


Estudos Surdos I

RONICE MÜLLER DE QUADROS
(ORG.)

Estudos Surdos I

 SÉRIE PESQUISAS

Gladis Dalcin

Gladis Perlin

Paulo César Machado

Rachel Sutton-Spence

Rossana Finau

Sandra Patrícia de Faria

Sônia Brocharo Dechandt

Tania Micheline Miorando

Vilmar Silva



© 2006 by Ronice Müller de Quadros

Todos os direitos desta edição reservados à
EDITORA ARARA AZUL LTDA.
Rua das Acácias, 20 – Condomínio Vale União
Araras – Petrópolis – RJ – CEP: 25725-040
Tel.: (24) 2225-8397
www.editora-arara-azul.com.br

Capa e projeto gráfico
Fatima Agra

Foto de capa
Cristina Matthiesen – e-mail: crismatthiesen@yahoo.com.br
Em releitura da escultura “A Catedral” (1908) de Auguste Rodin.

Editoração Eletrônica
FA Editoração

Revisão
Clélia Regina Ramos
Ronice Müller de Quadros

As imagens ilustrativas dos capítulos 4 e 8, se encontram em baixa resolução para impressão por não terem sido produzidas originalmente para essa finalidade.

Apoio



E85e

Estudos surdos I / Ronice Müller de Quadros (org.). – [Petrópolis, RJ] :
Arara Azul, 2006.

324 p. : 21cm

ISBN 85-89002-18-7

1. Surdos – Meios de comunicação. 2. Língua de sinais. 3. Surdos –
Educação. I. Quadros, Ronice Müller de. II. Série.

CDD 371.912

Aos orientadores que tiveram a coragem de aceitar o desafio de orientar sobre o desconhecido. Aos alunos, aos informantes, aos entrevistados surdos, por compartilharem suas experiências possibilitando desconstruções de muitas representações do outro.

Sumário

Apresentação	9
Capítulo 1	14
EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA RELEITURA DA PRIMEIRA ESCOLA PÚBLICA PARA SURDOS EM PARIS E DO CONGRESSO DE MILÃO EM 1880 – Vilmar Silva	
Capítulo 2	38
INTEGRAÇÃO/ INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR: UM OLHAR DO EGRESSO SURDO – Paulo César Machado	
Capítulo 3	76
FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS: MAIS PROFESSORES PARA A ESCOLA SONHADA – Tania Micheline Miorando	
Capítulo 4	110
POESIA EM LÍNGUA DE SINAIS: TRAÇOS DA IDENTIDADE SURDA – Ronice Müller de Quadros e Rachel Sutton-Spence	
Capítulo 5	166
OUVINTE: O OUTRO DO SER SURDO – Gladis Perlin e Ronice Müller de Quadros	

Capítulo 6	186
UM ESTRANHO NO NINHO: UM ESTUDO PSICANALÍTICO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO SUJEITO SURDO – Gladis Dalcin	
Capítulo 7	216
POSSÍVEIS ENCONTROS ENTRE CULTURA SURDA, ENSINO E LINGÜÍSTICA – Rossana Finau	
Capítulo 8	252
AO PÉ DA LETRA, NÃO! MITOS QUE PERMEIAM O ENSINO DA LEITURA PARA SURDOS – Sandra Patrícia de Faria	
Capítulo 9	284
A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR CRIANÇAS SURDAS – Sônia Brocharo Dechandt	



Apresentação

A *Série Pesquisas em Estudos Surdos* é uma idéia que surgiu no sentido de tornar públicas as investigações que estão sendo realizadas na perspectiva dos surdos. As investigações que estão sendo realizadas no Brasil começam a apresentar outras possibilidades que vão além, ou seja, rompem com a mesmidade. Os surdos começam a ser autores, embora, ainda neste primeiro volume, as pesquisas tenham sido produzidas na sua grande maioria por ouvintes. Mesmo assim, esses ouvintes estão sensíveis aos olhares surdos e chamam a atenção para as perspectivas do outro surdo, buscando abrir espaços na academia para os surdos participarem efetivamente do processo de produção de conhecimento. Nos próximos números da série, teremos mais pesquisadores surdos, uma vez que vários deles estão desenvolvendo suas pesquisas e, aos poucos, estarão concluindo suas investigações. Possivelmente, os autores surdos percorrerão caminhos que serão “des”cobertos e que nos mostrarão a relatividade das questões formuladas e das respostas encontradas aqui.

Esta *Série* inaugura uma coleção que trará pesquisas que estão sendo produzidas no campo dos Estudos Surdos. São pesquisadores surdos, pesquisadores bilíngües e intérpretes de língua de sinais desconstruindo e construindo saberes. O contexto em que se apresentam tais ensaios, pesquisas e relatos é de tensão e, ao mesmo tempo, de conquistas. O projeto “Educação de Surdos: professores surdos, professores bilíngües e intérpretes de língua de sinais”, que está sendo financiado pela CAPES/PROESP

(2003-2008), executado na Universidade Federal de Santa Catarina, garante o início da publicação dessa *Série* como resultado das pesquisas que estão sendo financiadas nesse projeto. A *Série Pesquisas em Estudos Surdos* concretiza a democratização da produção do conhecimento.

Os autores que colaboraram nesta edição estão participando de um processo de formação e produção de conhecimento junto com os surdos. Todos os trabalhos foram produzidos por meio de reflexão que teve os surdos enquanto alunos, enquanto entrevistados, enquanto informantes... Nesse processo, esses autores desconstruíram mitos, saberes e pensares. Vários deles passaram a olhar o outro surdo noutra dimensão, a partir da diferença, tendo a própria pesquisa como provocadora das desconstruções e construções de outros saberes. Foram pesquisadores que começaram a refletir sobre muitas das questões que estão sendo debatidas e trazidas para a sociedade no contexto das políticas educacionais e lingüísticas no campo dos Estudos Surdos. Estes trabalhos contaram com orientadores que, muitas vezes, desconheciam o povo surdo, mas, mesmo assim, se dispuseram a descortinar tais estudos.

10



Vilmar Silva remonta a história da educação dos surdos. O autor discute sobre o desmonte provocado pelo Congresso de Milão, chegando à análise da educação de surdos na perspectiva intercultural. De idas e vindas, os surdos se depararam com uma educação definida pelo outro, o ouvinte, sem que sejam consideradas as diferenças. Atualmente, a educação de surdos está sendo construída na perspectiva dos surdos nos interstícios culturais que se constituem.

Paulo César Machado traz uma análise crítica das políticas públicas de educação de surdos no estado de Santa Catarina. O autor denuncia um sistema que não vê o surdo como um cidadão

com uma língua própria, traduzindo a inclusão como uma forma hegemônica de oferecer educação para todos. O autor traz narrativas de egressos surdos que mostram o olhar do outro diante desse sistema. Nesses “sinais”, o autor “escuta” os sentimentos e os sofrimentos dos surdos diante das políticas de integração/inclusão que se traduzem em colocar o aluno na rede regular de ensino. Os surdos narram suas experiências e anunciam a escola que os surdos querem.

Tania Micheline Miorando também nos fala sobre a escola que os surdos querem, ou seja, a escola sonhada pelos surdos. No entanto, a autora se detém na formação dos professores surdos que viabilizam essa escola tão sonhada. Esses professores surdos são formados por instituições que desconhecem os surdos. Assim, são profissionais que encontram estratégias específicas para se formarem enquanto professores “surdos” para ter uma escola de surdos. Apesar das escolas formadoras serem “ouvintes”, a escola tão sonhada pelos surdos passa a ser uma realidade. No entanto, torna-se realidade a partir de caminhos que não se dão por meio da formação formal.

Ronice Müller de Quadros e Rachel Sutton-Spence apresentam uma análise da produção cultural dos surdos enquanto forma de expressão dos aspectos que caracterizam o “povo surdo” e a cultura em que os surdos estão imersos. Há diferentes dimensões exaltadas nas produções culturais surdas, entre elas, celebra-se a língua de sinais, o estabelecimento dos olhares e a estética espacial. Essas produções são formas de “empoderamento” da cultura surda. Ao mesmo tempo, os surdos cultuam questões relacionadas com o seu país. Ronice e Rachel analisam duas poesias, uma brasileira e outra britânica, para identificar essas questões. As autoras observam que as formas de expressão relacionadas com o povo



surdo são comuns, embora os poetas surdos sejam de diferentes nacionalidades. Nas duas poesias, as autoras apresentam questões relacionadas com a cultura do país, trazendo elementos específicos das formas de expressar o conteúdo nas línguas de sinais, utilizando o olhar, a duplicação das mãos, a repetição, entre outros elementos.

Gladis Perlin e Ronice Müller de Quadros trazem o velho tema do eu e do outro, como diz Rubem Braga. As autoras nos brindam com essa discussão, trazendo vários viéses dos olhares surdos em relação aos ouvintes. Quem é este outro que está aí? As autoras buscam possíveis respostas para essa pergunta a partir de narrativas dos próprios surdos. Gladis e Ronice buscam romper com a dicotomia surdo e ouvinte, considerando vários perfis dos outros ouvintes que se deparam com os outros surdos. Nesse processo reflexivo, trazem elementos que provocam exercícios de desconstrução.

12



Gladis Dalcin analisa, na perspectiva lacaniana, os surdos considerados “estranhos nos ninhos”, ou seja, os surdos nas suas famílias de ouvintes. A autora faz um estudo detalhado dos discursos de surdos que passaram por essa experiência e observa a importância “familiar” que a comunidade surda passa a representar na vida desses surdos. O contato com o outro surdo dá a dimensão que possibilita a significação do mundo. Os significados produzidos estão pautados a partir da língua de sinais, assim essa dimensão não é representada no berço familiar, mas sim junto aos outros surdos.

Rossana Finau organiza vários aspectos da lingüística que são muito importantes ao se pensar a educação de surdos. Desde a aquisição da língua de sinais, até os fatores implicados na educação bilíngüe são abordados pela autora por meio de uma síntese de

vários estudos realizados até o presente. Essa organização que a autora faz, introduz aspectos relacionados com o letramento que provoca reflexões que têm sido debatidas ao longo dos tempos. Tais aspectos serão retomados nos capítulos seguintes sob diferentes óticas pelas autoras Sandra Patrícia Nascimento e Sônia Brocharo Dechandt.

Sandra Patrícia Nascimento nos mostra que as metáforas do Português e da língua de sinais muitas vezes não coincidem. Assim, a autora evidencia que ensinar Português para surdos exige um processo diferenciado do ensino dessa língua em relação ao ensino de língua materna. A autora mostra vários exemplos que podem servir de “armadilhas” lingüísticas na produção textual do aluno surdo.

Sônia Brocharo Dechandt apresenta os níveis de “interlíngua” que identificou no processo de aprendizagem do Português por alunos fluentes em língua de sinais. A autora observou que os textos produzidos pelos alunos surdos refletem um processo de aprendizagem da língua portuguesa que, também, segue passos observados no ensino de línguas estrangeiras. No entanto, a autora observa, também, que há especificidades que estão relacionadas às questões visuais.

Neste volume, portanto, temos contribuições que inauguram a *Série Pesquisas em Estudos Surdos* com estudos que se voltam para a educação com contribuições interdisciplinares, construindo caminhos que revêem outras trilhas e abrem novas trilhas num campo que está se constituindo no Brasil em diferentes áreas de investigação.

Ronice Müller de Quadros
Coordenadora do Projeto CAPES/PROESP
Universidade Federal de Santa Catarina





Capítulo 1

Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880

VILMAR SILVA

*O processo pelo qual uma sociedade expulsa alguns de
seus membros obriga a que se interogue sobre o que,
em seu centro, impulsiona essa dinâmica.*

Robert Castel

Um caminho para a releitura

No início deste século, os debates no campo educacional assumem os discursos da inclusão social, colocando-se em pauta a problematização desse tema com vistas, entre outras coisas, a se propor uma escola que acolha a todos em suas diferenças.

A educação, enquanto ciência, precisa investigar o significado desses discursos e suas conseqüências no contexto educacional. Caso contrário, interpretações tendenciosas poderão apagar a luta histórica de vários grupos sociais que vêm resistindo à subserviência ideológica¹ de dominação.

O ato de acolher a todos em suas diferenças não implica numa submissão ao grupo dominante. Os surdos revelam-se como um bom exemplo. Apesar de esmagados pela hegemonia ouvinte que tenta anular a sua forma de comunicação (a língua de sinais), procurando assemelhá-los cultural e lingüisticamente aos ouvintes,

¹ O termo ideologia é compreendido neste estudo segundo a concepção de Aranha (1998:26) “Conjunto de representações e idéias, bem como normas de conduta por meio das quais o homem é levado a pensar, sentir, e agir de uma determinada maneira, [...] Essa consciência da realidade é na verdade uma falsa consciência, na medida que camufla a divisão existente dentro da sociedade, apresentando-a como una e harmônica, como se todos partilhassem dos mesmos objetivos e ideais.”



resistem a essa imposição, reivindicando seus direitos lingüísticos² e de cidadania³.

Neste texto, pretende-se, à luz das reflexões de alguns autores, tais como Sánchez (1990), Skliar (1997), Japiassu (1991) entre outros, historicizar⁴ o processo de inclusão dos surdos no espaço educacional, através de dois fatos considerados determinantes na história da educação de surdos: a criação da primeira Escola Pública para Surdos em Paris e o Congresso de Milão, em 1880.

A primeira escola pública para surdos em Paris

Historicizar esta temática a partir de dois fatos considerados determinantes na história da educação de surdos não é um exercício simples, porque, a rigor, a história do surdo como um ser mediatizado pela realidade, construída através dos tempos, não

16



² Quadros (S/D) – apresenta os seguintes direitos humanos lingüísticos:

- a) que todos os seres humanos têm direito de identificarem-se com uma língua materna(s) e de serem aceitos e respeitados por isso;
- b) que todos têm o direito de aprender a língua materna(s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressupondo que a minoria lingüística seja educada na sua língua materna);
- c) que todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola);
- d) que qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntária e nunca imposta.

³ O exercício da cidadania pressupõe um envolvimento consciente e atuante de todos os cidadãos. Para tanto, é preciso que os cidadãos sejam capazes de visualizar os contornos sociais de forma crítica, reconhecendo as diferenças histórica e culturalmente constituídas.

pode ser entendida à parte, fora das transformações sociais e do próprio processo histórico.

Por isso, poder-se-ia iniciar este estudo a partir da experiência⁵ que Girolamo Cardano (1501–1576) realizou e cujo resultado rompeu com a visão de que os surdos eram incapazes de aprender⁶. Segundo Soares (1999:17), Cardano reconheceu publicamente a habilidade do surdo em raciocinar, pois entendia que a escrita poderia representar os sons da fala ou idéias do pensamento; sendo assim, a surdez não seria um obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento.

⁴ Severino (1994:12) diz que ao historicizar “estamos sendo convidados a pensar o nosso mundo de hoje, pensando a própria construção desse mundo pela humanidade. É que o mundo, tal qual o conhecemos e vivenciamos hoje, é o fruto de um esforço solidário e concorrente das sociedades que vêm formando a humanidade a cada época da história.”

⁵ Soares (1999:17) relata que “Cardano, para avaliar o grau de aprendizagem dos surdos, fez sua investigação a partir dos que haviam nascido surdos, dos que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, dos que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, dos que a adquiriram depois de aprender a falar e a escrever. Sua conclusão, após esses estudos, era a de que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência e que a educação dessas pessoas poderia ser feita pelo ensino da leitura, que era a forma dos surdos ouvirem, e da escrita, que era a forma deles falarem.”

⁶ Skliar (1997:19-20) menciona que na “*Grécia, como también después en Roma, la palabra sordo se refería a las cosas en el sentido de falante, de deficiente, mientras que mudo expresaba a calidad de fealdad, vacío, privado de color. Las dos palabras clásicas para denominar en griego al mudo y al sordo eran enéos e kofos. Enéos significa mudo y en este sentido fue utilizada por Platão y Aristóteles; kofos, referido a las cosas, se refiere a vacío, ineficaz, etc. Lo interesante de este término es que además fue empleado con el significado de obtusidade, estupidez e deficiência psíquica. [...] Además del conocimiento de la cultura y la*



Apesar da relevância dos resultados da pesquisa para os surdos, devido à ruptura de uma lógica dominante, o episódio teve pouca repercussão, pois a educação de surdos, na época, se destinava aos filhos de ricos e nobres, que queriam garantir a continuidade de seus bens materiais no próprio seio familiar, pois o filho surdo, em alguns casos, teria que ter alguns conhecimentos para administrar os bens da família. Um exemplo prático está na atuação do monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584)⁷, que se dedicou à educação desses surdos da corte espanhola.

Enquanto o monge beneditino se preocupava com a educação de surdos ricos e nobres, os surdos que não nasceram em

18



admiración por la belleza física los romanos heredaron de los griegos la noción filosófica que o pensamiento se desarrolla sólo a través de la palabra articulada y que la capacidad de hablar es más bien un hecho instintivo que adquirido o aprendido. Por eso se consideró absurda la intención de enseñar a hablar a quienes eran naturalmente incapaces de hacerlo y aprenderlo.”

Com esta concepção e com a leitura que os gregos e romanos tinham do trabalho, vê-se o que, provavelmente, restava aos surdos, no dizer de Ponce (1990:40-67): “em Esparta os filhos defeituosos ou débeis eram imolados, porque os interesses da classe proprietária ficariam comprometidos se um lote passasse às mãos de um herdeiro incapaz para o manejo das armas”. E em Roma “o desprezo por todas as formas de trabalho [...] os escultores e os pintores estavam num nível tão inferior como o de qualquer artesão. Só se conhece em Roma um jovem nobre que se dedicou a esses misteres: o neto de Messala. Mas essa exceção não pode ser mais eloqüente: Messala permitiu que ele aprendesse pintura porque se tratava de uma criança surdo-muda.”

⁷ Soares (1999:21) relata que “não se tem conhecimento detalhado da sua metodologia. O que existe são informações isoladas e Ponce não teria deixado nada escrito sobre seu trabalho. A única coisa que se sabe é que ele teria iniciado, primeiro, o ensino da escrita, através dos nomes dos objetos e, num momento seguinte, teria passado ao ensino da fala, começando pelos elementos fonéticos.”

berço de ouro provavelmente estariam no rol dos chamados vagabundos⁸, em situações de verdadeira miséria, pelo isolamento social e pela falta de trabalho. Como bem coloca Castel (1998:140), ao referir-se à carta que um controlador geral, na França, em 1764, dirigiu aos intendentés com o seguinte conselho:

é preciso que a jurisdição de prebostes prendam poucos vagabundos e mendigos ao mesmo tempo; talvez até suas diligências devam voltar-se principalmente para “mendigos inválidos” mais do que para os válidos porque, como os primeiros não têm o recurso de poder trabalhar, é mais difícil impedi-los de mendigar e porque os mendigos válidos, que verão prender até mesmo os inválidos, ficarão muito mais apavorados e muito mais depressa se determinarão a arrumar uma profissão.

São justamente os surdos vagabundos que viviam nas ruas de Paris que, junto com um ouvinte, o abade L'Épée, viabilizam uma mudança drástica, porém, positiva, na história da educação dos surdos.

Esse agrupamento de surdos permitiu a criação da primeira Escola Pública para Surdos em Paris, em 1760, provavelmente movido pelos fortes ventos que assolavam a sociedade francesa. Esse fato, vinculado à história das instituições de surdos, é um

⁸ Para Castel (1998:139), “os dois critérios constitutivos da categoria de vagabundo tornaram-se explícitos: a ausência de trabalho, isto é, a ociosidade associada à falta de recursos, e o fato de ser sem ‘fé nem lei’, isto é, sem pertencimento comunitário”.



fato determinante no processo de construção e de expansão da organização política, social e educacional dos surdos no continente europeu e em diversos países do continente americano.

Para compreender a relevância desse fato na história da educação dos surdos, é necessário perceber que a França, no século XVIII, era um verdadeiro barril de pólvora. Os levantes eram permanentes e a pequena burguesia em expansão, apoiada pelos camponeses e artesãos, não admitiam mais as benesses feudais que ainda predominavam na monarquia francesa, principalmente no Primeiro e Segundo Estado⁹.

Para a crescente burguesia, os regulamentos, restrições e contenções do comércio e da indústria, a concessão de privilégios à nobreza e ao clero, os obstáculos ao progresso da ciência e as novas leis não estavam permitindo a expansão de mercado. Portanto, para assegurar seus interesses, a única alternativa que lhe restava era fazer uma incursão mais forte, ou seja, apoiar os levantes e contribuir para uma mudança política na sociedade francesa.

É nesse cenário que os membros do Terceiro Estado, camponeses, artesãos e burguesia unem-se, teoricamente, através de um

⁹ Nesse período, a França era composta basicamente por três classes sociais. O Primeiro Estado e o Segundo Estado eram formados pelas classes privilegiadas: clero e nobreza. O clero tinha cerca de 130.000 membros, e a nobreza aproximadamente 140.000. O Terceiro Estado era a classe sem privilégios, ou seja, o povo, que na realidade representava mais de 95% da população dos 25 milhões de franceses. Porém, no Terceiro Estado, as diferenças de riqueza entre os sem privilégios eram enormes. Cerca de 250.000 constituíam a burguesia e estavam relativamente bem, em comparação com o restante da população do Terceiro Estado. Um outro grupo era de artesãos e seu número se elevava a 2 milhões e meio. E cerca de 22 milhões eram camponeses que trabalhavam na terra. Era com os impostos do Terceiro Estado que o clero e nobreza sobreviviam.

denominador comum: acabar com os privilégios do Primeiro e do Segundo Estado. Todos queriam ser alguma coisa, como relata um de seus líderes, o abade Sieyès citado por Huberman (1986:150) num folheto popular intitulado: “O que é o Terceiro Estado?”

Devemos formular três perguntas:

Primeira: O que é o Terceiro Estado? Tudo.

Segunda: O que tem ele sido em nosso sistema político? Nada.

Terceira: O que quer ele? Ser alguma coisa.

No processo revolucionário, enquanto a burguesia fornecia a liderança, os artesãos e camponeses lutavam. No entanto, durante e após a luta, apenas a burguesia solidifica seus interesses, ampliando seu poderio econômico e conquistando a força política para realizar suas transformações. Os outros grupos, artesãos e camponeses, passam a ser a força de trabalho e o exército de reserva, principalmente com o deslocamento das pessoas do campo e das oficinas artesanais para as fábricas nas cidades.

A concentração de pessoas nos centros industriais disponibilizou a mercadoria vital ao modo capitalista de produção, a força de trabalho e, ao mesmo tempo, foi determinante para o surgimento e organização das comunidades surdas.

Mas de que forma essas transformações sociais permitiram a organização política, social e educacional dos surdos? Manacorda (1999:249) relata que, na segunda metade do século XVIII, “a nova produção de fábrica gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas.” É justamente nesse período que se deu a criação da primeira Escola Pública para Surdos em Paris. A educação, frente às novas

relações sociais impostas pelo meio produtivo, passou a traduzir o interesse da burguesia em ascensão, ao privilegiar, no processo educacional, as artes mecânicas:

A especulação e a prática constituem a principal diferença que distingue as ciências das artes. Em geral, pode-se dar o nome de arte a qualquer sistema de conhecimentos que é possível traduzir em regras [...] Mas assim como existem regras para as operações da inteligência ou a alma, assim também existem regras para as operações do corpo [...] Daí a distinção das artes liberais e mecânicas e a superioridade que se dá às primeiras sobre as segundas [...] superioridade que, sem dúvida, é injusta por muitos motivos (D'Alembert, citado por Manacorda, 1999: 240).

22



Nesse momento histórico, educar todos os homens e reorganizar o saber através das artes mecânicas são os grandes objetivos da burguesia, de utopistas, reformadores e revolucionários, passando a ser o eixo estruturante e organizativo das Escolas Públicas. E de novo os interesses da burguesia prevalecem.

Os surdos que faziam parte do Terceiro Estado, mesmo que sujeitos às relações sociais vigentes, provavelmente como os artesãos e camponeses, também queriam “ser alguma coisa”, como bem disse o abade Sievès. Partícipes desse cenário revolucionário, com transformações profundas no tecido social, juntam-se ao abade L'Epée, talvez por saberem, como ensina Marx (1996:378), que “a força do homem isolado é mínima, mas a junção dessas forças mínimas gera uma força total maior do que a soma das forças reunidas” e, nessa junção de forças, criam a primeira Escola Pública para Surdos em Paris.

No convívio com os surdos, o abade L'Épée percebe que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas e, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. E assim inicia-se o processo de reconhecimento da língua de sinais. Não apenas em discursos, mas em práticas metodológicas desenvolvidas por ele na primeira Escola Pública para Surdos em Paris. Além disso, para o abade, os sons articulados não eram o essencial na educação de surdos, mas sim a possibilidade que tinham de aprender a ler e a escrever através da língua de sinais, pois essa era a forma natural que possuíam para expressar suas idéias. A língua utilizada no processo educativo era a de sinais. É interessante realçar que, nessa época, a educação de surdos tinha os mesmos objetivos que a educação dos ouvintes, ou seja, o acesso à leitura. Para o abade, a comunicação em sala de aula se efetivava graças ao domínio que ambos, professores e alunos, tinham da língua de sinais. Portanto, não se justificava poucos alunos surdos nesse espaço, mas sim classes com a mesma arquitetura das escolas públicas para ouvintes.

Sendo a língua de sinais a essência no processo pedagógico, os resultados alcançados não se restringiam ao pequeno círculo de alunos contemplados no trabalho do monge beneditino Pedro Ponce de Leon. Skliar (1997:31) relata que, em 1850, a proporção de surdos professores de crianças surdas alcançava o índice de 50%. Além disso, enfatiza: “*Los estudiantes sordos eran alfabetizados e instruidos en la misma proporción que los oyentes*”. Na Escola Pública para Surdos em Paris, após cinco ou seis anos de formação, os surdos dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também de forma escrita. Além da leitura e da escrita em três línguas distintas, os alunos surdos tinham acesso aos conhecimentos de

geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas.

Ainda, conforme Skliar (1997:27), para sensibilizar a comunidade parisiense, o abade tinha como prática fazer demonstrações públicas anuais para mostrar a relevância de seu método. Para tanto, convidava educadores e filósofos para a apresentação. Nessas demonstrações, os alunos surdos deviam responder duzentas perguntas do tipo: O que se pensava sobre a terra antes de Copérnico? Devido ao giro da Terra em torno de si mesma, que fenômenos podemos observar? E essas perguntas deveriam ser respondidas em latim, francês e/ou italiano.

Além do reconhecimento da língua de sinais no processo pedagógico, a Escola Pública para Surdos em Paris tinha como eixo orientador a formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas e a formação de profissionais em escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas.

Sánchez (1990:54) destaca que a divulgação dos trabalhos do abade L'Épée e a adoção de seu método pedagógico em muitas escolas públicas, geralmente com a coordenação direta de ex-alunos da Escola Pública para Surdos em Paris, permitiram aos surdos, não só da França, mas também em países como Rússia, Escandinávia, Itália e Estados Unidos, a possibilidade de destacarem-se e ocuparem cargos importantes na sociedade de seu tempo.

