

CAPÍTULO 1: Introdução

Dentre as minorias¹ lingüísticas e culturais que compõem nosso espaço sociológico, uma das que têm menos visibilidade social é a formada por pessoas surdas. Academicamente falando, então, as pessoas consideradas *portadoras de deficiência*² parecem nem mesmo existir. Como coloca Müller “a invisibilidade acadêmica da *disability* é ainda maior do que a sua invisibilidade social” (2002:25). Ultimamente, talvez possamos relativizar a afirmação de Müller; entretanto, falar na academia sobre os excluídos costuma ser um constrangimento: reflexos do mundo social onde ela, também, está imersa e que, também, a constituem. Afinal, “a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (Chauí, 2003:01). Neste sentido, um trabalho acadêmico que quer estudar grupos socialmente excluídos não pode deixar de refletir sobre os meandros sociais e ideologias que perpassam o próprio ambiente no qual o trabalho se desenvolve.

Em geral, por exemplo, as pessoas têm mais contato com a causa do negro, da mulher, do homossexual, porém são pouco discutidas, de maneira socialmente representativa, as questões que envolvem o mundo da surdez. As discussões e trabalhos relativos a este assunto costumam não alcançar um espaço social amplo; fundamentalmente, limitam-se às instituições que com eles trabalham e aos atores diretamente envolvidos com a questão (surdos, responsáveis, profissionais de saúde e educação por exemplo). Nos últimos anos, porém, tem-se notado uma visibilidade maior sobretudo no que se refere ao programa de legendas na TV e ao desenvolvimento de algumas dissertações e teses no ambiente acadêmico, em especial na UFRJ, na área de Lingüística Aplicada, na Unicamp e PUC-Rio, na área de Estudos da Linguagem e de Educação, na UFRGS, no NUPPES³. Mas isto ainda não foi suficiente para sensibilizar significativamente o imaginário social.

¹ Vamos problematizar este conceito mais adiante. O conceito de minoria que utilizamos não tem relação com quantidade – embora os surdos constituam também minoria quantitativamente. Consideramos minoria o grupo social que de alguma forma está alijado dos direitos plenos de cidadão. Assim é que os negros, embora maioria quantitativa, são minoria uma vez que não vêem seu *status* representado adequadamente em nosso universo social.

² Termo adotado oficialmente nos tempos atuais porque considerado politicamente correto; faz oposição ao termo “pessoas deficientes”.

³ Não é intenção nossa mapear todos os estudos em desenvolvimento nas diversas universidades do país. Fundamental aqui é indicar que estes estudos vão se ampliando cada vez mais e re-situando as discussões sobre a pessoa surda e a surdez.

De maneira geral, os surdos são vistos como um grupo de deficientes. Ainda não foi construída uma consciência social, e sobretudo médica, de que eles têm uma língua e do que significa, para um grupo culturalmente delimitado como o dos surdos, ter uma língua diferente⁴ e praticamente desconhecida dentre os que falam uma língua oralizada hegemônica. Não olhar para estas questões resulta no fato de não se olhar também para os aspectos educacionais que envolvem este grupo.

Nesse sentido, podemos ainda dizer que é preciso fazer-se muito no intuito de se construir um olhar reflexivo e socialmente significativo sobre a surdez. Neste ambiente, carente de mais reflexões críticas e procedentes, inserimos nosso trabalho. Queremos refletir aqui, lingüística, social e antropologicamente, sobre a educação da pessoa surda, especificamente quanto ao ensino da escrita⁵, em um mundo que não fala sua língua.

Nosso trabalho, assim, se insere no conjunto de estudos que faz interface com as pesquisas dedicadas à lingüística teórica – uma vez que apontamos a necessidade de uma descrição da língua portuguesa como segunda língua –, à lingüística aplicada – já que nos apropriamos de conceitos da lingüística a fim de pensar o social e o cultural além de nos preocupamos com a aplicação das descrições do português como segunda língua ao ensino –, à sociologia e à antropologia – porque deslocamos as formas de olhar a pessoa surda: refutamos uma perspectiva médica para adotar uma perspectiva sócio-antropológica.

