

## CAPÍTULO IV: O português como segunda língua: descrição e ensino

Um dos maiores problemas na educação do surdo é proveniente do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Afinal, uma parte significativa de sua vida acadêmica, civil e pessoal sofre grandes reflexos em consequência do domínio ou não dessa língua. O ensino do português ao surdo tem se encaminhado até agora da mesma forma como se encaminha para o ouvinte<sup>1</sup>. Por isso, o fracasso sempre foi a marca desse processo. A consequência mais grave ainda é que se mantém a idéia de que o surdo é cognitivamente comprometido em relação às ditas “pessoas normais”, os ouvintes. Como escreve Sacks (1989:54),

É bastante comum que a surdez não seja percebida na infância (...). O diagnóstico adicional de “estúpido”, ou “retardado”, é também bastante comum e pode persistir por toda a vida. Muitos grandes hospitais e instituições “mentais” tendem a abrigar um certo número de pacientes surdos congênitos como “retardados”, “retraídos”, ou “autistas” (...)

Entretanto, quando o ensino de português para o surdo passa a ser visto sob outro ponto de vista, a situação muda de perfil.

Por exemplo: comparar crianças surdas e ouvintes em termos de competência no português é como fazer o mesmo em relação à competência na LIBRAS. Querer que um ouvinte interaja com surdos através da língua de sinais, sem que ele a domine, é limitar completamente sua capacidade de interação. É condená-lo ao silêncio. Afinal, ouvintes e surdos, de forma natural, adquirem línguas maternas diferentes. Como expõe Kristina Svartholm (1998), se ouvintes e surdos são comparados frente à aquisição de segunda língua, as diferenças em termos de competência tendem a ser redimensionadas:

...vários daqueles erros gramaticais, que foram descritos como peculiares aos surdos, estão bem longe de serem peculiares. (Svartholm,1998:39)

---

<sup>1</sup> São recentes os trabalhos feitos por especialistas em surdez com base em uma proposta bilíngüe de ensino. Proposta na qual a língua portuguesa e a língua de sinais ocupam espaços significativos na instituição de ensino e na qual a língua de sinais é a língua de instrução. Gostaríamos, entretanto, de destacar o trabalho de Sueli Fernandes (2003), uma tese de doutoramento defendida no final do ano de 2003. Neste trabalho, Fernandes, uma lingüista mergulhada no mundo da surdez, tem exatamente a preocupação de refletir sobre o ensino de português L2 em uma proposta bilíngüe para surdos.

Mais uma vez se justifica o fato de ser necessário encarar o português para o surdo como uma segunda língua; nesse sentido, o ensino-aprendizagem precisa ser veiculado com base em outro método também.

Nossa experiência esteve voltada até o início desse trabalho para o ensino de ouvintes que falam outras línguas. Por isso, tivemos de adotar uma postura diferente em relação ao trabalho com surdos. Enquanto com os ouvintes trabalham-se todas as habilidades (ler, escrever, ouvir e falar), com os surdos vamos trabalhar apenas duas: a leitura e a escrita. O ensino da língua terá, portanto, uma perspectiva diversa, pois estaremos trabalhando o português como língua instrumental. É preciso que o professor comece a refletir sobre as situações sociais em que se usam a escrita e a leitura. É preciso que se esteja atento “à função social da segunda língua” (Freire, 1998:50).

De maneira geral, há pouca teorização em torno do ensino do português escrito para o surdo; há, sim, também de maneira geral, muitas constatações de suas dificuldades em aprender uma língua oralizada. Temos, por exemplo, tido acesso a importantes trabalhos que apontam essas dificuldades (Fernandes, 1990, 2003; Favorito, 1996; Amorim, 2004) e que são fundamentais para nos indicar muitas questões cruciais e particulares ao surdo. Entretanto, o fato é que todos apontam o problema, mas ainda não foi possível encontrar caminhos efetivos que nos mostrem o que fazer para resolvê-lo. Existem poucas práticas de ensino de português L2 para surdos bem norteadas e poucas experimentações com base em princípios claros<sup>2</sup>. O resultado é que a grande maioria dos surdos acaba ficando sem o domínio dessa língua. Como indica Sánchez (2002), os surdos “não param de aprender a ler”.

Para o surdo, como para qualquer minoria<sup>3</sup>, o resultado do não-acesso à língua da maioria constitui um fator extremamente sério social, cultural e politicamente. Então, mais uma vez, fica sublinhado que a situação política em que se encontra a comunidade surda mantém a mesma em uma posição de alijamento dentro da comunidade lingüística hegemônica.

---

<sup>2</sup> O título SALLES, Heloisa et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. Brasília. 2002. parece trazer esta preocupação, mas, acreditamos, faltam pessoas que vivenciam significativamente o mundo da surdez para que este trabalho tenha mais repercussões.

<sup>3</sup> E podemos incluir os vários grupos sociais de ouvintes que não utilizam a língua padrão e constituem também comunidades culturalmente diferenciadas.

Um dos pontos que continua trazendo grandes problemas na educação lingüística do surdo está na maneira como se entende o que seja a língua e nas práticas decorrentes deste entendimento. Aqui propomos, dentro de um contexto em que a LIBRAS é a primeira língua do aluno, orientações e bases teóricas para a reflexão e conseqüente ensino da língua portuguesa ao surdo.

Para tal, vamos primeiramente refletir sobre como a língua tem sido compreendida e como precisa ser compreendida para o que consideramos um ensino melhor embasado.

Tanto surdos quanto ouvintes têm vivido situações difíceis de sala de aula quando se trata do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Historicamente, a língua tem sido pensada sob a égide da forma; mais contemporaneamente, por conta dos estudos da lingüística enunciativa, construiu-se uma nova visão do que sejam as línguas. Vejamos.