No processo de expansão e organização das comunidades surdas se verifica, depois de um século da criação da Escola Pública para Surdos de Paris, na Europa, a organização de várias associações de caráter sindical. A socióloga Widell, citada por Carvalho (1992:20-26), mostra que, em 1866, um grupo de artesãos fundou a Associação dos Surdos-Mudos em Copenhague, devido à

influência de uma Associação de Surdos de Berlim. O objetivo principal das associações era de manter a qualidade de vida dos surdos em caso de doença, morte e desemprego, além de oferecer conferências nas mais diversas áreas do conhecimento.

Apesar das características específicas da comunidade surda, as associações tinham uma forma de organização política semelhante à dos ouvintes. Segundo a socióloga, a fotografia dos fundadores da associação de Copenhague mostra um grupo de orgulhosos cidadãos com raízes numa forte tradição de profissionais especializados e educados na língua de sinais. Os surdos dessa entidade desenvolviam atividades profissionais nas mais diversas áreas da arte de ofício, buscando caracterizar no trabalho a sua experiência visual.

Na posição de trabalhadores, os surdos conseguem professores bem qualificados para o Instituto de Surdos-Mudos em Copenhague e, discutindo com os líderes da comunidade de ouvintes, intervinham e propunham mudanças sociais, principalmente no campo do trabalho e da educação de surdos.

Trabalhar com ofício¹⁰ era um ato singular e, por experiência, os surdos sabiam bem. A propósito, Aued (1999:28) deixa claro que as mãos individualizam as pessoas. As mãos hábeis geram homens diferentes e artes singulares. Nessa época, sem dúvida, a característica “mãos hábeis”, que se concretiza no reconhecimento da língua de sinais e na arte de ofícios, é a mola propulsora da inserção dos surdos na educação e no mundo do trabalho.

¹⁰ Para Aued (1999:27), “os ofícios dizem respeito ao tempo [...] que predominava o fazer com as mãos [...] O mundo ‘do fazer’ com as mãos é marcado pela presença singular do mestre e da transferência do seu saber para o aprendiz”.

O Congresso de Milão em 1880

O Congresso de Milão, realizado no período de 06 a 11 de setembro de 1880, reuniu cento e oitenta e duas pessoas, na sua ampla maioria ouvintes, provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá. O objetivo foi discutir a educação de surdos e analisar as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, por meio da linguagem oral ou gestual.

Nesse Congresso, que no momento da deliberação não contava com a participação nem com a opinião da minoria interessada – os surdos –, um grupo de ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais e decretou que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino. A discussão foi extremamente agitada e, por ampla maioria, o Congresso declarou que o método oral, na educação de surdos, deveria ser preferido em relação ao gestual, pois as palavras eram, para os ouvintes, indubitavelmente superiores aos gestos.

Skliar (1997:45) cita o conjunto de resoluções votadas no Congresso que demonstram a substituição da língua de sinais pela língua oral na educação de surdos:

I – Considerando la indudable superioridad de la palabra sobre los gestos para restituir al sordomudo a la lengua, el Congreso declara que o método oral deve ser preferido al de la mímica para la educación e instrucción de los sordo-mudos.

II – Considerando que el uso simultáneo de la palabra y de lo gestos mímicos tiene la desventaja de dañar la palabra, la lectura



sobre los lábios y la precisión de las ideas, el Congreso declara que o método oral debe ser preferido [...]

Desde então, na maioria dos países, até os nossos dias, decide-se pelo predomínio de uma única equação, segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral.

Para justificar a deliberação do Congresso, que foi determinante na história da educação de surdos, não podemos argumentar que o processo pedagógico estava com problemas e precisava ser modificado. Pelo contrário, a educação pública para surdos através das línguas de sinais, como vimos anteriormente, vinha alcançando seus objetivos e conquistando seu espaço nas mesmas condições dos ouvintes. Portanto, dentro desse quadro, pode-se levantar a seguinte questão: que razões foram engendradas ao longo da história da humanidade que autorizaram cento e sessenta e quatro pessoas ouvintes a decidirem o rumo da educação de surdos?

Para Skliar (1997:50), as razões dessa posição estavam vinculadas a questões políticas, filosóficas e religiosas:

Los políticos del estado italiano aprobaron el método oral porque facilitaba el proyecto general de alfabetización del país, eliminando un factor de desviación lingüística – la lengua de señas – en un territorio que buscaba incessantemente su unidad nacional y, por lo tanto, lingüística. Las ciencias humanas y pedagógicas legitimaron la elección oralista pues respetaban la concepción filosófica aristotélica que la sustentaba: el mundo de las ideas, de la abstracción y de la razón, en oposición al mundo de lo concreto y de lo material, reflejados respectivamente en la palabra y en el gesto. El clero, finalmente, justificó



la elección oralista a través de argumentos espirituales y confesionales.

No entanto, acredita-se que, além das questões levantadas por Skliar, o posicionamento do Congresso pode ser analisado pelo paradigma homem-máquina da ciência moderna.

A ciência moderna que se evidenciou no século XVII postula que todos os fenômenos naturais podem ser explicados a partir da matéria em movimento e que o universo é uma máquina, cujo sistema de funcionamento é mecânico e trabalha da mesma forma que as engrenagens de um relógio. O objetivo da ciência, nesse paradigma, é descobrir as leis que determinam o movimento dos fenômenos. Analisando, os filósofos modernos chegaram à conclusão de que o universo é uma máquina complexa cujos elementos vitais são a matéria e a energia.

Conforme Japiassu (1991:91-111), é no início do século XVII que se afirma o novo campo epistemológico da teoria física. As leis de Kepler já definem, em termos matemáticos, um primeiro núcleo de inteligibilidade rigorosa, muito embora ele permaneça prisioneiro dos esquemas mentais astrológicos. O grande nome é o de Galileu. É ele quem inscreve a nova linguagem matemática num universo cada vez mais liberto de preocupações míticas. O universo não é mais povoado de anjos nem tampouco de demônios. Galileu ousa olhar para os céus sem a lente da fé. A preocupação fundamental de Galileu consiste em decifrar o universo. Todas as suas conclusões fazem com que os astros percam a sua divindade e, conseqüentemente, o esquema reinante do universo tende a desaparecer. O espaço mítico dos céus torna-se um espaço físico, no qual as revoluções siderais se transformam num



sistema mecânico, cujos movimentos podem ser calculados. Também é demonstrada a unidade da mecânica celeste e terrestre, ou seja, os mesmos princípios e as mesmas leis fazem autoridade tanto nos céus quanto na terra. A estática e a dinâmica explicam tanto o repouso quanto o movimento. O mundo, despojado de seus atributos sobrenaturais, converte-se no objeto de uma ciência rigorosa.

O conjunto dessas aquisições define o novo modelo de compreensão do mundo, correspondendo à interpretação mecanicista da realidade. Assim, o aparecimento do mecanicismo consagra o nascimento da nova ciência. A concepção mecânica do universo e da natureza se elabora graças às pesquisas experimentais.

Um dos grandes méritos dos mecanicistas do século XVII foi o de ter afirmado que a matéria é perfeitamente inerte e desprovida de toda e qualquer propriedade misteriosa ou de forças ocultas. Tais fenômenos ocultos passam a ser explicados por razões mecânicas.

Para Descartes¹¹ citado por Japiassu (1991:99-100), o corpo perde seus mistérios e pode ser explicado cientificamente:

O mundo é composto de matéria como à maneira de uma máquina. Nosso corpo também deve ser concebido como uma máquina. O verdadeiro uso da máquina é que pode-

¹¹ René Descartes (1596-1650) fez seus estudos no Colégio Jesuíta de La Flèche. Coursou direito em Poitiers, mas pôs-se à procura de novos conhecimentos, buscando reunir os saberes da física, matemática e filosofia. Resgata a metafísica em novas bases, de modo a poder conciliar suas verdades fundamentais com os novos conhecimentos da ciência nascente sobre o mundo e sobre o homem. Morre na Suécia em 1650, vítima de pneumonia.



mos ver nela, não somente cada peça que compõe, mas sobretudo seu próprio funcionamento. Em outras palavras, com o modelo da máquina, o inteligível se torna visível. O mecanicismo cartesiano permite explicar o que é conhecido por aquilo que não pode ser conhecido. Nos órgãos corporais, como em uma máquina, a finalidade é instituída por aquele que concebeu e sentida por aquele que dela se serve. Os órgãos corporais são, pois, comparáveis às engrenagens de uma máquina que não possuem neles mesmos nenhuma disposição natural para se unir uns aos outros. A comparação do corpo com uma máquina, notadamente como um relógio, não insinua que a natureza do corpo seja a de uma máquina, mas que o corpo não possui uma natureza, isto é, um conjunto de propriedades específicas e inerentes a ele. Portanto, não é a alma que anima o corpo que Deus constituiu. Donde sua suposição dos animais-máquinas: os animais e os corpos dos homens são como máquinas, porque não pensam e agem como autômatos.

30



Descartes considerava os corpos humanos como máquinas, tão mecânicos quanto os fenômenos da natureza. Para ele, o corpo humano torna-se um corpo entre outros corpos. Essa concepção deu margem ao desenvolvimento da medicina que, doravante, começa a se desvincular dos mitos cosmológicos.

O paradigma homem-máquina torna-se o novo mito. Essa idéia encanta os filósofos e os cientistas da época. O novo estilo atesta o triunfo da ciência experimental através da dessacralização do macrocosmo que, utilizando a mesma lógica, também se aplica ao microcosmo do organismo. Um mesmo procedimento passa a

dar conta dos corpos celestes e dos seres vivos. O funcionamento do corpo humano se explica em virtude das mesmas normas que justificam a trajetória dos astros nos céus. Descartes via na determinação desse modelo o fundamento do empreendimento técnico, graças ao qual o homem se tornará mestre e possuidor dos conhecimentos que regem o universo, a natureza e o corpo.

Com a base científica que separa o corpo da alma, o sentimento antigo, no qual à manipulação de cadáveres era considerada um sacrilégio, cede lugar a um pensamento novo em que o corpo era apenas uma máquina. Sendo assim, segundo Descartes, aquele que se dedicasse ao estudo direto do corpo humano poderia conhecer o seu perfeito funcionamento.

Desde o século XVII até o Congresso em Milão, a crença no paradigma homem-máquina, engendrada pela ciência moderna, vai excluindo os surdos do processo educativo e transformando-os em deficientes. Simultânea e contraditoriamente, o surdo que se expande e se organiza política e socialmente vai se tornando, ao mesmo tempo, objeto de pesquisa para a medicina, uma vez que, no novo paradigma, a surdez é uma anomalia orgânica e, portanto, sujeita à cura.

Nesse processo de transferência de concepção – de trabalhador para deficiente -, o surdo perde o direito de vender a sua força de trabalho e passa a depender das habilidades e dos instrumentos do médico para curar aquilo que lhe falta: um dos sentidos mais importantes, na perspectiva dos ouvintes, a audição.

A concepção, vinculada ao paradigma homem-máquina, passa a representar o surdo a partir de uma visão estritamente relacionada com a patologia, ou seja, com o *déficit* biológico. É nesse momento histórico que os surdos passam a serem excluídos da escola e do mundo do trabalho e obrigados a transitar no âmbito da

medicina. Esse processo passou a ser chamado por alguns autores como “medicalização da surdez” (Skliar, 1997; Sánchez, 1990).

Na educação, a concepção medicalizada da surdez manifestase, de forma embrionária, com o médico holandês Johann K. Amman (1669-1724). Para atingir seus interesses religiosos, Amman tinha como objetivo, na educação de surdos, a articulação das palavras através de procedimentos de leitura labial com o uso do espelho, para que os surdos imitassem mecanicamente os movimentos da língua falada.

Embasados nos ideais da ciência mecanicista que aventava a cura audiológica, inicia-se, com Amman, a cura da fala, o que Sánchez (1990:50) chama de “a pedagogia corretiva”. O surdo,

32



entonces, va ser rechazado por sua condición de tal, y la pedagogía será la vía por la qual se intentará no educarlo, sino corregir-lo. [...] La preocupación de los maestros, la meta de la educación, no será ya más la transmisión de conocimientos y valores de la cultura, para lo qual se procuraba que el sordo dominasse el lenguaje, sino enderezar a quines son vistos como deformados. La enseñanza del habla ocupa el lugar de toda educación, se convierte en el medio y el fin de la rehabilitación del sordo, el rescate de su sordera, para encauzarlo por el camino recto, el de la gente normal.

A proposta pedagógica de Amman teve continuidade com o método oralista de Samuel Heinecke (1729 – 1784), fundador e diretor da primeira escola pública para surdos na Alemanha. Ele

afirmava publicamente que “*nigún outro método puede compararse com el que yo he inventado y practico, por que el mio se basa por entero en la articulación del lenguaje oral*” (Skliar, 1997:30).

Nesse sentido, a educação de surdos a partir de sua experiência visual, gradativamente, com a consolidação da ciência mecanicista, vai perdendo seu valor. Os ideais da medicina fundamentada no paradigma homem-máquina gera, nos familiares e na maioria dos profissionais ouvintes que trabalham na educação de surdos, a expectativa de solucionar rapidamente as questões da surdez, ou seja, transformar o surdo em ouvinte pela cura de seu déficit biológico.

Diante da concepção medicalizada da surdez, as escolas pouco a pouco são transformadas em salas de tratamento. As estratégias pedagógicas passam a ser estratégias terapêuticas. Os professores surdos são excluídos e incluem-se os profissionais ouvintes. Os trabalhos pedagógicos coletivos são transformados em terapias individuais e, o que é mais grave, a partir dessa concepção entendeu-se que a surdez afetaria, de modo direto, a competência lingüística dos alunos surdos, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Dessa idéia se infere a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham os alunos surdos da língua oral.

Assim, materializam-se as condições para que o Congresso de Milão, em 1880, aprove e efetive em quase todo o mundo a concepção oralista na educação de surdos.

Iniciando uma outra leitura: a interculturalidade

O ato de historicizar o processo de inclusão dos surdos no espaço educacional, através dos dois fatos considerados determinantes na história da educação de surdos, dentre outras coisas, permitiu compreender que o discurso atual de se propor uma escola que acolha a todos em suas diferenças pode ser visto no mínimo de duas formas.

Uma delas é através da visão medicalizada da surdez com a “pedagogia corretiva” (Congresso de Milão), que pode ser exemplificada com uma fala da entrevista da professora Maria Teresa Mantoan, em maio de 2005, concedida à revista Nova Escola:

34



É até positivo que o professor de uma criança surda não saiba libras [*sic*], porque ela tem que entender a língua portuguesa escrita. Ter noções de libras [*sic*] facilita a comunicação, mas não é essencial para a aula.

A outra é através do reconhecimento político da surdez (Escola Pública para Surdos em Paris), como é proposto pela professora Candau (2003:5) na perspectiva intercultural de educação, entendendo que:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos sociais que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade.

A inclusão dos surdos no contexto educacional, através do deslocamento da visão medicalizada da surdez para o seu reconhecimento político, tendo por base a interculturalidade, revela uma possibilidade de se construir projetos políticos-pedagógicos que tenham como foco o fascinante mundo do conhecimento produzido pelas diversas culturas que compõem a sociedade brasileira e mundial, dentre elas a cultura surda.



Referências

- ARANHA, M.L. de A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- AUED, Bernardete Wrublewski. *História de profissões em Santa Catarina: ondas largas civilizadoras*. Florianópolis: Ed. Do Autor, 1999.
- CASTEL, R.. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural no Contexto Brasileiro: Questões e Desafios*. In: II Seminário Internacional: Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis, 8 a 11 de abril de 2003. (Mimeo).
- CAVALCANTI, Meire. *Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças*. In: A Revista do Professor: Nova Escola. São Paulo, nº 182, maio/2005.
- CARVALHO, J. G. *As fases históricas da cultura surda*. In: GELES. Rio de Janeiro: Babel, 1992. n.6, ano 05.
- HUBERMAN, L. *História da riqueza do homem*. 21. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.
- JAPIASSU, H. *As paixões da ciência*. São Paulo: Letras & Letras, 1991.
- MACHADO, P. C. *Movimentos sociais surdos e educação: tecendo comentários sobre a proposição da abordagem bilíngüe para surdos*. In: LINHAS. Florianópolis: UDESC, 2005. (Prelo).
- MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização, 1968. Liv. 1, vol. 1.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 10. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. (Coleção Educação Contemporânea)
- QUADROS, R. M. *O papel das línguas na educação de surdos: considerações para diretrizes de ensino*. Porto Alegre. S/D. Mimeo.
- SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação Geral).



SÁNCHEZ, C. M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.

SKLIAR, C. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendonça: EDIUNC, 1997.

SKLIAR, C. (Org.). *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.





Capítulo 2

Integração / Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo

PAULO CÉSAR MACHADO¹²

¹ Mestre em Psicopedagogia e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Surdos (NEPES) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET/SC.

Introdução

Mas que não se percam os esforços. A inauguração de uma nova etapa histórica não significa que todos os problemas sejam resolvidos. Em seguida se verá a realidade e funcionamento do modelo bilíngüe (...) Mas nesse processo que se inicia teremos os surdos como protagonistas e poderemos dialogar com eles num plano de igualdade, unidos por vínculos solidários na construção de um futuro melhor para todos.

Carlos Sánchez

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (Lei nº 9394/96), prescreve que as crianças “portadoras de necessidades educativas especiais”¹³ devem ter sua escolaridade atendida, fundamentalmente, pela escola regular, de modo a promover sua integração/inclusão.¹⁴ Entretanto, diante do contexto escolar em que vivemos, esse processo de integração/inclusão, por mais bem

¹³ O termo portador de necessidades educativas especiais (PNEE) está sendo utilizado pelo Ministério de Educação – MEC para identificar as pessoas que precisam receber educação diferenciada, em virtude de suas necessidades educativas especiais (MEC/SEESP-1994).

¹⁴ Ao optar-se por utilizar o termo integração/inclusão neste estudo, não significa que estejam sendo entendidos como um único processo, mas que, neste início de século, vive-se a fase de transição entre a integração e a inclusão. Conforme Sasaki (1997:43): “Portanto, é compreensível que, na prática,

elaborado que seja, tem apresentado dificuldades em sua implantação pela instituição escolar. Ou seja, mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela política educacional atual, muitos educandos surdos encontram-se à margem da escola. Alguns estão “incluídos” em classes regulares e poucos conseguem permanecer no sistema.

Entretanto, são grandes as expectativas geradas na sociedade, na família, e por vezes até no próprio surdo sobre as condições da escola em relação a esse processo, e exige-se que ela extrapole seus limites sem ter a estrutura curricular para tanto. Skliar (1996:3) se refere a esse assunto ao refletir sobre a situação da escola regular:

La escuela común tiene delante de sí una ley, unas evaluaciones y aulas disponibles pero sobre todo, tienen delante de sí a un niño o grupo de niños con necesidades especiales que esperan, junto a sus padres, la garantía práctica de la integración.

Por esse viés, a educação de surdos torna-se um assunto inquietante, principalmente porque diferentes práticas pedagógicas, envolvendo os alunos surdos, apresentam uma série de limitações, geralmente levando esses alunos, ao final da escolarização básica, a não serem capazes de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na língua portuguesa e a não terem o domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (Lacerda, 1989). Essas constatações têm sido abordadas por uma série de autores que pesquisam a realidade escolar do surdo no Brasil, através de diferentes enfoques. Para citar

ambos os processos sócio-educacionais coexistam por mais algum tempo, até que, gradativamente, a integração esmaça e a inclusão prevaleça”.



alguns exemplos, destacam-se: as questões lingüísticas e cognitivas do surdo, por Eulalia Fernandes (1990, 2000), Lucinda F. Brito (1993) e Ronice M. Quadros (1997); alguns caminhos possíveis para a prática pedagógica no processo de alfabetização da criança surda e suas relações com os pares ouvintes, por Maria C. R. de Góes (1999) e Regina M. de Souza (1998); a avaliação das políticas públicas na educação de surdos, por Carlos Skliar (1995, 1997a., 1999a, 2001), entre outros.

A questão não está em recusar, *a priori*, tentativas de inserção dos excluídos (entre eles, o surdo) na escola. Parece que se superficializa a temática sobre o processo de integração/inclusão do surdo na escola regular, quando se limita o que sejam as ações necessárias para sua integração/inclusão, ao fato de colocá-los fisicamente nas escolas regulares, optando-se por modelos pedagógicos que expressam a herança que a instituição, direta ou indiretamente, deixou para os educadores atuais – um modelo clínico, oralista¹⁵ e assistencialista na educação de surdos. Esse modelo ainda hegemônico, em síntese, pauta-se por uma atitude “normalizadora” em que as diversas formas de educação de surdos têm a intenção de “ouvintizar”¹⁶, ou seja, de fazê-los parecer como ouvintes.



¹⁵ A idéia central do oralismo é que o “deficiente auditivo” sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou área cortical que, obstaculizando a “aquisição normal da linguagem”, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por “restituir a fala” a esse tipo de “enfermo” (Souza, 1998:04).

¹⁶ Neologismo que vem sendo empregado pelo Professor Carlos Skliar para designar a visão “normalizadora” acerca das pessoas surdas (Skliar, 1998).

Um olhar atento ao que acontece na escola regular quando se aprecia o trabalho com aluno surdo, numa primeira impressão, revela a adesão, por parte da instituição, à filosofia oralista, sem questionar se existem outras possibilidades para a educação de surdos, constatando-se um absoluto desconhecimento acerca da causa. Parece haver um consenso mudo, por exemplo, sobre o fato de que, se todos falam, esse estudante deve também falar. Tal situação nos remete a refletir sobre questões como: Qual concepção e/ou representação da surdez está subjacente a essa postura escolar frente ao aluno surdo? Qual o olhar do surdo em relação ao processo de integração/inclusão?

A escola integracionista/inclusivista, nessa perspectiva, é entendida como espaço de consenso e de tolerância para com os diferentes. A experiência do surdo no cotidiano escolar, ao lado dos colegas ouvintes, seria assim vista como elemento integrador. É como se, para o aluno surdo, fosse mais importante a convivência com os colegas “normais” do que a própria aquisição de conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de integração social (Souza & Góes, 1999).

Aproximando o estudo de alternativas institucionais à aprendizagem do surdo, este trabalho filia-se a um segmento do pensamento pedagógico (Carlos Skliar, Carlos Sánchez, entre outros) que coloca as questões referentes aos surdos num novo campo teórico intitulado Estudos Surdos em Educação¹⁷. Nesse campo, apresentam-se novos

¹⁷ Esse novo campo de estudo se constitui, segundo Skliar (1998:5), “enquanto um programa de pesquisa em educação, em que as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político”.

padrões teóricos de educação, numa perspectiva de superação nos campos institucional, social e cultural, que possibilitem ao surdo resgatar sua cultura e seu papel político na construção de uma educação em que a cultura surda seja realmente reconhecida.

Para tanto, optou-se por um trabalho investigativo, cuja perspectiva se volta para o egresso surdo da escola regular. Nesta pesquisa, buscou-se resgatar e analisar as vivências escolares dos alunos surdos no contexto educacional, através de entrevista realizada mediante um roteiro¹⁸ semi-estruturado, identificando os possíveis paradigmas do atendimento ao aluno surdo nas escolas regulares (de ouvintes).

Nesse sentido, o presente estudo procurou dar visibilidade à condição do estudante surdo no processo de implantação da política de integração/inclusão. A partir deste objetivo, investigou-se a sua vivência no processo de escolarização com base em seus



¹⁸ Roteiro da entrevista abordando a *Integração/Inclusão do Aluno Surdo na Escola Regular*: 1. A partir de suas vivências no ensino fundamental e médio, qual sua opinião sobre os enfoques: a modalidade de ensino (escola regular – oralismo); os serviços especializados para atendimento ao estudante surdo; a percepção do surdo pelos professores, alunos e funcionários (como viam). Você poderia dar um exemplo? 2. Pensando no processo de ensino-aprendizagem, o que você destaca sobre: a formação dos professores e especialistas para trabalhar com os alunos surdos; a adequação para atender ao aluno surdo quanto aos procedimentos didáticos e aos instrumentos e critérios de avaliação; 3. Com relação às disciplinas (conteúdos) que cursou, você considera que elas atendiam às especificidades do aluno surdo? Por quê? 4. Na sua compreensão, haveria outras disciplinas relevantes para a comunidade surda? 5. O índice de evasão escolar do aluno surdo é alto, segundo os dados do MEC, no entanto você concluiu o ensino médio. A que você atribui a conclusão de seus estudos?

depoimentos, enfocando três temas¹⁹ centrais: A interação através da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, Integração/Inclusão do aluno surdo na escola regular e Abordagem bilíngüe e aprendizagem do surdo. Entretanto, para esse artigo, priorizou-se o tema Integração/Inclusão do aluno surdo na escola regular.

A pesquisa foi realizada na Grande Florianópolis (mais especificamente nos municípios de Florianópolis e São José), junto ao Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – Unidade de Ensino de São José.

A importância de se investigar a Integração/Inclusão do aluno surdo na escola regular está na urgência de se ouvir os usuários do sistema educacional para garantir propostas curriculares capazes de atender, realmente, às peculiaridades de aprendizagem de seus alunos, criando-se caminhos mais ajustados às necessidades escolares dos estudantes surdos.

Num primeiro momento, utilizou-se um questionário individual que foi aplicado aos alunos matriculados no Curso de Pedagogia para Surdos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC),²⁰ vinculado à Coordenadoria de Educação à

¹⁹ Esses temas foram criados e analisados na pesquisa do autor deste capítulo: Machado, Paulo César. *A política de integração/inclusão e a aprendizagem dos surdos: um olhar do egresso surdo sobre a escola regular*. Florianópolis, SC, 2002, Dissertação de Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Programa de Pós-graduação em Psicopedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Bollmann

²⁰ O Curso de Pedagogia para Surdos é um projeto piloto em processo de implantação desde março de 2002, sendo idealizado pela comunidade surda da Grande Florianópolis, profissionais que trabalham na educação de surdos e a UDESC. A participação do pesquisador entre esses profissionais facilitou a viabilização desse estudo.



Distância (CEAD). Do conjunto de 34 surdos que responderam ao questionário, foram selecionados quatro participantes, com idade entre 26 e 38 anos, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino. Para apresentação dos depoimentos, cada participante foi representado pela letra P seguida por um número, ficando assim designados: P1, P2, P3 e P4.

Os quatro participantes freqüentaram a sala de recursos²¹, três deles durante o ensino fundamental e um durante o ensino médio. Ao indicarem a sala, referiam-se à Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e ao Instituto de Audição e Terapia da Linguagem (IATEL). P2 e P3, durante o ensino médio, tiveram outros atendimentos, voltados aos alunos surdos, oferecidos pela escola que freqüentaram. Todos os participantes atuam na comunidade surda; vinculados à Associação de Surdos de Florianópolis ou de São José, representam a comunidade surda em entidades diferenciadas (Conselhos, Fóruns e outros) e ministram cursos relacionados à cultura surda.

Integração/Inclusão do aluno surdo na escola regular

Para o estudo interpretativo do olhar do egresso surdo sobre sua integração/inclusão na escola regular e os depoimentos dos participantes, partiu-se de dois subtemas: a implantação da política de integração/inclusão e a crítica do surdo ao currículo da escola regular.

