

UM NOVO OLHAR SOBRE A SINGULARIDADE: COMPREENDENDO A GÊNESE DA ESCRITA DE APRENDIZES SURDOS¹

A NEW LOOK ON SINGULARITY: UNDERSTANDING THE WRITING GENESIS OF DEAF LEARNERS

Dóris Anita Freire COSTA²

RESUMO: O presente texto traz uma contribuição da sociolingüística para a compreensão da produção escrita de aprendizes surdos, alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental. Estabelecendo uma relação entre as escritas desses sujeitos e a gênese da linguagem, procura-se mostrar a lógica e a riqueza subjacentes a tais produções. Neste sentido, escritas que em outras perspectivas poderiam vistas como *caóticas* ou *desviantes*, são consideradas como fruto de um rico processo para o qual contribuem, tanto a herança histórico-cultural, quanto o contexto atual e as experiências individuais do sujeito com a linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita de surdos; análise sociolingüística.

ABSTRACT: This paper presents a social-linguistic contribution to the understanding of the learning-acquisition of written Portuguese by deaf children and adolescents from the first grades of elementary school. Establishing the relation between deaf writing and language genesis, we try to show the subjacent logic and richness of those written productions. Deaf writing, which in other perspectives, may seem *chaotic* and *weird* is considered to be a result of a rich process. Historical-cultural inheritance, the real context and individual experiences with the language contribute to this process.

KEYWORDS: Deaf writing; social-linguistic analysis.

Introdução

Aos olhos de um leigo a produção escrita dos surdos, principalmente dos aprendizes incipientes, pode parecer estranha. São construções que se diferem do português escrito padronizado em muitos aspectos: a ordem das sentenças nem sempre coincide com a convencional SVO (Sujeito – Verbo – Objeto); há ausência ou pouco uso de artigos, conjunções, preposições e outras categorias gramaticais próprias dos textos considerados *cultos*, constituindo muitas vezes um tipo de texto curto, que alguns costumam denominar de *telegráfico*, como podemos verificar a seguir:

¹ O presente artigo contém partes do 3º capítulo da Tese de Doutorado da autora, intitulada: *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilingüismo funcional*.

² Mestre em Educação/UFGM, Doutora em Lingüística / UFGM, Professora de cursos de Pós-Graduação – especialização em Psicopedagogia e Educação Especial.

Pedro, você quer visitar minha casa?

Resposta do aluno:

Mamãe não pode casa de Dóris

Papai pode casa de Dóris (Bilhete trocado entre a pesquisadora/autora do artigo e um aluno surdo).

Entretanto, como diz Beaugrande (1977, p.10-11), todo texto é como *uma ponta de um iceberg, uma pequena quantidade de matéria ou energia, na qual se encontra uma pequena quantidade de informação ‘condensada’ por um escritor e pronta para ser ‘ampliada’, desvelada por um leitor*. O desvelamento dos textos dos surdos nos revela a sua lógica e nos permite olhar para a sua singularidade não como alguma aberração ou patologia, mas como uma construção que é fruto de uma longa história.

Para compreender a produção dos surdos alguns esclarecimentos a seu respeito se fazem necessários. As produções aqui mostradas são de sujeitos surdos de escolas especializadas na área, alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. São todos filhos de pais ouvintes, de situação socioeconômica muito precária e, na sua maioria, portadores de surdez profunda em ambos os ouvidos (disacusia neurossensorial bilateral profunda). A maioria não fala. Todos são usuários da Língua de Sinais.

É necessário esclarecer, ainda, que já se tornou consenso, entre as pesquisas sobre surdez, considerar a Língua de Sinais, como a língua natural (ou L1) dos surdos e o português, oral ou escrito, como uma segunda língua (ou L2), posição que adotamos no presente trabalho. O sistema lingüístico estruturado que constitui a Língua de Sinais usada pelos surdos dos centros urbanos do Brasil é denominado de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), sigla que usaremos no decorrer do trabalho.

Um olhar sobre o passado: as primeiras construções da espécie

Se considerarmos a natureza *sócio-histórica* da linguagem, como postula Vigotsky (1979, 1984), a compreensão da linguagem do indivíduo é enriquecida com o conhecimento da linguagem da espécie humana e dos indivíduos que fazem parte do seu entorno sociocultural.

Neste sentido, os estudos que tratam da evolução da linguagem da espécie podem contribuir significativamente para o desvelamento da linguagem dos surdos.

Pesquisadores diversos, entre estes, o discípulo de Vigotsky, Luria (1986) e o sociolinguísta Bickerton (1990), têm se preocupado com a evolução da linguagem na espécie humana e com as intrincadas relações entre o desenvolvimento da linguagem no indivíduo (ontogênese) e na espécie (filogênese).

Estudando a evolução da Linguagem na espécie humana, desde os primatas, Bickerton denomina as primeiras formas de Linguagem constituídas pela espécie humana e já com uma gramática estruturada, de *Protolinguagem*.

A *Protolinguagem* teria características próprias que a fazem divergir da Linguagem do homem moderno. Havia nesta uma primazia do significado sobre o significante; de aspectos semânticos sobre sintáticos; o uso preferencial de substantivos, verbos e adjetivos, considerados elementos mais significativos na construção da frase, com omissão de elementos, considerados supérfluos, como artigos, conjunções, preposições etc.

Fazendo uma análise comparativa entre a Linguagem do homem moderno e a *Protolinguagem*, Bickerton considera que a história da aquisição da Linguagem pelo indivíduo dos dias atuais parece repetir a história de aquisição da Linguagem pela espécie humana. Assim, a Ontogênese da linguagem humana parece similar à Filogênese.

