



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DESIRÉE DE VIT BEGROW

**A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO
SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS:
CONTRIBUIÇÕES DE ESTRATÉGIAS METALINGUÍSTICAS EM
LÍNGUA DE SINAIS**

Salvador
2009

DESIRÉE DE VIT BEGROW

**A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO
SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS:
CONTRIBUIÇÕES DE ESTRATÉGIAS METALINGUÍSTICAS EM
LÍNGUA DE SINAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda
Co-Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes O. Santos

Salvador
2009

UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

B417 Begrow, Desirée De Vit.

A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos :
contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais / Desirée De
Vit Begrow. – 2009.

370 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

Co-Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes O. Santos.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, 2009.

1. Educação dos surdos. 2. Surdez. 3. Língua portuguesa. 4. Ensino de
segunda língua. 5. Metalinguagem. 6. Língua Brasileira de Sinais. I.
Miranda, Theresinha Guimarães. II. Santos, Edleise Mendes O. III.
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 371.912 – 22.ed.

DESIRÉE DE VIT BEGROW

**A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA
LÍNGUA PARA SURDOS:
CONTRIBUIÇÕES DE ESTRATÉGIAS METALINGUÍSTICAS EM LÍNGUA DE
SINAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 02 de março de 2009.

Banca Examinadora

Edleise Mendes O. Santos – Co-Orientadora _____
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas,
São Paulo.
Universidade Federal da Bahia – Instituto de Letras / UFBA

Elizabeth Reis Teixeira _____
Doutora em Ph D em fonética e Linguística pela University of London, UL, Inglaterra.
Universidade Federal da Bahia – Instituto de Letras / UFBA

Lícia Maria Freire Beltrão _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador.
Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação / UFBA

Theresinha Guimarães Miranda – Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, São Paulo.
Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação / UFBA

Susana Couto Pimentel _____
Doutora em Educação pela FACED – Faculdade de Educação / UFBA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / UFRB

A meus filhos, Pedrinho e Henrique, que
desejo que encontrem também na
realização dos sonhos, às vezes difíceis,
uma forma de expressar amor.

A meus pais, por sempre acreditarem em
mim e por terem me proporcionado a
educação necessária para chegar até aqui.

Aos surdos e em especial a Edvan, pela
doação incondicional de sua diferença,
em prol do meu crescimento pessoal e
profissional.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a quem devo agradecer...

A meu esposo Félix, pela paciência e tolerância, compreendendo minha necessidade de isolamento para a produção desse trabalho e colaborando de forma fundamental na manutenção familiar.

À minha irmã Bianca, que generosamente e com muita paciência corrigiu meus equívocos com a língua portuguesa, tornando a leitura mais fácil e compreensível a todos.

À Márcia Lopes e Cybelle Ferreira, amigas na maior acepção da palavra, pois além do imprescindível apoio, me cederam suas casas como refúgio sossegado para a difícil tarefa de escrever essa tese.

À Professora Dra. Theresinha Miranda, minha orientadora, por ter aceitado a orientação desse trabalho e por suas colaborações, tendo sempre presente a educação como pano de fundo.

À Professora Dra. Edleise Mendes meu agradecimento muito especial, por, apesar de todos os problemas, ter aceitado assumir a co-orientação num dos momentos mais difíceis pelo qual passei. Agradeço especialmente, por ter acreditado em mim, no meu desejo e na minha intuição e, mais ainda, pelas importantes contribuições da linguística, tão necessárias nesse trabalho.

À Professora Dra. Maria Cecília de Moura, que, mesmo longe, sempre como boa amiga e incentivadora, ofereceu sua grande experiência como fonoaudióloga que atua com surdos, esclarecendo muitos aspectos a princípio difíceis para mim, através de um diálogo acolhedor e disposto a contribuir com meu desenvolvimento.

À Laura, minha colega fonoaudióloga, ex-aluna, por ter colaborado comigo, emprestando seus conhecimentos em língua de sinais, acompanhando toda a etapa dos atendimentos junto comigo e, muitas vezes, servindo como ouvido atento nas minhas reflexões e conclusões.

A Roberto, colega fonoaudiólogo, intérprete da língua de sinais, ex-aluno, que muitas vezes exerceu o papel oposto, esclarecendo minhas dúvidas sobre essa tão complexa língua.

Ao Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia, em especial as minhas colegas Silvia Ferrite, Ana Paula Corona, Célia Thomé e Ana Caline Nóbrega, por, desde minha entrada no curso, terem acreditado na minha proposta de trabalho, viabilizando uma nova ação fonoaudiológica aos futuros fonoaudiólogos, e aceitando o grande desafio junto comigo de nadar contra a corrente.

A Edvan, que hoje, mais que sujeito em uma pesquisa, é uma grande e surpreendente pessoa que me ajudou mais do que foi ajudado. Sua presença foi fundamental, pois se não fosse por ele, nada disso teria sido feito.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização desse sonho.

E, finalmente, mas não em último lugar, a Deus, por ter me acompanhado nesses quatro anos através da fé, de Seu amor, de Seu amparo espiritual, fontes de força nos momentos em que pensei não ter mais onde buscá-las.

APRENDERES DE LÍNGUAS

Sempre que há o ensinado
não necessariamente haverá o aprendido.
Quando aparecer o aprendido,
ele não forçosamente será
o produto do ensinado.
Mas esse mesmo aprendido
poderá, em alguma ocasião,
ser sim o resultado do ensinado.
Surge então nesse cenário
a Krasheniana questão
de que aprender não é coisa
de ser uma coisa só:
há o aprender aprendido e
o aprender adquirido.
O primeiro, consciente,
e amante de regras
que nos deixam sem prévio sinal.
O segundo, adquirido,
se instala em nós despercebido
e se revela depois
na fluência
e na longa e
sustentada competência.
Daí já pensarmos,
como que por providência,
que nosso ensino
pode ter só o aprender
ou chamar o adquirir.
Mas esperar não devemos
porque quando ensinamos
para um desses dons de aprender
aquilo que foi desejado
nem sempre será o alcançado.
E também quando ensinamos
sem saber nosso endereço poderemos,
(e também poderão os alunos),
alcançar qualquer dos dois.
Se temos um dia
de esconder nosso amor pela forma,
nosso ensino
(e materiais e teses)
poderão nos revelar,
embora aprendiz
possa nem perceber
qual dos dois aprenderes
ocorre dentro de si.
Muitas vezes dizemos

que “ensinamos assim”
(e é assim que deveras nos sentimos)
mas o que de fato ocorre
e o que dele enfim resulta
não é mesmo o que cremos,
(e o que em verdade queremos),
mas o que deveras fazemos.
Nossa prática nos trai!
Para que o aluno só possa ganhar
terá de tornar-se no jogo
nosso sócio e cúmplice leal.
Seja lá o caso que for,
mestre e aluno, igual,
podem crescer
na consciência e na ação,
de tal forma
(e de não menos sentido!)
que eles possam ter, em parte,
o controle dessa arte.

José Carlos Paes de Almeida Filho (2005)

BEGROW, Desirée De Vit. A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos: contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais. 2009. 368 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RESUMO

Sabendo que a educação de surdos e, mais especificamente, o ensino de língua portuguesa como segunda língua para eles tem sido uma das questões que mais inquietam os profissionais da área, este trabalho investiga o uso de estratégias metalinguísticas, pelos surdos, em língua de sinais, a fim de que sirva como fator facilitador na reflexão e aprendizagem da língua portuguesa em modalidade escrita como segunda língua. Uma vez que a língua de sinais é a primeira língua dos surdos, entende-se que eles também são capazes de tomá-la como base para fazer uso de estratégias metalinguísticas, assim como é observado com ouvintes, o que reflete domínio linguístico e contribui na aprendizagem da língua portuguesa em modalidade escrita como segunda língua. Assim, este trabalho busca identificar o uso de estratégias metalinguísticas em língua de sinais pelos surdos e como esse processo pode colaborar na aproximação com a segunda língua. Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma investigação de tipo qualitativo através de estudo de caso com um surdo adulto, fluente em língua de sinais, e que, apesar de cursar a 5ª série do Ensino Fundamental, não fazia uso da língua portuguesa de forma eficiente. Foram realizados atendimentos fonoaudiológicos semanais pelo período de um ano, em sessões individuais de 60 minutos. Nesses atendimentos, a língua de sinais foi a língua de instrução, e foram oferecidas atividades nas quais se estimulou o uso de metalinguagem, em primeiro lugar para promover a consciência da própria língua de sinais ou L1 e, em seguida, para estimular a análise da língua portuguesa ou L2, de forma contrastiva com L1. Todos os atendimentos foram filmados e depois transcritos. Os dados gerados nos atendimentos foram analisados a partir de análise interpretativa, o que permitiu entender o processo e a verificação do uso de estratégias metalinguísticas pelo surdo. Como resultado desse processo, verificou-se que efetivamente é possível estimular o uso de estratégias metalinguísticas em LS nos surdos, promovendo a conscientização dessa língua como L1 e valorizando, dessa forma, o próprio sujeito surdo, de modo a contribuir na construção subjetiva do sujeito linguístico como usuário de uma língua com igual status das línguas orais. Além disso, foi possível perceber o uso de estratégias metalinguísticas de quatro tipos: Tipo 1 - MT 1 (LS → LS), Tipo 2 - MT 2 (LS → L1), Tipo 3 - MT 3 (LS → LP) e Tipo 4 - MT 4 (LP → LP). Essas estratégias metalinguísticas utilizadas facilitaram a aproximação do sujeito à língua-alvo, no caso a língua portuguesa em modalidade escrita. Apesar de não fazer parte dos objetivos deste trabalho que o sujeito dominasse a língua portuguesa escrita, observou-se sua ampliação lexical nesse idioma, maior domínio da modalidade escrita e percepção de seus diferentes usos na sociedade letrada. Verificou-se a valorização dos atendimentos fonoaudiológicos por parte do sujeito, por perceber que as atividades propostas facilitaram seu contato com a língua-alvo, além de estimulá-lo a usá-la em seu dia a dia.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Surdez. Língua Portuguesa. Ensino de segunda língua. Metalinguagem. Língua Brasileira de Sinais.

BEGROW, Desirée De Vit. Learning Portuguese as a second language to deaf: contribution of metalinguistic strategies in Sign Language. 2009. 368 f.. Thesis (Doctor Degree in Education) – Education College, Federal University of Bahia, Brazil, 2009.

ABSTRACT

The education of deaf and more specifically the teaching of Portuguese as a second language to deaf is one of the most complicate questions to the professionals of the area. That is why this work investigates the use of metalinguistic strategies by the deaf, in Sign Language, as an easier element to the reflection and learning of written Portuguese as a second language. Sign Language is the first language of the deaf and it is possible to think that through it the deaf can use metalinguistic strategies, as it happens with listeners, based on the first language, and reflects on the linguistic domain and contribute to the learning of Portuguese as a second language. So, this work wants to identify the use of metalinguistic strategies in Sign Language, and how this process can collaborate to the learning process of a second language. To attain these goals, a qualitative investigation was done through the evaluation of the case with an adult deaf, fluent in Sign Language and studying at the 5th grade, Fundamental School, but not using Portuguese appropriately in an efficient way. Every week, for one year, the patient attended Speech and Language Therapy, in individual sessions of 60 minutes. In these sessions, the instruction language was Sign Language and the patient had contact with activities that stimulate the use of metalinguistic, first to promote the conscience of the Sign Language or L1 and after to stimulate the analysis of Portuguese or L2, by comparing them. All sessions were recorded and transcribed. After that, data was analyzed based on interpretative analyses to understand the process and to verify the use of metalinguistic strategies by the deaf. As a result of this process, I realized that it is possible to stimulate metalinguistic strategies in deaf people, promoting this language as a mother tongue and valuing the deaf, it contributes to the subjective construction of the linguistic person as an user of the language considered as equal status as oral languages. More than that, it was possible to realize the use of four kinds of metalinguistic strategies: 1 – MT 1 (SL → SL), 2 – MT 2 (SL → L1), 3 – MT 3 (SL → PL) and 4 – MT 4 (PL → PL). Those strategies helped then approach to the target language, in this case, written Portuguese. Despite not being part of the objectives of this work the grasp of written Portuguese by the deaf person, it was possible to observe the increasing of lexicon in this language, a larger domain of writing and perception of different uses of Portuguese in the literary society. Another aspect was the valorization of Speech and Language Therapy by the deaf person once that he realized that the activities had made easier his contact with the target language and had stimulated him to use it every day.

Key-words: Deaf education. Deaf. Portuguese Language. Teaching a Second Language. Metalanguage. Brazilian Sign Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro	1	Configurações de Mão.....	70
Quadro	2	Quadro representativo das ENM na LIBRAS.....	72
Figura	1	Cartões com as Configurações de Mão.....	139
Figura	2	Alfabeto em LP.....	140
Figura	3	Alfabeto Datilológico.....	140
Figura	4	Desenhos representativos dos sinais da LIBRAS.....	141
Figura	5	Desenhos.....	142
Figura	6	Figuras e frases.....	142
Figura	7	Palavra construída com alfabeto datilológico.....	143
Figura	8	Sílabas.....	143
Figura	9	Palavras em LP.....	144
Figura	10	Diferentes formas de expressão da linguagem: logomarcas, alfabeto datilológico, desenho representativo da LS, palavras em LP.....	145
Figura	11	Avaliação da escrita espontânea.....	157
Figura	12	Avaliação da escrita de palavras evocadas por desenhos.....	159
Figura	13	Avaliação da escrita do alfabeto em LP.....	160
Figura	14	Avaliação da escrita por extenso de números.....	161
Figura	15	Gravura para eliciar narrativa em LS.....	165
Figura	16	Desenho expressando o significado de palavras escritas em LP.....	192
Figura	17	Escrita espontânea (29 nov 2007).....	193
Figura	18	Escrita espontânea (24 jan 2008).....	194
Figura	19	Escrita espontânea (03 jul 2008).....	194
Figura	20	Escrita espontânea (07 ago 2008).....	195
Figura	21	Escrita de frases (09 abr 2008).....	199
Figura	22	Desenhos representativos da LIBRAS para o item lexical BANCO.....	224
Figura	23	Desenhos representativos da LIBRAS para o item lexical CADEIRA.....	224
Figura	24	Cruzadinha.....	225
Figura	25	Bilhete.....	239
Figura	26	Escrita espontânea (07 ago 2008).....	242
Figura	27	Identificação de diferentes formas de expressão comunicativa em LP...	254

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	American Sign Language
CAT	Categoria
CEDAF	Centro Docente Assistencial de Fonoaudiologia
CL	Classificador
CM	Configuração de Mão
ENM	Expressões Não-Manuais
L	Localização
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
M	Movimento
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT 1	Estratégia Metalinguística de Tipo 1
MT 2	Estratégia Metalinguística de Tipo 2
MT 3	Estratégia Metalinguística de Tipo 3
MT 4	Estratégia Metalinguística de Tipo 4
NM	Aspectos Não-Manuais
OMS	Organização Mundial de Saúde
OR	Orientação da Mão

PA Ponto de Articulação
UFBA Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	OS CAMINHOS QUE LEVAM À CONCRETIZAÇÃO DE UMA IDEIA...	17
1.1	JUSTIFICANDO A IDEIA.....	17
1.2	PERGUNTAS A RESPONDER.....	24
1.3	OBJETIVOS	26
1.3.1	Objetivo geral	26
1.3.2	Objetivos específicos.....	26
1.4	COMO A IDEIA ESTÁ EXPOSTA.....	26
2	SURDEZ E EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	31
2.1	UM BREVE PASSEIO PELO TEMPO.....	31
2.2	CULTURA E A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DO SER SURDO.....	40
2.3	IDENTIDADE E O SUJEITO CULTURAL.....	45
3	LINGUAGEM.....	48
3.1	LINGUAGEM E O SUJEITO LINGUÍSTICO.....	48
3.2	COMEÇANDO A FALAR SOBRE A LINGUAGEM.....	50
3.3	A LÍNGUA COMO O LUGAR DA CULTURA E DA IDENTIDADE.....	58
3.4	A LÍNGUA E A LINGUAGEM PARA OS SURDOS.....	60
3.5	UM POUCO SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS.....	66
3.5.1	Língua de Sinais – Compreendendo alguns aspectos linguísticos.....	67
4	METALINGUAGEM.....	77
4.1	A LINGUAGEM E A METALINGUAGEM OU O QUE SE FAZ COM A LINGUAGEM.....	77
4.2	A METALINGUAGEM E A SURDEZ.....	89
5	LINGUAGEM ESCRITA E LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA.....	101
5.1	A LINGUAGEM ESCRITA.....	101
5.2	O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE L2.....	119
6	METODOLOGIA OU COMO A IDEIA SE ESTRUTUROU.....	128
6.1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	129
6.2	PROCEDIMENTOS.....	135
6.3	SUJEITO.....	150
6.4	CENÁRIO.....	153
7	ANALISANDO DESCRITIVAMENTE A IDEIA.....	155
7.1	O CASO – A IDEIA PERSONIFICADA.....	155
7.1.1	Perfil e caracterização inicial do sujeito – Edvan.....	156
7.1.1.1	Escrita espontânea a partir da consigna: “Escreva sobre sua escola e professora”.....	157
7.1.1.2	Escrita espontânea evocada por desenhos.....	158
7.1.1.3	Conhecimento do alfabeto em língua portuguesa.....	159
7.1.1.4	Escrita por extenso de números.....	160
7.1.1.5	Leitura de um texto.....	161
7.1.1.6	Responder questionário com perguntas pessoais informativas.....	162

7.1.1.7	Relato de episódio de sua história pessoal redigida por um escriba.....	163
7.1.1.8	Narrativa em LS a partir do estímulo pictórico em que novamente foi redigido por um escriba.....	165
7.2	A INTERVENÇÃO – A IDEIA SENDO COLOCADA EM PRÁTICA.....	166
7.3	A ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES.....	168
7.3.1	Categorias de Análise.....	170
7.4	AS ESTRATÉGIAS METALINGUÍSTICAS VISTAS ATRAVÉS DAS CATEGORIAS.....	171
7.4.1	Insumos fornecidos.....	172
7.4.2	Produção.....	186
7.4.3	Estratégias metalinguísticas.....	201
7.4.3.1	Estratégias metalinguísticas de tipo 1 (MT 1) – LS para compreender e refletir a LS (LS – LS).....	206
7.4.3.2	Estratégias metalinguísticas de tipo 2 (MT 2) – Desenvolvimento de proficiência da língua como “falante” da L1 (LS – L1).....	210
7.4.3.3	Estratégias metalinguísticas de tipo 3 (MT 3) – O uso da LS para refletir sobre a LP (LS – L2).....	218
7.4.3.4	Estratégias metalinguísticas de tipo 4 (MT 4) – Estratégias para refletir a LP (LP - LP).....	231
7.4.4	Interação.....	245
7.4.5	Atitude de valoração e reconhecimento da L1 e a relação da L1 com a L2.....	251
7.5	EM SUMA.....	262
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	265
	REFERÊNCIAS.....	278
	ANEXO.....	290
	ANEXO A – Avaliação audiológica do sujeito da investigação.....	291
	ANEXO B – Texto para leitura: “A dança da primavera”.....	292
	ANEXO C – Produções escritas do sujeito.....	293
	ANEXO D – Mensagens de textos enviadas por celular.....	311
	APÊNDICE.....	313
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	314
	APÊNDICE B – Atividades.....	316
	APÊNDICE C – Sujeitos.....	328
	APÊNDICE D – Questionário.....	332
	APÊNDICE E – Atendimentos.....	333
	APÊNDICE F – Recorte do Diário de Registro da evolução pela estimulação da metalinguagem em LS – Edvan.....	345
	APÊNDICE G – Recorte da transcrição dos vídeos das intervenções.....	356

1 OS CAMINHOS QUE LEVAM À CONCRETIZAÇÃO DE UMA IDEIA

Trabalhar com surdos permite perceber a difícil situação social e educacional que a grande maioria deles vivencia, especialmente pela diferença linguística, ao mesmo tempo em que chamam a atenção as peculiaridades que envolvem a educação dessas pessoas, não apenas no que diz respeito à língua, mas também à forma de participação e percepção do mundo que as cerca.

Dessa forma, o trabalho com essa população implica em pensar sobre cultura, identidade, língua e educação, e não em deficiência ou nas implicações limitadoras da perda auditiva. Isso faz saber que é impossível querer estudar a surdez sem refletir sobre todos esses conceitos e sobre os significados que, na prática, sustentam, fazem emergir e justificam um repensar constante desse fazer, seja no aspecto educacional, social ou psicológico.

1.1 JUSTIFICANDO A IDEIA

Entendo que ser surdo significa participar do mundo de uma forma diferente do que ocorre com os ouvintes e que caracteriza seu contato com o exterior. Esse mundo do surdo se baseia prioritariamente em ver (literalmente) ao invés de ouvir, consistindo nesse aspecto a grande diferença entre ser surdo e ser ouvinte, pois a pessoa surda se caracteriza pela experiência visual, o que, necessariamente, deposita na visão a possibilidade mais forte, contundente e eficaz de conhecer e de interagir com o que e com quem está ao seu redor.

Ser surdo, a partir dessa visão, significa então não apenas não ouvir (o que é fato, já que existe uma perda auditiva), mas significa, sobretudo, não utilizar uma modalidade oral-auditiva para se comunicar. Assim, para o surdo usuário de uma língua de sinais, a comunicação ocorre baseada na experiência visual, por meio de sinais significativos que compõem uma estrutura linguística própria, independente da estrutura das línguas orais. Tal possibilidade, baseada na experiência visual, significa que o surdo, mesmo vivendo em uma

sociedade ouvinte, se expressa através da língua de sinais, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sem que com isso se desconsidere a possibilidade de pertencimento a uma cultura ouvinte maior (essa palavra aqui usada não no sentido qualitativo, mas satisfazendo a intenção de demonstrar generalização de uma característica peculiar à maior parte da população) e, por isso, o sistema educativo necessita repensar suas práticas.

Para uma criança surda, o adequado é que mantenha contato o mais precocemente possível com a língua de sinais, sendo essa considerada a modalidade mais adequada para configurar-se como a primeira língua do surdo para que tenha acesso aos conceitos e informações gerais do mundo que a cerca (SKLIAR, 1997a; QUADROS, 1997a; SÁ, 1999; FELIPE, 1992; LOPES, 1997). Tal língua, em modalidade viso-espacial, difere da modalidade usada na língua oral, que necessita do canal auditivo para desenvolver-se, configurando, dessa forma, uma língua estrangeira para os surdos. Assim, é necessário que as crianças mantenham contato, desde muito cedo, com surdos adultos e linguisticamente proficientes, para que possam adquirir a língua de forma espontânea e completa.

Apesar desse esclarecimento, observa-se em situações escolares uma grande dificuldade vivenciada pelos surdos e pelos ouvintes. No caso dos surdos, as dificuldades concentram-se nas possibilidades de desenvolver-se educacionalmente e, assim, ter condições de usufruir dos direitos e privilégios de uma sociedade letrada em função de uma pedagogia nem sempre adequada e adaptada às suas necessidades. Quanto aos ouvintes, mais diretamente relacionado aos professores, as dificuldades estão no entendimento sobre a adequação de estratégias que, efetivamente, promovam o desenvolvimento, em igualdade de condições aos alunos surdos, tal qual é oferecido aos alunos ouvintes. Ou seja, os professores precisam entender como os alunos surdos aprendem e quais as melhores estratégias para que esse aprendizado ocorra. Igualdade de condições, então, nesse caso, refere-se às possibilidades e ofertas iguais de estímulos, escolas e situações educativas adequadas para, por consequência, facilitar o acesso ao mercado de trabalho posteriormente. Isso significa que adequar ações para os alunos surdos não implica, necessariamente, em pensar apenas no tipo de escola – regular ou especial – mas, mais que isso, é pensar qual a escola onde esse aluno pode ser mais beneficiado, porque levar as crianças surdas para uma escola regular apenas por questões de socialização não justifica os prejuízos que podem advir pela falta de ações específicas para esses alunos. Acredito que a função da escola seja ampla, pensando no caráter social, pessoal e cognitivo dos alunos, de forma a que formalizem suas aprendizagens e se consolidem em vistas do desenvolvimento integral e contínuo da pessoa.

A partir de então, o questionamento que vem sustentar este trabalho é com relação à situação do surdo no período inicial de construção da expressão escrita em língua portuguesa. Interesso-me por este aspecto do processo por perceber, através de minha prática e no contato com surdos em diferentes períodos de vida educacional, crianças, jovens e adultos, que, em sua maioria, não encontram situação adequada de ensino e aprendizagem nos bancos escolares: principalmente frente ao grande desafio que é o uso de uma modalidade linguística diferente da usada na escola e na comunidade em geral. Assim, observa-se que grande parte das crianças surdas usa a língua de sinais (LS) para se expressar, mas, na escola, todos os conteúdos e relações comunicativas ocorrem em outra língua, diferente da sua, o que fatalmente gera o fracasso escolar, a evasão e a realidade que, apesar de tantos esforços, ainda encontramos os surdos sem domínio da língua portuguesa (LP), sem usá-la de forma funcional em virtude de essa ser oferecida, geralmente, com estratégias de ensino de língua materna, assim como é oferecida aos alunos ouvintes.

Nesse sentido, não é necessário argumentar que na comunidade ouvinte o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança se dá de forma natural e espontânea, sem que esta ou os que a rodeiam precisem utilizar-se de meios artificiais de ensino da língua. Da mesma forma, quando é inserida no contexto escolar, a criança ouvinte, em seu processo de aprendizagem da linguagem escrita, também não encontra barreiras linguísticas, ocorrendo o processo, geralmente, sem problemas até a criança usar a escrita e compartilhá-la na sociedade.

O mesmo não ocorre com o surdo, que, em virtude da privação sensorial do sentido da audição, não recebe as informações linguísticas da mesma forma que os ouvintes e isto implica, portanto, que necessita do canal visual para garantir seu acesso à linguagem, promover desenvolvimento cognitivo e a eficiência da comunicação. Assim, a LS pode ser considerada como a língua que o surdo adquire mais facilmente, a única que pode ocorrer naturalmente no contato com usuários competentes dessa modalidade linguística, a partir do entendimento de que a aquisição de linguagem se dá em interação com outros usuários da língua. Portanto, nesses casos, o desenvolvimento da linguagem e a escolarização assumem perspectivas diferentes das dos ouvintes, baseadas em estímulos visuais, não-auditivos e exigindo estratégias pedagógicas específicas para seu desenvolvimento, em virtude da modalidade linguística envolvida e das peculiaridades de aprendizagem dos surdos.

Atualmente, o processo educacional para a criança surda ainda está muito relacionado ao processo de inclusão na escola regular, impulsionado por determinações legais, por

desconhecimento da parte dos familiares sobre as dificuldades a serem enfrentadas nessa modalidade escolar ou, ainda, por questões ideológicas dos profissionais envolvidos no processo, desde o diagnóstico até os encaminhamentos posteriores no dia a dia da criança. É possível constatar que, na escola regular que atualmente temos, as crianças surdas permanecem “analfabetas”, isso quando não evadem do ambiente escolar por desânimo, cansaço, sensação de inadequação, etc.. Por esse motivo, questiono a forma de ensino oferecido aos alunos surdos que, mesmo quando trazem a LS para a sala de aula, o ensino propriamente dito ainda não prevê a especificidade desse aluno. E assim se perpetua o lugar de surdo – deficiente, à margem da sociedade.

Essa discussão é também apresentada por Karnopp e Pereira (2004) que afirmam que, mesmo tendo avanços nas pesquisas sobre a educação de surdos e sobre suas possibilidades de atribuírem sentido na leitura e na escrita, a escola não os vê como capazes de linguagem – mas “deficientes linguisticamente”. Assim, acrescentam:

As práticas pedagógicas pouco exploram a capacidade linguística do aluno surdo, pressupondo ser ele uma tabula rasa, um estranho em relação ao português, alguém que precisa e depende integralmente do professor, do ouvinte para extrair o significado de um texto. A aprendizagem da leitura e escrita é vista não como um processo ativo, mas meramente receptivo, de dependência do outro. Neste sentido, observamos, constantemente, adaptações de textos originais por parte do professor antes de fornecê-lo ao aluno ou textos infantilizados, inadequados aos interesses e à idade dos alunos. (KARNOPP e PEREIRA, 2004, p. 37)

Contextualizando a análise do aluno surdo, a partir da escola regular, ratifico minha percepção, de forma mais ampla, que o problema educacional atual desse aluno não reside apenas na barreira imposta pela língua e presente no ambiente educacional inclusivo (dos dois lados: do surdo para com a comunidade onde está inserido e desta para com o surdo), mas também na falta de estratégias pedagógicas que podem, através da mediação pela LS, capacitá-lo para a alfabetização (pensando como uma etapa no processo de letramento). Na maioria das vezes, a escola utiliza os mesmos métodos e estratégias, tanto para um aluno ouvinte, como para um surdo, esquecendo-se de que a escrita configura-se como o registro gráfico de uma língua considerada estrangeira para o surdo, uma língua de difícil legibilidade, muitas vezes sem sentido e incompreensível, e que não representa graficamente sua própria língua, a língua de sinais.

Ou seja, acredito que a falta do uso da LS como língua de instrução no ambiente escolar é um problema a ser superado, porém não é o único e também não pode ser visto como se

todas as dificuldades dos surdos no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita se resumissem a esse fator, importante, porém não único.

Mesmo tendo essa compreensão, é necessário perceber, também, que a LS não é um instrumento ou meio de tradução no ambiente escolar da língua portuguesa para a língua de sinais, de forma que isso bastaria ao professor para ensinar o surdo a ler e escrever (GESUELI, 2004, p. 48), mas é a própria língua que sustenta esse sujeito linguístico¹ que tem contato através do canal visual com o mundo. Assim, além da necessidade do uso da LS na sala de aula, também é necessário criar estratégias específicas, que sejam significativas, e que permitam aos surdos compreender a nova língua – LP – através da sua primeira língua natural, a que lhe proporciona a verdadeira função comunicativa, uma vez que a entende e pode utilizar-se dela de forma eficaz. Para tanto, é fundamental entender a necessidade de utilizar a LS como língua de instrução, ou seja, a língua pela qual todos os conteúdos são transmitidos e por meio da qual ele, aluno surdo, pode chegar à compreensão do significado da LP.

Ressalto, nesse sentido, que a LP no ambiente escolar regular é tratada como língua nativa, pois o é para todas as crianças que frequentam esse espaço escolar. Encarando dessa forma a língua usada em sala de aula para a comunicação e como estudo, compreende-se que a metodologia utilizada pelos professores é adequada para a maioria dos alunos, mas não para a minoria surda, já que a língua não é falada por eles, embora sejam brasileiros e residam neste país, pois não compartilham dos seus significados, transmitidos discursivamente e em situação interativa com outros usuários.

Ou seja, todo o processo educacional tem a língua como um dos princípios elementares, e que, no caso dos surdos, como usam uma língua diferente da usada pelos ouvintes, considera-se como estrangeira, dentro de um contexto de uso e ensino da língua nativa oficial do país.

Dessa forma, é possível compreender que para o surdo usar a LP (no caso dos surdos brasileiros), esta equivale ao aprendizado de uma segunda língua (L2), por tratar-se de uma língua que não é a sua, mas é a oficial do país em que vive, e por receber influência da cultura e da sociedade onde esta língua é usada.

Refere-se à língua estrangeira quando é ensinada em países ou em situações em que essa não é materna ou oficial, e chamamos de segunda língua aquela nas situações em que a língua

¹ Por sujeito linguístico entendo a pessoa que faz uso da linguagem de forma competente e reflexiva.

estrangeira é ensinada dentro do país em que ela é oficial/nacional. Por isso, quando nos referimos aos surdos brasileiros, que usam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como sua primeira língua, a língua portuguesa caracteriza-se como sua L2.

Assim, nesse processo de aprendizagem deve ocorrer comparação entre as duas línguas – a língua de sinais e a língua portuguesa – pois a primeira não pode ser grafada com letras e também devido à estrutura linear que caracteriza diversas línguas orais, mas serve como base para refletir e analisar a segunda. Se este processo não acontece espontaneamente, deve ser estimulado a que ocorra.

Analisar a língua a partir dela mesma ou a partir de outra demonstra uma habilidade que, a princípio, é tardiamente adquirida por qualquer criança, mas que pode manter, em maior ou menor grau, relação com a aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com alguns autores, dentre eles Zanini (1986). Tal processo se denomina **análise metalinguística**. De acordo com esta mesma autora, as crianças ouvintes, a partir dos sete anos de idade, já apresentam comportamentos que demonstram que são capazes de utilizar essas estratégias, tanto para o processo educacional quanto em seu desenvolvimento linguístico natural como um todo.

A habilidade de análise metalinguística implica na possibilidade de analisar a língua através da própria língua, ou seja, de acordo com Lyons (1987), podemos usar qualquer língua para falar dela mesma ou de outra, desde que ela tenha o vocabulário necessário. Porém, pouco se sabe sobre a habilidade de análise metalinguística das crianças surdas que utilizam a LS para compreender a LP. Portanto, é necessário tomar conceitos aplicados à metalinguagem para falantes e refletir sobre eles para então adequá-los aos surdos. Um desses conceitos também é oferecido por Kato e Moreira (1997, p. 27), que afirmam que consciência metalinguística é a “capacidade de refletir sobre a linguagem e se dá em vários níveis: consciência fonêmica (fonológica); consciência da palavra; consciência da forma e consciência pragmática”, isso referido à metalinguagem pensada para ouvintes e falantes.

As reflexões acerca desse tema, metalinguagem e as contribuições para a aprendizagem da escrita, levam a crer que o professor deverá intervir no processo de aprendizagem do aluno surdo, possibilitando a reflexão sobre as hipóteses que progressivamente esse aluno vai criando no contato com a LP a partir dos conhecimentos já existentes em sua primeira língua, a LS. Portanto, reside aí a importância dessa pesquisa, que busca contribuir com os estudos sobre o processo de aprendizagem de leitura e de escrita do surdo, especialmente quando se

entende que dominar a modalidade escrita de uma língua fornece novos horizontes ao sujeito além de introduzi-lo como cidadão numa comunidade imersa no código escrito.

Então, dominar a leitura e a escrita confere um status social e político à pessoa surda que passa a ter prestígio e permissão para estar e participar ativamente da sociedade. (POERSCH, 1986) No caso específico dos surdos, a possibilidade do uso da escrita como forma de comunicação abre um caminho de acesso e “pertencimento” à sociedade majoritária, o que, em grande parte, rompe estigmas com relação à deficiência e potencializa o sujeito.

Esta investigação também pretende contribuir para a compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem da escrita em LP pelo surdo, a partir do entendimento de que estratégias metalinguísticas na primeira língua (L1) podem auxiliar a compreensão da aprendizagem da segunda. Acredito que o domínio de uma L1 e o conhecimento profundo que um usuário competente deve ter dessa contribuem no processo de aprendizagem de uma L2. Esse é um processo que ocorre naturalmente com qualquer aprendiz de uma segunda língua e que acredito também ocorrer com os surdos que adquiriram a LS como L1, quando aprendem a LP. Contudo, ainda se percebe que, mesmo em situações em que é usada a LS com o surdo, geralmente este aluno não é valorizado como usuário competente de sua L1 para, a partir desta, ser estimulado a refletir sobre a segunda. O que também leva a pensar sobre como esta língua é vista pela comunidade ouvinte, que, obviamente, se refletirá também no surdo e na visão que terá de sua própria língua e da língua usada pelos ouvintes-falantes.

Assim, pretendo, nesta investigação, junto a um surdo adulto, verificar como as estratégias metalinguísticas podem favorecer uma melhor aprendizagem da L2. Acredito também que esse conhecimento poderá suscitar novas pesquisas tanto no campo fonoaudiológico quanto no educacional, tomando por base o referencial teórico sobre o bilinguismo, pois é a partir dessa referência que se entende o ensino da L2 para surdos. Além disso, entendo que o conhecimento sobre as estratégias metalinguísticas em LS pode promover melhor aproveitamento escolar aos surdos e fornecer ao professor elementos que poderão ser utilizados para favorecer ao seu aluno surdo desenvolvimento pleno na difícil tarefa de aprendizagem da linguagem escrita.

Assim, acredito que esta apropriação será favorecida quando o surdo for capaz de, a partir da LS, realizar análise da LP utilizando-se da função metalinguística em sua L1, para que possa compreender e desenvolver estratégias para domínio da escrita da língua portuguesa.

Dessa forma, por análise metalinguística entendo como o uso que a criança faz da linguagem, tanto para compreender e produzir ideias, quanto para refletir sobre ela como objeto, tornando-se centro de pensamento e manipulação. (KATO; MOREIRA, 1997)

À medida que vou analisando os aspectos que envolvem a temática da investigação, compreendo que a escola, em geral, não está suficientemente preparada para o desafio de promover situações e atividades que estimulem a análise metalinguística por parte do aprendiz da linguagem escrita. Esse entendimento se dá por constatar que ainda não é comum encontrar profissionais suficientemente habilitados para atuar com alunos que demandam uma atuação pedagógica tão diversa e um olhar especial para a língua, como acontece no caso dos surdos. Os professores também não são estimulados quanto à linguagem de seus alunos e, mais especificamente, quanto à função da metalinguagem para o desenvolvimento da L1 e da L2. Pontuo esse aspecto porque acredito que o processo de análise metalinguística pode colaborar no aprendizado da escrita de qualquer criança ouvinte, sendo, por vezes, estimulado no próprio ambiente escolar e, outras vezes, é recurso utilizado pela mesma de forma natural. Então, por que também não pode acontecer isso com o surdo usuário da LS, já que essa também é uma língua e permite tal análise?

Em verdade, o que ocorre é que toda a situação escolar já é pensada, conforme já mencionado, para o estímulo à língua nativa – LP para os ouvintes nascidos no Brasil – o que, por si só, estimula a análise e reflexão da língua sem que sejam necessários estímulos adicionais. Ou mesmo nas atividades cotidianas, quando já se incentiva nos alunos esse processo reflexivo por estarem baseadas principalmente na oralidade e na análise constante do material “falado” e “escrito”, o que não acontece no que diz respeito aos surdos. Portanto, é importante fornecer ao aluno surdo um ambiente linguístico adequado e situações de reflexão sobre as línguas para que se desenvolva por meio da ação mediadora da linguagem oferecida pelos professores, assim como qualquer outra criança ouvinte.

1.2 PERGUNTAS A RESPONDER

Como pode ser observado no que já apresentei até aqui nessa investigação, sempre que se pretende realizar uma pesquisa, esta é baseada ou motivada por uma ideia, em algo que mobiliza o pesquisador e que o faz colocar-se em uma busca. Portanto, para que essa ideia saia do plano do “ideário”, antes de ser colocada em ação, muitas perguntas são levantadas, perguntas que provocam respostas, algumas realizáveis, outras não, outras ainda já respondidas e outras tantas que vão surgindo pelo caminho. Contudo, são essas perguntas que nortearão o percurso do pesquisador.

Neste momento, então, independentemente da obrigação de que todas as perguntas que levanto sobre a temática da pesquisa tenham uma resposta, preocupei-me em ordená-las, de forma a efetivamente prestarem-se a organizar, do ponto de vista da ação que será realizada, o lugar onde pretendo chegar. O que constatei a princípio é que a pergunta de pesquisa resume em si mais do que sua importância científica, mas expõe questionamentos advindos da minha própria prática clínica fonoaudiológica, a qual apontou, nos anos de experiência com surdos, a estimulação metalinguística na LS como um caminho viável, porém, até aqui, ainda não testada quanto a sua eficácia ou verdadeira viabilidade. Dessa forma, oriento este trabalho através da seguinte questão geral:

“De que modo as estratégias metalinguísticas em LS contribuem para a aprendizagem da LP escrita?”

De forma ampla, esta pergunta me levou a outras que orientam a uma melhor e mais completa explicação, a fim de obter resolução para a temática aqui apresentada. São elas:

1. De que modo os surdos realizam metalinguagem em LS?
2. As estratégias metalinguísticas em LS usadas pelos surdos facilitam seu contato e reflexões sobre a LP escrita?
3. Que tipo de ações são relevantes no estímulo às estratégias metalinguísticas em LS para os surdos?
4. Como os sujeitos surdos reagem frente ao estímulo dessas estratégias?

Com a explicitação dos questionamentos que me fizeram desenvolver este trabalho, posso então apresentar os objetivos que orientaram os procedimentos metodológicos para responder as questões levantadas.

1.3 OBJETIVOS

Os objetivos aqui elencados foram esboçados de forma a nortear a direção pretendida na realização desta pesquisa, orientando os caminhos que possam explicar as inquietações iniciais.

1.3.1 Objetivo Geral

Identificar as contribuições das estratégias metalinguísticas em língua de sinais no aprendizado da língua portuguesa como L2 para as pessoas surdas.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar o uso de estratégias metalinguísticas em LS pelo surdo.
2. Descrever as estratégias metalinguísticas em LS usadas pelo surdo.
3. Verificar como o surdo analisa ou se aproxima da LP a partir do estímulo às estratégias metalinguísticas em LS.
4. Identificar os tipos de ações mais relevantes para contribuir na estimulação da metalinguagem em LS com surdos.

