

Absurdo ou lógica? – Uma reflexão sobre a escrita do surdo

Elidéa Bernardino

Mestre em Lingüística pela UFMG / Minas Gerais - Brasil
Doutoranda em Lingüística Aplicada / Boston University - USA
Autora do livro: Absurdo ou lógica? -
Os surdos e sua produção lingüística

Resumo:

A forma de escrever das crianças surdas, ao invés de ser absurda, tem em si uma lógica intrínseca. Reflete sua intensa percepção visual do mundo e o modo pelo qual suas experiências cognitivas são organizadas. O inadequado desenvolvimento lingüístico da criança surda leva-a a mudar sua capacidade biológica para a linguagem, construindo sua própria língua de acordo com regras internas específicas por sua capacidade. A hipótese testada é a de que a linguagem da criança reflete em sua escrita. Algumas maneiras de falar são analisadas tentando mostrar a lógica existente de acordo com esta visão.

Abstract:

The way deaf children write, instead of being absurd, has an intrinsic logic in it. It reflects their intense visual perception of the world, and the way in which their cognitive experiences are organized. The inappropriateness of deaf children linguistic environment lead them to turn to their biological capacity for language, building their own language

according to internal rules specified for this capacity. The hypotheses the children test about their language are reflected in their writing. Some utterances are analyzed trying to show the logic found in it according to this view.

“Eu escrevi para ver depois avisa você pode perguntar coisa, se eu não conheço, se não sabe roso querer volta para colégio”

Haveria alguma lógica na produção lingüística do surdo? Analisando o exemplo acima, uma pessoa que nunca conheceu um surdo se assusta sem saber o que ele quis dizer. Algumas pessoas já tacharam um certo surdo adulto de “analfabeto”, ao se depararem com uma escrita semelhante a essa numa prova de legislação de trânsito. Chegaram a propor que o sujeito frequentasse um curso de alfabetização, quando o mesmo carrega consigo um diploma de primeiro grau completo. Onde estaria a fa-

lha? Quem seriam os culpados?

Este não é o momento, nem tampouco é nosso objetivo fazer julgamentos. O momento é de reflexão sobre “o que” pode e deve ser feito. Como entender esse sujeito que vai se tornando fisicamente adulto, que tem interesses e necessidades de um adulto, mas que escreve e se expressa na escrita de uma forma que muitas vezes lembra a escrita infantil (ou às vezes até pior, apresentando uma escrita ininteligível)? Qual é o *background* desse sujeito?

O autor da frase acima, estudante da 6ª série de um colégio oralista, ao saber que eu estava estudando a língua dos surdos, mandou-me um bilhete para eu ir ao colégio aprender com ele alguns sinais. Caso eu tivesse alguma dúvida, ou não soubesse quem ele era, poderia voltar ao colégio que ele teria prazer em me ensinar. Como usuária da língua de sinais por muitos anos, não tive maiores dificuldades em entender

o conteúdo do bilhete. Além do mais, ele me foi entregue por uma das professoras que estava incentivando a classe a escrever para que eu a ajudasse a compreender a escrita dos seus alunos.

Esse sujeito, como muitos outros, provém de uma família de baixa renda, baixa escolaridade, sendo o único surdo na família. Os pais, normalmente, não sabem como ajudá-lo e têm outras questões relativas à sobrevivência de toda a família, que, na prática, tornam-se mais importantes do que procurar uma forma de garantir ao filho surdo uma educação adequada. Essa responsabilidade é delegada aos professores, ou à escola, de um modo geral. Mas e os outros? E aqueles cujos pais se dedicam inteiramente à sua educação, chegando mesmo a “deixar um pouco de lado” os outros filhos que não necessitam de tanto apoio, para cuidarem daquele que é especial – por que esses sujeitos também apresentam uma escrita parecida, sem lógica, apesar de todos os esforços? Como entender “a lógica” do pensamento do surdo?

Segundo Vygotsky (1986), pensamento e linguagem têm raízes genéticas diferentes, sendo que essas duas funções desenvolvem-se de forma independente, sem qualquer interação entre si. As suas idéias entram em confronto com os funcionalistas, ou seja, com a hipótese modular de que grande parte da estrutura da linguagem humana é transmitida geneticamente. Para Vygotsky, o meio social é o fator condi-

cionador da linguagem, e esta não seria intrinsecamente interna, mas um resultado da troca entre as potencialidades inerentes ao sistema biológico que forma o ser humano e a interrelação desse sistema com o meio externo.