Considerando-se a construção da linguagem na espécie como um processo histórico (evolucionário) e sócio-cultural, cuja natureza é de estrutura, tanto *social* quanto *biológica*, Bickerton (1990) postula que esta primeira linguagem - a *Protolinguagem* - internalizada pela espécie, passou a ser parte integrante da estrutura da linguagem humana, manifestando-se em determinadas ocasiões.

Esta *primeira linguagem*, a mais *natural* da espécie, corresponderia à linguagem usada pelas *crianças* pequenas. Ela se manifestaria, também, em certas ocasiões especiais, como nos casos de *fadigas*, certos tipos de *stresses* etc. O autor considera, ainda, que em ocasiões em que se dá a privação pelo indivíduo da língua falada pela comunidade, o indivíduo *cria* um tipo de linguagem, com suporte na *Protolinguagem*. Neste sentido seriam significativas as pesquisas feitas com *pidgins e crioulos* de várias comunidades e os estudos feitos com adolescentes (isolados do contato social e, depois, submetidos à aprendizagem da língua da comunidade). A linguagem *criada* pelos *pidgins* e *crioulos* de locais diferentes (Havaí; Haiti; Ilhas Maurício etc.) tem características muito parecidas e muito próximas a *Protolinguagem*, o mesmo acontecendo com a Linguagem usada pelos adolescentes socializados, após um longo período de privação da linguagem e do contato social. Apesar de terem estruturas muito semelhantes, tais linguagens possuem também diferenças que vão variar de acordo com o *contexto*.

Fazendo uma análise comparativa entre a linguagem escrita dos surdos, e, especificamente, entre a sua forma de estruturar frases e a forma como os sujeitos com *Protolinguagem* a estruturavam, vamos encontrar muitas semelhanças. As frases eram curtas, do tipo *telegráfico*, não se usavam elementos conectivos e a ordem muitas vezes variava da convencional Sujeito-Verbo-Objeto.

Este tipo de linguagem (Protolinguagem) difere da linguagem usualmente falada hoje em dia pelos ouvintes, em pelo menos 5 ítems, conforme Bickerton (1990):

A 1ª envolve diferenças na *ordem superficial dos constituintes*. Na Protolinguagem, por exemplo, dizer: *'house money pay'* (*'casa dinheiro paga'*) e *'pay house money'* (*'paga casa dinheiro'*) pode ter a intenção de expressar, simplesmente, diferenças de ênfase e pressuposição. A ordem muitas vezes é baseada em

probabilidades pragmáticas e não em critérios gramaticais. Em outras palavras, o que determina a ordem, não é a estrutura formal, mas as considerações *funcionais*.

Como exemplos ilustrativos da presença desta 1ª diferença nas produções dos aprendizes surdos, podemos citar as produções seguintes de alunos, em que se evidenciam mudanças na ordem convencional:

- *Eu você quero conversar brincar*
- *Matar não pode animais*
- *Raiva papai muito é chato*
- *Pipa tem gosta*
- *Você abraço sempre*
- *O domingo eu gostaria ficar muito de casa*

A 2ª. Diferença envolve *elementos nulos* ou pontos na sentença onde se pode inferir algum constituinte nocionalmente presente, mas não explícito. Usualmente na linguagem comum podemos explicitar e prever circunstâncias quando a presença de tais elementos acontece. Por exemplo: na sentença *'fomos ao cinema ontem'*, apesar do sujeito não estar explícito, podemos inferir pelo verbo que o sujeito é nós e, podemos também, inferir a sua posição. Em Protolinguagem isto não é possível, uma vez que qualquer elemento pode estar ausente em qualquer posição, sendo o significado garantido pelo aspecto pragmático. O interlocutor pode apenas contar com o *significado geral, conhecimento da situação e senso comum*.

Como exemplos ilustrativos desta 2ª diferença nas produções dos surdos, podemos citar a seguinte produção (trata-se da descrição de uma história em quadrinho):

- ...vê André medo grita querendo pegar
- Leão raposo ouvem
- Avança raposa medo

(Devido à ausência de elementos em diversas posições, o interlocutor só poderá compreender, por exemplo, 'quem está perseguindo quem', se recorrer aos quadrinhos da história)

A 3ª. diferença envolve a *subcategorização de verbos*, que não existe em Protolinguagem. Na subcategorização, parte-se do princípio de que todos os verbos podem subcategorizar argumentos e que esses deverão ser expressos, a menos que possam ser identificados e ligados ao referente apropriado por princípios sintáticos. O verbo *comprar*, por exemplo, subcategoriza um tipo de argumento, que chamamos de 'objeto direto': *comprar algo*. Já o verbo *gostar* subcategoriza outro tipo de argumento: *gostar de alguém ou algo*.

Como exemplo desta característica nas produções investigadas, temos as duas primeiras frases isoladas:

Eu vou quer gosto.

- *A mulher pega carrega*

e fragmentos de descrição de uma história em quadrinhos:

- *O leão e a raposa*

.....
O leão vê corre e fugiu raposa.....

O menino brinca rir. O menino vamos

Arvore feliz.

(Aqui, também, a compreensão do texto exige a recorrência a um contexto mediato, no caso, a consulta aos quadrinhos da história)

A 4ª. diferença envolve mecanismos para a expansão das declarações. A Protolinguagem se caracteriza pela *ausência de frases e sentenças complexas*. Os exemplos a seguir, onde se pode ver a predominância de construções não complexas, ilustram a característica acima:

Os “sem teto”

Sem teto barraca fome

Precisa dinheiro pouca

Sem casa pouco almoçar

Salário baixo.....