1.4 COMO A IDEIA ESTÁ EXPOSTA

A ideia a que faço menção desde o início desse capítulo diz respeito à intenção de comprovar, descrever e demonstrar a pertinência de estimular a consciência metalinguística em LS de sujeitos surdos de forma a aproximá-lo da aprendizagem da LP como sua L2. Essa

ideia surgiu de minha experiência clínica com surdos e, aqui, pretendo apresentá-la à comunidade de forma a ser também analisada quanto a seu valor e pertinência na área de educação de surdos. De certa forma, o que tomo como ideia já foi expresso por outros autores mencionados no transcorrer desse estudo, porém minha intenção foi dar uma forma mais precisa ao que tem sido levantado e acalentado por mim há bastante tempo.

Assim, no Capítulo 1, faço a apresentação de todo o trabalho, expondo brevemente a estrutura desenvolvida ao longo do estudo. Apresento, também, as perguntas da investigação e os objetivos gerais e específicos. Esse é o capítulo em que toda a ideia a ser desenvolvida e comprovada é apresentada, bem como os fundamentos que subsidiaram e sustentaram teoricamente a ação objetivada.

A fim de contextualizar a população, nesse caso representado por um único sujeito que compõe a investigação, apresento, no Capítulo 2, Surdez e Educação de Surdos, um breve relato histórico e pontual sobre a realidade da educação desses sujeitos, não apenas no Brasil, mas, de certa forma, como são vistos no mundo. Nesse capítulo, faço a exposição e analiso o significado social da surdez, questionando as diferentes visões sobre os sujeitos surdos e como essas influem no desenvolvimento de um trabalho produtor em seu processo de construção pessoal, educacional e social. Apresento também conceito de surdez a partir de cada uma das diferentes visões e abordagens de trabalho, o que suscita a necessidade de discutir, mesmo que brevemente, cultura e identidade, conceitos esses bastante relacionados à população em estudo e especialmente pelo vínculo com as questões pertinentes à linguagem e à modalidade linguística usada por essa comunidade. As reflexões apresentadas no capítulo tomam como referência os estudos culturais sobre a surdez, que contextualizam o sujeito surdo no mundo como diferente, e não pelo estigma da deficiência. É importante a análise do sujeito surdo a partir desse paradigma, pois o insere na comunidade surda e propicia a compreensão sobre a necessidade da identificação com seus iguais, uma vez que denota sua ação na sociedade em busca de reconhecimento e espaço, como forma de firmar-se como sujeito.

A partir desses estudos, compreende-se relevante a língua de sinais e uma educação adequada às suas particularidades, tendo essa como língua de instrução na escola, de forma a instrumentalizar educacionalmente os surdos para enfrentarem os desafios cotidianos como qualquer outra pessoa culta. É certo que falar sobre a surdez em si e os estudos culturais rendem mais que um capítulo, ou melhor, prestam-se esses temas mesmos a uma tese completa, mesmo que muito já se tenha dito a esse respeito, porém, como não se caracterizam

como objetivos nesse estudo, tratei de expô-los, de forma breve, apenas na intenção de contextualizar o lugar de onde falo sobre a surdez, sobre quem falo e para quem falo.

Em seguida, no Capítulo 3, insiro o tema Linguagem. Penso que o sujeito, surdo ou ouvinte, o é pela linguagem e na linguagem, e isso nos faz diferentes, nos marca ou somos marcados por ela. Tendo esse pensamento como pano de fundo, apresento nesse capítulo minhas concepções teóricas sobre a linguagem, tomando como base a corrente sócio-histórico cultural para entender o lugar do sujeito na sociedade. Além disso, no caso específico do surdo, chamo atenção para a importância do Bilinguismo, que, como o próprio nome já diz, defende que o surdo deve ter duas línguas, a LS, língua que adquire de forma natural em contato com o adulto fluente e que serve como via de identificação com seus iguais, e a LP, mais especificamente em modalidade escrita, língua nacional do país em que vive. Também o Bilinguismo é apresentado, nesse capítulo, como concepção educacional que valoriza o sujeito surdo, enfatizando sua relação com o mundo, sem esquecer, contudo, que pertence também a uma comunidade maior, que, por ser ouvinte, faz uso de outra modalidade linguística e que, de certa forma, não pela oralidade, mas pela escrita, o surdo pode e deve aproximar-se e fazer uso adequado da mesma. E falando em modalidade, apresento explicações a respeito da LS, possibilitando a compreensão de algumas características dessa língua, ainda pouco conhecida como tal pela sociedade em geral, de forma a proporcionar entendimento quanto às diferenças linguísticas existentes entre essa e a língua oral e, certamente, também permitindo entender o desenvolvimento da prática proposta nessa investigação. Tenho consciência de que é necessário adentrar densamente nesse tema, porém contextualizando os princípios fundamentais que sustentam a língua de forma a subsidiar o restante do que está explicado nesse estudo, foi ao que me propus.

No Capítulo 4, apresento a Metalinguagem: conceitos, níveis e como ela pode interferir no desenvolvimento linguístico dos sujeitos, tanto quando me refiro à expressão sinalizada, quanto à aprendizagem da modalidade escrita da LP. Busco nessas reflexões sustentar as bases fundamentais da investigação, a fim de aproximar e/ou trazer o leitor a compartilhar comigo da ideia inicialmente mencionada. Dessa forma, apresento a metalinguagem e busco argumentar o que acontece, não apenas com falantes de uma língua em modalidade oral, mas também apresento argumentos que sustentam que o mesmo processo de análise pode acontecer em modalidade gestual. Assim, reflito sobre a metalinguagem no caso dos surdos que usam a LS como instrumento interno e de aproximação com o mundo externo, o que significa que, dessa forma, também pode analisar e refletir sobre a própria língua ou ainda

que, através dela, analise outras formas linguísticas. Essa é a metalinguagem para a aprendizagem da LP como segunda língua.

Partindo então desse entendimento, trago, no Capítulo 5, a linguagem escrita e o ensino de LP como segunda língua para surdos. É certo que a língua natural dos surdos é a língua de sinais, e é certo também que a língua portuguesa será para esse sujeito sua segunda língua, porém entendo que a forma mais acessível para o surdo apropriar-se da LP é através da modalidade escrita, sendo então o caminho que defendo e apresento nesse capítulo.

Seguindo o processo, no Capítulo 6, exponho a Metodologia usada para desenvolvimento da investigação, partindo da explicação do porquê da opção pela abordagem qualitativa de pesquisa e, mais especificamente, do estudo de caso, que propiciou o método adequado para o estudo a que me propus. Apresento também os procedimentos, ou seja, como realizei ou como desenvolvi essa investigação, as dificuldades e processos desenvolvidos, assim como o sujeito, e como cheguei até ele, além do local onde o trabalho foi realizado.

Aqui chego à parte mais importante desse relato, a análise de tudo o que foi feito, apresentando, no Capítulo 7, a análise interpretativa da ideia. Aqui nesse capítulo apresento a concretização da ideia, tentando apresentar os acontecimentos mais importantes, além de exemplificar as atividades desenvolvidas e, em seguida, analiso interpretativamente os fatos surgidos com a realização desse trabalho, de forma a compreender os processos pelo qual o sujeito passou. Através da análise realizada, é possível perceber, nesse estudo, como o sujeito reagiu frente à estimulação com as atividades que propõem reflexão metalinguística, e também como foi orientando seu pensamento rumo à aproximação da LP. Para realizar a análise interpretativa da ideia posta em prática, utilizei categorias de análise a fim de conseguir verificar o que acontece em cada atendimento realizado, o que também propicia uma visão particular sobre cada ação, bem como facilita sua análise e interpretação a fim de responder as questões e objetivos propostos a princípio.

Nas Considerações Finais, exponho uma análise global sobre tudo o que foi desenvolvido, bem como não me furto a mais questionamentos sobre tudo o que foi realizado, pontos fortes e pontos fracos, de forma a esclarecer que esse é um trabalho que busca contribuir com a educação de surdos, apresentando um caminho possível nesse processo. Isso não significa que se esgotam aqui esse ou outros caminhos, ao contrário. Suscito novos questionamentos que podem levar a outras investigações, uma vez que acredito que a questão da educação de surdos tem raízes sociais profundas para além da sala de aula. O que é

necessário, nesse sentido, é uma reflexão da sociedade sobre as diferenças com as quais convivemos e que, por isso, suscita diferentes olhares.

Contudo, esse é um trabalho realizado com empenho e dedicação por uma pessoa apaixonada pelo que faz, tentando fazer-se pesquisadora num caminho tomado pelo lado inverso (ou esse é o certo, não sei), partindo da verificação da prática para a verificação teórica (e vice-versa).

Além disso, consultei uma vasta referência bibliográfica que contribuiu de forma importante para minha construção teórica e que também pode ser tomada como referência para outras pessoas, sempre priorizando a pesquisa nacional por acreditar que muito se tem avançado na área da surdez no Brasil. E, por fim, estão os anexos e apêndices com todo o trabalho desenvolvido e todo o material que considerei interessante ou mesmo necessário fazer parte desse estudo, não em seu corpo de redação, mas como adicional para quem tiver possibilidade e interesse em acompanhar cada detalhe dessa pesquisa.

2 SURDEZ E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Falar em surdez imediatamente remete à ideia da educação de surdos – tema polêmico e tão cheio de especificidades. No entanto, apesar de muito se falar sobre a educação de surdos na literatura ou em atividades de atualização destinadas aos docentes, a situação educacional dessas pessoas continua a mesma: conflituosa e muitas vezes ineficiente.

Pretendo, neste capítulo, refletir sobre aspectos relevantes que envolvem essa população, mesmo que de forma breve, pois esse tema, por si só, já mereceria uma tese, de forma a salientar a importância de que o sistema educacional esteja atento às diferenças de aprendizagem e participação no mundo social/cultural e educacional desses estudantes.

2.1 UM BREVE PASSEIO PELO TEMPO

O processo de escolarização do surdo constitui-se em um desafio tanto para o meio educacional onde está inserido, principalmente no que se refere ao professor, como para outros profissionais envolvidos, tais como fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos. É um desafio para a escola, que deve estar adequada para receber estes alunos, assim como é um desafio para a sociedade como um todo nas tentativas de compreender as pessoas surdas independentemente da “deficiência” aparente.

Isso não significa que aqui pretendo negar a surdez orgânica que de fato existe, porém meu interesse é olhar os surdos para além da deficiência, da marca do corpo que não ouve, a partir de suas próprias narrativas e dos movimentos de aproximação dos surdos entre si, em busca da afirmação de sua diferença cultural.

[...] surdez como *marcador cultural primordial*. Sem cair nas oposições entre surdos e ouvintes, quero mostrar que, anterior a qualquer narrativa sobre a surdez, esta aparece como elemento diferenciador capaz de aproximar e mobilizar aqueles que a possuem em prol de causas e lutas comuns. (LOPES, 2007, p. 9)

Contudo, apesar do entendimento da surdez a partir do marcador cultural, não é essa a visão que se tem do surdo no ambiente educacional. Ou melhor, quando se fala no surdo dentro da escola, imediatamente há questionamentos a respeito das dificuldades apresentadas pelos surdos, aliando seus problemas educacionais à surdez. Dessa forma, é necessário explicar o que, a princípio, pode ser mal interpretado. Em primeiro lugar, deve-se entender que a surdez não gera problemas de aprendizagem como se acreditou num passado não tão distante. Ou seja, ser surdo não significa, necessariamente, que a pessoa terá fracasso na escola. Vigotski (1995) afirmava que o problema da criança deficiente tem origem no social, mais que na própria deficiência. Isso significa que tantas queixas a respeito dos problemas enfrentados na sua escolarização da criança surda não são decorrentes da surdez propriamente dita, mas das condições inadequadas de ensino que lhe são oferecidas.

O que se encontra nas escolas são situações em que de fato a criança surda que está no ambiente educacional regular não aprende, mas não aprende desde o início do processo a ler e escrever, o que obviamente acarreta numa série de dificuldades nos anos escolares subsequentes.

As questões envolvidas nesse caso não são peculiares à surdez, mas sim ao sistema de ensino oferecido e às estratégias inadequadas praticadas em grande parte das escolas. Mesmo assim, é possível ver surdos que conseguem vencer os obstáculos, mas geralmente são os que têm um resto auditivo suficiente para fazerem uso de aparelhos de amplificação sonora individual de forma eficiente, e que, por consequência, têm alguma possibilidade de utilização da oralidade, que é a forma de comunicação usada pelo professor na maioria das vezes. Isso significa que, em grande parte, os professores sabem como ensinar a quem fala, mas não sabem quando o aluno precisa aprender a partir de outras estratégias.

Assim, não entendo que os problemas educacionais enfrentados pelos surdos sejam resultantes da surdez, mas que sejam resultantes da nossa própria incapacidade de adaptarmos o que até então tomamos como certo, como norma, como padrão, a outras situações diferentes e específicas de aprendizagem.

Assim, em uma retrospectiva na história da educação do surdo, observo que todo o processo educacional tem se baseado no conceito de “deficiência” compreendido a partir do pensamento aristotélico que acreditava que a “língua (*oral*) era o que dava condição de humano para o indivíduo. Portanto, sem língua o Surdo era considerado não humano” (MOURA, 1999, p. 20). Mesmo com a prevalência desse pensamento nos ambientes educacionais e sociais, também paralelamente houve um movimento em defesa do uso dos

gestos para a comunicação do surdo, contudo, a partir do Congresso de Milão em 1880, a imposição da oralidade na educação dos surdos em detrimento de qualquer outra forma de trabalho que não essa foi determinante para a *oficialização* de um trabalho unicamente oral com os estudantes surdos. A partir desse princípio, que teve muitos desmembramentos educacionais e sócio-históricos, o processo educativo, desde que se começou a “recuperar” o surdo, tem sido organizado de forma a levar a criança a oralizar, sendo esse conceito implícito na sociedade como um todo. Essa concepção, então, “retira” simbolicamente a criança da escola e a representa de forma clínico-terapêutica, exacerbando o déficit biológico, o que repercute diretamente na sua competência e possibilidade de desenvolvimento. (SKLIAR, 1997a)

É importante entender essas conceituações sobre o surdo e a surdez para compreender o atual movimento de luta da comunidade surda para ser reconhecida na sociedade, apesar do déficit.

A partir da análise histórica, entendo as influências que determinam e fazem o mundo de hoje para os surdos tal como é, observando as interferências do passado no presente e como este momento atual modela o fazer, o pensar, o ser e o estar na sociedade. Convém lembrar que por anos os surdos estiveram à margem da sociedade ou então à mercê de professores, tutores que, através de estratégias, às vezes sem sentido para os surdos, buscavam a oralização, numa tentativa de torná-los falantes. Claro que entre tantas incoerências, muitas outras estratégias também foram coerentes e responsáveis quanto ao que realmente propunham. Porém, não atendiam aos desejos de aceitação dos próprios surdos quanto à forma que veem o mundo e se relacionam com ele.

O que chama a atenção ao longo da história da educação de surdos – não tão longínqua – é o pensamento oralista reinante. Isso significa que, independentemente de possibilidades individuais, o “certo” era (é) falar. Faço referência ao verbo também no presente em função de que, mesmo hoje em dia, ainda há iniciativas educacionais e clínicas que visam a “normalização” da surdez e do surdo, através do treinamento da fala. A questão então não é o oferecimento da produção oral, uma vez que há surdos que podem desenvolver a oralidade sem problemas, mas sim o pensamento implícito de “normalizá-lo”, assumindo dessa forma a visão de que o surdo, por não ouvir, é um deficiente, ou que esse fato inviabiliza suas possibilidades de desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

A literatura apresenta diversos autores que apresentam revisões teóricas a respeito das abordagens educacionais de educação dos surdos de forma extremamente competente, os

quais levam a entender o percurso histórico (creio que ainda inacabado) que esta reflexão tem buscado. Entre esses autores, resalto alguns: Moura (1999), Moura; Lodi; Harrison (1997), Goldfeld (1997), Sá (1999, 2006), Skliar (1997a), que já muito bem expressaram as concepções educativas e as bases filosóficas que sustentavam desde concepções oralistas, até o advento do bilinguismo em caráter educacional e clínico. Então, a proposta nesta discussão é pensar o que, além da oposição oralismo/gestualismo, pode ser importante refletir no que diz respeito ao surdo na sociedade e na escola.

Skliar (1997a) resalta que os surdos viveram momentos tortuosos carregados de limitações e preconceitos impostos pelos ouvintes, sendo que as nuances ideológicas que nortearam sua educação decidem sobre a língua e a cultura, e que lhes é impossível compartilhar com a língua e a cultura oral.

Assim, nessa perspectiva e pelo conceito de deficiência historicamente estabelecido, existe uma tentativa de “curar” o deficiente, tornando-o “normal”, igual ao ouvinte, para que esteja incluído no contexto social. Tal fato traz, então, frustração para este indivíduo, que acaba sofrendo o estigma da deficiência e não se desenvolvendo como poderia e deveria. Portanto, o significado social, educacional e psicológico dessas constatações se reflete diretamente na ação para com a criança surda, assim como no lugar que ocupará no mundo (familiar e social). Porém, como afirma Silva (2006), pelo fato de o diferente estar ou ser acolhido no grupo dominante não significa que se submete a ele.

A partir desses entendimentos, está implícita a concepção de surdez vigente até então, concepção esta baseada num modelo clínico-terapêutico (envolvendo a necessidade do tratamento para que essa pessoa possa estar adequada à vivência em sociedade) que impõe a ideia de deficiência, do patológico, do déficit biológico e que, por consequência, resultava em uma educação reparadora, curativa e corretiva. Com base nessas crenças, era atestada a incompetência (deficiência) linguística das pessoas surdas (chamadas pelo senso comum até hoje de “mudas”, numa alusão à falta da fala), acarretando em consequências cognitivas, sendo não poucas as vezes em que os surdos eram confundidos com deficientes mentais, certificando, dessa forma, a incapacidade em abstrair as aprendizagens, normas e regras sociais, ou de adequarem-se à sociedade e, finalmente, de aprender.

Ressaltando esse tipo de visão sobre a surdez e suas consequências sociais, é possível refletir que

Existe um momento preciso da história em que a surdez e a criança surda foram virtualmente arrancadas do contexto da escola, da pedagogia, e obrigadas a transitar

pelo âmbito da medicina, de acordo com um processo que alguns autores chamam a medicalização da surdez [...]. Medicalizar a surdez significa orientar toda atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. (SKLIAR, 1997c, p. 111)

Sá (2006) acrescenta a intenção muitas vezes inconsciente dos ouvintes em negar, além de um espaço educacional adequado e preparado para o surdo, oportunidades em diferentes instâncias sociais e pessoais, de forma a garantir-lhes a real inserção na sociedade. Geralmente, nem sequer os reconhecem como merecedores, já que muitas vezes são considerados deficientes e, por isso, o lugar a eles reservado é o do assistencialismo e geralmente à margem de tudo e todos.

Com essa linha até então dominante, ferve entre surdos – e também entre alguns estudiosos ouvintes que mantinham trabalho com surdos – a necessidade de modificar a estratégia de ação, respeitando a língua usada pelos surdos, reconhecendo suas possibilidades de desenvolver-se independentemente do nível de perda auditiva, desde que adequadamente estimulados, e não mais sendo vistos como pessoas deficientes ou incapazes. Nessa perspectiva, há uma valorização da língua, da comunidade e da cultura do surdo. Mais além, há a possibilidade de que o próprio surdo reveja o processo histórico tão cruel ao qual foi submetido até o momento, e exerça o papel que a ele deve destinar-se: o de senhor de suas próprias decisões e rumos a serem almeçados por ele e pela comunidade surda à qual pertence. Isso significa partir de seus esforços, desejos e lutas, já não mais pela vontade do ouvinte, mas sim pelas conquistas de espaço assumidas por eles próprios, detendo o poder de suas vidas em suas mãos (literalmente) a partir do reconhecimento da língua de sinais e da diferença que marca o ser surdo.

Toda essa mudança de paradigma, depois da instauração da hegemonia oralista pelo já citado Congresso de Milão, suscita a necessidade premente de reconsiderar o lugar do surdo por discordância de pontos de vista e/ou por sofrimento de discriminação. Com isso, houve um movimento de valorização das capacidades linguísticas, pessoais, afetivas, cognitivas, entendendo que o surdo apenas percebe o mundo de forma diversa do ouvinte. Isso significa entender que o surdo se relaciona com o mundo a partir da visão e, dessa forma, mantém uma experiência visual, assim como os ouvintes se relacionam também a partir da audição.

Obviamente que o percurso é longo e o processo, doloroso e difícil, o que nem sempre garante a totalidade de aceitação. Porém, tais movimentos que passaram a reconsiderar as

posturas frente aos surdos deram origem ao que é chamado de filosofia educacional bilíngue, que, apesar de o nome sugerir o uso de duas línguas, não se resume apenas a essa característica – dois sistemas linguísticos e duas modalidades, uma gestual e outra oral ou escrita – mas vai muito além, já que atribui outro status social ao surdo, revendo seu lugar na sociedade e nas tomadas de posição junto à comunidade como um todo.

Inicialmente, é importante ressaltar que, dentro dessa perspectiva, entendo que o surdo tem possibilidades de desenvolvimento linguístico igual a de qualquer pessoa, apenas fazendo uso de outros meios. No caso, ao invés da oralidade, como é usada pelos falantes/ouvintes, a gestualidade. Assim, e seguindo pelo caminho da compreensão do que é e do que significa uma perspectiva bilíngue para os surdos, foi comprovado através dos estudos do linguista Willian Stokoe, em 1960, que os gestos, a mímica usada pelos surdos de forma espontânea e tão criticada pelos oralistas, não são apenas gestos ou mímicas, mas sim uma língua igual, ou melhor, possuidora de igual status das línguas orais-auditivas. Tal estudo representou um marco importantíssimo para as pessoas surdas e para o processo educacional, pois, dessa forma, sendo os gestos agora considerados como língua, todos os seus usuários deixam de ser comparados a seres irracionais, sem linguagem, para serem vistos pelo olhar que sempre foi justo, o de pessoas inteligentes, capazes de raciocinar e decidir por si e por seus iguais a partir do contato adequado com a então língua de sinais.

A partir dessa revolução linguística para o status dos surdos na sociedade, outra grande batalha se instala (e creio que ainda não teve seu fim), que é provar e comprovar para todos, partindo da família, comunidade médica, científica, educacional, sociedade em geral, que se o surdo tem a possibilidade de contato precoce com a língua, como qualquer criança em fase de aquisição e desenvolvimento da linguagem, ele também se desenvolverá integralmente em todos os aspectos. Isso significa a necessidade de ter outros usuários fluentes dessa língua, para que a criança possa adquiri-la adequadamente. Esse é um desafio ainda atual.

Assumindo a perspectiva linguística do uso da língua de sinais de forma espontânea e em contato apenas com outros usuários (não há necessidade de ensinar língua de sinais a crianças surdas), a língua de sinais se caracteriza por ser a primeira língua para o surdo. Em continuidade, há a importância e a necessidade de que essa pessoa esteja adaptada à comunidade ouvinte à qual também pertence, e por isso há a necessidade de aprendizagem da língua usada em seu país, que pode até ser em modalidade oral, a depender de suas possibilidades auditivas e/ou de percepção e habilidade para essa aprendizagem, ou em

modalidade escrita, que já será promovida pela participação no processo educacional. Contudo, isso não significa que esse seja um movimento simples para os surdos.

Certo que, como dito anteriormente, ser bilíngue não se resume ao uso de dois sistemas linguísticos, tampouco resolve completamente os problemas dos surdos na sociedade, pois surgem as dificuldades dos ouvintes com a língua dos surdos, além da dificuldade de encontrarem ofertas adequadas de escolarização e educação a esses sujeitos. Assim, sem educação própria, específica, pouco resulta favorável ao surdo essa perspectiva meramente adjetivada de “bilíngue”, pois continua marginalizado e sem oportunidades de desenvolvimento pessoal, laboral, educacional e mesmo como cidadão.

Ratifico essa conclusão, de acordo com Botelho (2002, p. 118), quando diz:

[...] a proposta bilíngüe depende, assim, da mudança dos estereótipos e das representações sociais sobre os surdos e a surdez, da alteração das relações de poder e de saber entre surdos e ouvintes e do reconhecimento do fracasso escolar dos surdos em todos os níveis.

Ou seja, dizer-se bilíngue não resolve um problema que é profundo, que repercute na vida de todas as pessoas envolvidas, que têm e trazem consigo significados culturais de ambas as comunidades (ouvinte e surda) e que se refletirão sobremaneira na vida e na constituição identitária dos sujeitos em questão.

Essa é uma forma de atuação com o surdo que o reconhece como um sujeito integral, independentemente de sua perda auditiva, e acredita que ele pode desenvolver-se da mesma forma que os não-surdos, desde que esteja inserido em um ambiente linguístico adequado. Por ambiente linguístico adequado entendo o lugar onde a língua de sinais seja respeitada como a primeira língua dos surdos (L1), com todas as consequências advindas, ou seja, o entendimento de que o surdo não é deficiente (simplesmente dizendo), de que ele tem as possibilidades de desenvolvimento quando tem acesso linguístico, como qualquer criança tem, em contato com outros usuários proficientes na língua, quando tenha sido respeitada sua forma de ver o mundo, de estar no mundo e de aprender, com base na experiência visual que lhe é característica.

Skliar (1997a) afirma que o bilinguismo, na educação de surdos, refere-se à aceitação pedagógica da educação bilíngue como direito do surdo usuário de uma língua minoritária (a LIBRAS), de ser educado através dela.

De acordo com essa perspectiva,

[...] podemos definir uma pessoa Surda como aquela que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. (BEHARES, 2000 *apud* SÁ¹)

Acredito que ser surdo não é ser definido por um status imposto pelo critério biológico, dado a partir do externo, mas sim por um critério cultural, constituído pelo próprio sujeito surdo. Skliar (1999, p. 10) ressalta que a concepção de surdez vigente e que perpassa os trabalhos a esse respeito configura-se num território de *representações*² e que não pode delimitar-se apenas em “modelos conceituais opostos”, tais como o clínico ou sócio-antropológico.

Assim, o autor apresenta a surdez a partir de quatro níveis diferenciados, porém interdependentes: “A surdez como diferença política, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso de deficiência”. (SKLIAR 1999, p. 11) Isso significa que ser surdo não é portar identidade única, pois as identidades mudam a partir dos grupos culturais, dos espaços geográficos, dos momentos históricos e dos próprios sujeitos.

Então, compreender a surdez como perspectiva política significa entender que o sujeito que se concebe como surdo, mais que a diferença biológica, é um sujeito que se posiciona politicamente frente às relações de poder impostas pelos ouvintes, de determinações de seus lugares na sociedade e sobre o que devem ou não fazer ou ser. Considero relevante destacar que nessa situação os surdos vivem em condições de subordinação e parecem estar numa terra de exílio (PERLIN, 1998), pois dentro de lares geralmente ouvintes, convivem com a cultura dominante, mas há a necessidade de contato com os iguais, para que possam se encontrar nessa diferença, ou então, caso isso não ocorra, podem se sentir oprimidos. Essa característica ressalta a necessidade do contato com a comunidade surda para “fazer-se surdo” e, assim, compreender-se politicamente como tal, como diferente do ouvinte. Menos que isso é opressão. Nesse sentido, Lopes (2007, p. 10), citando Wrigley, afirma que os surdos são “sujeitos culturais que, por não nascerem territorialmente próximos, necessitam ser aproximados uns dos outros”.

¹ Referência sem paginação. Disponível em <http://www.feneis.com.br/Educacao/artigos_pesquisas/estudos_surdos.htm>. Acesso em: 26 out. 2005.

² Palavra marcada por esta autora.

A experiência visual característica dos surdos – importante aspecto já citado neste texto anteriormente, como diferença significativa para o surdo – implica em que o contato da pessoa surda com o meio externo se dará, preponderantemente, através da visão, ou seja, este canal visual marca a diferença não apenas pelo contato linguístico ou pelo processamento cognitivo, mas, mais que isso, por “todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc”. (SKLIAR, 1999, p. 11) A princípio, para aqueles que estão fora do contexto surdo, parece difícil entender o que significa uma produção cultural diferente da que estamos acostumados. Essa diferença cultural se expressa a partir do momento em que os surdos têm a possibilidade de conviver entre seus iguais e de manifestar seus pensamentos e sua visão de mundo.

Outra característica importante para compreender esse sujeito em questão, não pela perspectiva biológica, mas pela visão sócio-antropológica, é a identidade surda, que implica no encontro com outros surdos em ambientes discursivos, ou seja, ambientes em que os surdos se falem como tal, e se vejam como surdos e, em igualdade, possam constituir-se uns aos outros, narrando-se mutuamente.

Contudo, nessa caracterização de quem é esse sujeito surdo aqui concebido, também o encontramos em meio a um discurso de deficiência que pode dificultar o seu desenvolvimento, já que deficiência, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1976, (AMARAL, 1998 *apud* BEGROW, 2002, p. 72) “refere-se a uma perda ou anormalidade de estrutura ou função: deficiências são relativas a toda alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa [...]”, implicando em um pensamento curativo, médico, científico. Nessa perspectiva, o surdo, que tenta constituir-se como tal, passa a ser visto, ao invés de diferente, como não-normal, dentro de uma perspectiva hegemônica e regulatória.

Sá (2006, p. 98), comentando Silva, esclarece que “a distinção entre surdos e ouvintes envolve mais que uma questão de audiologia; é uma questão de significado: os conflitos e diferenças que surgem referem-se a formas de ser”.

Em suma, tal concepção leva-me a ver o surdo como um indivíduo capaz de se desenvolver como qualquer outro, desde que oferecidas as condições adequadas, principalmente no que se refere à linguagem, pois não basta oferecer-lhe a língua de sinais. Antes, é necessário um ambiente em que essa língua seja de fato significativa e que o surdo possa vivenciar a condição de sujeito de uma língua natural.

2.2 CULTURA E A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DO SER SURDO

Por todo o já exposto até aqui, torna-se clara e evidente a necessidade de entrar no campo dos Estudos Culturais para entender o que vem, progressivamente, sendo mencionado sobre ser surdo, que não é algo que ocorra a partir do biológico, mas sim pelas representações culturais que o cercam.

Segundo Culler (*apud* STROBEL, 2008, p.18), os Estudos Culturais visam compreender a cultura no mundo moderno. Buscam também entender como as identidades culturais e os produtos culturais são produzidos em determinados grupos e indivíduos dentro da própria diversidade cultural. Assim, pensar o grupo dos surdos como comunidade ou povo significa entender suas características a partir de suas próprias construções, sendo a cultura, então, elemento de transformação pelas diferentes formas de ser, estar e construir o mundo que os cerca.

Sá (2006) salienta que os Estudos Culturais apresentam como objeto as formas históricas da subjetividade, ou seja, o estudo dos aspectos subjetivos das relações sociais. Pela perspectiva assumida nesse paradigma, é possível compreender que seus objetivos giram em torno da investigação da cultura, utilizando métodos etnometodológicos de pesquisa e inserção em determinado grupo, no qual busca, através de uma reconstrução histórica, entender as diferenças que o constitui.

Assim sendo, estudar a surdez tem se calcado mais e mais nos estudos sobre a cultura, já que dessa forma se justificarão não apenas as representações com que os surdos foram narrados e “tratados”, mas também como estão sendo vistos hoje. Isso significa entender que o que envolve a questão dos surdos e da surdez não diz respeito apenas a sua vida e inserção escolar, lugar onde muitas questões emergem em virtude da forma com que o aluno surdo é visto e tratado, mas vai além desse ambiente que, em primeira instância, apenas reflete um pensamento hegemônico sobre a surdez e os surdos. Contudo, acredito que, com o oferecimento de uma base educacional mais adequada para o surdo, a partir do entendimento das diferenças culturais que os constituem, promove-se o fortalecimento individual e, por conseguinte, da própria comunidade surda. Essa postura gera a possibilidade de reforçamento como grupo e, a partir disso, se fortalecerão as ações oriundas dos próprios surdos que, à medida que conseguem superar as dificuldades iniciais do processo educacional, são capazes

de contribuir mais diretamente através de estudos sobre a surdez, por seu próprio ponto de vista surdo, o que certamente provocará maior reciprocidade em virtude de vivências comuns.

Contudo, e apesar de que tenha dito da necessidade de adequação educacional, isso, infelizmente, ainda não significa que mais surdos tiveram ou têm acesso à escola, e mais, acesso à escola de qualidade, ou que a realidade educacional dos surdos de hoje mudou, que todos os alunos surdos que ingressam na escola completam o ensino fundamental escrevendo e usando a LP como qualquer outro aluno vencendo a mesma série. Esse, ainda não é o caso.

O que pretendo salientar é que há expoentes importantes da comunidade surda envolvidos em ambiente acadêmico, o que favorece a divulgação do pensamento próprio do surdo, representando, progressivamente, a conquista de espaço na sociedade - fazer “ouvir” a sua “voz” e mostrar suas capacidades reais de participação social. Além disso, tal fato fortalece a comunidade, uma vez que há surdos estudando, pensando e escrevendo para surdos e para ouvintes.

Esse é um salto qualitativo importantíssimo para todo o processo educacional de surdos, já que a identificação entre iguais e uma identificação positiva, mas isso é tema de discussão para mais adiante. Por enquanto, falo sobre cultura. Por questão didática, os temas cultura e identidade são analisados separadamente nesse capítulo, porém é óbvio que se inter-relacionam e se complementam, já que são indissociáveis na prática e nem sempre se consegue ver um ou outro separadamente, principalmente no que diz respeito a mim, ouvinte que convivo com surdos, utilizo língua de sinais e me interesso por estudos na área, que então vejo o mundo a partir das minhas experiências como tal.

Por esse motivo, desenvolverei uma discussão sobre o surdo e a surdez com base nos Estudos Culturais, o que significa compreender que o que faz o surdo e a surdez, para além da deficiência orgânica, é o olhar que os constroi a partir das representações da cultura que se tem sobre esses. Ou seja, é a partir da cultura que se entende tudo o que está em nosso redor, “o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum”. (LOPES, 2007, p. 8)

Isso significa dizer que as pessoas interpretam o outro a partir do entendimento que têm dele, seja normal ou anormal, e esse entendimento vem de como essas pessoas posicionam esse outro com relação ao que acreditam. Assim, se acreditam e culturalmente entendem a surdez como debilitante, incapacitante, assim verão os surdos: como pessoas incapazes e dependentes da sociedade como um todo, como sendo um estorvo social, um ônus com que

todos têm que, de forma beneficente e até mesmo assistencialista, arcar. Do mesmo modo, muitos surdos ainda se veem e se constituem por essa visão ouvintista e patológica da surdez, a partir do olhar que a eles foi destinado, olhar não verbalizado muitas vezes, mas sentido pelas posturas assumidas por médicos, familiares e escola, assim como pelo meio social onde geralmente estão imersos, o que reflete na relação que estabelecem com o mundo, com os outros e, especialmente, consigo mesmos.

O que os faz verem-se de forma diferente e não deficiente, geralmente, é a proximidade a iguais, a outros surdos com quem podem identificar-se e ver-se na capacidade e na dificuldade. Já foi mencionada, anteriormente, a necessidade de aproximação entre os surdos, pois estando próximos aos seus iguais se fortalecem individual e coletivamente, descobrindo que as dificuldades não são apenas de uma pessoa, mas de todos que têm essas características, de todos que se encontram nessa igualdade e necessitam dela para constituir-se, já que de outra forma constituem-se quebrados, ouvintes imperfeitos etc.

Assim, é necessário compreender cultura com a dimensão aqui discutida, a dos Estudos Culturais, para, a partir de então, compreender por que esse conceito é tão importante para os Estudos Surdos. Em verdade, entender a cultura serve para entender o mundo ao redor e ao qual se faz parte.

Sobre os Estudos Surdos aqui mencionados, Skliar (1997a) afirma que, epistemologicamente, a definição de surdez deve basear-se na consciência da diferença política do surdo por sua experiência visual, o que não se relaciona aos discursos de deficiência.

O entendimento sobre o termo cultura faz-se necessário aqui por dois motivos cruciais: um é o entendimento das questões culturais nas quais os Estudos Surdos estão envolvidos e, em seguida, em função de que, se tratando do ensino de língua portuguesa para surdos, refiro-me ao ensino de uma língua estrangeira para esse grupo, caracterizando-se, então, como uma segunda língua³ para eles, o que significa que o conceito de cultura novamente interfere de forma bastante relevante.

Todos, bem ou mal, estamos acostumados a falar em cultura, geralmente relacionando a estereótipos como conhecimento, lazer, folclore. Muitas vezes pode soar estranho pensar que a cultura, termo tão impalpável, possa conter mais que isso, possa influenciar nossa forma de

³ Segunda língua ou L2 é o termo utilizado para referir-se ao ensino da língua estrangeira no país onde ela é falada como língua materna de minorias e/ou oficial/nacional. Língua estrangeira, LE, refere-se ao ensino da língua estrangeira em países onde essa língua não é materna/oficial ou nacional. (VIANA, 1997, p. 29)

ser, de sentir, de pensar, de falar, de agir, de vestir, de estar no mundo. Contudo, não tenho a pretensão, aqui, de abrir uma discussão ampla ou densa sobre o tema, mas apenas apresentá-lo como forma de reflexão acerca de sua importância para a surdez.

Almeida Filho (2002, p. 213) diz que “a cultura governa a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua”. Dessa forma, ressalta o papel do conceito nas determinações sociais, já que apresenta a cultura relacionada a atitudes e comportamentos, ou seja, ações.

Para Santos (1994, p. 24), “cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade”.

Fontes (2002, p. 177) afirma:

[...] a cultura é um aspecto central, [...] o conceito de cultura inclui comportamentos, atitudes, regras implícitas e suas interpretações e percepções pelos indivíduos. Há também espaço para a negociação, permitindo que os alunos colaborem no estabelecimento de seus próprios objetivos para compreensão e aproximação cultural. [...]. Finalmente, destacam-se os aspectos emocionais e sociais da cultura, juntamente com o reconhecimento das diferenças culturais.

Mendes (2002, p. 183), citando Neiva, diz que, em uma visão antropológica, “cultura é, então, vista como uma regra imanente de integração social, cujo propósito primordial é distinguir o que é nosso em oposição ao que é alheio”. Também ressalta a importância de compreender a cultura como um fenômeno dinâmico e que sofre influência de outras culturas, ou seja, a cultura de um povo, de um grupo, não é única, mas constituída de outras. Assim, Mendes (2004, p. 51 e 52) afirma que entender o conceito de cultura, mais que conceituá-lo, visa à identificação das diferentes perspectivas que, juntas, corroboram para dar funcionalidade aos princípios culturais, destacando princípios norteadores da cultura como:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira mutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas.

Partindo dessas concepções, também é importante relacionar ao conceito de cultura a língua e a linguagem, uma vez que se mostram como importantes fontes de transmissão cultural e, mais além disso, a língua e a linguagem são cunhadas e estão impregnadas de cultura, constituindo-se, muitas vezes, pela e na própria cultura de um país, um povo, um grupo, uma comunidade.

[..] a surdez pode ser vista dentro de um campo de ações construídas pela linguagem. É a linguagem que permite a criação de um sistema de significações para representar coisas e negociar sentidos sobre elas. É sobre os sentidos que damos às coisas que construímos nossas experiências cotidianas e nossas interpretações sobre nós e os outros. (LOPES, 2007, p. 16)

Tal é a importância da língua e linguagem para a cultura, que Hall (1997, p. 27) afirma que “a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata”, ou seja, fazem-se os fatos, faz-se a história, fazem-se os grupos, agrupam-se estes pela linguagem. Relevante nesse sentido e extremamente oportuno é pensar nessa afirmação especificamente com relação aos surdos, uma vez que a discussão gira muito em torno da modalidade linguística diversa da oral. Portanto, pensar sobre a língua, a linguagem e a cultura são reflexões que se inter-relacionam indissociavelmente, já que perpassam e são perpassadas umas pelas outras, não apenas quando se fala a respeito, mas quando se fala sobre elas.

Dessa forma, entendo que, uma vez sociais, os sujeitos surdos e ouvintes vivem em grupos e, assim, compartilham da cultura por meio da língua e linguagem. Isso significa que participar de um grupo com o qual se possa “trocar” e ainda identificar-se de forma a constituir-se subjetivamente ocorre dentro da cultura, a partir da linguagem, instituindo-se como sujeitos.

Assim, compreendo que a surdez é, também, uma interpretação cultural (LOPES, 2007, p. 7), porque sua compreensão parte das concepções que se tem sobre o surdo, interpretações estas construídas nos grupos sociais-culturais pelas representações formadas em meio à cultura a partir do entendimento do que sou, do que o outro é e do que somos.

2.3 IDENTIDADE E O SUJEITO CULTURAL

Falei na educação dos surdos, em suas dificuldades, em sua cultura e na importância em pensar este grupo através de conceitos culturais, por isso a preocupação em espreitar essa realidade por meio dos Estudos Culturais de forma a sustentar um entendimento mais completo sobre a comunidade surda. Assim, as reflexões sobre a identidade dentro de grupos culturais específicos se caracterizam como ponto de culminância no entendimento do sujeito surdo a que me coloco na tarefa de estudar e compreender.