²¹ No documento “Diretrizes e ações para a educação de surdos em Santa Catarina (2000)”, a FCEE define a Sala de Recursos como “Modalidade de atendimento do Ensino Regular destinada a atender a diversidade ao longo do processo educativo, buscando alternativas pedagógicas para a apropriação e produção do conhecimento”.

A implantação da política de integração/inclusão

A educação dos “alunos com necessidades educativas especiais” tem sido discutida, na atualidade, com base na perspectiva da integração/inclusão. A política de integração/inclusão, como vimos anteriormente, recomenda a educação dos “alunos com necessidades especiais” dentro dos contextos regulares de ensino. Entretanto, essa mesma política reconhece que as necessidades particulares de comunicação dos alunos surdos dificultam a educação em tais contextos de ensino. A especificidade lingüística do surdo faz de sua inserção nos meios comuns de ensino, nos quais ele irá partilhar da língua utilizada, uma situação muito complexa e diferente daquela que poderá ser vivenciada pelos alunos com outras “necessidades especiais”, como os cegos, os deficientes mentais, os deficientes físicos, etc.

Essa situação foi colocada pelo depoimento de P3, quando se refere à classe especial de que participou na FCEE na infância:

Antes o governo colocou todos juntos, cego, surdo, físico e mental. Melhor dividir, uma escola própria para físico, mental, cego e surdo. Cada um é diferente, mas todos falam. O surdo não, ele tem outra língua (...) (P3)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) também estabelece, em seu capítulo V, Art. 58, que a educação dos “alunos com necessidades especiais” deve acontecer “preferencialmente na rede regular de ensino” e prevê o apoio especializado nas escolas regulares para atender às peculiaridades desses alunos. No entanto, reconhece o direito à classe ou serviço especial nos casos em que as necessidades específicas dos alunos

os impedem de usufruir dos recursos da classe comum ou nos casos de fracasso escolar regular. Para Souza e Góes (1999), o surdo se enquadra nessas especificidades.

Essa discussão em relação ao aluno surdo tem gerado polêmicas e gestado opiniões divergentes entre os estudiosos. Os que defendem a integração/inclusão baseiam-se nas idéias de igualdade de direitos e de oportunidades e nos supostos benefícios que emergem no contato com os demais alunos. Já os que não concordam com essa posição, fundamentam-se no reconhecimento político da surdez como característica cultural específica de um grupo social.

Escola regular: a abordagem de ensino e serviços de atendimento especializado

47



Diante da polêmica, decidiu-se por conhecer a opinião do surdo egresso em relação à abordagem de ensino e aos serviços de atendimento especializado oferecidos pela escola de ensino regular. Nesse sentido, procurou-se, primeiramente, conhecer como os surdos percebem a abordagem de ensino utilizada na escola regular. Nessa questão, os sujeitos da pesquisa identificaram a abordagem como exclusivamente oralista, o que dificultava a conclusão de seus estudos. Essa abordagem, além de ser ruim para sua aprendizagem, obrigava-os apenas a copiar, o que provocava uma desvantagem em relação ao aluno ouvinte e um entrave para a comunicação com professores e colegas ouvintes. Alguns depoimentos enfatizam bem essas questões e são apresentados a seguir:

Nas escolas do Brasil, há proposta de inclusão e integração?
Não tem escola que utilize a língua de sinais. Ainda não

estamos interagindo, está havendo pesquisa sobre a visão dos surdos, tem que acabar com essa abordagem oralista. Na minha opinião, essa abordagem traz problemas complexos para o surdo. Como vão concluir os estudos? [...] Vivemos o oralismo. Ou o surdo aprende assim, ou não estuda. (P1)

Na minha opinião a escola regular, onde se usava apenas oralismo, foi péssima, só aprendi a copiar. (P2)

Com o oralismo fica difícil. O professor fala muito rápido. O ouvinte tem informação, mas o surdo não tem, então para o surdo torna-se muito difícil e ele não aprende. O ouvinte aprende mais rápido, o surdo não, aprende mais devagar porque muda a língua dele, a língua é diferente, Português/Libras, é diferente. Se inverter o ouvinte também não aprende, se fosse Libras o surdo aprenderia rápido e o ouvinte não. Sim, porque a capacitação própria dele é a Língua Brasileira de Sinais. (P3)

Quando eu estudava em função do oralismo era difícil entender os professores. Apesar de me esforçar eu vivia perguntando. Até meus colegas reconheciam a dificuldade. (P4)

Esses depoimentos evidenciam os processos discriminatórios e violentos da ideologia oralista, dos quais os surdos eram e ainda são vítimas.

Botelho (1998) discute que uma das premissas da educação oralista é a “abordagem natural”, que propõe reproduzir para o



surdo as mesmas condições em que o ouvinte adquire a linguagem. É indicação comum da “abordagem natural” que o surdo freqüente uma escola regular, onde estará em contato com os falantes da língua oral, e onde irá aprendê-la por meio das interações com seus pares ouvintes. É evidente que o único modo de uma criança interagir naturalmente em situações de intercâmbio lingüístico significativo é com falantes em torno de si. Porém, como indica Sanchez (1990:91), está-se falando, no contexto indicado, de uma criança ouvinte, detalhe desconsiderado por muitos.

Sob esse aspecto, faz sentido o questionamento de P1: “Nas escolas do Brasil há proposta de inclusão e integração?” A escola regular acaba privando o surdo do importante contato com outros surdos, pois é nesse contato que o surdo aprende a ser surdo, ou seja, a se identificar com seus iguais, a se apropriar de sua língua e a ingressar na sua cultura, construindo a sua identidade e se organizando enquanto grupo social. Também na escola regular, que geralmente não reconhece a diferença cultural, o surdo não tem espaço para manifestar-se culturalmente, nas suas formas particulares de expressão. Nessa escola, o surdo é participante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes (Marchesi, 1995b), sem qualquer participação de surdos e, portanto, sem considerar o seu modo de viver: sua cultura, sua língua, suas necessidades e seus interesses.

Perlin e Quadros (1997), referindo-se ao modelo de integração/inclusão, apontam na direção dos sujeitos dessa pesquisa. As pesquisadoras advertem sobre as condições desiguais oferecidas aos alunos surdos em relação à apropriação do saber, quando comparadas àquelas oferecidas aos ouvintes. As necessidades do aluno surdo frente ao processo educacional não são observadas e, conseqüentemente, tampouco supridas. Assim

sendo, não lhes são viabilizadas condições capazes de possibilitar o seu pleno desenvolvimento, como acontece com os alunos em geral. Os conhecimentos e informações trabalhados nas escolas são vinculados exclusivamente à língua portuguesa. Considerando que os surdos mostram muita dificuldade no uso adequado dessa língua nas escolas, acabam ficando muito prejudicados em relação à quantidade e qualidade das informações, como enfatizou P3. O aluno surdo não pode apreender um conteúdo transmitido em uma língua que ele não domina, fato que restringe a sua aprendizagem a uma quantidade muito reduzida de conhecimento com qualidade questionável.

No caso dos sujeitos desse estudo, eles parecem não se renderem ao processo de “ouvintização” – utilizado como mecanismo para torná-los “ouvintes”, ou seja, um chamado à normalização (Perlin, 1998) –, processo ainda dominante no modelo de escola oralista que reproduz a concepção clínica da surdez. Percebe-se a não rendição em seus depoimentos:

A minha experiência na escola revela a falta de direitos e espaços para os surdos e suas diferenças [...] De maneira diferente e como minoria somos uma comunidade com muitas idéias. (P1)

Se naquela época (5^a a 8^a a série) existisse escola própria para surdos com domínio da língua de sinais, com certeza seria diferente, não basta apenas inserir a língua de sinais na escola, tem que ser uma escola própria para surdo. (P2)

Para mim foi muito difícil, não foi fácil. Agora eu penso como planejar o futuro mais fácil. Se for criança surda e professor ouvinte, os surdos não vão se capacitar para um



futuro melhor para eles. Precisa de professor surdo, precisa de aluno surdo [...]. (P3)

Porque realmente eu não quero que os surdos continuem perdendo muito de si como eu perdi, quero que se desenvolvam. (P4)

Esses relatos mostram a resistência surda ao oralismo educacional: não querem para os seus pares essa abordagem de ensino, que não lhes garante seus direitos; vislumbram um futuro em que a escola supere essa imposição aos surdos que estão inseridos no sistema regular de ensino; lamentam a ausência de uma abordagem educacional comprometida com a formação bilingüe do surdo em seu tempo escolar. Menciona-se, inclusive, o desejo de uma escola para surdos – no depoimento de P2 – e da presença do professor surdo P3, reivindicando uma realidade escolar que eles não tiveram, que ainda não existe nos dias de hoje, mas na qual viveram breves momentos e acreditam em sua concretização num futuro próximo.

Compreende-se que a crítica e resistência surda materializada nos sujeitos da pesquisa advém do fato de perceberem que os anos passaram e a realidade da política educacional para o surdo de Santa Catarina é a mesma vivenciada por eles. Cabe ressaltar que a época em que os entrevistados estudaram – entre o final dos anos oitenta e início dos noventa do século passado – representou um avanço na educação de surdos. Desde então, vive-se um período bastante inquietante, buscando-se modelos que produzam melhores resultados na educação desses alunos. O último impacto ocorreu com a chegada do bilingüismo, em meados da década de noventa.



A proposta de educação bilíngüe é muito recente e são poucas as experiências implementadas. Para Skliar (1997b), um dos principais pesquisadores do bilingüismo no Brasil, essa proposta nasce em oposição à concepção clínico-terapêutica da surdez e como um reconhecimento político da surdez como diferença. Na perspectiva bilíngüe, a língua de sinais é considerada a primeira língua do surdo e a língua majoritária – na modalidade oral e/ou escrita – como segunda. Essa visão sobre a surdez e o surdo tem sido apoiada pela comunidade de surdos, como expressam os trechos citados pelos sujeitos dessa pesquisa.

Góes (1999) informa que essas abordagens – a oralista e a bilíngüe, nelas incluídas as decorrentes, como as versões de comunicação total, que se vinculam à primeira – sintetizam as duas ideologias que subjazem à educação de surdos: a primeira, sob diferentes formas, privilegia apenas uma língua (a majoritária), em contraste com a segunda, que estabelece um espaço efetivo também à língua de sinais. Adicionalmente, constata-se no bilingüismo um propósito de vincular o trabalho educacional a uma preocupação com a experiência cultural do surdo.

A iniciativa de inserir o aluno surdo na escola regular é justificada, por vezes, em termos de uma visão de integração/inclusão como oferta de oportunidades educacionais uniformes. Supostamente, em virtude das diferenças entre os alunos, buscam-se ações voltadas ao atendimento dessas diferenças para a efetividade da aprendizagem. Essa hipótese levou, nesse estudo, à investigação sobre os serviços de atendimento especializado ao aluno surdo, acreditando que eles pudessem ser muito freqüentes.

Cabe salientar que, segundo a perspectiva de integração/inclusão, os serviços especializados, salas de recursos, classes especiais não são espaços reconhecidos para aquisição dos níveis de

escolaridade, porque não são organizados por séries correspondentes às do ensino regular. Fazem parte, portanto, de um “serviço de apoio” paralelo, justificando-se dessa forma como não característica de uma ação segregacionista (Santa Catarina, 1998). Além disso, esses serviços não oferecem nenhum documento que comprove a escolaridade atingida ou sua conclusão, prática que prejudica o desenvolvimento escolar dos alunos neles atendidos, que não conseguem se situar dentro do sistema escolar (Souza & Góes, 1999).

Nessa linha, os depoimentos indicam um atendimento obtido fora do horário da aula regular, em outras instituições, geralmente no Instituto de Audição e Terapia da Linguagem – IATEL e na Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, e realizado na abordagem oralista, através de um professor que prestava “reforço” dos conteúdos e auxílio nas tarefas. E, em alguns casos, havia a iniciativa de atendimentos também fora do horário de aula regular na própria escola em que estudavam.

Entre os sujeitos da pesquisa, evidenciou-se a necessidade de ajuda, predominantemente nas situações em que não compreendiam a professora e tinham dificuldade de se comunicar com os colegas, conforme os trechos apresentados abaixo:

A professora me chamava muito a atenção, aí me enchi dela e não obedecia, então eu vivia de castigo. O mesmo acontecia em Português, a professora me chamava muito a atenção. Mesmo assim eu continuei na escola, com 14 anos eu falava pouco e usava Libras. Fazia reforço na FCEE na turma de surdos. (P1)



Os serviços especializados para surdos eram ruins. No 2º Grau havia um serviço especializado para surdos no qual ajudavam a tirar as dúvidas de como ler e escrever melhor, apenas Português e Matemática. (P2)

Eu estudava na escola de ouvinte, foi difícil. Matemática era fácil. Matéria teórica era muito difícil por causa do Português. Também era muita informação. Eu fazia reforço no IATEL, mas era oralista, estudar na escola e no IATEL ocupava muito tempo [...] Então minha mãe levava para reforço no IATEL, ficava muito pesado, oito horas por dia na sala. (P3)

54



Em outros dias, quando tinha aquela aula de Português, Geografia, e eu não entendia, eu pedia para ir embora e procurava o IATEL, porque eu sabia que lá iria encontrar alguém que me explicasse um pouquinho, e quando chegava em casa meu pai me ajudava, e assim eu ia progredindo. (P4)

Nota-se, nos depoimentos, que os alunos, ao encontrarem dificuldades nas atividades de aprendizagem na escola regular, recorriam a um sistema paralelo de ensino (FCEE e IATEL), reforçando a visão de que o aluno surdo não acompanha a turma. Essa forma de ver a educação de surdos acaba caracterizando dois modelos educacionais: um representado pela escola regular e o outro, pela escola especial. Dessa forma, os professores do ensino regular tendem a transferir a responsabilidade pelo ato de ensinar aos professores da educação especial. Essa situação sobrecarrega o aluno surdo, que fica com uma excessiva carga horária em seu processo educativo, tornando-se um segregado na escola regular,

por não ter uma modalidade de ensino que reconheça a sua forma de aprendizagem. Essa condição de desrespeito a sua forma de aprender lhe impõe como conduta apenas copiar os conteúdos apresentados em sala de aula, tal como expressam os depoimentos:

Comecei a copiar dos colegas para acompanhar. (P1)

Eu apenas copiava, aprender alguma coisa era difícil. (P2)

Para mim o professor falava muito rápido pá, pá, pá, ... Eu copiava, copiava e sempre procurava o atendimento paralelo. (P3)

O depoimento de um surdo, obtido por Souza (1998:30), também confirma essas dificuldades escolares dos surdos. O depoente destaca que “não sabia o que estava fazendo na escola”, que “era melhor ficar em casa”, já que “não entendia nada”; que “tinha vontade de fugir”, que “sofria muito”.

Um depoimento em particular, de P4, revela as dificuldades do surdo na sala de aula:

Num outro dia a professora de Português distribuiu um livro para cada aluno, eu esperando, daí eu disse;

- Ah! Desculpe-me, mas não entendo estas palavras.

- Mas é este aí que você vai ler – disse ela.

Então eu, muito brava, quis fugir da sala de aula e ela me segurou pelo braço.

Na hora do intervalo, eu fui para casa, chorei muito e disse para meus pais:

- Pai, mãe, na escola vai tudo bem, mas as professoras não me ensinam, não me dão atenção, só mandam eu ir fazendo

isso, aquilo, mas eu não entendo nada. Todos os meus amigos conseguem. (P4)

A inserção do aluno surdo nas classes de ensino regular como hipótese de uma oferta de oportunidades educacionais é algo que não se confirma no presente, o que reforça as idéias dos autores Sánchez (1990) e Brito (1993): ambos argumentam que essa solução é ilusória e que são necessárias condições educacionais diferenciadas. Daí a relevância de privilegiar o uso da língua de sinais, tanto para preservar a identidade cultural das comunidades surdas como para favorecer o acesso ao conhecimento sistematizado.

Dentro desse contexto, o integrar/incluir não é “alocar” o surdo na escola regular. No dizer de Góes (1999:48): “A inserção na escola regular, pelo menos tal como organizada neste momento, leva a acentuar discrepâncias de oportunidades e, portanto, a segregar [...]”. Entretanto, a busca de soluções é bastante complexa.

56

A crítica do surdo ao currículo da escola regular

Um aspecto que não poderia ser esquecido na investigação é a visão dos surdos em relação ao currículo da escola regular. Tornar possível uma proposta curricular, que contemple as diferenças dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, pressupõe um olhar atualizado nas discussões de currículo, que não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ao contrário, o currículo é um espaço político em que se enfrentam as diferentes e conflitantes concepções de homem, de educação e de sociedade (Lunardi, 1998).

Nesse sentido, julgou-se importante aprofundar a crítica dos sujeitos da pesquisa ao currículo da escola regular para atender às

necessidades educacionais do aluno surdo. Portanto, solicitou-se aos participantes que opinassem, num primeiro momento, a respeito da formação dos professores e especialistas, dos procedimentos didáticos e dos critérios de avaliação voltados ao surdo e, posteriormente, se os componentes curriculares atendiam às especificidades do surdo, solicitando ainda sugestões de disciplinas relevantes para a comunidade surda.

Os depoimentos apresentados quanto à formação dos professores e procedimentos didáticos se deram da seguinte forma:

Bem, não há preparação de professores para trabalhar com surdo, somos dominados, o que quiseram foi consertar nosso “problema”. É difícil, porque somos minoria, mas estamos lutando; hoje está começando a preparação de professor para trabalhar com o surdo na escola, pensando didática e materiais que utilizam a língua do surdo [refere-se ao Curso de Pedagogia para Surdos oferecido pela UDESC]. (P1)

Em geral os professores não tiveram acesso à faculdade de Educação Especial, faltando a formação adequada para ensinar ou criar materiais que atendam às necessidades do aluno. (P2)

O professor não tem conhecimento da cultura surda. Ele pensa que o surdo precisa de Português. (P3)

Não conseguiram. Eram todos iguais. Alguns que eu entendia um pouco [...]. (P4)

Entendo que não houve procedimentos didáticos. (P1 e P4)

Em relação às disciplinas que cursei, não atendiam minhas expectativas, pois não eram explicadas pela falta de comunicação. (P2)

O professor não tem conhecimento de como explicar mais claro para o surdo, então fica mais difícil, porque a leitura, o texto, é tudo para o ouvinte. E o ouvinte acha que o surdo tem a mesma língua dele. Mas não, é diferente [...] O professor pá, pá, pá... Falava e escrevia. Ele pedia para o aluno explicar para o surdo. O professor não queria explicar para o surdo. (P3)

Os relatos dos participantes permitem inferir o despreparo dos professores para lidarem com os alunos surdos. Isso pode ser observado pela ausência de procedimentos metodológicos que privilegiassem a experiência visual do surdo no processo de ensino e aprendizagem. Mediante esses depoimentos, percebe-se que a simples inserção do aluno surdo na escola regular não provoca mudanças nas atitudes dos professores, diferentemente do que vem sendo discutido nas propostas de integração/inclusão. Providências, nesse sentido, são prioritárias, frente à obrigatoriedade dessa proposta educacional ao aluno surdo. P2 expressa uma preocupação que deve ser ponto de partida ao se implementar uma proposta educacional que objetive avanços: a formação de professores para educação de surdos e, mais especificamente, para se comunicarem com surdos e ensiná-los. E isso exige “um bom conhecimento de língua de sinais pelo professor [que] é condição necessária, e mínima, para quem possa, de fato, dizer-se professor de surdo” (Souza, 2000:86).



Reforça-se, nos depoimentos de P1 e P3, a hegemonia oralista dos professores, como resultado de uma política historicamente determinada no estabelecimento de uma normativa ouvinte no processo de aprendizagem dos surdos, que “normaliza” e homogeneiza o aluno surdo, negando sua presença, sua língua e sua cultura. Nessa linha, esses depoimentos denunciam que a escola e o currículo têm contribuído para a legitimação de um núcleo comum cultural, deslegitimando e excluindo os valores e práticas de outros grupos sociais.

Na seqüência da análise do primeiro momento, retomam-se os relatos dos entrevistados correspondentes ao critério de avaliação voltada ao surdo na escola regular. Novamente revelam-se inadequações no processo pedagógico dos alunos surdos e a dificuldade de comunicação, principalmente entre o aluno e os professores. Os relatos indicam como esses fatores geram dificuldade de aprendizagem e comportamentos inadequados, os quais contribuíram para dificultar e até mesmo mascarar a efetiva aprendizagem dos alunos surdos participantes desse estudo. Foram obtidas informações muito intrigantes, como mostram os trechos de depoimentos apresentados abaixo:

A avaliação era por provas, então usava a memória, eu lembrava das palavras e aí conseguia resolver algumas das questões. (P2).

Na escola [regular] o surdo sempre roda, por exemplo, professor faz prova, surdo não sabe ler [comparou com a proficiência dos ouvintes], a nota é zero porque Português é diferente de Libras. O governo bota o surdo junto com o ouvinte, aí o surdo não consegue passar. Essa é a inclusão,

né? [...] Por exemplo, na prova, trabalho, o surdo escreve, escreve, faz coisas erradas. Então o professor vai lá e coloca nota zero porque a cultura não é própria dele. A cultura é diferente, é outra língua. E o ouvinte não tem conhecimento. Aí o surdo roda, roda, não passa, fica triste. [...] A prova era tudo igual. Então eu tinha que ter reforço no IATEL. Aí, eu ficava em recuperação porque faltava ponto para passar e a redação sempre era difícil. Na Escola Técnica exigia muito raciocínio, mas tem trabalho, aí eu somava com a prova e passava. (P3)

Já no Português, por mais que me esforçasse, eu acabava desistindo. Quando chegava nos dias das provas: – Ah! Eu não sei! Ia escrevendo qualquer coisa e sempre tirava nota cinco, quatro mais ou menos. Pedia auxílio dos colegas e até colava um pouco sem a professora ver. E se ela perguntasse eu respondia: – Eu não sei! [...] Muitas vezes tinha que fazer uma, duas, três vezes a mesma prova até me sair bem. (P4)

E com relação às provas, os professores ficavam bravos. Eu dizia: – Eu não entendi nada!

Daí eu chorava um pouquinho e a professora acabava deixando passar. Com as redações sempre acontecia de levar broncas da professora perante a turma. Ficava quieta, recebendo e ouvindo a professora: – Vai pra casa fazer de novo.

Eu ia e aproveitava minha irmã. Ela não chegava a me ajudar. Minha irmã fazia e eu colocava o meu nome e entregava. Desculpe, não era eu quem fazia, e a professora sabia disso. (P4)

Observa-se nos depoimentos que não havia critério diferenciado para a avaliação do aluno surdo, acarretando uma série de



dificuldades atribuídas por eles à falta de domínio das habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa e ao uso exclusivo de orientações na modalidade oral dessa língua. A conseqüência, obviamente, tinha que ser o mau desempenho nas avaliações. Os relatos evidenciam que os surdos, no caso desse estudo, permaneceram na escola regular às custas de alternativas que acabavam por mascarar seu processo de aprendizagem.

Esses depoimentos mostram que o aluno surdo e o professor ficam expostos a uma situação de incerteza sobre suas dificuldades e sobre o que é esperado deles no processo ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que, nesses casos, tem-se a escola como criadora das dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos e do conseqüente fracasso escolar.

A esse respeito, Skliar (1998:18) discute que são impróprias as três justificativas atribuídas ao fracasso escolar dos surdos, ou seja, aquelas que o relacionam aos próprios alunos surdos, aos professores ouvintes e aos métodos de ensino. Segundo esse autor, o fracasso escolar não é fracasso do surdo, é "...fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado [...] A educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e saberes atuais..."

Fechando a análise da crítica ao currículo da escola regular pelos entrevistados, apresenta-se, a seguir, a sua crítica à grade curricular e sugestões de disciplinas:

Não tinha conteúdo para surdos, não há adequação de disciplinas. (P1)

Em relação às disciplinas que cursei, não atendiam minhas expectativas, pois não eram explicadas pela falta de comunicação. (P2)

No ensino fundamental, o surdo gosta mais de Educação Artística e Matemática. Já Português, Ciências, História são difíceis. No ensino médio, Física, Química e Português são muito difíceis. O surdo gosta de Desenho, Matemática, Informática e Prática. Mas as palavras em Português são difíceis em todas as áreas. (P3)

Eu gostava mais de Matemática e Desenho, também Ciência, Geografia, mas faltava aprender mais, ter mais conteúdo. Os professores, mês a mês, iam tocando a matéria e muitas coisas ficavam para trás. [...] Português foi uma coisa pra mim, a pior matéria. (P4)

62



Língua de Sinais e Português, sugerindo comparação entre os sistemas lingüísticos. (P1)

Aprofundamento na Língua de Sinais. (P2)

História dos Surdos [professor surdo e material didático para surdo]. (P3)

Língua de Sinais. (P4)

Observa-se, nessas considerações, que a crítica dos participantes vincula-se preponderantemente à dificuldade de comunicação e à disciplina Português, por motivos semelhantes àqueles já apontados nesse trabalho, ou seja, à condição de segunda língua para o surdo. Diante disso, o desconhecimento do significado das palavras, a exclusividade da oralidade e a aceleração dos conteúdos geram dificuldades em outras disciplinas.

Os aspectos, relacionados à língua portuguesa e à disciplina Português, especificamente, assemelham-se aos dados de Souza (1998). Nessa pesquisa, ela entrevistou individualmente 102 alunos surdos, de 13 a 22 anos, matriculados nas escolas especiais ou em escolas regulares de Campinas, no estado de São Paulo. Apesar de grande parte desses alunos terem freqüentado anteriormente programas de reabilitação e/ou já estarem na escola há mais de cinco anos, assemelhavam-se a estrangeiros recém-chegados com pouco conhecimento do Português, oral e escrito.

Esses dados reforçam o alerta de Perlin (1998:56-57) ao referir-se à escrita do surdo: “não há que se exigir uma construção simbólica tão natural como a do ouvinte”. Diz a autora: “é preciso romper o velho *status* social representado para o surdo: *o surdo tem de ser um ouvinte*” (grifos no original). Um depoimento em especial (de P3) informa a diferença do surdo: “Para o surdo a informação não chega pela audição, o surdo é visual”. A cultura ouvinte é constituída de signos essencialmente orais-auditivos, segundo Perlin, que esclarece: “um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes como, por exemplo, a epistemologia de uma palavra [...] o mesmo acontece com a pronúncia do som de palavras”.

Muito embora os relatos deixem transparecer que o Português tenha uma função importante na vida do surdo, e em especial em seu processo de aprendizagem, os surdos evidenciam esforços demasiados em ler e escrever, o que gera um fator complexo de ser administrado na realidade da escola regular.

O participante P4 expressou a tensão desencadeada no aluno surdo quando deve apresentar suas produções escritas ao professor. Seu texto é normalmente pouco compreensível frente à forma “atípica” da escrita dos alunos surdos, que fica à mercê da benevolência do professor. Ele assim colocou sua experiência:

Quando no 1º grau, eu tinha uma professora de Português muito boa. Ela queria muito que eu formasse frases. Mas desde pequena eu nunca tinha feito isso, no primário (1ª a 4ª séries) nunca! A professora insistia: – Mesmo que você escreva errado.