Sacks (1990) diz que o diálogo aciona a linguagem, a mente, mas depois desencadeia a “fala interior”, que é indispensável para o pensamento. Baseado em Vygotsky, ele afirma que começamos com o diálogo, com a linguagem que é exterior e social, mas para que cheguemos ao pensamento, para “nos tornarmos nós mesmos”, temos de passar pelo monólogo, pela fala interior. Segundo ele, nossa verdadeira linguagem, nossa verdadeira identidade, está na fala interior, e é através desta que a criança desenvolve seus próprios conceitos e significações, alcança a sua própria identidade e constrói o seu próprio mundo.

Mas e a criança surda, onde ela entra nessa história? Não falo daquela cujos aparatos tecnológicos dão a ela uma audição quase perfeita, daquela que tem um grau moderado de surdez... não. Falo daquela criança que não ouve absolutamente nada, ou mesmo daquela que ouve alguns sons, mas não consegue entender as palavras que lhe falam. Como essa criança adquire essa fala so-

“Creio que a criança “surda profunda” tenha não só o direito, como também condições de desenvolver suas aptidões para conviver com o mundo oral. Mas ela precisa urgentemente da língua de sinais, o mais cedo possível.”

cial de forma natural, senão através da língua de sinais? Não sou contra “ensinar” uma criança surda a falar, a ler os lábios, a conviver com o mundo ouvinte – embora, por isso, possa ser criticada por alguns. Creio que a criança “surda profunda” tenha não só o direito como também condições de desenvolver suas aptidões para conviver com o mundo oral. Mas ela precisa urgentemente da língua de sinais, o mais cedo possível. Essa língua garantirá a essa criança um desenvolvimento cognitivo adequado, proporcionando essa “fala interior” da qual Sacks fala. É essa língua que permitirá à criança expor suas idéias com clareza, desenvolvendo a atividade intelectual, a produção de sentido.

Para Marcuschi (1999: 1), “existe um inevitável e necessário entrelaçamento entre língua, cognição e sociedade na produção textual”. Ele afirma que a produção de sentido constitui-se numa atividade conjunta conseqüente da textualização e da compreensão, de forma que nem o autor/falante e nem o leitor/ouvinte têm papéis autônomos para que sejam localizados em universos distintos. Para ele, a compreensão não é uma atividade subjetiva fundada apenas na aptidão mental, nem na designação do mundo extramental, mas é

elaborada pela própria experiência e ajuda a elaborar novas experiências.

Marcuschi cita Sweetser & Fauconnier (1996), que afirmam que a cognição humana é contextualmente configurada, ou seja, ela está diretamente ligada ao contexto em que vivemos. Por isso, “os seres humanos acessam e processam informações similares ou idênticas de maneira diferente em contextos diversos”, o que significa que a capacidade de cada pessoa de se relacionar com o mundo e de reunir conhecimentos provém dos seus próprios interesses e da habilidade que tem de organizar a experiência cognitivamente.

O surdo tem uma visão de mundo diferenciada do sujeito ouvinte, devido à sua intensa propensão para a visualidade (como consequência da plasticidade cerebral, que visa suprir certas carências com um maior desenvolvimento de outros sentidos). Essa forma diferenciada de ver as coisas ao seu redor reflete-se em sua forma de comunicação e, conseqüentemente, na sua escrita. Vejamos mais alguns exemplos da escrita do surdo:

“Maria vai chorou / muito sofrimento / muito tristeza! Muito verdade!”

Uma das primeiras características que podemos observar é o uso do nome próprio em lugar do pronome pessoal “eu” – uma vez que a autora fala sobre si mesma. O pronome pessoal não pos-

sui uma característica própria que identifique o indivíduo: no discurso, ora “eu” sou eu mesma, ora “eu” é você, dependendo de quem tem a palavra. Isso não acontece com o nome: Maria é e será sempre “Maria”. Essa “confusão” no uso do pronome pode ser observada logo no enunciado inicial:

“Eu escreveu para ver depois avisa você pode perguntar coisa, se eu não conheço, se

quando o enunciador – aquele que sinaliza – “personifica” a pessoa sobre quem ele fala, atribuindo-lhe características e trejeitos. Essa personificação, simplificando, seria mais ou menos comparada à imitação de voz, quando se imita trejeitos de uma outra pessoa.