#### 4.1. Forma e uso no ensino de línguas

Já vai longe a idéia de que um estudo lingüístico se atém unicamente à descrição de estruturas. (Silva, 2001) A posição desconfortável que viveu, por exemplo, o estudo do significado, dentro daquele contexto, digamos mais estruturalista, fez com que muitos estudiosos se voltassem para outras realidades da língua que vão além do estudo da *forma*<sup>4</sup>. O que vivemos hoje é a abordagem da língua sob diferentes pontos de vista que vão promovendo trabalhos onde a inter e a multidisciplinariedade são a tônica. Sobretudo, encara-se agora a língua como manifestação dentro de contextos; analisa-se a língua em situações reais de *uso*.

Por outro lado, muitas teorias de cunho contextualista, enunciativo têm refletido com mais cuidado sobre o papel da forma no ensino de línguas. Se em um momento, houve um certo abandono da *forma* em prol de organizações “comunicativas”, em prol do *uso*, hoje tem-se repensado com mais atenção a relação entre esses conceitos (cf. Doughty & Williams, 1999). Refletir sobre estes dois aspectos é fundamental no sentido de irmos construindo um conhecimento mais seguro da língua no sentido de orientar nossa tarefa de ensiná-la ao surdo.

---

<sup>4</sup> Na acepção de Saussure.

Sob os conceitos de *forma* e *uso*, desenvolvem-se diferentes teorias muitas vezes incompatíveis. O fato é que, segundo Orlandi (1995:19), pode-se

ver que, embora os estudos lingüísticos se desenvolvam em várias direções, acabam sendo atravessados e definidos por essas tendências conflitantes: a formalista e a sociologista.

Considerando, então, a dicotomia<sup>5</sup> que existe entre *forma* e *uso*, vamos propor pensar o ensino da língua, e mais especificamente de segunda língua - nossa preocupação maior -, com base nessas duas categorias.

Como vimos apontando, se vamos ensinar ao surdo o português na perspectiva de segunda língua, precisamos entender sua constituição para que a produção de material didático seja adequada ao seu ensino.

#### 4.1.1. Redimensionamento: da estrutura ao discurso

Nesta seção, vamos levantar e discutir algumas limitações da abordagem formal, presentes mais cientificamente dentro das correntes estruturalistas e menos cientificamente dentro das gramáticas tradicionais (GT), e, assim, verificar sua implicação no processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua. Um professor bem formado precisa necessariamente buscar na lingüística teórica conhecimentos para construir uma prática consciente. Precisamos formar bons profissionais<sup>6</sup> para este novo trabalho tanto para surdos quanto para ouvintes.

A lingüística estrutural se volta para o estudo de quatro clássicas divisões: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Dentro dessas quatro áreas, a última ficou sempre relegada a uma investigação incipiente, uma vez que era

<sup>5</sup> Por uma questão dimensional, não vamos discutir as implicações que uma reflexão mais minuciosa levantaria sobre o par *forma* e *uso*. Entenderemos, ainda que superficialmente, que *forma* se refere ao olhar a língua sob uma dimensão minimamente contextualizada e que *uso* se refere a um olhar maximamente contextualizado. O primeiro conceito se situaria em uma concepção lingüística relativa aos estruturalismos (Lobato, 1986: 85) e às gramáticas tradicionais (GT) e o segundo em uma concepção lingüística contemporânea que estuda a língua em uso, a pragmática.

<sup>6</sup> O que temos visto no Brasil é exatamente um problema grave na formação dos professores. Isto se constitui em um ciclo vicioso; como coloca Sánchez "As crianças pobres chegam às escolas pobres" e assim começa o ciclo: "Maus estudantes" se tornam "professores mal preparados que oferecerão ensino a crianças que vêm de condições desvantajosas" (In: Lodi, Harrison, Campos & Teske, 2002:26).

considerada não abordável linguisticamente na visão da escola estruturalista<sup>7</sup>. Isso significa, em última instância, que o estudo lingüístico, dentro dessa escola, tinha como nível máximo de descrição a sintaxe. Vamos observar os problemas advindos de tal postura e, então, enfatizar a necessidade do estudo do discurso para se alcançar uma descrição mais plena da língua.

Dentro da área que se chama tradicionalmente morfologia, estabelece-se a existência de classes de palavras. Os critérios através dos quais se chega a essa classificação privilegiam a morfologia e a sintaxe (Basílio, 1986:49). Uma classe como, por exemplo, a dos “substantivos” terá uma classificação morfológica indicando que “admite flexão de gênero e número”, e ainda será abordada sintaticamente quando se coloca que “constitui os núcleos dos sintagmas nominais: sujeito, objeto...”. A questão é que a descrição estrutural, mesmo em busca de uma abordagem mais coerente, científica, deixa a descoberto uma série de “palavras de classificação à parte” (Cunha, 1972: 376). São as chamadas “palavras denotativas”. Segundo Cunha (1972: 376),

Certas palavras, por vezes enquadradas impropriamente entre os advérbios, passaram a ter, com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, classificação à parte, mas sem nome especial.

Escolhemos utilizar esta classe de vocábulos para explicitar a problemática de descrições limitadas da língua e refletir sobre forma e uso.

Então, vocábulos como os destacados em negrito no exemplo a seguir, dentro do limite de descrição estrutural, não têm uma classificação; nesse sentido, parecem não ter uma função na língua.

(4.1.) “**Mesmo** João conseguiu fazer bem a prova. E olha que **até** Pedro achou difícil. E o incrível é que, **fora** João, todos foram mal.”