Para entender esse conceito, cito Hall (2002, 38) quando diz que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na sua consciência no momento do nascimento. (...) Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada”.

Isso significa que, assim como se vê como homem ou mulher, branco ou negro, brasileiro, e assim por diante, em tantos aspectos que nos fazem ser quem somos, apesar de uma pessoa nascer com uma surdez, ela não é surda identitariamente desde o momento do nascimento; é através de suas experiências, da sua vivência, de sua consciência e de seu contato com outros iguais, e também com os diferentes, que poderá passar a sê-lo. Pode ocorrer que, mesmo nessa situação, passe sua vida toda sem ver-se como surda, sem aceitar essa condição diferente, provavelmente, de seus pais e talvez irmãos e demais membros da família⁴. Há casos em que, mesmo em situação de completo afastamento de uma comunidade surda, a partir de um primeiro contato com ela, a organização subjetiva da pessoa se modifica imediatamente, como se estivesse à espera do gatilho para confirmar o que já sentia interiormente. Mas também pode ocorrer que isso nunca aconteça, vendo-se então como um ouvinte imperfeito, um deficiente da audição, ou ainda sem ver-se em “nada”, em grupo algum, numa busca incessante por algo que lhe parece inatingível e muitas vezes que não sabe nomear.

Silva (2000, p. 96-97) afirma que

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A

⁴ Devemos pensar que apenas 10% (ou menos) dos surdos são de famílias também surdas ou têm pais surdos. A grande maioria dos casos ocorre em lares onde os pais são ouvintes e a estrutura familiar construída se dá a partir de uma organização como ouvintes, o que, obviamente, é estendido ao filho surdo também.

identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Acredito que analisar o conceito de identidade relacionando à surdez não significa querer provar que uma é melhor ou superior à outra, pensando no dualismo entre surdos e ouvintes, ou ainda afirmar que são contrárias, ou que uma é mais definida que a outra, mas sim que são complementares ou ainda que coexistem (ou podem coexistir) culturalmente porque são independentes em uma sociedade repleta de diferenças. Dessa forma, entendo que nem o surdo nem o ouvinte chegam a um momento de entendimento, acabamento e finalização do processo de constituição de identidade, ou seja, qualquer pessoa, seja surda ou ouvinte, está permanentemente construindo suas relações identitárias em virtude do meio ao qual pertence, das relações estabelecidas e das situações vividas.

(...) o que isto sugere é que a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós [...] em resumo, de investirmos nossas emoções em uma ou outra daquelas imagens, para nos identificarmos (...). O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997, p. 25)

Assim, trazer os conceitos de cultura e identidade quando discuto a surdez é significativo em virtude de que apresentam o sujeito em relação, primeiro à sua língua, linguagem e, em seguida, às relações que estabelece socialmente. Pensar por esse prisma implica em considerar o sujeito linguístico carregado de significados culturais, o que leva a considerar, no caso dos surdos, que usam um sistema linguístico em modalidade diferente da dos ouvintes a partir de tais conceitos e, por isso, carregam experiências culturais também diversas.

Por isso, não é mera retórica a defesa da LS para surdos, quer pelo significado que terá em ambiente educacional ou pelos argumentos cognitivos relacionados ao desenvolvimento da linguagem, mas é em função desse entendimento de que na língua repousam diferentes aspectos que somente podem ser compreendidos quando se analisa em conjunto com a

diversidade cultural que representam. Portanto, essa defesa deixa de ser circunstancial, passando também a ser política, psicológica e social, já que, em virtude de não usarem a linguagem oral na sua comunicação, ela tampouco sustenta a constituição da identidade com ouvintes, pois assim não são, e por isso não podem identificar-se com esses. A língua é o elo entre os surdos e outros surdos, e suas experiências particulares jamais experimentadas por um ouvinte e vice-versa. A língua, nesse caso, é mais que um meio de comunicação, é o que faz do sujeito um sujeito, subjetivo, capaz de participar do grupo maior em que está inserido a partir do lugar que conquista por seu próprio olhar social e constituição individual.

Assim, a defesa por levar as crianças surdas ao contato com outros surdos fluentes em LS repercute em sua vida toda como possibilidade real de ser o que é, assim como é, surdo, sem que isso signifique problemas ou isolamento social em qualquer nível que seja. Ao contrário, essa aproximação fornece instrumentos que o tornam capaz de ser, de forma integral, na sociedade e como sujeito, fortalecendo-o para as necessidades implícitas numa sociedade não tão igual, não tão compreensiva. E, finalmente, esse mesmo pensamento se amplia para o aspecto educacional, pois somente a partir da compreensão dessas diferenças linguísticas e culturais o surdo pode realmente participar no processo de ensino-aprendizagem como qualquer outro sujeito.

3 LINGUAGEM

3.1 LINGUAGEM E O SUJEITO LINGUÍSTICO

Pensar sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita sem considerá-la dentro do contexto de desenvolvimento linguístico do sujeito como um todo é pensar que tais processos se constituem isoladamente, sem nenhuma relação entre eles, como se pudessem fazer parte do sujeito independentemente um do outro, embora seja necessário acrescentar que a linguagem escrita não está atrelada e não é produto ou consequência da linguagem oral.

A linguagem é um todo e, como tal, constitui o sujeito e por ele é constituída. Portanto, embora a linguagem escrita seja uma aprendizagem que está muito relacionada ao contexto social, às exigências da sociedade para os sujeitos em um mundo letrado, em que para se obter sucesso é fundamental saber ler e escrever, é importante pensar sobre a função que esta modalidade linguística assume para os sujeitos e, em especial, para os surdos.

Entendo que a linguagem é uma característica muito especial dos homens. Por ser assim tão especial, a ciência dedicou-se a estudá-la e a buscar compreendê-la, desde seu surgimento, seus primórdios, as regiões neurológicas envolvidas, a influência de fatores ambientais no seu desenvolvimento, e também como resgatá-la em caso de danos leves ou mesmo irreversíveis.

É importante compreender que a linguagem não apenas serve para a comunicação entre os sujeitos, mas também é fundamentalmente para a comunicação deste sujeito consigo mesmo, como suporte para o pensamento e o desenvolvimento psíquico. Assim, considero importante distinguir alguns conceitos, já que, na literatura, se confunde *comunicação*, *linguagem*, *língua* e *fala*, principalmente por questões de tradução ou mesmo por concepções diferentes.

Fernandes (2003, p. 16), citando Lyons (1987), afirma que “linguagem é um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não”. Assim, de maneira geral, se atribui o termo *linguagem* para designar uma atividade organizada, como um sistema de signos de estrutura complexa, que tem a propriedade de representar ou substituir a realidade, que serve

para comunicar um número ilimitado de significados e que pode ser expressa pelo corpo, por expressões faciais, por sinais de trânsito, música, pintura, etc. Com o termo *comunicação*, se referencia um conjunto mais amplo de fenômenos, entre eles os que incluem todas as atuações nas quais a pessoa incide sobre o meio físico ou social através de outras pessoas.

A linguagem, além de ter forma e conteúdo, é uma atividade que serve para operar sobre o meio e assim pode influir ou regular a atividade de outras pessoas ou da própria pessoa que a produz. Tais funções se dão sempre em relação aos interlocutores e aos contextos. Assim sendo, não é possível analisá-la fora do contexto comunicativo.

A *fala* é uma forma de expressão da linguagem humana que, apesar de ser tão característica e peculiar, não é forma de expressão única, nem a mais importante para o desenvolvimento do pensamento, sendo uma possibilidade normalmente usada entre as pessoas que ouvem e que têm as condições orgânicas necessárias para expressarem-se através dessa modalidade.

Quanto à língua, Fernandes (2003, p. 16) diz que “é um conjunto abstrato de regras gramaticais [...] que identificam sua estrutura nos diversos planos (dos sons, da estrutura, da formação e das classes das palavras, das estruturas frasais, da semântica, da contextualização e do uso)”.

Mendes (2004, p. 170-171) assume o conceito de língua como

[...] símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta.

Em sua explicação sobre o conceito de língua, Mendes (2004, p. 171) assume, ainda, a estreita relação entre língua e cultura, entre as quais os limites e fronteiras não se estabelecem, mas em que uma ocorre em inter-relação com a outra como “língua-cultura”.

Dessa forma, entendo que a criança não passa a fazer uso da linguagem de uma hora para outra, como se fosse um passe de mágica ou como se já estivesse pronta para simplesmente ser colocada em ação. A aquisição e desenvolvimento da linguagem é um processo lento no qual a criança se conscientiza de suas possibilidades linguísticas paulatinamente, usando-a na interação com o outro e com o meio, como descoberta de caminhos. Esta descoberta vai amadurecendo até que se torne realidade e que a criança passe a pensar sobre suas condições de uso e de manipulação.

A linguagem torna diferente seu usuário, não apenas por ser um sujeito linguístico, mas, além disso, porque lhe permite operar com este instrumento, às vezes, de forma voluntária, às vezes de forma involuntária sobre o meio, sobre o outro e sobre si mesma, transformando a realidade e a si próprio.

3.2 COMEÇANDO A FALAR SOBRE A LINGUAGEM

Iniciando o caminhar sobre o fascinante e complexo tema “linguagem”, tomo as palavras de Geraldi (2003, p 4) que, antes de tudo, confere a ela o *status* de importância pretendido:

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem [...].

Na literatura, percebe-se que há diversos e diferentes conceitos explanando o tema *linguagem*, com base em abordagens inatistas, cognitivistas e interacionistas. Todas respaldadas cientificamente e com critérios claros a serem assumidos por seus seguidores. Pretendo, contudo, descrevê-las brevemente, de forma a proporcionar a este estudo, em princípio, uma visão ampla e geral, tentando ser imparcial para posteriormente definir conceitualmente as bases que sustentam meu pensamento como pesquisadora, e por acreditar também que a tomada de posição frente a uma dessas linhas repercute na forma como o tema será tratado.

Não pretendo colocar as diferentes abordagens para dialogar porque não há possibilidade conceitual entre elas para isso, já que muitas vezes opõem-se mutuamente, mas me atrevo a descrevê-las, ao mesmo tempo em que assumo o risco de apresentá-las de forma pretensamente superficial.

Início pela teoria inatista ou gerativista de Chomsky, que foi apresentada no final da década de 1950 e impulsionou numerosas investigações sobre o desenvolvimento linguístico, sustentando que desde crianças somos dotados de conhecimentos inatos sobre as estruturas

básicas gramaticais da língua, as quais explicariam não somente a rapidez com que se adquire a língua materna mas também a universalidade do processo. A partir dessa teoria, então, atribui-se pouca importância, no desenvolvimento linguístico, ao papel das experiências e das relações da criança com o outro. Nessa perspectiva, em todas as línguas existem algumas estruturas gramaticais básicas e profundas, ocultas e universais, e que não podem ser simplesmente aprendidas, visto que a criança demonstra possibilidades de, às vezes, falar frases nunca ouvidas anteriormente. A partir dessa teoria, se entende que deve haver um conhecimento anterior, prévio, independente da experiência da criança com qualquer língua natural, e que a habilita a fazer uso da linguagem dentro das características linguísticas que lhe são peculiares.

Para Chomsky, *linguagem* é “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”. (LYONS, 1987, p. 20) Nesta conceituação, não há referência sobre a função comunicativa ou sobre a natureza simbólica dos elementos ou de suas sequências. Seu interesse é ressaltar as características estruturais da linguagem apenas. Percebe-se, nesta linha, que há uma concepção de linguagem como sendo um instrumento de comunicação, vista como um código, como um conjunto de signos combinados por regras. (DORZIAT, 2003)

A teoria gerativista de Chomsky diz que a linguagem é independente de estímulo, o que a relaciona à criatividade, entendendo a fala como imprevisível, ou seja, independe de resposta a estímulos linguísticos ou não linguísticos. Nesse sentido, a criatividade é regida por regras pelas quais os enunciados produzidos têm uma certa estrutura gramatical. Assim sendo, vê a linguagem como transmissível geneticamente e sendo peculiar à espécie.

Nessa concepção, também são apresentados os conceitos de *competência* e *desempenho*. *Competência linguística* diz respeito a sua capacidade de produzir um número infinito de sentenças dentro de uma língua, e *desempenho* é o comportamento linguístico determinado não apenas pela competência, mas também por fatores não-linguísticos, como convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante, pressupostos sobre o interlocutor, além dos mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos.

O que fica claro nesse pressuposto é a questão da linguagem ser considerada como algo pronto e que, para emergir, basta ser “acionada”, independente de qualquer situação dialógica e de interação com o outro, pois, afinal, a linguagem, para o inatismo, é uma estrutura pronta para entrar em ação.

Por outro lado, Jean Piaget realizou estudos com enfoque construtivista, os quais apresentam a compreensão da linguagem com base cognitiva, dando importância aos contextos em que ocorrem as produções de enunciados. A partir destes estudos, então, o que é chamado de proposta inatista de Chomsky se contrapõe à proposta construtivista de Piaget.

Esta teoria, com base na Epistemologia Genética, não tem como princípio específico os estudos da linguagem, porém, no desenvolvimento desta base teórica, a linguagem é vista de forma igual às demais categorias cognitivas explicadas, definidas e caracterizadas por essa corrente teórica, como as aprendizagens, por exemplo. Ou seja, Piaget estudou o desenvolvimento intelectual da criança como um todo e dentro desse incluiu os estudos sobre a linguagem como via de expressão do pensamento.

De acordo com Piaget, todos os conceitos emergem da noção de estrutura, pois, para ele, a aprendizagem a toma como base e a mesma está constituída pela interação entre as ações do indivíduo sobre o objeto de conhecimento e as reações desse objeto. Conhecer, para Piaget (1983, p. XI), “consiste em operar sobre o real e transformá-lo, a fim de compreendê-lo, em função do sistema de transformação a que estão ligadas todas as ações”.

Dentre tantos, merecem destaque os conceitos desenvolvidos por Piaget denominados de *assimilação* e *acomodação*. A *assimilação* é a integração de elementos novos às estruturas ou esquemas já existentes e implica na modificação de uma conduta a partir da ação do indivíduo sobre o meio e de sua integração às estruturas anteriores. Assim, o que faz com que a criança outorgue sentido ao objeto de seu conhecimento é o trabalho ativo da assimilação. De qualquer forma, não é possível que ocorra assimilação sem acomodação, pois o esquema da primeira é geral, e, desde que ele é aplicado a uma situação particular, é preciso modificá-lo em função das circunstâncias particulares às quais tal esquema se relaciona. Essas modificações através da ampliação de estruturas próprias do sistema cognitivo se dão a partir da acomodação, entendendo-se como tal a modificação de velhos esquemas ou a criação de novos. Para Piaget (1983, p. XI), “toda vez que um esquema não for suficiente para responder a uma situação e resolver um problema, surge a necessidade de o esquema modificar-se em função da situação”.

Esses dois conceitos são complementares, pois um não se dá sem o outro. Então, a adaptação do sujeito ocorre através do equilíbrio entre esses dois mecanismos. De forma geral, são equilíbrios cada vez mais amplas, que possibilitam a modificação de esquemas existentes a fim de atender ao novo. Esse conceito está centrado na ação do sujeito sobre o objeto, pelo qual o estado de estabilidade se origina pela regulação das relações entre a

estrutura cognitiva do indivíduo e suas relações com o meio. Quando esse equilíbrio não acontece porque não se produz a assimilação de um objeto ou de uma informação, o sujeito entra em estado de desarmonia, o que, em termos construtivistas, se denomina estado conflitivo.

Dentro dessa perspectiva, compreende-se que a linguagem é adquirida, assim como ocorre a aquisição de outras funções psicológicas, na ação do sujeito sobre o mundo, ou seja, como processo cognitivo de natureza interna, em que a ação do sujeito sobre o meio que o circunda faz com que ele o conheça, e as novas situações o façam desenvolver cognitivamente – a linguagem faz parte deste processo.

Além dessas teorias já mencionadas que explicam a linguagem, existem ainda as teorias sócio-interacionistas, que consideram a linguagem “como ‘trabalho’, como ‘atividade’, como ‘processo’, como ‘ação’, sobre o pensamento e sobre a cultura”. (MORATO, 2000, p. 151) A partir dessa concepção, as relações interpessoais recebem papel de destaque para o desenvolvimento linguístico, enfatizando que é fundamental o entendimento de que a linguagem se adquire em situações interativas entre a criança e o outro que interage com ela constantemente. De acordo com essa perspectiva, entende-se que participam ativamente do processo tanto as crianças quanto os adultos que a cercam, sendo estes últimos os que atuam como mediadores da cultura. O que ocorre é que essa mediação permite que os processos psicológicos mais complexos primeiramente tomem forma intersubjetivamente e, em seguida, intrapsiquicamente, pela interiorização dos meios historicamente determinados e culturalmente organizados.

A partir dessa linha de pensamento, se entende que cada indivíduo faz seu percurso até chegar a construir seu próprio repertório linguístico, porém não o faz sozinho, já que a linguagem é vista como um fenômeno de natureza social e como tal se constrói em práticas compartilhadas com os falantes da própria comunidade linguística.

O psicólogo russo L. S. Vigotski desenvolveu essa base teórica afirmando que a linguagem e o pensamento são fenômenos do desenvolvimento que ocorrem de forma independente nos primeiros meses de vida, quando se manifestam com autonomia entre eles, separados entre si para depois se unir de forma indissolúvel e para sempre constituindo uma unidade dialética na orientação do comportamento.

É necessário acrescentar que, na abordagem vigotskiana, o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos, e sim uma interação dialética que se dá desde o

nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural no qual se insere. É por isso que as ideias de Vigotski se inserem no que é chamado *pensamento sócio-interacionista*.

De acordo com Vigotski, os processos cognitivos e a língua são fatores fundamentais para a sobrevivência e, por esta razão, tomam seu lugar preponderante desde o primeiro contato da criança com o mundo. Passados estes primeiros meses de vida, o pensamento e a linguagem se unem dialeticamente e, ainda que mantenham suas próprias funções, se inter-relacionam de tal forma que não se separam jamais.

Para esse autor, existem três aspectos relevantes no desenvolvimento infantil: a) o aspecto instrumental, que se refere à natureza basicamente mediadora das funções psicológicas complexas, por meio das quais os seres humanos respondem aos estímulos apresentados pelo ambiente, mas também são capazes de alterá-los e usar as modificações como instrumento de seu comportamento; b) o aspecto cultural, que engloba os meios socialmente estruturados pela sociedade a fim de organizar os tipos de tarefas enfrentados pela criança em crescimento, assim como dos tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, dos quais a criança dispõe para realizar tais tarefas; c) o aspecto histórico, que se associa ao cultural, uma vez que o instrumento que o homem utiliza para dominar seu ambiente é seu próprio comportamento influenciado por determinado momento e tempo históricos, e que foram criados e modificados ao longo da história social da civilização. Assim, para Vigotski, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos e, além disso, estão de tal forma relacionados, que um não existe sem o outro.

O desenvolvimento, então, tem sua base no plano das interações e todos os movimentos corporais e expressões verbais da criança no início de sua vida são importantes, pois afetam o adulto, o qual os interpreta e os devolve à criança com sua ação e/ou com sua linguagem. Assim, linguagem e ação, que se desenvolvem independentemente uma da outra, em determinado momento do desenvolvimento convergem, e esse é o momento de maior significado para o desenvolvimento intelectual da criança.

Ao abordar o desenvolvimento intelectual e linguístico das crianças, Vigotski desenvolveu o tema relacionado à interiorização do diálogo na linguagem interior e pensamento, em oposição ao que foi proposto por Piaget, que considerava o desenvolvimento da fala como uma supressão da linguagem egocêntrica. Na linguagem vigotskiana, a aprendizagem é um processo de “construção/reconstrução do conhecimento”, que ocorre mediante a interação sócio-cultural, cujo caráter ativo e interativo possibilita ao sujeito a formação dos processos psicológicos superiores.

O bebê quando nasce já apresenta possibilidades biológicas e orgânicas em sua constituição física, tais como instrumentais neurológicos necessários para desenvolver a linguagem, que são estruturas neurológicas responsáveis por este desenvolvimento. Além disso, também nasce com a possibilidade psicológica para a linguagem, significando que poderá adquirir linguagem e, assim como é característico da espécie humana, usá-la de forma a expressar-se verbalmente. Contudo, é importante acrescentar que adquirir linguagem não significa obrigatoriamente – ou exclusivamente – exercer a capacidade de falar, já que existem outras formas linguísticas desenvolvidas por suas comunidades usuárias, tão competentes e eficientes quanto qualquer modalidade oral, como é o caso da linguagem gestual, a qual, no caso das pessoas surdas, será a forma naturalmente utilizada para expressarem-se e desenvolverem-se linguística e cognitivamente. Essa observação ratifica o pensamento de que o desenvolvimento da linguagem independe da capacidade da fala, sendo esta uma possibilidade entre outras formas eficientes e competentes.

Inicialmente, a sobrevivência da criança, assim como seu relacionamento com os demais, é garantida por reflexos incondicionados e, mesmo sem ter consciência, chora, come, dorme, acorda, defeca etc., obedecendo a necessidades fisiológicas rotineiras determinadas geneticamente. Contudo, as respostas a essas ações, a princípio inconscientes, constituirão uma base segura para que, com o passar do tempo, a criança construa por ela mesma, em interação com o outro, novos e superiores reflexos. Reflexos esses que originam respostas relacionadas a estímulos mais complexos e aprendidos em sua experiência diária, que lhe garantem uma melhor adaptação a um ambiente em constante mudança. Com esse avanço em sua evolução linguística, a criança começa a se dar conta de que determinados comportamentos lhe possibilitam atender a necessidades já conscientizadas por ela, passando a usar a linguagem para satisfazer as mesmas necessidades fisiológicas que antes reclamava com sinais não linguísticos (fome, sono, dor, mal estar, necessidades excretórias etc.).

Esse processo de substituição progressiva que passa a fazer parte do repertório de reflexo da criança não acontece de repente, mas como produto de um longo percurso de aquisição e construção, e de um ambiente facilitador e mediador, receptivo e disponível para isso. Ou seja, não basta ter as possibilidades orgânicas inatas e, além dessas, as adquiridas no contato com o meio para desenvolver a linguagem, é necessário ter “com quem” usá-la, saber “para que” servirá e determinar “para quem” fazê-lo, percebendo que a linguagem também é um instrumento a seu alcance para interatuar no meio.

Assim, uma criança sozinha, isolada, sem iguais, sem modelos não desenvolve completamente a linguagem, o que é fato amplamente demonstrado por diversas pesquisas que comprovam a importância da interação sujeito-meio-sujeito para o desenvolvimento linguístico do ser humano. Assim, sem o contato com o outro social, com o nosso parceiro histórico que nos solicita mais respostas linguísticas e ainda mais complexas num intercâmbio constante entre nós e ele, nos manteríamos de forma rudimentar, servindo a linguagem apenas como reação instintiva às necessidades elementares e básicas.

Nesse contexto, a linguagem é a função mais representativa para ilustrar a complexidade e a superioridade do ser humano sobre os outros seres, pois tal capacidade transcende o simples processo de adaptação para converter-se na base de complexas e intermináveis transformações humanas, e do próprio meio em função do melhoramento do homem. Assim, as necessidades humanas vão além da sobrevivência biofísica e exigem uma sobrevivência como “sujeitos”, que requer outros sujeitos além do meio físico onde possa atuar, mas daqueles (outros sujeitos) como meios também para alcançar e conhecer a este (meio físico).

Vigotski (1998a) propõe que a linguagem é uma capacidade especificamente humana e que se desenvolve como uma função psicológica superior que possibilita superar a ação impulsiva, controlando o próprio comportamento. É uma capacidade humana, pois os seres humanos são os únicos que usam da linguagem principalmente para suas relações sociais.

De acordo com esse autor, a criança constrói sua natureza humana no relacionamento com os outros homens, compartilhando uma mediação social segundo a cultura a qual pertence e o momento histórico que vive. Tal afirmação vem ao encontro da concepção já exposta por Mendes (2004) da estreita relação entre língua e cultura.

É importante ressaltar a importância da linguagem para o desenvolvimento da personalidade e da psique da criança, e, nesse sentido, está a cognição, a qual tem relação muito próxima com a linguagem. (BRITO e outros, 1987)

Assim, como diz De Lemos (1982, p. 21 – grifos da autora), “é através da linguagem enquanto *Ação sobre o Outro* (ou procedimento comunicativo) e enquanto *Ação sobre o Mundo* (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto *Objeto* sobre o qual vai poder operar”.

Assim, pela interação com semelhantes que circundam a criança, ela passa a compreender não apenas a língua, mas também “códigos sociais e culturais” (expressão usada

por MENDES, 2004, p. 171) do meio em que está inserida. Passa a pedir comida quando tem fome, passa a pedir atenção quando tem dor ou quer simplesmente a atenção do outro, e tudo isso principalmente mediado pela palavra (usada aqui genericamente, representando a possibilidade de expressar seus pensamentos, sentimentos e necessidades), que, inicialmente, pode ser usada indiferentemente para diversas situações, até que aprenda e compreenda que para cada objeto existe um nome, para cada situação existe uma denominação e, dessa forma, as vai adquirindo.

Fernandes (2003, p. 21) afirma que

A partir do momento que a língua passa a fazer parte do universo de representações de um indivíduo, linguagem e pensamento interagem no processo de interpretação significativa de seu universo conceitual. O indivíduo passa a perceber o mundo usando a palavra como símbolo representativo desse universo e a língua passa a fazer parte intrínseca de seus mecanismos mentais.

Morato (2000) afirma que, uma vez estabelecida a linguagem na criança, sua posição no mundo se modifica, além da própria cognição e da linguagem mesma. Assim vejo a linguagem e as perspectivas advindas dela: a possibilidade de agir no e sobre o mundo, atendendo às solicitações culturais, sociais e individuais do sujeito.

E para os surdos? Como pensar a linguagem e o seu desenvolvimento quando se parte de conceitos, conforme discutidos nesse capítulo, que tomam como pressuposto o desenvolvimento “normal” da linguagem oral, o que implica também em estabelecer por princípio a integridade do sistema sensorial?

É importante, nesse sentido, entender que tudo o que foi apresentado e analisado com relação à linguagem também se aplica a crianças surdas, pois, desde que seu desenvolvimento linguístico ocorra em um ambiente adequado em interação com outros usuários da língua, promovendo tal crescimento, ocorrerá assim como com crianças ouvintes. Porém, antes de entrarmos nesse universo, o que, aliás, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento imanente aqui, convém entendermos a língua e sua relação com a identidade e a cultura.

3.3 A LÍNGUA COMO O LUGAR DA CULTURA E DA IDENTIDADE

Mendes (2004) comenta que as possibilidades advindas da linguagem vão além da possibilidade de comunicação, mas que situam a pessoa sobre os eventos, os fatos, a própria comunicação, sendo a língua o que nos faz humanos e o que nos insere no mundo. De forma a complementar essa ideia, a autora cita Duranti (1997, p. 337 *apud* MENDES, 2004, p. 111):

A linguagem está em nós tanto quanto nós estamos na linguagem. Por conectar pessoas aos seus, passado, presente e futuro, a linguagem *torna-se* seu passado presente e futuro. A linguagem não é apenas uma representação de um mundo estabelecido independentemente. A linguagem é também este mundo. Não no sentido simplista de que tudo que nós temos de nosso passado é linguagem, mas no sentido de que nossas memórias são inscritas em representações linguísticas, histórias, anedotas e nomes tanto quanto elas estão contidas em cheiros, sons e modos de expressão do nosso corpo.

E é por esse motivo que, mesmo já tendo discutido no capítulo anterior os conceitos de cultura e identidade, os retomo, a fim de estreitar e aprofundar sobre essa relação com o desenvolvimento do sujeito. Isso significa compreender que a cultura de um povo se transmite através da língua e que é por seu intermédio que os participantes dessa cultura se identificam mutuamente.

Assim, pertencer a uma comunidade linguística que sustente social e psicologicamente é importante para o desenvolvimento subjetivo do sujeito, para sua identificação e apropriação cultural.

Tratando de surdez, algumas questões são específicas, por ser uma comunidade linguística particular dentro de outra. Mais propriamente, é fundamental para o desenvolvimento desse sujeito a percepção das diferenças que estabelece com os ouvintes. Será a partir dessa constatação de diferença que poderá se perceber em igualdade de experiências com a língua entre os outros surdos e, a partir dessas vivências, perceber também igualdades sociais e culturais. Caso isso não ocorra, nos deparamos com um problema que considero maior ainda pelo significado social do qual está impregnado, qual seja: ser identificado nesse meio (majoritário), seja familiar ou mais amplo, comunitário, como “o deficiente”. Entendo essa percepção de deficiente como um problema, uma vez que não pertence a um grupo que o sustente subjetivamente como sujeito social ativo, vivo e capaz, repercutindo em significados de exclusão social, o que pode trazer sérias consequências para

o desenvolvimento psíquico do sujeito. Costumo dizer que, nesse caso, é um surdo “em cima do muro”, pois nem se vê como surdo, grupo no qual não consegue inserir-se, tampouco como ouvinte, por também não conseguir inserir-se nesse conjunto a partir dos critérios que se estabelecem para tal. Provavelmente, criará uma outra categoria na qual possa ser apenas o deficiente auditivo, categoria essa rejeitada pelos que mantêm a identidade surda construída, por compreenderem-se não como deficientes, mas como eficientes em sua diferença. Isso pode até parecer banal para quem está de fora, afinal, em que um nome poderia mudar uma situação que existe e que não pode ser mudada, que é o déficit sensorial? Aqui surge outro questionamento acerca da tecnologia disponível, inclusive o implante coclear que propicia ao “deficiente auditivo” um nível de audição suficiente e compatível com a percepção do mundo sonoro. Sim, isso é um fato, porém, mesmo em uso de um sistema de implante, o sujeito continua sem o sentido da audição sempre que o retirar da orelha para tomar banho, para dormir e, mesmo assim, a tecnologia disponível não faz desse sujeito um ouvinte igual a tantas pessoas consideradas “normais”, pois sua percepção de mundo ainda ocorrerá por sua perspectiva de surdo/deficiente auditivo.

Então, como também já mencionado, a LS é a língua natural dos surdos, isso porque os estudos linguísticos realizados comprovam que essa é a modalidade naturalmente exercida por essa população e que surgiu a partir de suas percepções sobre o mundo.

Essa afirmação ratifica que as LS não derivam de línguas orais, tampouco são pantomimas destas, mas surgiram dentro da comunidade linguística usuária desse sistema, a partir do canal viso-espacial. Embora seja de modalidade diferente das línguas orais, apresenta todas as possibilidades comunicativas e de abstração necessárias para o desenvolvimento do sujeito.

Stokoe, em 1960, (BRITO, 1995; QUADROS, 1997a; QUADROS e KARNOPP, 2004, entre outros) demonstrou que as LS apresentam critérios linguísticos com uma gramática própria, com sintaxe, léxico, morfologia próprios, como qualquer outra língua, mas diferentes das línguas orais. Dessa forma, esta modalidade linguística tem sido bastante estudada por pesquisadores brasileiros e de outros países, o que promove, mesmo que a passos lentos, maior aceitação dessa língua pela sociedade. Isso, evidentemente, repercutirá nas comunidades surdas e na aceitação delas como participantes do mundo social.

Portanto, a LS é lugar de reflexão e atribuição de sentidos das coisas do mundo para os surdos e, portanto, é imprescindível para que eles também se posicionem na esfera social e linguística, bem como na cultural.

3.4 A LÍNGUA E A LINGUAGEM PARA OS SURDOS

Não cabe dúvida de que as discussões sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem são importantes no que diz respeito a ouvintes e surdos, afinal não falo de ouvintes ou de surdos, a princípio, mas de sujeitos linguísticos que, como tais, são carregados de experiências linguísticas e culturais e que atuam no e sobre o mundo, a partir de suas experiências e posturas.

Sabemos que para as pessoas ouvintes existe um período considerado ótimo para a aquisição da linguagem, período este que promove não apenas o acesso à linguagem e à língua, mas também que inscreve este sujeito no mundo, fazendo-o pertencente a um grupo cujas características compartilha não apenas o fato de ser humano, mas também os fatores familiares, relacionais, linguísticos, culturais e de pertencimento à comunidade. O mesmo se aplica aos surdos, que além de também compartilharem do conceito de período ótimo para a linguagem, compartilham dos significados e consequências de adquirirem a linguagem dentro desse período ou não.

Kyle (1999) confirma que o desenvolvimento ótimo da criança surda, em termos da aquisição da LS, se dará na idade de até três anos, o que também coincide com o período ótimo para a aquisição da linguagem oral em ouvintes.

Nesse sentido, devemos lembrar que, em função de a grande maioria dos surdos ser filha de pais ouvintes, é verdadeiro pensar a presença de um hiato entre a descoberta da perda auditiva e o contato linguístico efetivo, pois, infelizmente, ainda temos muito preconceito na sociedade com relação à surdez e à LS, e, além disso, muito desconhecimento sobre o significado de ser surdo e suas implicações. O desconhecimento mencionado diz respeito à concepção quanto ao significado da LS dentro do entendimento e conceito de língua, e que esta é uma língua verdadeira tanto quanto as línguas orais. Completando o quadro, o preconceito linguístico paira no ar e pesa sobre as famílias ouvintes e seus filhos surdos, especialmente com o grande apelo tecnológico, sobre o qual, inclusive, não sou contrária, porém sou realista e penso que, de tudo, nem todos se beneficiam da mesma forma. Isso significa entender que as famílias ouvintes com filhos surdos geralmente gastam muito tempo até compreenderem a diversidade linguística necessária aos seus filhos: gastam muito tempo pensando no significado que isso pode ocasionar na sua relação parental, o que ocasiona danos às vezes irreparáveis, ou ainda sujeitos surdos incompletos e infelizes, como costume

dizer, “em cima do muro”, sem saber se são surdos ou ouvintes. Isso acarreta ainda problemas de identificação.

Os surdos buscam através da língua a constituição da subjetividade com identidade surda em que o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações sociais entre surdos determinando a significação do próprio eu. Portanto, a aquisição da linguagem é fundamental para que o sujeito surdo possa reescrever-se através da interação social, cultural, política e científica. (QUADROS,2004)

Não penso que as famílias são culpadas por atrasos no contato de seus filhos surdos com outros surdos competentes linguisticamente (a culpabilização de qualquer lado envolvido não contribui positivamente no processo), mas, antes disso, penso que o conflito gerado pela ideia de que outra pessoa, outro grupo, seja mais significativo para a criança e que com ele compreenda as coisas mais do que com sua família, sua mãe, seu pai, seja um aspecto que compromete o acesso e o contato com o grupo de surdos. Além disso, é importante considerar que, a partir da inclusão da criança em uma comunidade surda, todas as relações estabelecidas se constituem a partir do novo vínculo em função das já referidas questões de identificação, e que o conhecimento de mundo também se dará a partir do olhar desse outro.

Assim, é possível perceber que o temor da família está na possibilidade (muitas vezes ilusória) de perder o filho, de que não o tenham mais em função da importância adquirida pela identificação com o grupo de iguais, especialmente quando se pensa no papel da família para o fortalecimento dos vínculos e o sentimento de pertencimento da criança, constituindo-se mais fortemente em outros grupos que não no seio familiar. Além disso, o temor se estende ao fato da possibilidade de que estes grupos se tornem mais essenciais em detrimento do considerado primeiro vínculo social e afetivo da criança, que é a família.

Outro fato importante a ser considerado é que as famílias precisam viver os novos sentimentos relacionados às diferenças quando são forçadas a compreender a vida e suas relações a partir do nascimento de um filho surdo. Junto a isso vêm dúvidas e medos quanto ao que deve ser feito, quanto à melhor forma de fazê-lo, e todas as suas concepções se somam às constatações da realidade que grita à sua frente. Dessa forma, muitas famílias tornam-se indiferentes e preferem não pensar no que está por vir, no que há de urgente a ser feito, achando melhor acreditar em promessas de cura, em esperanças de “ter o filho de volta”, do que enfrentar que seu filho precisa de uma nova orientação no cuidado e convivências diárias, que suas relações precisam estabelecer-se de um novo jeito e que, a partir deste momento, já serão e constituirão todos como uma família diferente. Entram as questões de tempo, de informação, de medo, de dor, de orientação e isso se caracteriza como outro ponto chave, pois

as informações recebidas podem ser relevantes (ou não) para o andamento do processo de dor ou de uma nova caminhada.

A respeito dessa nova caminhada, refiro-me à questão do uso da língua de sinais e da língua portuguesa adicionalmente, significando para o surdo ser um sujeito bilíngue.

Já que mencionei o período ótimo para a aquisição da linguagem, ressalto que, quando em situação de exposição linguística adequada, os surdos adquirem a LS de forma natural, assim como um ouvinte adquire a língua oral. Isso significa que, em contato com a língua, não é necessário ensiná-lo no uso da LS, mas que apenas o contato com um usuário fluente já é o bastante para que o desenvolvimento se processe assim como ocorre com crianças ouvintes na aquisição da linguagem em meio falante.

Por exposição linguística adequada, me refiro ao contato com a LS em situação dialógica, na qual o mundo, as coisas que o cercam e ele mesmo serão significados no contato com esta língua e com seus usuários. Portanto, a presença de sujeitos fluentes em LS é necessária e, nesse caso, servem como mediadores entre as crianças e a língua. Assim, compreende-se que esta será a primeira língua dos surdos e que a língua portuguesa, posteriormente, poderá ser ensinada e constituir-se como sua segunda língua, ocorrendo de acordo com um aprendizado formal específico para o caso.

Além dos aspectos já mencionados, é importante ressaltar que é a LS que dará subsídios para o desenvolvimento cognitivo adequado, além de ser através dela, conforme já dito anteriormente, que a pessoa surda se constituirá como sujeito. Hall (1997, p. 27) diz que

[...] os objetos certamente existem fora do sistema de significação; os objetos certamente existem, mas eles não podem ser definidos como “pedras”, ou como qualquer outra coisa, a não ser que haja uma linguagem ou sistema de significação capaz de classificá-los dessa forma, dando-lhes um sentido, ao distingui-los de outros objetos. [...] se aceitarmos que o significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação.

Através desta citação, ratifica-se apenas a compreensão de que as coisas do mundo e inclusive o próprio mundo são construídos pela linguagem e, assim, o sujeito também o é. A linguagem constitui o sujeito, que é dito pela linguagem: ele é o que a linguagem diz que é e isso é construído culturalmente. Assim, o sujeito é na sua relação com a linguagem.

Dessa forma, não restam dúvidas quanto à necessidade do contato da criança surda com a LS. A partir disso, compreende-se sua importância e não se descarta em momento algum a

presença da língua oficial do país no qual a pessoa está inserida. Ao contrário, é essencial e desejável que exista a aquisição da língua do país onde reside. De acordo com esse entendimento, faz-se necessário explicar melhor o que isso significa. Entendo que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, que domine duas línguas, sendo que na grande maioria dos casos implica em ter como L1 a LS, e a língua majoritária, ou a língua do país onde reside, como segunda língua ou L2.

Assim, ser bilíngue implica no conhecimento e uso de duas línguas. Atualmente, o termo tem sido usado para descrever o uso da língua considerada natural para os surdos, a língua de sinais, e também da língua da comunidade majoritária na qual se insere, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Contudo, para além da questão do uso de duas línguas, o chamado “bilíngüismo” é um posicionamento político especialmente no que diz respeito aos surdos, pois envolve questões de nacionalidade e imposição da língua nacional sobre as minorias linguísticas, como uma forma de manter controle sobre elas. Diz respeito também ao que está relacionado ao já mencionado acima, que é a identidade de cada grupo linguístico.

O Bilingüismo¹ pode se referir, ainda, a uma abordagem educacional que “envolve atitudes positivas com as pessoas surdas e a língua de sinais, e também o respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades”. (GUARINELLO, 2007, p. 49)

Como é possível entender até o momento, não é fácil pensar na implantação desse modelo educacional para surdos sem travar um embate político árduo em diferentes níveis, mesmo com a sociedade, visto que atinge sua estrutura e requer a sensível compreensão de que deve haver espaço para todos, mesmo nas diferenças, em uma sociedade que se diz inclusiva, como tem sido proposto atualmente.

Assim, compreende-se que quando a sociedade e/ou a escola se dizem bilíngües, isso ainda não significa de fato, na maior parte dos casos, que esse paradigma sustente o fazer pedagógico com os surdos. Ou ainda, quando dizem aceitar a língua de sinais, não significa que, por ela ser usada em contextos comunicativos, verdadeiramente faz parte do pensamento que sustenta sua ação. Assim se compreende, uma vez que vemos a participação limitada dos surdos nas decisões que dizem respeito a eles mesmos, mantendo-se, ainda, a supremacia do pensamento ouvinte sobre a vida dos surdos, como se os ouvintes tivessem maior capacidade para decidir do que os próprios surdos, tanto no âmbito social quanto no educacional.

¹ Bilingüismo está grafado com letra maiúscula em referência ao nome conferido à filosofia educacional Bilíngue no trabalho com surdos.

