

## **CAPÍTULO 1**

### **O OLHAR À PROCURA DE LINGUAGEM**

Com o advento dos estudos lingüísticos realizados com línguas de sinais, o sujeito surdo tem conseguido ferramentas importantes para garantir o seu direito a uma abordagem bilíngüe na condução de seu processo educacional. Isso se deve muito ao fato de, cada vez mais, as investigações lingüísticas apresentarem argumentos definitivos que comprovam ser um equívoco pensar na existência de primazia da modalidade oral de linguagem sobre a de sinais. Esse é um dogma que não se sustenta cientificamente. E, por esta tese ser de ordem lingüística, a intenção aqui – ainda que em segundo plano – é a de aliar-se a esses estudos cujo objetivo é comprovar que os sistemas lingüísticos das línguas de sinais são o único caminho para o sujeito surdo ter linguagem. Isso significa, em última instância, dar a esse sujeito a oportunidade de se constituir humano ao se descobrir como diferente e único, a partir da sua interação social, primeiro dentro de uma família e, posteriormente, em diferentes grupos socio-culturais.

É principalmente com essa intenção que este primeiro capítulo está organizado. Isto é, antes de realizar a análise das categorias tempo e aspecto – objetivo primeiro e condutor da elaboração desta tese – é apresentado aqui um pouco sobre a natureza da relação entre surdez e linguagem, com a finalidade de difundir e defender o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como sistema lingüístico materno dos sujeitos surdos brasileiros.

Em um primeiro momento pode parecer que tratar mais uma vez de temas que se referem à utilização da língua de sinais por surdos é dizer o óbvio, visto que essa questão tem sido bastante discutida. Mas talvez não seja bem assim, pois, embora já existam leis, portarias e declarações de direitos internacionais que aparentemente garantem os direitos legais para o uso dessa modalidade lingüística, a sombra do preconceito e da discriminação continua a impedir os surdos de terem uma vida integrada à sociedade. Isso porque é possível encontrar, principalmente no Brasil, um discurso “politicamente correto” sobre os surdos, mas que, ao abordar o uso de línguas de sinais, dá preferência, ainda que parcial, à oralização, isto é, a uma proposta educacional que privilegia o trabalho com a língua oral em termos

terapêuticos na busca da “cura” da surdez. Então, a fim de contribuir com a invalidação desse preconceito lingüístico, são discutidos, neste capítulo, temas como o papel da língua de sinais na constituição da identidade lingüística/social/cultural do surdo, o processo de aquisição de linguagem desses sujeitos e a sua relação com as estratégias de ensino, entre outros.

Dessa maneira, nos próximos capítulos, subjacente à análise das categorias tempo e aspecto, estará implícita a proposição de que, além de propiciarem o desenvolvimento científico, investigações lingüísticas sobre a organização do sistema da LIBRAS são subsídios necessários para a valorização dessa língua. Vale ressaltar, ainda, que as pesquisas desenvolvidas por ouvintes sobre as relações entre linguagem, surdez e ensino podem apenas dar uma contribuição teórica – respaldada pela formação acadêmica e pela observação dos aspectos culturais das comunidades surdas -, pois são os surdos que devem dizer suas reais necessidades e desejos ao se tratar dessas questões.

### **1.1 Língua de sinais e bilingüismo diglósico: necessidades para o desenvolvimento psicossocial e lingüístico do sujeito surdo**

A área de aquisição de linguagem é multidisciplinar, uma vez que se vale não só das teorias da lingüística, mas também das teorias da psicologia. Assim, essa área tem gerado as mais diferentes propostas para explicar o processo de aquisição, desde as radicalmente “biologizantes”, passando pelas intermediárias, que procuram unir hipóteses interacionais e inatistas, até as que defendem um absolutismo social. Porém, por mais diferenças que essas vertentes apresentem entre si, com relação a um aspecto todas convergem para o mesmo ponto: a linguagem é um dos principais meios pelos quais o homem adquire conhecimento de mundo, fator que tem participação crucial na organização da própria linguagem.

Por isso, hoje, os estudiosos<sup>1</sup> de aquisição de linguagem por sujeitos surdos<sup>2</sup>, enfatizam a idéia de que toda criança surda deveria crescer em um ambiente bilíngüe<sup>3</sup>. Tal concepção propõe o uso tanto da língua de sinais quanto da oral (em sua modalidade escrita e quando possível em sua modalidade falada), pois as pesquisas indicam que, dessa maneira, as crianças conseguiriam desenvolver melhor suas capacidades cognitivas, lingüísticas e sociais. Assim, nessa perspectiva, a ausência total ou o uso de uma linguagem pobremente percebida pode ter sérias conseqüências negativas para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que seria por meio da linguagem que a criança aprimoraria habilidades como abstração, memorização, que são críticas para o seu desenvolvimento pessoal, bem como para processar e reelaborar as informações do mundo, que lhe facilitariam a compreensão lingüística real.

Então, assim como o ouvinte, o sujeito surdo precisa interagir com e sobre seu conhecimento lingüístico e, para isso, a interação com os pais e a família deve ocorrer o mais rápido possível, pois a linguagem é importante para estabelecer e solidificar laços sociais e pessoais entre a criança e seus pais, acrescentando que é com a linguagem que muito da afetividade paterna toma lugar. Assim, a proposta de bilingüismo tem que ocorrer de modo apropriado para os interlocutores e a situação, lembrando que os surdos se valem em alguns casos da língua de sinais, em outros da oral (em uma de suas modalidades) e, em algumas ocasiões, serão as duas línguas em alternância.

Nesse sentido, Grosjean (2001) salienta que uma proposta bilíngüe para surdos deve levá-los a, progressivamente, tornarem-se membros de ambas as culturas: surda e ouvinte. Eles precisam se identificar, pelo menos em parte, com a

---

<sup>1</sup> Grosjean (2001), Ramsey & Noriega (2001), Ferreira-Brito (1989), Fernandes (1990), Felipe (1989), Martin (2001), Bonvillian & Siedlecki (2000), entre outros.

<sup>2</sup> O termo aquisição é empregado, nesta pesquisa, em uma relação de intercâmbio com aprendizagem, seguindo a proposição de Ellis (1994), na qual se defende uma posição de interface entre aquisição e aprendizagem. O autor rotula essa proposta de “Modelo da competência variável”, pela qual o aprendiz tem acesso livre a dados lingüísticos tanto por exposição natural quanto instrucional. Isso porque, conforme esse autor, em sala de aula ou fora dela, o aluno sempre tem que fazer uso de seus conhecimentos implícitos e explícitos, pois à sua volta ocorrem discursos com e sem planejamento.

<sup>3</sup> Também sob orientação das pesquisas de Ellis (1995), nesta tese a expressão “aquisição de segunda língua” será usada como um termo amplo que se refere à área de estudo que abarca as investigações tanto de “segunda língua” como de “língua estrangeira”. Nas palavras do autor: “*There is a need for a neutral and superordinate term to cover both types of learning [...] in line with common usage, the term ‘second language acquisition’ will be used for this purpose.*” (Ellis, 1994:12). Por essa mesma proposta, L2 é aqui empregado como abreviação de “língua alvo”.

comunidade ouvinte, que é quase sempre o grupo social de seus pais e familiares. Mas o sujeito surdo deve, o mais cedo possível, entrar em contato com a sua própria comunidade para sentir-se confortável em ambas as culturas e ser capaz de identificar-se com cada uma tanto quanto possível.