Se pensarmos em aspectos semânticos, tenta-se fazer uma descrição desse grupo, mas, ao atingirmos os níveis morfológicos e sintáticos, pouco tem sido proposto. Todavia, todo falante nativo pode perceber que as palavras em negrito são fundamentais para a construção das idéias desse trecho. E todo falante sabe

<sup>7</sup> Não é intenção nossa aprofundar a questão da semântica dentro do estruturalismo, mas posicioná-la sob a ótica das teorias de enunciação que realmente desenvolveram um arcabouço teórico adequado para estudá-la.

bem interpretar esse enunciado de forma a perceber, por exemplo, que o locutor tem uma imagem negativa de João e uma imagem positiva de Pedro. Se tais termos são fundamentais nesta construção, é preciso dar conta de sua descrição. Mas como lidar com esses dados dentro da visão estrutural? Parece-nos impossível. Tal problema se apresenta justamente porque o nível máximo de análise a que se vai é o período, ou seja, o nível máximo de descrição de língua, nesse tipo de estudo, é a sintaxe.

Assim, se a formação do professor é limitada, provavelmente ele não vai saber como orientar adequadamente o ensino. E mais ainda: os exemplos tomados também deixam clara uma diferença significativa entre o que é necessário destacar para alunos que estudam o português como primeira língua e os que a estudam como segundo, o caso dos surdos.

O que pretendemos indicar com este exemplo é que, para compreender e estudar os elementos em destaque, é necessário abordar a língua com base em outras visões, é preciso ir além da abordagem dada pela sintaxe e chegar ao nível do discurso. No discurso, além da estrutura lingüística, entram outras variantes, como o locutor, o interlocutor, a noção de contexto, a intencionalidade, o uso...

Como coloca Azeredo (1990:121),

O discurso se situa, inevitavelmente, no ponto de tensão entre dois pólos: a individualidade criativa do locutor/enunciador e o conjunto de variáveis que, externas a ele, limitam, condicionam ou afetam de diversos modos a enunciação: o código lingüístico, o interlocutor, o espaço, a situação social, o conteúdo, crenças e valores culturais, o texto em processo, outros textos.

Considerando-se estes aspectos anteriores, estamos já lidando com o âmbito do *uso* da língua e não só com o âmbito *formal*. Se as descrições estruturais não trabalham com a noção de discurso, a descrição de língua que encontramos nelas se caracteriza por ser extremamente limitada. É nesse sentido que é preciso repensar qual tipo de abordagem de língua é adequada ao ensino tanto de L1 quanto, sobretudo, de L2.

Os problemas na produção escrita de surdos são tratados e orientados como se eles fossem produzidos por usuários nativos do português. Uma vez que praticamente o ensino da língua não tem uma metodologia diferente para os surdos – usuários não-nativos -, o fracasso desse grupo se torna necessariamente

uma constante. E mais ainda: muitos aspectos da língua são ensinados a eles a partir da “decoreba” – clássica prática das orientações estruturalistas e das gramáticas tradicionais - em vez de serem tratados mais pragmaticamente.

Assim é que, em retorno ao nosso exemplo, se abordamos os elementos lingüísticos destacados acima sob a ótica do discurso, dentro do nível da pragmática, podemos, então, dar-lhes uma classificação genérica: a de, por exemplo, “marcadores discursivos”, elementos que inscrevem no discurso a intencionalidade do falante, que marcam o foco de atenção do que se diz ao interlocutor etc.

Repare-se que absolutamente não estamos assumindo uma minimização da abordagem sintático-formal em prol de uma abordagem discursiva. Na verdade, estamos apontando um outro nível de análise que precisa ser considerado quando se lida com a língua. *Em conjunto, os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, discursivamente organizados, vão concorrer para uma compreensão do fenômeno lingüístico.* A partir do momento em que se assume o discurso como a dimensão fundamental da língua, as conseqüências teóricas de tal postura vão provocar um sério questionamento em relação ao conceito de língua subjacente a outras teorias e às gramáticas tradicionais. Passaremos a lidar com outra visão de língua.

Esta nova visão, também queremos sublinhar, absolutamente não se limita ao ensino de português como segunda língua para surdos; também é uma questão pertinente ao ensino de L1 e L2 para ouvintes.

Uma das fontes a que os professores de língua recorrem com mais freqüência, porque conhecem melhor e porque não têm outras fontes, são as gramáticas tradicionais.

Neste ponto, precisamos também levantar mais algumas críticas. Observando as gramáticas tradicionais, vemos que elas têm a preocupação de descrever uma certa variante da língua que é considerada socialmente como padrão. Vemos também que, em termos de abordagem, além de não ser estudada com base em critérios claros, a língua é vista como uma estrutura, como um sistema analisável nele e por ele mesmo<sup>8</sup>. Assim, ficam fora do estudo da língua

---

<sup>8</sup> É preciso também assinalar que algumas gramáticas já começam a incorporar a visão discursiva, ou ao menos a idéia do uso, em vez de só descrever a língua de maneira estruturalista. Podemos apontar aqui a *Moderna gramática portuguesa* de Bechara (2001), a *Gramática de usos do*

todas aquelas variantes trazidas pela dimensão discursiva: o interlocutor, o espaço, a situação social, crenças e valores culturais...

Na medida em que a língua não pode ser observada em todas as suas nuances dentro do campo dos estruturalismos e das GT's, precisamos nos debruçar sobre ela a partir de um outro ponto de vista. Ou seja, é preciso redimensionar o estudo da língua destacando e elevando o aspecto discursivo frente aos outros aspectos clássicos na descrição do português.

No caso, então, do português L1 e, sobretudo, do português L2, a análise estrutural e a descrição das gramáticas são limitadoras. Isso nos leva a buscar outras fontes, como, por exemplo, as descrições científicas feitas pelas várias correntes da lingüística enunciativa moderna. Nelas, a dimensão pragmático-discursiva orienta e lança nova luz à dimensão estrutural.

Vejamos esta visão em relação à descrição de alguns tempos verbais do português.