Foi possível desenvolver esse conceito de Bilinguismo como filosofia educacional para os surdos após os estudos de Willian Stokoe, publicados em 1960, sobre a validade das línguas de sinais como línguas verdadeiras, tomando a Língua de Sinais Americana (ASL) para análise e comprovando seu status linguístico conforme critérios para as línguas orais. Após esse estudo pioneiro, muitos outros estudiosos dedicaram-se e ainda continuam na busca de maiores conhecimentos sobre a língua de sinais. Portanto, com esta confirmação sobre a língua de sinais, foi possível desenvolver os estudos sobre a educação de surdos a partir de uma nova concepção.

Com estas pesquisas de caráter científico sobre a LS, vislumbra-se uma abordagem de caráter educacional para o trabalho com surdos e, de acordo com Lacerda (1998, p. 7),

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra.

Embora seja o ideal quanto à educação de surdos, o Bilinguismo não é de simples implementação e também encontra muita resistência especialmente de instâncias políticas, já que requer estruturas organizadas especificamente para esse grupo que é visto como minoritário. Algumas experiências desde então vêm sendo aplicadas em países como Venezuela, Uruguai e Suécia. No Brasil, entretanto, esta abordagem educacional ainda é bastante recente (talvez nem tanto, porém, quando pensada a partir da supremacia oralista, tanto do ponto de vista clínico quanto educacional, torna-se recente e de difícil aplicação), embora já existam movimentos que possibilitam a implantação da proposta bilíngue.

A partir dessa concepção, é possível compreender que a família constitui-se em importante base para o desenvolvimento de uma proposta bilíngue, visto que é nela que o sujeito inicialmente se insere, e que parte da família a compreensão da importância do uso da língua de sinais para os surdos. Contudo, a família (em geral), no Brasil, ainda está à mercê de uma visão clínico-terapêutica preponderante no seio da comunidade médica, por tratar-se, a princípio, de serem esses os portadores do diagnóstico, sendo os primeiros profissionais a falarem sobre o filho surdo e a surdez, e a fornecerem informações sobre estes temas, além do valor concedido socialmente à classe médica, tornando, muitas vezes, indiscutível sua opinião. Isso para dizer que, normalmente, esses profissionais orientam as famílias de forma a não permitirem o contato da criança surda com outros surdos, afastando-a assim da LS, sob o

argumento de que, sendo permitido usar o “gesto”, comprometerá a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, senso comum na classe médica. Além disso, a recomendação é pela busca de tratamentos e tecnologia de forma a suplementar o “déficit” precocemente, de forma a que a perda auditiva atinja minimamente o desenvolvimento da criança (tornando aparente o conceito de deficiência).

Com essa visão premente sobre as famílias que se vêm em situação totalmente inusitada, é relevante a compreensão do surdo e da surdez para além do déficit, compreendendo o real significado da língua de sinais para esses sujeitos como língua natural e como forma de contato primordial com o meio a quem, até então, provavelmente, nunca se havia atentado para isso.

Portanto, creio ser necessário explicitar alguns conceitos com os quais estou dialogando, ou seja, o que tomo por língua natural e o que, em contrapartida, entendo por língua majoritária.

A língua natural é adquirida e se desenvolve de forma natural na criança, desde que mantenha contato com os adultos membros da comunidade usuária da língua, mediante a simples exposição à mesma. Quadros (1997b, p. 47) afirma que a língua de sinais (LS) se denomina língua natural uma vez que

(...) são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações.

Já a língua majoritária é a língua usada pela comunidade majoritária da qual a criança também faz parte, mas como pertencente a um grupo diferente.

Para que ocorra o bom desenvolvimento da linguagem, é necessário oportunizar à criança um ambiente linguístico adequado e que se concorde e permita seu envolvimento e uso. No caso dos surdos, este ambiente linguístico adequado significa um espaço de vivência no qual se pode possibilitar à criança o acesso à língua de sinais, mantendo contato com uma comunidade surda, para que possa compartilhar de sua cultura numa troca de experiências com semelhantes.

Existem algumas experiências com o bilinguismo bem sucedidas, entre elas a da Suécia, onde, inicialmente, em meados dos anos 70, foi criada uma língua de sinais sueca que usava fala e sinais simultaneamente (equivalente ao que no Brasil é chamado de Português

Sinalizado), contudo, logo foi verificada sua ineficácia, comprovada pelos baixos resultados com os estudantes surdos. Com a solidificação das pesquisas sobre as línguas de sinais, em 1981 foi oficializada a Língua de Sinais Sueca e, em 1983, houve a implantação de um novo currículo que previa a língua de sinais sueca sendo ensinada assim como o sueco escrito nas escolas para surdos. Isso significa, além do reconhecimento da língua de sinais para os surdos, o reconhecimento cultural e dos direitos advindos a partir de então, como escolas próprias para surdos, participação de surdos adultos no processo e uma rede de atenção familiar para que de fato pudesse ocorrer o bilinguismo. A experiência sueca demonstrou a necessidade de o professor trabalhar de forma contrastiva a língua de sinais e a língua sueca, de modo que o conteúdo a ser exposto fosse transformado e não “traduzido” em língua de sinais, a fim de que se pudesse analisá-los em cada uma das línguas (MOURA, 1999; SVARTHOLM, 1999).

De fato, esse não é um exercício simples e que se resolve apenas com boa vontade de alguns ou por força de lei, mas sim um movimento de entendimento conjunto em que toda a sociedade esteja envolvida, disponível e aberta para verificar as diferenças nos resultados sociais encontrados desde que se oportunize ao surdo exercer seu lugar de fato na sociedade.

Lodi (2000, p. 68) afirma: “Os pilares da educação bilíngue para surdos defendem o direito e a necessidade destes indivíduos adquirirem a Língua de Sinais como primeira língua no contato com surdos adultos usuários da Língua de Sinais, participantes ativos no processo educacional de seus pares”.

3.5 UM POUCO SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS

A partir do até aqui exposto, é bastante óbvia a necessidade de entendimento sobre uma educação bilíngue de fato, ou ainda sobre uma educação eficiente para os surdos e nela, obviamente, está presente a língua de sinais.

Já esbocei, anteriormente, a importância das pesquisas de Stokoe, em 1960, que comprovou que os sinais não são “imagens”, mas símbolos abstratos com estrutura interior complexa. (QUADROS e KARNOPP, 2004) A relevância destas pesquisas incidem

diretamente na compreensão da língua de sinais e refletem-se também no Brasil, iniciando-se os estudos sobre a língua de sinais na década de 1980.

Apesar da existência de importantes centros e pesquisadores dedicados a compreender a LS do Brasil, descrevendo-a linguisticamente, esses estudos estão mais concentrados nos espaços acadêmicos universitários, refletindo-se pouco na prática educacional da grande maioria das escolas do Brasil. Isso ainda ocorre em virtude da resistência oferecida por profissionais que até esse momento acreditam na necessidade do aprendizado do surdo a partir da oralidade, ou mesmo pelos que acreditam erroneamente que a LS ou as escolas de surdos são segregadoras. Além disso, sofrem a influência das políticas públicas para educação de surdos, que preveem a educação inclusiva sem que esse ambiente esteja previamente adequado ao desenvolvimento desse aluno. Porém, os estudos linguísticos sobre a LS, por outro lado, têm contribuído, mesmo que se propagando pouco a pouco nos espaços educacionais, a suscitar reflexões sociais para evidenciar os direitos linguísticos dessa comunidade, fortalecendo-a como grupo. Uma nova direcionalidade tão esperada na educação ocorrerá pelo amadurecimento progressivo dos sujeitos surdos mais atuantes que conseguem galgar espaços sociais e acadêmicos, transformando, por sua ação, a realidade e a visão que se tem de suas possibilidades, o que também influi direta ou indiretamente na escola e no futuro de outros jovens alunos surdos. A partir disso, o fortalecimento e compreensão do papel da língua de sinais e dos surdos no processo educacional de seus iguais passa a mobilizar a sociedade pelos próprios surdos que reivindicam essa ação, ressaltando, dessa forma, a importância de que eles integrem as forças de lutas e resistências e atuem ativamente por sua educação, com base nas suas diferenças linguísticas.

Os estudos sobre a língua de sinais concentram-se na área da linguística e buscam estudar a aquisição da língua pelos surdos, a estrutura da língua de sinais e o seu funcionamento.

3.5.1 Língua de Sinais – Compreendendo alguns aspectos linguísticos

É importante destacar previamente que a LS dentro da escola ainda tem sido vista apenas como meio para ensinar a LP escrita, como se fosse um instrumento, uma ferramenta ou uma estratégia, reforçando o lugar de importância desta sobre a primeira, e não em “razão que se justifica por si só”, razão que aponta para a LS por ser a língua dos surdos e a única que permite a esse sujeito o desenvolvimento da linguagem. (QUADROS, 2004) Fiz questão de usar a expressão apresentada pela autora por entender que encerrou nesta “razão” todo o significado da LS para os surdos, como alerta aos estudiosos do tema, às famílias e aos próprios surdos envolvidos de que esse não é um instrumento estratégico a ser descartado após alcançar a LP, mas é um instrumento psicológico que intermedia o sujeito, integralmente, com o meio externo. Portanto, estudar a LS é tarefa árdua, pois é linguisticamente densa e complexa como qualquer outra língua. Assim, o que vem a seguir é um esforço de compreensão da minha parte que, apaixonada pelo trabalho com surdos, percebi que nada faria se não entendesse primeiramente a língua deles.

As línguas de sinais são línguas viso-espaciais com gramática, morfologia, léxico, sintaxe e semântica próprias, independentes das línguas orais; não apenas “meio” ou instrumento para adquirir a língua majoritária. São línguas de origem independente das línguas orais, sem derivação alguma destas, mas da necessidade dos próprios grupos que dela se utilizam para comunicação, grupos estes marcados pela ausência do canal sensorial auditivo e que usam, preponderantemente, o canal visual. As línguas de sinais utilizam o espaço como *locus*, como lugar significativo para ocorrerem.

Tal é a complexidade linguística das línguas de sinais que, com elas, como em qualquer outra língua, é possível conversar sobre qualquer temática, inclusive as de caráter científico, filosófico, expressões metafóricas, idiomáticas, poesias, piadas, etc.. (QUADROS, 1997b) Além disso, ressalta-se que apesar das diferenças existentes entre as línguas orais e as línguas de sinais, estas últimas são igualmente processadas no hemisfério esquerdo, o que ratifica ainda mais seu caráter linguístico.

As línguas de sinais, por suas características visuais, utilizam gestos manuais, expressões faciais e corporais (não-manuais), possibilitando a expressão de informações simultaneamente, assim como as línguas orais expressam, apesar de estas serem de caráter linear. Também por suas características, observa-se que atendem a uma organização espacial (SVARTHOLM, 1999) que é percebida pelo olho, permitindo sua compreensão.

Dessa forma, possuem uma organização fonológica que, ao contrário das línguas orais, não possui som, mas sim quiremas, que implicam em uma “morfologia de contrastes espaciais e temporais superpostos e sintaxe organizada espacialmente”. (CRUZ, 2007, p. 22)

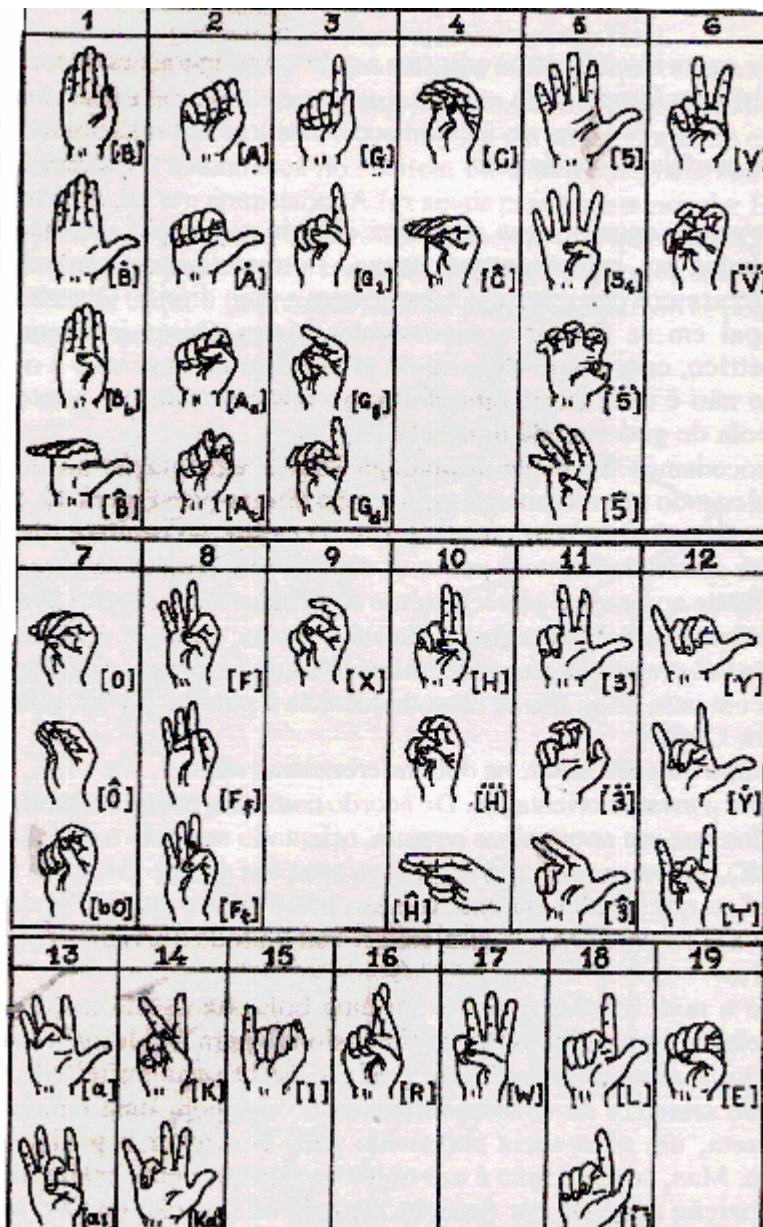
Para compreender melhor a LS, é possível descrevê-la dividindo em: aspectos fonológicos, aspectos morfológicos e os aspectos sintáticos:

Aspectos Fonológicos. Historicamente, o termo fonologia, usado para a língua oral, quando referente à LS, foi denominado, nos estudos de Stokoe, como “quirolgia” palavra que vem do grego “kheir” (mão), “que significa a arte de conversar por meio de sinais feitos com os dedos” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 48). Porém, atualmente é usado o mesmo termo “fonologia” para as duas línguas, numa extensão de significados, envolvendo a produção linguística viso-espacial, apesar das diferenças de modalidades, entendendo que os princípios linguísticos são os mesmos.

Quadros e Karnopp (2004) explicam que, nos estudos de Stokoe, foram propostos os três principais parâmetros que, isoladamente, não mantêm significados na língua, porém, constituem-se como unidades mínimas das línguas de sinais (o equivalente aos fonemas das línguas orais) e que constituem morfemas nas LS. São eles: configuração de mão (CM); locação da mão (L) (ou também chamado de ponto de articulação) e movimento da mão (M). Tais unidades na LS são articuladas não linearmente, mas simultaneamente. Além desses parâmetros, estudos posteriores acrescentaram ainda a orientação da mão (Or) e os aspectos não-manuais (NM), que são as expressões faciais e movimentos corporais.

Tais aspectos servem para a descrição dos sinais e também para se demonstrar o caráter distintivo entre eles, possibilitando a comparação, a partir desses parâmetros, de pares de sinais, chamando a atenção para o fato de que, modificando um deles, se altera o significado do sinal. Dessa forma, Felipe (2006) afirma que, a partir desses cinco parâmetros, com qualquer alteração em suas combinações, teremos a formação dos diferentes itens lexicais (palavras, para as línguas orais) das línguas de sinais. Para entendê-los:

Configuração de mão (CM) – são as diferentes formas assumidas pelas mãos ou por uma das mãos na produção de um sinal. Conforme Brito (1995), temos 46 configurações de mão (doravante CM). De acordo com Quadros e Karnopp (2004), relacionam-se às manifestações de superfície, sendo, então, o relativo ao nível fonético. Segue, a seguir, quadro demonstrativo das CM proposto por Brito (1995), com as mesmas apresentadas de acordo a suas semelhanças, verticalmente.



Quadro 1 – Configurações de Mão. Fonte: Brito (1995, p. 220)

Movimento (M) – descrito na literatura (BERNARDINO, 2000; BRITO, 1995; CRUZ, 2007; QUADROS e KARNOPP, 2004) como “parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso e os movimentos direcionais no espaço” (KLIMA e BELLUGI, 1979 *apud* QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 54). Para ter um movimento, é necessário objeto e espaço, sendo que a mão do enunciador é o objeto e o espaço onde o sinal se realiza, é a área em torno do corpo deste.

Ferreira-Brito (1990 *apud* CRUZ, 2007) faz referência a categorias para o parâmetro movimento, que podem ser quanto ao tipo (contorno ou forma geométrica, interação, contato, torcedura de pulso, dobramento do pulso, interno das mãos), quanto à direcionalidade

(direcional e não-direcional), quanto à maneira (qualidade, tensão e velocidade) e frequência (repetição).

Locação (L) – é o espaço em frente ao corpo ou a uma região do corpo onde os sinais são articulados, é o “local” onde o sinal é articulado. Brito (1995) afirma que os sinais articulados no espaço são de dois tipos, os que se articulam em um espaço neutro diante do corpo e os que se aproximam de uma determinada parte ou região do corpo, como cabeça, cintura e ombros. Esta autora explica ainda que

os sinais realizados em contato ou próximos a determinadas partes do corpo pertencem, muitas vezes, a um campo semântico específico [...] o que se refere à visão é realizado perto dos olhos; o que se refere à alimentação, perto da boca, o que se refere a sentimentos, perto do coração, o que se refere a raciocínio perto da cabeça. (BRITO, 1995, p. 38)

O parâmetro L é relativo, pois depende da relação existente entre os interlocutores, já que, se estiverem distantes, o espaço de enunciação será alterado de forma a relacionarem-se adequadamente.

Quadros (2004), citando Ferreira-Brito e Langevin (1995), esclarece que as locações podem ser divididas em quatro regiões – cabeça, tronco, mão e espaço neutro (região na frente do corpo da cabeça até a cintura) – chamadas locações principais, e ainda em subespaços que incluem distinções mais detalhadas e que são subcategorias das locações principais, tais como para a L cabeça: nariz, boca, olho, orelha etc; ou para a L tronco: braço, antebraço, pulso e assim por diante.

Orientação manual (Or) – “É a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal”. (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 50) A direção assumida e que interfere fonologicamente no significado do sinal pode ser: voltada para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a esquerda ou para a direita.

Componentes não-manuais (NM) – referem-se aos movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco. Tais componentes são importantes, pois contribuem na diferenciação dos significados dos itens lexicais em LS e também nas construções sintáticas.

Quadros e Karnopp (2004, p. 60) explicam que

As expressões não-manuais que têm função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco (sintaxe²). As expressões não-manuais que constituem

² As duas expressões colocadas entre parênteses nesta citação são acréscimos desta autora.

componentes lexicais marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto (morfologia).

As expressões não-manuais foram assim apresentadas por Brito (1995) em trabalho conjunto com Langevin:

ROSTO	CABEÇA	ROSTO E CABEÇA	TRONCO
<p>Parte superior</p> <ul style="list-style-type: none"> - sobrelhas franzidas - olhos arregalados - lance de olhos - sobrelhas levantadas <p>Parte inferior</p> <ul style="list-style-type: none"> - bochechas infladas - bochechas contraídas - lábios contraídos e projetados e sobrelhas franzidas - correr da língua contra a parte inferior interna da 	<ul style="list-style-type: none"> - balanceamento para frente e para trás (sim) - balanceamento para os lados (não) - inclinação para a frente - inclinação para o lado - inclinação para trás 	<ul style="list-style-type: none"> - cabeça projetada para frente, olhos levemente cerrados, sobrelhas franzidas (ex.: o quê?, quando?, como?, quando?, por quê?) - cabeça projetada para trás, e olhos arregalados (ex.: quem?) 	<ul style="list-style-type: none"> - para frente - para trás - balanceamento alternado de ombros - balanceamento simultâneo de ombros - balanceamento de um único ombro

bochecha			
- apenas a bochecha direita inflada			
- contração do lábio superior			
- franzir do nariz			

Quadro 2 – Quadro representativo das expressões não-manuais na LIBRAS. Fonte: Brito (1995, p. 241)

É importante ressaltar que os parâmetros aqui mencionados podem estar presentes simultaneamente na organização do sinal e que este se realiza multidimensionalmente e não linearmente, como acontece nas línguas orais.

Cruz (2007) salienta que os sinais são formados por parâmetros fonológicos da LS e que alguns destes sinais formados podem se tornar pares mínimos, o que implica em que o significado se estabeleça através da modificação de apenas um dos parâmetros, que pode ser a CM, a L ou o M.

Quadros e Karnopp (2004) acrescentam que os traços distintivos identificam e distinguem os itens lexicais em LS. Contudo, há restrições na formação dos sinais que são impostas pelo sistema visual–perceptual e outras pelo sistema articulatório – que se caracteriza pela fisiologia das mãos. Siple (1978 *apud* QUADROS e KARNOPP, 2004) explica que a acuidade visual é mais facilitada na região da face, visto que é para onde o interlocutor fixa o olhar, sendo, portanto, também mais fácil detectar as diferenças nos parâmetros. Ainda dentro desta perspectiva, é possível identificar que os sinais podem ser produzidos com apenas uma mão, com ambas as mãos ativas e, ainda, com uma mão ativa dominante e a mão não-dominante servindo como locação.

Aspectos Morfológicos. Diz respeito ao estudo da formação dos sinais e das regras que os determinam. Em LS, as informações gramaticais são baseadas na simultaneidade, e com a modificação da duração ou extensão do movimento altera-se o “grau” que se pretendia conferir ao sinal. Quanto ao estabelecimento de pessoa no discurso, no caso das LS, são estabelecidas através da direção do M no espaço. A noção de plural para os substantivos é

fornecida pela repetição do sinal ou, ainda, pela colocação antes ou após a realização deste sinal do número a que faz referência.

Também em LS não há flexão de gênero e, quando esta marcação faz-se necessária, é usado o sinal de homem/mulher para fornecer a ideia do gênero correspondente.

Para a marcação de intensidade, é realizado sinal acrescentando-se maior amplitude a ele, intensidade, ou ainda através da expressão facial mais intensa.

A ideia de tempo é fornecida através das relações espaciais, sendo que o futuro próximo é estabelecido através de um movimento curto para frente com a mão ou com relação ao próprio corpo; para a ideia de um futuro mais distante, um movimento mais amplo. Já o passado é estabelecido por um movimento da mão sobre o ombro até a região da orelha e, para o estabelecimento da ideia de um passado mais remoto, esse mesmo movimento se torna mais amplo, chegando até as costas.

Os itens lexicais da LS podem ser simples ou compostos, sem que tenham nenhuma relação com a estrutura das palavras em LP.

Obviamente que a descrição mais completa do nível morfológico da LS exigiria uma explanação mais ampla, completa e complexa, porém a intenção, nesse momento, é apenas fornecer elementos que sirvam como referência para o entendimento da língua sobre a qual se está estudando. Para maiores detalhes sobre o tema, ver Bernardino (2000), Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004).

Aspectos Sintáticos. A sintaxe diz respeito às interrelações dos elementos da frase e das regras que os estruturam.

De acordo com Bernardino (2000), são características gramaticais da LS o pouco uso de preposições em relação à LP, omissão de verbos ser e estar, posterior colocação da negativa verbal, colocação de funções periféricas após as funções nucleares. Os sinalizadores estabelecem referências associadas à localização no espaço, sendo que os referentes podem estar presentes ou não. Neste último caso, do referente ausente, estabelecem-se pontos abstratos no espaço. As marcações espaciais ocorrem pela realização do sinal em lugar determinado pelo estabelecimento do referente, direcionamento da cabeça e dos olhos em direção à posição específica desse, uso de indicação antes do sinal em direção ao referente específico, uso de pronome através de indicação quando a localização é óbvia, uso de

classificador³ em uma localização específica, uso de verbo direcional quando os referentes já foram introduzidos previamente no espaço. (QUADROS e KARNOPP, 2004)

Assim, uma vez que as relações sinalizadas são estabelecidas no espaço, permanecem, mesmo que ausentes, parte do discurso.

É importante ressaltar que, junto aos sinais manuais, acompanham as expressões não-manuais, expressões faciais, movimentos de cabeça e do corpo, e que corroboram gramaticalmente de forma pertinente para o sentido pretendido no discurso.

Com relação ao uso da negação, foi mencionado acima que, no caso da negativa verbal, esta aparecerá posteriormente, mas também podemos encontrar o item lexical referente à negação através da alteração do movimento, ou ainda pelo uso do item lexical juntamente com a negação realizada com o movimento de cabeça para os lados.

A ordem das frases em LS pode variar e depender da significância contextual necessária. Quadros e Karnopp (2004, p. 135) afirmam que “as variações (*da ordem dos elementos no discurso*) são determinadas pelas operações sintáticas motivadas por razões semânticas (implicações no significado intencionado pelo falante) e fonológicas (implicações de organização sonora ou visual)”. Dessa forma, entre as possibilidades existentes, as que mais aparecem nas LS são sujeito, objeto e verbo – SOV, SVO ou ainda, VSO. O que se percebe, geralmente, é que essa ordem está bastante orientada pela topicalização (ideia central) pretendida no discurso pelo sujeito.

Outros aspectos relevantes no uso da LS é a datilologia, o uso de classificadores e os sinais dêiticos.

A LS desenvolveu um alfabeto manual que se refere, por empréstimo, às letras do alfabeto da LP. A datilologia não constitui a LS, porém é usada para alguma palavra ou expressão necessária não existente em LS. Através da digitalização ou soletração digital é possível traduzir nomes próprios ou palavras não existentes na LS. Quadros e Karnopp (2004) afirmam que a digitalização não é uma representação direta do português, mas sim uma representação manual da ortografia do português.

Quanto aos classificadores (Cl), Bernardino (2000) afirma que são um recurso próprio da LS, que não existe em LP. Podem ser animados ou inanimados, trazem a ideia de gênero,

³ Classificadores – bastante usados em LS e que serão melhor explicados no decorrer do texto.

número, volume e quantidade, sendo bastante utilizados para descrever ideias não expressas por um sinal específico na LS.

Brito (1995) afirma que as LS fazem uso frequente desses classificadores e que podem ser quantificadores, demonstrativos ou predicativos. Os classificadores são morfemas que em si têm significado em função de características percebidas ou atribuídas ao item lexical ao qual se relacionam, podendo oferecer a ideia de forma ou tamanho do objeto iconicamente, sua relação com o evento, ou ainda as características dos movimentos no evento. A autora salienta, ainda, que é possível perceber transparência nos Cls por semelhança de sua forma com a do objeto que pretende expressar ou de seu tamanho. Importante é frisar que estes são componentes do significado da LS.

Os sinais dêiticos estão relacionados à apontação ou indicação no espaço previamente estabelecido, relacionando-se à pronominalização ou à flexão verbal. Esses referentes são introduzidos no espaço à frente do sinalizador, pela indicação para diferentes locais estabelecidos pelo início e fim do movimento e da direção verbal.

No que diz respeito aos classificadores, os dêiticos e à datilologia, os dois primeiros fazem parte da LS, no entanto essa última, mesmo sendo razoavelmente utilizada pelos utentes dessa língua, configura-se apenas como um empréstimo, não se caracteriza como parte desta modalidade linguística.

Assim, a LS, como já várias vezes dito, mostra-se como uma língua complexa, completa e profunda. Para entendê-la, mais que aprendê-la na teoria, é necessário vivenciá-la preferencialmente nas comunidades surdas para aprendê-la em funcionamento e em seu *locus* com seus usuários, no meio de quem muitas observações far-se-ão necessárias, surgindo, então, por consequência, a necessidade do aprofundamento. Contudo, neste trabalho o objetivo é orientar o leitor para situá-lo nas discussões aqui desenvolvidas.

4 METALINGUAGEM

4.1 A LINGUAGEM E A METALINGUAGEM OU O QUE SE FAZ COM A LINGUAGEM

Apesar de ser tão peculiar ao ser humano, a linguagem não surge como algo dado, pronto, mas em situação de interação com o outro.

Bakhtin (2002, p. 95) afirma que “a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. Tal afirmação vem reforçar a visão da necessidade da interação, não apenas para que ocorra comunicação, mas para que se possa adquirir a linguagem e desenvolvê-la, e este processo está além das normas da língua, se dá na construção ativa e no contexto em que existem os interlocutores. Portanto, em primeiro lugar está a interação existente entre os sujeitos, depois, progressivamente, o uso contextualizado com o outro, em que as apropriações da forma e estrutura ocorrem de tal maneira que a criança, neste processo, não percebe o que acontece, porém adapta-se às normas da língua a qual está exposta sem se dar conta.

Geraldi (2003) também compartilha desse pensamento na medida em que diz que os sujeitos não são “autômatos sintáticos” que adquirem a linguagem de forma automática e com sua estrutura, mas ratifica, à sua maneira, que a linguagem para os sujeitos pode iniciar como algo sem consciência. Progressivamente é que estes vão conscientizando-se de seus usos e funções, propriedades, regras e normas, passando a usá-las de acordo com suas necessidades e interesses. Aliás, apropriar-se da linguagem, mais que tornar-nos humanos, como acreditava Aristóteles, nos possibilita participar do mundo e atuar sobre ele e, além disso, “ser” neste complexo mundo.

É importante observar que, progressivamente, o sujeito descobre as possibilidades advindas da apropriação da linguagem e que exerce efeito sobre o mundo e sobre o outro, e vice-versa, e desta forma vai descobrindo que, uma vez dominada a linguagem, há ações que pode realizar com a linguagem, sobre a linguagem e há ações da linguagem, e isto demonstra a possibilidade que tem através dela, de se referir a ela. (GERALDI, 2003) Tal perspectiva é

surpreendente e fundamental que o sujeito domine, pois terá condições de, através destas ações, usar a linguagem de acordo com seus interesses.

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão. (GERALDI, 2003, p. 16)

Bakhtin (2002, p. 132) diz, ainda, que o ato de adquirir a linguagem já é por si só um ato reflexivo, uma vez que não ocorre automaticamente, mas como parte de um processo de interação e reflexão progressiva de seu uso. Este ato pode ser constatado no próprio diálogo, pois quando conversamos com alguém, a situação de compreendermos o que está sendo dito faz com que tenhamos que significar o que recebemos em nosso sistema linguístico e sabemos que o mesmo ocorrerá com nosso interlocutor quando dissermos algo a ele. Complementa, ainda, que na presença da fala do outro há uma busca incessante de sentidos que faz com que quem compreende se oriente para a enunciação do outro, o que demanda reflexão tanto do locutor quanto do interlocutor. Assim, a atribuição de significados em uma conversação para este autor “é como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato com dois pólos opostos”.

Compreende-se, portanto, que a consciência sobre o uso da linguagem ocorrerá no uso e em interação com o outro, com o grupo social no qual a pessoa está inserida. Bakhtin (2002, p. 35) diz que

[...] a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. (...) A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. (...) Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.

Tratando-se então das ações que se fazem com, sobre e da linguagem, podemos distingui-las, respectivamente, em outras palavras, como atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. (GERALDI, 2003)

A atividade linguística diz respeito à conversação propriamente dita. É o uso da linguagem na interação, sem a necessidade de interrupção do assunto, porque há uma sucessão, uma continuidade no que se fala. Nesta atividade (linguística) há reflexão sobre o

que se fala, mas é uma reflexão apenas automática, para manter a interação entre o locutor e o interlocutor. Existe interesse na manutenção do tema, então os interlocutores respondem as proposições feitas pelo outro, porém sem perder o rumo do que se fala. De forma geral, é o falar sobre algo.

Vale ressaltar que se trata de uma explicação sobre a linguagem e, portanto, cabem tais reflexões a todas as formas de expressão da linguagem, sejam elas orais ou gestuais. Nesse sentido, falar sobre algo, entabular uma conversa com o outro, consiste em uma atividade linguística em que a reflexão ocorre sobre o que se está dizendo, de forma a alcançar seu objetivo sem interromper o fluxo da conversação e das ideias.

A atividade epilinguística ocorre como a anterior, na conversação, nos processos interacionais, e é resultado de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, diferindo da atividade linguística que objetiva a expressão. Só que a atividade epilinguística está relacionada à melhor maneira de expressar-se, à busca pelos melhores recursos ou o “melhor dizer”. Dessa forma, possibilita ao sujeito melhor expressão, corrigindo-se, revendo e refazendo sua locução a fim de transmitir melhor a ideia e fazer-se entender de forma mais clara. Essa atividade pode ser consciente ou não, e toma suas próprias expressões por objeto. Nessa atividade (epilinguística), o tema deixa de ser foco para analisar a expressão usada, a melhor forma de dizer e expressar o pretendido, a melhor palavra que retém a ideia. As atividades epilinguísticas manifestam-se em negociações de sentido, hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. (GERALDI, 2003), do próprio sujeito enunciador, na busca pelo acerto do pretendido a ser comunicado. Tais atividades, quando inconscientes, podem revelar uma reflexão que não quer se expor, como é o caso do lapso, por exemplo, de autocorreções e de pausas que podem ocorrer muitas vezes de forma alheia à consciência do falante. Quando ocorrem conscientemente, podem indicar a busca pela melhor forma de expressão em determinada circunstância, ou seja, dar-se conta de que falou algo diferente do que queria ou do que está falando e, assim, corrigir-se, porém de forma que pode ser inconsciente ou consciente, podendo fazer parte da intenção do discurso deixar claro ou não, pelas escolhas linguísticas realizadas.

Quanto à atividade metalinguística, entende-se como a própria linguagem sendo tomada como objeto, já não mais vinculada à interação. É o pensamento consciente sobre a linguagem, é a possibilidade de, deliberadamente, tomar-se a linguagem e pensá-la, analisá-la de forma a utilizá-la para seu próprio benefício. Na atividade metalinguística, realiza-se uma

análise da linguagem a partir de conceitos e classificações ligados à formação cultural dos sujeitos, ou seja, relaciona-se muitas vezes ao conhecimento, à informação da língua e aos recursos obtidos com o seu domínio que pode dar-se a conhecer ou não, através dos recursos linguísticos utilizados. Nesse tipo de atividade verificam-se questões como: erros/acertos no uso; pronúncia; expressões; construção de sentenças ou na significação dos recursos linguísticos. Ou seja, é explicar a linguagem, o que se diz dela, o que se diz com ela, através dela mesma.

Apesar de um dos critérios usados para distinguir estas duas atividades – epilinguística e metalinguística – ser o fato de que uma se realiza em nível consciente (metalinguagem) e a outra, inconsciente (epilinguagem), Geraldi (2003) aponta para a problemática de diferenciá-las a partir desse critério de consciência, uma vez que expressar-se e compreender implicam em intencionalidade, o que então ocorre nos dois casos, significando que este não é um critério que seja confiável. Contudo, é possível compreendê-las e diferenciá-las no uso que se faz delas como momento reflexivo no contato com a linguagem e consigo mesmo. Ou seja, na atividade de metalinguagem, tal reflexão serve primeiro ao próprio sujeito, para sua análise, para sua compreensão. Mais do que para utilizá-la no discurso com o outro, a metalinguagem está a serviço do sujeito linguístico. É um falar consigo. É um “ouvir-se” e compreender-se enquanto sujeito capaz de linguagem, possibilidade esta que todos os falantes possuem em maior ou menor grau. Quanto mais desafiado em situações de reflexão sobre a linguagem e quanto mais se proporcionam tais situações, mais possibilidades o sujeito terá de usá-la, descobri-la, conhecê-la e dominá-la para seu próprio uso e benefício, por isso muitas vezes a capacidade metalinguística está associada ao nível cultural do sujeito ou ao seu desenvolvimento sob uma perspectiva linguística.

Assim, percebe-se que “a linguagem não é ocupação exclusiva de especialistas. Isto pode ser uma consequência do fato de a linguagem integrar a estrutura dos processos cognitivos e, por isso, agir como meio de regular e mediar a atividade psíquica humana” (cf. COUDRY e MORATO, 1988 *apud* GERALDI, 2003, p. 26), como estratégia mediadora desses processos.

Geraldi (2003) também se refere à atividade metalinguística como as que falam sobre a língua explicando a linguagem, o que se diz dela, o que se diz com ela, através dela mesma. Tal afirmação já ratifica o que temos dito neste sentido, a relação da facilitação do desenvolvimento de consciência metalinguística favorecido pela aprendizagem formal do sujeito.

Dependendo do nível de escolaridade dos sujeitos intervenientes num processo interativo, é possível detectar nele a presença de certos conceitos gramaticais e portanto uma atividade metalinguística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, pronúncia, etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos linguísticos utilizados. (GERALDI, 2003, p. 25)

Daí é possível entender a diferença existente entre os comportamentos linguísticos e metalinguísticos a partir da compreensão de que os primeiros são espontâneos, automáticos numa tentativa de melhor expressar-se, de melhor fazer-se entender e por isso não requerem atenção do falante e também são executados com rapidez e facilidade. No metalinguístico, ao contrário do linguístico, há que se deliberar por fazê-lo, há que se colocar para isso, e essa ação demonstra o nível de desenvolvimento e amadurecimento linguístico do sujeito, bem como expõe seu domínio sobre a língua, a língua que lhe serve não apenas como meio de ser entendido, mas também como fonte e objeto de reflexão e, de certa forma, de poder. Assim sendo, este é um comportamento que não ocorre sem que o sujeito decida por fazê-lo, por isso são controlados, intencionais e exigem atenção. Como os procedimentos linguísticos são automáticos, pode ocorrer redução na compreensão e da produção do ato comunicativo em função da busca pelo melhor dizer. No segundo caso, há um julgamento por parte do sujeito quanto à propriedade, aceitabilidade ou não do que está sendo proferido em situação comunicativa e da intenção contida. Tais comportamentos reflexivos inicialmente dizem respeito à oralidade e, posteriormente, ao acesso à escrita.

Zanini (1986), citando Hakes (1982), também distingue os comportamentos ou atividades metalinguísticas dos linguísticos, explicando que os primeiros são deliberados, controlados, intencionais, pois “o falante pode escolher entre analisar, por exemplo, uma ambiguidade ou não” (ZANINI, 1986, p. 61) a depender de sua intenção e do interesse a que se propõe atingir. Já as atividades linguísticas são automáticas e espontâneas, e não requerem a atenção do falante. Percebe-se, nesta observação da autora, o mesmo citado por Geraldi (2003) numa busca por entendimento e diferenciação entre essas duas ações do sujeito sobre e com a linguagem, demonstrando a intenção de confirmar as possibilidades de uso desses comportamentos. Assim, atividades de compreensão e produção da linguagem são consideradas linguísticas por serem, para esta autora, automáticas.

Zanini (1986) acrescenta que correções de pronúncia, prática de sons, palavras e sentenças, capacidade do falante de refletir sobre o produto de um enunciado através da identificação de sons, sílabas, palavras, orações, construção de trocadilhos e explicação da

razão pela qual determinadas sentenças são possíveis e como devem ser interpretadas, são características de atividades metalinguísticas. Nessa explicação, é apresentada a relação existente entre a atividade metalinguística e as possibilidades de seu uso para a oralidade, buscando empregá-la da melhor forma, contudo o mesmo tipo de ação e análise pode ser também pensado para a expressão da linguagem através da linguagem gestual. Acrescento esta proposição por tratar-se, então, do interesse direto da temática desta pesquisa, uma vez que acredito não se referir ou não aludir exclusivamente a uma ação realizada por falantes e ouvintes, mas sim por qualquer pessoa em situação de uso da linguagem, desde que tenha domínio de sua língua para então poder refletir sobre ela e com ela, e sobre as melhores formas de uso e as situações a que se presta.

A autora acima citada fala da atividade metalinguística como consciência metalinguística, que emerge por volta dos sete anos de idade, ressaltando-a, mais como competência do que como atividade propriamente dita, entendendo esta última apenas como possibilidade de atuar. Nesse sentido, vê a consciência metalinguística como capacidade do “falante”¹ de refletir sobre a língua, sobre como as mensagens linguísticas são veiculadas, concentrando-se mais na forma do que no conteúdo, a menos que sua intenção no discurso seja a sua manipulação. Trata-se, dessa maneira, de uma atividade que envolve todos os níveis linguísticos e se desenvolve espontaneamente, porém pode sofrer a ação impulsionadora da instrução. Isso significa que qualquer pessoa pode, voluntariamente, desenvolver ou realizar atividade metalinguística desde que seja pertinente e/ou necessária a si em determinado momento de forma espontânea, pelo simples uso da linguagem e percepção dessas possibilidades de manipulação da própria língua.