Daí pensei: – Puxa, que bom, a professora parece bondosa comigo. Como estava atrasada no Português! Todos aqueles anos passaram e eu não progredi no Português!

Então fui escrevendo. Pensava em Libras e ia colocando no papel; resisti em entregar, fiquei enrolando no recreio, porque lembrava dos professores que sempre reclamavam dos erros. Eu toda trêmula e suando. A professora bem calma. Eu com vergonha de ela chamar minha atenção na frente da turma. – Eu entendi o seu texto, está bom. – disse a professora.

64

Retomando a crítica de P1 quanto a sugestões de disciplinas, imprime-se um caráter de alerta ao currículo nas escolas, que reforça o ouvintismo pela presença unicamente da língua portuguesa, pela separação entre escola e comunidade surda e pela indiferença à cultura surda, completando posteriormente: “O processo de inclusão é aceitar o que o ouvinte quer, pensar como ouvinte”(P1).

Nessa linha de raciocínio, Perlin (2000:24) aponta o legado do oralismo como enfraquecimento da comunidade surda porque “a manifestação da identidade do surdo no currículo oralista é falha e contém a representação da identidade ouvinte como exclusiva. Uma segregação da identidade surda, uma negação da mesma!”

Os sujeitos da pesquisa, ao sugerirem inserção de disciplinas como a Língua Brasileira de Sinais e a história dos surdos em sua formação acadêmica, bem como a presença de professores surdos,

intérpretes e recursos didáticos que privilegiem a experiência visual, de certa forma lembram à escola que a igualdade de oportunidades não pode ser simplesmente obtida por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. É preciso que haja o reconhecimento da diferença cultural nos currículos.

A proposta de coexistência entre a língua de sinais e a língua portuguesa, demandando comparação entre os sistemas lingüísticos (P1), traz subjacente a necessidade da alternativa bilíngüe, em que a língua escrita e a oral são ensinadas como línguas estrangeiras, ou seja, segunda língua, dependente da aquisição de Libras, o que pressupõe o respeito às diferenças existentes na língua oral, escrita e de sinais. Quadros (1997) menciona que, em países como Dinamarca (1981) e Venezuela (1993), a educação bilíngüe tem formado sujeitos surdos competentes em línguas de sinais e leitura e escrita da língua dominante nesses países. No Brasil, esta é uma idéia ainda pouco conhecida, embora algumas tentativas em algumas partes do país tenham sido iniciadas.

Perlin (2000: 27-28) destaca que o próprio MEC, nas novas diretrizes curriculares para a educação do surdo brasileiro, passa a absorver algumas bandeiras de lutas dos movimentos surdos, dentre elas:

- Presença do professor surdo, na sala de aula para contato com a representação de identidade surda, o que gerará uma atitude positiva para com essa identidade;
- Professor ouvinte com domínio de língua de sinais e capacitado para ensino de Português como segunda língua, participante do movimento da comunidade surda, o que vai possibilitar a vivência, ou seja, a experiência cultural presente;
- Contato do surdo com a cultura surda, movimento surdo, expressões culturais surdas, o que facilita a sintonia dos estilos de ensino com o estilo de aprendizagem e motivação dos estudantes.

No entanto, as diretrizes oficiais e discussões sobre a integração/inclusão de surdos mostram ambigüidade e indefinições. Reconhecem que o uso da língua de sinais é um direito e uma forma de garantir melhores condições de escolarização – por exemplo, o Plano Nacional de Educação Especial (MEC/Seesp, 1994) propõe o incentivo ao uso e à oficialização da Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, são vagas as recomendações para a escola regular e seus professores –, não ficam especificadas diretrizes no sentido de oportunizar a construção de uma condição bilíngüe do surdo ou de oferecer um ensino que, em algum aspecto, seja desenvolvido por meio da língua de sinais.

Para finalizar a investigação sobre esse subtema, considerando que os participantes são exceções, uma vez que concluíram o ensino médio num cenário em que o índice de evasão é alto (segundo dados do MEC/2001), procurou-se saber a que os sujeitos dessa pesquisa atribuem a conclusão de seus estudos. Os relatos abaixo apresentam suas colocações:

66



A integração e inclusão são muito difíceis para o surdo. Mas eu queria ajudar o surdo a não passar o que passei. Precisava estudar, ser professora. Quando terminei o 1º Grau já estava cansada, então pensei: com o 2º Grau posso ser professora. Mas estava errada, porque tem que ter magistério. Então cansei, não consigo mais ficar na escola de ouvinte. Ainda tentei fazer o magistério, não consegui mais e parei. Agora só estudo com surdo, na abordagem bilíngüe, e aí conseguimos o curso da UDESC. (P1)

Atribuo a conclusão do ensino médio à influência da família. No começo, eu não dava importância e não sabia para o que poderia servir o estudo. (P2)

A maioria dos surdos quer escola para surdo e por isso está fora da escola. Eu me esforcei para, no futuro, me formar e ser professor surdo para as crianças surdas. Eu estudei, estudei, usei dicionário e fui aprendendo. Hoje, eu posso trocar com o ouvinte, assim, eu aprendo Português e ele aprende Libras. No futuro, vai ter professor surdo de novo, como antigamente. (P3)

Meu pai e minha mãe exigiram que eu estudasse. Mesmo me sentindo mal, como nas vezes em que eu quis desistir, meus pais insistiam comigo. Também tive amigos que me ajudavam um pouco e diziam: – Vamos, você consegue. E claro, uma grande força de vontade. (P4)

Esses relatos mostram a omissão da escola no acesso dos surdos ao exercício dos seus direitos, no âmbito político e educacional. Sua permanência na escola se fez por seu esforço pessoal, familiar e, principalmente, pelo desejo de mudar essa realidade para os surdos mais jovens, visando à organização de uma política educacional que reconheça a diferença. Aventuram-se a buscar as potencialidades que Skliar (1998:26) aponta como direitos educacionais dos surdos:

a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate lingüístico, educacional, escolar, de cidadania, etc.”



Souza (1998), em situação semelhante à dessa pesquisa, também detecta que, no final da experiência educacional, os surdos acabam sem conseguir falar como os ouvintes e nem se saem bem na vida escolar. E foi esse o cenário educacional que os participantes dessa pesquisa viveram. É justamente esse cenário que eles não querem para os surdos das próximas gerações.

Considerações finais

O estudo aqui relatado não se propõe a resultados definitivos, mas sim a ampliar as discussões em relação às necessidades de aprendizagem do aluno surdo, tendo como ponto de partida informações apresentadas por quatro egressos da escola regular sobre suas vivências em escolas da rede pública de ensino direcionadas pela política de integração/inclusão no Estado de Santa Catarina.

Buscando contribuir para esse debate, essa pesquisa preocupou-se em focalizar a compreensão do surdo sobre as condições do processo de ensino-aprendizagem a ele oferecido durante sua escolaridade na educação básica. Tal procedimento – dar vez e “voz” aos surdos – nasceu da crença em seu potencial para participar do delineamento de caminhos mais apropriados para sua educação.

O princípio da Escola para Todos se apóia no respeito às diferenças, no apelo à democratização do ensino e à igualdade de oportunidade para todos, o que pressupõe uma revisão quanto ao papel da escola neste início do terceiro milênio, com vistas à construção de um sistema de educação adequado a tais princípios sociais, processo que se sustenta em mudanças sociais que também expressem essas diretrizes. Os movimentos na direção da integração/inclusão têm-se mostrado como ensaios positivos desse processo no contexto educacional, revelando o caráter progressivo

contido no próprio alcance de seu significado: os vocábulos integração e inclusão, segundo Werneck (1997), referem-se ambos à inserção dos alunos com necessidades especiais na escola, porém a palavra integração refere-se a uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, enquanto, num sentido de aperfeiçoamento ao processo, inclusão quer dar a idéia de uma inserção total e incondicional.

Em síntese, compreende-se que, no processo de inclusão, cabe à escola se adaptar às condições dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola. Infere-se, portanto, que a inclusão exige ruptura no atual sistema educacional, pois estabelece o acesso à escola sem discriminações, sem excluir ninguém do infinito significado do conceito de educar. Essa postura ainda será mais ética se superar o falar e o decidir pelo outro, comportamento tão comum nas práticas sociais que envolvem pessoas diferentes.

Alinhados com essa proposta e diante da realidade que se explicitou através dessa pesquisa e dos estudos teóricos apresentados, termina-se com a convicção de que os ensaios na construção da democratização do ensino, embora fundamentados em princípios de Educação para Todos, inclusive com unanimidade universal, pouco se revelam nas formas de implantação do processo de integração/inclusão. Um discurso que impressiona positivamente, à primeira vista – afinal, trata-se de processos generosos, que visam incluir os que foram sempre excluídos –, muitas vezes esconde uma poderosa rede ideológica de homogeneização, que perversamente exclui com as mesmas forças e sob os mesmos princípios que proclamam a inclusão.

De forma geral, de acordo com o que foi apresentado, pode-se concluir que a escola não tem favorecido a aprendizagem dos surdos inseridos na escola regular; antes, contribui, no caso dos



participantes da pesquisa, para criar seus problemas de aprendizagem. Isso ocorre, principalmente, porque a educação de surdos nessas escolas acentua as dificuldades de ordem lingüística, sociopolítica e cultural e representa um equívoco, do ponto de vista da abordagem bilíngüe. Nela, o surdo é visto como lingüisticamente diferente e a Língua de Sinais é valorizada como primeira língua. A escola, privando o surdo do importante contato com outros surdos adultos, priva-o de seu aprendizado cultural, um aprendizado que o leva a se identificar com seus iguais, a se apropriar de sua língua e a ingressar em sua cultura, construindo a sua identidade e se organizando como membro de um grupo social. Acresce-se a isso o fato de que, na escola regular, o surdo é participante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes (Marchesi, 1995a), sem qualquer participação de surdos e, portanto, sem que se considere o seu modo de viver e aprender: sua cultura, sua língua, suas necessidades e seus interesses. Perlin (2000:23) observa “Se a base da cultura surda não estiver presente no currículo, dificilmente o sujeito irá percorrer a trajetória de sua nova ordem, que será oferecida na pista das representações inerentes às manifestações culturais”.

70

É preciso avançar com a escola inclusiva, entendendo que essa prática se baseia na aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa e a aprendizagem por meio da cooperação. Portanto, a escola tem que rever seu papel, seu currículo, suas concepções... Isso não deve significar novamente uma imposição – como a política oficial de integração/inclusão, mal trabalhada e imposta de cima para baixo –, mas um resultado da transformação do ensino. Entende-se que estamos construindo essa escola, nas palavras de Sá (1998:188): “É preciso que se diga que a escola inclusiva não é sinônimo de escola regular [...] Devemos lutar pela escola inclusiva caso esta inclusão

interesse ao grupo ao qual a proposta se dirija”. Impor um tipo de escola a um grupo é uma forma de opressão, não de inclusão.

De acordo com a opinião do surdo, as condições disponibilizadas na escola regular não correspondem às suas necessidades de aprendizagem. A escola para surdos, como sugerem os entrevistados, parece assim representar a única opção de ensino para esses alunos. Na verdade, o fundamental é assegurar as condições necessárias ao seu desenvolvimento, tais como: a Língua de Sinais como principal meio de comunicação e ensino; a capacitação dos professores nessa língua e na cultura surda; a proposição de um currículo que contemple as especificidades do aluno surdo e sua cultura; o estudo das línguas, utilizando-se o método contrastivo entre os sistemas lingüísticos, critérios de equivalência entre os sistemas lingüísticos (Libras – Português) nas correções escritas na língua portuguesa e a abertura de espaço para a organização da comunidade surda e para as manifestações culturais dessa comunidade.

Considerando-se essas condições necessárias, mesmo que ainda não sejam suficientes, é possível que as mesmas possam ser viabilizadas seja nas escolas regulares, ou em escolas especiais com classes para surdos, ou ainda em escolas exclusivamente de surdos. Independentemente do espaço onde tais condições venham a ocorrer, o que se impõe é oportunizar que a vontade da comunidade surda se realize: que os surdos sejam incluídos num processo verdadeiramente educacional (desejo, aliás, de toda a população brasileira excluída do acesso a um sistema educacional de qualidade).

Para finalizar, resta lembrar que a escola não tem oferecido condições necessárias para que o aluno surdo construa, de fato, conhecimento. Segundo Souza (1998), a situação escolar do sur-

do talvez amplifique problemas que, no caso das crianças ouvintes, podem também acontecer, de algum modo, mascarados ou camuflados.

Referências

BOTELHO, P. *Segredos e silêncio na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial: *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, V.1, 1994.

_____. (2001a). *Resultados do Censo Escolar. 2000*. Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/relat/dados.shtm>> Acesso em: 20/06/2001.

_____. (2001b). *Relatório de Gestão 2000*. Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/relat/gestao.shtm>> Acesso em: 20/06/2001.

BRITO, L. F. *Integração e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERNANDES, Eulalia. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____. *Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas*. In: Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, nº 13, Jun/2000.

QUADROS, R. M. de. & PERLIN, G. T.T. *Educação de surdos na escola inclusiva?* In: Revista Espaço: informe técnico científico do INES, Rio de Janeiro, n.7, 1997, p. 35-40.

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



GÓES, M.C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LACERDA, C.B.F. de. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. In: Cadernos Cedes, nº 23. Campinas, SP: Unicamp, 1989.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96. Apresentação: Esther Grossi. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LUNARDI, M. *Educação de surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos*. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARCHESI, A. & MARTÍN, E. *Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas*. In: COLL et al. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a. P. 198-231.

_____. *Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais*. In: COLL et al. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. v.3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b. P.215-253.

PERLIN, G. *Identidade surda e currículo*. In: LACERDA, C. B. F. de & GOES, M. C. R de (Orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p.23-28.

_____. *Identidades surdas*. In: SKLIAR (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. *Diretrizes e ações para a educação de surdos em Santa Catarina*. São José, FCEE, 2000. Mimeo

_____. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. *Proposta Curricular*. Florianópolis, SED/FCEE, 1998.

SÁ, N.R. L. *O discurso surdo: a escuta dos sinais*. In: SKLIAR (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.



SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SÁNCHEZ, C. M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.

SOUZA, R. M. de. & Góes, M.C. R. de. *O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão*. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. 1v. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, R. M. de. *Que palavra te falta? Lingüística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Práticas alfabetizadoras e subjetividades*. In: LACERDA, C. B. F. de & GOES, M. C. R. de (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p.85-93.

SKLIAR, C. *Acerca de las políticas de integración: el caso de los niños sordos*. In: Enciclopédia Iberoamericana de Psiquiatria. Venezuela: vol. 11. 1995, pp. 401-406.

_____. *La historia de las representaciones sociales y educativas sobre los sordos: una cronología de malos entendidos y malos intenciones*. III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos. Venezuela: 1996.

_____. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendonça: EDIUNC, 1997a.

_____. (Org.) *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1997b.

_____. (Org.) *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. (Org.) *Atualidade da Educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999a. 1v.

_____. *Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos*. In: SILVA, S. & VIZIM, M. (Org.) *Educação Especial: múltiplas leituras*



e diferentes significados. Campinas: Associação de Leitura do Brasil – ALD, 2001.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*.

Rio de Janeiro: WVA, 1997.





Capítulo 3

Formação de profissionais – mais professores para a escola sonhada²²

TANIA MICHELINE MIORANDO²³

²² Capítulo baseado na dissertação de mestrado sobre este mesmo tema.

²³ Prof^a Mestre em Educação, Especialista em Educação de Surdos, Intérprete de Libras.

Introdução

Tati e André são professores surdos em formação. Eu tive a oportunidade de acompanhá-los durante seus estudos no Curso Normal e daí surgiram questionamentos e inquietações que me levaram a propor a pesquisa que deu origem a trabalhos como este.

Assim como na minha história de vida, há os passos que me constituíram na professora que sou hoje, o processo de profissionalização de Tati e André também permearam suas histórias de vida. Eles, no entanto, são professores de uma categoria que está se instituindo. No desenvolvimento deste artigo, apresentarei momentos do processo de formação inicial que ora se instaura na profissionalização de professores surdos.

Para isso, o imaginário social proporcionou recursos para que eu pudesse fazer uma leitura do que se apresentava no desenrolar desse processo, que requeria o cuidado de um novo olhar. O imaginário social tem aspectos culturais que em sua análise possibilitam lugar para reflexões, como a que aconteceu, especificamente, na formação de professores, formando assim novas categorias de estudo, como a que trata da formação de professores surdos, unindo-se dessa forma, às discussões da educação. E esse capítulo quer mostrar de que forma foi possível reuni-los, revelando a força da instituição imaginária (Castoriadis, 1992) na educação.

A escola e a comunidade surda

O Movimento Surdo, no mundo, proporcionou uma organização política que avança no sentido de superar a marginalização, trazendo esse sujeito para os espaços que o enxerguem como um cidadão. É uma organização que atua a partir de estratégias que buscam romper estereótipos que ameacem a sua acessibilidade a uma gama de direitos adquiridos, principalmente, a uma educação de qualidade.

Nas camisetas que seus integrantes usam, está estampado o seu desejo de reconhecimento: “Pelo direito de ser surdo”, pela não obrigação de ser submetido a estratégias que o queiram ouvir, como se não fosse normal. Ou seja, a condição que encorajou surdos a criarem estratégias próprias para fazerem o que um cidadão, por direito, faz: estudar, aprender, trabalhar, ser feliz!

A comunidade surda tem características que começam a firmar-se na sua convivência social. E entre uma e outra geração que ia para a escola, pesquisadores da Educação de Surdos discutiram, em Congressos e eventos que envolviam a comunidade ouvinte e surda, os novos cenários que exigiam uma educação pensada a partir de anseios que discutiam os rumos que a escola para surdos deveria tomar.


Os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de representações da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc. podem caracterizar-se as identidades surdas presentes num grupo social com uma cultura determinada. Esta autoprodução de significados parece ser o fundamento da identidade surda: uma estratégia para o nascimento cultural (Skliar, 1999, p. 12).

Mas, a falta da escola, de seus professores, estava em receber os alunos surdos e não acompanhar o crescimento dessa comunidade, bem como a expansão do seu movimento político. Foi quando os próprios membros da comunidade passaram a buscar a profissionalização docente que os autorizasse a entrar para a escola, junto das crianças surdas que estavam chegando.

Eu pensei e me decidi a fazer a inscrição, experimentei, juntamente com a minha colega Tati e a Tania no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco. Fiz a inscrição, como devia ser, pronto, depois fui chamado para me apresentar, juntamente com um grupo (de candidatos selecionados), que também foi chamado; convidei a intérprete e fomos para a reunião. Lá, foi explicado a todos sobre o curso através de uma palestra com a psicóloga. Depois, teve uma entrevista, porque a professora queria saber por que eu escolhi ser professor “profissional” de surdos. Depois que foi divulgado o resultado final sobre os selecionados para fazerem o curso, a diretora do Castelo chamou, eu levei um susto! Ela disse que era para eu e a minha colega irmos à coordenação do Magistério conversar, fazermos uma entrevista com a Professora Marisa Bastos. Este é o sinal dela. Ela chamou e questionou como seria o trabalho com surdos, considerando que eles nunca tinham tido um aluno surdo no Magistério. Então a Tania, que também foi e batalhou junto conosco, interpretando algumas vezes, explicou e a Professora Marisa aceitou, e já nos encaminhou para fazermos a matrícula e tudo mais. Ficamos muito felizes! Saímos e fomos comemorar com os amigos, comer pizza! Descansamos e, em março de 2001, começamos o

Magistério com os estudos. Foram as primeiras experiências com as professoras de Didática. Nós não conhecíamos, os professores também não sabiam sobre a Didática com Surdos. Estavam preocupados, as colegas também, enfim, todos estavam preocupados como fazer. (André, 27/10/2003)

Ser professor vai além da busca de um curso Normal ou de licenciatura. André buscou pelo curso. Esse curso de Magistério não estava preparado para receber alunos surdos. E mais, mesmo que tivesse a discussão da inclusão durante o seu desenvolvimento, estava formando professores para a escola que os surdos justamente querem desconstruir por não estar voltada para a educação que seus pares desejavam.

80  A formação docente que André esperava cursar também não era a de apenas estar à frente de uma classe de alunos, pois como menciona na sua fala, ele queria ser um “professor profissional”, ou seja, possuidor de argumentação teórica que o autorizasse a agir profissionalmente com uma turma de alunos em uma instituição formal de educação.

Eu, professora/professor surdo: o processo de formação docente

Querer construir uma outra escola teve, em primeiro lugar, a motivação pela formação dos profissionais que atuariam nessa escola: os professores. Tais profissionais, no entanto, precisariam estar voltados para a constante evolução da educação de surdos. Nada melhor que começar pelos próprios surdos buscando uma formação docente de qualidade.

Nos fragmentos de suas narrativas e em partes de seus relatórios de estágio, encontramos indicativos que mapearam o desenrolar

desse processo formativo. Como elementos formadores, ainda em processo de formação, revelaram-se fiéis ao tipo de escola que sonham.

A partir de suas histórias de vida, discutir a teoria que adquiriam durante o curso Normal para os momentos de planejamento de suas aulas, confrontando-as com a memória do processo de aprendizagem por eles vividos, esses novos professores já contavam com uma base argumentativa que sustentaria a prática, antes mesmo que tivessem a experiência de atuar em sala de aula. Ao tomarem a decisão de continuar estudando e que seria em um curso de formação docente, eles já sabiam que seus conhecimentos para atuarem como professores surdos deveriam ser buscados também fora da sala de aula.

Antes, eu estudava junto com os ouvintes. Eu me formei no Ensino Médio e fiquei sete anos sem estudar, porque era muito difícil para o surdo. Até que eu voltei a me integrar no Castelinho²⁴, e tenho um colega e amigo surdo, o André. Agora é mais fácil, porque nós trocamos muito em aula, conversamos, praticamos, estudamos do jeito do surdo. Nós viajamos para seminários em Caxias do Sul/RS, Porto Alegre/RS, Santa Maria/RS e eu percebia como era com o surdo. Perguntava para os colegas surdos de Santa Maria/RS como era para fazer faculdade, como era para aprender. Eles diziam que era igual como para ouvintes. Ah, então eu fui vendo isso e agora eu estou estudando, estou fazendo Magistério, o estágio do Magistério na Escola Fernandes Vieira, e estou com a 1ª série. O André está com a 2ª série e é fácil nós trocarmos experiências assim. (Tati, 29/03/2003)

Os caminhos a serem percorridos não seriam diferentes dos que os eram pelos ouvintes. O que teria que ser diferente era a forma como se preparariam, pois eles mesmos queriam construir uma escola que não fosse aquela que os ouvintes tinham para si. Eles queriam a escola para surdos.

A formação que desenvolviam em Santa Maria/RS, por exemplo, de cujas aulas pude participar várias vezes, mostrava o que estavam fazendo. O meu envolvimento com a comunidade surda e o tempo junto com professores e educadores surdos²⁵, em reuniões de estudo, levaram-me a perceber que, nos momentos de planejamento das aulas em que há docentes Surdos, além dos exercícios para os alunos, ocorrem discussões conjuntas sobre o desenvolvimento de cada criança, sem perder de vista a funcionalidade de seus estudos. Eles visam, além da aquisição de vocabulário ou do domínio de regras de gramática, ir além, pois o sujeito de hoje precisa participar da vida e da construção de um mundo que ele também acredita ser possível. Não é mais tempo de deixar-se marginalizar.

Como já mencionei, o que eles fazem não é diferente do que os professores ouvintes fazem, mas o como eles fazem é que aponta o diferencial, posto que sua formação toma a literatura de crianças ouvintes que estudam a língua portuguesa como primeira língua. O que eles precisam fazer, é justamente discutir o desenvolvimento lingüístico, por exemplo, da criança surda, que estuda a

²⁴ Colégio Estadual Presidente Castelo Branco.

²⁵ Educadores surdos é a forma como foram nomeados na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser os surdos adultos monitores em sala de aula e que trabalham conteúdos além de apenas ensinarem a língua de sinais.

língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda. Também, incluir estudos sobre a história dos surdos no Brasil, os aspectos visuais de sua cultura, o desenvolvimento sócio-político do seu movimento, que talvez não seja muito diferente do de outras minorias culturais, como os afrodescendentes ou os índios, fazem.

Além desse desafio, Tati mostra a vontade de persistir para formar-se professora.

Eu gosto muito de ensinar as crianças, eu gosto muito de ser professora. Em 2001, eu comecei o curso Magistério, foi difícil, foi no Castelinho. Paciência, eu e um colega rapaz, só nós éramos surdos, foi muito difícil. O problema era nosso: tínhamos que estudar bastante, praticar, pedir aos colegas que nos ajudassem, explicassem, até as coisas parecerem mais fáceis, mas só nós dois, surdos profundos. As professoras não sabiam sinais. Nós tínhamos que perguntar algumas palavras e tentar entender porque não tinha intérprete, então, era difícil. Agora, aprendemos, que bom; agora, estamos felizes, tivemos apoio, aprendemos. Agora, estou fazendo estágio com as crianças da 1ª série. Eu estou gostando muito, porque a comunicação não é mais tão truncada, está mais fácil fazer o estágio. O meu colega está fazendo estágio com a 2ª série, está ensinando as crianças. Eu sinto que as crianças gostam de mim, porque a nossa comunicação é mais fácil, é normal agora. (Tati, 08/05/2003)

Quando Tati diz que o problema está em os dois serem surdos e que, por isso, deveriam encontrar, a partir de seus próprios es-

forços, recursos para vencer mais esse curso, o diz por estar muito mais forte sua lembrança de ter feito uma caminhada solitária durante sua escolarização, por não ter tido igual facilidade de comunicação com seus colegas nem ter trocado experiências durante as aulas como os ouvintes fizeram. O atual processo educacional, dentro do movimento na educação de surdos, quer que esses alunos possam sentir-se identificados junto de colegas que usem a mesma língua.

Quando a normalidade é compreendida como algo que faz participar da vida, que faz ter direito de não ser visto com uma identidade deformada, uma vez que não há um padrão humano para os seres serem comparados, garantindo a todos os sujeitos serem aceitos como únicos e que, no seu conjunto, acabam por identificar a grande sociedade humana, então parece ser mais fácil viver.

André também expressa sua vontade de ser professor e de fazer da sala de aula o espaço para que o diálogo aconteça e o planejamento seja construído junto com o desejo de aprender das crianças.

Eu quero ser professor de crianças surdas e ensinar, porque antes, quando eu comecei, no estágio, por exemplo, era difícil com as crianças. As professoras ouvintes também ensinavam alguns sinais e havia muita confusão. E, aos poucos, com muita paciência, fui ensinando sinais para eles, fazendo projetos, ensinando Português, Matemática, os conteúdos. Discutimos os assuntos com as crianças e, agora, elas também se sentem felizes, porque nós temos uma comunicação bem mais fluente. (André, 15/05/2003)



O descompasso que havia entre os sinais que os professores ouvintes usavam e aqueles usados pela comunidade surda mostrava o desacerto da educação que a escola levava para os alunos surdos e aquele defendido pelo Movimento Surdo. André sentiu-se feliz porque chegou o momento em que alunos e professor falam a mesma língua.