1.1. Motivação

Nosso interesse pelo mundo da surdez provém de uma experiência profissional que a nós foi trazida.

Em 1999, o Centro Educacional Pilar Velazquez (CEPV)⁶, uma escola de surdos, – local de nossa pesquisa e do qual agora faço parte como consultor - procurou a Cadeira de Português para Estrangeiros da PUC-Rio, interessada em obter uma orientação sobre o ensino de português como segunda língua. A

⁴ Pode-se discutir aqui a questão de haver, em língua portuguesa, vários falares, os quais podem até ser vistos como línguas. Mas são “línguas-irmãs”. No caso da LIBRAS (língua brasileira de sinais), sua constituição é absolutamente diferente da de falares variantes da língua portuguesa.

⁵ Discutiremos mais adiante o conceito tradicional de língua escrita e o confrontaremos com o material com que o surdo (e o ouvinte) na verdade entra em contato, os “textos grafados”.

⁶ A escola também é conhecida pela sigla CES, o primeiro nome que teve. Em LIBRAS, seu apelido são as três letras feitas com auxílio da datilologia.

diretora do Centro, Lanucia Quintanilha, atenta a estudos feitos aqui no Brasil (Fernandes, 1990; Ferreira Brito, 1995; Quadros, 1997; Souza, 1998) e no exterior (Svartholm, 1998; estudos advindos da Universidade Gallaudet⁷), já estava convencida de que o ensino do português ao surdo não poderia se encaminhar da mesma forma como se encaminhava para os ouvintes, falantes nativos do português⁸.

Então, fomos à escola para entender que relações poderia haver entre a educação de surdos e o ensino de português como segunda língua (também usaremos o símbolo L2) para estrangeiros, trabalho desenvolvido na universidade. Uma vez entrando em contato com a produção escrita dos surdos, ficamos surpreendidos com várias características muito semelhantes às dos textos que alunos estrangeiros ouvintes iniciantes produziam. Esta semelhança foi decisiva para incorporarmos a idéia de que, assim como ouvintes com línguas orais diferentes, estávamos diante de uma comunidade também com uma língua diferente e que se comportava diante do português com certa similaridade.

Observem-se, por exemplo, os dois textos a seguir com suas semelhanças. Um é produção de um surdo e outro, de um ouvinte.

⁷ Instituição para surdos situada nos EUA que acompanha sua escolarização desde a educação fundamental até inclusive a universidade - <http://www.gallaudet.edu>.

⁸ Não vamos entrar na questão de adequação do ensino de português para falantes nativos; mas, de qualquer forma, apontamos isso no decorrer de nosso trabalho. De maneira geral, o ensino de língua portuguesa ao falante nativo tem se dado de forma inadequada uma vez que, como ocorre com os surdos, desconhece-se a língua que o aluno nativo do português usa, na maior parte das vezes bem distante do português padrão que é veiculado na escola. Para uma discussão mais ampla: SOARES, Magda Becker. *Linguagem e Escola. Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

Rio de Janeiro, 4 de agosto de 2003
 Boa noite

Fazer uma resenha sobre suas férias
 escreva no mínimo 6 linhas

Eu fui passar na niterói
 meu pai manhã sai ver balão
 Eu estou soltaapipa
 Eu fui as festas
 meu aniversário já passado dia 14/07/03
 Ótimos amigos brincar futebol

[Eu fui passar na niterói
 Meu pai manhã sai ver balão
 Eu estou soltaapipa
 Eu fui as festas
 Meu aniversário já passado dia 14/07/03
 Ótimos amigos brincar futebol]

NO DOMINGO EU VER APARTAMENTOS, EU ESTOU ESTUDANDO
 PORTUGÊS, E CONZIHAR JANTO.
 PRÓXIMO FIM DE SEMANA EU VOU PRACTICAR MINHA VIOLA.
 ANDOR NA PRAIA, E ESCRIVER OS MEUS AMIGOS