Basicamente, quase tudo na língua existe porque tem uma função interacional (Koch, 1992). É este uso o que nos importa. Cada aspecto do código que estamos ensinando vai ser veiculado ao surdo com base no seu aspecto pragmático, antes de tudo, não com base na sua nomenclatura, na sua descrição formal. Aprender a classificar formas lingüísticas não é o melhor método para se aprender a usar a língua, ouvindo, falando, lendo e escrevendo com competência.

Portanto, se essa metodologia não serve a ouvintes nativos de língua portuguesa, também não servirá para quem usa línguas diferentes.

Nosso procedimento é observar cada aspecto do código de maneira contextualizada, mostrando para que serve cada elemento. Com base no “para que serve” faz-se a escolha dos textos, das formas adequadas a nossas intenções.

Portanto, vamos observar, a título de exemplificação, alguns tempos verbais com alguns dos seus usos mais comuns. Entretanto não percamos de vista o fato de que a língua é criação humana; desse modo, não se limita a um significado, a uma possibilidade. A língua é viva, e nela, em cada uma de suas partes, há muitas possibilidades de usos diferentes. Vejamos, esquematicamente, o quadro a seguir:

---

*português* de Moura Neves (2000), algumas gramáticas escolares como a *Gramática reflexiva* de Cereja e Magalhães (2002).

Tabela 2

TEMPO VERBAL - A FORMA	ALGUNS USOS	ALGUMAS PALAVRAS - CHAVE	ORGANIZAÇÕES DISCURSIVAS, TIPOS/GÊNEROS DE TEXTOS
Presente do indicativo <i>Amo</i> <i>Como</i> <i>Parto</i>	- descrições - hábitos - apresentações - verdades absolutas	- atualmente - sempre - todo dia - todo ano	- informativos/científicos - didáticos - diálogos - descrições dentro de narrativas
Futuro (perífrase) <i>Vou amar</i> <i>Vou comer</i> <i>Vou partir</i>	- indicação de fatos no futuro - uso mais em português menos formal - previsões futuras - + oralidade X <i>amarei</i> + <i>escrita</i>	- amanhã - depois de amanhã - semana que vem	- textos indicativos de eventos/previsões futuras - adivinhações
Passado perfeito <i>Amei</i> <i>Comi</i> <i>Parti</i>	- acontecimentos passados tomados como iniciados e finalizados (ontem li um livro) - acontecimentos futuros tomados como iniciados e finalizados (quando vc chegar eu já terminei o trabalho) - descrições (eu sempre fui animado)	- ontem - na semana passada	- narrativas - relatórios
Passado imperfeito <i>Amava</i> <i>Comia</i> <i>Partia</i>	- descrições no passado - hábitos antigos - tempo da imaginação - pedidos polidos - tempo da hipótese (uso limitado)	- antigamente	- descrições nas narrativas - textos imaginativo, tipo “aí eu era o herói e você era o bandido”

Observando-se o quadro sucinto, vemos algumas *formas* verbais com alguns de seus *usos* mais comuns. De acordo com nossas necessidades interacionais, vamos utilizar um ou outro tempo. Se temos a necessidade interacional de nos apresentar, uma possibilidade é a utilização do presente. Se temos a necessidade interacional de contar nossos hábitos passados, vamos lançar mão do uso do imperfeito do indicativo por exemplo.

Na verdade, a necessidade vai impor a utilização de um ou outro recurso da língua. De novo, explicita-se a idéia de que a *forma* está submetida ao *uso*.

Então, o ponto é que a necessidade interacional determina que aspectos da língua eu vão ser usados para atingir-se um objetivo.

Vamos, então, a partir dessa discussão, fundamentar as posições teóricas que embasam nossa postura frente à língua e ao ensino-aprendizagem do português como L2. Acreditamos que esta nossa postura seja a que melhor pode orientar um trabalho com os surdos.

#### 4.2. A proposta teórica de nosso trabalho

Na seção anterior, apontamos que o estudo do português L1 e L2 precisa buscar outros níveis de abordagem ainda pouco explorados pela lingüística de base estruturalista e pelas gramáticas tradicionais (GT). Vamos então mostrar uma outra visão de língua e ensino-aprendizagem com base na qual se desenvolve nosso trabalho.

Para tanto, vamos discutir quatro pontos:

- i- um esclarecimento sobre o que é ver a língua portuguesa como uma segunda língua;
- ii- um conceito de língua adequado a um projeto interativo de ensino;
- iii- um objetivo do ensino-aprendizagem de línguas;
- iv- e algumas orientações pertinentes ao ensino-aprendizagem do português L2 coerentes com nossas bases teóricas.

#### **4.2.1. Ensino de português como primeira e segunda línguas – diferentes perspectivas**

Como já dissemos, é preciso focalizar a formação do professor de língua. Um dos aspectos que pesam no fracasso escolar de surdos em relação à produção e leitura do português é a ausência de conhecimentos teóricos que levam os professores a adotarem uma metodologia adequada a seu grupo. Nesse sentido, o professor de L2 para surdos precisa ter conhecimentos específicos sobre a língua que está ensinando. Afinal, não é o mesmo caminho que se segue no ensino de L1 e de L2. Não basta saber a língua que está sendo ensinada, é preciso estudá-la como L1, é preciso ser um pesquisador com uma nova ótica.

O ensino do português sob a rubrica de segunda língua ainda se encontra em estado pouco aprofundado em confronto com, por exemplo, a descrição de inglês L2 ou francês L2<sup>9</sup>. Fatores de ordem socioeconômica, em âmbito mundial, e em especial social no caso dos surdos, determinam essa questão; o *status* do inglês no mundo, por exemplo, não tem a mesma dimensão do português. Da

<sup>9</sup> Estas línguas, por exemplo, já têm amplo material com base nos quais os professores de L2 para surdos podem se basear. No caso do português, a carência ainda é grande para os ouvintes e, para os surdos, praticamente não há (cf. Souza, Freire & Favorito, 2001).

mesma forma, a LIBRAS não tem também o mesmo *status* do português. Entretanto, por conta do dinamismo histórico, essa situação vem mudando dia a dia. Hoje, a perspectiva antropológica da surdez, por exemplo, obriga-nos a adotar um outro olhar e a estudar o português sob esta visão. A partir dessas reflexões, poderemos chegar a construir um material didático adequado ao surdo.