Reverter os indicativos do quadro educacional que haviam sido observados antes de sua entrada em sala de aula para a mudança a ser iniciada durante o estágio do curso era um dos objetivos principais da comunidade surda. E tais mudanças passavam a ser delineadas através de estratégias que se instituíam desde seus sonhos, discutidas entre os interessados – surdos, familiares e amigos – e que, aqui, percebemos em suas falas.

Tati, tão logo encontrou a turma de crianças que seriam seus alunos, buscou conhecer um pouco da vida de cada um, a fim de que sua prática os aproximasse como colegas e amigos a partir de uma identidade em comum.

Na cidade de Santa Clara do Sul/RS, tinha um menino que começou a estudar na 1ª série. Lá, numa classe de ouvintes, não conseguia entender. Então, seus pais foram comunicados por um vizinho que em Lajeado/RS tinha uma escola que atendia crianças surdas que usam sinais. Os pais pensaram, e decidiram levar seu filho. Agora, ele está começando a participar da aula, porque, com ouvintes, é muito difícil. As crianças, agora, estão usando sinais – cada vez mais ágeis -, estão tendo uma opinião própria. Tem outra aluna que tem dificuldade na coordenação motora, a Tamires. Com ela também, era muito difícil, ela tinha pouca coor-

denação para escrever. Nós a incentivamos, ela está participando das aulas de Educação Física, de Artes. Estou fazendo várias atividades para ela desenvolver a motricidade. Quando ela começou as aulas, ela quase não conseguia segurar o lápis e agora ela está fazendo cada vez mais sinais. Ela está feliz e eu também estou feliz! (Tati, 08/05/2003)

O envolvimento de Tati com seus alunos, somado aos estudos do curso Normal, mostra o sucesso de sua prática docente.

A autonomia que ela objetivava com a expressividade de cada aluno estava aflorando, pois eles começavam ter a sua própria opinião em diferentes momentos das aulas. A preparação quanto ao desenvolvimento das crianças não estava focada apenas na lecto-escrita e na Matemática, mas incluía as Artes, a Educação Física e aspectos do desenvolvimento que cada aluno apresentava, como foi o enfoque dado nas aulas com atividades voltadas para a motricidade no acompanhamento diário de Tamires.

Depois, no futuro, eu quero fazer faculdade para ser professor surdo, mas ainda não tem escola para surdos aqui em Lajeado/RS, só tem o Fernandes Vieira, mas é uma turma de D.A., como antigamente, numa perspectiva passada. Os professores ouvintes oralizam e fazem sinais junto. Eu percebi que isso não dá certo, é errado, é melhor só com sinais próprios (da comunidade surda). Nós estamos persistindo com a Secretaria de Educação na Prefeitura, queremos construir uma escola própria para surdos. (Tati, 29/03/2003)

A escola que aí se encontra não está atuando de acordo com os avanços que os surdos já conquistaram na educação, como o de usar a língua de sinais, por exemplo. Como Tati diz, os professores



procuram comunicar-se com seus alunos, mas é como se criassem uma língua para ser usada na escola e que, dificilmente, seria compreendida fora dela. As turmas são identificadas como a classe dos “Deficientes Auditivos” (D.A.) “como antigamente”, ela completa.

Se essa escola é a que não usa a língua da comunidade surda e não reconhece os alunos após tantos avanços dentro da educação, então a escola que eles querem “construir”, “própria para os surdos”, é a aquela que trará uma representação diferente dessa.

A escola a ser edificada deve usar a língua que também é utilizada fora dela, levar em conta as conquistas políticas refletidas no reconhecimento social e não preconceituoso de visualizar a deficiência. Os surdos precisam ser vistos como um grupo que politicamente optou por ser identificado como “Surdo”, resultado do trabalho coletivo dentro de um Movimento Social.

Ao iniciar sua prática, Tati fala de suas perspectivas e a representação que traz sobre ser professor para atuar nessa nova escola:

Eu imagino que, como professor surdo, deve ser ótimo trabalhar com as crianças e eu gostaria de fazer faculdade de Pedagogia²⁶, que eu acho mais fácil, porque a comunicação não vai ser tão difícil (com as crianças). Antes, quando eu me lembro, junto com os ouvintes, era muito truncada, muito difícil. É melhor um professor surdo, é mais fácil assim, eu percebi, agora eu sei, e eu gosto muito. (Tati, 29/03/2003)

²⁶ Entrevista anterior a sua decisão de inscrever-se no vestibular para o curso de Ciências Exatas (Licenciatura).



A opção pela carreira docente era reafirmada com as conquistas diárias de suas práticas. Nem tudo foi fácil, mas com a sua vontade e persistência, ela conquistava a segurança que a levava a estudar mais, conhecer mais sobre a docência com alunos surdos.

Quando Tati se refere que “é melhor um professor surdo”, outra vez são suas lembranças que tomam corpo: ela volta à posição de aluna, assistindo a uma aula de um professor que não a compreendia. Era muito difícil. Então, ter um professor que a compreenda é mais fácil, a ambientação escolar se torna melhor, mais agradável. Assim deve ser para seus alunos. E, assim está sendo bom para ela, poder entender seus alunos, suas aspirações e dificuldades.

88



Agora, nós temos o estágio e eu estou com uma turma de 1ª série. Eu pensei: precisa ser um aprendizado consistente, forte, e eu estou percebendo que elas estão aprendendo, estão se sentindo muito felizes! Estou percebendo a aprendizagem das crianças, elas estão gostando disso. No começo, a conversa, a comunicação entre os Surdos e os professores ouvintes estava difícil. Agora, nós estamos nos entendendo, está mais fácil, nós estamos ensinando os sinais, eles estão entendendo. Cada vez é mais fácil, aos pouquinhos, estamos desenvolvendo. Eles precisam aprofundar os conhecimentos e conhecer mais palavras. Não podemos deixar que fique pouco, fraco; rápido, não, porque elas estão aprendendo, com calma. Eu sei que é difícil, mas não pode parar por aí. Primeiro, simples e, depois, num crescimento constante. Eu pergunto: vocês estão entendendo? Eles respondem: estamos. Aos pouquinhos, nós vamos atualizando, aperfeiçoando e aprofundando os conhecimentos. (Tati, 29/03/2003)

Tati aborda a necessidade do enriquecimento lingüístico para seus alunos em língua de sinais e em língua portuguesa e, para isso, também já sabe como o processo de aprendizagem ocorre, pois ela mesma vivenciou cada etapa com ouvintes e surdos procurando ensiná-la. A preocupação de estar sendo compreendida, ainda quando a língua está sendo adquirida pelas crianças, faz Tati avaliar constantemente seu trabalho didático.

Estar presente em suas aulas e poder ver como se estabelecia esse aprendizado em que a língua é o principal recurso para efetivar a memorização de automatismos, como o da linguagem, do que estava sendo estudado em aula, foi algo fascinante! Tati e André utilizavam uma língua de sinais que não é a mesma que os professores ouvintes usam em sala de aula. Eles faziam o que os professores de Educação Infantil de ouvintes, por exemplo, fazem: ao compreender um balbucio ou um gesto em que há um significado anterior ao significante usado oficialmente na língua de sinais divulgada em cursos próprios, buscavam, na seqüência, então, trocá-lo por sinais oficiais da língua conhecida por surdos e ouvintes.

A recomendação que sustenta esse procedimento é encontrada na literatura que ratifica a presença de pessoas surdas, falantes nativas dessa língua, no ambiente escolar (Quadros, 1997). Essa autora, ao falar dos objetivos que dão sustentação ao ter surdos no espaço escolar, completa, especificando-os: “oportunizar a aquisição da Libras, oferecer modelos bilíngüe e bicultural à criança e oportunizar o desenvolvimento da cultura específica da comunidade surda” (idem, p. 108).

Esses objetivos, para que sejam atingidos, qualificando a educação oferecida às crianças, ainda exigem que “as pessoas que sejam responsáveis por esse trabalho sejam competentes na Libras e tenham desenvoltura para lidar com a criança e com os



seus pais” (Quadros, 1997, p. 108). Essas exigências Tati e André as cumpriram durante seu Curso Normal, conquistando legitimidade ao tratarem de assuntos pertinentes à educação das crianças, ao fazerem a avaliação pedagógica e interagirem com os pais dos alunos.

Toda essa prática de sala de aula, ao ser experimentada no estágio, foi acompanhada por suas professoras de curso que, ao mostrarem esse desvelo, apoio e credibilidade no trabalho por eles desenvolvidos, passaram-lhes mais uma lição que foi atualizada em relação a sua turma:

Fomos para o estágio trabalhar com as crianças. Todas as professoras iam lá, sentavam, observavam, viam que estava bom. Estava muito bom o trabalho: acreditaram e viram que o surdo pode conseguir, vencer. Elas nos apoiaram e nós conseguimos. Que bom! No estágio do Magistério, ensinávamos as crianças. Ok. Eu percebi, no estágio, que primeiro foi difícil a comunicação, mas fomos praticando, ensinando as crianças até elas aprenderem os Sinais, o vocabulário, ensinamos tudo, a Matemática, ensinamos passo por passo... Agora, as crianças estão muito bem nos Sinais, eu sempre estava junto com elas. Terminou o estágio, o curso, e já estou com saudade delas. Teve a festa no final, eu me emocionei um pouco. Eu disse que não era para elas ficarem tristes, nem se preocuparem. Era para elas ficarem felizes, pois teriam um bom futuro. Parabéns a elas! (André, 27/10/03)



O sucesso constatado ao ver a autonomia e o desenvolvimento das crianças foi festejado como a vitória dos primeiros passos na carreira docente.

A forma como André trabalha em sala de aula, apresentando uma proposta coesa entre didática, comunicação e responsabilidade social com o futuro dessas crianças, é o resultado de uma formação orientada com o propósito de instituir o novo. No seu tempo de escola, também teve brincadeiras e uma proposta pedagógica com atividades lúdicas, mas sem a completude da compreensão imediata produzida pelo diálogo. Naquela época, a língua de sinais não era conhecida suficientemente para que isso acontecesse, mas encontrar os alunos da escola de hoje sem sabê-la não é mais aceito – dominá-la, é um dos objetivos principais a ser alcançado durante as suas aulas.



Cenas de estudos e formação: o diário do professor

Os estudos, na formação inicial desses professores, também se deram a partir da reflexão sobre a própria prática. Fotografias e filmagens, realizadas desde o início do estágio, foram aproveitadas para ver a performance de Tati e André como professores, que se construíam na sala de aula. O sonho de planejar as melhores aulas estava presente, mas às vezes, não era o que conseguiam.

A formação de professores requer olhares sobre as cenas do cotidiano escolar, buscando, em seus saberes, atenção especial para ver a diferença presente na sala de aula. Nesses momentos de estudo, voltamo-nos para a reflexão sobre a diferença e o respeito a cada um dos atores no espaço escolar, providenciando recursos com o cuidado de fazer desse tempo em comum um tempo agradável.

O planejamento das aulas que ocorreram durante o estágio final, foi concretizado em encontros periódicos entre esses dois colegas e as professoras orientadoras. Nesses encontros, eram listados e preparados os conteúdos a serem trabalhados com seus alunos, discutidos a sua forma de apresentação e o aproveitamento para a realidade de cada um deles. A mediação dos temas apresentados até o conhecimento a ser conquistado, quando discutida coletivamente e de acordo com as diretrizes sociais do grupo cultural com o qual se identificam, toma a importância real do tempo dedicado ao aprendizado do aluno e do professor.

Houve momentos em que as atividades de formação direcionavam o desenvolvimento de atividades que poderiam ser feitas pelos seus alunos, mas que deveriam, primeiramente, ser vivenciadas pelos professores, após relatada a sua sensação ao realizá-la e, daí, pinçar os diversos objetivos propostos para serem alcançados com os alunos. No decorrer de encontros como esses, as atividades planejadas para as aulas passaram a ser melhor selecionadas e seus objetivos discutidos, bem como registrado o crescimento dos alunos, o que foi percebido em aula pelos professores.

Outros elementos que se prestaram para promover a formação de professores e alunos, registrando as atividades de aula, foram fotografias e filmagens. Em diversos momentos, as fotografias compuseram álbuns em que as crianças falavam de si mesmas e do cotidiano das aulas, momentos que refletiam a identidade cultural do espaço educacional vivenciado na escola.

Para os professores, voltar um olhar cuidadoso sobre alguns daqueles momentos fotografados de sua profissionalidade, lhes possibilitava congelar no tempo as lembranças daquele exato momento. Foi-lhes possível revisitá-los durante o processo de



planejamento de suas aulas, com reflexões continuadas, dada a seqüência das aulas que decorriam. Também, nos momentos de estudos, pudemos perceber que

A fotografia, enquanto componente desta intrincada rede de significações, revela, através da produção da imagem, uma pista. A imagem considerada como fruto do trabalho humano, pauta-se sobre códigos convencionalizados socialmente, possuindo, sem dúvida, um caráter conotativo que remete às formas de ser e agir do contexto, no qual estão inseridas como mensagem. Entretanto, essa relação não é automática, pois entre o sujeito que olha e a imagem que elabora “existe muito mais que os olhos podem ver” (Mauad, 1997, p. 314).

Em dispositivos imagéticos como esses, os elementos acionados em seus discursos promovem a possibilidade da leitura do campo simbólico do Imaginário Social relatado em suas falas. As autoras Ferreira & Eizirik (1994) alertam que não basta apenas os estudos das condições objetivas da comunidade escolar para que se criem estratégias a fim de se ter uma “escola de qualidade”. Mas, o “sucesso escolar procede também da dimensão simbólica da escola: o sentido de suas práticas para os alunos que a freqüentam. Investigar o Imaginário Social de um grupo é propor-se a dialogar com seu mistério” (Ferreira & Eizirik, 1994, p. 10).

Também as filmagens procederam como registro das atividades realizadas e as diversas etapas do trabalho proposto, bem como a performance de cada um: alunos e professores.

Dos alunos, guardam a constatação visual de seu crescimento pela destreza conquistada ao manipular materiais e jogos que se



propunham ampliar suas narrativas e autonomia de três meses. Também a variação climática que os fazia trocar as roupas leves do início do ano para aquecer-se nas manhãs geladas de junho; a timidez ao encontrar um professor surdo, que se comunicava com sinais (da língua de sinais) mais complexos daqueles a que estavam acostumados e a mudança sutil na própria imagem de cabelos cortados, ferimentos curados, atitudes mudadas.

Dos professores, o registro se deu a partir da reflexão sobre o fazer docente, estendendo-se até a possibilidade de assistir à sua performance no espaço profissional. Assistirem a cenas do seu cotidiano docente os fizeram deslocar-se e analisar o professorator (Kurek, 2000), separando-o do sujeito crítico da educação, enquanto em tempo de formação, tempo em que se dedica, ainda mais, à leitura e discussão das práticas de/em sala de aula.

94



Em um segundo momento, os mesmos recursos eram utilizados para reflexão e avaliação da prática pedagógica dos professores. Esse era um procedimento coletivo em que, por momentos descontraídos, eram feitas brincadeiras que podiam ser tomadas como críticas que, depois, se transformariam em incentivo à mudança. Recolham, também, o posicionamento de cada aluno, o espaço que cada um ocupa e a forma como se dispõe para o seu aprendizado. Por vezes, para esses sujeitos, alunos/professores que se assistiam, ocorria como se esse espaço fosse trocado pela memória, situação em que ele próprio sentava-se à frente de um professor para receber as lições da alfabetização. Essas lembranças rememoradas, resignificadas e, agora, trocadas por palavras, estariam construindo o processo de formação para uma nova realidade.

A turma da 1ª série é muito legal! Tem um pouco de bagunça, pois tem uma criança que não obedece: ela é da

pré-escola. As outras crianças eu já conhecia desde o ano passado, do mini-estágio.

A turma da 1ª série são oficialmente 4 crianças. Na 1ª série tem algumas crianças com dificuldades de disciplina, pois o Edimilson parece que não gosta muito de estudar; ele só quer brincar com carrinho, brinquedos. Mas não podia fazer isso, pois já tem idade para estudar. Preocupo-me um pouco. Então fiquei pensando: eu poderia fazer uma maquete, teatro, histórias infantis. Aí ele gosta de participar e desenvolve a sua motricidade fina. Também trabalhar as atividades junto com os colegas. Percebi que ele é muito distraído, mas paciência.

Cada criança adora apresentar o calendário no quadro e presta ainda mais atenção. Elas obedecem quando têm trabalhos com atividades concretas. Mas, às vezes, eles continuam muito distraídos, só querem brincar. É importante as crianças se organizarem na sala de aula. Precisam mais atenção para desenvolver melhor seu aprendizado.

No início, na sala de aula, o Jonatan estava muito calmo porque não conhecia ninguém e não sabia os Sinais. Ele estudava na escola normal, por isso ele não sabia língua de sinais. Em poucos meses ele mudou, pois aprendeu os Sinais. Ele tem um pouco de dificuldade nas disciplinas. Às vezes, ele é distraído e faz igual aos colegas. Mas precisaria trabalhar mais, se esforçar nas disciplinas. Quando trabalho a atividade com material concreto, às vezes ele se sente triste e tem vontade de chorar. Importante: ele precisa desenvolver a criatividade.

Tamires tem dificuldade em compreender a Matemática. Por isso usamos muito material concreto. Ela é muito inteligente



e aprende fácil os Sinais. Quando eu explico as atividades, ela gosta de apresentar para os colegas, desenha no quadro e explica como funciona essa atividade. Foi muito legal! Se ela não tem coragem para apresentar, quer o apoio da professora. Às vezes ela é distraída, sonha com o irmãozinho para brincar.

Rafael gosta muito de escrever no quadro e quer aprender escrever bem certo. Sempre mostra para a professora o tema de casa. Ele tem capricho, porque os pais sempre insistem com o filho. Isso é bom, mas ele precisa desenvolver todas as disciplinas. Às vezes ele não obedece à professora porque sempre esquece sobre a educação, respeito e também é distraído. Depende a situação, a mãe aparece na sala de aula para saber o que aconteceu com o Rafael. Ela está muito curiosa com o que está acontecendo com ele. Importante: ele precisa mais atenção na sala de aula. (Tati, Relatório de Estágio, agosto/2003)



Tati e André também estiveram participando de outro projeto de pesquisa intitulado “A Escola que me conhece – uma proposta de valorização à diferença na formação de professores”, que envolvia algumas licenciaturas – Educação Especial, Pedagogia e Física (licenciatura), da UFSM e professores da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, de Santa Maria/RS, que estavam discutindo e estudando sobre essa temática presente na sala de aula.

As filmagens, feitas desde as primeiras aulas, possibilitavam visualizar sua postura ética e metodológica com os alunos. Nossas reflexões eram no sentido de provocar inquietações em relação ao aluno em sala de aula hoje, sob os olhares do professor que pensa

a sua prática voltada para alunos provenientes de diferentes realidades, com diferentes saberes na sua educação.

Agora, eu estou fazendo estágio com as crianças na 1ª série. Tem uma aluna com dificuldade na coordenação motora das pernas e braços e eu fiquei preocupada; como ajudá-la no seu desenvolvimento? Como fazer? Estou tentando ajudá-la, estou incentivando para que ela treine, estude bastante, escreva o nome, escreva o dia, para ir praticando, mas foi difícil até a semana passada. Agora, ela já está escrevendo o nome próprio sozinha. Ela está praticando. Ela diz: “Tô cansada!” E eu digo: “Não desiste, precisa praticar, aprender a escrever.” Agora, ela está feliz, toda orgulhosa, porque ela já pode escrever o nome dela “Tamires” no quadro. Outro colega, teimoso, eu estou estudando sobre a Inteligência Emocional para saber como fazer com o surdo, para ter uma idéia sobre como fazer melhor alguns jogos, simples e depois mais complexos, para eles irem aprendendo. As crianças gostam. Há quinze dias, ele estava muito insistente, está muito difícil, eu não sei porquê. Daí eu pensei, vou fazer brincadeiras diferentes com eles, usar massinha (de modelar), jogos, fazer diferente. Porque não é só brincar como na Educação Infantil, tem de estudar na 1ª série, precisa ir desenvolvendo. Ano que vem eles vão para a 2ª série e daí, como vai ser? Precisam ir praticando e fazendo aos pouquinhos, diferente, até eles se sentirem bem. Os outros dois colegas também são inteligentes, respeitam a professora e eu estou percebendo o crescimento deles. Eles já estão fazendo mais sinais, há um crescimento, isso é muito bom, estou muito feliz! Gosto muito. (Tati, 29/03/2003)



As dificuldades que Tati encontrou na sala de aula não eram esperadas, embora durante o curso de Magistério eles tenham estudado psicologia do desenvolvimento infantil na disciplina Psicologia da Educação. Na sua fala, percebe-se que aquelas aulas não trouxeram a exata orientação do que se fazer, mas encaminhamentos para serem revisitados a partir da necessidade que o professor percebesse na sua prática pedagógica.

Eu escolhi estudar a Inteligência Emocional porque percebi que o mais importante para as crianças era fazer a aula com emoção e carinho para os alunos. É distinto das tentativas que fazemos para evitar agir impulsivamente. No início, na sala de aula, foi muito difícil com o Edimilson, porque os pais não aconselham. (Tati, Relatório de Estágio, agosto/2003)

98



A pesquisa que Tati fez, motivada pela necessidade surgida em aula, para suprir seus recursos metodológicos e orientar suas atitudes em relação aos seus alunos, tanto mais por serem da 1ª série, mostram, outra vez, a autonomia que conquistou ao exercer a liderança na sua sala de aula.

André optou por basear sua prática na leitura e nos estudos sobre as múltiplas inteligências, dado à diversidade que percebeu entre seus alunos. No fragmento a seguir, ele descreve a turma a partir do que percebia em cada aluno e dos encaminhamentos dados em aula. Também demonstra a grande preocupação que tem em relação ao aprendizado da língua de sinais (Libras) e a língua portuguesa, afinal era uma 2ª série que não tinha produção escrita espontânea. Alguns deles, com idade para assumir responsabilidades em casa e que, para facilitar a comunicação com os pais, poderiam escrever bilhetes.

Esta é uma turma com três crianças e um adolescente que normalmente é muito bom de se trabalhar.

A aluna Raquel é querida e carinhosa. Às vezes Raquel tinha dificuldade nos exercícios de Matemática. Ela faz trabalhos muito caprichados para praticar a escrita no caderno porque gosta. Ela aprendeu os Sinais e tem bom vocabulário em Português/Libras.

O aluno Gustavo apresenta curiosidade, é interessado em aperfeiçoar-se com o professor André. Ele faz muito trabalho de cálculos de Matemática, Educação Artística e treina seu vocabulário em Português/Libras.

O aluno Tiago também tem curiosidade e às vezes é um pouco agressivo. Paciência, ele é interessado em aprender o vocabulário em Português/Libras.

O aluno Cristiano é inteligente, tem muita criatividade, imaginação. Ele gosta de fazer desenhos de Dragon e aprender o vocabulário em Português/Libras e gosta de artes gráficas e tem paixão pelo futebol. (André, Relatório de Estágio, agosto/2003)

Na metodologia que usamos durante os encontros de estudos, procuramos textos que se prestassem seguir em discussão. Muitos deles eram registrados em apontamentos teóricos na avaliação diária das aulas ou para o referencial teórico do Relatório de Estágio.

A riqueza dos estudos também está na troca de experiências e nos relatos que oportuniza ao grupo, envolvendo professores da escola de origem e do estágio, bem como surdos atuantes em outras realidades escolares, tendo flexibilizado suas práticas pedagógicas.



No ano de 2002, fui para Porto Alegre/RS, na Escola Frei Pacífico, para saber como era nas aulas dos surdos, ver o que era diferente. Estava com um pouco de preocupação por causa do estágio. As crianças ouvintes têm mais informações do rádio e na TV, por isso, os surdos têm mais dificuldades nas disciplinas. (Tati, Relatório de Estágio, agosto/2003)

100

☞ Voltar o olhar para a necessidade de contínuos estudos na prática docente, mesmo que na forma de encontros ou seminários, que possibilitem a desacomodação de uma prática que vise sua qualidade na educação, foi uma das propostas para a formação de professores surdos, com vistas à escola de seus sonhos, e que está sendo colocada em prática.

Outro indicativo na formação desses professores foi a busca que fizeram ao iniciar a composição de seus saberes docentes na seleção e fontes das atividades a serem realizadas nas suas aulas:

Para trabalhar o projeto, procuro sempre o que as crianças precisam desenvolver: por exemplo, a motricidade fina e observar o conteúdo. Retiro livros da biblioteca, para ver em alguns livros mais idéias diferentes, porque a maioria são tradicionais; eu não gosto. Conforme o projeto, trabalho com as crianças o que elas gostam mais: arte, maquete, recortar as gravuras, dobraduras. Quando as crianças não trabalhavam as atividades era porque elas estavam com pressa para terminar e brincar. Elas gostam de trabalhar essas atividades divertidas. Por isso, não é tradicional. Foi legal!

Sempre faço o planejamento para trabalhar com as crianças com material didático. Cada vez mais as crianças gostaram

muito de idéias diferentes e não o tradicional. Porque as crianças estão enjoadas de terem tudo igual. Eu acho muito importante trabalhar para o desenvolvimento da criatividade: os jogos de vários tipos, arte, maquete. Importante que as crianças precisam assistir ao filme sobre animais, Páscoa, índios... Observar o nome e os sinais porque as crianças têm dificuldades, mas elas compreendem e têm mais atenção com o filme. Cada criança se emociona, fica muito mais feliz porque as crianças já sabem. Gostei muito de trabalhar com as crianças surdas. Foi muito legal! (Tati, Relatório de Estágio, agosto/2003)

Ao deixar registrado que “as crianças estão enjoadas de terem tudo igual”, Tati fala de si, pois as crianças, apesar da inquietação própria da idade, estão tendo contato, pela primeira vez, com muitos dos recursos apresentados. Ela, porém, aprendeu numa escola que apresentava os conteúdos ritualizados na memorização e repetência. Revisitar sua memória e ressignificar as lembranças, possibilitaram-lhe ativar a sua criatividade, levando-a a adotar diferentes maneiras de estudar os velhos conteúdos com seus alunos de um novo tempo.

“O planejamento para trabalhar com as crianças com material didático” mostra a formalização dos saberes necessários para atuar na docência que Tati traz, através da constituição de seu repertório de saberes provenientes da formação profissional para o Magistério (Tardif, 2002), que passam a compor seus saberes da experiência na profissão, na sala de aula e na escola (idem). Ela inclui, também, a utilização de “ferramentas” como os livros didáticos que retira na biblioteca para ter/ver “mais idéias diferentes”; estes, saberes provenientes dos programas e livros didáticos, usados no trabalho (idem).

A soma dos esforços de Tati e André, dos professores do curso Normal e da escola de estágio, resultou no encaminhamento inicial de uma formação docente de sucesso. Ao final dessa primeira etapa na profissionalização dessa carreira, eis a avaliação desse primeiro passo tão importante:

Falavam-me sobre o curso de Magistério para trabalhar com as crianças surdas na Escola. Então eu decidi ingressar no curso Normal. Fizemos muitos estudos, trabalhos até chegar na escola para trabalhar com as crianças. Somente depois é que tivemos opiniões sobre o Projeto Pedagógico. As professoras de Didática estavam muito preocupadas com o aluno André e minha colega Tati para que tivesse melhor comunicação. Isto é importante para a inclusão social e acessibilidade da comunidade surda. Faltou intérprete de Sinais, mas o que fazer? Lutamos. Talvez no futuro será diferente. Eu participei de palestras e seminários sobre Educação e também próprio da Educação dos Surdos em outras cidades para entender o que significavam as discussões, curiosidades e interesse da Educação de Surdos. Tenho muitos amigos surdos na universidade e associações e conversamos que é muito importante ampliar os conhecimentos sobre a Educação dos Surdos.