Em síntese, então, as pesquisas na área de aquisição de linguagem por surdos apontam para uma proposta que vê o bilingüismo de língua de sinal e oral como a única forma de dotar o surdo de instrumentos que lhe permitam interagir cedo com seus pais, desenvolver suas habilidades cognitivas, adquirir conhecimento de mundo, aprimorar a interação com a comunidade surda e ouvinte, promovendo o acultramento dentro de ambos os grupos sociais.

Grosjean (2001) observa ainda que, dependendo do processo de aquisição, as duas linguagens terão diferentes papéis: algumas crianças serão dominantes na língua de sinais, outras serão dominantes na língua oral e algumas terão um equilíbrio entre as duas linguagens. Em adição, vários tipos de bilingüismos são possíveis, pois a situação de contato por si só é complexa, visto que há quatro possibilidades de contato lingüístico, dois sistemas de produção e percepção, etc. Dessa maneira, os surdos se tornarão bilíngües e biculturais em vários graus. Nesse sentido, eles não serão diferentes da maioria da população que vive com duas ou mais línguas: apenas, como outras crianças bilíngües, usarão sua linguagem em cada dia de suas vidas e pertencerão, variando de grau, a grupos sociais distintos.

Porém essa proposta de bilingüismo não é, ainda, bem aceita em alguns casos, pelos pais e professores ouvintes e, em outros, pelos próprios surdos. A esse respeito Ramsey & Noriega (2001), ao pesquisarem sobre atitudes lingüísticas na educação de surdos no México, afirmam que, para pais ouvintes de filhos surdos, a escolha lingüística de suas crianças se dá entre usar a fala ou um modo, para eles, não natural de se comunicar por gestos.

No Brasil, a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, cujas crenças não diferem das dos pais mexicanos. Isso porque, por muito tempo, o desenvolvimento lingüístico do surdo foi encarado como patologia da linguagem e não como um potencial que se realiza por meio de uma modalidade de língua diferente da oral. Ou seja, ao entrar em uma escola com proposta bilíngüe de ensino, o aluno tem à sua volta, em geral, professores e pais acreditando que o

surdo não tem competência lingüística. Como fica, então, seu aprendizado da LIBRAS e do português como L2 em uma proposta bilíngüe?

Talvez a visão dos surdos brasileiros seja paralela ao que Amaral, Coutinho & Martins (1994) observaram na comunidade surda em Portugal, já que a rejeição da sociedade ouvinte às línguas de sinais tem sido uma realidade em todo o mundo:

Sabe-se que grande parte dos surdos portugueses ainda hoje tem muitas dificuldades em aceitar e compreender a sua língua como uma autêntica língua. No entanto, em países em que a investigação lingüística se iniciou há mais tempo, já uma boa parte dos surdos aceita e reconhece a sua própria língua como língua plena, estando, inclusive, alguns deles envolvidos em trabalhos de investigação sobre ela. Em relação às línguas gestuais estrangeiras, os educandos e outros adultos surdos contactados no âmbito deste trabalho reconheceram enormes dificuldades perante qualquer língua estrangeira que não dominem. (AMARAL, COUTINHO & MARTINS, 1994:53)

Por isso, existe a necessidade de que essas crianças estabeleçam contato com os surdos adultos e, assim, possam, ao mesmo tempo em que adquirem a LIBRAS, construir também uma identidade psicossocial e cultural dentro de comunidades surdas. Shanker (2000), citando Lane, Hoffmeister & Bahan (1996), coloca essa idéia sinteticamente do seguinte modo:

*As sign language theorists have shown, a deaf infant exposed to ASL at birth is not simply acquiring a manual system for communicating her thoughts; rather, she is acquiring identity as a member of Deaf culture. For example, "the giving and receiving of a name sign is...an important event in acculturation in the DEAF-WORLD, and the name sign itself frequently reveals much about Deaf culture."* (SHANKER, 2000:101)

Conforme Martin (2001), a rejeição às línguas de sinais se deve, principalmente, ao fato de que há poucos anos as evidências científicas e as opiniões começaram a indicar que essa modalidade lingüística é a mais apropriada para ser a primeira do surdo. E, mesmo assim, a implementação dessa idéia não ocorreu em todos os países.

Desde os anos 60 (a partir principalmente dos trabalhos de Stokoe (1960)) tem se estabelecido que as línguas de sinais são línguas completas e naturais, pois apresentam gramática, sintaxe e léxico. O fato de as línguas de sinais não serem faladas e de não terem o seu código escrito ainda popularizado entre os surdos, não as elimina das considerações científicas, visto que apresentam uma organização estrutural e fazem parte da constituição cultural desses sujeitos –

crescendo, envolvendo e transmitindo dinamicamente tradições socioculturais. Isso está, por exemplo, de acordo com a definição de Benveniste (1968), para quem a linguagem sempre se realiza dentro de uma língua, de uma estrutura lingüística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular.

Ainda é possível pensar que, historicamente, embora a Lingüística tenha priorizado ora a investigação da escrita ora a da fala, seu objeto de estudo sempre foi a linguagem, vista pela maioria dos estudiosos, de acordo com Lyons (1981), como um sistema de símbolos projetados para a comunicação, cujas principais propriedades são a arbitrariedade e a variabilidade. Portanto, as línguas de sinais fazem parte do conjunto da linguagem humana, com a diferença de se apresentarem em uma terceira modalidade: a viso-espacial.

Entretanto, por séculos, as propostas de ensino privilegiaram o encaminhamento metodológico que dá exclusividade às tentativas de imitação de sons e leitura labial, excluindo a língua de sinais, que ainda hoje é proibida em muitos países, e desconsiderando que o acesso à informação por meio da linguagem visual é essencial para a plena formação do indivíduo que não pode ouvir. Ainda hoje, alguns países permitem o uso da língua de sinais somente depois de os estudantes não terem alcançado sucesso com a oralização<sup>4</sup>.

Para o surdo, a questão de as línguas de sinais serem aceitas como linguagem está fundamentalmente relacionada à possibilidade de esses sujeitos interagirem socialmente, organizarem suas experiências cognitivas e terem acesso à educação. Nesse caso, o conceito de acesso é especial, pois significa o emprego de uma diferente modalidade de linguagem com o uso complexo e concomitante entre um sistema de base visual e outro de base oral, representado pela escrita. Ou seja, para o surdo, o problema de acesso tem dimensões múltiplas. Por isso, é importante considerar a existência de comunidades surdas com línguas específicas, fortalecendo a visão que o próprio surdo tem de sua linguagem, inclusive no que diz respeito ao emprego da modalidade escrita da língua de sinais.

Além disso, há também outro problema: existem propostas diversas de bilingüismo para o ensino das crianças surdas e o encaminhamento de algumas dessas propostas não permite a participação das crianças na cultura surda – de uma

---

<sup>4</sup> Essa também ainda é a proposta em muitas escolas no Brasil.

maneira ideal como observado anteriormente nas sugestões de Shanker (2000) – ou na cultura ouvinte. Por fornecerem indicações importantes sobre a natureza da relação entre linguagem e surdez e sobre a consideração que o ensino tem outorgado à LIBRAS, alguns desses encaminhamentos para bilingüismo são resumidos a seguir, bem como é desenvolvida uma rápida crítica a cada um deles.