Se o português L2 começa a ganhar força nessas últimas décadas, ainda não adquiriu, porém, espaço reconhecida e suficientemente grande nas academias; é preciso que comecemos a rascunhar bases para que tal fato se dê efetivamente. Nesse sentido, devemos partir para reflexões sobre o que é a língua e sobre seu ensino como L2. É preciso adotar uma linha teórica para que o trabalho se torne bem embasado e siga uma direção clara, orientando os passos no caminho dos resultados buscados. Não é nossa intenção desprestigiar uma ou outra teoria e/ou método advindo dela; a postura que adotaremos é a que a nós se aproximou mais de nossa concepção sobre a língua.

É necessário começar a construir certas reflexões sobre a perspectiva a ser adotada no ensino do português L2; as posturas que o professor de português L2 precisa tomar; o arcabouço teórico que melhor embasaria o ensino do português L2; os espaços onde buscar informações pertinentes ao ensino de português L2; a maneira de descrever a língua para que ela seja veiculada adequadamente a um usuário de outra língua.

Essas são questões que precisam estar presentes todo o tempo no decorrer de nosso trabalho com a língua. Estaremos o tempo todo tentando respondê-las e formulando muitas outras.

Vamos observar e discutir os exemplos e alguns aspectos que eles trazem de significativo na construção de um olhar diferente para quem ensina português como segunda língua, independentemente de ser para surdos ou ouvintes.

Observemos o primeiro conjunto de exemplos:

(4.2.) Aquele homem tornou-se irritado.

(4.3.) Cantei por ficar alegre.

(4.4.) Ele não vai falar embora o matem.

Reparemos que um falante nativo não produziria frases como as anteriormente exemplificadas. Não é necessário ao professor de português como primeira língua debater tais questões, preocupar-se com tais questões. Entretanto,

são questões fundamentais quando se está ensinando o português para quem fala outra língua.

Desconsiderando o fato de que as frases estão descontextualizadas – o que pode nos levar a diversificadas interpretações e até a validar algumas -, podemos dar algumas indicações.

Em (4.2.), mostra-se a necessidade de delimitar sentidos para verbos de mesmo campo semântico como tornar-se, ficar, virar. Cada um deles é adquirido pelo falante nativo em situações naturais e contextualizadas; então, aprende-se, intui-se, adquire-se a idéia de que usamos “tornar-se” quando a mudança de estado é mais permanente; por outro lado, usamos “ficar” para situações em que as mudanças são passageiras.

Não é, então, a mesma leitura que fazem professores de L1 e de L2.

Repare-se agora (4.3.). É notório para ouvintes brasileiros que uma das características que marca o falar do estrangeiro tem a confusão do uso do “por” e “para” como um dos pontos. Também estes dois elementos, que para o falante nativo não causa problemas, para o aprendiz de segunda língua é uma questão que lhe vai custar bons anos até que se sinta seguro para fazer a diferenciação no uso.

Da mesma forma, dá-se com (4.4.). As gramáticas tradicionais, por exemplo<sup>10</sup>, descrevem sob o mesmo rótulo as expressões *embora*, *mesmo que*, *ainda que* e *nem que*. São conjunções subordinativas concessivas. Mas é explícita a diferença de sentidos que temos em:

(4.5.) Ele não vai falar embora o matem.

(4.6.) Ele não vai falar mesmo que o matem.

(4.7.) Ele não vai falar nem que o matem.

Todos os dados que apontamos até aqui têm relação com o que chamaríamos de aspectos mais estruturais e semânticos; nem entramos aqui em uma reflexão discursiva para apontar o funcionamento desses elementos.

O que fica patente é a idéia de que um professor despreparado para o ensino de segunda língua talvez não tenha sensibilidade para estas questões e pode agir como agem os leigos. Então, se o aluno pergunta “Por que usar ‘mesmo que’ e não ‘embora’”? O profissional despreparado não terá como orientá-lo. Na

<sup>10</sup> Cito aqui as gramáticas tradicionais porque são o primeiro veículo de que lançam mão professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Naturalmente, temos uma série de trabalhos que explicitam já as diferenças entre conjunções em termos de argumentatividade/discursividade.

verdade, para o profissional preparado, esta questão não se colocaria uma vez que o material didático já seria elaborado para esclarecê-la.

Observemos agora um outro conjunto de exemplos:

(4.8.) Vou comprar um carro caso *tiver* dinheiro.

(4.9.) Ontem o dia *esteve* chuvoso, as nuvens *cobriram* o céu, as pessoas *andaram* nas ruas. De repente, caiu uma chuva muito *má*. Pensei: que *ruim* dia!

(4.10) Uma moça nativa de português escreve em uma sala de bate papo para outra: “Oi, querida.” Por extensão, um rapaz nativo de outra língua escreve uma sala de bate papo para outro: “Oi, querido.”<sup>11</sup>

Os exemplos agora nos remetem a um outro conjunto de aspectos da língua. A obrigatoriedade sintática do uso do subjuntivo presente na língua escrita formal no exemplo (4.8.); o problema da escolha adequada dos tempos verbais e da adequada escolha e colocação dos vocábulos nas sentenças no exemplo (4.9.). A formação teórica do professor de segunda língua necessita ser erigida a partir de uma construção diferente para que a apresentação lingüística, voltada para o ensino de L2, seja melhor fundamentada.