Pobre de poucos dinheiros.

Convite de Aniversário

Convida Vagner

Mês 8 de maio

Às 17 horas

Rua Divinópolis, no 23

Bolo doce coca

A 5ª. Diferença envolve itens gramaticais. Embora os itens gramaticais não precisem estar totalmente ausentes da protolinguagem, sua incidência é pequena. A Protolinguagem, por exemplo, raramente terá alguma espécie de *flexão*, algum *número* ou *concordância pessoal*. Raramente terá *verbo auxiliar*, cuja função é para expressar tempo, aspecto, equação ou relação de classe, embora possa ter expressões para possibilidades ou obrigações. Geralmente mostrará *poucas preposições, artigos, ou adjetivos demonstrativos*, embora possa ter negadores, *question-words*, e quantificadores. Em outras palavras, quanto mais forte o *significado* do elemento em um item gramatical, mais probabilidade tem de aparecer na *Protolinguagem*. Pode-se dizer que na Protolinguagem há uma predominância das chamadas palavras de *conteúdo* (substantivos, verbos, adjetivos), em detrimento das chamadas palavras *funcionais* (artigos, conjunções, preposições etc).

Os exemplos a seguir ilustram a característica acima. Note-se que neles há um grande predomínio das palavras de *conteúdo* sobre as *funcionais*, o que se apresenta como uma constante nas produções dos surdos:

(Carta/resposta de Denise a Daniel)³

Daniel,

Meu nome é Denise.

Escola Estadual J.D.F.A

³ Por questão de ética, adotamos nomes fictícios para os sujeitos investigados e suas respectivas escolas.

Eu você casa amigo.

Eu quero conhecer Daniel.

Eu você quero conhecer o jogador do atlético.

Eu você quero conhecer Guilherme.

Euabraço.

Denise

(Produção de um texto a partir de uma história em quadrinhos)

O Leão e o raposa

O menino vai brincar arvore.

O menino batem papo ficam assustados

Raposa bravo. Meninom arvore subi.

Quer pegar meninon.

Leão avança brava raposa assustados foge.

O menino rir.

Numa perspectiva evolucionista semelhante, Givón (1977; apud KATO, 1987, p. 23) constata que a evolução histórica (filogenética) das línguas e a evolução lingüística individual (ontogenética) apresentam uma certa similaridade: verifica-se uma evolução em direção a gramaticalização, isto é, de construções pragmáticas (contextualmente dependentes) para construções regidas por organização sintática. A mesma evolução é sentida por ele na passagem dos códigos *pidgins* para os *crioulos*.

Desenvolvimento da linguagem em ouvintes e surdos

Os estudos de Bickerton sobre *Protolinguagem*, assim como os de evolucionistas, como Givón (1977), nos remetem a questões relativas ao estudo do desenvolvimento da linguagem nas crianças de uma forma geral. Muitas das características da *Protolinguagem*, apontadas por Bickerton, aparecem descritas nos estudos sobre a evolução da linguagem nas crianças. O processo de aquisição da linguagem pelo indivíduo, é caracterizado na sua gênese, conforme a literatura da área, por um processo de *simplificação*. Esta *simplificação* estaria presente, tanto no início do processo de aquisição de 1ª, quanto de 2ª. língua. Parece, também, estar presente, tanto na linguagem dos sujeitos ouvintes, quanto na dos surdos. Slobin (1980) descreve este desenvolvimento (centralizando-se no aparecimento da gramática), nas crianças ouvintes, através de um processo evolutivo, que se caracterizaria pelas seguintes aquisições :

A) *linguagem antes da gramática : gramática passiva;*

- *enunciados de uma palavra;*

B) *o desenvolvimento da gramática: - aparecimento de enunciados de duas palavras;*

- *o crescimento da complexidade proposicional;*

- o mapeamento das intenções comunicativas para enunciados;
- a criação de regularidades;
- as regras gramaticais e o crescimento da capacidade de processamento.

Slobin (1980) enfatiza que, já bem cedo, no estágio de duas palavras, pode-se notar *regularidade* e *originalidade* nos enunciados das crianças. Partindo de enunciados de adultos, a criança determina significados gerais a certas expressões e *cria* suas próprias construções. A análise das *divergências* das crianças em relação ao modelo adulto, faz-nos crer que estas *divergências* são construídas *criativamente* pela criança, na base de uma análise parcial da língua. Um exame cuidadoso das *divergências* revela a propensão da criança para formar sistemas regulares, ignorando ou evitando as irregularidades da fala do adulto.

Nós todos já presenciamos uma série de exemplos de criações de crianças a partir de inferências feitas sobre a linguagem adulta. Como exemplo, podemos citar o caso do filho de um amigo nosso que pisando sobre uma barata e vendo-a mexer novamente, exclamou: *a barata dismorreu!* Com base na linguagem dos adultos, inferiu que o prefixo *dis* indica negação. E a partir dessa inferência criou uma *nova palavra*.

Outros exemplos ilustram como a criança busca a regularidade: normalmente presenciamos a criança dizer *'eu fazi'*; *'eu andi'*, buscando uma regularidade e uma coerência na língua, que fariam dela um sistema mais lógico do que é na realidade. Se o passado de *beber* é *bebi*; o de *comer* – *comi*, por que *fazer* e *andar* não obedeceriam à mesma regra?