Contudo, tal ação também pode ser provocada, especialmente em situação de escolarização, em que os professores estimulam seus alunos a refletirem sobre a língua oral, para contrastivamente atuarem também sobre, por exemplo, a linguagem escrita, que é o mais comumente encontrado nas situações educacionais. Um parêntese aqui se torna relevante: essa estimulação é comum acontecer entre alunos ouvintes, com professores ouvintes e, em maior ou menor grau, mesmo que não se ofereça lugar de destaque no processo, pode contribuir no desenvolvimento da aprendizagem de leitura e escrita. Porém, como já mencionado, isso é voltado para os alunos ouvintes usuários da linguagem oral, ou seja, os alunos que frequentam

¹ Intencionalmente coloquei a palavra “falante” entre aspas para chamar atenção do leitor na minha intenção de marcar que esta atividade não é exclusiva da linguagem oral, mas da gestual também em função de caracterizar-se como linguagem e por tratarmos de uso de uma modalidade linguística tão eficiente quanto a oralidade. Doravante, usarei esta forma aspeada sempre que quiser chamar a atenção para este fato referindo-me ao sujeito enunciativo que pode expressar a linguagem através da oralidade, da escrita ou da gestualidade.

escolas regulares e que não fazem uso da linguagem oral nem sempre são contemplados com a possibilidade de uso e manipulação linguística de sua própria língua, a começar pela já mencionada desvalorização de outras modalidades linguísticas frente à linguagem oral.

Quero, neste trabalho, demonstrar que considero essa situação um lapso no que diz respeito à LS. Não quero apenas ressaltar o valor da atividade metalinguística na aprendizagem da linguagem escrita, como também chamar a atenção sobre esta possibilidade de uso e sobre o quanto poderá contribuir para o desenvolvimento linguístico do sujeito. Isso porque o estímulo à reflexão sobre a linguagem a torna mais acessível, em diferentes situações e de diferentes formas, além de mostrar-se como uma tarefa interessante e pertinente em qualquer situação em que o sujeito esteja. Tudo isso pelo simples fato de o sujeito, seja ele ouvinte ou surdo, usar de forma construtiva, contrastiva e manipuladora sua língua, caracterizando-a como tal e podendo usufruir de todos os benefícios advindos da complexidade linguística e de ser um sujeito linguístico. Creio, conforme discutido acima, que se pode compreender como evolução do domínio linguístico o desenvolvimento de habilidades linguísticas, epilinguísticas e, por último, as metalinguísticas, uma vez que não estão “à vista”, expostas no discurso e nem sempre têm efeito direto no discurso, mas dependem da habilidade do sujeito que “fala” sobre a língua, a intenção no discurso e os efeitos pretendidos. Essa manipulação nem sempre pode ser “vista”, mas sim compreendida por quem a usa.

Como já mencionado, Zanini (1986) afirma que a aquisição da consciência metalinguística será apresentada como um dos desenvolvimentos tardios que maior relação tem com a alfabetização (porém, eu acrescento, não o único). Explica também que a partir desse entendimento é possível concluir que há uma relação entre consciência linguística e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, sendo, portanto, comprovada mais uma vez a relação existente entre a consciência metalinguística e o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. A partir disso, a autora menciona a possibilidade de organizar a consciência metalinguística taxionomicamente como:

- ◆ Consciência da fonologia (segmentação fonêmica, silábica, construção de rimas)
- ◆ Consciência das palavras (segmentação de palavras, reconhecimento da relação arbitrária entre o signo e o referente, segmentação de morfemas, reconhecimento de ambiguidade lexical)

- ◆ Consciência da sintaxe (reconhecimento e correção da ordem das palavras, reconhecimento da ambiguidade lexical, julgamento da aceitabilidade de orações)
- ◆ Consciência da semântica (reconhecimento e correção de sentenças sinônimas e ilógicas, julgamento de ambiguidade)
- ◆ Consciência da pragmática (reconhecimento de erros na comunicação, da adequação e inconsistências da mensagem).

Zanini (1986) acrescenta que a ideia da existência de níveis de consciência metalinguística (como exemplo a taxionomia dada pela autora e comentada acima) foi desenvolvida por Clark (1978 *apud* ZANINI, 1986) obedecendo a uma ordem de aparecimento e quantidade de consciência linguística envolvida. Assim, o processo se inicia com o monitoramento que o próprio sujeito tem de seus enunciados, tais como correções espontâneas de pronúncia, prática de sons, palavras e sentenças, ajustamento ao ouvinte, além de sua capacidade de refletir sobre o produto final de sua enunciação que diz respeito à identificação de sons, palavras, orações, construção de definições, trocadilhos, explicações quanto ao próprio uso da palavra e as possibilidades de interpretação.

Navas (1997) menciona a consciência de palavra, rima, sílaba, fonema e consciência fonológica como níveis da consciência metalinguística. Além disso, a autora também menciona a relação que pode haver para o desenvolvimento dessa habilidade com alguma forma de instrução alfabética. Diz ainda que a consciência fonêmica é uma habilidade que pode ser ensinada e treinada com a criança em período escolar.

Van Kleeck (1984a *apud* GERBER, 1996 p. 143), ao referir-se à metalinguagem, usa a expressão “habilidade metalinguística”, conceituando-a como “a habilidade de reconhecer a arbitrariedade da linguagem e de focalizar como e porque a linguagem funciona do modo como funciona”.

Kato e Moreira (1997) afirmam que a criança utiliza a linguagem tanto para compreender e produzir ideias quanto para refletir sobre ela como objeto, tornando-se centro de pensamento e manipulação, e nomeiam essa capacidade como consciência metalinguística. As autoras também citam como níveis de consciência metalinguística a consciência fonêmica (fonológica), da palavra, da forma e da pragmática, sendo que os dois primeiros dizem respeito a subunidades da língua, e as últimas à habilidade de reflexão sobre o significado e aceitabilidade de unidades maiores da língua (sintagmas, sentenças, textos).

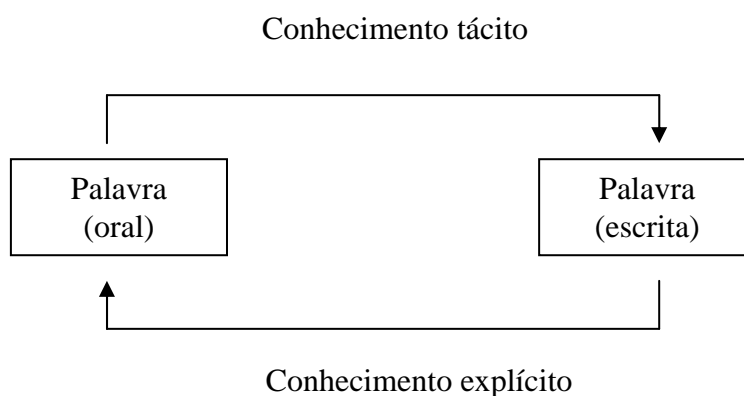
Neuroth-Gimborne e Logiodice (1992, p. 79) conceituam metalinguagem como “[...] habilidade de analisar ou refletir sobre a língua do indivíduo”. A partir desse conceito, citando Tunmer e Cole (1985), classificam as habilidades metalinguísticas de ouvintes em: consciência fonológica, consciência da palavra, consciência da forma, consciência pragmática.

Esses autores explicam que a consciência fonológica diz respeito à segmentação das palavras em seus constituintes, possibilitando ao sujeito sua manipulação através da junção, substituição ou retirada das unidades fonêmicas. Assim, permite ao sujeito compreender que pode operar com fonemas, sílabas, rimas e aliterações, ou seja, que podem contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor os constituintes da palavra. Nesse tipo de consciência metalinguística, possibilita também a descoberta de rimas e jogos de palavras.

Quanto à consciência de palavra, diz respeito à possibilidade de a criança diferenciar palavra, desenho e letra, ou à possibilidade de diferenciar palavra e nome. Para as crianças em processo inicial de desenvolvimento da escrita, essas coisas podem confundir-se ou ser indiferenciadas, embora possam fazer uso delas até para representar uma ideia graficamente.

Os autores supra citados explicam a consciência de palavra como segmentação de sentenças em palavras, descobertas das possibilidades de uso de metáforas, identificação e reconhecimento de sinônimos e antônimos. Assim, é possível proceder à substituição dessas palavras, descobrindo os efeitos dessa ação sobre o sentido das sentenças.

Kato e Moreira (1997) citam uma pesquisa realizada para conhecer a evolução do conceito de palavra para a criança. Esse estudo baseou-se na expressão através de conhecimento tácito e conhecimento explícito. O primeiro diz respeito a um conhecimento intuitivo, inconsciente, que o usuário da língua possui de regras e convenções da língua, ressaltando a importância das experiências sociais e linguísticas vivenciadas pelas crianças, em que, interagindo com a língua, intuitivamente aprendem sobre ela. Já o segundo, relaciona-se à possibilidade de refletir conscientemente sobre unidades linguísticas, centrando a atenção na própria língua. Dessa forma, os autores esclarecem que o conhecimento de palavra ocorre, primeiramente, a partir do conhecimento tácito da palavra na linguagem oral, evoluindo para o conhecimento tácito da palavra na linguagem escrita e depois para um conhecimento explícito da palavra na linguagem escrita, para, finalmente, ter um conhecimento explícito dela na linguagem falada. Esquemáticamente:



Isso significa que há um conhecimento inconsciente sobre a palavra na linguagem oral que evolui progressivamente até estar em nível consciente e poder ser manipulado conscientemente pela criança nessa forma de expressão da linguagem. A escrita e o conhecimento de palavra evoluem da mesma forma dentro deste processo, porém a própria habilidade escrita favorece o desenvolvimento desta habilidade na oralidade. É uma ação de complementaridade dos conhecimentos fomentada pela formalização do uso da linguagem.

A consciência de forma está relacionada à consciência semântica e ao conhecimento das possibilidades de uso gramatical na língua, identificando ambiguidades na estrutura das sentenças de uma língua, chamando a atenção para tal fato e fazendo as devidas correções. Isso denota, obviamente, importante domínio linguístico. Além disso, a partir dessa manipulação realizada com os constituintes da sentença, é possível completá-las com outras que faltem.

Essa consciência metalinguística colabora com o sujeito que aprende a perceber clareza na escrita ou na leitura, precisão de informação, além de adequação de estilo. Nesse sentido, relacionam-se a esta consciência as convenções ortográficas e de pontuação, o que, de certa forma, recebe grande influência do processo de ensino.

Para a consciência pragmática, apontam para as inconsistências ocorridas dentro da mensagem pretendida, identificando incoerências no discurso a partir dos conhecimentos da língua. Ou seja, diz respeito à concepção estilística da composição que, mais do que relacionar-se a essa habilidade na linguagem oral, diz também sobre a experiência com materiais escritos e níveis de instrução.

Embora alguns autores relatem sobre a estreita relação existente entre consciência fonológica e aquisição de leitura e escrita, entre eles Zanini (1986) e Capovilla (2003), Kato e Moreira (1997, p. 33), questionam a funcionalidade social da escrita.

[...] a aprendizagem da escrita é uma aprendizagem sobretudo social e, como tal, exige um contexto social. Sem essa compreensão fundamental, aprender sobre o código não irá trazer progressos para a criança. Assim a melhor instrução para o desenvolvimento da consciência fonêmica será inútil a não ser que a criança já tenha tido *background* experimental para dela se beneficiar. O papel da escola seria introduzir a criança nas funções sociais da língua escrita em toda sua gama de usos, propósitos e manifestações. (KATO e MOREIRA, 1997, p. 33)

Dessa forma, e contrariamente à visão de aprender a ler e escrever por codificação e decodificação, a autora insere a noção de letramento e explica que, apesar de que na aquisição da linguagem escrita a criança faça todas essas reflexões (conscientemente ou induzida pelo processo ou pelo professor), quando pensamos a partir dessa noção, esse aspecto não assume lugar relevante, já que o entende de forma gradativa e do ponto de vista social, o que ressalta mais a funcionalidade social da linguagem escrita em detrimento da relação fonema-letra. Ou seja, é mais importante a experiência linguística e social da criança que ela traz para a aprendizagem da escrita do que um “estado” – que se diz que a criança deve ter – para esta aprendizagem. Para fortalecer essa ideia, Kato e Moreira (1997 p. 33) afirmam que há

(...) tendência de pesquisadores da área a julgarem a consciência fonêmica como pré-requisito à alfabetização. Se os avanços na pesquisa sobre a construção da linguagem têm revelado que o que interessa é saber o que a criança conhece sobre o objeto escrita antes de ler e escrever, ou seja, que conhecimentos têm sobre o ler e o escrever antes de ler e de escrever convencionalmente, falar de pré-requisitos é um retrocesso, pois coloca a ênfase da questão da alfabetização novamente na aquisição do código alfabético e não na aquisição da língua escrita em toda a sua complexidade.

Concordo com as autoras desta afirmação, afinal, o processo de aprendizagem da linguagem escrita não é um momento único, com hora para começar. Inicia-se desde que a criança é inserida no mundo linguístico e continua indefinidamente, uma vez que apenas ter consciência do código e de sua relação com símbolos gráficos (fonema-letra) não é suficiente. É necessário compreender e experimentar a leitura e escrita como processos sociais complexos que envolvem aspectos linguísticos e extralinguísticos e pelos quais a criança também é envolvida. Portanto, é certo pensar que os processos que envolvem a consciência metalinguística ocorrem durante a aquisição de leitura e escrita da criança, porém não se pode considerá-los como determinações para alcançar êxito nesta aprendizagem.

Contudo, a consciência metalinguística ocorre e pode ocorrer durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita, estando ao alcance dos sujeitos linguísticos que podem fazer uso desta análise espontaneamente ou não, e que podem beneficiar-se em maior ou menor intensidade dessas ações com a linguagem.

Atualmente tem-se falado muito sobre a consciência metalinguística em nível fonológico como fator primordial para o processo de aprendizagem da linguagem escrita, tanto que a própria literatura demonstra isto em contraste com a escassez de referências que apresentem e discutam os outros níveis, porém não significa que não existam ou que não sejam relevantes no processo de aprendizagem.

O interesse neste momento, mais do que apresentar defesa aos níveis de consciência metalinguística em geral, ou a um ou outro em específico, é apenas chamar a atenção sobre eles, que são linguisticamente comprovados, e sobre o processo em estudo. Porém, não se negam, ao contrário, evidenciam-se aqui as contradições encontradas na literatura, a partir de partidários extremos, geralmente com grandes divergências, versando sobre o mesmo tema. Entende-se que este movimento em ciência é óbvio e saudável, porém pode ser perigoso na medida em que também conduz os leitores a extremismos, a determinações, rotulações e até mesmo preconceito quando alguma situação ou alguém não se enquadra num perfil desejado, pré-determinado, especialmente quando pensado sobre a situação escolar. Essa preocupação torna-se mais evidente quando se pensa na situação de uma criança em idade escolar que enfrenta diferentes cobranças importantes na fase de desenvolvimento da leitura e escrita.

Ferreiro (2004 p. 147) ressalta também a necessidade dessa visão maior sobre a funcionalidade social da escrita, não apenas focada em habilidades prévias ou na idade e desenvolvimento evolutivo da criança, mas chama a atenção para “modos peculiares de assimilação da informação disponível”, fazendo parte da aquisição da cultura escrita.

Isto quer dizer que, mais que ações passíveis de ocorrerem com a língua, a consciência metalinguística deve ser vista e estimulada dentro de um contexto social relevante, para que então possa ter significância para a criança em processo de aprendizagem da linguagem escrita. Considero importante pontuar esse aspecto nessa investigação em função de que acredito no relativo valor da estimulação da consciência metalinguística para o desenvolvimento da criança, influenciando nesse processo, sem, contudo, desconsiderar a relação social que o ensino deve ter com o contexto no qual a criança está incluída e que varia de sujeito para sujeito exposto ao mundo letrado. Ou seja, no processo de aprendizagem da leitura e escrita, considerar a consciência metalinguística é importante, porém sem descartar que um ambiente favorável e estimulante pode trazer maiores e melhores resultados nessa aprendizagem, já que parte, geralmente, dos interesses da criança, e que sua motivação será fator impulsionador para o seu desenvolvimento e sua relação com o mundo letrado.

Penso que considerar esse contexto social letrado possibilita maior ou menor uso de estratégias metalinguísticas com habilidade, de forma a contribuir positivamente com o desenvolvimento da linguagem como fator fundamental nos processos cognitivos. Isso a partir do entendimento de que os aprendizes estão imersos em uma sociedade em que a escrita tem papel fundamental e que todos estão mergulhados num mundo preenchido por letras, informações visuais, auditivas, escritas etc., e que ele faz parte e é envolvido por este mundo. Ignorar esse mundo anterior ao ingresso na escola é ignorar toda a experiência prévia da criança e sua história. As práticas de letramento, portanto, têm início antes do processo de escolarização.

Assim, Kato (1999 p. 42) confirma:

Para aprender a ler e escrever é necessário primeiramente aprender que a linguagem escrita serve de mediadora numa diversidade de atividades sócio-culturais da vida cotidiana, ou aprender como participar de um conjunto de práticas socialmente organizadas que envolvem o uso de materiais escritos. (...) A escrita não ajuda apenas a desenvolver capacidades abstratas, mas capacita o indivíduo para as práticas que constituem uma cultura.

Dito isso, cabe agora prosseguir com as reflexões rumo ao entendimento de como ocorre esse processo para os surdos, sujeitos desse estudo.

4.2. A METALINGUAGEM E A SURDEZ

No que diz respeito à consciência metalinguística para ouvintes, citei anteriormente as diferentes classificações encontradas na literatura sobre o tema. Entretanto, nessa investigação, pretendendo tratar da metalinguagem para surdos, o que naturalmente suscita questões sobre como ocorre ou como se caracteriza essa consciência para essa população. Surge, então, a questão: a consciência metalinguística para surdos é igual a dos ouvintes?

A partir desse questionamento, considero importante ressaltar que os aspectos metalinguísticos a serem analisados para os surdos são os mesmos dos ouvintes², obviamente

² “As definições disponíveis sobre consciência metalinguística e consciência fonológica são voltadas para as línguas na modalidade oral-auditiva. No entanto, considerando que as línguas de sinais são utilizadas com mesmas funções cognitivas e sociais como as línguas orais, são processadas da mesma forma pelo cérebro e

considerando-se a diferença para a modalidade gestual, ou seja, temos a consciência fonológica, consciência da palavra, consciência da forma ou morfológica e consciência pragmática (estou seguindo a classificação exposta por KATO e MOREIRA, 1997).

Muitos estudos têm discutido, sob a luz de diferentes pontos teóricos, a relevância da metalinguagem para o desenvolvimento linguístico e, posteriormente, escolar de crianças ouvintes conforme já mencionado. Nesses estudos, sempre é possível encontrar diversas controvérsias sobre o nível de importância conferido à metalinguagem dentro de uma perspectiva interacionista, na qual se acredita em um processo construtivo, constitutivo do sujeito a partir da interação com o outro, independente de pensar que se relaciona exclusivamente à metanálise ou ao processo exclusivamente metacognitivo. Para os surdos, concebe-se apenas que ela, a metalinguagem, ocorre assim como acontece com os ouvintes, e que deve ser significada pelos interlocutores e pelos próprios sujeitos na ação interativa, a partir do mesmo valor de relevância que já foi mencionado anteriormente no caso da análise da consciência metalinguística para ouvintes.

O mesmo pensamento se estende para os estudos sobre a escrita. Portanto, o maior desafio a que se propõe este trabalho está em acreditar que a linguagem é construída no social e que podem (ou devem) existir momentos em que os sujeitos se questionam sobre a língua que usam, por que usam, como usam, e inclusive como são instigados linguisticamente nas situações dialógicas com outros sujeitos “falantes”. Mais além, isso pode contribuir para que o sujeito descubra que pode manipular a linguagem a seu favor, por seus interesses e através dela, do meio e do outro.

O enfoque dado à linguagem, aqui, coloca em destaque o processo interativo. Assim, pensá-la dentro da escola deverá levar em conta a singularidade desta experiência, bem como a dos sujeitos envolvidos. Nesse caso, de acordo com Geraldi (2003), é importante considerar que a criança, ao adentrar na escola, não está pronta no que diz respeito à linguagem, mas constrói-se na própria atividade linguística. Diz ainda que os sujeitos se constituem como tais na medida que interagem com o outro, o que, a meu ver, enfatiza o aspecto interativo da sua constituição. Assim, percebe-se que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico, mas que a situação comunicativa acontece a partir do contexto linguístico, histórico, cultural e social no qual o sujeito está inserido, em qualquer modalidade linguística utilizada.

devem resultar de similaridades de memória e restrições (Sandler, 1993), a reflexão e manipulação de segmentos são possíveis. Os segmentos fonológicos que as constituem diferenciam-se das línguas de modalidade oral. Assim, na fonologia das línguas sinalizadas os sinais segmentam-se em parâmetros e, portanto, a consciência da fonologia será desta natureza e não sonora.” (CRUZ, 2007)

Isso significa que tal premissa é válida no que diz respeito ao processo de construção a partir da linguagem oral ou da linguagem gestual.

Assim como para os ouvintes, pensar o ensino e as atividades comunicativas dentro da sala de aula com alunos surdos, sem considerar estes aspectos citados, é o mesmo que entender que a criança, ao iniciar sua vida escolar, já está linguisticamente formada, acabada, pronta para vencer os desafios impostos pela aprendizagem.

Nessa perspectiva, a “fala” que ocorre neste ambiente seria o meio para exposição de conteúdos e seria considerada, também por este veículo, o produto desta exposição. Isso significa que a linguagem oral é o veículo utilizado no ambiente educacional e espera-se dos alunos resposta através desse mesmo veículo, independente dos sujeitos linguísticos e culturais que o compõem. Assim, de uma forma geral, avalia-se o conhecimento dos alunos quando, primeiramente, a resposta verbal estiver condizente com os conteúdos transmitidos.

Pode-se refletir, então, que, especificamente no caso dos surdos, receber o conteúdo escolar através da oralidade não gerará aprendizagem, e a resposta a isso, além de não ser oral, também não será condizente com o oferecido e esperado, gerando desconforto e frustração a todos os envolvidos.

Vendo a situação escolar por esse prisma, é o mesmo que pressupor que o processo educacional é linear e que não há necessidade de flexibilização nas reflexões internas desse contexto. Ou seja, que, se (teoricamente) o conteúdo está sendo transmitido em uma modalidade comunicativa, resta aos participantes apreendê-lo, e, não o apreendendo, o déficit não é das explicações ou do veículo ou estratégias usadas, mas do sujeito que explica ou do que apreende. Isso significa, além da quebra comunicativa no ambiente escolar, também a dificuldade de aprendizagem consequente.

Antes de refletir sobre a particularidade linguística do aluno surdo nessa situação, essa análise feita sobre o contexto escolar condiz com a ideia de que se esquece que a única experiência de qualquer criança com a linguagem foi com seu uso em situação comunicativa, e que, a princípio, atende a objetivos diferentes. Assim, passa-se a pensar e aceitar que a criança, ao ingressar na escola, apresenta (ou deveria apresentar) certo nível de desenvolvimento linguístico que lhe permita participar ativamente das situações e atividades escolares propostas. Contudo, nem sempre esta é a realidade, pois a escola reúne em si diferentes contextos sociais e linguísticos que podem ser mais ou menos competentes. E

agora, além disso, reúne também sujeitos que podem comunicar-se em modalidade diversa da existente na escola, com exceção das que são específicas aos surdos.

Sob esta perspectiva, pode-se questionar quando escolas, na atualidade, entendem que o processo de ensinar resume-se a definições ou exposição de conteúdos, enfatizando o aspecto conceitual e normativo da língua. Nessas escolas há um predomínio do raciocínio como forma de acesso à abstração, não dando lugar à análise histórica da linguagem e seu papel constitutivo do sujeito, no qual se inclui a linguagem escrita, confundida continuamente com o ensino da gramática apenas.

Porque uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua. (GERALDI, 2003, p. 118)

Estas questões mencionadas até aqui dizem respeito, a priori, ao ingresso de crianças ouvintes na escola, sendo uma realidade que não se nega. Todavia, no caso dos surdos – e parto do contato que tive com surdos adultos, com pouco nível de escolaridade – a situação se acentua e a valoração que foi dada à língua de sinais em suas histórias de vida pessoais e educacionais foi ainda menor, fruto de um processo e desenvolvimento pautados na concepção de supremacia da língua oral e dos ouvintes. É como se somente quem fala tivesse valor e, assim, quem usa LS é menor, menos importante, sabe menos, tem menos acesso à informação, pela ideia errônea e equivocada dos ouvintes, e até mesmo de alguns surdos, de que a LS não é língua, ou de que é mais simples que a oral, como se não permitisse acesso completo e abstrato a processos complexos de interação.

Na medida em que os surdos se veem frente ao uso da LS, em que são expostos às possibilidades ricas de uso e reflexão como em qualquer outra língua, os surdos podem perceber a complexidade linguística existente, e que é difícil também para um ouvinte que a adquire como segunda língua aprendê-la. Aceitam mais facilmente a sua própria dificuldade em aprender a LP, não mais como “burrice” ou “pouco empenho” (sentimento que é imposto pela cultura oral), mas como algo naturalmente complexo para qualquer pessoa não nativa naquela língua. Isso, aliás, é facilmente compreendido quando em relação a ouvintes aprendendo qualquer outra língua estrangeira a partir de sua língua nativa, já que nesse caso a dificuldade é aceita, não discutida em função do nível de importância conferido pelo contexto social à linguagem oral. A partir dessa consciência da relevância da LS e, de certa forma, pela

permissão consentida e velada, é que a pessoa surda pode ser levada a compreender e a se posicionar de forma diferente frente à sua própria comunidade, frente à escola, frente ao outro com quem dialoga e mantém interação e, principalmente, frente a ele mesmo, compreendendo que isso também acontece com os sujeitos usuários de uma língua sinalizada.

Em relação a essas considerações para com os sujeitos surdos, faz-se necessário primeiramente entender e reconhecer a importância da aquisição da língua de sinais de forma natural, como primeira língua (L1) das crianças surdas. Por meio dela, a aprendizagem (necessária) da segunda língua, LP (L2), ocorrerá, uma vez que são pertencentes também a uma sociedade que usa majoritariamente a língua portuguesa para comunicar-se. Tal fato é relevante na medida em que se considera a igualdade de oportunidades educacionais proveniente da aprendizagem de LP como L2 pelos surdos e pela compreensão de que estão imersos em uma sociedade em que a escrita exerce papel fundamental na transmissão de informações e conhecimentos. Nesse caso, a aprendizagem da L2 poderá ocorrer na modalidade oral e/ou escrita, a depender das possibilidades e habilidades específicas de cada pessoa para tal aprendizagem. Geralmente o acesso à oralidade é impedido ou dificultado em função da privação auditiva, o que enfatiza a necessidade de uso, da língua portuguesa escrita como forma adicional de manter contato com a comunidade do país em que os sujeitos surdos vivem além do aspecto da formalização da escolarização (este já foi um tema largamente tratado no CAPÍTULO 2).

Portanto, entende-se a metalinguagem como fazendo parte do todo linguístico do sujeito, ou seja, como um recorte linguístico que pode promover um caminho adicional para o processo de desenvolvimento da escrita e de sua compreensão dentro da constituição do sujeito leitor-escritor.

É certo, no entanto, que ainda existem poucos trabalhos na literatura, especialmente no Brasil, que descrevam a competência metalinguística de surdos. Existem alguns que enfatizam a possibilidade e a necessidade de uso da metalinguagem pelos surdos, outros que destacam algum dos níveis metalinguísticos³, mas não consegui encontrar trabalhos que relatem a metalinguagem e suas contribuições para a aprendizagem da LP como L2 para surdos mais diretamente.

[...] A teoria bilíngüe sugere que para se tornar “literate” numa segunda língua, as habilidades lingüísticas aprendidas na primeira língua devem ser aplicadas a segunda língua, isto é, as habilidades de linguagem da primeira língua devem ser

³ Entre os trabalhos desenvolvidos no Brasil que mencionam a metalinguagem estão: Cruz (2007), Quadros (2000) e Skliar (1997). No exterior, Svartholm (199-) e Neuroth-Gimborne e Logiodice (1992)

transferidas da primeira língua para a segunda. Aplicando este conceito para alunos surdos, isto significa que a competência metalingüística em ASL beneficiaria o desenvolvimento de competência metalingüística em inglês. Portanto, o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas da sua primeira língua se tornaria o componente chave e crítico para se conseguir o objetivo de domínio de inglês escrito. (NEUROTH-GIMBORNE e LOGIODICE, 1992, p. 79)

Assim, como no exposto pelos autores Neuroth-Gimborne e Logiodice, citados acima, considero os estudos sobre metalinguagem em LS importantes no processo de desenvolvimento de linguagem e como parte relevante na aprendizagem da linguagem escrita dos surdos. Até porque é possível observar de forma primordial que estes, a princípio, pouco conhecem sobre sua língua, não refletem como sujeitos linguísticos, sobre os usos da língua ou ainda, por exemplo, que não consideram a possibilidade de evocação do léxico a partir de determinada configuração de mão.

É certo que, por si só, considerar a manipulação da LS já requer um contato mais aprofundado com a língua, denotando, além disso, conhecimento, fluência e domínio de sua L1. De certa forma, a manipulação a princípio pode ser deliberada ou incitada, geralmente pela escolarização, o que não significa que os surdos não possam fazer ou que não façam tal análise de sua língua a partir de suas próprias experiências linguísticas.

O ponto a que chamo atenção nesse momento é que normalmente, em nossa realidade, os surdos relacionam-se com sua língua de forma simplista, não complexa, sem valorizá-la, sem vê-la como língua, atribuindo esse valor apenas à linguagem oral – a LP. É certo também que tal observação mais vale para uma realidade ainda presente em nosso meio: surdos usuários tardios da LS por serem filhos de lares ouvintes, o que dificulta e retarda esse acesso à linguagem e a formalização da língua, além do não compartilhamento de experiências comuns através da linguagem em virtude de também não as compartilharem linguisticamente.

Geralmente, esses surdos, quando adultos, comentam que em seus lares sempre se comunicavam com os familiares usando mímicas, gestos, apontação e “escrita”, o que se sabe de forma bastante ineficiente em função mesmo das características educacionais oferecidas e que se conhece sobre os surdos. Isso gera sentimentos de inadequação, frustração, fracasso, não pertencimento ao núcleo familiar e à própria sociedade como um todo. Ou seja, a escrita, nesses casos, geralmente é usada apenas com palavras isoladas, representando uma determinada realidade simples ou objeto, e o outro, ouvinte, contextualiza e tenta compreender o pretendido auxiliado por gestos e apontação.

Em virtude de tais características, de um contexto linguístico pobre que lhe é oferecido quando na ausência da LS desde a mais tenra idade, a ideia formada pelo surdo é a de que esta língua, quando adquirida, é apenas um meio para comunicar-se com outros surdos. Isso porque entre suas referências primeiras – a família – essa modalidade linguística não tem lugar, não tem espaço, não tem valor, sendo essa a primeira concepção de linguagem construída pelo surdo e, conseqüentemente, a primeira concepção sobre si mesmo, desde que se entende que a linguagem está em estreita relação com a formação da subjetividade e da identidade do sujeito.

Essa visão somente começará a ser diferente quando ele estiver em contato com outros surdos que tiveram experiências bastante semelhantes (salvo exceções), mas dentro desta comunidade de surdos, e não com a sociedade em geral. Portanto, quando se lhe expõe a LS como língua, apresentando-lhe características, análises e riqueza de possibilidades, a surpresa pela descoberta toma conta do sujeito surdo que se vê imerso em uma outra realidade, gerando uma busca constante pelo conhecimento da língua até então desconhecida, além de ver-se como um sujeito diferente a partir deste ponto de vista. Com esse novo momento linguístico do sujeito surdo, inicia-se também uma nova caminhada de construção de uma nova ideia sobre a língua, questionando-a, sentindo-se à vontade para analisar os usos feitos pelo ouvinte de forma comparativa, desde o ponto de vista fonológico da língua até semântico, sintático e pragmático. Quando em contato com sua língua, tomado por ela, sente-se adequado, e as relações estabelecidas a partir de então se caracterizam por uma mudança positiva de postura que se refletirá em todos os aspectos de sua vida: pessoal, social, profissional, educacional e subjetiva, principalmente.

Com essas reflexões, pretendo concluir que propiciar o contato efetivo da criança surda, em idade de aquisição e desenvolvimento de linguagem, com a LS será de extrema importância para seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e social, devendo ser apoiado pela sociedade como direito humano, o direito ao desenvolvimento e uso de sua língua, deixando de lado supostas e pretensiosas relações de poder e superioridade que se estabelecem quando se desvaloriza uma em detrimento de outra língua. Isso proporcionará ao sujeito surdo ver-se como qualquer outra pessoa no meio linguístico social e torna possível, uma vez que haja domínio da LS, promover a análise da língua através de estratégias metalinguísticas. Esse fato pode contribuir tanto para o desenvolvimento ainda maior da própria língua como L1 do sujeito quanto para a aprendizagem da segunda língua, no caso, a LP em modalidade escrita.

É importante considerar que os fatos recém mencionados se devem, em especial, à supervalorização da LP na sociedade e na escola, ou, melhor dizendo, à oralidade em detrimento da própria língua de sinais, dificultando que ela seja submetida a questionamentos e a valorações em função de outras. Não pretendo dizer que a LS é superior ou melhor que a LP, pois esta é uma relação que não existe entre as línguas. Não existe uma língua melhor ou superior ou mais completa, pois quando se lhe confere o status de língua, entende-se que ela contempla os critérios linguísticos para tal, mas ambas devem ter igual valor para os sujeitos e a sociedade. Além disso, os estudos referentes à LS são muito recentes no Brasil e os surdos neles envolvidos são poucos em virtude da história do pouco e/ou baixo nível de formação da grande maioria deles, o que dificulta o acesso à Academia e a uma formação científica que motive a busca por pesquisas na área. Aliás, em nossa região, desconheço grupos que realizem tais estudos⁴. A realidade dos surdos nordestinos é, em geral, além de pouca escolarização, pouco domínio linguístico também e, como consequência, uma comunidade pouco mobilizada e geralmente *assujeitada* à comunidade ouvinte.

Para que a análise linguística promovida pela metalinguagem possa ser efetiva, é fundamental o domínio da língua pelo sujeito e, para que seja efetiva para a aprendizagem da L2, é primordial o domínio da L1. Isso significa que, para ocorrer metalinguagem, é necessária uma linguagem primeira como base, como sustentação das análises, especialmente contrastivas, entre as duas línguas e, assim, os ganhos advindos podem beneficiar o sujeito em suas aquisições e/ou aprendizagens posteriores.

No que diz respeito à LS e à análise metalinguística, entendo que é possível provocar comparações a partir dos parâmetros utilizados nessa língua, como, por exemplo, o uso das Configurações de Mão na realização de sinais e a percepção de que, alterando um parâmetro, por exemplo, o parâmetro Movimento, ou a posição dos dedos (CM), altera-se também o sinal e o sentido pretendido ao item lexical. Então, mesmo que (aparentemente) essa análise não seja a princípio espontânea nos surdos, propõe-se sensibilizá-los para que a realizem pelo aprofundamento e provocação da LS em interação com o outro. Assim é possível promover a compreensão, por parte dos surdos, de que um sinal não está adequado ao sentido pretendido (consciência semântica), sendo possível também estimular a diferenciação existente entre a LS e a LP nas duas modalidades.

⁴ Com o início do Curso Letras Libras no Pólo da Universidade Federal da Bahia, acredito que muitas investigações começarão a ser desenvolvidas.

Assim, mesmo não sendo as estratégias metalinguísticas o único e fundamental caminho para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita, podem contribuir no processo de aprendizagem da L2 na medida em que, através delas, a criança pode conhecer melhor o uso e as possibilidades oferecidas a ela como sujeito linguístico. Ora, sendo a LS a língua de análise e a que sustenta o pensamento e o desenvolvimento cognitivo, a pessoa surda pode descobrir as diferenças entre as duas modalidades linguísticas e, assim, buscar alternativas de compreender a complexa tarefa que é escrever em outro idioma, especialmente um outro idioma que não é compreendido pelos surdos linguisticamente, a não ser por meio do canal visual. A tarefa das crianças surdas para aprender a LP escrita é bastante grande, visto que não se trata apenas de aprender uma outra língua (o que seria consideravelmente simples se se tratasse de uma segunda língua de sinais); aprender a LP escrita, no entanto, implica em aprender uma língua com modalidade diferente da sua, com estrutura completamente diferente e que também é grafada a partir de um sistema alfabético, através de palavras, o que não é característica da LS.

Contudo, é fundamental ao surdo aprender a linguagem escrita em função do acesso às informações que vêm da comunidade ouvinte e da sociedade em geral, além de também contribuir de forma importante para o desenvolvimento do sujeito como um todo pela possibilidade de contato com uma infinidade de informações e por propiciar-lhe diferentes experiências a partir do contato e da imersão no mundo letrado.

Além disso, por ser a LP a língua oficial do Brasil e devido ao fato de que os surdos vivem também nesta grande comunidade, saber compreender e expressar-se através dela significa o domínio de um canal comunicativo importante com os ouvintes com que convivem além de que, todo seu processo de escolarização também gira em torno desta modalidade escrita de língua.

Em situação de escolaridade, a metalinguagem aparece como atividades que são suscitadas em ações simples do dia a dia, através da própria expressão verbal-oral, no caso de pessoas ouvintes, e visual-gestual, no caso de pessoas surdas. Essas atividades instigam o usuário da língua na busca de alternativas através da própria língua para resolver as questões surgidas com seu uso e/ou provocadas pelo adulto mediador. À medida que a criança vai sendo provocada a pensar sua língua, vai também descobrindo-a e conhecendo as possibilidades que tem de manipulá-la.

Observa-se que frente à descoberta das possibilidades da língua através de análise metalinguística, os próprios surdos percebem maior facilidade, não apenas na sua L1, mas

também para compreender as diferenças encontradas na L2, e que esta contribui positivamente em seu rendimento escolar. Acredita-se, contudo, que somente a partir de uma educação bilíngue de fato exista a possibilidade de acesso através da LS, contribuindo significativamente para este sujeito surdo ter condições de usar a linguagem e analisá-la, e para o desenvolvimento das tarefas metacognitivas. Isso facilita a aprendizagem não apenas educacional, mas também linguística – a própria língua se vê agraciada com esta reflexão, assim como a segunda língua também o é. Compreende-se, nesse sentido, que as ações realizadas pelo surdo sobre sua língua o possibilitam considerar a linguagem como objeto de reflexão e manipulação de forma e função.

Skliar (1997, p. 144) acrescenta que

O processo que consiste em separar conceitualmente as duas línguas em sistemas funcionalmente independentes redonda tanto em um aumento da capacidade metacognitiva como no fortalecimento da percepção metalingüística. A experiência prévia com uma língua contribui para a aquisição da segunda língua, dando à criança as ferramentas heurísticas necessárias para a busca e a organização dos dados lingüísticos e o conhecimento, tanto geral como específico da linguagem.

Em verdade, eu diria que o que promove tal possibilidade mencionada por Skliar não é exatamente o bilinguismo, mas a possibilidade de que isto, como filosofia educacional para os surdos, proporciona ambiente adequado pelo uso da língua de sinais como L1, assim como pelo status a ela conferida e conferido também ao sujeito surdo dentro dessa perspectiva educacional. Sendo assim, a criança desde muito cedo tem acesso a sua L1 (idealmente) e isso facilita o contato posterior com a L2, o que, automaticamente, como em qualquer criança, promove a ação da análise metalingüística, facilitando e promovendo seu desenvolvimento lingüístico.

Esta possibilidade linguística para o sujeito surdo considera também que ele já traz uma experiência com a linguagem que o capacita a olhar para a L2 de forma construtiva para seu desenvolvimento. Isso significa que o conhecimento advindo da L1 lhe oferece condições de representar o mundo que o cerca e de pensar sobre as possibilidades comunicativas que estão ao seu redor. Do mesmo modo, verá os sujeitos participantes desta relação dialógica não como melhores que ele ou mais capazes em função da linguagem usada, mas em igualdade de condições e possibilidades de enfrentar as situações comunicativas que surgem entre eles e para eles.

Acredito que, dessa forma, com o domínio da L1, a apreensão do segundo sistema lingüístico ocorrerá a partir dos instrumentos cognitivos que já possui, a partir da L1 e de seu

conhecimento sobre ela, de sua estrutura e possibilidades discursivas e pragmáticas. (CUNHA, 2003) O importante aqui é considerar que a LS, para o surdo que está em processo de aquisição da linguagem escrita, se mantém como o lugar da reflexão sobre os usos da língua e as aprendizagens da língua-alvo, fornecendo subsídios para os contrastes, análises e confrontações.

Com essas reflexões apresentadas até aqui, pode-se compreender que, mais que o desenvolvimento da linguagem, a metalinguagem favorece também a aproximação da primeira e da segunda língua, contribuindo para que tal apreensão ocorra de forma mais confortável e eficiente para o sujeito que tem a oportunidade de contrastar as duas línguas, ou ainda que se lhe permita condições para isso.