Por fim, repare-se que, no exemplo (4.10.), uma outra questão de língua que ainda escapa à grande maioria dos professores de português seja de primeira ou segunda línguas é o fato de que língua é cultura. Assim, é culturalmente organizada também. Na cultura brasileira, a palavra “querido” costuma ser típica da fala de gênero feminino<sup>12</sup>. Nesse sentido, há um interdito em nossa cultura machista no uso desta palavra no tratamento entre homens; há alguns contextos em que pode ser usada entre homens, mas não em todos, como é o caso do exemplo citado acima.

Assim, colocamos brevemente aspectos formais e discursivos que delineiam a língua e que precisam ser objeto de reflexão do professor de segunda língua.

<sup>11</sup> Há muitos contextos em que homens podem se saudar com a expressão “querido”; entretanto, isso só vai ocorrer contextos em específicos, como, por exemplo, um pai falando com o filho.

<sup>12</sup> A questão do gênero na língua, nada tem a ver com o biológico. É uma questão cultural. Assim, um ser biológico do sexo masculino pode adotar um estilo de fala do gênero feminino. Vide Silva (1997).

Podemos, a partir destes pontos, chegar à conclusão de que o que é natural para um falante nativo pode ser bastante problemático para um falante de outra língua. Então é fundamental, no ensino de português para os surdos, que encaminhe o processo sob a perspectiva de segunda língua; e que promovamos a descrição da língua no intuito de descobrir regras ainda não explicitadas formalmente.

#### 4.2.2. Um conceito de língua

Partimos do fato de que a língua só existe dentro de contextos. Existe a dimensão do código lingüístico, que é o explorado pelas correntes estruturalistas e pelas gramáticas tradicionais, mas esse código não se presentifica, não figura fora de situações específicas. E os elementos que compõem essas situações específicas interferem no modo de produção e compreensão da língua.

Nesse sentido, é preciso ver a língua maximamente contextualizada; e, sob essa perspectiva, assumir que os sentidos veiculados pelo código lingüístico são dependentes desse contexto. Vamos a um exemplo clássico:

(4.11.) A porta está aberta.

Qual é o significado desta frase?

Uma visão estruturalista não daria conta de responder a essa questão. Afinal, o significado não se deposita apenas na estrutura da frase; é, na verdade, dependente de contexto. Pode significar: “saia da sala”, “entre na sala” ou mesmo “feche a porta”. É preciso observar quem fala, para quem fala e em que tempo e espaço fala. O contexto é básico dentro da visão aqui proposta.

A noção de contexto ganha relevância, passando a ser entendida como criação conjunta de todos os participantes... (Ribeiro e Garcez, 1998: 8)

Assim, as grandes listas de palavras e frases soltas que encontramos normalmente nas salas de português para surdos parecem começar a não fazer

nenhum sentido; afinal são apenas um grupo de vocábulos e frases sem nenhum sentido. São só formas agrupadas.

Se o significado depende do contexto, então, não basta a estrutura da língua para entendermos certas declarações. Nesse sentido, no ensino de língua, é inadequado trabalhar estruturas descontextualizadas ou estudar a língua como se fosse só *forma*. É na relação dos homens entre si e com o mundo que a língua tem lugar, seja na produção da fala ou da escrita. Enfim: língua é interação. A língua são *estruturas em uso*.

Assim, as explicações para certos fatos lingüísticos vão ser encontradas além do âmbito exclusivo da sintaxe, da fonologia ou da morfologia. É preciso ir ao nível do discurso, onde os elementos contextuais são previstos. Não apenas eles fazem parte da análise lingüística, mas hierarquicamente organizam os elementos estruturais das línguas. Sob esse ponto de vista, um ensino de língua que não prevê também o contexto extralingüístico, está trabalhando inadequadamente.

O conceito de língua em que se fundamenta a proposta aqui apresentada situa o ensino de segunda língua dentro do conjunto de estudos discursivos na vertente da *sociolingüística interacional* (Gumperz, 1982; Bastos, 1996; Tannen, 1994; Schiffrin, 1994; Garcez, 1996), que analisa a língua em uso, enquanto organismo vivo, dentro da sociedade.

Esses estudos mergulham suas raízes na lingüística, na sociologia e na antropologia. Nesse sentido, seus interesses se voltam para a língua, para a sociedade, assim como para a cultura (Bastos, 1996; Schiffrin, 1994; Garcez, 1996).

São dois os pilares básicos da sociolingüística interacional: os trabalhos do sociólogo Goffman (1959) e do antropólogo Gumperz (1982).

A contribuição básica do primeiro é seu trabalho sobre interações face-a-face, nas quais a língua, por estar situada em circunstâncias particulares da vida social, reflete significados e estruturas para estas mesmas circunstâncias. No nosso caso, temos de pensar a língua escrita e as interações das quais ela faz parte. Sem essa sensibilidade, é comum vermos os professores de português vetando certos vocábulos de menor prestígio social em um texto representante de uma interação informal. Não é possível interagir na internet por exemplo, em *chats*, utilizando um português formal; a língua comum é muito assemelhada à língua

portuguesa falada. Assim como não é possível em uma interação escrita – como uma carta de pedido de um emprego – utilizar um português informal.

Quanto ao segundo, Gumperz, ressalta-se em seu trabalho o papel da cultura na contextualização da língua: as pessoas de uma mesma comunidade de fala, possuidoras supostamente de uma mesma competência, contextualizam diferentemente o que dizem, mantendo, ainda, a co-compreensão entre falantes. Isso significa dizer que, sob o bojo de uma mesma língua, os falantes fazem usos diferenciados dela. Nos estudos sociolingüísticos, como coloca Schifffrin (1994:97), “muitas análises contemporâneas de língua como interação social são guiadas pelas suposições, teorias e métodos provenientes dos seus trabalhos” - os de Goffman e de Gumperz.