[No domingo eu ver apartamentos, eu estou estudando português, e conzihar janto.
 Próximo fim de semana eu vou practicar minha violia.
 Andor na praia, e escrever os meus amigos]

Mesmo considerando fatores tão desiguais como a idade (15 e 45 anos), a experiência lingüística (um adquiriu a LIBRAS por volta dos 8 anos; o outro adquiriu sua língua em idade normal), e a escolaridade (4^a série do ensino fundamental e graduado), vemos que não são tão distantes as duas produções. Para ambos, a língua portuguesa é uma segunda língua e, nela, os dois sujeitos apresentam certos comportamentos semelhantes:

- Desvios de grafia (*passer*, em vez de *passear*; e *conzihar*, em vez de *cozinhar*);
- Trocas de regência (*meu pai sai vêr balão*; *escriver os meus amigos*);
- Dificuldades com flexões verbais (*Meu aniversário já passado...* e *Eu estou solta a pipa*; *No domingo eu ver apartamentos...*).

Não é difícil, de qualquer forma, perceber qual é a produção do surdo e do ouvinte; isto porque, sem dúvida, suas primeiras línguas (também usaremos o símbolo L1) interferem significativamente em suas produções. Afinal, um usuário ouvinte do inglês, como é o caso, já tem desenvolvidas muitas habilidades de que lança mão na construção de textos em língua portuguesa, já é letrado. Por também utilizar uma língua oral auditiva e por ser alfabetizado, este usuário já domina a idéia, por exemplo, do que sejam as modalidades oral e escrita de uma língua com suas diferenciações. Domina organizações gramaticais semelhantes como o sistema SVC (sujeito verbo complemento). Tem consciência das diferentes constituições de diferentes tipos de textos. Além disso, o inglês é uma língua próxima ao português, compartilhando alguns aspectos gramaticais semelhantes. Para um usuário do mandarim, o caso já seria outro, as dificuldades seriam maiores porque mais distantes são o português e essa língua. Por fim, quanto mais distantes as línguas, menos habilidades compartilhadas os usuários dessas línguas terão. Assim, a LIBRAS tem uma organização bem mais distante do português do que tem o inglês ou o mandarim. O usuário de língua de sinais compartilha de menos habilidades lingüísticas no que se refere a uma língua oralizada, como a nossa. Esta é uma informação muito importante para a orientação do trabalho pedagógico com o surdo.

A partir desses pontos, nós nos interessamos pelo tema e começamos a desvendar um mundo rigorosamente novo em nossos estudos. Quanto mais nos aprofundávamos e convivíamos com este grupo, mais clara ficava a idéia de que o ensino da língua portuguesa aos surdos era um dos aspectos mais complexos na

educação dessa minoria⁹. Com nossa experiência de pensar o português como segunda língua (L2) para ouvintes, pudemos então começar a dar um encaminhamento diferente ao ensino de L2 em nossa escola e o resultado foi também nos surpreendendo. O que para os alunos antes eram grandes lacunas começava a fazer parte de suas vidas escolares e pessoais. A mudança de postura frente à nova forma de aprender a modalidade escrita da língua oral da maioria dos brasileiros foi altamente satisfatória, o que nos levou a adotar este tema como objeto de nossas reflexões teóricas. Iniciamos, assim, um trabalho na escola.

O fato de estarmos trabalhando em um ambiente escolar não só com a perspectiva de um pesquisador com objeto e objetivos definidos, mas com a perspectiva de orientadores do ensino fez com que, necessariamente, nos voltássemos para muitos aspectos que envolvem o processo de que éramos parcialmente responsáveis. Nesse sentido, o momento da escolha de um ponto específico para aprofundamento foi bastante complexo. Seguindo as demandas da escola, a cada momento, surgiam questões, temas diferentes que nos levavam a leituras e investigações diferentes também. Ignorar tantas questões para elencarmos apenas um ponto de pesquisa, então, foi uma de nossas mais difíceis decisões. Acabamos por optar, nesta tese, por tratar de elementos que indicam o progresso no processo de apropriação da língua portuguesa como segunda língua pelo surdo.