Hoje eu me preocupei muito sobre surdos abandonados e escondidos. Também com os adultos, como fazer os projetos e planejamentos para ajudar os adultos surdos na Educação de Jovens e Adultos. (André, Relatório de Estágio, agosto/2003)



Tati também fez sua avaliação e deixou indicado quais seus próximos passos:

Para mim foi bom trabalho do estágio porque tive mais contato com os surdos; é mais fácil comunicar os sinais e compreender as disciplinas. Às vezes, as crianças estavam muito distraídas, não tinham vontade de estudar. É difícil, mas procuro o conteúdo melhor para as crianças desenvolverem a criatividade. Algumas aulas são muito difíceis porque as crianças são muito ativas, quase não sei o que fazer, mas paciência e a professora titular também ajuda e orienta as crianças porque elas fazem confusão e provocam os colegas.

Foi importante o estágio porque eu preciso saber experiência para aprofundar a educação de surdos. Gostaria de trabalhar com as crianças porque preciso ser profissional e quero divulgar a cultura surda, não posso voltar para trás. É importante para o meu caminho chegar até uma faculdade. Isso é muito legal! (Tati, Relatório de Estágio, agosto/2003)

103



Enquanto o estágio terminava, outras idéias e perspectivas urgentes de trabalho pareciam aflorar. Os olhos percebiam a necessidade da presença do professor para ensinar. Se estar junto dessas crianças, temporariamente, não seria mais possível, talvez atuar em outros espaços poderia ser a próxima oportunidade. Fica, no entanto, a premissa que urge concretizar-se.

Eu gostaria de ser professor do EJA porque precisa uma comunicação fluente, porque os adultos precisam aprender. Porque, no futuro, eles vão fazer o quê? Precisa

aprender Computação, fazer faculdade, cursos, escrever mensagens no celular, aprender a ler as legendas na televisão, para fazer as provas de legislação na auto-escola. O surdo precisa continuar estudando. (André, 20/08/03)

Estar junto de sua comunidade agora tinha um novo sentido, pois se tornara ainda mais evidente a necessidade do aprendizado da leitura, escrita e a riqueza de conhecimentos que se fazem indispensáveis para que não sejam marginalizados. A instituição de espaços para a educação deve ter apoio político, pois, os profissionais já estão preparados.

Como em todo processo de formação de qualidade, há o aprendizado de seguir buscando a continuidade. Tati ainda fala de sua coragem e ousadia para vencer:

104



Sempre sonhei, queria ser professora de ouvintes. Comecei a estudar e o tempo foi passando... Estudei 1º e 2º Graus. Terminei. Depois pensei: é muito difícil ser professora de ouvintes porque a comunicação é muito difícil. Mas fiquei pensando na idéia. Voltei a estudar no Magistério e sempre pensei que deveria estudar muito; é difícil, mas, paciência, vou estudar bastante! Ano passado, fiz o mini-estágio e, este ano, fiz o estágio e agora sou professora de surdos. Eu experimentei: foi difícil, mas fomos sinalizando, conversando e a comunicação foi-se tornando cada vez mais fluente, mais fácil. Eu percebi que é mais fácil ser professora de surdos; é melhor. Porque podemos sinalizar. Fui estudando, fiz o estágio, fiz o vestibular e passei! Ótimo! Se eu tivesse reprovado, faria outra vez o vestibular. Estudei bastante para o vestibular porque eu quis fazer o vestibular

para Ciências Exatas: Matemática, Física e Química. Nessa área, é muito importante uma professora surda, porque não tem professor surdo dessas disciplinas. É melhor Matemática, Física e Química porque é fácil de ensinar, fazer trabalhos com as crianças surdas e os adultos, falta professor dessas disciplinas. Estou gostando muito de estudar Ciências Exatas! Muitas pessoas diziam: “é muito difícil!” Mas eu tive coragem e ousei! Fui corajosa, forte e fui fazer. Os ouvintes falavam: “é horrível, é difícil!” Mas é a minha vida! Eu gosto de Física, Química e Matemática! É importante! Paciência se for difícil, todos têm dificuldades! Eu escolhi este curso e estou gostando! Precisa experimentar! Estou muito feliz! Muito feliz! (Tati, 27/10/2003)

O estímulo é ainda maior quando a escolha pela carreira profissional vem respaldada pela certeza da opção certa e muito trabalho. Poder contar com o apoio de seus amigos mostra a satisfação de não estar sozinha nessa caminhada, tanto mais quando percebe que tornou-se exemplo de coragem ao empreender algo novo na sua região.

Os surdos perguntam qual o curso que estou fazendo e respondo: escolhi Física, Química e Matemática. Eles ficam admirados: “Que legal! Que bom, porque, se faltar professor, tu podes vir substituí-lo nas aulas!” Posso ensinar particular, para algum concurso, no supletivo, para o vestibular... Isso é muito bom! Gostei de ter feito essa escolha, eu estou muito feliz! É muito bom estar sempre em movimento! (Tati, 27/10/2003)



A dinamicidade vivida por Tati e André durante o curso aproximou-os dos professores que também experimentaram, pela primeira vez, alunos surdos no curso, redimensionando metodologias que já estavam programadas apenas para alunos ouvintes.

Restou uma avaliação final que servirá como sugestão ao receber uma nova aluna surda, que se prepara para o seu estágio, na mesma escola que André e Tati fizeram os seus: o que faltou e o que transcorreu com sucesso.

Na minha opinião, foi muito importante participar do curso de Magistério no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco. Eu tive muita paciência de estudar as Didáticas para o aperfeiçoamento e conhecimento das palavras significativas nos nossos estudos. Embora também foi muito cansativo estar sempre presente no colégio, pois eu trabalhava em Cruzeiro do Sul/RS. As professoras das Didáticas não conhecem, portanto, não usam Libras e falta intérprete de Sinais na sala de aula.

Às vezes, precisei lutar bastante para entender as explicações das professoras, as colegas também estavam preocupadas e reclamavam muito. As professoras tentaram ajudar algumas coisas e aconselharam as disciplinas do projeto-pedagógico. Então observei o estágio na Escola Fernandes Vieira e fiquei ansioso para apresentar na sala da aula. Eu estava acostumando comunicar muito com o uso de Libras para conversar. Eu tenho jeito de comunicar dos próprios surdos, pois tenho muito contato com a comunidade surda, mas preciso conhecer as didáticas de professoras ouvintes para compreender as palavras significativas.

Eu queria ajudar os surdos para entender as disciplinas, os Sinais, o vocabulário em Português/ Libras e as palavras



significativas no uso de Libras para as crianças surdas e os adultos. Então os surdos e ouvintes participavam da Associação de Surdos de Lajeado/RS para saber mais e divulgar as notícias sobre a comunidade surda e outros acontecimentos, em Libras.

Este curso foi muito importante para aperfeiçoar o conhecimento do mundo, pois agora eu sei que tem surdos felizes. (André, Relatório de Estágio, agosto/2003)

Professores surdos habilitados: Um começo da nova escola

O coroamento da primeira etapa deu-se solenemente com a formatura. Pela primeira vez na região, na noite de 15 de agosto de 2003, um professor e uma professora surda se tornavam aptos a exercer sua função no magistério.

Teve a formatura e eu levei um susto porque o salão estava cheio e era a primeira vez que pessoas ouvintes participavam enviadas, com interesse, que um surdo estava se formando, tinha intérprete também, antes nunca teve, eu fiquei feliz, foi muito bom, eu me emocionei. Na formatura, a aluna Raquel, que foi a minha aluna, falou para mim: “estou com medo, são muitas pessoas no salão da formatura!” E eu falei: “não, não te preocupes! No início, é um pouco complicado, depois fica tudo normal! Eu também tinha medo, porque não conhecia as pessoas.” Ela estava tímida, com um pouco de vergonha, mas, na hora, foi tudo certo! Agora, as crianças perguntam para a professora Tati: “Onde está o professor André?” Estamos com saudade de conversar (sinalizar). (André, 27/10/03)



Um aluno e uma aluna da turma de estágio de cada professor que estava se formando havia sido convidado(a) para prestar uma homenagem pela etapa vencida com sucesso. A aluna Raquel foi convidada por André para fazer a homenagem e levar uma flor durante a cerimônia de formatura. Ele conversou com ela, aconselhando-a. Não haveria motivo para temer os olhares curiosos. Ele mesmo estava confirmando: “No início é um pouco complicado, depois fica tudo normal! Eu também tinha medo porque não conhecia as pessoas”.

Os amigos demonstraram admiração e apoio. Agora, a comunidade surda era alvo de aplausos. Seus integrantes estavam sendo vistos como cidadãos preparados para assumir cargos de muita responsabilidade.

Também a Juliana perguntou para mim, como? Eu não sabia, me emocionei, é verdade! Conheço todos os amigos e acredito, eles gostaram (da formatura)! (André, 27/10/03)

Mas não terminou aqui, o caminho é longo e, pela frente, há mais desafios. André e Tati enfrentam dificuldades como seus colegas professores que sentem a necessidade de continuar a formação, especializando-se em diferentes áreas do conhecimento.

A primeira etapa na formação de professores surdos da região do Alto Taquari foi vencida com sucesso! Foi instaurado um novo processo de educação de surdos. O imaginário instituinte da comunidade surda de Lajeado/RS ocupou o espaço de uma velha educação instituída que não estava mais sendo aceita.

Outros surdos, dessa mesma comunidade, já iniciaram o Curso Normal e fazem estágios voluntários junto às turmas de crianças surdas com o objetivo de aperfeiçoarem sua formação inicial na carreira docente. Esses futuros docentes também estão aprendendo a estudar em grupo, desta vez, com Tati e André, e a levarem suas inquietações ao conhecimento da comunidade à qual pertencem.



A identidade e a diferença como um dos aspectos importantes no discurso da comunidade surda também se instituiu como mais um dos pilares na edificação da escola para surdos.

A mudança que querem ver acontecer é em função das propostas de educação discutidas no Movimento Surdo. Marcadas em consequência de um passado cheio de lembranças, passam a ser ressignificadas e a serem usadas para um repertório ainda mais rico de práticas docentes por uma educação de qualidade.

Referências

- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.
- FERREIRA, Nilda Teves & EIZIRIK, Marisa Faermann. *Educação e imaginário social: revendo a escola*. In: Em Aberto. Brasília : n.º 61, p. 5-14, jan./mar.1994.
- KUREK, Deonir Luís. *O professor é ator quando tem consciência de estar representando*. p. 153-160. In: OLIVEIRA, Valeska F. de (Org.). *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 2000.
- MAUAD, Ana Maria. *História, iconografia e memória*. In: SIMSON, Olga R. de M. von (Org.) *Os desafios contemporâneos da história oral – 1996*. Campinas : Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre/RS : Artes Médicas, 1997.
- SKLIAR, Carlos. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre/RS : Ed. Mediação, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.





Capítulo 4

Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda

RACHEL SUTTON-SPENCE

RONICE MÜLLER DE QUADROS ²⁷

²⁷ *Ronice Müller de Quadros* é da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil e *Rachel Sutton-Spence* é do Centre for Deaf Studies, University of Bristol, Inglaterra.

Introdução

Este capítulo analisa como os temas e a linguagem usada na poesia em língua de sinais se constituem para criar e traduzir a cultura surda e a identidade das pessoas surdas. A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngüe e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país. O trabalho dos dois poetas surdos – um brasileiro e o outro britânico – é analisado aqui, demonstrando como as suas poesias em línguas de sinais diferentes constroem e mostram identidades que os identificam enquanto pessoas surdas e, também, como membros de suas comunidades nacionais. O poema de Nelson Pimenta, *Bandeira Brasileira*, composto e interpretado na Língua de Sinais Brasileira (LSB) é analisado e comparado com o poema *Three Queens/Três Rainhas*, de Paul Scott na Língua de Sinais Britânica (British Sign Language – BSL)²⁸.

Os dois poetas vêm de diferentes culturas surdas nacionais, sem histórias de conexão cultural ou patrimônio compartilhado.

²⁸ As glosas e a tradução desses dois poemas estão no apêndice deste capítulo.



Entretanto, eles trabalham dentro de um viés poético internacional indiretamente relacionado, que pode ser remontado a partir do trabalho pioneiro da poetisa surda britânica Dorothy (“Dot”) Miles, que desenvolveu seus princípios de poesia em língua de sinais enquanto trabalhava no Teatro Nacional do Surdo/NTD nos Estados Unidos na década de 1970. Paul Scott estudou o trabalho de Dorothy Miles e agradece a influência do estilo dela no seu próprio trabalho. Nelson Pimenta também foi influenciado pela escola poética americana, crescendo com o trabalho do NTD através do seu contato com poetas surdos americanos contemporâneos na Universidade Gallaudet. Apesar da diferença no estilo poético, ambos os poetas usam sua forma de arte em língua de sinais para expressar suas identidades Surdas e suas próprias identidades nacionais.

112



A poesia em língua de sinais, assim como a poesia em qualquer língua, usa uma forma intensificada de linguagem (“sinal arte”) para efeito estético (Sutton-Spence 2005; Valli 1993; Leech 1969). A linguagem nos poemas está em primeiro plano, determinada pela sua projeção que se origina da sua diferença em relação à linguagem cotidiana. A linguagem pode ser projetada de forma regular, uma vez que o poeta usa recursos e sinais já existentes na língua com excepcional regularidade, ou pode ser projetada de forma irregular, uma vez que as formas originais e criativas do poeta trazem a linguagem para o primeiro plano. A linguagem no primeiro plano pode trazer consigo significado adicional, para criar múltiplas interpretações do poema.

As análises lingüísticas têm sido conduzidas por poesias de diversas línguas de sinais, incluindo a Língua de Sinais Americana (Valli 1993; Klima & Bellugi 1979), a Língua de Sinais Britânica (Sutton-Spence 2001a,b, 2005), a Língua de Sinais Italiana

(Russo, Giuranna & Pizzuto 2001; Russo 2005) e a Língua de Sinais Holandesa (Crasborn 2005). Nós analisamos a forma como a linguagem é usada para produzir efeitos poéticos nos dois poemas sinalizados na Língua de Sinais Brasileira e na Língua de Sinais Britânica. Entretanto, consideramos tão importante analisar a forma e o conteúdo da poesia em língua de sinais, quanto explorar o impacto da poesia no folclore e o seu papel na constituição e tradução da identidade de um povo.

Poesia em língua de sinais e folclore

A análise, neste capítulo, é apresentada na perspectiva do folclore surdo, em que folclore pode ser visto como um “espelho da cultura”, neste caso, fornecendo elementos que refletem a cultura surda (Rutherford 1993). Enquanto não há uma definição universal de folclore, ele é normalmente visto como o conjunto cultural de conhecimentos que são transmitidos oralmente (ou visualmente) em uma comunidade. Como todas as línguas de sinais tradicionalmente não apresentam um sistema escrito, o conhecimento cultural das comunidades surdas, que é passado por meio da língua de sinais, é transmitido visualmente (Finnegan 1977). Este conjunto cultural de conhecimento inclui literatura e outras artes, linguagem e discurso popular (Utley 1961). No entanto, em qualquer aspecto do folclore, há a possibilidade de os indivíduos criativos construir o patrimônio lingüístico e cultural da comunidade e criarem novas formas que podem ser compostas e/ou transmitidas por meio do oral (visual). O conteúdo de um poema pode ser novo, mas o método de composição, o desempenho e a transmissão, assim como a forma, o tema e a função, estão firmemente dentro da tradição da cultura folclórica. É em função disso



que nós incluímos os poemas em língua de sinais como partes do grande folclore dos povos surdos.

Em relação ao folclore surdo, Carmel (1996) inventou o termo *Deaflore* – folclore surdo – para referir-se ao conhecimento coletivo da comunidade surda. No nível da linguagem, o folclore surdo inclui piadas surdas, histórias, narrativas pessoais e poesia na língua de sinais. *Signlore* (também um termo de Carmel) – folclore em sinais – ocorre quando os sinalizantes são especialmente criativos com sua língua de sinais, de modo que a contribuição espacial e visual tridimensional da língua contribua para o folclore surdo da comunidade surda. A poesia em sinais é assim um exemplo perfeito de folclore em sinais.

Bascom (1953, 26) indica que o folclore está intimamente associado com a Antropologia Cultural, porque esta estuda “os costumes, as tradições e as instituições de povos vivos”, de modo que ambos, folcloristas e antropólogos culturais, podem estar interessados nas funções do folclore. Essa concepção de folclore pode ser usada conjuntamente com o conceito radical de *Deafhood* (Ladd 2003) – raízes surdas – aparecendo fora da antropologia cultural. Raízes surdas é o processo através do qual uma pessoa descobre e desenvolve uma identidade surda como um membro de uma comunidade coletiva visual (Mindess 2000). Ao contrário do estado de surdez, as raízes surdas envolvem um processo ativo. Ao produzir o folclore surdo (incluindo a poesia), as pessoas surdas “estão produzindo” raízes surdas.

À luz das reivindicações feitas sobre as funções do folclore e do folclore surdo, nós podemos olhar para a poesia na língua de sinais para determinar como ela contribui para as raízes surdas.



Empoderamento por meio da poesia em língua de sinais

O prazer é um elemento muito importante da poesia em língua de sinais que precisa ser considerado. Entretanto, muito da poesia é também – em algum nível – empoderamento dos povos surdos. Mesmo o prazer e o entretenimento proporcionados pela poesia podem ser vistos como um tipo de fortalecimento para essa comunidade lingüística. Esse empoderamento pode ocorrer simplesmente pelo uso da língua, ou pela expressão de determinadas idéias e significados que se fortalecem pela instrução, pela inspiração ou pela celebração.

Utilizando a língua de sinais criativamente e como uma forma de arte é um ato de empoderamento em si mesmo para um grupo lingüístico minoritário oprimido (Ladd, 2003). Por muito tempo, as pessoas surdas foram cercadas pela noção fortemente defendida pelo oralismo de que as línguas faladas, tais como o inglês ou o Português, eram as línguas a serem usadas para situações de *status* elevado e que “a sinalização surda” era inferior e se adequava somente para a conversação social (ver, por exemplo, Ormsby, 1995b e Rutherford, 1993). Ouvintes e pessoas surdas viam a poesia como um gênero que deveria ser conduzido na língua falada, por causa do seu *status*. Com relação à Língua de Sinais Americana – ASL – (e o mesmo é verdadeiro para muitas outras línguas de sinais), Ormsby (1995b, p.119) observa que, antes dos anos 1970, “nenhum registro poético existiu nessa língua, porque o registro poético era socialmente inconcebível e, enquanto permanecesse socialmente inconcebível, ele era lingüisticamente vazio”.

No entanto, as mudanças sociais nos anos 1960 e 1970 conceberam o registro poético tornando-o uma realidade. Essas



mudanças incluíram o surgimento do “orgulho surdo”, o reconhecimento crescente das línguas de sinais como línguas independentes completas e do trabalho dos poetas pioneiros de língua de sinais, tais como o de Dorothy Miles, de Ella Lentz e de Clayton Valli. As mudanças começaram nos Estados Unidos, mas se espalharam por outros países à medida que as pessoas surdas aprenderam umas com as outras e começaram a explorar o potencial de suas próprias línguas de sinais como um meio de produção artística. Nesse contexto sócio-histórico, cultural e político, toda produção poética na língua de sinais apresenta repercussões no empoderamento do povo surdo e é uma expressão implícita do seu orgulho na sua língua.

Uma das contribuições principais da poesia sinalizada para o empoderamento do povo surdo é a maneira com que os poemas retratam a experiência das pessoas surdas. Muitas pessoas surdas foram ensinadas a negar sua surdez e tentar passar-se por pessoas ouvintes por muitos anos. Certamente, o alvo de alguns setores da sociedade foi banir completamente a surdez, apresentando o mundo ouvinte e seus valores como a única escolha para pessoas surdas (por exemplo, Ladd 2003; Pista, Hoffmeister & Bahan 1996). Diante de tal ameaça à identidade pessoal e cultural dos surdos, os poemas que descrevem e validam a experiência surda são fortemente usados para o empoderamento do povo surdo. Alguns poemas estão explicitamente ligados aos assuntos que são relevantes para as pessoas surdas, sendo relacionados diretamente à experiência surda. Esses incluem, especialmente, os poemas que celebram declaradamente a língua de sinais e o mundo visual, os que celebram realizações surdas, os que exploram explicitamente os relacionamentos entre surdos e ouvintes e os que comentam sobre o lugar das pessoas surdas no mundo. Em outros casos,



entretanto, a “surdez” é menos declarada, e é tecida profundamente na tela do poema de modo que deva ser descoberta para ser vista. Nós veremos que ambas as opções são exploradas por Pimenta e por Scott. Outros temas, tais como a natureza, o amor, e a vida e a morte, são também explorados na poesia em língua de sinais, mas enquanto os poemas são compostos com a perspectiva de um poeta surdo, mesmo esses temas aparentemente gerais são usados para criar imagens “surdas”. Nós veremos nos poemas analisados aqui que diversas imagens diferentes da surdez podem ser criadas e retratadas dentro de um poema.

A experiência sensorial de pessoas surdas

A experiência sensorial de pessoas surdas é uma característica central de muitos poemas na língua de sinais. O som – e a ausência dele – tem lugar muito pequeno nessas poesias e é raro encontrar um poema na língua de sinais que foque em qualquer sentido a perda da audição para pessoas surdas. Alguns poemas escritos por pessoas surdas refletem isso (Ormsby: 1995b dá alguns exemplos do século XIX, tais como O lamento mudo/*The Mute’s Lament* de John Carlin de 1847), mas para poetas da língua de sinais, o som e o discurso são simplesmente irrelevantes. Em vez disso, a visão é trazida para o primeiro plano, reafirmando o lado positivo da experiência surda da vida e da existência visual das pessoas surdas. O poema *Cinco Sentidos*, de Paul Scott, dirige-se diretamente à questão da experiência visual da pessoa surda, incluindo a inabilidade para ouvir. No entanto, não há nenhum questionamento da perda (como podemos ver pelo título). Ao invés disso, o poema descreve a identidade surda do poeta como aquela de uma pessoa visual, em que os sentidos da visão e da audição



trabalham juntos para dar à pessoa surda uma experiência completa, rica e satisfatória do mundo.

As idéias de olhar e de ver, dos olhos e da visão são repetidamente tecidas em poemas sinalizados. Essas referências parecem tão comuns que levam um tempo de readaptação e de consideração para reconhecer suas significações. Colocar as imagens do olhar e da visão em poema na língua de sinais fortalece o poeta e a platéia, mostrando sua identidade visual. Há pelo menos três maneiras principais nas quais o poeta pode trazer a experiência visual para o primeiro plano. Primeiramente, o poema pode incluir o uso explícito dos verbos da visão ou fazer a referência direta ao ver ou aos olhos. Os sinais podem ser itens lexicais manuais, em que as mãos representam as atividades dos olhos, ou os sinais podem ser não-manuais, usando a atividade dos olhos diretamente para representá-los.

Esse uso dos olhos para representar os próprios olhos é visto também na “caracterização”, a segunda maneira em que a experiência visual está em primeiro plano. Nesse recurso, o poema mostra a maneira como os personagens dentro do poema usam os olhos. O uso poético da caracterização é também conhecido como “mudança de papel”, “personalização” ou “ação construída” (ver Emmorey, 2003). Antes de 1976, em algumas notas de palestras não publicadas, a poeta pioneira da língua de sinais, Dot Miles, identificou a importância da caracterização (ela usou o termo “personalização”) para permitir sinalizantes “transformarem-se” na pessoa ou na coisa da qual estão falando quando sinalizam uma descrição ou uma narrativa direta. Um recurso similar, em que uma pessoa pega as características de uma outra, é encontrado também em línguas faladas, mas para nossas discussões aqui é importante perceber que a caracterização em línguas de sinais



retrata freqüentemente as atividades visuais dos personagens. Na descrição de uma pessoa (ou um animal ou mesmo um objeto inanimado), o sinalizante mostra a maneira como este personagem usa os olhos. Além do mais, a natureza visual da língua requer ao sinalizante mostrar essa informação. Essa necessidade lingüística tem um impacto considerável na representação poética da experiência visual de pessoas surdas na poesia em língua de sinais.

A terceira maneira de colocar a visão em primeiro plano, talvez mais externa ao poema e mais essencial ao desempenho, envolve os olhos do intérprete que podem ser usados de alguma maneira marcada, incentivando a platéia a se envolver na mesma atividade visual. Esse uso marcado dos olhos atrai a atenção do público para a forma dos sinais que estão sendo usados (Ormsby: 1995a).

Essa perspectiva visual do mundo é vista claramente nos dois poemas que nós analisamos aqui. Em *Three Queens/Três Rainhas* e *Bandeira Brasileira*, a referência à visão e ao uso dos olhos permite aos poetas refletir sua identidade surda diretamente por meio da linguagem dos poemas. Os poemas usam explicitamente sinais para representar o olhar e o ver, e mostram personagens no poema envolvidos na atividade visual. Além disso, o olhar do poeta/intérprete adiciona diretamente um efeito poético ao poema, chamando a atenção para algum tipo de sinalização irregular, criativa.

A experiência sensorial em Three Queens

Em *Three Queens*, o sinal manual LOOK-UP (erguer a vista) é usado no final do primeiro verso para significar olhar a bandeira tremulando sobre a Inglaterra de Elizabeth I. A mesma bandeira tremula no fim de cada verso, e o poeta olha também para ela



após ter descrito as experiências e as ações de pessoas surdas nas eras de Victoria e de Elizabeth II. Nesses dois exemplos, ele dirige seus olhos à bandeira, de modo que o sinal OLHAR-PARA-CIMA seja inteiramente não-manual. No final do poema, as formas manual e não-manual de sinalizar OLHAR-PARA-CIMA são trazidas juntas “em um sinal simultâneo triplo” altamente criativo e esteticamente muito interessante, em que as três rainhas (e talvez suas três comunidades surdas) juntas olham para a bandeira acima. Cada mão sinaliza OLHAR-PARA-CIMA e também os olhos, criando uma imagem impressionante da unidade de pessoas surdas ao longo da história. Talvez a unidade das três comunidades surdas pudesse ser mostrada de inúmeras maneiras, mas escolher a imagem de três pares de olhos é uma representação forte da identidade surda (figura 1).