Como se vê, a criança submeterá o modelo do adulto ao crivo do seu próprio sistema de regras. E' como se a criança impusesse sua própria estrutura sobre o que ela ouve, observando-se o fenômeno de um receptor *ativo*.

Mais tarde, no seu desenvolvimento, a criança demonstrará um senso *normativo* das regras, sendo capaz de julgar se um enunciado é correto com relação a um modelo lingüístico, o que muitos lingüístas chamam de *senso de gramaticalidade*. Diversos níveis de evidência de um senso de gramaticalidade emergem com a idade, demonstrando uma crescente consciência lingüística por parte da criança. Entretanto, a criança geralmente usa as suas próprias regras como critério para *seu senso de gramaticalidade*, e, não, as de pessoas adultas.

Quanto à organização do enunciado, no início, não existe uma *ordem especial* para as palavras individuais. A criança escolhe o elemento *mais informativo* sobre o qual falar, isto é, o elemento que seja o menos certo ou *menos pressuposto* pela situação (o elemento novo). As crianças parecem escolher primeiro para codificar o aspecto *mais saliente* da informação. Assim, aqui também, não se obedece à ordem convencional da linguagem adulta. A criança dirá, por exemplo: *dar mamãe*, ao tentar *pedir algo* de sua mãe (assim, o elemento mais informativo, aquilo que quer salientar mais na fala é colocado em primeiro lugar, através do verbo *dar*). Dirá, por outro lado: *mamãe dar* – quando o que quer salientar é *a mãe* recebendo algo dela.

Quadros (1997) descreve uma trajetória parecida com a descrita por Slobin, no processo de aquisição da Língua de Sinais pelos surdos, destacando :

- período pré-lingüístico;
- estágio de um sinal;
- estágio das 1as. combinações;
- estágio das múltiplas combinações.

Em pesquisas feitas com crianças surdas, filhas de pais surdos, foi constatado que o processo de aquisição das Línguas de Sinais é análogo ao processo de aquisição das línguas faladas em muitos sentidos. Apesar dos estudos sobre aquisição da Língua de Sinais serem, ainda, reduzidos e não muito detalhados, alguns dados oferecem contribuições importantes.

Em relação ao período *pré-lingüístico*, Petitto & Marantette (1991) realizaram um estudo sobre o balbucio em bebês surdos e bebês ouvintes no mesmo período de desenvolvimento (desde o nascimento até por volta dos 14 meses de idade). Elas verificaram que o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, sejam estes surdos ou ouvintes, em virtude da capacidade do homem para a linguagem. Essa capacidade é manifestada não só através de sons, mas também através de sinais.

Nos bebês surdos, segundo as autoras, foram detectadas duas formas de *balbucio manual*: o balbucio silábico e a gesticulação.⁴ O balbucio silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das Línguas de Sinais. Ao contrário, a gesticulação não apresenta organização interna.

Os dados das autoras mostram um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. Os estudos afirmavam, ainda, que as crianças surdas balbuciavam (oralmente) até um determinado período. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos, assim como as produções puramente manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, sendo que o *insumo* lingüístico favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar.

O *estágio de um sinal* se inicia por volta dos 12 meses da criança surda e se estende até os 2 anos, aproximadamente.

Segundo a literatura especializada, as primeiras produções em algumas Línguas de Sinais, como a Língua de Sinais Americana (ASL), incluem formas *congeladas* da produção adulta. São sinais que não são flexionáveis, como *'mother'*, na ALS.

As crianças surdas com menos de um ano, assim como as crianças ouvintes, apontam freqüentemente para indicar objetos e pessoas. Entretanto, quando a criança

⁴ O *balbucio manual* se refere à tentativa do bebê surdo de se comunicar, através de sinais. Assim como o bebê ouvinte tenta se comunicar emitindo sons que, ainda, não podem ser considerados 'palavras', o bebê surdo produz 'arcabouços' de sinais, que podem ser fragmentados a exemplo das emissões silábicas dos bebês ouvintes ("ma...ma; pa...pa") ou podem ser mais globais, constituindo as configurações gestuais.

entra no estágio de *um sinal*, o uso da ‘apontação’ desaparece. Petitto (1987, apud Quadros, 1997) sugere que nesse período parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito da ‘apontação’, inicialmente gestual (pré-lingüística) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da Língua de Sinais (lingüístico).

No *estágio das primeiras combinações* verifica-se que as primeiras combinações de sinais surgem, nas crianças surdas, por volta de dois anos. Vários autores observaram que a *ordem* usada pelas crianças surdas, durante esse estágio, é SV (Sujeito – Verbo), VO (Verbo – Objeto), ou, como vimos na linguagem dos ouvintes, aquilo sobre o que se quer falar é colocado em primeiro lugar. Meier (1980, apud Quadros, 1997) verificou que a *ordem* das palavras é utilizada para o estabelecimento das *relações gramaticais*.

Estudando a ASL (Língua de Sinais Americana), Meier (1980) observou que nesta língua, assim como no *japonês* e *croata*, nem todos os verbos podem ser flexionados para marcar as relações gramaticais em uma sentença. Há alguns tipos de verbos que apresentam limitações lexicais e fonológicas para incorporar os pronomes, como, por exemplo, os verbos *ancorados no corpo* (como ‘gostar’ e ‘pensar’, na LIBRAS). Isso sugere, segundo Quadros (1997), que as crianças surdas devem adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais : a incorporação dos *indicadores* e a *ordem das palavras*. A incorporação dos indicadores envolve a concordância verbal, a qual é diretamente dependente da aquisição do sistema pronominal.