### **1.1.2 Um olhar crítico sobre as diferentes propostas de bilingüismo para sujeitos surdos**

O processo de aquisição de linguagem por sujeitos surdos é um problema complexo que se coloca em diferentes níveis, pois nem sempre há, entre os pesquisadores dessa área, uma clara distinção entre os aspectos metodológicos e as finalidades de ação e opções filosóficas, sociológicas ou políticas. Até hoje, a aquisição ou as tentativas de ensino/aprendizado lingüístico por surdos têm se desenvolvido em diferentes direções. Por isso, neste trabalho, são verificados os benefícios e os inconvenientes de cada uma delas, em função das características singulares do próprio sujeito surdo.

Referir-se ao bilingüismo, no campo da surdez, significa considerar a língua de sinais e a oral, porém existem diferentes estratégias e tendências do como a apresentação dessas línguas deve acontecer. Uma dessas estratégias para o bilingüismo, conforme Moura (1993), tem uma proposição educativa que permite o acesso pela criança, o mais precocemente possível, às duas línguas, que não são fornecidas concomitantemente devido à sua diferença estrutural. O acesso aos dados da língua de sinais se dá entre a criança e a comunidade surda. A língua oral é fornecida à criança pelo ouvinte e, teoricamente, está baseada nas habilidades lingüísticas já desenvolvidas pela língua de sinais.

O problema dessa posição, que defende um bilingüismo em que a língua oral é adquirida depois da língua de sinais, é a rejeição por parte do próprio sujeito surdo. De acordo com Massone (1993), ainda que esses sujeitos, praticamente do mundo inteiro, tenham se proclamado a favor desse sistema bilíngüe, muitos deles são eminentemente antioralistas. Entendem por educação bilíngüe um encaminhamento no qual unicamente tenha lugar a língua de sinais. Esses

indivíduos, em sua maioria, usam a linguagem escrita e aceitam as condições de segregação, postulando a inutilidade da língua oral.

Fernandes (1990), ao analisar o uso da comunicação bimodal – outro modo de apresentação de linguagem para o surdo –, observa que, nesse caso, a estrutura lingüística a ser adquirida é a da língua oral, e não a da língua de sinais. Com respeito a esse modelo de comunicação, existe a experiência da *Signe Swedish*, que é planejada com correspondência um a um, ou seja, um sinal para uma palavra do *Swedish* oral. Assim como no encaminhamento de ensino bilingüe anterior, o modelo bimodal tem seus problemas. Conforme Svartholm (1993), a experiência do *Swedish* não responde às necessidades dos surdos, nem facilita a interação com os ouvintes, pois é muito difícil para o usuário do sistema conseguir empregar simultaneamente duas línguas que têm diferenças semânticas, sintáticas e morfológicas, imaginando que o fato não exista. Na verdade, a criança, no bimodalismo, estaria exposta a duas formas lingüísticas imperfeitas. Sobre esse tipo de bimodalismo, Góes (2002) faz a seguinte observação:

Os resultados indicam que os enunciados dos usuários são predominantemente agramaticais, consideradas as regras de uso tanto da língua de sinais quanto da língua falada. Constatam-se, por exemplo, diversos tipos de omissão de sinais, em relação ao fluxo da fala (omissões referentes a termos conectivos e a outras partes fundamentais do enunciado). E, além da agramaticalidade, as observações revelam que não há sequer uma correspondência entre as duas modalidades envolvidas, devido a diferenças na velocidade de articulação da fala e dos sinais; na busca de obter simultaneidade, o enunciador acaba impondo maior prejuízo a uma das modalidades (à sinalizada, no caso dos professores). [...] tais resultados sugerem que as práticas simultâneas não propiciam uma exposição à estrutura da língua falada e deixam, assim, de atender ao propósito de compensar o que não é apreensível pela leitura oro-facial. (GÓES, 2002:50)

Essa pesquisadora salienta ainda que as práticas de comunicação bimodal são marcadas por contradições, por exemplo, ao privilegiarem a língua oral, mas não propiciarem seu uso e conhecimento em um nível satisfatório, uma vez que, segundo ela, se há ganhos para a estruturação dessa modalidade, eles se dão apenas em termos da amplitude de itens lexicais e não na compreensão da organização do sistema lingüístico que, no mínimo, se torna ambíguo. Já com relação à língua de sinais, ocorre uma descaracterização de sua estrutura, por ficar subordinada à língua oral e sua escrita sem, na realidade, ser efetivamente

incorporada. Desse modo, o bimodalismo concede e nega à pessoa surda o reconhecimento de sua condição bilíngüe.

Por todas essas questões, o que se propõe, hoje, por pesquisadores como Ferreira-Brito (1989) e Felipe (1989) com maior ênfase, é um encaminhamento de bilingüismo diglössico para o surdo, no qual se utiliza a língua de sinais em todas as situações em que a língua materna é usada, e o emprego da escrita da L2 oral. Mais recentemente, estudiosos, como Quadros (1997), propõem que a aprendizagem da modalidade escrita da LIBRAS também ocorra, uma vez que o conhecimento da organização estrutural de um sistema escrito da língua materna pode ancorar o aprendizado dessa modalidade lingüística para a segunda língua<sup>5</sup>.

Esse parece ser o modelo de bilingüismo mais apropriado às necessidades da pessoa surda, pois, ainda que o surdo não atinja um alto grau de letramento relacionado à habilidade para empregar a língua escrita correlata à oral, ou seja, mesmo que esse modelo seja atingido parcialmente, existe a garantia do desenvolvimento pleno da linguagem, uma vez que há *input* necessário. Reforça-se, assim, a proposição de que os dados lingüísticos que servirão de *input* devem ser transmitidos, principalmente, pelo canal gestual-visual: a língua de sinais.

A respeito disso, Pereira (1993) esclarece que bilingüismo não requer conhecimento interpretativo pleno da linguagem, embora essa precise ser apresentada mais do que, simplesmente, pelo uso superficial. Conforme a autora, há *bilíngües naturais*, que não tiveram qualquer tipo de treino, mas cresceram em uma situação de uso de duas línguas, e *bilíngües secundários*, os quais aprendem a segunda língua mais tarde e, por isso, podem ter mais problemas na tradução ou em certos domínios de conhecimento. A autora explica também que poucas pessoas são bilíngües plenas, porque a sociedade normalmente cria domínios separados.

Bilíngües não são, portanto, pessoas com igual competência em duas línguas – quase sempre existe uma tendência de haver uma deficiência em uma delas, se forem usadas medidas de proficiência. Pode-se também dizer que é quase

---

<sup>5</sup> Vale confirmar a diferença entre bimodalismo e diglossia. Em um sistema bilíngüe bimodal, pretende-se que a aquisição da língua oral e a de sinais se dêem simultaneamente e que ambas sejam usadas ao mesmo tempo para todas as situações sociais. Já para o bilingüismo diglössico, reforça-se a necessidade de o sujeito surdo adquirir uma língua de sinais primeiro, portanto como materna, e depois o sistema escrito da língua oral apenas para uso em situações sócio-culturais específicas.

impossível manter uma língua em seu nível máximo de aquisição enquanto se está imerso em outra cultura. A língua, para ser mantida, deve estar em uso.