Enfim, postulamos que a atividade reflexiva de tipo “metalinguageiro” é o espaço por excelência de aproximação entre a LM e a LE. Pensamos de fato que trabalhando com uma metalinguagem comum (unificada a partir dos pressupostos teóricos de base) e centrando a reflexão e as atividades “metalinguageiras”⁵ nos aspectos pragmáticos da comunicação, favoreceremos um melhor conhecimento do funcionamento de uma e de outra língua e, portanto – já que compreender ajuda a aprender -, uma aprendizagem mais sólida e eficaz. (CUNHA, 2003, p. 59)

Acredito que deveríamos proporcionar oportunidades linguísticas que possam suscitar no surdo o interesse pela LP escrita, além do fascínio de ser a língua majoritária, incentivando este aluno no processo de análise e comparação entre a sua L1 e a língua-alvo – L2. Isso também pode ser traduzido nas estratégias que proporcionem contato amplo com a língua, obrigatoriamente, a partir da língua materna, promovendo a análise metalinguística para o surdo, tornando-se um caminho para se obter o domínio da segunda língua, o português escrito.

Peixoto (2006) menciona que é através da LS e da análise dos aspectos viso-espaciais da escrita que a criança surda pode chegar à compreensão da escrita em substituição à fala, uma vez que não há fala, e assim chegar à compreensão de que a escrita é a representação da linguagem e não apenas de objetos, como se fosse uma codificação gráfica do real. Ressalta também que “em seu processo de (re)construção da escrita, a criança surda analisa, diseca o significante sinalizado, estabelecendo comparações com o significante escrito e buscando elementos comuns entre eles”. (PEIXOTO, 2006, p. 226)

⁵ Em seu texto, o autor citado explica a expressão “metalinguageira” usada como “atividade em integração com o discurso e como resposta as condições sócio-enunciativas das quais dependem os diferentes gêneros do discurso onde se insere a metalinguagem” (Nota de rodapé, explicativa, em CUNHA, 2003, p. 59)

Assim, quanto maior o domínio da LS e, posteriormente, sobre a LP, maiores serão as possibilidades de contraste e comparação entre as duas, de forma a possibilitar à criança usar a LP como outra forma de expressão linguística consciente de sua estrutura gramatical, diferente da LS.

Além disso, em situação de sala de aula, é importante a criança surda, entre outros surdos, encontrar na sua língua a possibilidade de trocas linguísticas com iguais, questionar e ser questionada sobre as ações que ocorrem no processo educacional através do professor, também fluente em LS, assim como com os colegas surdos, pois através da LS vai descobrindo as possibilidades e as relações que se podem estabelecer entre as línguas.

Faria (2006, p. 279) salienta que

[...] a proposta contrastiva das duas línguas em questão é essencial à eficácia do ensino. Apresenta-se como uma via de duas mãos, pois propicia uma troca de experiências entre surdos e ouvintes. Ao mesmo tempo que amplia a competência comunicativa dos surdos na LP, amplia a competência comunicativa dos ouvintes, em LSB.

Svartholm (1999) também ressalta que as habilidades linguísticas distinguem os alunos pela competência metalinguística que possuem. Dessa mesma forma, é relevante entender que na escola oferecida aos surdos atualmente passam-se muitos momentos ensinando a LP, sem, contudo, levar o aluno surdo a pensar sobre ela e em todas as possibilidades que ela pode fornecer a ele, bem como a significância que tem na vida das pessoas o acesso à linguagem escrita a partir do entendimento de que vivemos num mundo letrado.

5 LINGUAGEM ESCRITA E LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

5.1 A LINGUAGEM ESCRITA

Entro agora numa seara difícil, complexa e cheia de caminhos diferentes: a linguagem escrita. Então, para começar, é importante ressaltar que nesta investigação a escrita não é vista como uma simples transcrição de um código para outro – oral para gráfico, mas sim como uma prática social ampla, carregada de conceitos ideológicos significativos para determinada comunidade, especialmente quando diz respeito às relações de poder que podem ser estabelecidas entre os “letrados” sobre os “não-letrados” na sociedade.

A escrita concebida a partir do paradigma do letramento¹ deixa de ser, como já mencionado acima, um mero código (para mecanicamente ser decifrado pelo aluno), passando a ser um conjunto de práticas sociais significativas no meio que nos circunda e de utilização funcional dentro de nossa cultura, que estabelece relações com a oralidade, porém de forma heterogênea, demonstrando diferentes “graus de interação entre a oralidade e a escrita”. (CAVALCANTI e SILVA, 2007, p. 224)

Assim, mesmo sabendo que a escrita é um processo de codificação da linguagem oral (de fonemas para grafemas), entendo que esse não pode ser mecânico, em que a criança simplesmente aprende a “técnica”. Acredito que ocorre em interação linguística com o mundo e com o outro. Dessa forma, adquirir a técnica, por si só, não garante para a criança ler e escrever ou usar a leitura e escrita para sua vida de modo funcional. Porém, em interação, a técnica assume “significado” para a criança, o que possibilita entender o porquê, para que e como a leitura e escrita fazem parte do mundo social “letrado”, e como a criança se inscreve nesse mundo e por ele é inscrita.

¹ De acordo com Soares (2003), o conceito implícito na expressão “letramento” tem sido ampliado uma vez que pode caracterizar a multiplicidade de práticas sociais com a leitura e escrita, o que significa o uso do termo “letramentos”, demonstrando essa pluralidade de práticas, em que a leitura e escrita podem estar envolvidas. Nesse trabalho, contudo, tomarei o termo no singular, primeiramente como uma forma de diferenciação da aquisição da técnica da escrita, o que entendo que não garante seu uso funcional. Em seguida, porque quero focalizar o significado de estar num mundo letrado e, dessa forma, que o processo não se inicia na escola, mas, antes disso, nos meios sociais em que a criança está inserida, porém sempre mediado pela linguagem.

Dessa mesma maneira, compreendo que a estrutura da nossa língua favorece a relação fonêmico/auditiva através do desenvolvimento fonológico que mantém relação muito próxima com a escrita, porém, no que diz respeito às crianças surdas, a forma com que se tratará a língua não passa por esse recurso fonológico auditivo ou da língua oral, mas através da significação e ressignificação mediada pela linguagem do outro (professor, ou quem esteja em interação com a criança), de forma a apresentar a língua a partir de outros referenciais, especialmente os visuais. Ou seja, nesse caso, o aprendizado da linguagem escrita não ocorre em dependência da aquisição da oralidade, sendo, portanto, independente e não intrinsecamente relacionada, o que significa que acredito ser possível aprender a linguagem escrita independentemente de aprender a linguagem oral. E esse é o caso que interessa neste momento, na situação dos alunos surdos que obviamente não têm acesso à oralidade pela impossibilidade auditiva, mas que podem adquiri-la uma vez que possuem capacidade fisiológica, cognitiva e linguística (desde que pela LS) para compreender os significados visuais expressos nessa modalidade linguística.

Geralmente, o processo educacional, especialmente no que diz respeito ao ensino da língua, é formado por dogmas, definições e classificações, enfatizando o ensino da gramática, o que pode confundir (obviamente que esse aspecto deve sim ser contemplado no processo, porém não como único no momento da aquisição da modalidade escrita da língua) com o verdadeiro ensino da língua, que praticamente não existe sob essa perspectiva quando supervalorizada. Ou seja, ao chegar na escola, as crianças são vistas como usuárias da língua cujo domínio total já possuem, e que não seria necessário nenhum outro empenho sobre seu uso funcional na orientação do professor.

Parte-se do princípio de que todos os aprendizes pensam a língua por si só, como se esse ato fosse simples, automático e, ainda, igual para todos. Assim, geralmente tem-se como consequência um “aprendizado” fragmentado dos conteúdos em língua portuguesa, além de alunos que refletem sobre gramática totalmente descontextualizados do princípio de conhecimento de constituição e de usos de sua própria língua nativa. Penso, a partir disso, que o ensino da língua, na escola, perde função e importância na apropriação de seus usos devido à excessiva ênfase na forma, na estrutura gramatical da língua e não em seus contextos de uso.

Apesar de toda argumentação já exposta, tem-se consciência de que as crianças chegam à escola com uma história de vida, que lhes serve na situação educativa como fundamento. Assim, é notório perceber que a criança que entra na escola já traz conhecimentos elementares, básicos sobre sua língua, a partir de sua experimentação e vivências, apesar de

não dominá-la. Isso ocorre em função de ser a língua com que se comunica com a família, com que brinca sozinha ou com outras crianças, com que questiona, argumenta e reflete, pois, mesmo que de forma elementar, por tratar-se de uma criança, já é capaz de perceber erros linguísticos em si e no outro. Por essa percepção que já tem da língua, pode corrigir-se ou corrigir outrem, sentir estranhamento caso alguma situação linguística não esteja adequada, saber usar noções de gênero, número, grau, o que supõe, então, que ao ingressar na escola já possui um conhecimento prévio da língua, adquirido durante o uso como falante e que lhe garante uma base para trabalhar com esse instrumento em sala de aula sempre que lhe for solicitado tal conhecimento.

Porém, geralmente esses conhecimentos prévios são negados pela instituição escolar atualmente vigente, na qual a criança se insere, em que oferece aos alunos uma língua estagnada, morta, sem muito em comum com os conhecimentos já obtidos pela experiência linguística na vida. No ensino da língua dentro do contexto escolar, observa-se que se parte do zero, ignorando o sujeito linguístico carregado de experiências e de conhecimentos sobre a língua e seu uso. O que resulta, então, em não assimilação ou participação por alguns alunos de forma efetiva do processo educacional, e que contrasta grandemente com o que se deseja da escola, a ampliação das experiências linguísticas, cognitivas e sociais dos alunos com a dos professores, mais experientes e vividos, e, teoricamente, disponíveis para esse intercâmbio, além do próprio meio. E mais ainda, que os desafiasse para as possibilidades advindas dessa nova forma de expressão que é a linguagem escrita, tornando-os desejosos de fazer uso dessa, de forma consciente das vantagens adquiridas por sua apropriação no meio social, uma vez que vivemos em uma sociedade em que a escrita está fortemente arraigada culturalmente.

Atuando de forma a desconsiderar os atores do processo como capazes e ativos, e a existência de conhecimentos anteriores a ela, a escola faz com que as crianças, surdas ou ouvintes, incorporem-se a um sistema vigente que confere, aos que nela participam, uma identidade social, cultural e linguística a ser exercida ou identificada na/pela sociedade. O que pretendo chamar atenção aqui é que a escola é instrumento de controle social e essa identidade (velada) oferecida em seu interior se reflete na sociedade pelo lugar e/ou papel que a cada membro é conferido. Portanto, é pela linguagem que os estereótipos, conceitos e as regras sociais, em geral, são transmitidos de forma não consciente também dentro do contexto escolar. E a escola, ao invés de ser um ambiente privilegiado de uso, reflexão e desenvolvimento social e linguístico, passa a ser instrumento de poder e controle da sociedade, perpetuando as normas e regras vigentes, e que são de seu interesse que se

mantenham, especialmente no que diz respeito às crianças que se caracterizam como minoria linguística dentro desse contexto.

A partir dessas reflexões, vejo que mais do que instrumento simbólico, a linguagem dentro do contexto escolar é, ou deveria ser, ponte para a aquisição de um sistema linguístico mais amplo e complexo, alargando o já existente a partir do conhecimento prévio necessário e que deve ser verdadeiramente valorizado dentro do ambiente escolar. Isso significa compreender que todas as relações, conteúdos e valores que se dão dentro da escola dependem do papel crucial que a linguagem desempenha e que a ela é conferido.

Infelizmente, a escola ensina para a criança que sua fala, tal como é, se escreve, não como possibilidade de interação, mas como forma de mera codificação da oralidade, o que restringe a construção dialógica da linguagem escrita e a constituição do sujeito linguístico nessa modalidade. Tal fato limita e atrela a linguagem escrita ao registro gráfico da oralidade, como se fossem totalmente relacionadas e, mais ainda, como se a primeira fosse a “codificação” da segunda.

Smolka (2003, p. 57), chamando a atenção para o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, explica, através de Vigotski, que “a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança”.

Essa concepção traz consigo o entendimento de que a escrita não é vista apenas como fruto da atividade escolar, mas também como objeto cultural em uma sociedade letrada na qual a criança se insere. Assim sendo, embora a linguagem oral anteceda temporalmente a escrita, são complementares, diferentes, independentes em alguns momentos e interdependentes em outros.

Vigotski (1998a) afirma que a linguagem escrita se caracteriza como um ponto fundamental no desenvolvimento cultural da criança. O autor faz esta afirmação para pontuar a importância da escrita para todo o desenvolvimento cultural do sujeito na sociedade. Dessa forma, é necessário que não seja imposta de fora para dentro, ou a partir de regras, mas sim que seja significativa e relevante para a criança. A escrita não deve ser vista como um ato motor, mas como algo que os aprendizes possam utilizar significativamente, devendo ser despertada essa necessidade como uma nova forma de linguagem.

Smolka (2003, p.60-61), refletindo sobre a escrita, ressalta:

Ora, isso nos revela então que a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).

Portanto, creio que um importante passo seja o esclarecimento do que se concebe como escrita nas reflexões que serão realizadas nesta pesquisa, pois, de acordo com Vigotski (1998a, p. 156), a escrita

[...] deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

A aprendizagem da escrita ocorre como “*apropriação*” de um novo conhecimento, que é utilizado em interação com o outro e, nesse sentido, é vista como “*prática social*”. Frente a esta concepção, Karnopp e Pereira (2004, p. 34) acrescentam que “as atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização; e a aprendizagem se insere em um sistema de concepções previamente elaborado”.

Então, partindo-se do entendimento da escrita como prática social compreende-se que a criança que está imersa nesse meio cultural se apropriará desta prática pelo simples contato e visão de participante ativo na sociedade. Assim, chegarei ao conceito de letramento, que, de acordo com Kleiman (1998), afeta nossa relação com o mundo e conosco mesmos. Por isso, concordo com Soares (2003) quando afirma que a pessoa letrada que entende e reflete sobre o mundo que a cerca, identificando as possibilidades de uso da escrita, as funções que desempenha em sua vida, as informações obtidas a partir dela no seu dia a dia e como recurso próprio e de orientação a partir dela, passa a ter outra condição social ou cultural, ou seja, seu lugar social e inserção cultural assumem outro contexto na sociedade. É a possibilidade de agir sobre o mundo e de mudança de perspectiva a partir dessa apropriação.

Dessa forma, é possível pensar sobre as relações de poder que se estabelecem a partir do acesso ou não a essa modalidade de uso da linguagem.

Historicamente, se sabe que a escrita sempre foi signo de poder, que alguns poderiam tê-lo e manipulá-lo ao seu dispor e outros não. Uns por questões sociais, outros por

impossibilidades impostas culturalmente. Assim, através da escrita o poder se legitima na história e ainda nos dias de hoje, permanecendo restrito a um pequeno grupo de privilegiados.

Por seu intermédio, busca-se o apagamento das diferenças, a homogeneização linguística que desvaloriza, ao não considerar, as diversas linguagens sociais que circulam em nosso cotidiano. Impõe-se uma norma – culta, gramatical desvinculada e/ou destacada da realidade social da maioria de nossa população, incluindo-se, nesta, os diversos grupos sociais: aqueles que vivem em condições socioculturais distintas de nossa cidade letrada (ou seja, a maioria de nossa população), os surdos, os indígenas, os cegos. (LODI, 2004, p. 24)

Na sociedade atual, sabemos que o problema educacional é importante e que está rodeado de “modismos” e de ideias extraordinárias que prometem erradicar definitivamente o analfabetismo do país, como se assim se pudesse resolver o problema da ignorância social em que vivemos. Dessa forma, toda vez que se apresenta o problema educacional das minorias, em especial do surdo, ou que se pretende discutir ou suscitar questionamentos sobre essa problemática, geralmente se é confrontado com o questionamento: “*como resolver o problema do surdo, se existem tantos analfabetos, se a educação brasileira é tão problemática para todos?*”. Na verdade, não se pretende supervalorizar a questão da educação dos surdos em detrimento da educação de forma geral, mas sim direcionar o olhar para algo que está latente no meio educacional, que é a educação das minorias, especialmente as minorias linguísticas. Então, como é possível antecipar, se o problema já é grande no que diz respeito à educação dos brasileiros ouvintes, faz-se ideia do que ocorre com os brasileiros surdos, que apresentam a necessidade de uma atenção especial, uma vez que diz respeito a tantas especificidades e particularidades a que a educação e o sistema educacional, bem como todos os agentes desse sistema, devem estar integrados e preparados.

Seguindo por esse caminho, pode-se entender que o acesso à escrita da LP é um dos fatores que mais discrimina o surdo na escola, pois, ao mesmo tempo em que, conseguindo alcançá-la, o processo de inserção na sociedade é facilitado, como oferecer adequadamente esse ensino ao surdo se ele ainda não é facilmente compreendido pelos professores de forma a tornar viável e acessível esse contato com a escrita? Isso porque requer estratégias e atenção especiais para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o uso da escrita é visto como meio comunicativo acessível e eficaz para os surdos se comunicarem com os ouvintes, sendo, portanto, visto como “tábua de salvação” fortemente desejada e valorizada pelos próprios surdos, por suas famílias e pela sociedade como um todo. (KLEIMAN e CAVALCANTI, 2007) Contudo, o processo não é tão simples assim.

Então, para as perguntas: Para que se escreve? Para quem? Por que se escreve? (escreve-se para registrar algo, uma ideia, um fato, por uma necessidade ou pelo simples prazer de estar em comunicação e interação com alguém), a essas perguntas, acrescenta-se: Quando essa ideia é transmitida aos alunos surdos? Quando eles escrevem em LP para cumprir com essas funções? Como essa ideia tem sido transmitida aos surdos? O que significa para os surdos escrever e ler em português?

Bem, são muitas as perguntas que surgem quando se está envolvido com o surdo. Perguntas que levam a outras e, assim, sucessivamente. Então é importante ir delineando o caminho a ser percorrido.

Em primeiro lugar, é necessário pensar que, sendo a LS a L1 dos surdos, conforme já explicado em capítulo anterior, a língua portuguesa é a sua L2, que tem função diferente. Ou seja, enquanto na escola se ensina aos alunos a LP como língua materna, analisando-a a partir do uso e da vivência dos alunos com ela, para os surdos, essa língua não é usada para expressar-se e comunicar-se, devendo, então, ser ensinada com estratégias de ensino de segunda língua e especialmente através da primeira, no caso, a LS. Isso se constitui como fato primordial, uma vez que estabelece estratégias de ação e compreensão completamente diversas ao vigente até então, além de colocar o sujeito aprendiz em lugar diferente daquele que aprende a língua nativa.

Aprender a LP, no caso dos surdos, é mais do que aprender a linguagem escrita, é apropriar-se de um outro idioma que não é o seu e que, por mais proximidade que tenham com os usuários dessa outra língua, ou por mais envolvidos que estejam no meio social desta, é uma língua até então tida como estrangeira. Na verdade, no caso dos surdos, a LP configura-se não como língua estrangeira (LE), mas sim como segunda língua (L2).

Para entender melhor essa afirmação, é importante conceituarmos esses termos para facilitar a compreensão do uso neste trabalho e na literatura em geral, do ensino de LP para os surdos como L2 e não como língua estrangeira.

Para este estudo, estou usando L1 como língua na ou com a qual a pessoa se comunica em casa, no ambiente educacional, nas relações sociais e culturais. É uma língua que não é ensinada e na qual o sujeito constitui sua identidade, e com a qual se relaciona culturalmente.

Por L2 estou considerando uma língua não materna, porém com a qual o sujeito tem algum tipo de convivência, seja temporariamente ou não, envolvendo também as situações de falantes de outras línguas, rodeados por uma língua nacional majoritária como segunda

língua. Já a LE é uma outra língua de outra cultura e ensinada de forma institucionalizada, fora do contexto em que essa língua é majoritária. (ALMEIDA FILHO, 2005)

Com relação à identificação do sujeito que aprende uma segunda língua, de acordo com Almeida Filho (1993), é uma língua que não é sua, que é de outro, mas que passa a ser sua também na medida em que se apropria dela.

A partir desse entendimento, é necessário, então, em primeiro lugar, considerar como condição fundamental no processo educacional da criança surda, e mais especificamente no que diz respeito ao processo de aprendizagem da LP pensada então como L2, na importância de que esse processo ocorra através da L1, a LS. De certa forma, a L2 pode parecer-se, inicialmente, com uma LE para o surdo pelo fato de que não é sua língua, mas de outro, e com a qual tem dificuldades de acesso, especialmente pela modalidade com a qual não compartilha, no caso, a oralidade, caracterizando-se como um estrangeiro frente a essa língua e à comunidade que a usa, refletindo-se também na escrita. Contudo, à medida que vai apropriando-se dela, vai progressivamente desestrangeirizando-se, passando a fazer parte de sua realidade, uma vez que convive com ela em situação relacional em diferentes momentos.

Assim, considero fundamental o papel da LS no processo de aprendizagem da linguagem escrita pelos surdos, pois, para que ocorra internalização de conceitos, valores e significados implícitos na língua, é necessário o domínio de sua L1, que será seu suporte cognitivo.

Dessa forma, é fundamental compreender que a L1 deve ser a língua de instrução para as crianças surdas. Isso significa que a LS deve ser não apenas o meio, mas a base de todo o processo.

Falar em língua de instrução implica na compreensão de que o professor que está incumbido da educação de uma criança surda deve ser fluente na LS, devendo dominá-la, não apenas no que diz respeito ao léxico, mas estruturalmente, para permitir interação com o aprendiz que necessita de um espaço dialógico rico para descobrir e construir as relações entre a língua-alvo (l-a) e a sua língua, no caso a LP e a LS, respectivamente. Além disso, o domínio da LS pelo professor permite que ele esteja pronto para estimular e perceber os contrastes entre as duas línguas. Contudo, essa ainda não é a realidade nas escolas brasileiras, uma vez que a grande maioria dos professores não apresenta conhecimento necessário da LS. Porém, nessa situação, apesar de não ideal, é possível admitir que o processo de interação

dialógica, desde que constitutiva dos sujeitos, reforce os aprendizados de ambas as partes para se chegar a um uso mais simétrico da linguagem.

Se não tomamos como ponto inicial essa questão da língua de instrução, incorremos no que até hoje tem sido frequente no que diz respeito à educação de surdos: forçar a criança surda a aprender, tomar conhecimento sobre a LP através dela mesma em modalidade oral e escrita, o que gera, além da fatal não aprendizagem, sentimentos negativos com relação a sua capacidade de aprender, frustração, fracasso, isolamento social e ainda o abandono da escola, o que é muito comum.

Peixoto (2006, p. 208) reforça esse pensamento dizendo que “quanto mais efetivo é o acesso da criança surda à língua de sinais, melhores chances ela tem de fazer uma apropriação mais consistente da escrita”. Assim, além do contato com a língua em idade adequada, sem atrasos e de forma espontânea em interação com outros usuários, é importante que tenha um ambiente linguístico rico, o que não apenas facilita, mas propicia o desenvolvimento deste sujeito tal qual também é para os que são ouvintes. Dessa forma, a língua de sinais funcionará para o surdo como o lugar de sentido e reflexão sobre a escrita. Assim, é possível dimensionar a grande dificuldade existente quando a situação de ensino ocorre (ou tenta ocorrer) com um professor que não domina a LS – simplesmente não há efetivação na comunicação e, conseqüentemente, não há efetivação no processo de ensino-aprendizagem, pois o professor falando uma língua e o aluno falando outra, obviamente que não poderá haver compreensão mútua. O problema existe e é bastante claro, porém a este se agrega outro: a culpabilização do aluno surdo pela não aprendizagem do ensinado em sala de aula, além da falta de domínio da língua usada pelo professor. Como consequência, temos o fracasso escolar e ainda mais o ressentimento do aluno por não conseguir acessar o desejado pelo professor. Também não se pode deixar de perceber o provável sentimento de fracasso do professor, uma vez que todas as suas tentativas de alcançar seu objetivo não se realizam da maneira “natural” como esperava que fosse, assim como em alguns casos o é com alunos ouvintes (coloco algumas vezes no caso de ouvintes, em função de que muitos desses também não acessam a linguagem escrita em função de dificuldades que podem ter a partir da concepção de linguagem e de ensino que o professor assume, independentemente de questões orgânicas dos alunos e/ou culturais/sociais).

É importante considerar na atual situação educacional dos surdos que temos sujeitos que são fluentes na LS, capazes, dessa forma, de agir e interagir, questionar, refletir sobre sua língua e através dela, mas também há sujeitos que mantêm dificuldades e ainda outros que

não a dominam, não conseguindo comunicar-se efetivamente através da L1. Esta é a realidade encontrada ainda hoje na população surda, especialmente em determinadas regiões do país, como é em nosso caso, na Bahia. Ou seja, a realidade normalmente encontrada nas escolas é de surdos com importante atraso de aquisição da linguagem e que chegam à escola com uma linguagem rudimentar, com muitos gestos domésticos, praticamente sem formalização linguística alguma, em que apenas compreendem as situações próximas e simples do cotidiano e que são entendidos por alguns membros de sua família, que lhes servem de “tradutores” em suas necessidades imediatas. Tal fato geralmente acontece em virtude do pouco e precário acesso dos surdos ao contato com outros surdos usuários fluentes da LS, permanecendo, então, em um “limbo” linguístico, sem desenvolver-se e simplesmente vendo o mundo acontecer e passar à sua frente.

Embora esta ainda seja uma realidade, pensando no caso dos surdos que dominam a LS de forma fluente e como integradora desses sujeitos, ainda temos por parte deles pré-concepções sobre a LS e sobre a LP, sendo que Revuz (1998 *apud* FERNANDES, 1999) chama atenção para o fato de que pode haver a ilusão, para o surdo, de que há uma única forma de ver as coisas com relação à L2, sendo possível, assim, fazer-se uma tradução termo a termo da LS para a LP, assim como pode parecer a este sujeito que existe uma relação direta da palavra e seu objeto. O que não se traduz de forma tão simples assim, e até mesmo, pode-se compreender como uma forte influência da cultura ouvinte sobre a cultura surda.

No processo de ensino da LP para surdos existente no meio educacional atual, na maioria dos casos, é necessário considerar que esse processo é sistemático e artificialmente organizado de forma a facilitar a apropriação da escrita, obrigando os aprendizes a um trabalho constante de elaboração consciente que vai sendo facilitado à medida que o sujeito se identifica culturalmente com a língua-alvo, melhorando o sentimento de pertencimento a essa nova comunidade cultural e linguística. (FERNANDES, 1999) Porém, mesmo assim é um processo difícil e com muita exigência para os alunos, não considerando necessariamente as diferenças linguísticas existentes no caso deles.

Bem, como estamos falando no processo de aprendizagem da LP como L2, ainda deve ser considerada a presença da interlíngua. Interlíngua é a etapa intermediária entre a língua materna e a língua-alvo, sob influência da LM e também da própria interlíngua. Contudo, é vista como algo natural em direção à língua-alvo. (FERREIRA, 1997; SANTOS, 1999; VIANA, 1997)

De acordo com Selinker (1972, *apud* DECHANDT, 2006), a interlíngua constitui-se como um estágio intermediário, provisório, caracterizando-se como uma gramática mental criada sob influência da L1 e da língua-alvo, que pode interferir, ou melhor, apresentar-se durante o processo de aprendizagem da L2 até que esta seja completada ou que o sujeito aprendiz a domine de forma a conseguir dividir as duas línguas que estão em contraste durante o processo.

Observa-se que o aprendiz da língua-alvo desenvolve, no processo de aprendizagem, uma interlíngua própria com elementos da sua L1 e da língua-alvo. Santos (1999) diz que uma pequena parcela de sujeitos envolvidos no processo de aprender uma L2, a depender de fatores como idade e envolvimento com a língua-alvo, pode chegar a um perfeito domínio desta última. Neste caso, a autora menciona o processo de fossilização da interlíngua, que significa a interrupção do desenvolvimento linguístico da L2 e que, de certa forma, paralisa o aprendiz em um estágio permanente, sem progressão na evolução.

Então, por que se torna relevante mencionarmos a interlíngua? Em virtude de que o conceito é relevante, no sentido de que se compreenda que, durante o processo de aprendizagem da L2, os aprendizes (incluindo os surdos) podem escrever a língua-alvo sob influência da L1 (no caso dos surdos, a LP sob influência da LS), o que geralmente é considerado pelo professor como erro. Infelizmente, essa análise errônea é utilizada para classificar o sujeito que escreve, o sujeito que aprende, de forma muitas vezes pejorativa, causando até mesmo frustração no surdo exposto a um esforço considerável e muitas vezes pouco reconhecido. Atualmente, as pesquisas na área da linguística demonstram que tais situações não necessariamente devem ser vistas como erros de escrita e de aprendizagem da língua-alvo, mas sim como resultado da presença de duas línguas ainda não suficientemente diferenciadas, o que certamente confere ao aluno (e ao aluno surdo) outro lugar nesse processo, diferente do presumidamente conferido a ele até então. No caso do aluno surdo especificamente, há marcas importantes advindas da LS e caracterizadas pela ação de uma memória visual que serve como sustentáculo para suas análises sobre a linguagem, uma vez que a LS tem como característica primordial o canal visual.

A interlíngua se caracteriza pela variabilidade no uso de flexão verbal e nominal e em itens lexicais relacionados. Morfologia relacionada a concordância, número, gênero, caso, tempo, entre outras categorias, estão às vezes presentes, às vezes ausentes da produção dos aprendizes de L2, quando seriam obrigatórios para os falantes nativos. Quando estão presentes, podem não ser convergentes com a gramática alvo do falante nativo. A variabilidade não é atribuída a uma deficiência na representação gramatical, [...] ao contrário, todas as categorias funcionais e lexicais estão disponíveis e presentes no léxico desde os primeiros estágios da

aquisição de L2, embora possam ainda não ter sido mapeadas na matriz morfológica/fonológica convergente. (CHAN-VIANNA, 2006, p. 66)

Através do entendimento do conceito de interlíngua é possível compreender que o sujeito aprendiz de uma L2 passa por diversos estágios, demonstrando, em diferentes momentos, situações de instabilidade que podem refletir uma competência transitória, o que significa que aprender uma língua não é um ato mecânico ou automático, mas que podem existir estratégias de transferência da L1 para a L2, simplificação desta e hipergeneralização de seu uso (DECHANDT, 2006), sem que, contudo, deva ser entendida como erro.

[...] defendemos a ideia de que a *interlíngua* produzida pelos surdos não seja ignorada em seu processo de aprendizagem do português, mas, sim, considerada como parte de um percurso de aquisição de uma segunda língua que tem no ponto de partida sua língua natural. (FERNANDES, 1999, p. 76)

Nesse movimento de ensino-aprendizagem de L2, é importante considerar a aprendizagem sob diferentes perspectivas, considerando-se também quem aprende como um sujeito que sofre a ação de diferentes variáveis, sob diferentes circunstâncias, com tempos diferentes e situações e experiências diversas de vida. Significa dizer que não é possível generalizar o processo, nem tomando por base outros aprendizes surdos, tampouco ouvintes, lembrando que a aprendizagem de uma L2 é um momento extremamente complexo.

Assim, Lacerda (2000) chama atenção para as tentativas de buscar a formulação de hipóteses de escrita para a criança surda a partir do conhecimento que se tem sobre as crianças ouvintes, partindo da compreensão de que o processo de aprendizagem e construção da linguagem escrita é único, através de estágios de desenvolvimento, conforme proposto por Emília Ferreiro. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) Porém, novamente enfatizo que é importante lembrar que, como a criança surda não compartilha das experiências linguísticas auditivas, cria seu próprio caminho, não sendo possível, então, pensar que o processo se dá do mesmo modo que acontece com as crianças ouvintes, o que implica em os professores também não entenderem o processo como igual para todos e muito menos igual para ouvintes e surdos.

Dessa forma, analisando a situação do surdo no contexto escolar, apesar de tudo o já dito até aqui, ainda chamo atenção para o fato constante de que boa parte das dificuldades e concretização da educação para o surdo na escola ocorre, ainda em nossos dias, principalmente pela barreira da língua, que é tomada pelo professor ouvinte como outro idioma, como uma “língua estrangeira” de difícil acesso, desconsiderando o significado e o

valor da LP para seu aluno surdo, mesmo que se entenda também que esse não é o único motivo da situação educacional dos surdos.

Entende-se, portanto, que à criança surda devem-se proporcionar meios pedagógicos específicos e adequados para que tenha acesso aos conhecimentos formais oferecidos no ambiente escolar. Uma dessas adequações é o uso da LS pela escola, já mencionado anteriormente como fundamental para o acesso da criança surda à informação e, mais ainda, à LP (engloba-se nesta palavra o conjunto de profissionais, docentes ou não, que pertencem à instituição e estão em contato com a criança). Dessa forma, a adequação a que se faz referência neste momento deve ser um conceito que já permeia o pensamento dos profissionais da educação, inclusive respaldados em lei, mas que ainda é utópico dizer que está sendo colocado em prática no âmbito geral do Brasil.

Além disso, partindo-se do entendimento do letramento como prévio ao ingresso na formalização do processo educacional, sabe-se que a criança ouvinte tem contato com a língua escrita anteriormente à sua entrada na escola. Logo, em virtude da barreira da língua no próprio ambiente familiar no caso da criança surda, são possibilitadas a esta poucas experiências linguísticas, dificultando o processo de conhecer o mundo através da linguagem e, mais ainda, é desconsiderado o contato que ela pode ter com conteúdos escritos, e, negando-lhe acesso, negam-lhe possibilidade e crédito.

Percebe-se, ainda, que a grande maioria das famílias não atribui ao filho surdo papel de interlocutor nas relações dialógicas familiares. Isso significa que geralmente a criança surda fica à margem nos relacionamentos, conflitos, decisões, vínculos familiares, sendo geralmente atribuído a um dos membros da família ser o “cuidador”, o responsável pelos cuidados, pela comunicação com os demais e pela vida futura da criança, legalizando a total incapacidade que atribuem a este membro “deficiente” da família. Além disso, também delegam a este último um lugar de exclusão no seio familiar, uma vez que não participa interativamente das atividades comuns da família no dia a dia ou, ainda, em festividades e confraternizações. Imagine-se, então, se disponibilizariam tempo para ler livros para o filho surdo, contar-lhe histórias, conversar... como e por quê, se ele não escuta? “Vou fazer papel de bobó!”, é o que geralmente argumentam. Como, então, ter contatos e experiências sociais ricas nestas condições? Como ter experiências linguísticas relevantes? Como ter um contato prévio e significativo com o mundo escrito? Como ter vivências práticas de letramento?

Isso significa que a criança surda, ao chegar na escola, infelizmente não traz experiências suficientes que a façam entender o mundo escrito que a cerca, demonstrando poucas vivências e conhecimentos com relação aos usos e funções da escrita.

Também Sanchez (1999, p. 43) afirma que as crianças surdas podem aprender a ler e a escrever, e que não o fazem devido às condições do contexto familiar, social e escolar em que se encontram. Este autor pergunta: “Em que medida a educação garante à criança surda o tipo de atividades que são as que permitem que uma criança ascenda ao domínio pleno da língua escrita?”.

Como reflexo, encontramos adultos surdos analfabetos, mesmo com anos de escolarização, e que concluem o ensino fundamental sem saber ler e escrever, e que ainda acreditam que devem copiar muito a LP para aprenderem a escrevê-la, como se desta forma, copiando e copiando, pudessem apropriar-se da sua estrutura e não mais ter dificuldades em usá-la. Assim, percebe-se que, ignorados em prol de outras prioridades dentro da escola e na sociedade em que vivemos, os surdos são “empurrados” de ano em ano, escola em escola, professor em professor, como se fosse esperado que algo de mágico viesse a acontecer para mudar essa realidade.

Chamo a atenção para o fato de que geralmente a linguagem escrita não é apresentada aos surdos pela escola como uma forma eficiente de interação dialógica entre o sujeito e o meio, e entre o sujeito e o outro.

Além disso, para muitas famílias, a linguagem escrita é vista (e seu valor transmitido) como conteúdo escolar, aprendizagem obrigatória, tarefa escolar especialmente, em contextos sociais que não fazem nenhum uso desta modalidade comunicativa, ou seja, em que as próprias famílias não são letradas ou não priorizam esses contextos em suas interações. O ato de ler e escrever se transforma em algo inerte, distante e sem sentido para a criança surda (o mesmo vale no caso dos ouvintes que também não são favorecidos por ambientes letrados). Ou seja, as concepções de leitura e escrita que estão na base do processo de ensino-aprendizagem da escola já são, nos contextos, equivocadas.

Gesueli (2004) afirma que, como a criança surda usa a língua de sinais, que é uma língua eminentemente visual, é necessário que o incentivo da língua escrita seja através de materiais escritos, de forma a suscitar o desejo e a necessidade de ler e escrever, em função das características visuais da língua de sinais.

Essa mesma autora afirma ainda que:

Com base nestas considerações, podemos derivar a ideia de que é preciso que a criança faça uso da linguagem, ou seja, que assuma o papel de interlocutor, para que possa exercer também o papel de autor-leitor. Mas, no caso do aluno surdo que utiliza sinais, emerge um entrelaçamento de capacidades linguísticas [...] que envolve (pelo menos) dois sistemas (da língua de sinais e da língua do grupo majoritário ouvinte), em um processo complexo [...]. (GESUELI 2004, p. 41)

Considerando, então, a surdez como uma experiência visual, entendemos a necessidade de adequar a escola em função da necessidade de focar nesse tipo de experiência, para um melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças surdas.

Tudo isso até aqui mencionado é relevante para concluirmos que pode haver situação de envolvimento pela escrita da LP por parte da criança surda, desde que ocorra por meio da LS, não se considerando apenas o ambiente escolar, mas desde o meio familiar que a cerca.

Contudo, não é possível negar que em nossa realidade social ainda há um entendimento corrente de que a escola tem a função de ensinar a ler e a escrever preferencialmente por meio de um método rígido, que permita à professora dirigir as mesmas tarefas para todas as crianças – cópia de letras, sílabas, palavras e frases – muitas vezes sem ser atribuído nenhum sentido para o que se escreve (muito menos um “por que se escreve” ou “para quem” se escreve). Os que não aprendem o que é ensinado são fracassados, vistos como patológicos e encaminhados a especialistas, para resolver o “seu” problema. Mesmo não querendo responsabilizar apenas a professora ou a escola, estas ficam esperando por um diagnóstico (patológico) que justifique o não aprendizado da criança, isentando a escola, que mantém todo este processo e que marginaliza a criança dentro do próprio sistema escolar.

É preciso compreender que o problema geralmente não está na criança, tampouco se pretende responsabilizar o professor, que muitas vezes está ali se sentindo angustiado por não poder contribuir de forma mais efetiva com os alunos, mas nas estratégias oferecidas no processo, as quais foram insuficientes para suprir principalmente a questão linguística. Isso, se sabe, vai além da boa vontade. Diz respeito tanto à formação docente insuficiente para alcançar a toda a diversidade encontrada em uma sala de aula, como às concepções pessoais e sociais sobre a surdez, sobre os surdos e sobre seu fazer pedagógico.

No entanto, é importante considerar o status social propiciado pela escolarização e pelo acesso à leitura e escrita, por isso concordo com Soares (2003) quando afirma que a pessoa letrada passa a ter outra condição social ou cultural; seu lugar social e inserção cultural assumem outro contexto na sociedade. É esse o processo que se acredita que ao surdo não tem sido proporcionado em função de suas especificidades linguísticas e porque a escola e a

sociedade não têm usado instrumentos suficientes para proporcionar-lhes acesso, sucesso e permanência educacional.

Voltando a atenção novamente ao processo de aprendizagem da L2, é importante ressaltar a necessidade de um domínio do aprendente sobre sua L1 – língua materna, uma vez que o desenvolvimento de conhecimentos na língua-alvo – língua que se quer aprender – será intermediado pelos conhecimentos da primeira língua.

Quanto ao recém mencionado, é necessário ressaltar a realidade dos surdos quando chegam à escola, em virtude, inclusive, do já mencionado sobre o ambiente familiar no que diz respeito à linguagem, ou seja, grande parte dos surdos ainda hoje (falo da realidade encontrada especialmente no Estado da Bahia) apresenta a seguinte situação: diagnóstico audiológico tardio, em torno dos três anos de idade aproximadamente => desconhecimento familiar sobre a surdez e as implicações => ausência de comunicação efetiva no ambiente familiar => atraso na aquisição de linguagem (aqui não especifico a modalidade, se gestual ou oral) => contato tardio com a comunidade surda e a LS (o que geralmente ocorre no período da adolescência, em que o sujeito surdo começa a ver-se como tal e a fazer suas próprias escolhas, com exceção de crianças que sejam inseridas em contexto escolar próprio para surdos desde pequenas) => escolhas para a escolarização da criança geralmente em escola regular (por crença familiar, por determinação do Estado com o processo de inclusão escolar ou, ainda, por falta de espaços educativos específicos para surdos).

Assim, como se espera que esteja o desenvolvimento da L1 do surdo ao ingressar na escola? O que se vê na prática é que o contato com a LS normalmente ocorre na adolescência, quando o surdo mantém contato com outros surdos e então adquire a LS². Em virtude dessa realidade linguística encontrada, conclui-se que o domínio da L1 pelos surdos é bastante prejudicada, especialmente pelas poucas oportunidades e espaços de convivência entre os surdos para que de fato a língua possa ser desenvolvida plenamente. Tal fato, então, agrega maior dificuldade no contato com a L2, uma vez que a literatura específica salienta a importância do domínio da L1 para a aprendizagem da L2.