Assim, sob a perspectiva da surdez, é preciso que o professor e toda a escola tenham clareza de que culturalmente o português tem uma determinada conformação e usos e que é preciso conhecer e compreender a cultura dos ouvintes no sentido de interagir melhor na língua deles. Da mesma forma, este tipo de reflexão precisa estar na ordem do dia para se pensar também a LIBRAS. Dessa forma, são construídos conhecimentos lingüísticos e culturais relativos à LIBRAS e à língua portuguesa.

Dentro da perspectiva interacional, é preciso redimensionar o conceito de língua, delimitando-o frente a outras teorias lingüísticas. Como sustenta Silva (1997), a língua deve ser entendida

como um elemento maximamente contextualizado; ela não é estudada de forma abstrata, desvinculada do momento em que se concretiza. Quando se manifesta, é produzida por um falante que desempenha um papel determinado numa certa situação; é direcionada a um ouvinte também determinado, numa situação singular, veiculando intenções singulares também. Nesse sentido, não existe imparcialidade, neutralidade quando se fala em língua, pois ela tanto reflete quanto constrói o mundo dos interagentes (Schifffrin, 1994; Johnstone, 1996).

Há uma problemática que precisa ser evidenciada neste aspecto. Muitos trabalhos podem ser desenhados como de base sociointeracionista. Neste sentido, fazem-se investigações lingüísticas apontando para o que comportamentalmente difere certas culturas de outras: assim, pode-se estudar como se comportar lingüisticamente para ser polido em português quando se quer pedir alguma coisa,

por exemplo. E desse estudo surge uma série de formas, mesmo uma lista de formas aprovadas como polidas ou não polidas. A idéia fundamental de que a língua se desenha também a partir da cultura fica apenas neste nível da superficialidade observável e reproduzível como em um texto teatral decorado. Muitas vezes não se toca na constituição, tradicionalmente chamada gramatical, da língua, ou seja, na organização interna do código, na percepção e no estudo do funcionamento lingüístico em suas idiossincrasias. Assim, corre-se o risco de delinearem-se estudos que se pretendem de base para a produção de materiais didáticos e supostamente querem ser indicadores de nossa cultura; contudo, na verdade, podem tocar apenas naquilo que é o mais óbvio sem um aprofundamento teórico sobre a constituição da língua e sua representatividade como elemento cultural da sociedade brasileira ouvinte. Sob uma rubrica interacional, pode ser possível inferirem-se metodologias que queiram, por exemplo, transformar estrangeiros em brasileiros. Isso não é factível; nossas constituições não são manipuláveis. Seria como querer que o surdo se tornasse ouvinte.

Dessa forma, assim como muito da literatura de português para estrangeiros quanto da literatura de português para surdo, quer-se implementar “medicinalmente” – afinal parece-nos um processo cirúrgico – uma alteração na constituição cultural do outro. Fornecem-se pistas ou marcas inequívocas de determinados comportamentos lingüísticos de brasileiros para que possam ser seguidas. Se, por um lado, é preciso compreender os usos e conseqüências das escolhas lingüísticas do código novo que aprendemos, por outro, não parece adequado pedagogicamente que o aluno de L2 tenha de fazer uso dessas mesmas marcas como se fosse falante nativo, ou melhor, para que se transforme em um falante nativo.

E parece-nos também razoável defender que as marcas que diferenciam as culturas têm bases fundamentadas na história; assim, não seria a sala de aula a responsável por estas implementações – a nosso ver, aliás, impossíveis.

Quando falamos então que o conceito de língua que utilizamos vem do modelo sociointeracional, não estamos querendo dizer que é comportamentalmente que reconhecemos e identificamos a cultura do outro, mas na constituição mesma da língua, em suas nuances mais gramaticais.

Nosso ponto de defesa é que toda a configuração de uma língua tem uma interferência não apenas, como é explícito para todos, nos modos de dizer, mas na

própria constituição do que é dito. Nesse sentido, a gramática de uma língua se constitui significativamente a partir da interferência direta do grupo cultural que a utiliza. Assim, escolher entre tempos verbais na construção do discurso, por exemplo, não é apenas uma questão de referenciação temporal – tanto que a noção de tempo verbal nem sempre se identifica com a idéia de tempo semântico – é, muitas vezes, uma questão de postura – categoria cultural - frente ao que se diz.

Não explicitar isto poderia nos levar à produção de materiais, digamos, neo-behavioristas: faça assim, não faça assim. Queremos a construção de um conhecimento de uma forma reflexiva, não reprodutiva.

### 4.2.3. A competência comunicativa

O que se busca no ensino-aprendizagem de uma língua, na base teórica que propomos, é a competência comunicativa: além do conhecimento do código, o aluno precisa aprender a adequar esse código aos contextos nos quais se encontra. É preciso relacionar o âmbito estrutural ao âmbito pragmático.

Precisamos determinar que conhecimentos são necessários para se aprender e dominar uma língua. Se dentro de um conceito estruturalista de língua, a resposta seria o conhecimento das estruturas, sob o conceito em que nos baseamos a resposta é bem mais ampla. Em nossa concepção, entram em jogo conhecimentos lingüístico-estruturais, lingüístico-pragmáticos e extralingüísticos. O conceito de *competência comunicativa* desenvolvido por Dell Hymes (1970) é o que mais se aproxima do que seriam para nós os conhecimentos/competências necessários para o domínio de uma língua. Repensado por vários teóricos, vamos aqui, seguindo de perto Koch (1994: 31,32), explicitar que conhecimentos estão subjacentes à competência comunicativa.

Tabela 3

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA		
Conhecimento lingüístico	Conhecimento gramatical e lexical.	Espaço do gramatical
Conhecimento enciclopédico	Conhecimento de mundo.	Espaço

Conhecimento interacional	Conhecimento sobre as ações verbais, sobre as formas de interação através da linguagem.	do pragmático
---------------------------	---	---------------

Assim, é preciso conhecer o sistema da língua - as regras gramaticais que a diferenciam de outras línguas; é preciso também conhecimento de mundo, o acúmulo de experiências que nos orientam sobre o que são (ou como nos dizem que são) as coisas, sobre como agir e como esperamos que ajam conosco a cada interação; e é necessário ainda o conhecimento interacional que nos vai ajudar a adaptar a língua às situações interacionais em que estamos.