No estágio das *primeiras combinações*, o uso do sistema pronominal pelas crianças é, ainda inconsistente e, também nesse aspecto, segundo Bellugi e Klima (1979), o padrão de aquisição das crianças surdas é bastante próximo ao das crianças ouvintes. A princípio, estes autores achavam que aquisição do sistema pronominal seria mais fácil para as crianças surdas. Mas os resultados das pesquisas mostraram que estavam totalmente enganados. Um bom exemplo para ilustrar é a aquisição dos pronomes pessoais EU e TU (ou ‘você’). Os pesquisadores achavam que sua aquisição era tranqüila para os surdos, pois em ASL (assim como em LIBRAS), eles são identificados através da indicação propriamente dita, a si mesmo e ao outro, respectivamente.

Entretanto, verificou-se que a aquisição desses pronomes na ASL, apresentava os mesmos problemas que na aquisição do inglês por crianças ouvintes. Petitto (1986, apud Quadros, 1997) observou que, nesse período, nas crianças surdas ocorrem ‘erros’ de *reversão pronominal*, assim como ocorrem com crianças ouvintes. As crianças surdas usam a ‘apontação’ direcionada ao interlocutor para referirem-se a si mesmas. A constatação deste tipo de ‘erro’ pode, a princípio, nos causar surpresa, devido à aparente transparência entre a forma de ‘apontação’ e o seu significado. Se, entretanto, considerarmos este tipo de ‘erro’, assim como o não-uso de pronomes, como fenômenos diretamente relacionados com o processo de aquisição da linguagem, estes serão encarados com tranqüilidade.⁵

⁵ Uma explicação pertinente para estes fenômenos estaria fundamentada nos estudos piagetianos sobre os estágios de desenvolvimento da criança, segundo os quais a criança nesta fase estaria, ainda, muito *centrada em si mesma*, não conseguindo fazer distinção entre *ela* e os *outros* e/ou *o mundo*.

No estágio das *múltiplas combinações*, as crianças surdas apresentam, por volta dos 2 anos e meio a 3 anos, o que se costuma chamar *explosão do vocabulário*. As crianças começam a usar formas idiossincráticas para diferenciar nomes e verbos. O domínio completo dos recursos morfológicos da língua é adquirido por volta dos 5 anos.

Dos três anos em diante, as crianças começam a usar o sistema pronominal com referentes não-presentes no contexto do discurso, mas ainda cometem erros.

Petitto & Bellugi (1988, apud Quadros, 1997) observam que, de três anos a três anos e meio, as crianças usam a concordância verbal com referentes presentes. Entretanto, elas flexionam alguns verbos cuja flexão não é aceita nas línguas de sinais. Esse fenômeno de *generalização* da flexão verbal, nesse período, é identificado por Bellugi & Klima (1990) como *supergeneralizações* e é considerado como análogo às generalizações verbais dos ouvintes (como em ‘fazi’, ‘gosti’, ‘comei’, ‘sabo’ etc)

Comparando o processo de aquisição de línguas orais e de sinais, verifica-se que, apesar de modalidades diferentes, apresentam similaridades. Ambas se iniciam com *balbucios*; as *primeiras palavras* ou *sinais* são usados para *designar, apontar*; as primeiras palavras ou sinais não são flexionados como o modelo adulto; quando a gramática começa a se desenvolver serve para expressar *noções de relações*, noções essas marcadas muitas vezes pela *ordem* das palavras, que se difere, na maioria das vezes, da ordem canônica SVO (Sujeito-Verbo-Objeto, podendo ser SV, VO ou outras). Há uma evolução no sentido de uma complexidade maior, que se realiza no estágio das *múltiplas combinações e complexidade proposicional*, em que há uma ‘explosão do vocabulário’ e desenvolvimento das categorias gramaticais.

Valentini (1995), por sua vez, mostra que a apropriação de uma 2ª. língua pelos surdos (no caso, o *português escrito*), também, passa por um processo no qual se aparecem muitas das características do desenvolvimento da linguagem visto acima, o que pode ser evidenciado no quadro abaixo, esquematizado pela autora. Reproduziremos, aqui, entre as categorias levantadas, aquelas que são de maior relevância para o presente trabalho:

Evolução da escrita em aprendizes surdos:

CATEGORIAS	ESCRITA			
	NÍVEL I	NÍVEL III	NÍVEL III	NÍVEL IV
	estrutura da	estrutura da	estrutura da	estrutura da frase
Estrutura da Frase	frase se assemelha a LIBRAS.	frase muito semelhante a LIBRAS, tendo algumas características do português.	frase entre LIBRAS e o português.	próxima do português.
Artigos	não usa artigos	uso eventual de artigo definido, sem parâmetros quanto ao uso.	algumas vezes há o uso de artigo definido, com cordando com o sujeito.	algumas vezes, há o uso de artigo definido e indefinido.
Preposição	não usa preposição.	pouco uso de preposição e uso incorreto.	uso de algumas preposições, nem sempre com correção.	uso de algumas preposições, com mais acertos.
Verbos Ser e Estar	não usa verbos ser e estar.	usa algumas vezes, os verbos Ser e Estar, incorretamente.	uso do verbo Ser, com maior frequência e correção.	uso dos verbos Ser e Estar, com maior frequência e correção.
Conjunção	não usa conjunção.	uso incorreto de conjunções coordenadas.	uso com maior correção de conjunções (coordenadas aditivas/alternativas)	uso de algumas conjunções, como: as coordenadas aditivas, as alternativas, explicativas e adversativas.
Elaboração de Frase ou Resposta	grande dificuldade de elaborar frase ou resposta.	dificuldade em elaborar frase ou resposta.	alguma dificuldade na elaboração de frase ou resposta.	sem dificuldades na elaboração de frase ou resposta.