Assim, precisamos compreender, antes de tudo, o que se quer no momento em que se fala em ensino/aprendizagem de LP como L2 aos surdos. Entende-se que o processo de aprendizagem de uma segunda língua implica em criar-se um ambiente rico linguisticamente,

² Não há dados estatísticos no estado da Bahia sobre esse aspecto, o que força a apresentação da informação a partir da experiência clínica e do contato com surdos adultos que tenho na cidade.

um ambiente no qual a linguagem possa ocorrer de forma construtiva e ambas, L1 e L2, acabem por se estabelecer como pontes neste momento interativo.

Ao aprendermos uma nova língua, portanto, apoiamo-nos, quer queira ou não, em conhecimentos da(s) língua(s) que sabemos. As nossas estratégias e ações conscientes de aprendizagem podem ser enormemente auxiliadas se pudermos conectar o que já sabemos (L1) ao novo (L2), em princípio, de maneira realística. Existe, assim, um relacionamento simbiótico entre L1 e L2, de modo que o conhecimento da L1 pode ajudar a aquisição de conhecimentos da L2 (e vice-versa, certamente). (TERRA, 2004, p. 97)

O psicólogo russo Vigotski também ratifica esta ideia da importância do domínio da L1 no processo de aprendizagem da L2, dizendo que

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. (VIGOTSKI, 1998b, p. 137)

Esse autor também explica que há uma relação entre as palavras na língua materna e o meio que as conceitua. No caso da língua estrangeira, essa relação é dada através da língua materna, o que implica em um contato de forma diferente com ela, de forma a apropriar-se desses sentidos, a partir das experiências na L1.

Interessante é observar a relação estabelecida entre o ensino de uma língua estrangeira e a sua cultura, pois no caso do estrangeiro que quer aprender a LP, por exemplo, também o quer para adquirir a cultura do Brasil e dos brasileiros, como se através da língua pudesse tornar-se um pouco brasileiro também. (MENDES, 2004) Essa consideração leva a pensar que, no caso dos surdos que são brasileiros, que acreditam precisar da língua portuguesa para legitimarem-se como tal perante a sociedade, a família e a si mesmos, esse critério também pode ser verdadeiro. Ou seja, há uma necessidade, na aprendizagem da língua portuguesa, especialmente na modalidade oral, de sentirem-se “normais”, conhecedores da cultura ouvinte, pertencentes a essa cultura, iguais aos outros – mais do que como apropriação linguística de uma outra forma comunicativa a qual podem ter acesso. É necessário, nesse caso, promover uma mudança na perspectiva de língua que os surdos têm, para somente a partir disso conseguirem se apropriar da língua portuguesa e entender a cultura envolvida, assumindo-a como sua L2 e chegando à compreensão de que a língua de sinais é também uma língua. Na verdade, sua L1.

Então, surge outra questão: quando de fato o surdo se apropria da língua portuguesa, ou melhor, quando ele se “desestrangeiriza” no Brasil para seus conterrâneos e para si mesmo como usuário da língua nacional? É pelo uso da LP? Penso que, a princípio, isso não acontece, ou talvez não nesses termos, pois entendo que, mesmo sendo brasileiro (afinal, estamos falando de pessoas nascidas no Brasil), o surdo, em função das questões linguísticas envolvidas, sempre será um estrangeiro em terras pátrias. E creio que o principal objetivo no momento de trabalhar com a linguagem é levá-lo a perceber-se através de sua própria cultura e comunidade, e entender que, de certa maneira, sua língua o faz um estrangeiro brasileiro no Brasil. Contudo, para que esse entendimento não se torne estopim para deflagrar uma crise psicológica, é necessário que consiga entender-se como surdo nessa situação, como usuário de uma língua brasileira, mas em outra modalidade - a LS, também capaz de cumprir sua missão como língua natural. Os surdos são estrangeiros para os falantes, assim como os falantes são estrangeiros para os surdos - mutuamente estrangeiros, mas compatriotas - diferenciados não pela deficiência ou pela nacionalidade, mas pela cultura e pela modalidade linguística, pelo modo diferenciado como cada um interpreta a cultura em relação a todos os outros brasileiros ouvintes.

Portanto, entender-se como surdo, entender sua língua e ver-se no contexto maior e mais amplo implica em significar a LS como língua e, assim, assumir uma postura mais consciente sobre as diferenças linguísticas entre a LP e a LS. Dessa maneira, de acordo com Peixoto (2006, p. 208), “quanto mais efetivo é o acesso da criança surda à língua de sinais, melhores chances ela tem de fazer uma apropriação mais consistente da escrita”. Isso é reflexo da postura assumida pelo surdo frente a sua língua e, de certa forma, consentida pela cultura ouvinte também.

Seguindo nessa perspectiva, cumpre acrescentar que a criança surda não fará ou não terá acesso à escrita através da fonetização da mesma, primeiro porque esta não é a única forma de acessar a escrita, depois pelo simples motivo de que ela é surda e não acessa a informação sonora das palavras tal qual solicitam muitos educadores acostumados ao ensino da língua na escola para crianças ouvintes. Se este não é o único caminho possível para crianças ouvintes, também pode não ser para os surdos, no entanto, nada impede que eles possam significar a LP escrita e chegar a seu uso de forma completa, funcional e significativa através do estímulo do canal visual.

5.2 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE L2

Então, como ocorre o ensino-aprendizagem da L2?

Apesar de já haver comentado anteriormente sobre a L2, julgo importante salientar o que tomo por L1, L2 e LE (língua estrangeira) de forma a aproximar novamente os conceitos que pretendo desenvolver relacionando aos alunos surdos.

Almeida Filho (2005, p. 64) faz referência à L1 como a primeira língua do sujeito, como sua língua materna, mais ainda, a língua de identificação e de constituição como sujeito sócio-linguístico: “ela é uma língua onde se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural da pessoa”.

De acordo com Viana (1997), o termo LE é usado quando o processo de ensino da língua-alvo ocorre em países onde essa não é oficial, nacional, sendo que o ensino geralmente vincula-se a uma instituição que proporciona conhecimentos sobre esta outra língua. Já a L2 ocorre quando o ensino da língua-alvo é realizado no país em que ela é tida como língua oficial, materna, porém não se caracteriza como tal para o aprendiz desta língua-alvo, sendo para ele uma língua não-materna, mas que geralmente está circundado por esta língua por diferentes razões. Assim, quando se ensina a L2, é necessário ter em mente que, mesmo o aprendiz estando envolvido por essa língua, não a domina, ou a domina em partes, o que significa que no processo de ensino deve-se promover sua aproximação a essa língua, facilitando as compreensões a respeito, tanto de conteúdo, quanto de sua sistematicidade estrutural. De forma ilustrativa, o ensino de língua inglesa nas escolas no Brasil é tido como ensino de LE para os estudantes brasileiros. Já no caso de ingleses, americanos ou falantes de línguas hispânicas, vivendo no Brasil, entende-se que aprender a LP nesse país caracteriza-se como aprendizado de LP como L2.

Por contraste com L1, o ensino de L2/L oficial não pode apenas tomar a L-alvo como dada, como ponto pacífico, focalizando prioritariamente suas formas e regras do sistema linguístico. Por contraste com o ensino convencional de LE, o ensino de uma L2 não pode se demorar na construção do sistema primeiramente e nem repousar sobre o ensino vinculado na própria L1 dos alunos como mediação para aprender uma língua de fora do país. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 65-66)

O caso dos alunos surdos em escolas brasileiras, aprendendo a LP, caracteriza-se, dessa forma, como L2 uma vez que se caracterizam como uma minoria linguística (tomando-se em

relação à maioria de usuários da língua portuguesa oral), usuários de LS em processo de aprendizagem da LP, tomando-a como sua segunda língua.

Diversos são os fatores que interferem na aprendizagem da L2, entre eles podem-se citar: idade, cognição, língua nativa, input, domínio afetivo e experiência educacional, além dos chamados “filtros afetivos” dos alunos para a aprendizagem da língua-alvo que são “as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade”. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13) Além disso, também é relevante considerar que cada aluno tem um estilo diferente de aprendizagem que conformam características próprias e individuais de cada aprendiz e que pode sofrer influência de sua classe social, seu grupo familiar, entre outros. Creio que esse fator é também bastante relevante no caso dos surdos, uma vez que se veem, de certa forma, como “fora” do contexto social ouvinte, o que interfere sobremaneira na recepção dos novos conhecimentos, apesar de muitas vezes desejarem muito adquiri-la numa tentativa de tornarem-se iguais, ou “menos deficientes” aos olhos da sociedade e até mesmo de sua família. Portanto, esses aspectos devem ser considerados no momento de pensar sobre o ensino-aprendizagem da LP aos surdos. Além disso, culturalmente, está presente entre ouvintes, e mesmo como parte da cultura escolar, que os surdos têm dificuldades de aprendizado, que nunca conseguirão aprender suficientemente a LP, entre tantas outras crenças ou mitos infundados sobre os surdos, e que apenas sustentam e legitimam o fracasso escolar desses alunos.

Então, cabe ao professor entender e conhecer o surdo, compreender o significado da LP para esse grupo e, mais ainda, dominar a LS e conhecer a estrutura dessa língua para então ser solicitado que saiba como ensinar aos alunos surdos, baseado em conhecimentos de ensino de L2.

Será que podemos considerar o desejo dos surdos e a necessidade de aprender a LP somente a partir do desejo de se verem (supostamente) incluídos na comunidade ouvinte brasileira? Ou devemos compreender o significado da aprendizagem da LP para esses aprendizes a partir de suas diferenças e necessidades culturais e linguísticas específicas? Eis uma questão importante a ser cuidadosamente analisada pelos professores de surdos e que se disponham a refletir sobre sua práxis na sala de aula.

Outro fator importantíssimo no momento em que se discute o ensino de L2 e, no caso, ensino de L2 para surdos, é a questão das concepções de linguagem assumidas pelos professores e, ainda, a partir dessas concepções, a abordagem assumida para o ensino de L2. Este ponto é importante, pois a ação do professor será orientada pelo lugar ideológico de suas

definições, nas quais se definirão e se sustentarão suas ações. (ALMEIDA FILHO, 1993; BIZON, 1997; DORZIAT, 2003)

Nesse sentido, é importante entendermos o que consideramos como abordagem. Almeida Filho (1993) explica que abordagem é considerada como a filosofia tomada pelo professor para orientar suas ações na prática com os alunos, bem como o papel que ele mesmo assumirá frente a eles, e também o papel que têm no próprio processo ensino-aprendizagem.

Viana (1997, p. 31) explica que o conhecimento do professor sobre o que fazer, por que fazer, como fazer em sala de aula, são questionamentos orientados pela abordagem assumida para ensinar.

[...] abordagem engloba, primordialmente, os conceitos de linguagem, de ensinar, e de aprender [...]. Por abordagem implícita, referimo-nos ao conhecimento, muitas vezes intuitivo, que o planejador possui; trata-se de um saber que mais se vincula à prática e à imagem que se tem de determinado fazer. Ele sabe que é assim porque aprendeu assim. A abordagem explícita, representa o saber apoiado em teorias (com respaldo da prática) que, com definições conceituais (e taxonomia própria), permite a explicitação dos critérios utilizados para as decisões.

Isso significa que, tanto para o ensino-aprendizagem de LP como LM, no caso de alunos ouvintes, como para o ensino de LE ou L2 para ouvintes e ainda para os surdos, a prática do professor diz e explicita o pensamento que tem e traz subjacente sobre como ensinar. Percebo que, na literatura de ensino de LP como L2, a metodologia geralmente usada nos cursos toma por base a imitação, repetição, memorização de vocabulário, cópia de sentenças a serem reproduzidas mecanicamente ou em que apenas mudam as situações, mas continuam copiando a estrutura, além da realização rotineira de ditados. Essas práticas demonstram um entendimento de língua de forma rígida, como uma estrutura fixa e inflexível. Dessa forma, tais atividades demonstram o que o professor pensa sobre como ensinar a LE e como ele acredita que seja o processo de aprendizagem de seus alunos, o que caracteriza sua concepção de linguagem, de ensinar e aprender, através da apresentação de uma estrutura pré-formada, pronta, que serve para todas as situações, muitas vezes descontextualizada da realidade dos alunos e, mais ainda, do interesse dos mesmos no momento de se colocarem para o aprendizado de uma nova língua.

Infelizmente, essa também tem sido a concepção de ensino da língua para os surdos, em que o processo é concebido de forma mecânica e automática, como se tudo dependesse apenas do manuseio das estruturas da língua no âmbito educacional. Esquece-se, assim, da funcionalidade que essa deve ter para os sujeitos e da significância quando em interação, além

do esquecimento dos contextos que podem interferir grandemente no processo. Esses, contextos dizem respeito ao pertencimento cultural, ao significado que a língua-alvo pode assumir para o aluno, de maneira que uma vez esquecidos, perde-se a funcionalidade que o aprendizado de uma L2 pode ter, especialmente no que diz respeito aos surdos que aprendem a LP.

É certo que podemos pensar nesse processo de ensino-aprendizagem de língua a partir de uma abordagem exclusivamente gramatical ou a partir de uma abordagem comunicativa. No primeiro tipo de abordagem de ensino, o professor demonstra ter uma visão estruturalista da língua, sendo tomada como um objeto estável, que não sofre alterações pelo contexto sócio-linguístico e histórico em que ocorre. Dessa mesma forma, o aluno é visto como um receptáculo que está (ou deveria estar) pronto para recebê-la e passar a usá-la automaticamente. Nessa abordagem, há ênfase na estrutura gramatical da língua através de incessantes atividades e práticas de cunho gramatical em que a língua-alvo não se constitui pelas interações contextualizadas a partir dela mesma, ou ainda a partir da sustentação fornecida pela L1, mas através de práticas de tradução, memorização, para as quais é concedida grande relevância ao léxico e estruturas gramaticais estabelecidas, destinados a um padrão de aluno, e que geralmente não considera as diferenças de aprendizagem e de relação dos alunos com a língua-alvo. Compreende-se que, a partir dessa abordagem de ensino de língua, pensa-se em um processo automático, no qual, a partir das informações transmitidas, os aprendizes são capazes de usar a língua-alvo gramaticalmente. Ou seja, o problema que emerge nessa abordagem é o entendimento de que, pelo uso exclusivo da gramática, seja possível aprender uma língua. Entretanto, a gramática fornece apenas a estrutura da língua, o que não garante ao aluno a possibilidade de entendimento e uso dela.

Já a abordagem comunicativa busca uma mudança no foco de atenção no processo de ensino-aprendizagem de línguas, não havendo uma preferência para sua estrutura gramatical, mas sim para a interação comunicativa contextualizada e funcional para o aluno que, partindo dela, poderá apropriar-se dos conceitos gramaticais pertinentes à língua-alvo. Neste caso, as construções comunicativas ocorrem a partir de situações de interesse dos aprendizes, de forma funcional e contextualizada, descentralizando da prática da forma e, assim, tornando o aprendizado mais efetivo e significativo. (BIZON, 1997; PATROCÍNIO, 1997) Com uma abordagem comunicativa de ensino de língua, o foco do processo está no sentido e na interação comunicativa entre os sujeitos usuários dessa língua.

A base nessa abordagem é a compreensão de que não se aprenderá uma língua fundado em repetições, traduções, memorização lexical, treino de estruturas gramaticais prontas, pois a língua assim construída perde sua essência, sua identidade, e a cultura do país da qual faz parte torna-se morta e sem sentido para o aluno que a aprende e, muitas vezes, pouco funcional no contexto social onde deverá ser usada. Pensando através da abordagem comunicativa de ensino de língua, compreende-se que há um deslocamento dos sujeitos quanto aos papéis assumidos, pois cada aluno tem uma cultura e um estilo de aprender, assim como cada professor tem também uma cultura e estilo de ensinar, o que repercute grandemente nos resultados finais do processo de ensino-aprendizagem, havendo, geralmente, uma troca mútua entre ambos, de forma a estabelecer a interação comunicativa.

Tal abordagem parte do princípio de que aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, tampouco a simples transmissão de informações, mas sim a possibilidade de criar e construir interação social e, a partir dela, tomando-se como base uma abordagem puramente gramaticalista, pode, inclusive, dificultar a possibilidade de desenvolvimento comunicativo na nova língua.

Dentro de um processo de ensino-aprendizagem de L2, o professor torna-se um mediador para a aproximação sócio-cultural do aprendiz ao país onde essa língua é usada. Também esse professor se permite o uso da L1 do aprendiz. Aliás, ele deve conhecê-la e dominá-la como sua L2 para que possa intermediar a aprendizagem em momentos de dificuldade por parte do aluno e de construção e interiorização da língua. Essa é uma situação ideal, porém não a existente na atualidade da educação de surdos. Obviamente tem-se essa realidade em mente e o fato de grande parte de professores de surdos não ser usuária fluente dessa língua não invalida que se apresente a situação adequada, de forma a oferecer a esse aluno condições de aprendizagem satisfatórias. Não ocorrendo, isso não anula o esforço do professor em aproximar-se do aluno, de sua língua, e compartilhar comunicativamente, inclusive de forma a superar essa situação que, a princípio, é vista como barreira para o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a compreensão da situação atual de ensino de surdos não pode isentar os professores de apropriarem-se da LS para melhor exercerem o ensino com seus alunos usuários da LS.

A partir disso, é compreensível que o processo de aprendizagem da nova língua não ocorra de forma automática, de uma hora para outra, mas o aprendiz vai progressivamente apropriando-se das situações comunicativas, significando na língua-alvo, o que a torna não

tão distante, não tão estrangeira para ele, ao mesmo tempo em que passa a também desestrangeirizar-se nesse novo meio linguístico.

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15)

Conforme mencionado no início desse capítulo, fato importante a ser considerado nesse processo é o entendimento sobre o conceito de interlíngua, em que a produção escrita do surdo foi, a princípio, interpretada como erro, considerando a aprendizagem da L2 por interferência da LM, mas agora é vista como fazendo parte desse processo, como estratégia desenvolvida pelo próprio aluno para aproximar-se da língua-alvo. É importante considerar que o comportamento linguístico de quem está aprendendo uma L2 deve ser examinado a partir das gramáticas da interlíngua. (CHAN-VIANNA, 2006)

A partir dessas considerações, ressalto novamente a importância do domínio da L1 – LS – para o sucesso da aprendizagem da língua-alvo, pois quanto mais efetivo é o acesso do surdo à LS, melhor será a apropriação da LP escrita.

A escrita certamente é um desses objetos, particularmente importante, porque, como a língua de sinais, veicula conceitos que nomeiam a realidade; só que, ao contrário dessa última – e de qualquer outra língua não escrita – está “presa” ao papel, com menores possibilidades de contextualização natural. Portanto, embora a escrita também se constitua de signos que veiculam conceitos, materializa-se em um formato que dificulta a construção do sentido por ela mesma, sendo necessário buscar na língua não-escrita os elementos conceituais para atribuir sentido aos signos escritos. (PEIXOTO, 2006, p. 208)

Isso significa que o processo de ensino da LP como L2 aos alunos surdos deverá passar, necessariamente, pela possibilidade de uso eficiente por parte deles, e também do professor, da LS – L1 dos alunos, na medida em que será através dela que a criança construirá sentidos na nova língua, à proporção que esta é apresentada para o aluno, que vai apropriando-se da LP, progressivamente. Também se observa a presença da L1 do surdo aprendiz nas produções escritas em LP enquanto a criança vai apropriando-se do sistema gramatical dessa nova língua, especialmente pelo uso contextual e funcional da língua em interação.

Parece óbvio mencionar, mas ainda se vê na prática docente, especialmente daqueles ainda inspirados em abordagens clínicas oralistas de educação de surdos, a necessidade de comprovação da qualidade de leitura do aluno surdo pela realização de leitura oral, tomando a

aprendizagem da L2 como passaporte para o domínio linguístico, sem considerar as diferenças entre as modalidades. Esses consideram como critério de aprendizagem da LP escrita a possibilidade de leitura em voz alta, desconsiderando que é possível avaliar-se o nível de compreensão do texto escrito da nova língua pela leitura de outras formas que não a mera “decodificação” oral do que está “codificado” graficamente³. Da mesma forma, não é necessário “falar” ou “oralizar” para que possa ter acesso a escrita em LP. É necessário entender que a pessoa surda demonstrará sua compreensão da LP escrita na medida em que o texto faz sentido e que ela possa expressar a ideia contida nele através de alguma resposta ao lido em LS, ou simplesmente pela explicação em LS.

Dessa forma, àqueles professores convém salientar que, no processo de aprendizagem da L2 escrita, necessariamente haverá comparações dessa com a L1 do aprendiz, o que é salutar e bastante eficiente para o desenvolvimento, implicando na consideração de conhecimento de mundo deste sujeito e possibilidades de interagir construtivamente no processo. Também é através do uso da L1 que as culturas – da L1 (cultura de identificação do sujeito que aprende) com a da L2 – serão analisadas e contrastadas, uma vez que se entende que aprender uma língua implica, também, o envolvimento com a cultura dessa nova língua.

Ainda conforme discutido, ressalta-se que no processo de aprendizagem de uma L2, o domínio e fluência na L1 são extremamente importantes, pois será através dela que ocorrerá a comparação e a análise contrastiva entre as línguas, encontrando ou não elementos convergentes entre as duas, em contraste.

Independentemente do grau de profundidade que essas análises assumem e da compreensão que a criança possui sobre “como” se dá a representação da escrita, foi percebido que a língua de sinais é usada como elemento de significação da escrita por crianças de todos os níveis conceituais, idades e séries. Mesmo nos estágios mais iniciais, onde a escrita – embora já diferenciada do desenho enquanto forma gráfica de representação da realidade – busca ainda na imagem apoio e complementação do sentido, é possível perceber o atravessamento da língua de sinais. (PEIXOTO, 2006, p. 216)

Assim, se compreende também que o processo de análise ou avaliação das produções escritas em L2 dos surdos deve considerar os aspectos levantados no sentido de verificar não os erros de nível lexical, ortográfico, semântico e sintático, mas sim a relação estabelecida pelo aluno com a linguagem escrita, com a possibilidade de expressão linguística em que há

³ As palavras “decodificação” e “codificado” estão entre aspas, para sinalizar ao leitor, o entendimento subliminar nesta forma de verificação da compreensão da leitura pelo aluno surdo, da parte do professor que toma este processo como “mera” codificação e decodificação, independente do nível de compreensão da mensagem escrita, vendo-a como ação mecânica verificável somente através da leitura em voz alta.

verdadeiramente trocas entre quem escreve e quem lê. Esse fato enfatiza o olhar para o conteúdo, a intenção e a funcionalidade do escrito pelo surdo para, dessa forma, despertar também a motivação para o uso da LP não como língua majoritária, mas como língua funcional.

Patrocínio (1997) sugere que, no processo de aprendizagem da L2, é necessário considerar a integração entre a produção do aluno que aprende esta língua com a relação que estabelece com sua L1, em que verificará a relevância e significação dessa naquela, percebendo a possibilidade do aluno na negociação de sentidos e interação tanto na produção escrita, quanto na leitura dentro de uma prática social. Para que isso ocorra, é necessário fazer uso do contexto, da experiência linguística e de mundo que a criança possui, pois é importante considerar que ela aprende o que lhe é significativo e não apenas o que é relevante. (MORITA, 1997) Portanto, a contextualização das situações e atividades oferecidas para a criança que aprende uma L2 é fundamental para que esse conteúdo seja significativo e produza aprendizagem e interiorização verdadeiros.

Importa no processo de ensino-aprendizagem da LS a possibilidade de apresentação das línguas não em relação de superioridade, mas sim de igualdade, afinal, as duas línguas prestam-se como mediadoras para a expressão da linguagem. Isso implica no valor atribuído pelo professor à língua de sinais, L1 do aluno surdo no momento do oferecimento da LP como L2, significando que o professor deve ter em mente que a LS não é mera “ferramenta” para o ensino da LP, senão a própria língua.

Dessa forma, o professor que tem em sala de aula um surdo, além de ver a LS como língua necessária, complexa e capaz, para, através dela, ser proferido o conteúdo, e que por sua intermediação é possível estabelecer relação dialógica completa e complexa com seus alunos, também possibilitará que o mundo seja descrito, mencionado, elaborado, analisado, estudado, compreendido e, finalmente, que o sujeito possa expressar-se através dela. Isso significa ver a língua como língua e acreditar nos sujeitos que a usam. Assim, com o professor oferecendo a garantia dessa compreensão, poder-se-á ter a certeza de que os conteúdos serão apresentados levando-se em consideração a necessária adaptação de estratégias.

É possível que se tenha ouvido falar que os surdos aprendem apenas através de experiências e materiais concretos e que precisam desses recursos para que possam entender o que se quer ensinar. Na verdade, havendo a comunicação efetiva através da LS, o uso de desenhos, por exemplo, será apenas uma estratégia de ensino assim como para as aulas de ouvintes, em que também podem ser utilizados com essa função, e não mais como a única

forma de ensinar ao aluno surdo. Esse tipo de pensamento denota a visão que se tem sobre a surdez e o surdo, ressaltando a ideia de que ele é “preso” ao concreto ou que é incapaz de abstração, ou ainda, que esta incapacidade seja conferida a ele, não por seu comportamento, mas pela interpretação tomada pelo olhar a ele dispensado. Desse modo, concede-se a ele lugar de incapacidade linguística, significando a língua de sinais como ineficiente para o ensino e a transmissão cultural e de conteúdos, e, por consequência, ao aluno que faz uso dessa modalidade linguística se atribui todos esses significados.

Por isso, no momento de apresentação da LP, é importante que o professor esteja ciente do que significa a surdez (não pelo caráter clínico, mas pela visão da diferença), bem como a LS para o surdo, mantendo-se atento à diferença entre as duas línguas, estando disposto a esclarecer os pontos divergentes entre elas, analisando as convergências, pronto a tirar dúvidas e, mais que tudo, muito atento para o uso que é feito da LP pelo aluno surdo, especialmente baseado no uso da LS.

Além disso, uma visão significativa do aprendiz da L2 pode considerar a própria língua-alvo como uma estratégia eficiente para obtenção de mais recursos para produzi-la. Isso demonstra o que Morita (1997) propõe no que denomina por “diários dialogados”, nos quais a língua ensinada é revista e analisada constantemente a partir de sua produção, apresentando-se, então, como mais que uma estratégia de ensino, podendo servir como eficiente meio comunicativo, ao mesmo tempo em que proporciona espaço de diálogo entre o aluno e o professor que lhe ensina a língua. Através desse recurso, a língua-alvo pode servir para que o aluno possa analisar e pensar sobre os usos da língua e seu processo de aprendizado e apropriação através de sua própria experimentação e reflexão sobre como usar a língua funcionalmente.

Assim sendo, observa-se que o processo de aprendizagem da L2 deve ocorrer dentro de uma perspectiva comunicativa significativa, a partir dos conhecimentos da L1 do aluno, tendo sempre consciência, por parte desse e também do professor, de que, nesse momento, não basta aprender o sistema linguístico da língua-alvo, mas sim aprender a usá-la contextualmente ou em função de um contexto social (MELLO, SANTOS e ALMEIDA, 2002) para que efetivamente exerça seu papel de inseri-lo também na cultura que a segunda língua carrega.

6 METODOLOGIA OU COMO A IDEIA SE ESTRUTUROU

O percurso trilhado na construção de uma tese nem sempre é fácil e simples, como pode parecer ao leitor ao deparar-se com o produto final de um longo período de dedicação. Nesta, não foi diferente, pois como o tema escolhido ainda não dispõe de literatura, especialmente sobre metalinguagem em LS, foi um trabalho construído, muitas vezes, a partir da minha intuição como pesquisadora e fonoaudióloga clínica, e outras sob a orientação de trabalhos da área, destinados a ouvintes. Isso exigiu uma atitude reflexiva constante, entendendo que não bastava fazer uma adaptação aos surdos do que é compreendido para os ouvintes, era preciso entender o que acontece com esses últimos para poder compreender os primeiros, percebendo os significados nestas diferentes circunstâncias. Dessa forma, busco, neste capítulo, situar o leitor interessado na área de surdez para que, conhecendo o percurso, possa também fazer suas próprias reflexões e aplicar em sua situação específica, seja em sala de aula ou em situação terapêutica, o que melhor puder retirar dessa experiência. A partir daqui, então, passo a compartilhar o percurso metodológico que culminou nesta produção, minha tese de doutorado.

A partir dessas considerações iniciais, é possível entender que, como pouco se sabe a respeito do uso da competência metalinguística em língua de sinais no processo de aprendizagem da L2 para surdos, esta investigação buscou compreender e sugerir uma forma de trabalho com a LP. Essa forma que aqui sugiro é através do estímulo à metalinguagem que pode resultar em maior conscientização desse aluno sobre sua língua, primeiramente, o que julgo ser insuficiente até os dias de hoje ainda e que, assim, repercute negativamente em seu desenvolvimento não apenas escolar, mas também pessoal, subjetivo, e, em segundo lugar, na apropriação da língua-alvo. Especialmente em contextos tradicionais (refiro-me às situações em que os surdos estão inseridos ainda em escolas regulares, com professores despreparados e pouco conhecedores da LS e que, para esses alunos, usam estratégias de ensino de LP baseados no ensino de língua materna) de ensino de LP escrita, nos quais os alunos surdos estão inseridos, o que se observa atualmente é que ainda há uma lacuna, visto que a grande maioria deles chega ao final do processo de escolarização – ensino fundamental – ainda sem domínio da leitura e da escrita. Sendo assim, entendo que há diversos aspectos envolvidos e que contribuem significativamente para o processo de aprendizagem da língua escrita; dentre

eles está o pouco domínio, da parte dos surdos (ainda e por incrível que pareça), da L1, no caso, a LS, o que implica em poucas possibilidades de refletir sobre sua língua, especialmente pelo fato de que muitos a adquirem tardiamente, fato esse que repercute na situação de formalização do ensino e, em consequência, sobre a língua-alvo, no caso, a L2, LP escrita.

Além disso, considero relevante comentar o desenvolvimento da competência metalinguística, entendida no decorrer de toda essa investigação como a capacidade da pessoa de refletir sobre sua própria língua e de analisá-la e, ainda, ser capaz de, através dela, analisar também a segunda língua, que, embora não seja determinante no processo, é relevante para esta aprendizagem. Ademais, a não valorização da L1 como língua de instrução leva os estudantes surdos a não utilização desta modalidade linguística como base para chegarem até a L2. Assim, busquei desenvolver estratégias de estímulo à consciência metalinguística em LS de forma a favorecer o contato com a LP, resultando em uma análise reflexiva e interpretativa sobre como ocorre metalinguagem em LS, possibilitando a sua identificação quando em contato de interação com o aluno surdo, e como ele pode beneficiar-se dessa análise para aprender a LP escrita como segunda língua.

6.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Estudar a linguagem implica em deparar-se com uma quantidade de tendências que a justificam e explicam, cada uma à sua maneira, baseadas em argumentos científicos, estudados por pesquisadores que apresentam fundamentação pertinente. Porém, a cada uma compete uma origem, uma base filosófica que justifica todo o pensamento manifesto. Por isso, seguir ou adotar determinada linha teórica diz respeito e denota as bases que sustentam o pensamento do pesquisador e suas ações, ou ainda, diz respeito ao que acredita, como vê o mundo, através de que crenças, como vê o sujeito e, por consequência, neste caso, a linguagem que o permeia, através dela, como se insere no contexto social e como se relaciona com ele.

Além disso, nesse caso, não basta falar sobre a linguagem somente. É necessário explicar sobre diferentes aspectos que com ela se relacionam e ainda os aspectos que também

são pertinentes ao tema, o que complexifica ainda mais a busca para sustentação de forma coerente e lógica, explicando pensamentos, ideias e conclusões apresentadas.

Portanto, pelas especificidades deste trabalho foi que optei por realizar uma pesquisa adotando uma abordagem qualitativa, tendo o estudo de caso como tipo de pesquisa escolhido e que mais se adequa ao pretendido.

Para compreender essas escolhas, entendo em primeiro lugar que a dicotomia da pesquisa em qualitativa ou quantitativa diz respeito mais do que à simples ideia de quantidade ou qualidade, mas sim ao objeto que se quer estudar, a natureza desse objeto e às possibilidades de análise para a compreensão do que se pretende. Além disso, também diz respeito a como se vai aproximar, descrever e interpretá-lo. Assim, sendo um estudo sobre a linguagem, tomando-a a partir de um sujeito linguístico com características específicas, não poderia ser estudado, analisado a partir de estudos positivistas ou quantitativos, embora também seja possível a depender dos objetivos a que o pesquisador se propõe. Mas, neste caso, há a necessidade de um olhar analítico e interpretativo que possibilita a descrição detalhada do objeto de estudo, ou seja, foi necessário adotar uma abordagem qualitativa por ser a que permite esse olhar e análise. Também acredito que a escolha do tipo de pesquisa deve estar em consonância não apenas com o objeto, mas também com o próprio pesquisador, com sua experiência e vivências, com o que acredita e, ainda, com a forma como vê o mundo e os fenômenos nele existentes. Assim, o pesquisador, ao escolher as bases teórico-metodológicas que fundamentarão seu andar investigativo, precisa identificar-se totalmente com essas escolhas para sentir-se inteiramente à vontade no momento da geração dos dados, da análise desses e, por fim, no momento crucial de comunicar esses dados à sociedade, pois será a partir desses fundamentos que esboçará o seu lugar social e acadêmico.

Embora essa seja uma investigação ligada à Educação, sei que na área de Saúde (área na qual tenho minha origem) há uma tradição e preferência pela pesquisa quantitativa, buscando dados e números para explicar os fenômenos da realidade. Porém, esta não foi a abordagem na qual me ancorei, especialmente pelo argumento da necessidade de identificação do pesquisador com os caminhos metodológicos a serem seguidos. Por isso, busco na pesquisa qualitativa a possibilidade de aproximar-me do objeto e do sujeito, não apenas como pesquisadora, mas também e principalmente como sujeito linguístico que também sou, em um ambiente do qual faço parte, e a partir da relação dialógica que estabeleço com o sujeito surdo.

André (2007), fazendo uma retomada sobre a origem dos estudos qualitativos, esclarece que eles obtiveram maior ênfase entre os pesquisadores brasileiros, especialmente na área de Educação, a partir dos anos de 1980, o que não significa que até hoje a pesquisa qualitativa não seja bastante questionada quanto a seus critérios de validade e, mais ainda, de generalização. No entanto, quando o pesquisador se propõe a desenvolver um trabalho qualitativo, está disposto a aproximar-se de tal forma de seu objeto e sujeito a fim de compreendê-lo, que tem consciência de que somente alcançará seu objetivo colocando-se com sentido e intenção interpretativa próximo a ele e, assim, poderá desvendá-lo.

Assim, a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador explorar e debruçar-se de forma a conhecer o “modo de ser” de seu objeto.

Denzin e Lincoln (2007, p. 17) afirmam que

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Lüdke e André (2005) apresentam características do estudo qualitativo de acordo com Bogdan e Biklen, que afirmam que neste tipo de pesquisa importa o contato direto do pesquisador com a fonte dos dados. Dessa forma, se deposita no pesquisador um papel fundamental frente ao contexto ou campo em que, pelos questionamentos dele, os dados são gerados, mas de uma forma não manipulada, criando os dados com base em seus conhecimentos a respeito do seu objeto de estudo, o que o possibilita obtê-los no local em que ocorrem. Como característica também deste tipo de estudo, é possível perceber o caráter descritivo com que se tratam os dados, buscando, dessa forma, descrever detalhadamente não apenas eles, mas as situações, as pessoas envolvidas, os contextos, o que promove a aproximação ao objeto de estudo, já mencionado acima. Outra característica é a preocupação do pesquisador com o desenvolvimento de todo o processo investigativo, mais que com o produto final, prestando atenção a cada detalhe e a cada acontecimento para poder conhecê-lo detidamente, descrevê-lo e conseguir compreender os meandros de seu estudo. Apresenta a importância conferida pelo pesquisador ao que o campo e seus componentes têm a oferecer e como descrevem e/ou oferecem a situação em exame. Ou seja, considera de forma bastante relevante a opinião de todos os sujeitos envolvidos. E, por fim, apresenta como característica

da pesquisa qualitativa o pensamento indutivo como base para a análise dos dados, em que o pesquisador não vai até o campo com uma hipótese a ser confirmada, mas sim, à medida em que os dados vão se apresentando, fundamentado no arcabouço teórico que o sustenta, vai delimitando ou delineando-os a fim de construir e demonstrar os dados que explicam o objeto pelo qual foi em busca.

Dessa forma, de acordo com André (2007, p. 17), “em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.”

Assim, percebo, através da literatura sobre metodologia de pesquisa já consultada, que na pesquisa quantitativa, mesmo os dados numéricos, quantitativos, requerem também uma análise qualitativa analisada sob a luz da teoria, porém com um certo afastamento ou distanciamento do pesquisador do seu campo, do(s) sujeito(s), de forma a manter os dados totalmente isentos de qualquer influência do pesquisador que vai a campo, ou ainda é possível perceber que ele constrói seu trabalho baseado em uma hipótese que pode ser comprovada ou não. Nesses casos, mudar a perspectiva de contato metodológico assusta o pesquisador, temendo não ser capaz de ver as respostas ou de construí-las a partir dos dados obtidos no campo, não ser capaz de vê-los à sua frente, a não ser pela aparente segurança que os números lhe dão. Confesso que, para mim, ao contrário, é tarefa extremamente difícil transformar a realidade em que se vive em números e, a partir deles, compreendê-la, uma vez que não consigo me ver à parte do objeto de estudo.

Já não é o caso da pesquisa qualitativa, em que o pesquisador não tem um pensamento único que fundamenta cada ação objetivamente, mas sim, com muito critério, busca ao máximo não interferir nos resultados, mas permitindo que, mesmo com sua participação, os dados se lhe apresentem tal como são e no ambiente natural onde se produz a realidade. Dessa forma, não se abstém de demonstrar sua presença no campo, seu envolvimento com o objeto, o que o beneficia por estar próximo o suficiente de forma a – com cautela, me atrevo a dizer – acompanhar o pensamento do sujeito da pesquisa ou, ainda, escutar seu pensamento, tal é seu envolvimento. Afinal, o que se quer, na verdade, quando se faz a opção por este tipo de pesquisa, não é o dado pelo dado, mas acompanhá-lo no momento em que acontece, e poder, desde um lugar privilegiado, recolhê-lo e entendê-lo de forma a suscitar mais reflexões, questionamentos e buscas por interpretações e soluções para o que se coloca como problema. Essa vantagem de participar e ao mesmo tempo ser espectador das situações pesquisadas é

que faz da pesquisa qualitativa apropriada para demonstrar ou provar algo, e também para vivenciar cada passo em que o fato acontece, sendo possível ao pesquisador, em qualquer momento, revivê-los e novamente colocá-los sob análise e interpretação próprias ou de outro disposto a isso.

Obviamente a exigência, num estudo desse tipo, é de que o investigador que se coloca para pesquisar qualitativamente seja extremamente detalhista e criterioso em cada descrição dos processos ocorridos, chegando, muitas vezes, à exaustão. Contudo, essa experiência é gratificante por ser vivenciada com o contexto e os sujeitos que, de uma forma ou outra, o inquietam e que tão sublimemente lhe emprestam e, automaticamente, à sociedade como um todo, sua vida e suas experiências, superando qualquer outro sentimento. A partir desse tipo de experiência de campo, muitas vezes o pesquisador, em uma investigação qualitativa, é capaz de falar de seus sujeitos como se muito próximos fossem a ele, tal é o envolvimento obtido, construído em laços de confiança e respeito mútuos.

Por isso, no caso desta pesquisa, não poderia ser diferente, pois o tema que inquieta desde há muito não permitia outra forma de tratamento e de aproximação a não ser pelo olhar qualitativo, e que agora, mui gratamente, me satisfaço em exprimir tudo o que foi vivenciado desde o início, não só da coleta de dados, mas desde os princípios da construção e de cada obstáculo vencido. Para tal, a pesquisa qualitativa me permite ou, de certa forma, me impele a realizar uma análise interpretativa dos dados, o que significa que os fatos apresentados neste relato serão cuidadosamente descritos, mas também analisados e interpretados de forma a construir para o leitor todo o conhecimento necessário para compreender os acontecimentos, entendendo-os de tal maneira a permitir-lhes compartilhar comigo da ideia que me trouxe até aqui.

Para desenvolver essa ideia, tenho como fundamento teórico-metodológico uma abordagem de estudo qualitativa e, dentro dessa, utilizei o estudo de caso como tipo ou técnica de estudo, sendo a que mais se adequou ao pretendido desde o princípio. Tomo o estudo de caso a partir do entendimento de que, segundo Yin (2005, p. 32), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real [...]”.