A possibilidade de construção de um trabalho de ensino de português L2 para surdos se erige sobre duas bases principais:

- i- a idéia de que a língua de sinais brasileira (também denominada aqui como LIBRAS) tem todos os aspectos sociais, culturais e lingüísticos que a caracterizam como uma língua (Müller, 2002; Souza, 1998; Favorito, 1996; Ferreira Brito, 1995; Fernandes, 1990; Stokoe, 1960) e não como um conjunto de mímicas e gestos. Aqui é importante destacar que, em 2002, a LIBRAS foi, por lei, reconhecida oficialmente como língua e como código legítimo da comunidade surda brasileira. A lei na íntegra se encontra no Anexo I;

⁹ Devemos acrescentar que o material didático com que lida o surdo é todo produzido em língua portuguesa. Este é um ponto de tensão também. De qualquer forma, em um modelo bilíngüe, os alunos entram em contato com as disciplinas através de sua língua nativa, a LIBRAS.

- ii- e a idéia de que a surdez é uma característica que cria condições para a construção de uma língua espaço-visual constituidora de uma comunidade lingüística com identidade própria. Neste sentido, a surdez passa a ser vista não como deficiência, mas como uma marca para a construção de um grupo cultural e lingüisticamente delimitado (Lodi, Harrison, Campos & Teske, 2002; Skliar, 1998, 1997).

Sob estes pressupostos estamos, então, desenvolvendo nossas reflexões.

Mergulhados na pesquisa, inicialmente, pretendíamos desenvolver um recorte descritivo do português como segunda língua que pudesse orientar adequadamente seu ensino. Entretanto, muitas outras questões prévias se mostraram mais fundamentais. Assim é que o mergulho passou a ter nova direção. A questão da surdez passou a delinear e impor posicionamentos teóricos no que se refere à relação entre língua, cultura, sociedade e minorias lingüísticas.

Antes do ensino propriamente de uma segunda língua, é fundamental que descortinemos aspectos mais básicos que interferem no processo de pensar sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como L2 pelo surdo.

1.2. Objetivos

Em função do que vimos expondo, nosso trabalho passou a ser uma busca de contribuições para uma prática de ensino de segunda língua para surdos que nos parece mais adequada.

Nosso objetivo geral, neste trabalho é, então, *identificar, em redações escolares, elementos lingüísticos que apontam diferentes movimentos no processo de aprendizagem do português escrito pelo surdo.*

Em outras palavras, queremos saber:

Como identificar uma evolução na escrita de sujeitos surdos a partir das pistas lingüísticas que seus textos apresentam?

Com o intuito de alcançar nosso objetivo e responder a essa questão, lançamos nosso olhar para três pontos básicos que se mesclam, se iluminam e se fundamentam entre si:

- i- uma visão antropológica de surdez e da pessoa surda;
- ii- o mundo da língua escrita;
- iii- e o português descrito e ensinado como uma segunda língua.

Quanto ao primeiro ponto, estamos tentando delinear quem é o sujeito com quem trabalhamos, que espaço social ocupa, e a partir de que visão os consideramos. Assumimos que os surdos fazem parte de uma comunidade com uma cultura com características próprias, vivem uma experiência visual de mundo - Perlin, 1998: 54, 56; Quadros & Skliar, 2000:06- , e desenvolvem uma língua específica; consideramos que esta cultura e língua interferem, com suas especificidades, na aprendizagem de uma língua escrita. Reconhecer essas especificidades é um passo para a percepção de como funciona e de como veicular e facilitar o processo de aprendizagem do português escrito pelo surdo.

No que se refere ao segundo aspecto, estamos delimitando qual é o conteúdo com que vamos nos preocupar neste ensino: a língua escrita. Queremos observar questões básicas que constituem o mundo da língua escrita, em sua gênese, no sentido de orientar melhor sua aprendizagem. A língua escrita tem um papel social e um papel funcional que o professor precisa conhecer para reconhecer os limites/parâmetros/propriedades de cada um desses papéis. Dessa forma, poderá perceber e fomentar o desenvolvimento gradativo dessas propriedades na produção dos surdos.