Fonte: Valentine (1995)

O passado no presente: as complexas relações entre filogênese e ontogênese

Comparando os esquemas apresentados por Bickerton (1990/92); Slobin (1980) Valentini (1995) e a nossa pesquisa (Freire Costa, 2001) podemos encontrar muitas similaridades entre os processos de aquisição de linguagem descritos, constatando que as características da chamada *protolinguagem* estão presentes nas fases iniciais de aquisição da linguagem pela criança, de uma forma geral e, também, nas fases iniciais de aquisição da escrita (L2) pelos surdos.

Verificamos, por exemplo, que a 1ª. característica apontada por Bickerton e, que se refere às diferenças na *ordem superficial dos elementos*, é, também, salientada por Slobin, quando ele diz ‘*não haver ordem especial para as palavras individuais*’ e que ‘*as crianças parecem escolher primeiro para codificar o aspecto mais saliente da informação*’. Também esta 1ª. questão aparece nos dados de Valentini. Esta salienta que os níveis iniciais de escrita dos surdos pesquisados apresentam uma estrutura muito semelhante a LIBRAS. Nos enunciados escritos iniciais dos sujeitos pesquisados por Valentini, onde era mais evidente a semelhança com LIBRAS, encontra-se, com muita frequência, a presença de *variações na ordem* das palavras, o que se constatou também na nossa pesquisa, como ilustram os exemplos da página 3.

Com relação à 2ª. característica apontada por Bickerton, ou seja, a presença de *elementos nulos*, podemos verificar a sua ocorrência, também, nos esquemas de Slobin e Valentini. Slobin fala da ocorrência inicial de apenas elementos do núcleo (substantivos e pronomes) e Valentini, ao discorrer sobre a ‘dificuldade’ de elaborar frases e/ou respostas deixa transparecer a presença de elementos nulos. Em outras partes do esquema cita, também, a omissão de artigos; preposições; conjunções. Em nossa pesquisa esta característica também foi evidente, como mostram os exemplos da página 4.

Quanto à 3ª. característica de Bickerton referente à ausência de subcategorização de verbos, podemos encontrá-la em Slobin, quando fala da *ausência de modificadores de substantivo, ausência de complexidade gramatical*, etc. Os dados de Valentini, ao mostrarem, nos níveis iniciais da escrita, uma semelhança muito acentuada com LIBRAS, também indicam ausência de subcategorização devido à forma particular de se expressar as especificidades verbais em LIBRAS, diferentemente do português. Os nossos exemplos da página 5, ilustram a presença desta característica nos textos dos nossos sujeitos.

Com relação à 4ª. característica de Bickerton, tanto em Slobin, Quadros, quanto em Valentini e nossos dados, nota-se, a princípio, *ausência de frases complexas*. Os nossos exemplos da página 4 e 5 ilustram bem esta característica.

Quanto aos problemas com os ítems gramaticais, apontados por Bickerton na 5ª. categoria, em Slobin podemos encontrar alusão aos mesmos, quando fala da simplicidade dos substantivos, da ausência de modificadores, da ausência de elementos que ligassem as proposições umas às outras. Em Valentini, os problemas com os ítems gramaticais apontados são bastante evidentes, aparecendo, claramente, nas categorias levantadas no esquema, onde aparecem as dificuldades com *artigos, preposições, conjunções* etc. Aqui, também, os nossos exemplos da página 4 e 5 são bem elucidativos.

Um estudo interessante sobre a relação entre *ontogênese* e *filogênese*, no desenvolvimento da linguagem, podemos encontrar em Luria (1986), discípulo de Vigotsky. Igualmente preocupado com a origem e desenvolvimento da linguagem, Luria (1986) aponta para uma trajetória que, semelhantemente aos autores citados, evolui de construções essencialmente *pragmáticas* (fortemente dependentes do

contexto) para construções cada vez mais autônomas.

Apesar de haver poucos dados científicos sobre a pré-história da linguagem há, segundo o autor, bases seguras para se supor que *a palavra, como signo que designa um objeto, surge do trabalho, das ações com objetos e da comunicação. Pode-se supor que a palavra, nascida do trabalho e da comunicação por este gerada, nas primeiras etapas da história encontrava-se estreitamente enlaçada com a prática... Nas primeiras etapas de desenvolvimento da linguagem, a palavra possuía um caráter simpráxico (ou, essencialmente, pragmático). Mas o significado desta palavra mudava dependendo da situação e tornava-se compreensível somente a partir dos gestos (particularmente o gesto indicador dirigido ao objeto), da entonação e de toda situação circundante. Esta palavra possuía somente um significado difuso que adquiria sua determinação a partir do contexto simpráxico.* (LURIA, 1986, p. 28)

Segundo esta perspectiva toda a história posterior da linguagem pode ser vista como a história da emancipação da palavra do terreno da prática, da separação da fala como atividade autônoma e de seus elementos - as palavras - como um sistema autônomo de códigos. Ou seja, é a história da formação da linguagem quando nela se foram incluindo todos os meios indispensáveis para a designação do objeto e expressão da idéia. Este caminho de emancipação da palavra do contexto simpráxico (ou mediato) é a passagem à linguagem como um sistema sinsemântico (independente do contexto mediato) , quer dizer, como sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação.