120



FIGURA 1 : Três pessoas olhando para acima – mostrado com dois sinais manuais e um sinal não-manual

Durante todo o poema, geralmente, há referências à forma que os personagens usam seus olhos. Elizabeth I olha dentro de uma concha para recobrar uma pérola para seu colar. Assim como ela trilha seu caminho para o progresso real, seus olhos olham para a

direita e para a esquerda, olhando para o seu reino. Ela olha cuidadosamente para a batata, para o cigarro e para as pessoas surdas que vê sinalizando. Os servidores olham acima de forma servil enquanto percebem as descobertas de seu tempo. Todos esses são mostrados deliberadamente através dos olhos durante a mudança de papel dos personagens no poema. A pessoa surda victoriana olha suplicando por instrução, pedindo-a através dos olhos, uma vez que o sinal ENSINA-ME é dirigido à posição dos olhos (figura 2). O sinal representa claramente a necessidade da pessoa surda de uma melhor educação, baseada no visual, do que a educação oral que dependia dos ouvidos que foi determinada pelo Congresso de Milão, em 1880, realizada durante o reinado de Victoria. A recusa do personagem victoriano no poema para fornecer essa educação é mostrada pelos olhos desviados no sinal IGNORAR (figura 3). Mesmo na referência ao feriado africano de Elizabeth II, onde ela fica sabendo de sua ascensão, ela é mostrada envolvida na atividade visual de olhar através dos binóculos. Nenhuma dessas imagens sozinhas necessita ser interpretada como especificamente surdas, mas o conjunto delas e o fato de que elas se espalham pelo poema, mostra a representação da história surda por meio da visão.



FIGURA 3 : IGNORAR com olhos desviados.



FIGURA 2: ENSINA-ME dirigido aos olhos.

A experiência sensorial em Bandeira Brasileira

Bandeira Brasileira retrata também uma representação visual da experiência surda no mundo. Seria possível representar a essência do Brasil de muitas maneiras, mas Pimenta escolhe o meio visual da cor, ligando as cores da bandeira às cores do Brasil. O desempenho do poema mostra um envolvimento pessoal do poeta na compreensão da bandeira por meio do uso dos olhos. O poeta olha diretamente no globo aquoso girando, atraindo o foco da platéia para ele, pronto para o uso marcado da soletração manual do lema nacional brasileiro escrito de um lado ao outro da faixa que circunda o globo. Durante essa soletração manual de colocação e movimento incomuns, os olhos são dirigidos para as mãos (figura 4). Esse é um uso irregular do olhar, já que os olhos não se direcionam normalmente para as mãos durante a soletração manual na LSB. Entretanto, o uso irregular dos olhos destaca para a platéia a criatividade da sinalização irregular. Esse uso dos olhos para destacar a criatividade nos sinais é visto novamente quando Pimenta olha diretamente para o sinal que mostra o mapa do país desenrolando. Quando as estrelas que representam cada um dos



estados individualmente são colocadas na bandeira, há um uso desviante de olhar, já que o intérprete olha à esquerda, aparentemente para nada (figura 5). Esse recurso atrai a atenção da platéia para o fato de que algo importante está faltando ainda, antes que a cidade capital do Brasil seja introduzida e sua estrela esteja colocada como a estrela final no alto da bandeira.

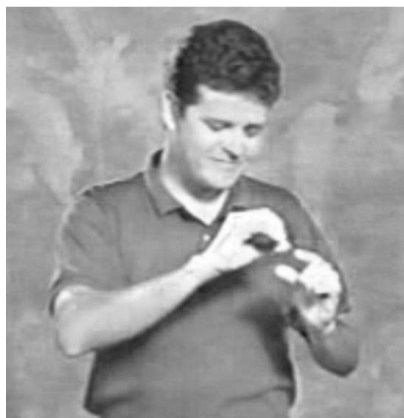


FIGURA 4: Os olhos dirigidos para a letra “o” soletrada manualmente.

123



FIGURA 5: olhos dirigidos para o nada, antes do sinal do clímax para representar BRASÍLIA

O lugar das pessoas surdas no mundo

Em ambos os poemas, nós vemos como o poeta se situa no mundo. Os dois poetas expressam claramente a sua participação como membros de sua comunidade surda e de sua comunidade nacional. Os poemas abordam tópicos de sua herança nacional e usam imagens visuais dessa herança que são imediatamente reconhecíveis para platéias compostas de suas comunidades surdas. Importaneamente, ambos os poetas usam sua bandeira nacional como um tema visual que representa seu país.

O lugar das pessoas surdas em Three Queens

124



Three Queens é uma celebração ao reconhecimento oficial da BSL pelo governo britânico em março de 2003. Considera a mudança da sorte das pessoas surdas sob os reinados de três grandes rainhas inglesas. O primeiro registro detalhado de uso da língua de sinais na Grã-Bretanha (em 1575, ver Sutton-Spence e Woll 1998) data do reinado de Elizabeth I (1558 – 1603). A família e os descendentes da rainha Victoria foram tocados freqüentemente pela surdez: seu filho, que se transformou mais tarde em Edward VII, casou com a princesa Alexandra da Dinamarca, que era surda e tiveram um filho surdo, príncipe Albert. Outros descendentes, como o poema mostra, eram também surdos, incluindo a mãe do príncipe Philip, o duque de Edimburgo, consorte da terceira rainha no poema, Elizabeth II. O infame Congresso de Milão em 1880 (depois do qual a língua de sinais foi oficialmente declarada ilegal em muitas escolas surdas) ocorreu também durante o reinado da rainha Victoria (1837 – 1901). O reconhecimento oficial da BSL pelo governo, como uma língua minoritária

britânica, veio somente em 2003, sob o reinado da rainha atual, Elizabeth II.

Esse poema contém uma narrativa substancial, contendo descrições detalhadas, fornecendo fatos históricos, bem como, também, entretenimento visual. Quanto a esse último aspecto, o poema cumpre a importante função educacional para a constituição do folclore surdo. O poema combina a história geral de “conhecimento-comum” (tal como a descoberta européia da batata e do tabaco no reinado de Elizabeth I) com os fatos bem menos conhecidos (tais como Philip, duque de Edimburgo, sendo descendente de quatro gerações de um dos filhos da rainha Victoria). Mas mais importante ainda, tece a história surda na tela da história nacional: é talvez não tão bem conhecido que a língua de sinais foi documentada primeiramente na Inglaterra durante o reinado de Elizabeth I ou que a surdez passou pela família real britânica. O poema mostra como o “Povo Surdo” é uma parte do povo britânico e as linhas da história surda são essenciais para a herança nacional, com todos vivendo sob a mesma bandeira.



O lugar das pessoas surdas em Bandeira Brasileira

Bandeira Brasileira, de Pimenta, também toma cuidado para mostrar o lugar de uma pessoa brasileira surda dentro da nação brasileira. Retratando o simbolismo da bandeira brasileira por meio visual da língua de sinais, ele mostra o relacionamento entre a LSB e o Brasil. Assim como o *Three Queens*, o poema é “educativo”, além de ser instigante. Ele explica o simbolismo das cores na bandeira brasileira e o significado das estrelas que são colocadas na esfera azul central. Ele nomeia estados e cidades que são represen-

tados por estrelas na bandeira brasileira e, assim como as imagens de Scott das duas primeiras rainhas, baseadas em retratos famosos das rainhas conhecidas a todas as crianças de escolas britânicas, também a representação de Pimenta, da capital Brasília, é altamente visual. Não somente dá o sinal para a cidade, mas seus sinais representam os edifícios famosos do governo, formas que são bem conhecidas por todos os brasileiros. Pimenta sinaliza “Brasília” três vezes para representar o Palácio da Alvorada com os três monumentos que, ao mesmo tempo, fazem alusão às estrelas. Além disso, os prédios delineados por meio de classificadores apresentam o formato do congresso em Brasília, que recebe uma ênfase especial por ser a capital do Brasil.

126



A experiência bilíngüe de pessoas surdas

Além de ser parte de uma cultura nacional, as pessoas surdas usam uma língua que é influenciada (embora seja independente) pela língua falada de sua nação. O alfabeto manual é uma forma na qual as línguas de sinais podem recriar formas das línguas nacionais faladas. Alguns poetas trabalham com o princípio de que a poesia na língua de sinais deve ser a mais “pura” possível, a fim de criar imagens inteiramente visuais e não mostrar nenhuma influência das línguas faladas. Entretanto, o uso da soletração manual tem uma história longa de uso na poesia em língua de sinais. O poema em ASL de Dorothy Miles, *The Skunk* (1988), usa deliberadamente a soletração manual, entrelaçando sinais e soletração manual em um poema que se propõe a mostrar a gama de recursos lingüísticos disponíveis para os sinalizantes. O alfabeto manual pode também ser manipulado utilizando recursos usados

em outras partes da língua de sinais para efeito poético, misturando as formas de soletração manual com outros sinais ou mudando a locação ou o movimento (Sutton-Spence 2005). Ambos os poemas analisados aqui usam a soletração manual para mostrar as ligações com a comunidade nacional maior, mas as diferentes formas dos alfabetos manuais brasileiros e britânicos oferecem opções diferentes para dois poetas. O alfabeto manual britânico é feito com duas mãos, e a soletração manual é articulada na frente do corpo, ligeiramente acima da altura da cintura. A natureza bi-manual da soletração manual da BSL significa que sua forma não é manipulada facilmente para efeito poético, uma vez que é fisicamente difícil movê-la através do espaço de sinalização ou colocá-la em posições alternativas (Sutton-Spence 1994). O alfabeto manual brasileiro é feito com uma mão e a soletração manual é articulada no lado ipsilateral, ligeiramente abaixo da altura do ombro. A forma monomanual da soletração manual da LSB oferece mais oportunidades para mudar o movimento e a locação das letras manuais para criar significado adicional no poema.



A experiência bilíngüe em Bandeira Brasileira

Bandeira Brasileira inicia com a soletração manual das palavras Brasil e LSB. Pimenta faz o bom uso das oportunidades para a manipulação proporcionadas pelo alfabeto monomanual. Nas linhas de abertura, ele mistura a configuração de mão “B” horizontalmente orientada do sinal BANDEIRA com o sinal BRASIL inicializado, em que a configuração de mão “B” verticalmente orientada se move para baixo, traçando a costa do país (figura 6). Essa configuração de mão “B” se mistura com a soletração da palavra B-R-A-S-I-L e o final “l” dessa soletração é misturado com

a soletração de L-S-B. O efeito desta mistura é criar uma ligação forte entre as idéias da bandeira, do país, do nome do país e do nome da língua de sinais. Como uma expressão da identidade surda brasileira, isto é muito poderoso.



128



FIGURA 6:
BANDEIRA

BRASIL

As palavras do lema brasileiro “Ordem e Progresso” são escritas na faixa que cruza, em torno do Equador, o círculo azul no centro da bandeira brasileira. Seria aceitável para o poeta indicar onde as palavras estão escritas e então soletrá-las na posição normal para a soletração manual. Entretanto, uma representação visual mais estética do lema é soletrar as palavras na locação da faixa, de modo que Pimenta soletra O-R-D-E-M-E-P-R-O-G-R-E-S-S-O diagonalmente cruzando o espaço de sinalização da esquerda embaixo à direita em cima, para representar diretamente as palavras como elas são vistas na bandeira (ver figura 7). Nós vimos acima que este movimento e locação marcados da soletração manual são acompanhados pelo olhar dirigido para as mãos para enfatizar a irregularidade perceptiva no poema. O poema

termina com o sinalizante hasteando a bandeira mastro acima antes da seqüência repetida dos sinais e de soletração manual que mostram a bandeira tremulando e então o sinal BRASIL, seguido pela soletração da palavra Brasil. Nesta vez, entretanto, o final “l” não se mistura com as letras LSB, como feito no início, mas ao invés ela balança para frente e para trás como a adriça no pé do mastro, misturando a configuração de mão da letra com a do marcador de propriedade (denominado também de “configuração de mão classificadora”) usada para mostrar objetos longos e finos.

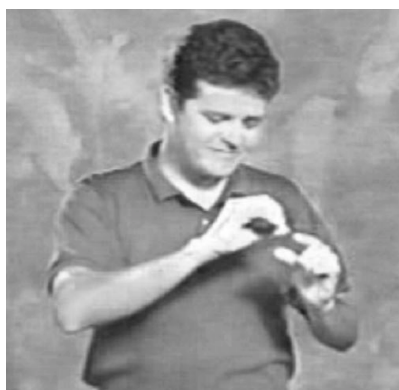


FIGURA 7 : Soletração manual “ordem” na faixa da bandeira

A experiência bilíngüe em *Three Queens*

Em *Three Queens*, a soletração manual é também usada, embora não com as modificações criativas vistas em *Bandeira Brasileira* (por causa das limitações das formas do alfabeto manual britânico). A soletração manual P-E-A-R-L (pérola) e P-H-I-L-I-P-O-F-E-D-B-H (“Philip de Edimburgo”, consorte da Elizabeth II) são altamente perceptivas em um poema que é, sob outros aspectos, fortemente visual, e como tais nos fazem perceber ainda mais a linguagem usada. Em ambos os casos, as soletrações manuais servem para identificar os sinais não especificados. Nós sabemos que algo foi retirado da concha, mas não que é uma pérola e nós sabemos que alguém nasceu, mas nós não sabemos quem. As soletrações manuais são usadas para esclarecer e estabelecer os fatos. Entretanto, elas servem também para destacar o relacionamento das pessoas surdas com a sociedade nacional dos ouvintes e situar o relacionamento entre a língua de sinais e a língua falada. Assim, nós podemos ver que o uso poético da língua identifica simbolicamente o lugar da pessoa surda como uma pessoa bilíngüe, bicultural, em que a língua de sinais pode ser dominante, mas a língua falada é reconhecida.

Celebração da língua de sinais – características lingüísticas de *Three Queens* e de *Bandeira Brasileira*

Todos os poemas em língua de sinais celebram implicitamente a experiência cultural visual da surdez e da língua de sinais, somente porque usam a língua de sinais como uma forma de arte. Alguns poemas tratam explicitamente da celebração dessas questões (ver Sutton-Spence 2005; Taub 2001 e Peters 2000 para exemplos), mas ambos, *Bandeira Brasileira* e *Three Queens*,



celebram a natureza visual da surdez e da língua de sinais por meio do uso da própria língua. Aqui, nós focalizaremos alguns dos elementos da linguagem dos dois poemas que criam o efeito poético estético que fazem esses poemas tão agradáveis. Em ambos os poemas, os poetas usam a regularidade e a irregularidade perceptiva para salientar o uso de sua língua. Dentro desta discussão, nós focalizaremos a repetição de componentes sub-lexicais e na criação da simetria nos poemas (como exemplos da regularidade perceptiva), e na criação de novos sinais ou na manipulação de sinais existentes (como exemplos da irregularidade perceptiva).

Repetição

A repetição é uma característica de quase todos os poemas, incluindo poemas sinalizados. Pode ser vista de diferentes níveis na linguagem – sincronismo rítmico dos sinais, parâmetros sub-lexicais dos sinais, os próprios sinais, a sintaxe das linhas, ou no nível estrutural maior do poema como em estrofes.

Em línguas de sinais, a repetição de padrões sub-lexicais pode ser vista nas repetições de quaisquer parâmetros que compõem todos os sinais: configuração de mão, locação, movimento, orientação e determinadas características não-manuais. A repetição pode simplesmente ter a apelação estética e nós podemos apreciar os padrões criados pela repetição e admirar a habilidade do poeta em selecionar ou em criar os sinais que determinam certos padrões. Entretanto, a repetição das partes dos sinais pode também servir para destacar relacionamentos incomuns entre os sinais e as idéias, criando um maior significado para o poema. Por exemplo, as configurações de mão podem ligar idéias, ou trazer mais conotações por trás dos sinais no poema, provocando

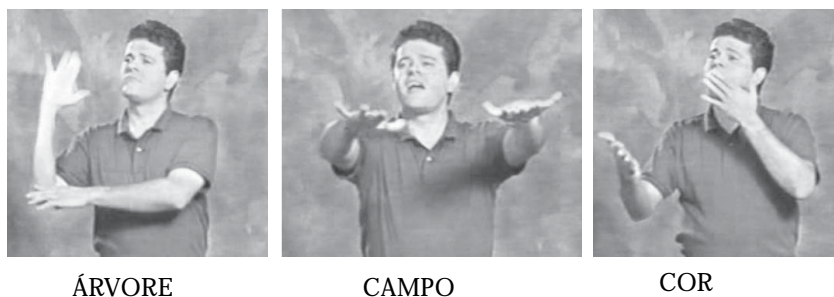


freqüentemente efeitos emocionais geralmente associados com configurações de mão específicas. Em geral, as configurações de mão “5” e “B”, sendo abertas, são simbolicamente “maiores” e mais “positivas” na conotação do que configurações de mãos fechadas, tais como “A”. Configurações de mão que são dobradas nas juntas, tais como “MÃO-FECHADA” ou “MÃO-GARRA” são associadas com mais tensão e são “mais duras” do que outras configurações de mão de não-garra, que são mais relaxadas e “mais macias”. Similarmente, a locação e o movimento dos sinais podem carregar o significado adicional, por exemplo, os sinais que são colocados mais acima no espaço de sinalização ou movem para cima carregando conotações positivas, enquanto sinais que colocados mais abaixo no espaço ou movidos para baixo carregam conotações negativas.

132



Freqüentemente na poesia em sinais, somente um parâmetro é compartilhado por dois ou mais sinais, porém, quanto mais parâmetros compartilhados por dois sinais, a rima produzida é “mais tênue” e mais visível. Assim, quando os sinais FLORESTA e CORES em *Bandeira Brasileira* compartilham o mesmo parâmetro de configuração de mão, o efeito repetitivo é menos forte do que aquele em FLORESTA e em CAMPO, em que compartilham configuração de mão, movimento e locação, de modo que somente a orientação seja diferente (figura 8). As rimas mais tênues ocorrem quando dois sinais compartilham os mesmos parâmetros inteiramente e somente o contexto os distingue. Nós vemos isto em *Three Queens*, onde o final do sinal RECONHECER é idêntico ao início do sinal BANDEIRA, criando uma ligação muito forte entre o reconhecimento da BSL pelo governo e a parte que isto toca a nação e a história da nação .



ÁRVORE

CAMPO

COR

Figura 8: Parâmetros compartilhados por ÁRVORE, CAMPO e COR



Figura 9: RECONHECER e BANDEIRA

Repetição em Bandeira Brasileira

Bandeira Brasileira faz uso considerável da repetição, nos níveis lexicais e sub-lexicais. Dentro do poema, há um uso regular das configurações de mão B e 5, como pode ser visto nas glosas abaixo.

1. AQUI (B)

FLORESTA (5) CAMPO (5) CORES (5) VERDE (H)

ÁREA-QUADRADO (B) ÁREA-SOBRE-BANDEIRA (5)



SOL (O PARA 5) QUENTE (C) AQUECER (5) CORES (5) AMARELO (G)
 LOSANGO-FORMA-ÁREA (G) ÁREA-SOBRE-BANDEIRA (5)

ESFERA (5) ÁGUA (L) AZUL (S PARA G)
 ESFERA (5) ESFERA-GIRANDO (G)

Usar as duas configurações de mão abertas planas para muitos desses sinais cria não somente um padrão repetitivo agradável, mas adiciona também significado por meio da conotação das configurações de mão. A abertura das configurações de mão carrega consigo a associação positiva de um orgulho do seu país e a propagação da mão para suas dimensões mais completas reflete, também, a dimensão física do Brasil, enquanto a área do país é mostrada pela área da bandeira. Embora haja pouco para que o poeta possa fazer sobre o fato de que a configuração de mão para os sinais VERDE, AMARELO e AZUL não são nem 5 nem B, o uso da configuração de mão G para traçar a forma do losango amarelo na bandeira segue ordenadamente a configuração de mão G do sinal AMARELO. Similarmente, a configuração de mão L de água liga a forma e a idéia da cor AZUL que tem configuração de mão próxima à configuração de mão G.

A repetição lexical e sintática em *Bandeira Brasileira* é vista com o uso repetido dos sinais altamente criativos que nós glosamos como PEGAR (significando “pegar um estado ou uma cidade particular”) MOLDAR-DENTRO-ESTRELA e COLOCAR-A-ESTRELA e a repetição triplicada da frase PEGAR-ISTO MOLDAR-ISTO FAZER-UMA-ESTRELA COLOCAR-A-ESTRELA (ver figura 10). Usar repetidamente estes sinais intensifica um padrão estético agradável, mas mostra também unidade nacional, tratando todos os estados e cidades da mesma maneira.



O padrão de repetição da frase completa dura somente três vezes antes de mudar. Isso está de acordo com a estrutura de muitos poemas da língua de sinais e de estruturas da linguagem folclórica em geral em que três é um número importante (Olrík 1909).

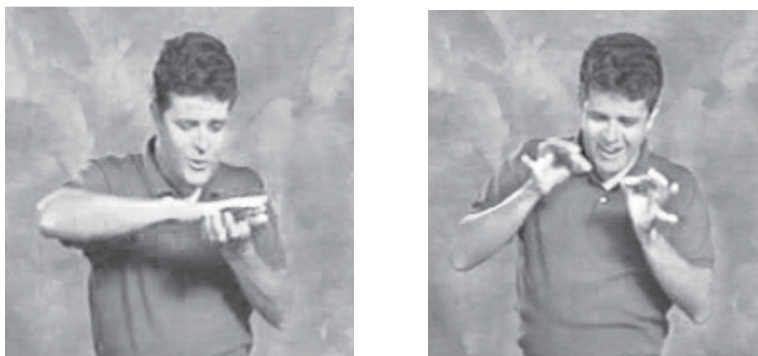


Figura 10: MOLDAR-ELE e COLOCAR-UMA-ESTRELA

Finalmente, vale a pena enfatizar a repetição dos sinais BANDEIRA, BRASIL e B-R-A-S-I-L, uma vez que eles ocorrem no início e no final do poema. Esse tipo de simetria temporal é comum na poesia e isso se aplica da mesma forma à poesia em línguas de sinais. Ela fornece uma conclusão esteticamente satisfatória ao poema e, além disso, sinaliza que o poema chegou ao final. Entretanto, Dundes (1965) percebeu que há uma tendência geral no folclore para um retorno para onde nós começamos. Nos jogos, nós deixamos a base e voltamos para casa; nas danças, nós retornamos ao parceiro com o qual nós começamos a dançar; nas lendas populares, o herói sai em uma expedição e retorna; e nos poemas, nós terminamos freqüentemente com a frase com que nós os começamos. Entretanto, nos poemas, reconhece-se que algo mudou entre o primeiro uso da frase e o segundo, assim

como o herói que retorna para casa mudou de alguma maneira em relação ao herói que era quando saiu. No caso de *Bandeira Brasileira*, o segundo uso da frase é utilizado com a consciência de que a platéia compreende agora o significado da bandeira brasileira.

Repetição em Three Queens

Um recurso similar é visto em *Three Queens*. O poema começa com os sinais TRÊS RAINHAS, e a mesma frase ocorre quase no final. Entretanto, assim como em *Bandeira Brasileira*, a simetria não é exata. Dessa vez, há uma coda com o sinal simultâneo triplo que cria o clímax do poema, mostrando como as três comunidades surdas estão unidas sob a bandeira que tremula acima das três rainhas.

136



Em *Three Queens*, considerando a repetição, é notável que a idéia principal subjacente seja o número três. O poema começa com seu título *Three Queens*, de modo que o primeiro sinal é TRÊS e a repetição triplicada ocorre de muitas maneiras durante todo o poema, de modo que a linguagem usada reflita o conteúdo do poema. A descrição de Elizabeth I começa com três maneiras de descrever seu cabelo (vermelho, bem ondulado e em pé) e suas pérolas são colocadas em três locações em três alturas diferentes (em torno de sua garganta, através de seu torso e na sua touca). A repetição da configuração de mão “4” marcada é vista, também, três vezes em alturas diferentes – primeiro, mostrando o cabelo amontoado em cima da cabeça, a seguir, para mostrar o colar na garganta e, então, para mostrá-lo em seu torso. O sinal BANDEIRA-TREMULANDO ocorre também três vezes durante o poema inteiro, ligando os eventos descritos nas três estrofes. Esse sinal é especialmente importante para o recurso chamado

morfismo que ocorre no clímax do poema, em que o sinal RECONHECER se mistura com o sinal BANDEIRA-TREMULANDO. Os sinais finais na coda do poema criam uma imagem de todas as três rainhas (Elizabeth I, Victoria e Elizabeth II) e suas comunidades de pessoas surdas que olham simultaneamente à bandeira que tremulou acima deles todos, e as três rainhas e suas três comunidades Surdas que fazem parte da história da nação.

O recurso “triplicado” ocorre também com repetição do movimento. Tal repetição dentro de um sinal não é incomum em línguas de sinais e a repetição triplicada de um sinal é uma maneira não-marcada – mas esteticamente apelativa – para indicar que um evento acontece muitas vezes ou por muito tempo. Entretanto, neste poema, que tem um tema “triplicado” tão forte, mesmo a repetição tripla dentro dos sinais transforma-se em uma parte do objetivo poético. Nesse poema, sinais como IGNORAR e CAMINHAR-RESOLUTA têm uma repetição triplicada dentro do único sinal. Um efeito similar ocorre quando o servente é ordenado a gravar a batata e o tabaco. Na conversação em BSL, nós poderíamos esperar que o sinal ESCREVER fosse repetido três vezes, mas aqui ele é repetido primeiramente seis vezes (dois vezes três), e na segunda ocasião nove vezes (três vezes três). Entretanto, na estrofe de Victoria, o poema confunde nossas expectativas de que as repetições serão triplicadas. Ao descrever o nascimento de muitos filhos de Victoria, o poeta poderia ter sinalizado NASCER três vezes e então dar o número NOVE para mostrar quantas crianças nasceram. Isto seria normal em uma conversação do dia-a-dia em BSL. Entretanto, o sinal é repetido realmente sete vezes, cada vez mais rapidamente, fazendo a repetição muito mais literal e perceptivelmente diferente da conversação em BSL, dando assim significado poético ao texto, surpreendendo e proporcionando deleite poético.



Quanto a esses exemplos de repetição, é importante lembrar que o efeito poético da repetição é criado somente na forma do poema em língua de sinais. Traduzir os poemas para inglês ou Português resulta na perda desses efeitos repetitivos, porque eles ocorrem dentro da estrutura dos próprios sinais. Isso fornece mais uma evidência de que a própria língua é o primeiro plano nestes dois poemas.

Simetria e equilíbrio

O uso de ambas as mãos na poesia em língua de sinais para criar imagens estruturadas e equilibradas simetricamente foi descrito por muitos pesquisadores (por exemplo Klima & Bellugi 1979; Blondel & Moleiro 2001; Russo, Giuranna & Pizzuto 2001; Sutton-Spence 2005). O impacto estético da simetria visual é agradável, mas o uso deliberado da simetria e da assimetria pode também ter significado simbólico. O sentido geral da simetria é aquele da harmonia, da beleza e da perfeição, enquanto a assimetria implica a ausência dessas. A simetria espacial geométrica na poesia em língua de sinais pode ser usada para produzir e representar estes conceitos simbólicos.