Por fim, quanto ao terceiro ponto, temos o intuito de fornecer subsídios para a construção de uma metodologia de ensino de português como L2 em geral, e para o surdo em particular. É fundamental elaborar um construto de reflexões que aponte o fato de que o ensino de português como primeira (L1) e segunda línguas (L2) tem que ser visto sob pontos de vista diferentes, com metodologia também diferente. Afinal, os professores de língua materna não são sensíveis, por ser desnecessário, a questões relativas a falantes não-nativos. E os problemas de produção de alunos surdos são semelhantes aos dos alunos usuários de outras línguas, podendo, então, ser tratados de formas semelhantes. É fundamental, por um lado, ter a preocupação de explicitar uma série de regras (lingüísticas e sociais) da língua portuguesa cuja explicitação não é necessária para falantes

nativos, mas que são fundamentais para falantes de outras línguas; e, por outro lado, é preciso orientar o ensino para o uso da língua, ou seja, para o seu caráter funcional-pragmático.

Uma vez refletindo sobre estes três aspectos, os profissionais passam a desenvolver um olhar mais preparado para observar as produções escritas do aluno surdo. E é só com base nestas três perspectivas que se pode implementar um programa de educação bilíngüe para surdos; afinal, sob esse prisma, o surdo é considerado em sua cultura e língua, sendo o português uma segunda língua, em relação de complementaridade com a LIBRAS.

Assim, esses três aspectos se caracterizam como uma lente nova, uma instrumentalização, através da qual passa a ser possível ver mais ampla e conscientemente a construção da escrita em um ambiente de educação bilíngüe. E é a partir deles que podemos atingir nosso objetivo geral.

Uma vez que nosso trabalho toca em muitos assuntos, o que, por um lado, é positivo uma vez que trata da surdez em diferentes âmbitos, também tem um ônus que é o risco da falta de aprofundamento que cada tema aqui merece¹⁰. Esta escolha, de qualquer forma, se justifica, já que a urgência de uma reflexão maior, envolvendo os problemas mais diretamente ligados à produção escrita dos surdos, é de uma necessidade pedagógica e social ímpar. Optamos pelo risco de sermos, talvez, superficiais, mas não pelo risco de não tocar naqueles três pontos que consideramos capitais. Assim, além do objetivo geral exposto, levantamos uma série de pontos que, esperamos, motivarão discussões e novas tomadas de decisão dentro do mundo da educação de surdos.

Por fim, queremos sublinhar o lugar teórico de onde estamos construindo nossas reflexões; este lugar, como todos os lugares constituidores de identidades, também tem múltiplas conjunções, mas destaco, sobretudo, o fato de que nosso olhar se lança a partir da posição de professor de português como segunda língua. É basicamente deste prisma que desenvolvemos nossa pesquisa.

¹⁰ Nós nos sentimos relativamente confortáveis com esta escolha, já que nenhum tema é jamais esgotado em um único trabalho acadêmico.

1.3. Organização do trabalho

Nosso trabalho vai se organizar a partir de algumas seções.

Na introdução, desenvolvemos nossas posições gerais sobre o assunto; é a parte que apresentamos agora.

No segundo capítulo, abordaremos questões teóricas concernentes à relação entre língua e surdez.

No terceiro capítulo, tratamos a aprendizagem da língua escrita com reflexões sobre os conceitos de letramento e alfabetização relativamente ao surdo.

No capítulo quatro, a tônica são orientações teóricas sobre o que é descrever e ensinar o português como uma segunda língua, para usuários de outras línguas em geral – sejam orais ou de sinais - e para surdos, em particular;

No capítulo cinco, indicamos as posições metodológicas que utilizamos no intuito de obter o *corpus* com que trabalhamos e apontamos também o prisma adotado na abordagem das produções escritas.

O capítulo seis traz a análise das produções escritas, buscando levantar os elementos lingüísticos que apontam a evolução dos surdos no processo de apropriação do português escrito.

Por fim, no capítulo sete, fazemos nossas considerações finais. Logo a seguir, vêm a bibliografia e os anexos.