Também Lüdke e André (2005, p. 17) explicam o estudo de caso como tratando-se de um entre outros, que, mesmo sendo semelhante a esses, o caso em estudo distingue-se singularmente. O caso, neste sentido, é representante de um sistema maior. Os autores dizem:

“Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

Laville e Dionne (1999, p. 156) afirmam que a maior vantagem no estudo de caso é a possibilidade de aprofundamento, já que a atenção do pesquisador é voltada especificamente para este caso em questão. Este método permite, inclusive, em seu desenvolvimento, “adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso [...]”. O que significa que no decorrer da coleta de dados o pesquisador poderá adequar-se às situações impostas pelo caso, reexaminando suas condutas.

O estudo de caso deve ser usado quando:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima de seu acontecer natural. (ANDRÉ, 2007, p. 51 e 52)

A partir dessas considerações, julgo conveniente explicar o porquê da escolha de um estudo de caso para este trabalho e não outro tipo de abordagem dentro da pesquisa qualitativa.

Creio já ser claro que minha intenção nesta pesquisa foi constatar e descrever o que, na prática, já tinha evidenciado, porém nunca descrito de forma que pudesse servir para a comunidade de uma forma geral, ou seja, precisava de uma abordagem que me permitisse atuar com o sujeito da pesquisa de forma ativa, oferecendo-lhe as atividades por mim elaboradas e tendo espaço e tempo suficientes para analisar, refletir e interpretar as experiências daí resultantes, que me interessavam como processo de uma construção e não como informação numérica ou quantitativa. Por isso, encontrei no estudo de caso a oportunidade de, escolhendo um caso em situação bastante característica na realidade dos surdos, estudá-lo e analisá-lo conforme me oferecia condições e respostas para tal. Por esse motivo, o relato dos dados, de forma mais fidedigna possível, permitiu descrever os resultados cuidadosamente para fornecer instrumentos para que outros pesquisadores interessados os tomassem como referência para novos estudos.

Quando penso nos meus objetivos e no sujeito envolvido, além de mim mesma como pesquisadora, verifico que, como a linguagem é alvo de minhas interpretações e que essas podem repercutir (espero que positivamente) no desenvolvimento de estratégias mais adequadas e próximas à aprendizagem e desenvolvimento da LP como segunda língua para os surdos, preciso oportunizar que ela apareça e faça parte de todo o processo. Assim, não há uma forma que me satisfaça mais para a pesquisa do que estar próxima ao sujeito, interagir com ele constantemente, buscando, como já falei anteriormente, “ouvir” seus pensamentos ou, melhor dizendo, “ver” seus pensamentos, uma vez que se trata de um sujeito que usa a LS, e tal envolvimento me é permitido apenas pela pesquisa qualitativa, através do estudo de caso.

É importante, também, entender que tudo a que me propus na realização desta pesquisa nem sempre aconteceu exatamente como pensei e isto eu já imaginava que poderia ocorrer, uma vez que sei que os dados na situação de contato com o sujeito ou de geração dos dados não se apresentam de uma forma clara, exatamente como deseja e planeja o pesquisador. Então, é necessário, a partir dos conhecimentos teóricos adquiridos, enfrentá-los, às vezes até reconstruí-los, o que satisfatoriamente faz parte do processo.

6.2 PROCEDIMENTOS

A geração dos dados neste estudo foi realizada integralmente por mim, pesquisadora, em situação terapêutica com o participante da pesquisa. A ação terapêutica realizada pode ser entendida como atendimento fonoaudiológico individual, a partir do qual fiz as intervenções com o sujeito.

Tais intervenções consistiram no oferecimento de atividades que estimulam o uso da língua, reflexões sobre ela e, ainda, promovem e expõem o sujeito e a própria língua, seja a L1 ou a L2 (desejável), na situação interativa, de forma a suscitar atividade metalinguística pelo próprio sujeito, acreditando que pode colaborar com o desenvolvimento linguístico e educacional do surdo.

Inicialmente, o participante da pesquisa foi informado sobre sua participação livre e espontânea na pesquisa e, concordando, assinou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

sob registro no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP: CAAE – 0038.0.053.000-08 (APÊNDICE A), aprovado pelo CEP da SESAB – Secretaria de Saúde do Estado da Bahia, na data de 17/06/2008.

Com a concordância do sujeito quanto a sua participação na pesquisa, esclarecido sobre todos os procedimentos terapêuticos a que seria submetido e, além disso, de que teria seus atendimentos registrados por uma câmera de vídeo, inicialmente busquei coletar os dados de identificação como: nome, data de nascimento, endereço, escola e série em que estuda, atividades profissionais e relato sobre sua vida no que diz respeito à surdez, de forma a me permitir conhecer sua história antecedente.

Após esses trâmites iniciais, o sujeito passou por avaliação do uso e conhecimento da LP escrita através de atividades simples e específicas, como:

- ◆ Escrita de léxico em língua portuguesa, evocado por língua de sinais e/ou objetos concretos apresentados.
- ◆ Escrita de um breve texto sobre situação eliciada pela pesquisadora através de diálogo em língua de sinais sobre o tema *escola*.

Observação: nesta situação avaliativa, objetivei observar a desenvoltura e habilidade no uso de língua portuguesa escrita, a facilidade em utilizar-se dessa forma de linguagem, a postura assumida frente a esse desafio, sendo estes dados registrados em diário mantido do início ao fim da coleta de dados.

É importante ressaltar que, durante o período destinado à geração dos dados, a intérprete de língua de sinais não participou de forma atuante, embora estivesse presente nos atendimentos uma monitora, aluna do curso de Fonoaudiologia da UFBA, fluente em LS, a qual teve como função auxiliar nos momentos de atendimento, bem como quando surgia alguma situação de impasse com a língua. Tal esclarecimento é relevante, uma vez que, sendo objeto da pesquisa a LS e notadamente importante no processo de educação de surdos a presença de professor fluente nesta língua, utilizei minha não fluência como recurso linguístico importante no oferecimento de informações sobre o uso da língua e das estratégias metalinguísticas pelo sujeito da pesquisa. Creio que esse fato seja relevante, pois mesmo sabendo LIBRAS para comunicar-me com os surdos, não tenho fluência nessa língua, o que, a princípio, poderia ser considerado como fator negativo, sendo então transformado em benefício no processo de desenvolvimento da pesquisa, uma vez que todas as estratégias utilizadas pelo sujeito para fazer-se entender foram observadas e consideradas no transcorrer

da investigação como dado importante para seu desenvolvimento. Além disso, esse fato mostra que, ao invés de invalidar a proposta, aponta para o fato de que o professor também aprende no processo de ensinar. Tais reflexões culminaram em um movimento de análise e reflexão de sua língua de forma mais expressiva, propiciando incentivo na ampliação de conhecimentos e no domínio da própria LS por parte do mesmo, além de suscitar outras situações de análise sobre os momentos de uso e aprendizagem da LP. Ou seja, as possíveis situações de dificuldades linguísticas, de interação comunicativa pouco eficiente, foram convertidas em elementos importantes no estudo em questão, além de virem a contribuir para o entendimento de estratégias linguísticas em uso no momento.

O procedimento de aplicação da proposta de estímulo à metalinguagem em LS para o surdo ocorreu a partir de atividades criadas com o objetivo de estimular o uso de estratégias metalinguísticas. Cada atendimento foi planejado com antecedência, e as atividades organizadas em prol de atingir esse objetivo.

As atividades usadas dizem respeito, inicialmente, a diferentes linguagens (desenhos, logomarcas, LIBRAS, LP etc), a fim de verificar e estimular a evolução do sujeito nas práticas de letramento social, bem como estimular e diferenciar essas formas até chegar à diferenciação linguística entre a LS e a LP. Em seguida, as atividades visaram estímulo específico à LS, análise de suas características, depois foram desenvolvidas em prol de promover contraste entre a LS e a LP e, por fim, atividades em que a LP era o objetivo mais específico. As atividades também envolveram os parâmetros da LS, que caracterizam, em primeira análise, a consciência fonológica em LS, o que, obviamente, a princípio, contribuiu bastante para a valoração da língua pelo sujeito. Além disso, também foram estimuladas a consciência de palavra, consciência semântica, sintática e pragmática.

Todas as atividades foram elaboradas por mim, como pesquisadora, a partir dos acontecimentos de cada atendimento, já que cada um gerava uma necessidade para o seguinte e na medida em que o sujeito demonstrava superar as dificuldades anteriores. Também houve a necessidade de retomar o que já tinha, aparentemente, sido interiorizado, em virtude de perceber quando o sujeito não conseguia vencer o desafio subsequente.

Muitas atividades estiveram baseadas na utilização de desenhos representativos dos sinais que foram tomados do *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira* (CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001), *Atividades Ilustradas em Sinais da Libras* (ALMEIDA e DUARTE, 2004) e *Falando com as mãos – LIBRAS* material confeccionado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (1998). As configurações de

mãos foram tomadas do site do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, ampliados, impressos e recortados isoladamente. Além disso, figuras foram buscadas da internet através do site de buscas *Google* e os textos, palavras e frases foram criados por mim.

As atividades foram desenvolvidas a partir destes estímulos, em primeiro lugar como forma de chamar a atenção do sujeito para a LS, como ela está organizada e quais seus componentes. A partir dessas atividades, encontrei o caminho para alcançar esse objetivo, sensibilizando-o e chamando-lhe a atenção para a língua e as possibilidades de usá-la e manipulá-la. Com as respostas obtidas, entendi que a possibilidade de visualizar os sinais seria uma estratégia adequada e que facilitaria o acesso à língua, o que de fato ocorreu, visto que por diversas vezes o sujeito da pesquisa comentou sua satisfação na forma com que eu “ensinava”¹ a LP, comparando, muitas vezes, com o ensino recebido na escola. Também fez comentários sobre o tipo de “ensino” oferecido, que ajudava bastante a aprender e que era fácil, o que não é de estranhar, já que tomou como base a L1 que ele já dominava.

Após os encontros destinados à avaliação do conhecimento e uso da LP por parte do sujeito, os atendimentos foram realizados semanalmente, a partir do dia 30/08/2007, e concluído em 07/08/2008, sem interrupções, a não ser por ocasião de algum feriado, como nas comemorações natalinas, de final de ano e carnaval, no período junino, em que o sujeito solicitou recesso por motivo de viagem, ou por faltas do próprio sujeito, justificadas na medida do possível. Foram oferecidas atividades com nível de complexidade progressiva e organizadas de forma a promover um crescente grau de dificuldades, bem como atividades tomadas somente a partir da LS e gradativamente sendo introduzida a LP mais formalmente, pois como esta circula na sociedade em que o sujeito está inserido, sei que em diversos momentos a LP surgiu devido a esta experiência anterior.

As atividades utilizadas para a investigação são simples, confeccionadas em cartões e impressas em impressora doméstica e, ainda, plastificadas para facilitar manuseio e durabilidade. Algumas delas foram desenvolvidas visando o estímulo a uma consciência metalinguística específica, outras indiretamente promoviam essas habilidades pelas análises que suscitavam.

¹ Coloco entre aspas esta expressão, pois este não foi meu objetivo, porém a ele assim parecia, tanto que em diversas vezes se portou também como quem ensina, ensinando-me a LS sempre que necessário. Esta troca de papéis (e de lugar de valor) contribuiu para valorização de sua autoestima, colaborando adicionalmente para os objetivos da pesquisa.

A seguir, apresento alguns exemplos de atividades desenvolvidas, com modelo, para facilitar a compreensão do que foi feito. As atividades completas estão presentes no Apêndice B e podem ser analisadas mais detalhadamente.

Para estimular o conhecimento da LS, usei cartões com as configurações de mão (CM), promovendo a visualização e facilitando a manipulação. Como exemplos de atividades usando esse material, cito algumas:

- 1) Escolher uma das CM apresentadas e evocar sinais a partir dela.
 - 2) Selecionar os desenhos representativos de sinais, a partir de determinada CM.
- (etc)



Figura 1 - Cartões com as Configurações de Mão. Fonte: Site do INES

Da mesma forma, confeccionei cartões também impressos em impressora doméstica e plastificados, contendo o alfabeto em LP, para ordenação, manipulação, comparação com o alfabeto datilológico e construção de palavras, uma vez que todas as letras tinham mais de um cartão, permitindo a construção simultânea de diferentes palavras e em atividades variadas. Exemplos de atividades:

- 1) Cruzadinha de palavras elaboradas em conjunto e conhecidas do sujeito.
 - 2) Construção espontânea e livre de palavras em LP pelo sujeito.
- (etc)

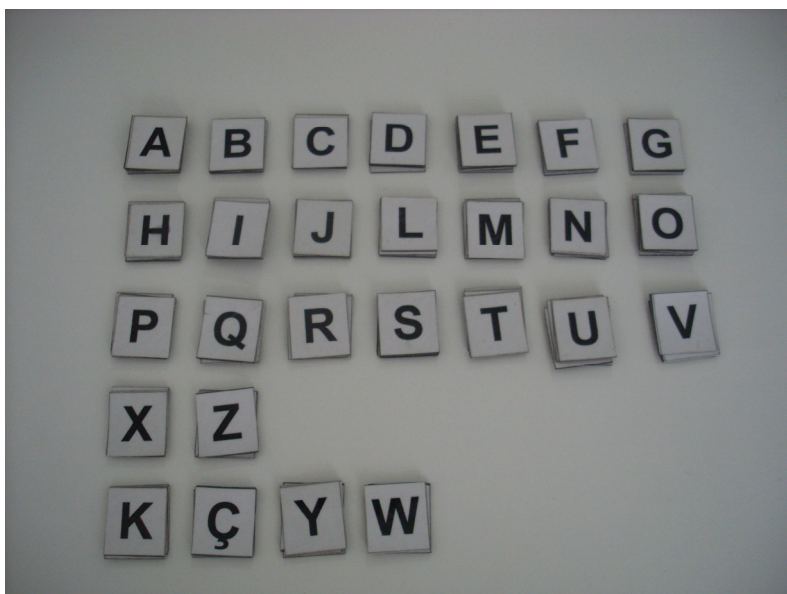


Figura 2 - Alfabeto em Língua Portuguesa

O alfabeto datilológico foi usado de forma a perceber e/ou estimular o conhecimento de ordenação, conhecimento de todas as letras, associação por significado com o alfabeto em LP. Como atividades:

- 1) Ordenar o “A-B-C”.
 - 2) Ordenar o “A-B-C” e comparar com o alfabeto em LP.
- (etc)



Figura 3 - Alfabeto Datilológico. Fonte: LIBRAS 2000 (fonte para Windows disponível na Internet)

Para atividades envolvendo desenhos representativos da LIBRAS, usei figuras que demonstram o sinal e possibilitam ao sujeito a compreensão do significado impresso. Exemplos de atividades propostas com esse material:

- 1) Nomeação dos sinais representados.
 - 2) Pareamento de sinais a partir da mesma CM.
 - 3) Construção de sentenças usando os desenhos representativos dos sinais.
 - 4) Escrita em LP do significado representado nos desenhos de sinais.
- (etc)



Figura 4 - Desenhos representativos dos Sinais da LIBRAS.

Fonte: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, 2001.

Gravuras, tanto de objetos, alimentos ou outras categorias, representando situações que promovem a eliciação de frases ou textos. Exemplos de atividades desenvolvidas com esses materiais:

- 1) Separar frutas.
- 2) Separar desenhos, letras, palavras e textos (necessitando de outros materiais adicionais além desses).
- 3) Escrever os nomes dos desenhos em LP.

(etc.)

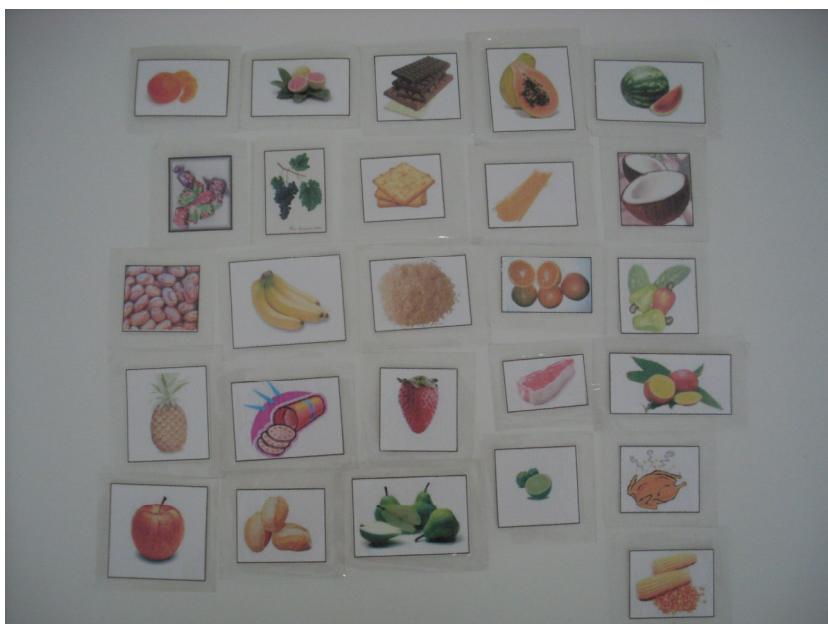


Figura 5 – Desenhos



Figura 6 - Figuras e frases

Usando o alfabeto datilológico, ofereci palavras buscando estimular a leitura através desta forma de representação gráfica e, também, buscando identificar se esta facilita ou não o entendimento de significados expressos em LP (discussão sobre esse aspecto pode ser encontrada no capítulo de Análise). Exemplo de atividades desenvolvidas:

- 1) Ler o que está escrito em “A-B-C”.

2) Associar cada construção com o “A-B-C” à palavra correspondente em LP.

(etc)

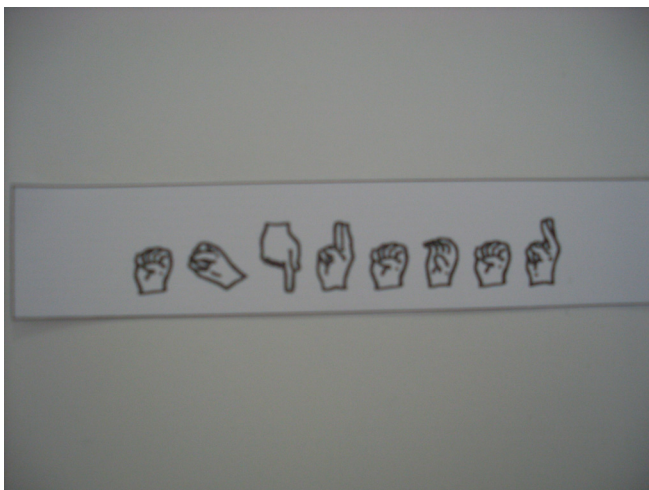


Figura 7 - Palavra construída com o Alfabeto Datilológico (palavra representada no exemplo: “esquecer”)

A partir do oferecimento de palavras já conhecidas do sujeito, cortei-as, de forma a demonstrarem as sílabas e fornecerem essa noção, construindo outras palavras com as mesmas sílabas. Exemplo:

1) Construir palavras em LP usando as sílabas.

2) Formar a palavra em LP sendo eliciada através de LS.

(etc.)

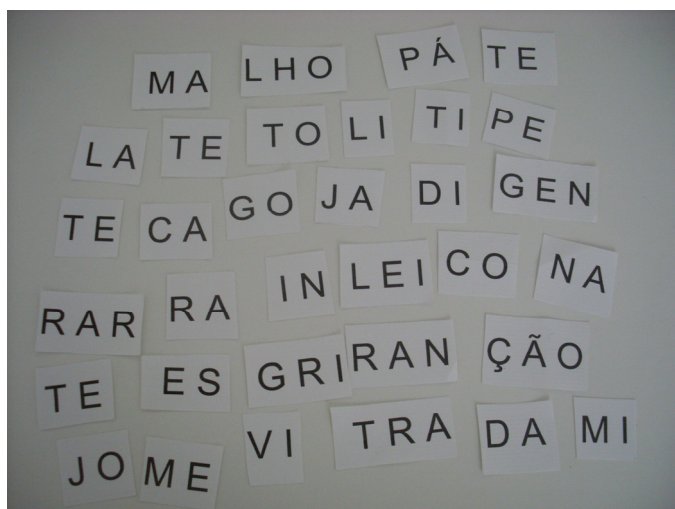


Figura 8 - Sílabas

Exemplos de palavras usadas (entre outras) como uma das atividades para estímulo da LP (metalinguagem em LP, pela análise visual da palavra). Exemplo:

- 1) Procurar palavras em LP que se parecem.
 - 2) Associar as palavras aos desenhos representativos dos sinais.
- (etc.)



Figura 9 - Palavras em LP

Cartões com frases e cartões com palavras soltas para servirem em atividades de complementação das frases, estimulando, além de léxico em LP, a consciência semântica e leitura contextualizada.

EU VOU AO _____ COMPRAR ALIMENTOS

PRECISO IR AO DENTISTA PORQUE ESTOU COM DOR DE _____

Reconhecimento de diferentes signos linguísticos como logomarcas, alfabeto datilológico, palavras escritas em LP com diferentes tipos de letras (cursiva e *script*) e os desenhos representativos de sinais, diferenciando-os como formas diversas de expressão e também como desenhos, e ainda como LP e LS (estes entre outros).



Figura 10 – Diferentes formas de expressão da linguagem: logomarcas, alfabeto datilológico, desenho representativo da LS, palavras em LP.

Cartões com frases para leitura em LP (estas entre outras).

Dentre tantas frutas que existem, a minha preferida é a laranja.

Infelizmente, eu gosto muito de chocolate mas não posso comer porque engorda e provoca espinhas no rosto.

Todos os exemplos apresentados acima dizem respeito a algumas atividades realizadas no processo de estímulo da metalinguagem em LS, e foram usadas de diferentes maneiras e em diferentes momentos do trabalho, o que significa que cada uma dessas não foi usada em apenas um único tipo de atividade e/ou estratégia, mas sim de diferentes formas e em diferentes momentos. Portanto, cada um desses materiais serviu durante o processo todo, para inúmeras ações e com objetivos diferentes. Isso demonstra um aspecto importante apontado nesse trabalho, que é a possibilidade de uso de diversos meios com o fim de estimular a metalinguagem em LS, o que evidencia que as atividades realizadas não são os únicos modelos a serem seguidos, mas oferecem opções de caminhos que podem e devem ser ampliados e adequados às diferenças individuais peculiares no trabalho de estímulo

linguístico dos sujeitos surdos, de forma a evidenciar que o principal instrumento são os sujeitos envolvidos na interação e a linguagem.

Dessa forma, excluindo o momento inicial destinado à avaliação, realizei 29 encontros que foram filmados em câmera digital – SAMSUNG L830 de 8.1 Mega Pixels e depois convertidos em DVD para garantir qualidade, segurança e durabilidade do material que foi transcrito por mim, pesquisadora, e pela monitora, aluna do curso de Fonoaudiologia da UFBA. É importante comentar que em algumas ocasiões em que o sujeito chegava para seu atendimento, encontrou-me assistindo e transcrevendo as filmagens. Nesses momentos, fez comentários sobre o atendimento e inclusive ajudou na compreensão do contexto linguístico usado por ele, explicando esse contexto de uso de determinado sinal que, naquela situação, não estava sendo identificado e entendido por mim e pela monitora. Com isso, demonstrou suas possibilidades de pensar sobre sua língua, apresentando fluência e domínio progressivo, especialmente pelos argumentos utilizados nas explicações, além de sentir-se valorizado nesse e em todos os outros momentos (essa e outras situações serão apresentadas no capítulo 7, de Análise dos Dados). Além disso, mostra como a pesquisa permitiu a participação do sujeito de diferentes formas e não apenas como “objeto” a ser investigado.

Para análise dos atendimentos filmados, era preciso transcrevê-los e, para tanto, foi necessário utilizar um sistema de transcrição que fosse o mais próximo possível dos acontecimentos que ocorreram em LS. É importante salientar que transcrever a LS sem fazer uso de uma notação específica para essa língua, como é o caso da notação através do sistema Sign-Writting (STUMPF, 2005), significa transcrever a LS tomando como base a LP em modalidade oral, ou utilizando o que Felipe (2007) chama de “Sistema de notação em palavras”. Ou seja, ao assistir aos vídeos da pesquisa, por desconhecer o sistema de notação Sign-Writting, optei pela transcrição aproximada em palavras da LP, de forma a representar aproximadamente a LS. De acordo com Felipe (2007, p. 24), esse sistema de transcrição é representado a partir das seguintes convenções para poder representar linearmente uma língua que é tridimensional:

- a) os sinais da LIBRAS estão representados em LP por letras maiúsculas (ESTUDAR, BANANA, etc);
- b) quando um sinal necessita de duas ou mais palavras em LP para representar seu sentido, será apresentado separado por hífen (QUERER-NÃO, NÃO-PODER);

c) quando um sinal é composto, representado por duas ou mais palavras, mas oferece um único sentido em LP, estão separados pelo símbolo ^ (ANIMAL^LEÃO), e não apenas pelo sentido expresso;

d) a datilologia (alfabeto manual), sempre que foi usada, foi representada pela palavra em letras maiúsculas separadas por hífen (E-D-V-A-N);

e) o sinal soletrado, quando por empréstimo da LP, está representado pela soletração ou parte dessa, separado por hífen e em itálico, em letras maiúsculas (*S-E*);

f) não há desinência de gênero em LIBRAS, porém, quando este sinal em LP possui essa marca, será terminado pelo símbolo @ para reforçar essa ideia (AMIG@ - amigo ou amiga, EL@ - ele ou ela). Obs.: quando nos casos em que em LIBRAS foi marcado o gênero por exigência do contexto, usei o auxílio do citado em “c” (HOMEM^AMIG@);

g) expressões faciais ou corporais que expressem o tipo de frase, o sugerido pelo sistema de transcrição adotado é acrescentar essa informação acima do sinal, porém, como uma decisão pessoal, para facilitar a transcrição, acrescento a ideia da sentença no final da mesma e não em cima do item lexical (NOMEinterrogativa); da mesma forma os advérbios de modo ou de intensidade (SUSTOespanto);

h) os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal), através de classificadores, são representados pelo tipo de classificador em subscrito (_{pessoa}MOVER; _{veículo}MOVER; _{coisa-arredondada}COLOCAR); (FELIPE, 2007, p. 26)

i) verbos que possuem concordância de lugar ou número-pessoal, indicado pela direcionalidade do sinal, receberão a indicação da pessoa a que se refere em subscrito, indicando:

◆ lugar: ₁ = ponto próximo a 1ª pessoa,

₂ = ponto próximo a 2ª pessoa,

₃ = pontos próximos a 3ª pessoa,

◆ pessoas gramaticais: 1s, 2s, 3s = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular,

1d, 2d, 3d = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do dual,

1p, 2p, 3p = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural.

Exemplos: ₁DAR₂; ₃VER₁

j) não há desinência para indicar plural, sendo então representada essa ideia por uma cruz no lado direito ao sinal que está sendo repetido (MENIN@+, DINHEIRO+);

k) quando há uma sentença produzida por dois sinais diferentes, um em cada mão, serão apresentados um abaixo do outro com indicação da mão direita (md) e esquerda (me), sendo que primeiro aparece a referência à mão dominante e, abaixo, à outra mão.

DINHEIRO (me)

PRECISAR (md)

De forma complementar, acrescentei a descrição dos sinais sempre que surgiu um sinal novo ou, ainda, quando o sinal não era identificado no contexto, buscando fazer o registro descritivo do item lexical pretendido e marcando sua presença. Também usei explicações das situações envolvidas, em cada cena dialógica, de forma a contextualizar os acontecimentos ao iniciar cada atendimento, no oferecimento de uma atividade ou de forma explicativa para esclarecer o contexto dialógico. A LS transcrita em LP está representada sempre por letras maiúsculas, no infinitivo, por entender que na LS não há flexão para modo e tempo verbal. Na transcrição em LP não aparecem artigos ou outros elementos característicos da modalidade escrita dessa língua, pois na LIBRAS tais elementos não estão presentes. A partir desta forma representativa, posso ler em LP o que foi construído usando a LS como mediadora e, assim, analisar e interpretar essas situações. No Apêndice G apresento um pequeno recorte das transcrições, pois o grande volume de material decorrente dos 29 atendimentos transcritos da LS tornaria essa tese muito extensa.

Além das filmagens, foram realizadas anotações de cada atendimento em Diário de Registro (no APÊNDICE F aparece um recorte das anotações realizadas no Diário de Registro), que contribuíram também para a reflexão e análise dos dados.

A partir de todas as atividades desenvolvidas nesse período, será apresentado, no capítulo 7, de Análise dos Dados, o que se obteve como resultado frente a esses estímulos que, de forma a serem melhor compreendidos, foram analisados e interpretados tomando como ponto de partida a eleição de categorias de análise.

Para eleição das categorias de análise, usei critérios que seguiram uma base de análise interpretativa ou hermenêutica, e que foram suscitados a partir dos próprios dados. Para isso, utilizei a sustentação teórica de forma a que os dados gerados nos atendimentos pudessem ser

critérios analisados e interpretados a partir das informações que forneceram. Tais categorias não foram levantadas *a priori*, no momento da elaboração do projeto de pesquisa, em virtude de que, naquele momento, eu ainda não sabia o que ou com o que me depararia, mas no decorrer do processo foram se delineando de forma a permitir-me compreender os acontecimentos e explicar os achados.

Com base nos dados obtidos, as categorias levantadas para analisá-los foram:

Insumos fornecidos – faz referência ao tipo de estímulo fornecido ao sujeito, bem como à recepção do mesmo, à proposta e sua interação na atividade. Esta categoria inaugura a “microcena” em que se estabeleceu o contato da pesquisadora-terapeuta com o sujeito, tendo como pano de fundo o *setting* terapêutico e, como instrumento, a língua. Também prevê os modos a partir dos quais se produziu a interação, ou melhor, como a interação teve lugar nos encontros. Nesta categoria, foi considerada, além da descrição do oferecimento do estímulo, a reação do sujeito a este, não como produto, mas sim sob o impacto causado por cada proposta. Além disso, como deve ser bastante evidente pensar, seu engajamento ou sua adesão variou em função do nível de complexidade em cada atividade, ou ainda a partir de seus interesses.

Produção – se há uma entrada de informação, há um resultado, há um produto. O que aconteceu como resposta a cada estímulo oferecido é o objetivo desta categoria. A tentativa de descrição das ações consequentes à estimulação oferecida ao sujeito pode dizer qual o potencial de produção de conhecimento na e com a língua que as atividades propiciam. Se a atividade produz resultados ou não. E mais que o certo ou errado, diz o que acontece ou o que resulta a partir de cada estímulo, ou ainda o que o sujeito produz com eles.

Estratégias metalinguísticas – ou melhor, como utiliza as estratégias metalinguísticas, mas talvez antes disso, esta categoria ajudará a perceber se o sujeito surdo usou metalinguagem em LS e, em caso afirmativo, quais, havendo as que foram predominantes, e que benefícios advêm delas. Objetivos aqui amplos e, confesso, desafiadores, pois creio ser o coração de todo este trabalho. Identificar e descrever as estratégias metalinguísticas utilizadas pelo surdo.

Para facilitar a compreensão do uso das estratégias, as dividi em: estratégias metalinguísticas de tipo 1 (LS → LS); tipo 2 (LS → L1)²; tipo 3 (LS → LP) e tipo 4 (LP → LP).

Interação – a partir do oferecimento de cada estímulo, as reações e respostas são variadas, o que denota que a interação também será. Portanto, analisar como ocorreu a interação a partir de cada estímulo pode ser revelador do processo, além de também contribuir para a sua compreensão e construção dos acontecimentos e de todas as situações envolvidas.

Atitude de valoração e reconhecimento da L1, e a relação da L1 e L2 – nesta categoria, objetivei observar como o sujeito chegou a perceber o que, a princípio, usava apenas como forma de comunicação, passando de simples instrumento comunicativo a constituir-se como sua língua, o que também o caracteriza como sujeito linguístico e como sujeito surdo. Além disso, também pode ser evidenciado, através dessa categoria, como o sujeito viu o processo todo. E, finalmente, possibilitando entender como ele passou a ter consciência de língua, da sua primeira língua e da língua-alvo, a LP escrita.

Por fim, esclareço que, por compromisso ético com o sujeito que obviamente não completou sua aprendizagem da LP, pois não era este o objetivo específico desse trabalho, continua a receber atendimento fonoaudiológico oferecido gratuitamente por mim até que tenha maior autonomia no uso da língua ou que decida, de livre e espontânea vontade, interrompê-lo, o que estou certa de que não acontecerá em curto prazo, visto que se mantém motivado com o processo de sua evolução como sujeito linguístico em aprendizagem da L2.

6.3 SUJEITO

² As estratégias metalinguísticas de Tipo 1 e 2 são respectivamente representadas como LS → LS e LS → L1. A princípio, essas duas podem ser entendidas (ou confundidas) como representando a mesma situação, uma vez que a LS é também a L1 do sujeito, porém, no primeiro caso, implica um estágio inicial com a língua em que ainda não há seu domínio e não há identificação do sujeito com a língua como sendo sua L1 e, no segundo, esse processo já ocorre, podendo ser percebido por suas manifestações como sujeito linguístico identificado com a sua língua, caracterizando-se, então, como sua L1, o que ocorreu a partir da estimulação fornecida.

Chegar até o sujeito participante da pesquisa foi um processo longo e conflituoso, sendo que para a participação na investigação os sujeitos deveriam apresentar as seguintes características:

- ◆ Adulto surdo
- ◆ Fluente em LS
- ◆ Não dominante da LP
- ◆ Com disponibilidade para realizar atendimentos semanais durante, aproximadamente, um ano

Apesar de poucos e não complexos, os fatores estabelecidos como critérios de inclusão na pesquisa acabaram impondo muitos limites aos próprios sujeitos que chegaram até mim, indicados entre os próprios surdos com os quais mantive contato ou indicados por escola de surdos na cidade de Salvador³. Esses limites, conseqüentemente, atingiram a pesquisa, exigindo, inicialmente, um movimento constante de busca por surdos nestas condições e, finalmente, na reformulação de todo o trabalho, uma vez que, inicialmente, pretendia realizar um estudo de caso com mais sujeitos (pelo menos três) e não apenas com um, de forma a assegurar, com mais de um sujeito, a viabilização da investigação na ocorrência de desistência de um ou mais para que não acontecesse de ficar sem sujeito e sem fonte de dados.

No total, mantive contato com 16 sujeitos surdos (APÊNDICE C) que, inicialmente, atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa, e com todos iniciei o processo de aplicação das atividades ou pelo menos, realizei o primeiro contato. Porém, desistiram, oferecendo como motivo, geralmente, a indisponibilidade ou incompatibilidade de horário. Contudo, apesar de essas justificativas serem plausíveis, percebi que demonstravam pouca paciência e persistência com o processo que lhes foi esclarecido, que seria longo (12 meses), e com o aparecimento dos resultados, deixando nítido certo imediatismo na resolução de suas dificuldades e, por outro lado, pouco empenho pessoal. Tais observações devem ser entendidas a partir dos paradigmas da sociedade assistencialista, na qual o surdo assume (inconscientemente) o lugar de assistido, mesmo que sempre demonstre discordância dessa ideia, mas a recebe aceitando o rótulo de “deficiente” e as “vantagens” advindas daí, o que

³ Em virtude da dificuldade em encontrar sujeitos para a pesquisa, busquei uma escola de surdos na cidade, na qual fui muito bem recebida e de forma bastante atenciosa pelo corpo docente e administrativo, disponibilizando-se a ajudar com seus alunos, porém dependíamos da disposição individual de cada aluno em chegar à escola mais cedo ou deslocar-se, o que também inviabilizou esse meio.

resulta em pouco investimento pessoal na modificação das condições de vida e escolaridade, além de uma baixa motivação e valorização pessoal.

O sujeito da pesquisa que atendeu a todos os critérios, especialmente o da disponibilidade de tempo para frequentar os atendimentos durante o período proposto, foi o sujeito quatro, Edvan Santos de Brito⁴, nascido em 26/03/1987, na cidade de Salvador, Bahia. Na data do primeiro contato (26/07/2007), frequentava escola regular em caráter de inclusão, em uma turma que cursava a 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental no processo de “aceleração”⁵. Edvan apresenta perda auditiva de grau severo a profundo em ambas as orelhas (vide exame em ANEXO A), tendo-lhe sido indicados para usar dois Aparelhos de Amplificação Sonora Individual – AASI, tipo retroauricular, porém nunca chegou a fazer uso eficiente deles, que atualmente estão abandonados por estarem danificados (entretanto, não referiu sentir falta). Há um ano trabalha como empacotador em uma rede de supermercados da cidade de Salvador, por encaminhamento de instituição para surdos que atua nesta área. Tem um irmão gêmeo ouvinte, que é o único da família que sabe LIBRAS e, conseqüentemente, que o acompanha em situações em que há necessidade de participar como intérprete, além de ser também o único com quem mantém relação comunicativa mais eficiente na família.

Informou que até a idade de 15 anos não tinha nenhuma linguagem estabelecida, comunicando-se com familiares através de gestos indicativos, mímicas, sinais domésticos, alguns sinais da LIBRAS aprendidos a partir dos 9 anos de idade (mas não relatou fluência, o que me permite entender que não a usava como língua) e que resultava bastante rudimentar e também não colaborou com seu desenvolvimento linguístico-cognitivo. Relata ter estudado em escola especial para surdos dos 9 anos de idade até aproximadamente os 15 anos. Antes disso, estudava em escolas regulares, tendo ingressado aos sete anos de idade, e com grande histórico de repetências até chegar na escola especial. Informou ter iniciado seu contato efetivo com a LIBRAS aos 15 anos de idade, quando se aproximou de outros amigos jovens e adolescentes surdos, apesar do receio materno de envolvimento em situações ilícitas e que pudessem comprometer seu desenvolvimento. A partir de então, sua vida tomou outro rumo,

⁴ No atendimento ocorrido em 18/02/2008, foi questionado sobre como gostaria de ser identificado no relatório desta pesquisa, tendo sido esclarecido que, usando seu nome, poderia ser reconhecido por outras pessoas e que lhe era facultado sugerir um outro nome a seu gosto. Porém, solicitou figurar em todo o trabalho por seu próprio nome, alegando não ter problema algum nesse sentido.

⁵ Aceleração – “LDB 9394/96 art. V, alínea 6 – de acordo com essa lei, o aluno que apresenta desempenho satisfatório, pode ser promovido em uma ou mais séries do ensino fundamental. Tem por objetivo diminuir a defasagem idade-série, corrigindo o fluxo escolar e re-adaptando os alunos multi-repetentes (com dois anos ou mais de repetência), no ensino regular. Para tanto, é preciso organizar toda uma estrutura de apoio, acompanhamento e avaliação, aos professores de maneira especial e ao programa de forma geral.” (SCHLINDWEIN e PETRI, 2008)

somando-se ao amadurecimento e decisão pessoal de estudar e dedicar-se com afinco a superar suas dificuldades. Atualmente, encontra-se estudando no turno noturno, na 7ª série, e ainda não conta com a presença de intérprete de LS em sala de aula, mas pouco menciona a respeito de sua escolarização.

Vale ressaltar que o sujeito, no início da pesquisa, não possuía telefone celular, o que dificultava bastante o contato, assim como não participava de sites de relacionamento ou de bate-papo on line na internet, os quais exigem o uso de LP, demonstrando a relação de pouca familiaridade e funcionalidade estabelecida com a língua, naquele momento.

6.4 CENÁRIO

Os atendimentos foram realizados semanal e individualmente, com duração de 60 minutos, nas instalações da clínica escola do curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia.

A clínica escola, Centro Docente Assistencial de Fonoaudiologia – CEDAF, do curso de Fonoaudiologia da UFBA – Universidade Federal da Bahia, caracteriza-se por ser local de prestação de serviços fonoaudiológicos à comunidade através das práticas dos estudantes do referido curso. O CEDAF existe desde o ano de 2001 e oferece atendimentos na área de Audiologia – exames diagnósticos de audição e equilíbrio, e Fonoterapia, nas áreas de voz, motricidade oral e linguagem, todos realizados por alunos a partir do 7º semestre, sob a supervisão constante de professores fonoaudiólogos. São oferecidas em torno de 60 vagas para a terapia fonoaudiológica e realizados em torno de 130 atendimentos de diagnóstico audiológico/mês. Os atendimentos nas duas grandes áreas são destinados a crianças e adultos que chegam por demanda espontânea ou encaminhados por escolas, médicos e outros profissionais. Todos os candidatos a realizar terapia fonoaudiológica no CEDAF passam anteriormente pelo serviço de Acolhimento, no qual as demandas são “recepcionadas” e procedidos os primeiros encaminhamentos. O sujeito da pesquisa não passou pelo Acolhimento, em função de tratar-se de uma pesquisa de professora da unidade.

Dessa forma, os atendimentos relacionados a essa investigação realizaram-se em sala individual, fora do horário de atendimento de alunos estagiários e em horário mais conveniente para o sujeito da pesquisa, que se dirigia à instituição após sua jornada diária de trabalho. Por esse motivo, geralmente chegava bastante atrasado, mas, mesmo assim, recebia o atendimento tal qual fora planejado, uma vez que foi possível perceber seu empenho e, até mesmo, que evitava faltar.