Este caráter *sinsemântico* autônomo dos códigos, privado de qualquer contexto *simpráxico*, aparece em sua forma mais desenvolvida na *linguagem escrita*. (LURIA, 1986, p. 29)

Com relação ao desenvolvimento da criança, pode-se dizer que *‘...a formação ontogenética da linguagem é também, em certa medida, a emancipação progressiva do contexto simpráxico e a elaboração de um sistema sinsemântico de códigos*. A linguagem na criança se desenvolve a partir de necessidades mediatas de comunicação e se realiza com forte apoio do contexto. Se não se pode afirmar categoricamente que a ontogênese repete a filogênese, não se pode negar a semelhança que há entre os dois processos. (LURIA, 1986, p. 29)

A similaridade entre os dois processos aparece mais clara, quando o autor descreve o desenvolvimento da palavra na criança. Discorrendo sobre o desenvolvimento na criança (ontogênese), fala em *linguagem passiva* (como a criança compreende) e em *linguagem ativa* (como a criança utiliza a palavra), mostrando que as duas modalidades evoluem de situações *simpráxicas* para situações cada vez mais *sinsemânticas*. Acrescenta que o desenvolvimento da *linguagem ativa* retarda-se um pouco em comparação com a *passiva*, pois, semelhantemente ao que já vimos em Slobin (1980), observa que *a criança começa a compreender a linguagem antes de a utilizar*.

Nota-se bastante similaridade entre a descrição de Luria e a de Slobin. Ambos apontam para um processo de desenvolvimento que se caracteriza por uma emancipação gradativa do contexto mediato e por uma evolução da *simplificação* à *complexidade* gramatical. Como afirma Slobin, as primeiras produções das crianças só são entendidas dentro deste contexto.

A trajetória descrita por Luria parece, também, se repetir no processo de produção escrita das crianças surdas, que parecem, igualmente, evoluir no sentido de, gradualmente, se tornar, cada vez menos dependente do contexto imediato (*simpráxico*) e se transformar num sistema autônomo deste contexto (*sistema sinsemântico*).

Não podemos, entretanto, deixar de considerar a *relatividade* desta evolução, tendo em vista as *condições de produção*, como discutiremos a seguir:

Comentários Finais

Uma das maiores contribuições dos estudos mencionados acima, destacando-se o trabalho sobre a Protolinguagem, foi mostrar que as escritas dos aprendizes surdos, falsamente rotuladas como ‘esquisitices’, ‘aberrações’ ou ‘desvios’ são construções perfeitamente normais, produtos de um longo processo histórico.

Por outro lado, as análises feitas parecem nos oferecer um forte argumento a favor da hipótese evolucionista da relação entre *filogênese* e *ontogênese*, evidenciando-se, tanto na espécie quanto no indivíduo, uma evolução de construções *pragmáticas* para construções, gradativamente *mais autônomas do contexto mediato*.

No caso da apropriação da escrita pelos surdos tal evolução se caracterizaria por construções fortemente dependentes do contexto mediato, em que predominaria o uso da Língua de Sinais (ou construções mais próximas da ‘fala’ dos surdos) para construções menos dependentes e mais próximas do português escrito (mais autônomas da ‘fala’).

Entretanto, os dados encontrados por nós com relação à aquisição da escrita por sujeitos surdos, sugerem que a evolução mencionada acima, não pode se enquadrar em estágios ou fases rígidos e estanques, dissociados das práticas sociais de produção textual.

Observando a escrita de alunos de séries variadas do Ensino Fundamental (1ª. à 4ª) *não* observamos, por exemplo :

- uma correlação direta entre série escolar e níveis de escrita (nem sempre os alunos de 1ª. série se enquadravam nos níveis iniciais apontados por Valentini e os de 3ª ou 4ª. série, nos níveis mais adiantados). O grau de desenvolvimento da escrita se mostrou fortemente dependente do perfil da escola freqüentada pelo aluno; da qualidade do trabalho e metodologia desenvolvidos pela professora; da experiência do aluno com a linguagem, entre outros fatores. Assim foi, que observamos diferenças significativas entre produções de alunos da mesma série e de escolas diferentes, assim com

semelhanças, igualmente significativas, entre alunos da mesma escola e de séries diferentes (numa mesma escola, encontramos muitas produções de alunos de 4ª. série, semelhantes às de 1ª. série).

- Não observamos, também, nas produções escritas dos nossos sujeitos, a manifestação de um crescendo *constante* no seu grau de evolução. Explicitando melhor, podemos dizer que as características de escrita apresentadas nos vários níveis descritos por Valentini, variavam, num mesmo aluno, entre os investigados por nós, de acordo com o *tipo de texto* e *situação de produção*. Assim, um mesmo aluno de 1ª. série, ao produzir um *texto escolar* (ou melhor, um texto dirigido pela professora, tendo como modelo os ‘textos’ de cartilha) tendia, desde o início, a *reproduzir* o modelo apresentado, usando artigos, preposições, conjunções (mesmo que, incorretamente), não apresentando as características apontadas por Valentini, no nível I. Este mesmo aluno, ao escrever um texto ‘*espontâneo*’ (bilhete ao pesquisador, por exemplo), apresentava muito das características iniciais apontadas por Valentini, como, ‘*estrutura da frase semelhante a LIBRAS ; não uso de artigos e de conjunções*’.