No que diz respeito aos surdos, às vezes nem mesmo a LIBRAS é mantida com maior acessibilidade; isso porque a aquisição da língua de sinais, embora natural ao surdo, nem sempre se dá em tempo hábil. Por isso, há a necessidade de ampliar o número de investigações lingüísticas sobre a LIBRAS, porque, quanto mais se souber sobre o funcionamento dessa língua, maiores as chances de seu reconhecimento por parte do professor e de toda a sociedade, inclusive pelos próprios surdos.

Ainda sobre o processo de aquisição de linguagem, Berko Gleason (1989) afirma que existem basicamente três formas de aprender uma segunda língua. A primeira acontece com a simultaneidade entre a aquisição da L1 e da L2. A segunda possibilidade ocorre quando se dá aquisição espontânea da L2, porém não simultânea. E, em uma terceira forma, a aprendizagem da L2 acontece pela instrução.

No primeiro caso, a aquisição simultânea ocorre quando crianças ouvintes são filhas de pais ouvintes que usam duas línguas diferentes ou, ainda, ao viverem em comunidades que usam uma língua diferente daquela utilizada em casa. A aquisição espontânea da L2 pode se dar com pessoas que passam a morar em outro país, por exemplo, onde é usada outra língua. Na última situação, ou seja, a aprendizagem sistemática da L2 acontece, geralmente, nas escolas de línguas estrangeiras. Portanto, a diferença básica entre a aquisição da L1 e a aquisição da L2 relaciona-se com a forma como o indivíduo é exposto às línguas. Quando a criança é exposta à sua L1, a aquisição ocorre espontaneamente e de forma natural. Diferentemente disso, a aquisição da L2 ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, observando-se metodologias de ensino.

Considerando a aquisição da L2 por crianças surdas, as duas primeiras formas mencionadas dificilmente poderiam ser aplicadas. Com relação à possibilidade de aquisição simultânea da L1 e da L2, a pessoa surda não ouve a Língua Portuguesa, no caso do Brasil; por conseguinte, há impedimento para que a L2 possa ser adquirida espontaneamente. Sobre isso, Behares (1993) lembra que, freqüentemente, a língua oral é uma língua adquirida rudimentarmente pelo surdo e

é utilizada com base nos moldes estruturais e funcionais da língua de sinais. Aqui há ainda outro problema, pois um número muito pequeno de indivíduos surdos – apenas aqueles filhos de pais surdos – adquire a língua de sinais em idade precoce, como as crianças ouvintes frente à língua oral. A grande maioria das crianças não ouvintes adquire a língua de sinais tardiamente<sup>6</sup>.

No caso de crianças ouvintes filhas de pais surdos, a aquisição simultânea da L1 e da L2 ou a aquisição espontânea da L2 se aplicam sem problemas, pois a criança adquire a língua de sinais com os pais e a língua oral com outras pessoas da sua comunidade. Os surdos só poderiam ser enquadrados nessas duas possibilidades, caso se tratassem de línguas de sinais diferentes. Portanto, a única forma descrita que retrata a aquisição da L2 pelos surdos é quando adquirem a língua oral-auditiva por meio de sistematização.

A esse respeito, Berko Gleason (1989) observa que, embora muitas crianças surdas venham de ambientes auditivos, algumas são expostas à Língua Americana de Sinais desde o nascimento. Crianças que aprendem língua de sinais como materna, geralmente, desenvolvem suas primeiras palavras/sinais aproximadamente na mesma idade ou até antes das crianças que estão adquirindo linguagem oral. Por todas essas questões, dentre as abordagens educacionais para surdos, o bilingüismo diglótico tem sido considerado – Brito (1989), Quadros (1997), Skliar (1998) – uma possibilidade real de desenvolvimento psicossocial e cognitivo do surdo. A prática do bilingüismo já está implementada em vários países e tem mostrado resultados bastante satisfatórios na Suécia e na Dinamarca, por exemplo, conforme Quadros (1997). Essa prática oferece ao surdo uma educação que lhe permite desenvolver suas potencialidades e não apenas integrar-se socialmente de forma parcial, como pessoas deficientes.

Analisando esses procedimentos para levar o surdo a uma situação de bilingüismo, nota-se que há muito ainda a ser investigado com relação à aquisição

---

<sup>6</sup> Ghisi (1993) explica que muitas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, apresentam aquisição tardia dos componentes da morfologia e da sintaxe dos sinais, porque somente pais surdos adquirem competência natural em sinais e podem fornecer esses dados aos seus filhos. Também Finau (1996), com base na teoria da sintaxe gerativa, analisou a aquisição de categorias funcionais em textos escritos por surdos, com a intenção de investigar a competência lingüística desses sujeitos e demonstrou que a apresentação tardia dos dados para o *input* lingüístico prejudica a parametrização das categorias funcionais, seja para o surdo que passou unicamente por tentativas de oralização, seja para aquele que enfrentou tentativas de aprendizagem bilíngüe.

de linguagem desses sujeitos. Porém, a maioria dos estudiosos está de acordo com a proposta de que a língua de sinais deve ser a primeira língua adquirida pela criança surda, pois é a modalidade que permitirá a interação, a participação da criança na comunidade surda. Além disso, a língua de sinais facilitará a aquisição da língua oral falada ou escrita, principalmente se à criança também for oportunizada a aquisição da modalidade escrita de sua língua materna, uma vez que, conforme Grosjean (2001), a primeira língua, quando adquirida normalmente, tem papel fundamental na aquisição da segunda língua.

Em outros países, isso também tem sido mostrado, em boa parte, pelos trabalhos sobre letramento e língua de sinais, nos quais se procura entender se a relação entre a proficiência em língua de sinais e o letramento em língua oral pode ser considerada analogamente às propostas existentes para a relação entre o comportamento da língua materna e o da segunda língua. Sobre essa questão Strong & Prinz (1999) fazem a seguinte observação:

*Furthermore, if a link between ASL skill and English literacy acquisition is empirically verified, whether or not it is direct or mediated by some other signed version of English, then deaf education would be better served by considering how best to capitalize on this relation than on its goodness of fit with existing bilingual theory. (STRONG & PRINZ, 1999:133).*

Para esses autores, a relação entre as habilidades da Língua Americana de Sinais e o letramento em Inglês está aberta a três interpretações possíveis: a língua materna de sinais leva a uma grande proficiência em Inglês; o letramento em língua inglesa pode influenciar a aquisição da língua de sinais; e, a última, outras variáveis podem afetar a aquisição de ambas as modalidades lingüísticas. Os autores observam que a primeira interpretação é a mais coerente, porém não descartam a participação de outros elementos no processo de aquisição.

Hoffmeister (1999), a partir da descrição de algumas relações entre a língua de sinais e a oral em um sistema bilíngüe, em sala de aula, afirma que crianças surdas, cuja língua materna é a de sinais, apresentam uma capacidade de memória maior para decodificar a escrita, focalizando melhor as informações dos textos, bem como desenvolvem estratégias para aprender as regras da segunda língua. Para o pesquisador, essas crianças claramente transferem o conhecimento da sua língua de sinais para a compreensão da língua Inglesa.