Algumas vezes, a escrita do surdo parece “truncada”: faltam elementos im-

“Algumas vezes, a escrita do surdo parece “truncada”: faltam elementos importantes para a compreensão; vários assuntos são tratados como que simultaneamente, agrupados numa mesma frase.”

... não sabe rosto querer volta para colégio.”

Nesse enunciado, o primeiro “eu” refere-se ao surdo, à pessoa que escreveu o bilhete; o segundo “eu”, entretanto, refere-se ao interlocutor, ou à pessoa que irá ler (ver) o bilhete – traduzindo, a frase acima seria mais ou menos: “Eu escrevi para (você) ler. Depois (de ler, eu) aviso (que) você pode perguntar (qualquer) coisa que não saiba. Se (você) não sabe (como é o meu) rosto e quiser (me ver), venha até o colégio”. A expressão “se eu não conheço” seria uma espécie de “personificação” do interlocutor ausente, como acontece nas narrativas sinalizadas,

portantes para a compreensão; vários assuntos são tratados como que simultaneamente, agrupados numa mesma frase:

“Eu vou a conversa na por favor a casa mim hora 6:30 de precisa com Maria passear”;

“Ajuda não eu nada conversar surda trabalha/vondade/gráfica outra.”

No primeiro enunciado, apesar de ser um bilhete, não se sabe se o sujeito está solicitando ao outro que vá até a sua casa antes das 6:30 (porque ele irá passear com a Maria) ou se está informando que ele irá conversar com o destinatário, mas que precisa estar em casa

até as 6:30 porque precisa passear com a Maria. No segundo, o sujeito parece informar que não tem ajuda de ninguém para conversar, pois é surdo(a), mas que tem vontade de arrumar um outro trabalho (em uma gráfica).

Muitas vezes os surdos, quando percebem a existência de alguma lacuna no texto, e tentam preenchê-la com alguma palavra existente e não conseguindo, “inventam” uma palavra nova. O mesmo já foi reportado por outros autores, como Góes (1996). Algumas dessas invenções aparentam alguma coerência, como na frase:

“Ivo e amigo emboramos a casa.”

onde o advérbio “embora”, muito usado na expressão “ir embora”, ganhou um sufixo flexional “-mos”, assumindo a forma de um verbo, inclusive com sentido. O mesmo advérbio foi usado por outro surdo, sem modificação na forma, mas com o mesmo sentido:

“Já pronto 12:00 embora o avião.”

O primeiro sujeito associou o mesmo sufixo a outro advérbio, o que pode parecer que ele esteja testando hipóteses de formação de verbos a partir de advérbios, criando a frase:

“Eu e amigo juntamos passeia na ilha.”

Góes (1996: 17), num estudo onde procurava entrevistar alguns surdos sobre problemas encontrados na leitura e na escrita, apresenta uma sugestão que pode vir a ser uma explicação bastante plausível para essas produções. Ela afirma poder inferir que a maioria do gru-

“Um outro fator distintivo é o fato de o surdo ser exposto a um universo lingüístico totalmente inapropriado para ele. Em casa, todos falam oralmente; as poucas informações que recebe, normalmente são transmitidas numa mistura de “movimento de lábios” e gestos caseiros.”

po concebia fala, escrita e sinais enquanto modalidades de uma mesma categoria, ou seja, as produções orais, gráficas e gestuais seriam “formas de produção” de uma mesma língua. Segundo ela, “é como se o sinal fosse o gesto da fala; a fala, a sonorização do sinal; e a escrita, o registro gráfico dos dois primeiros”. É essa forma de “ver” o mundo, essa leitura que o sujeito faz do ambiente que o cerca, que se reflete na escrita.

Um outro fator distintivo é o fato de o surdo ser exposto a um universo lingüístico totalmente inapropriado para ele. Em casa, todos falam oralmente; as poucas informações que recebe, normalmente são transmitidas numa mistura de “movimento de lábios” e gestos caseiros. A leitura labial não é natural para o surdo como a língua de sinais, assim como os gestos; e por mais que o sujeito os compreenda, ambos não possuem a completude de informações lingüísticas que contém um enunciado em língua de sinais. Na escola, a situação não é muito diferente. Quando há um contato com outros colegas surdos, a sinalização flui normalmente, embora esta também não seja tão completa

como a língua utilizada pelos surdos adultos, pois os colegas também estão expostos a universos lingüísticos semelhantes. Esse ambiente lingüístico inadequado leva o sujeito a se voltar para sua capacidade biológica de linguagem, num processo conhecido como nativização (Gee & Goodhart, 1995; Bickerton, 1990, 1984). Essa teoria, proposta por Andersen, afirma que quando o indivíduo não tem acesso aos dados da língua por qualquer razão, este se volta para sua capacidade biológica e constrói a sua própria linguagem conforme normas internas especificadas por essa capacidade. À medida que o sujeito vai tendo acesso aos dados sobre a língua, este vai modificando sua gramática original nativizada conforme as normas da língua à qual é exposto, ocorrendo a desnativização.