Da mesma forma, um aluno do início do Ensino Fundamental, capaz de elaborar um texto narrativo ou descritivo, bem de acordo com as normas do português escrito, numa situação de escrita mais *interativa*, reproduzia características de sua L1, bem dentro do que, nos dados de Valentini, aparece como *estágio inicial*, parecendo demonstrar, à primeira vista, uma espécie de pseudo ‘regressão’. Uma análise mais detalhada nos mostra, entretanto, que adaptava sua escrita conforme os objetivos funcionais do texto: para a descrição da história em quadrinhos (texto mais formal) usava uma linguagem que se aproximava do que se considera como estereótipo do texto escrito; para o texto dialogal (bilhete - mais coloquial) se utilizava de uma escrita que se aproxima da sua ‘fala’ (ou Língua de Sinais), como se pode ver a seguir:

(Produção do aluno Valter a partir de uma história em quadrinhos):

O Joãozinho

*O menino está triste pois a pessoa não vai jogar
com ele ai o amigo falou Vamos joga a bola no campo
O Joãozinho ficou feliz o amigo estava jogando bola
com outro colega O Joãozinho ganhou 3 gol
as 16:00 o Joãozinho ficou cansado e foi na
Rua beber água suja e depois ele foi embora Para
a casa dormir Ele acordou as 8:00 ficou doente
a mãe dele levou Para o hospital conversar com
o médico. O médico falou precisa tomar remédio
as 12:00 horas. O Joãozinho falou com o amigo Eu não
posso jogar bola. O amigo falou Porque . Eu estou doente.*

(Bilhete do aluno Valter para uma sua colega)

(A escrita de Valter está grafada em *itálico* e a de sua interlocutora, em letra padrão):

Atlético?

Não Cruzeiro

Você gosto bravo?

Gostonão

Qual você gosta passar (passear)?

Cinema

Você gosta estudar?

Sim Portugues, Matemática História Geografia, e ciências

avião?

Eu não gosto

jogar com iglaterra?

Brasil

Estados Unidos?

Eu não gosta

Brasil?

Sim

Cadeia?

Não

Você é gordo?

Gostonão

Qual você idade?

13

Você é normal?

Verdade

Você nome?

Geralda

Como se pode observar, o aluno acima demonstra ter compreendido bem as funções da escrita. Além disso, demonstra saber lidar muito bem com as relações entre Língua de Sinais e português escrito, na hora da produção textual. Em textos *dialogais*, em que vai fazer uma interação direta com seus pares, usa a escrita como representação de sua 'fala' (Língua de Sinais). Em texto narrativo, cujo objetivo não é uma interlocução direta, mas a descrição de uma história para um interlocutor não determinado (que pode ser, inclusive, um ouvinte), a produção se aproxima mais do português escrito. Tal sujeito atingiu o que chamamos de *bilingüismo funcional* no trato das duas línguas.

No que se refere ao processo de apropriação do português pelos surdos, o desenvolvimento na produção escrita não pode ser caracterizado como a apropriação de um sistema em que há o abandono das características de sua L1 (Língua de Sinais) e a incorporação da língua alvo (português escrito). A apropriação de uma segunda língua não implica o abandono da primeira, e o maior uso de uma ou outra vai depender muito das práticas sociais de produção textual, onde se inserem

os gêneros textuais. Não se pode dizer que haja uma hierarquia entre as duas línguas, ou que os estágios iniciais se caracterizariam pelo uso da Língua de Sinais (nível inferior) e os estágios mais avançados se caracterizariam pelo uso do português escrito (nível superior). Ambas as línguas são igualmente ricas e se desenvolvem de construções simples para construções cada vez mais complexas. O processo de evolução se caracterizaria pelo fato de saber qual língua utilizar, conforme as exigências da produção textual. Foi o que aconteceu com o aluno Valter.

Assim sendo, se podemos constatar similaridades significativas entre a evolução lingüística individual (*ontogenética*) e a evolução da espécie (*filogenética*) – ou seja, a evolução de construções *simples* e *pragmáticas* (fortemente dependentes do contexto) para construções gradativamente *mais autônomas* - não podemos nos esquecer que estas similaridades são *relativizadas* pelo *contexto*, ou melhor ainda, pelas condições de *realização* e de *uso* da linguagem pelo sujeito, devido ao caráter social, funcional e dinâmico da língua.

Referências

- BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and the freedom of access to knowledge*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- BELLUGI, U; KLIMA, E. Properties of visuospatial language, paper for International Congress: *Sign Language Research and Application*, Conference. Siegmund Prillwitz (ed.) Hamburg, March, 1990.
- _____. *Language: perspectives from another modality*. *Brain and Mind*. Ciba Foundation Symposium 69. Excerpta Medica. Amsterdam, 99-117, 1979.
- BICKERTON, D. The Language Bioprogram Hypothesis. *The Behavioral And Brain Sciences*. Cambridge, n. 7, Cambridge University Press, p. 173-221, fev. 1984.
- _____. *Language & species*. Chicago e London: The University of Chicago Press, 1990.
- FREIRE COSTA, D. A.. *A Apropriação da Escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilingüismo funcional*. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Minas Gerais, FALE, Minas Gerais.
- GIVÓN, T. *On understanding grammar*. New York: Academic Press, 1977.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1987.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MEIER, R. A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology. *American Sign Language*. University of California, San Diego and The Salk Institute for Biological Studies, abril, 1980.
- PETTITO, L. A; MARENTETTE. Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. *Science*. Stanford, v. 251, p. 1397-1556, 1991.

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

SLOBIN, D. I. *Psicolingüística*. São Paulo: Ed. Nacional, EDUSP, 1980.

VALENTINI, C. B. *A apropriação da leitura e escrita e os mecanismos cognitivos de sujeitos surdos na interação em rede telemática*. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre.

VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

Recebido: 19/04/2002

Revisado: 30/08/2002

Aceito: 12/09/2002