Ainda a esse respeito, há um último esclarecimento que vale a pena ser reforçado. Já foi mencionado, neste capítulo, que existe um sistema de escrita para a língua de sinais e que o mais interessante seria a criança surda aprimorar antes o seu letramento dentro da sua perspectiva lingüística para, depois, fazê-lo em uma segunda língua. Até porque, se há transferência de um sistema de linguagem para outro, seria mais fácil a compreensão da escrita da oralidade, a partir da escrita da língua de sinais.

Cumpra também ressaltar ainda que, apesar de hoje existirem tecnologias e profissionais envolvidos no ensino especial para a oralização, a grande dificuldade de perceber e produzir língua oral é um fato para o surdo. A obstinação em oralizar a criança surda faz com que ela espere muito tempo para alcançar um nível satisfatório de desenvolvimento lingüístico – que pode nunca ser atingido – e nesse ínterim nega-se o acesso à sua necessidade imediata de aprender a língua de sinais.

Pela importância desse tema para as pesquisas na área da surdez, no próximo item são apresentados alguns resultados de estudos que comprovam o papel essencial da língua de sinais no processo de aquisição da língua materna e da L2.

### **1.1.2.3 Em defesa da língua de sinais como a L1**

Considerando as propostas já existentes <sup>7</sup> de que as línguas de sinais partilham as propriedades sistêmicas das orais, ou seja, são complexamente regradas, muitos estudos têm mostrado a importância de a criança surda se valer dessa estrutura para o seu apropriado desenvolvimento lingüístico. Intrinsecamente inserida nessas propostas está a postulação de que crianças expostas a *input* de estruturas lingüísticas, desde o nascimento, aumentam sua predisposição para a produção de linguagem, bem como a possibilidade de essa produção acontecer na mesma orientação do padrão observado no *input*.

O reconhecimento da importância da necessidade de exposição imediata a uma estrutura lingüística advém do acúmulo de dados resultantes dos estudos que

---

<sup>7</sup>Como, por exemplo, as de Armstrong, et al (1995), Padden (1988) e Emmorey (1995), entre muitos outros.

investigam o desenvolvimento da linguagem em sujeitos surdos que, na realidade, são expostos a *input* lingüístico nas mais diferentes idades, na dependência de, entre outras coisas, serem filhos de pais surdos ou ouvintes. Por isso, de acordo com Morfor & Mayberry (1999), o conjunto dessas pesquisas pode ser dividido em duas áreas: uma que compara exposição imediata e tardia e outra que investiga os aspectos lingüísticos desenvolvidos durante o primeiro ano de vida.

Os resultados das pesquisas realizadas na primeira área demonstram que surdos expostos à linguagem desde o nascimento apresentam uma performance lingüística mais acurada, tanto para a primeira como para uma segunda língua. Já a segunda área de pesquisa, ao investigar os aspectos lingüísticos desenvolvidos no primeiro ano de vida, tem focalizado suas análises na organização fonológica, na avaliação da existência de um núcleo paralelo no desenvolvimento do sistema de percepção e produção e na similaridade entre os ambientes lingüísticos de ambas as modalidades lingüísticas (orais e sinais). Neste item são apresentados alguns desses estudos, com o intuito de reforçar a importância da língua de sinais, como materna, para os sujeitos surdos.

Um exemplo da necessidade de a criança surda ser, de imediato, apresentada à língua de sinais encontra-se no trabalho de Masataka (1999), que analisa o papel da modalidade do *input* nos primeiros estágios da aquisição da Língua Japonesa de Sinais. Conforme o autor, o “manhês” é um fenômeno que, por apresentar uma organização fonética e silábica, pode servir como veículo para o desenvolvimento da linguagem, tanto na modalidade oral como na de sinais, ainda que se apresente com um padrão particular de *input*. Dessa maneira, a produção de “manhês”, em um modelo manual, pode auxiliar a criança surda a identificar visualmente um inventário finito de unidades básicas, a partir da qual a língua de sinais é construída. Quer dizer, os pais surdos, ao se expressarem pelo “manhês”, auxiliam seus filhos a melhorar a qualidade na aquisição de formas básicas de qualquer modalidade lingüística.

Nessa mesma linha, Holzrichter & Meier (1999) percebem muitas similaridades entre as crianças surdas colocadas em contato direto com a Língua Americana de Sinais e as ouvintes frente à modalidade oral. Os pesquisadores chegam a essa conclusão ao examinarem modificações que pais surdos realizam

nos sinais direcionados aos bebês surdos, avaliando quatro propriedades na formação dos sinais: duração, localização, amplitude e movimentos circulares. Holzrichter & Meier (1999) concluem que, enquanto as crianças ouvintes apresentam características como contornos prosódicos, simplificação e redundância, as surdas apresentam movimentos lentos para sinais rápidos, aumento de duração e repetição<sup>8</sup>. Para os autores, o fato de essas crianças terem interação com seus pais desde cedo, pelo emprego do “manhês”, faz com que as crianças surdas sigam caminhos muito próximos dos percorridos pelas ouvintes no processo de aquisição. Além disso, esses pesquisadores complementam seu trabalho observando que as crianças surdas que, desde cedo, têm essa possibilidade de interação com sua família ou com a sociedade, tornam-se sujeitos melhores no que diz respeito à sociabilização, à vida escolar e à organização lingüística.

Igualmente com uma análise sobre questões prosódicas nos primeiros estágios de aquisição, porém com o envolvimento não apenas de bebês surdos, mas também com dados de ouvintes adquirindo língua oral e de sinais em um processo bilíngüe, Petitto (1999) confirma que caminhos idênticos são seguidos por crianças ouvintes e surdas na aquisição de padrões conversacionais como, por exemplo, o conteúdo semântico e o escopo referencial. Algumas das questões que a autora observa são muito interessantes, como a das crianças ouvintes expostas a um bilingüismo bimodal (em situações caseiras) e as expostas apenas à língua de sinais. Conforme a estudiosa, as primeiras, mesmo sendo ouvintes, não demonstram preferência em usar uma ou outra modalidade lingüística e apresentam tempo de maturação idêntico para a aquisição de ambas as línguas. Isso se verificou pela produção dos “erros-hipóteses” que ocorreram ao mesmo tempo na língua de sinais e na língua oral. Petitto (1999) cita como exemplo dessa situação o caso de crianças expostas, desde o nascimento, à Língua Francesa e à Língua de Sinais do Quebec que produziram suas primeiras palavras em francês e em sinais com poucas horas de diferença. Em síntese, a autora afirma que crianças ouvintes, adquirindo língua oral e de sinais com uma exposição similar à de crianças

---

<sup>8</sup> Vale dizer que essas modificações nos parâmetros dos sinais são as principais flexões observadas para expressar aspectualidade em LIBRAS, como será mostrado nos capítulos 2 e 3. Talvez fosse interessante, paralelamente a essa informação, analisar propostas como as de Slabakova (1999, 2002), para quem há anterioridade na aquisição de aspecto, com relação a outras categorias sintático-semânticas.

adquirindo duas línguas orais, em um sistema bilíngüe desde o nascimento, apresentam os mesmos passos para a estruturação lingüística.