Koch subdivide o conhecimento interacional em cinco subitens:

- i- Conhecimento ilocucional: através dele podem-se inferir as intenções de nossos interlocutores;
- ii- Conhecimento comunicacional: através dele, organiza-se a informação em termos de relevância, quantidade e qualidade, conforme as máximas de Grice (1975);
- iii- Conhecimento metacomunicativo: refere-se à máxima de modo estabelecida por Grice (1975); está relacionada a “como” a informação é veiculada; explicita a necessidade de cuidar da forma (escolha vocabular, sintática...) para levar a cabo a informação; nesse sentido, as paráfrases, as repetições são exemplos;
- iv- Conhecimento superestrutural: trata do conhecimento de tipologias textuais (cartas, poemas, currículos...); cada interação implica o uso de um tipo diferente de texto; é a interação que vai determinar o melhor tipo para se alcançar o objetivo desejado;
- v- Conhecimento procedural: aborda o fato de que é preciso saber usar as estratégias adequadas para se alcançar o objetivo em uma interação; a diretividade ou indiretividade são exemplos de estratégias.

Repare-se que tais conhecimentos são uma importante contribuição no processo, por exemplo, de confecção de material didático, assim como no processo de avaliação das produções dos surdos em língua portuguesa. O professor que tem acesso a este tipo de teorização está, sem dúvida, melhor

preparado e com uma visão de língua e de ensino mais adequada para interagir qualitativamente com seus alunos.

Alcançar a competência comunicativa marca a diferença entre ter estudado as *estruturas* de uma língua e também saber *usar* essa língua em seus vários contextos.

Na aula de língua, é necessário trabalhar todos esses conhecimentos para que os alunos alcancem a competência comunicativa e, por conseguinte, o domínio da língua.

É com esse objetivo e com essa base teórica que nos debruçamos sobre o ensino de português como segunda língua. Com essa perspectiva, acreditamos, podemos levar nossos alunos a conhecer e usar a língua portuguesa de forma consciente, adequada, plena.

#### **4.2.4. O ensino-aprendizagem do português L2**

Com base nos pilares teóricos que vimos discutindo, delineiam-se as orientações pertinentes ao ensino-aprendizagem do português L2.

Se língua é interação, levamos então em conta que a aprendizagem de um código novo deve se dar contextualizadamente, de forma sempre negociada entre os interagentes. Assim, é a relação entre os interagentes professor e aluno que possibilita a construção de sentidos. Se a língua só existe em contextos, é o código contextualizado que vai nos fornecer as bases para a sua compreensão e seu uso - fim fundamental da aprendizagem de línguas.

Desse modo, o saber se constrói dentro de situações interacionais. A aprendizagem é encarada por nós como uma construção conjunta de interlocutores.

Na abordagem do discurso, tanto o falante como o ouvinte têm papéis ativos na elaboração da mensagem e na definição 'do que está se passando aqui e agora'. (Ribeiro e Garcez, 1998: 8)

A língua é aprendida quando entramos em contato com ela em situações concretas, quando estamos inseridos em contextos. Sendo assim, não parece adequada a imposição de estruturas, mas a construção do saber escolher e usar

essas *estruturas* de modo a que os sentido que a língua veicula tenham sido negociados entre os participantes nos contextos pedagógicos em que estão inseridos.

Sob essa perspectiva em relação à aprendizagem, a forma de encaminhar o ensino é fundamentalmente o da construção conjunta do conhecimento. Parte-se da idéia de que nada é dado pronto para o aluno, vai-se construindo o conhecimento de forma dialogada, relacional; o foco do trabalho está na interação, na intenção de junto com o outro construir um saber. É necessário que tudo seja negociado dentro do ambiente da aula. Assim, o conhecimento não é apresentado como pronto, terminado, mas como informações para serem usadas, vivenciadas, refletidas, construídas.

No que se refere às dimensões *estruturais* e *pragmáticas*, não se deve perder de vista que:

se a estrutura gramatical está marcadamente orientada par o uso, para a interação comunicativa, a captação e interiorização das estruturas formais da língua só pode potencializar as finalidades comunicativas do ensino-aprendizagem. (Fonseca, 1994: 134).

Estudam-se estruturas em função de nossas necessidades pragmáticas.

Queremos sublinhar, por fim, que no ensino de português L2 ao surdo, o mais comum é desenvolver-se uma reflexão que, sobretudo, leva em conta os aspectos socioculturais do ensino; de maneira geral, deixa-se de abordar, de forma explícita, que há uma língua com uma organização interna específica que a diferencia das outras. Esse dado não pode ser visto como segundo plano, mas como a outra face da moeda. Não pensar metodologicamente sobre o conhecimento lingüístico, necessário ao aprendizado da L2, significa esquecer o que a língua é. Este é um ponto que precisa ser explorado para que se chegue a uma reflexão e a práticas mais coerentes. Solicitar ao aluno que produza uma narrativa, quando o que se está ensinando do código é o presente do indicativo, é uma prova de que o profissional de ensino está desconhecendo que os textos narrativos, mais comumente, se constroem com tempos do passado.

Nesta seção, tentamos basicamente abordar alguns pontos fundamentais para refletirmos sobre o adequado ensino da língua portuguesa escrita ao aluno surdo, adotando a perspectiva da segunda língua. Quando passamos a encarar as

produções de nossos alunos com esta ótica, nós nos tornamos mais capazes de interagir construtivamente no sentido de uma eficaz aprendizagem do português.