgir fragmentos (partes de um texto e de uma cena recorrente) trazidos pela criança. O mesmo pode acontecer na escrita, pois fragmentos de outros textos visualizados anteriormente e/ou produzidos em língua de sinais podem surgir na escrita do surdo. Tais fragmentos são considerados pela autora como processos metafóricos e metonímicos oriundos do cruzamento entre as cadeias manifestas com as cadeias latentes e de seu deslocamento de outros textos (DE LEMOS, 1992).

O texto escrito por MJ revela efeitos de linguagem em sua interação com a materialidade da linguagem. Não se trata de interação entre indivíduos, mas de interação na e pela linguagem, o que não descarta a importância do outro, não como um ser individual, mas como efeito de funcionamento linguístico, podendo interpretar a criança em todas suas nuances – fala, gesto, movimentos, olhar – e, ainda, interrogar sobre o sentido do que escreveu – lendo, escrevendo, dando significado a este texto –, através das práticas discursivas, como propõe De Lemos (1998).

Acreditamos, pois, que a escrita do surdo chama a atenção para a importância da interpretação que se precisa fazer dela. Afirmar que essa escrita está distante das normas convencionais da língua parece ser um caminho fácil. Melhor seria buscar interpretá-la, atribuindo e produzindo sentidos, e, desta forma, mobilizando, o processo de aquisição que, até o presente momento, é considerado algo bastante complexo.

Considerações finais

Apresentamos, neste trabalho, algumas questões que envolvem a aquisição da linguagem pelo surdo. Discutimos sobre as concepções de ensino voltadas para a educação dessas pessoas, a língua materna e a complexidade que gira em torno do seu conceito, e a concepção de aquisição de linguagem pautadas pelo interacionismo, iniciado por De Lemos. E finalizando, analisamos aspectos particulares da escrita de MJ, sujeito surdo, usuário da libras.

Obviamente, discutir sobre aquisição de linguagem e, em específico, na surdez não se trata de algo tão simples quanto a síntese demonstrada neste trabalho. Fizemos uma reflexão sobre a língua materna por considerar que é por meio de uma língua que se chega ao conhecimento e, também, porque as inúmeras dificuldades que as crianças surdas têm enfrentado giram em torno das questões de linguagem.

A análise realizada neste estudo nos revelou que a escrita de MJ apresenta características bastante diferentes da escrita de um ouvinte, apesar de convergir em alguns aspectos com a escrita de ouvintes no início do processo de alfabetização. Evidentemente, não se trata de uma narrativa contada dentro das normas convencionais do Português; no entanto, não deixa de expressar que MJ está na linguagem, ou melhor, está sendo capturado pela linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

CASTRO, M. F. C. P. de. Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). *Aquisição e patologias de linguagem*. São Paulo: Educ; Fapesp, 2007. p. 135.

_____. A língua materna e depois. *Didáskomai*, Montevideo, n. 2, p. 63-76, 2011.

CRUZ, M. C. *Alfabetizando crianças surdas: análise da proposta de uma escola especial*. 1992. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

DE LEMOS, C. T. G. de. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, v. 1, n. 1, p. 120-130, 1992.

_____. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/15682>>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e da sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 42, p. 41-69, 2002.

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998 [1995]. p. 13-31.

_____. *Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*, trabalho apresentado na The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy organizada pelo Instituto perla Ricerca Scientifica e Tecnologica Italiano, Povo, Trento, 1997.

_____. *Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação*. 1999. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/linq17.htm>>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*, v. 6, n. 2, p. 169-182, 2000.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 42, p. 41-69, 2002.

FARIA-NASCIMENTO, S. P.; NASCIMENTO, C. B. *Introdução aos estudos linguísticos: Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa em foco*. Florianópolis: UFSC, 2010. ISBN: 978-85-60522-25-5.

FERNANDES, E. *Surdez e linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006a.

_____. *Educação bilíngue para surdos: desafios à inclusão*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006b.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Bebel, 1993.

_____. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2010, [1995].

GÓES, M. C. R. *A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal*. Trabalho apresentado para concurso de livre-docência do departamento de Psicologia Educacional, Faculdade de educação, Unicamp, Campinas. 1994.

_____. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados; Editora da Unicamp, 1996. (Educação Contemporânea)

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A. N. *O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. *The signs of Language*. Massachusetts: University Press, 1979.

LIDDELL, S. *American Sign Language Syntax*. Washington, Mouton Publisher. The Hague, 1980.

_____. Think and believe: sequentiality. *Language*, Washington, v. 60, p. 372-399, 1984.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 75.

PASCHOALIM, M. A.; SPADOTO, N. T. *Gramática: teoria e exercícios*. ed. ren. São Paulo: FTD, 2008. p. 459.

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

_____. Efeitos de modalidade de línguas: as línguas de sinais. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 168-178, jun. 2006.

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

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 253-254.

STOKOE, W. *Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language*. Maryland: Linstok Press, 1960.

STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. *Aspectos Linguísticos da Libras*. PR, SEC, 1998.

WIKIPEDIA, Enciclopédia. Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_materna>. Acesso em: 10 set. 2014.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.