Petitto (1999) ainda mostra os casos de crianças ouvintes com *input* somente para línguas de sinais que apresentam os “erros-hipóteses” em tempos idênticos aos processos seguidos por ouvintes frente à modalidade oral e por surdos frente à modalidade de sinais. Para a autora, todas essas situações sugerem que, independentemente do uso de mecanismos motores ou fono-articulatórios, o cérebro pode tolerar variação na produção e na recepção de linguagem, apontando para um componente genético não-modal subjacente à aquisição. Ou seja, os fundamentos genéticos da linguagem não estão no nível da modalidade, mas no das características abstratas da estrutura lingüística, como padrões rítmicos e distribucionais – correspondendo à organização silábica e à estrutura prosódica. E como, dessa maneira, há para Petitto (1999) múltiplos caminhos pelos quais a aquisição pode se dar, a autora sugere a existência de uma sensibilidade, geneticamente determinada, para avaliar características de modelos distributivos específicos, encontrados nas línguas naturais. Enquanto essa sensibilidade seria o constituinte cerebral fixo ou rígido para a aquisição nos primeiros estágios, a possibilidade de percepção e produção lingüística seria a parte flexível. Essa proposta, na verdade, é uma nova visão ontogênica da linguagem humana.

Outro trabalho orientado para a investigação dos sistemas de percepção e produção lingüística é realizado por Newport (1990), que comparou a performance de adultos expostos à Língua Americana de Sinais em diferentes idades, para avaliar a produção e compreensão de estruturas morfológicas e sintáticas. Três grupos de informantes foram organizados para essa pesquisa: usuários nativos de sinais, informantes expostos à língua de sinais entre 4 e 6 anos e o último grupo, cuja exposição se deu após os 12 anos. Todos os informantes já usavam língua de sinais há mais de trinta anos.

O resultado da pesquisa de Newport (1990) mostra que a idade em que o sujeito foi exposto à linguagem não afeta o emprego da ordem básica das palavras na Língua Americana de Sinais, entretanto conduz a um declínio gradual na habilidade de produzir e compreender estruturas morfológicas nessa língua, dependendo da idade inicial em que teve acesso à linguagem. Novamente, assim

como nos trabalhos acima sintetizados, comprovou-se que os indivíduos com exposição anterior ao sistema da língua têm uma gramática mais consistente do que aqueles cujo acesso ao *input* se deu tardiamente.

Emmorey (2002) avalia a questão da produção e da recepção da língua de sinais com relação à especialização cerebral. Para ela, é possível que as estruturas neurais do hemisfério cerebral esquerdo sejam conjuntos particularmente melhores para a interpretação e representação de sistemas lingüísticos. Após uma revisão de diversos trabalhos envolvendo questões lingüísticas e cognitivas, a autora conclui que a especialização do hemisfério esquerdo é tão crítica para as línguas de sinais quanto o é para as orais. Segundo essa estudiosa, tanto a plasticidade quanto a inflexibilidade, nesse hemisfério, foram observadas para a organização neural de sujeitos sinalizadores. A primeira, apesar de sempre ser relacionada à audição – portanto, no caso dos surdos, receberia pouco ou nenhum *input* – ocupa-se também de processo de *input* visual dos sistemas de sinais. Pelas observações da autora, a estrutura neural ativada para a produção e compreensão das línguas orais (como as áreas de Broca e de Wernicke) é a mesma para as de sinais.

De acordo com Emmorey (2002), essa ausência de variação neural para as duas modalidades lingüísticas indica uma preferência biológica por essas estruturas neurais para mediar linguagem em um nível mais abstrato, separado, então, do sistema sensorio ou motor que percebem e transmitem linguagem.

No que diz respeito ao papel do hemisfério cerebral direito, a situação também é de similaridade entre as duas modalidades lingüísticas. A pesquisadora mostra que tal hemisfério parece estar envolvido em algum processo no nível discursivo funcional para compreensão em língua oral ou de sinal como, por exemplo, coesão, referenciação e alguns aspectos da compreensão de sentenças complexas. Entretanto, esse hemisfério pode ter um papel diferenciado na produção e compreensão de funções topográficas para as línguas de sinais, particularmente no caso das construções com classificadores.

Há, ainda, pesquisadores como Newkirk (1981), Newport (1978) e Sandler (1990), entre outros, que têm sugerido mais uma aproximação sistêmica entre as línguas de sinais e as orais, ao proporem a existência de uma estrutura linear para ambas as modalidades de linguagem. Esses estudiosos realizam suas investigações

principalmente na área da fonologia, indicando que alguns fenômenos lingüísticos – inclusive marcação para tempo/aspecto – só podem ser explicados pela divisão dos sinais em segmentos seqüenciais, com o emprego, por exemplo, de sufixação e prefixação<sup>9</sup>.

Portanto, os resultados das pesquisas aqui sintetizadas sugerem que a capacidade subjacente à aquisição de linguagem, avaliando mecanismos psicológicos, lingüísticos ou neurais, não é específica para a audição e oralidade; então, as crianças surdas também têm uma predisposição para o uso da gramática, embora não tenham *input* auditivo. Esses estudos ainda deixam claro que se essa predisposição gramatical não for ativada o mais cedo possível, haverá um comprometimento dos últimos níveis da competência lingüística e, desse modo, o processamento geral do sistema será prejudicado. Isso ocorrerá indiferentemente para crianças surdas ou ouvintes, frente à língua oral ou de sinais. Nas palavras de Góes (2002):

[...] a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. (GÓES, 2002: 38)

Essas postulações conduzem a uma única conclusão: é imperiosa a necessidade de os surdos terem como sua língua materna a modalidade lingüística de sinais, uma vez que isso lhes dará oportunidade para desenvolverem o seu entendimento sobre como os princípios dos sistemas fonológicos, morfológicos, sintáticos e até pragmáticos são organizados. Assim, além de adquirirem uma identidade lingüística que os conduzirá a uma sociabilização nas comunidades surdas, terão mais chances de se tornar sujeitos letrados em ambas as sociedades, a dos ouvintes e a dos surdos.

A finalização deste item se dá com a manutenção do seu objetivo primeiro, ou seja, defender a língua de sinais como materna para o sujeito surdo, nas palavras dos pesquisadores Morfor & Mayberry (1999):

---

<sup>9</sup> Algumas dessas questões das teorias sobre linearidade são apresentadas no capítulo 2, ao se tratar das investigações já realizadas na área da aspectualidade em línguas de sinais.

*In sum, although the importance of early exposure to language is widely accepted among researchers and practioners involved in the area of deafness and language, development of these areas of research is necessary to lead us to more adequate understanding of why early exposure is particularly critical to language acquisition by eye. (MORFOR & MAYBERRY, 1999:125)*

#### **1.1.2.4 . Algumas questões sobre as diferenças individuais do sujeito surdo no processo de aquisição da L2**

Conforme demonstrado até o momento neste trabalho, os estudos sobre aquisição de linguagem de surdos têm enfatizado a necessidade de se saber mais a respeito das línguas de sinais, bem como das diferentes formas de bilingüismo existentes no processo ensino/aprendizagem desses sujeitos. Nesse sentido, seria interessante que investigações sobre a singularidade na aquisição de segunda língua relacionadas aos aprendizes surdos também começassem a acontecer.