Isso explica, por exemplo, porque uma criança surda que nunca teve um contato com uma língua de sinais qualquer produz enunciados bastante semelhantes a um outro que, de uma forma adequada ou não, se acha em um ambiente que use uma língua de sinais. Essa capacidade biológica seria o que alguns

lingüistas como Chomsky, por exemplo, chamam de “órgão da linguagem”. Seria um conjunto de regras básicas que um sujeito usa na aquisição de uma língua qualquer. Esse sujeito, em condições ideais de exposição a uma dada língua, testa os dados que recebe através de hipóteses, que são confirmadas ou não. Uma criança ouvinte, por exemplo, que fala “eu fazi” em vez de “eu fiz” não está fazendo outra coisa senão testar uma hipótese de regularidade verbal: se o pretérito de comer é “comi”, o de beber é “bebi”, então o pretérito de

fazer deve seguir a mesma regularidade. Entretanto, essa criança não tem a confirmação dessa hipótese, uma vez que os adultos falam “fiz”, e não “fazi”. Isso faz com que ela refute essa hipótese e passe a falar “eu fiz”. Seria ilógico pensar que a criança tem consciência desse processo: é claro que ela não a tem.

No caso da criança surda, ela também testa hipóteses sobre a língua – tanto na língua oral (nas poucas palavras a que tem acesso), como na língua de sinais (quando tem contato com sinalizadores), e também na língua es-

crita. O que a difere da criança ouvinte é que ela normalmente não tem um retorno de confirmação ou refutação das hipóteses que ela levanta. O fato de não ser exposta a uma língua de sinais efetiva (uma língua completa, com todos os recursos lingüísticos que possui um adulto surdo integrado na comunidade surda) não permite que ela tenha um retorno sobre sua sinalização e as hipóteses que constrói sobre “a língua” – tanto oral, quanto sinalizada ou escrita – refletem sua nativização, ou as características básicas da gramática natural.

Referências Bibliográficas

BENVENISTE, Emile. *O Homem na Linguagem - ensaios sobre a instituição do sujeito através da fala e da escrita*. Coleção Práticas de Leitura. Ed. Arcádia. 1ª ed. em português. Maio 1976, ed. n° 671. Cap. 1: Estrutura das relações de pessoa no verbo e cap. 3: A natureza dos pronomes.

BERNARDINO, Elidéa L. *A Construção da Referência por Surdos na LIBRAS e no Português Escrito: A lógica no absurdo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Agosto 1999. 318 p. Dissertação de Mestrado.

–. *Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção lingüística*. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida. 202 p.

BICKERTON, Derek. *Language & Species*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1990. 297 p.

–The Language Bioprogram Hypothesis. *The Behavioral and Brain Sciences*. n° 7, p. 173-221. 1984.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993. 116 p.

– *Por uma gramática de Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. 273 p.

GEE, James P. & GOODHART, Wendy. American Sign Language and the human biological capacity for language. In: STRONG, Michael (Ed.) *Language learning and Deafness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 49-74.

GÓES, Mari | a Cecília R. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1996. 97 p.

MARCHUSCHI, Luiz A. *Aspectos Lingüísticos, Sociais e Cognitivos na Produção de Sentido*. Recife: UFPE, 1999. (mimeografado).

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*; tradução: Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 205 p.

SWEETSER, Eve & FAUCONNIER, Gilles. Cognitive Links and Domains: Basic Aspects of Mental Space Theory. In: FAUCONNIER, Gilles & SWEETSER, Eve (Eds.) 1996, p. 1-28. Apud MARCHUSCHI, Luiz A. *Aspectos Lingüísticos, Sociais e Cognitivos na Produção de Sentido*. Recife: UFPE, 1999.

VYGOTSKY, L. *Thought and Language*, London. MIT Press. 1986.