Já existem diferentes possibilidades de análise sobre as diferenças individuais que interferem no processo de aquisição de segunda língua. Isso tem se dado, especialmente, com estudos a partir das propostas de Ellis (1990), no que diz respeito aos fatores afetivos que intervêm tanto nas estratégias e no processo de aquisição quanto nos resultados da aprendizagem. Por ser o trabalho desse autor o mais discutido hoje, pretende-se tomá-lo, aqui, como referência para algumas rápidas reflexões sobre a aquisição de segunda língua por sujeitos surdos, com o intuito de que tais reflexões possam servir para que as pessoas envolvidas com os aprendizes surdos atentem para algumas variáveis importantes no encaminhamento de aquisição ou ensino/aprendizagem de língua.

Para começar esta análise é preciso rever alguns pontos específicos sobre a aquisição de linguagem por surdos. Um desses pontos, por exemplo, diz respeito ao fato de que os estudos sobre o aprendizado de uma segunda língua estão quase sempre interligados aos resultados das pesquisas sobre a língua materna. Como mostrado neste capítulo, no caso do surdo, a sua língua materna natural é a de sinais, portanto, considerando a educação de surdos no Brasil, a sua L1 deveria ser a LIBRAS e a L2, a Língua Portuguesa. Trabalhos desenvolvidos sobre a aquisição

de línguas de sinais, nos últimos anos, por pesquisadores como Stokoe (1960, 1965), Fischer & Siple (1990), Lillo-Martin & Klima (1990) e Ferreira Brito (1989), entre outros, evidenciam que é possível compará-la à aquisição de línguas orais em muitos aspectos.

Assim, é aceitável estabelecer uma análise do processo de aquisição da L2 por surdo da mesma maneira que se realiza para ouvintes; então, as diferenças individuais consideradas para os últimos se aplicariam diretamente aos primeiros. Porém, além do fato de as pesquisas sobre línguas de sinais serem muito recentes e de existirem diversas formas de bilingüismo na educação dos surdos, é necessário considerar que esses sujeitos advêm de grupos cujas estruturas psicossociais e culturais são diferentes daquelas de ouvintes. Dessa maneira, o papel das variáveis investigadas nos estudos sobre diferenças individuais de aprendizagem – como idade, motivação, estratégias, crenças, etc. – deveria ser repensado para os aprendizes surdos.

É nesse sentido que se pretende mostrar, sinteticamente, as explicações sugeridas por Ellis (1990) para algumas variáveis que se apresentam nas diferenças individuais dos aprendizes de segunda língua e apontar, a partir de tais explicações, questões a serem reavaliadas no caso dos aprendizes surdos. Para tanto, é necessário lembrar que um dos objetivos das pesquisas sobre diferenças individuais é identificar a natureza das inter-relações entre crenças e estados afetivos dos aprendizes.

Com relação a isso, Ellis (1990) postula que as experiências de aprendizagem geral dos alunos e da aprendizagem de língua, em particular, têm um grande papel na formação das crenças sobre a linguagem. Observa, também, que embora se saiba que, por meio de suas crenças, os alunos formam miniteorias sobre a L2 a ser aprendida, não se conhece ainda a natureza dessas teorias ou o efeito delas no aprendizado. Porém, já se notou, entre outras coisas, que diferentes crenças resultam em diferentes sucessos, isto é, achar mais importante saber gramática do que compreender textos, por exemplo, poderá levar o aprendiz a se sair melhor na aplicação daquela.

Entre as áreas gerais encontradas em pesquisas a respeito das crenças, destacam-se as idéias preconcebidas sobre a importância da aptidão lingüística

(alunos acham que têm essa aptidão), sobre a natureza da aprendizagem lingüística (aprender a respeito da gramática da língua ou o seu uso, crenças de que existem línguas mais difíceis de serem aprendidas e, ainda, que é necessário conhecer algo sobre a cultura dos falantes da L2) e, por fim, sobre as estratégias, como a necessidade de praticar, repetir ou, ainda, a importância de fatores pessoais (atitudes, inibição).

Já com relação ao aprendiz surdo, o que se vê hoje é a aplicação em sala de aula das crenças que os professores ouvintes têm sobre o que é ensinar e aprender língua, ou seja, as crenças descritas acima. Por exemplo, o que se pensa sobre aptidão lingüística com relação ao surdo? Há pouco tempo a ciência passou a tratar a linguagem de sinais como uma língua, mas para muitos grupos sociais ouvintes isso ainda não é reconhecido. Tal situação faz com o que o surdo venha sendo considerado como incapaz de usar linguagem.

Aqui surgem, ainda, outras crenças relacionadas à natureza da aprendizagem lingüística. O professor crê em um encaminhamento do ensino de Português como segunda língua por meio da aprendizagem de sua gramática e vocabulário, ou de um encaminhamento centrado em seu uso? Acredita que o Português tem uma estrutura mais complexa que outras línguas, entre elas a LIBRAS? É muito provável que todas essas crenças dos professores ouvintes (e também dos pais) venham a fazer parte da formação dos alunos surdos.

Góes (2002), ao trabalhar com relatos de professores sobre os problemas no trabalho pedagógico com a linguagem e a surdez, em uma perspectiva bimodal, observa que os professores acreditam que o cerne das dificuldades lingüísticas dos surdos está no aprendizado do vocabulário da Língua Portuguesa e, ressalta a autora, essa visão alimenta a concepção dos alunos sobre o que seja linguagem. Ou seja, eles passam a crer que aprender língua é aprender palavra, e essa concepção é um dos motivos que os leva a não conseguirem perceber as diferenças entre as modalidades oral e de sinais. Além disso, a autora explica que o trabalho pedagógico com os surdos é perpassado por indagações que refletem as hesitações dos professores sobre o que seja língua, sobre como são os processos de aquisição de linguagem, bem como sobre o estatuto dos sinais. Tais indagações impregnam

os encaminhamentos pedagógicos e ressoam na constituição de muitos dos problemas constatados no conhecimento dos alunos sobre escola e linguagem.

Ainda a respeito da formação de concepções lingüísticas, vale ressaltar que acreditar que se tem ou não competência lingüística e fazer parte ou não de uma cultura com a qual possa se identificar parece ser o ponto de partida para determinar a visão que o aluno terá do seu aprendizado. Por isso, talvez seja conveniente desenvolver pesquisas que investiguem as crenças que a pessoa surda tem sobre o aprendizado lingüístico, uma vez que isso pode auxiliar o encaminhamento dado em sala de aula.

Para realizar tal investigação é interessante considerar a orientação de Ellis (1990) de modo que a pesquisa sobre diferenças individuais procure relacionar as variáveis entre si. Nesse sentido, além das questões levantadas sobre a formação das crenças dos sujeitos surdos, é importante averiguar também os estados afetivos desses alunos, relacionados ao aprendizado lingüístico, como ansiedade, motivação, extroversão e introversão e, ainda, a variável idade.

Ellis (1990) destaca que os diferentes estados afetivos exercem uma forte influência no aprendizado lingüístico, pois fatores como ansiedade ou competitividade, por exemplo, podem influenciar em situações como concentração, *stress*, relacionamento com professores e colegas, apreensão na hora de se comunicar, dificuldade para compreender a cultura da L2.

No caso do aprendiz surdo, é possível pensar que todas essas situações têm um poder de excitação muito grande no aprendizado da L2, principalmente no que diz respeito à compreensão da cultura da segunda língua. De acordo com Moura (1993), o surdo pode ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico paralelo ao verificado na criança ouvinte, ao desenvolver uma identificação harmoniosa entre as culturas ouvinte e surda, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua oral. Sobre isso Ferreira-Brito (1989) já destacava que:

O fracasso na comunicação do dia-a-dia da criança surda foi, inúmeras vezes, causa de inseguranças que perduraram por toda a sua vida, levando-a a rejeitar sua condição de surda, na busca constante de um modelo ouvinte, que provavelmente não atingiria. Essa rejeição é evidente nas atitudes de pessoas surdas que querem se fazer passar por ouvintes e cuja manifestação mais saliente encontra-se na rejeição da língua de sinais, identidade surda por excelência. O desencontro com sua identidade, ou seja, a não integração psicológica do surdo a si mesmo, acreditamos ser um dos maiores obstáculos a sua integração no mundo ouvinte. (FERREIRA-BRITO, 1989:92)

Talvez a solução para essa rejeição, tanto à língua de sinais quanto à oral, pelos próprios surdos, possa acontecer com a adoção de um sistema bilíngüe que apresente claramente o valor social de ambas as línguas para os sujeitos surdos. E, possivelmente, uma análise das diferenças individuais (no que diz respeito, por exemplo, à ansiedade gerada pelo medo de não evoluir no aprendizado da L2 ou por problemas de relacionamento com professores ouvintes que fazem parte da cultura da L2) pode contribuir nesse processo de apropriação lingüística, no qual são consideradas as formas singulares do surdo diante de seu aprendizado que, nesse caso, tem um encaminhamento em que a língua de sinais e a L2 são ambas reconhecidas. Parece ser necessário também averiguar a relação entre biculturalismo e bilingüismo, uma vez que esses elementos se entrelaçam ao se considerar a vinculação entre língua e identidade cultural do surdo.

Outra variante interessante para se observar, como mais um fator das pesquisas sobre diferenças individuais, são os efeitos da idade na realização lingüística do surdo. Ellis (1990) propõe, entre outras coisas, que se avalie, por exemplo, se o que interfere mais na aprendizagem da L2 é o ambiente ou são os mecanismos neurológicos. Essa sugestão permite pensar sobre o que realmente se faz necessário pela diversidade do processo de aquisição desses sujeitos. Até que ponto a apresentação tardia aos dados da L2, ou às modalidades gestual-visual e escrita da LIBRAS pode influenciar este ou aquele sujeito? Quais os interesses e as necessidades de cada um?

Um estudo que considere a variável motivação na inter-relação entre crenças e estados afetivos, por exemplo, pode conduzir a uma adequação do ensino aos interesses dos alunos. Avaliar se, para o surdo, o que entra mais em jogo é uma orientação integrativa – interesse em aprender para se integrar à cultura da L2 – ou instrumental – que diz respeito ao valor prático e vantagens em aprender uma língua – pode fornecer idéias ao professor de como criar para o aprendizado situações apropriadas aos processos cognitivos e lingüísticos singulares das crianças surdas.

Uma das observações de Ellis (1990) sobre a motivação é de que ela se relaciona diretamente aos resultados, isto é, se o aluno está com sua motivação em baixa, os resultados de sua aprendizagem serão negativos e vice-versa. Nesse

sentido, Ellis (1990) retoma Crooks & Schmidt (1989) para salientar que o interesse é o principal elemento da motivação, portanto os professores devem trabalhar para manter o interesse oportunizando, por exemplo, diferentes situações de comunicação, permitindo o envolvimento dos alunos na escolha de estratégias para aprender. Assim, o sujeito direciona seu aprendizado.

Outro ponto importante para a motivação é a visão positiva da figura do professor. A esse respeito, surge a imperiosa necessidade de que o professor de Língua Portuguesa para surdo seja usuário da LIBRAS e que o professor da LIBRAS tenha essa como sua língua materna, isto é, seja também surdo. Somente dessa maneira o aluno terá uma avaliação positiva dos professores, pois existirá, de fato, comunicação no processo ensino/aprendizagem desses sujeitos.

Verifica-se, assim, que a investigação sobre diferenças individuais pode auxiliar na adequação do ensino da L2 àquilo que o surdo entende como L2, e não com o que os ouvintes imaginam que os surdos desejam ou precisam aprender. Observando-se, é claro, que o ponto de partida seja sempre o da língua de sinais como materna.

Em meio a muitas divergências, em um ponto todos os pesquisadores concordam: há urgência na preparação dos envolvidos com a criança surda em programas bilíngües. Essa preparação deve se dar com informações acessíveis, debates científicos e conhecimento de línguas de sinais. E, nesse sentido, esse tema, nesta tese, procura despertar o interesse de pesquisadores para que a análise das relações entre a linguagem e o sujeito surdo – não apenas a surdez – façam parte das buscas de respostas para o processo de organização e aquisição de línguas de sinais.

A partir desse olhar sobre a natureza das relações existentes entre sistemas lingüísticos e sujeitos surdos, fica assegurado que a análise desenvolvida para as categorias tempo e aspecto na LIBRAS, implicitamente, também objetiva se tornar material para confirmar a importância de o surdo ter como língua materna uma estrutura lingüística cuja modalidade de produção e recepção possua uma organização viso-espacial, ou seja, gestual-visual.

Para realizar essa análise, no próximo capítulo é apresentado um histórico dos estudos que procuram definir tempo e aspecto. Também são resumidas

algumas contribuições dos pesquisadores da área de linguagem e surdez relacionadas à aspectologia. Já os capítulos 3 e 4 são reservados, respectivamente, para a descrição tipológica e semântico-pragmática das categorias aqui pesquisadas.

## **1.2 Síntese do capítulo**

Entre as diferentes propostas existentes para o ensino/aprendizagem bilíngüe, no caso de sujeitos surdos, a mais aceita pelos estudiosos da área é a diglósica.

A condução de um bilingüismo diglósico para as pessoas surdas exige, para um melhor desenvolvimento das competências lingüísticas, que a língua materna desses sujeitos seja sempre a de sinais.

Pesquisas em diferentes áreas (linguagem e surdez, psicolingüística, neurolingüística, lingüística aplicada, etc.) demonstram que os processos de aquisição e de organização das línguas de sinais ocorrem de modo semelhante aos das línguas orais. Portanto, não permitir ao surdo o acesso à sua língua natural não é um encaminhamento respaldado pela ciência; é apenas mais um grave tipo de preconceito lingüístico.

As pessoas apresentam diferenças individuais no seu processo de aquisição de linguagem. Então, é necessário que os estudiosos se infiltrem nos diferentes grupos socioculturais dos surdos para extrair deles respostas sobre as singularidades desses sujeitos ao formularem suas estratégias de ensino/aprendizagem lingüística, bem como suas perspectivas psicossociais desse processo.