Embora todas as línguas de sinais descritas até o momento usem tanto sinais com uma quanto com duas mãos, o número de sinais com duas mãos é freqüentemente muito alto. No vocabulário estabelecido da BSL, por exemplo, os sinais com duas mãos excedem em número em relação aos sinais com uma mão, numa proporção de quase 2 por 1. Dos sinais com duas mãos, mais da metade são inteiramente simétricos, com as mãos sendo arranjadas como imagem-espelho uma da outra, tendo a mesma configuração de mão e movimento e sendo colocadas de forma



claramente simétrica. Geralmente, o plano de simetria é vertical, dividindo os sinais em esquerdo e em direito (90% de sinais simétricos em BSL e em ASL são verticalmente simétricos). Os poetas podem fazer uso dessa simetria natural em línguas de sinais quando selecionam sinais para seus poemas. Esses sinais são partes “da gramática” da língua e quando ocorrem nos poemas, formam parte do que Klima e Bellugi (1979) nomearam de “estrutura interna” (*internal structure*) de um poema. Além dos sinais lexicais estabelecidos, os poetas podem criar seus próprios sinais produtivos que mostram uma simetria similar.

A simetria pode também ser criada pelo uso simultâneo de dois sinais com uma mão. Esses dois sinais podem ser inteiramente lexicalizados ou podem ser sinais multicomponentes (conhecidos também como “sinais classificadores”, ver Schembri 2003), tais como os sinais que representam entidades inteiras como pessoas ou veículos. Onde esses sinais são usados juntos, eles são também uma parte da gramática da língua.

Entretanto, é também possível para o poeta impor “uma estrutura externa” no poema, criando simetria através do uso alternado das mãos para articular sinais. Essa alternância na dominância entre as mãos foi descrita por Klima e por Bellugi (1979) como sendo uma característica do sinal da arte criado pelo Teatro Nacional do Surdo nos EUA nos anos 1970 e transformou-se em um recurso poético difundido nos EUA e nos países onde poetas (tais como Pimenta) foram influenciados pelo estilo americano da poesia sinalizada.

Assim como com o uso da repetição descrita acima, simetria é extensivamente usada, também, em ambos os poemas analisados aqui, tanto com efeito poético simbólico adicional, quanto com efeito estético. Ambos os poemas usam a simetria espacial geométrica



em sua sinalização para criar simetria e equilíbrio que expressam conceitos de harmonia e de beleza.

Simetria e equilíbrio em Bandeira Brasileira

Em *Bandeira Brasileira*, as duas mãos são ativas durante todo o poema (com a exceção de um breve sinal enquanto o globo está girando). Mesmo na seção introdutória do poema, onde a soletração manual com uma mão é usada, a mão não-dominante descansa em frente à mão dominante, fornecendo um sentido de equilíbrio, enquanto, também, convida a platéia a focalizar nos sinais.

A primeira parte do poema mostra uma simetria marcada. Uma glosa dessa seção é fornecida aqui por conveniência.

140



2. FLORESTA CAMPO CORES VERDE

QUADRADO-ÁREA CORES-ÁREA

SOL QUENTE CALOR CORES AMARELO

LOSANGO-FORMA-ÁREA COR-ÁREA

ESFERA ÁGUA AZUL

GIRANDO- ESFERA

FAIXA-CRUZAR-MEIO

O-R-D-E-M-E-P-R-O-G-R-E-S-S-O

Muitos dos sinais na primeira parte do poema, descrevendo as cores da bandeira, são sinais naturalmente com duas mãos, sinais simétricos tais como FLORESTA, CAMPO, VERDE e MUNDO.

Outros sinais foram alterados deliberadamente de modo que os sinais com uma mão fossem feitos em sinais com duas mãos, incluindo COR, AMARELO, CALOR, ÁGUA, QUENTE e AZUL. A licença poética para dobrar as mãos aqui se estende mesmo à duplicação naturalmente ilógica, mas poeticamente apropriada do sinal SOL (figura 11).



Figura 11: Sinais feitos com uma mão usando uma segunda mão

Os sinais são colocados sistematicamente à esquerda e à direita do espaço de sinalização. O primeiro sinal ÁRVORES move-se da direita para a esquerda, seguido imediatamente pelo mesmo sinal em que a dominância das mãos é invertida e move-se da esquerda para a direita. O efeito disto é criar uma imagem de floresta infinita, uma vez que a tela poética é preenchida de ambos os lados. Isso é reforçado pelo sinal CAMPO iniciando na parte central do eixo vertical e das mãos direita e esquerda que se espalham para fora simetricamente para a direita e para a esquerda. Esse movimento de abertura dá uma maior impressão de tamanho do que daria o movimento oposto de fechamento. O sinal COR é então repetido com ambas as mãos articuladas simetricamente na frente da boca, mas com uma propagação adicional

através do espaço de sinalização, uma vez que a cabeça gira da direita para a esquerda. No final desse movimento, o sinal simétrico VERDE é articulado ao lado da mão esquerda do espaço de sinalização e então trazido de volta para o eixo central, antes da área verde retangular é esboçado e preenchido com mais sinais simétricos. O uso similar dos sinais simétricos colocados no espaço simetricamente oposto pode ser visto para a descrição do losango amarelo e do círculo azul na bandeira. Durante a soletração manual do lema através da faixa do círculo, entretanto, não há nenhuma oportunidade real para que a mão não-dominante participe significativamente no poema. Mesmo nesse momento, a mão não está inativa, mas mantém um sinal classificador que indica a largura da faixa através da faixa onde o lema é escrito.

142



Na segunda parte do poema, o uso da simetria e do equilíbrio muda, uma vez que os sinais usados são predominantemente feitos com uma mão. Por conveniência, a segunda parte do poema é glosada a seguir.

1. DESENROLAR-MAPA-DO-BRASIL

PORTO-ALEGRE

PEGAR-ELE-E-MOLDAR-ELE FAZER-UMA-ESTRELA COLOCAR-A-ESTRELA

FLORIANOPOLIS

PEGAR-ELE-E-MOLDAR-ELE FAZER-UMA-ESTRELA COLOCAR-A-ESTRELA

PARANA CURITIBA

PEGAR-ELE-E-MOLDAR-ELE FAZER-UMA-ESTRELA COLOCAR-A-ESTRELA

RIO PEGAR

SAO-PAULO PEGAR

MINAS-GERAIS BELO-HORIZONTE PEGAR

VITORIA PEGAR

AMAZONAS PEGAR

PEGAR-ELES-TODOS

MOLDAR- ELES-TODOS

FAZER- ELES-TODOS -DENTRO-ESTRELA

COLOCAR- ELES-TODOS

A mão esquerda indica a cidade do primeiro estado, então é mantida enquanto a mão direita a identifica como Porto Alegre (a capital do estado mais ao sul) e, em seguida, sinaliza PEGAR, com configuração de mãos e movimentos simétricos, o molda em uma estrela e o coloca na bandeira (figura 12). Esse padrão é repetido duas vezes mais com os dois estados seguintes, trabalhando na direção norte do país. Depois de três ocorrências, contudo, o padrão muda e, na próxima parte do poema, o equilíbrio estético ocorre com a dominância alternada das mãos. A mão esquerda indica a locação, enquanto a mão direita sinaliza R-I-O PEGAR. Então, a mão esquerda sinaliza SÃO-PAULO PEGAR (figura 13). Na seqüência, a mão direita sinaliza MINAS-GERAIS BELO-HORIZONTE PEGAR, a mão esquerda sinaliza VITÓRIA PEGAR, antes a mão direita sinaliza AMAZONAS PEGAR. Nesse momento, os padrões de simetria mudam novamente, uma vez que a sinalização acelera e ambas as mãos sinalizam PEGAR três vezes (significando PEGAR-ELES-TODOS), assim mostrando outro método de criação da simetria, ou seja, articulando o mesmo sinal de uma mão com ambas as mãos. Com o sinal seguinte, MOLDAR-ELES-TODOS, ambas as mãos operam simetricamente como um sinal de duas mãos, repetido seis vezes e



movido da esquerda para a direita e da direita para a esquerda, antes o mesmo padrão é repetido com o sinal ESTRELA estabelecido simetricamente. Finalmente COLOCAR-ELES-TODOS é um sinal produtivo que é simétrico, feito com a mesma configuração de mão 5 vista no início do poema, e no início desta seção, e com o mesmo movimento externo se espalhando, produzindo um sentido do fechamento desta estrofe (figura 14). O efeito total desse uso simétrico das mãos e do uso equilibrado do espaço é criar um sentimento de inclusão e de junção, mostrando uma nação unida.

144



PORTO-ALEGRE (direita), local (esquerda)

Figura 12:



RIO (direita) local (esquerda) e PEGAR (direita) SÃO-PAULO (esquerda)

Figura 13:



COLOCAR-ELES-TODOS

Figura 14

Simetria e equilíbrio em Three Queens

Em *Three Queens*, a colocação e a locação dos sinais produzem a simetria e o equilíbrio em muitos níveis. Como em *Bandeira Brasileira*, em geral, a mão não-dominante é mais ativa do que nós esperaríamos em uma conversação em BSL. A descrição dos colares de pérolas é feita usando ambas as mãos – a mão não-dominante mostra as pérolas no pescoço, varrendo da direita para a esquerda e o ponto final do movimento é mantido, enquanto a mão dominante mostra as pérolas através do peito e da barriga, varrendo da direita para a esquerda. Como ambas as mãos usam a mesma configuração de mão “4”, isto dá o efeito estético agradável de contrastar simetrias verticais da mão esquerda e da mão direita e de movimentos à esquerda e à direita. Apresenta também contraste das simetrias horizontais fazendo esses movimentos em duas alturas diferentes. Essa seção é seguida imediatamente pelo sinal GOLA-ALTA com as duas mãos verticalmente simétricas, uma vez que a pérola foi localizada sobre a sua touca, dois outros sinais simétricos com duas mãos para MANGAS-BUFANTES e SAIAS-BUFANTES. A impressão geral dessa cota



é o equilíbrio no espaço de sinalização, vertical e horizontalmente, cobrindo a área que pode ser vista no famoso retrato real.

Os incidentes da batata e do tabaco mostram um uso equilibrado do espaço com um uso alternativo da dominância das mãos para mostrar oposição das duas idéias. O incidente com a batata usa sinais que ocorrem para a esquerda e para a direita, mas em princípio a batata é pega do lado da mão direita do espaço de sinalização, usando a mão direita. Seu comando dominador para o servente é feito à esquerda com a mão esquerda. A batata é fervida e comida na esquerda e com a mão esquerda é então usada para requisitar ao servente no lado da mão direita para gravá-la. Para mostrar a mudança de papel para o servente, o próprio servente lambe seu lápis mantido na mão direita. O incidente com o tabaco mostra uma clara mudança na dominância da mão, uma vez que a mão esquerda indica a localização para a esquerda e mostra alguém fumando e segurando um cigarro. A mão direita pega o cigarro para a rainha, mas ela continua fumando e usando a mão esquerda. Isso é mantido enquanto a mão direita sinaliza tosse e sentir tonto – novamente criando um uso equilibrado de ambas as mãos.

Na estrofe final, *Three Queens* muda para usar muito mais sinais estabelecidos com as duas mãos (ambos simétrico e assimétrico). Enquanto os sinais com duas mãos são apresentados nas duas primeiras estrofes, eles dominam a última, ecoando a idéia que tudo agora “está vindo junto”, enquanto as pessoas surdas finalmente fazem campanha para o reconhecimento de sua língua e vencem. Em um poema em que as primeiras duas estrofes são caracterizadas por uma grande proporção de sinais produtivos e mudança de papel, os sinais simétricos com duas mãos, nessa estrofe final, são todos itens do vocabulário estabelecido,



tais como IRRITADO, DESAFIO, MARCHAR-EM-GRANDE-NÚMERO e SUCESSO-NO-FINAL. O sinal final do poema inteiro é um neologismo que produz simetria adicional por colocar dois sinais em lados opostos do espaço de sinalização.

Os exemplos da repetição e do uso da simetria podem ser vistos como exemplos da regularidade perceptiva, em que os elementos que já são parte do código gramatical da língua são usados tão freqüentemente que passam para um primeiro plano. Entretanto, os poemas também criam e usam elementos que ainda não existem na língua, de modo que essa língua perceptiva irregular passa a ser o primeiro plano. Nossa discussão, aqui, focalizará em dois recursos criativos irregulares: neologismo e morfismo.

Neologismo

O Neologismo – a criação de palavras novas – pode ser usado para efeito poético de muitas maneiras, trazendo a língua ao primeiro plano porque o poeta produziu a forma que ainda não é parte da língua. O uso criativo da língua de sinais para produzir novos sinais tem sido chamado também “sutileza poética” e é relacionado à maneira com que os sinalizantes podem produzir imagem visual forte pelo tratamento criativo da forma visual dos sinais. Essa é uma forma de traduzir o conceito de folclore de Carmel em sinais. Um poeta usando sinais visualmente criativos para produzir imagem visual forte está celebrando o potencial visual da língua de sinais.

Embora línguas de sinais tenham vocabulários substanciais de sinais estabelecidos, a produtividade é um componente importante. Os sinais produtivos incluem aqueles conhecidos



como “sinais classificadores” ou “sinais multicomponentes” e os sinais que são feitos como partes da mudança de papel, em que ações e comportamento de um personagem são mostrados diretamente por meio de ações e comportamento do sinalizante. Línguas de sinais usam tanto sinais estabelecidos como sinais produtivos, como também o discurso sem sinais estabelecidos. A poesia em sinais usa sinais estabelecidos, mas faz também o uso cuidadoso do recurso que já existe na língua, criando imagens que não foram vistas antes. *Bandeira Brasileira* e *Three Queens* usam sinais produtivos para pôr a língua em primeiro plano e, então, criar significado poético extra, embora ambos usem uma proporção elevada de sinais estabelecidos. Em ambos os casos, isso pode ser porque os poemas educam assim como divertem. Há fatos importantes para serem dados (especialmente nomes em ambos os poemas) e os fatos são identificados usando sinais estabelecidos. Entretanto, a interpretação poética desses fatos é vista nos sinais produtivos altamente visuais que são parte de folclore em sinais.

148



Neologismo em Bandeira Brasileira

Em *Bandeira Brasileira*, determinados sinais se sobressaem como sendo altamente criativos. O sinal que nós glosamos como MOLDAR-ELE é um neologismo belamente construído que ocorre com frequência perceptiva na segunda estrofe. Como alguém pega uma cidade ou um estado e o molda em uma estrela? O sinal produtivo esculpido para esse poema poderia ser usado para mostrar o molde de argila ou para manter a massa – atividades domésticas criativas nas quais uma nação é construída. Um outro sinal produtivo repetido é COLOCAR-A-ESTRELA. Como pode alguém segurar uma estrela? O recurso que Pimenta seleciona

como o de segurar e moldar estados e cidades, mostra um envolvimento pessoal com a nação e a bandeira em discussão. Usando sinais manipulados em uma escala “humana”, Pimenta concebe-os para personalizar a idéia de nacionalidade e a idéia de que o Brasil é certamente “um país para todos” (um *slogan* do governo), que todos podem ter seu interesse pessoal em criar. Importaneamente, fazendo isso em LSB, Pimenta mostra o mesmo relacionamento personalizado para pessoas surdas (ver figuras 5 e 6 acima).

O sinal glosado aqui como DESENROLANDO-MAPA-DE-BRASIL é um outro neologismo belamente criativo, em que o núcleo essencial da nação (mostrado por duas mãos fechadas) é permitido para expandir e crescer (mostrado por duas mãos em 5) para uma descrição posterior. Os dedos vibrando que abrem ou desenrolam para duas mãos em 5 para traçar a área do norte do país ecoa a vibração de uma bandeira desenrolando. Nós vimos que os mesmos dedos vibrando de duas mãos em 5 ocorrem mais tarde, na estrofe, para mostrar o brilho das estrelas no mapa. O mesmo movimento vibrando é mantido enquanto a área mais do sul do país é esboçada neste mapa desenrolado. Agora, entretanto, a vibração produz um significado adicional ao traçar as ondulações da costa e da fronteira nacional, enquanto ainda preserva as ligações a uma bandeira vibrando e a uma estrela cintilando.



Neologismo em Three Queens

Os neologismos em *Three Queens* são usados para elementos descritivos a fim de criar imagens visuais fortes, mas têm também um outro efeito poético, criando frequentemente padrões repetitivos com os elementos, tais como a configuração de mão ou a locação dos sinais. A descrição de Elizabeth I usa diversos

neologismos para criar imagens visuais lingüísticas poderosas que correlacionam fortemente com as imagens visuais familiares dos retratos reais. Entretanto, permite também que o poema crie padrões usando a configuração de mão marcada e incomum X e então a configuração de mão 4, com as locações ascendente e decrescente constantes e os movimentos simétricos equilibrados.

A descrição de Elizabeth II sabendo que é rainha permite mais adiante um jogo de linguagem por meio de neologismo. Os neologismos são primeiramente de duas mãos, criando equilíbrio dentro do poema e são colocados com cuidado para minimizar a transição entre os sinais. O neologismo da pessoa que balança quando olha através dos binóculos é seguido pelo sinal que mostra a árvore balançando, de modo que o movimento balançando marcado seja ecoado em ambos os sinais – uma vez no corpo inteiro e uma vez na mão. O neologismo complexo final do poema é uma oportunidade para diversos recursos poéticos. Ele é altamente desviante, como se o significado do sinal para TRÊS-RAINHAS-EM-DIFERENTE-TEMPOS, o sinal RAINHA estivesse sendo feito na locação errada. A locação correta para a configuração de mão em forma de garra em RAINHA é na cabeça. A configuração de mão não pode normalmente ser movida a fim de colocar a rainha em outra parte do espaço de sinalização – isto é feito normalmente usando um sinal pro forma com uma configuração de mão G correta. Colocar a configuração de mão em forma de garra do sinal do substantivo no espaço em vez da configuração de mão de G pro forma representando a rainha está tecnicamente “incorreto”. Entretanto, aqui o poeta quebrou as regras da língua para provocar o efeito poético, mas o significado é preservado. Esse neologismo permite, também, a ambigüidade, uma vez que ele encontra tanto as três rainhas como as três comunidades surdas (que seriam mostradas corretamente por uma



configuração de mão em forma de garra) no espaço e no tempo. Isso cria um sinal simultâneo “triplo”, desse modo não só criando um sinal perceptivelmente visível, mas também terminando este poema de um tema “triplicado” com um sinal “triplicado” (figura 15).



Figura15: Três rainhas em três épocas e lugares

Morfismo

151



Um resultado do neologismo criativo é o morfismo ou a mistura de dois sinais. Quando dois sinais são mórficos ou misturados, a configuração de mão final, a locação e o movimento do sinal precedente são os mesmos que os parâmetros iniciais dos sinais subsequentes. Às vezes, a mistura é meramente um recurso estético de minimizar as transições entre sinais, criando um efeito poético suave e elegante. Outras vezes, entretanto, o morfismo é usado de modo que as formas e o significado dos dois sinais se tornem fortemente relacionados.

Morfismo em Bandeira Brasileira

Em *Bandeira Brasileira*, o morfismo é visto entre a configuração de mão “O” fechada final da soletração manual de “progresso” e

do mapa firmemente fechado do país antes de ele desenrolar. Nós já observamos o morfismo que ocorre na introdução e na coda do poema, onde a soletração manual e os sinais inicializados se misturam. Também é visto com os sinais mostrando as formas de tigelas para cima e para baixo do prédio do congresso na capital nacional Brasília. Os sinais para os prédios têm as configurações de mão em forma de garra que são simetricamente opostas através de um plano horizontal. Os sinais então se misturam com o sinal MOLDAR-ELE que já é usado muitas vezes no poema (figura 16). Os dois sinais possuem formas muito similares em termos de configuração de mão e de orientação marcada das mãos (o plano horizontal de simetria é muito marcado em muitas línguas de sinais, estimando apenas 5% de sinais simétricos na BSL, por exemplo).

152



GOVERNO-PRÉDIOS e MOLDAR-GOVERNO-PRÉDIOS

Figura 16

O sinal final que descreve a capital refere-se à arquitetura distintiva do Palácio da Alvorada, um prédio com características triangulares. O sinal é de duas mãos e a configuração de mão fechada L para a configuração de mão G esboça as formas triangulares do

prédio. Os sinais, então, se modificam para o sinal ESTRELA, que é quase idêntico, mas usa movimentos alternados menores. A ligação entre o Palácio e a estrela que representa o palácio é feita fortemente com a ligação das formas entre os dois sinais (figura 17).



BRASÍLIA (partes um e dois)



ESTRELA (partes um e dois)

Figura 17

O sinal SATISFEITO difere somente no uso da mão do sinal representando o ato de manter a mão sobre o coração durante a saudação à bandeira ou ao tocar o hino nacional. A ligação é muito forte entre a forma dos dois sinais, um refletindo satisfação com a imagem na bandeira e o outro em posição de sentido antes da bandeira. A ligação forte de formação cria uma ligação correspondentemente forte entre as idéias expressadas (figura 18).



SATISFEITO; SATISFEITO (esquerda) BANDEIRA-VOAR (direita) LEVANTAR-BANDEIRA (direita); PROMESSA-PARA-BANDEIRA (esquerda) Figura 18

Morfismo em Three Queens

Bons exemplos de morfismo também ocorrem em *Three Queens*, onde um sinal se funde e se mistura quase que se aglutinando com o seguinte. Na descrição da aparência da rainha Victoria, as mãos que mostram o tamanho de sua famosa barriga imperial mudam bem suavemente para se transformar no sinal NASCER com transição mínima. Quando um dos descendentes de Victoria se encontra com o rei da Grécia, o sinal ENCONTRAR sofre morfismo em uma construção simultânea na qual uma mão se transforma no sinal pro forma UMA-PESSOA e a outra se transforma em um índice para identificar a pro forma. Do mesmo modo, quando a segunda Elizabeth se casa e então voa para o Quênia, os sinais CASAR e VOAR se misturam havendo uma fusão, porque a mão básica não-dominante para ambos os sinais permanece a mesma e a configuração de mão F da mão dominante em CASAR sofre morfismo na configuração de mão Y para VOAR.

Talvez o melhor exemplo de morfismo venha no final do poema, onde a razão para a repetição da idéia principal da ban-



deira entre cada rainha se torna clara. A mão dominante usada no sinal RECONHECER recua para a mão não-dominante e é levantada – retendo a mesma configuração de mão e orientação – para transformar a bandeira uma vez mais (visto na figura 9 acima). Esse sinal enfatiza a importância do reconhecimento da BSL como uma língua nacional para a nação inteira.

Conclusão

A língua de sinais artística traz uma nova dimensão para a nossa compreensão da história e da herança nacional e para a história e herança surda, fazendo desses dois poemas uma expressão importante da identidade surda no início do século XXI. Os poemas analisados aqui são exemplos de poemas em língua de sinais que celebram a experiência de ser surdo e descrevem o lugar das pessoas surdas no mundo. Eles tecem juntos a experiência de ser brasileiro ou britânico, bem como de ser surdo. Nesses poemas, a forma da língua contribui ativamente para a exploração e explicação dos temas dos poemas. A mistura das identidades nacional e surda se reflete na mistura de duas línguas diferentes (falada e sinalizada), dois tipos de línguas no poema (sinais congelados e produtivos) e simetria e assimetria marcadas nos sinais usados.

Nós mostramos que a “ação construída” e outros elementos não-manuais dos poemas, que foram tradicionalmente considerados parte do desempenho, são cruciais para seu significado cultural. Isso é especialmente verdadeiro ao considerar o papel do olhar usado com ou sem os sinais manuais referindo-se às experiências e às atividades visuais de pessoas surdas. O papel da soletração manual, como um indicador da identidade bilíngüe e



multicultural, mostra como os poetas podem quebrar as regras da expectativa poética atual (em que o uso da soletração manual é geralmente proibido) para aumentar o efeito poético.

Dentro do recurso poético do neologismo extensivo, é possível identificar características lingüísticas específicas que não somente enfatizam a criatividade lingüística do poeta e as imagens altamente visuais criadas, mas também reforçam diretamente a experiência visual dos poetas. Os sinais específicos visualmente-determinados e espacialmente-determinados identificados por meio dessa análise representam diretamente a experiência cultural dos poetas surdos e de suas platéias. A representação direta de uma experiência visual por meio da língua visual é uma das mais poderosas ferramentas disponíveis para os poetas.

156



A análise lingüística desse uso da língua criativa para refletir a identidade do sinalizante demonstra a contribuição que a lingüística das línguas de sinais pode trazer para a nossa compreensão da lingüística cultural das línguas de sinais. Enquanto o estudo lingüístico das línguas de sinais amadurece, nós esperamos que cada vez mais seja dada uma maior atenção aos aspectos culturais e antropológicos da disciplina.

Agradecimentos

Somos gratas a Nelson Pimenta e a Paul Scott por permitirem usar as imagens de seus trabalhos. A versão de BSL de *Three Queens*, usada para essa análise, foi gravada para o Projeto União Europeia financiado do ECO, série de dados do ECO para a Língua Britânica de Sinais (BSL). Departamento de Linguagem e de Ciência da comunicação, Universidade Municipal (Londres).

<http://www.let.ru.nl/sign-lang/echo>. A versão de LSB de *Bandeira Brasileira*, usada para essa análise, foi gravada pela LSB Vídeo, disponível na <http://www.lsbvideo.com.br>. Agradecemos, também, à CAPES/PROESP que financiou parcialmente o desenvolvimento deste trabalho.

O presente trabalho é uma versão em Português de um artigo publicado In: Baker, Anne and Bencie Woll (eds.), *Language Acquisition: Special issue of Sign Language & Linguistics* 8:1/2 (2005). 2005. 222 pp. (pp. 177–212), agradecemos a *John Benjamins Publishing Company* por ter nos autorizado publicá-la neste livro.

Referências

- BASCOM, W. (1953). "Four functions of folklore." Reprinted in A. Dundes (ed.), (1965) *The study of folklore*, pp. 279-298. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BLONDEL, M. & C. Miller (2001). "Movement and rhythm in nursery rhymes in LSF." *Sign Language Studies* 2:24-61
- CARMEL, S. J. (1996). "Deaf folklore." In J. H. Bruvard (ed.), *American folklore: An encyclopedia*. New York & London: Garland Publishing.
- CRASBORN, O. (2005) *On the use of the two hands in sign language poetry: A case study of the NGT poet Wim Emmerik*. Trabalho apresentado no encontro anual da Dutch Linguistics Association, February 4, 2006.
- DUNDES, A. (1965). "What is folklore?" In A. Dundes (ed.), *The study of folklore*, pp. 1-6. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- EMMOREY, K. (Ed) (2003) *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*. London: Lawrence Erlbaum.





- FINNEGAN, R. (1977). *Oral poetry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLIMA, E. & U. Bellugi (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LADD, P. (2003). *Understanding Deaf culture: in search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters
- LANE, H., R. Hoffmeister & B. Bahan (1996). *A journey into the DEAF-WORLD*. San Diego, CA: Dawn Sign Press.
- LEECH, G. (1969). *A linguistic guide to English poetry*. London: Longman.
- MILES, D. (1988). *Bright memory*. Middlesex: British Deaf History Society.
- MINDESS, A. (2000). *Reading between the signs – Intercultural communication for Sign Language Interpreters*. Yarmouth, ME: Intercultural Press
- OLRIK, A. (1909). "Epic laws of folk narrative." Reprinted in A. Dundes (ed.), (1965) *The study of folklore*, pp. 129-141. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ORMSBY, A. (1995a). "Poetic cohesion in American Sign Language: Valli's 'Snowflake' and Coleridge's 'Frost at Midnight'". *Sign Language Studies* 88:227-244.
- _____. (1995b). *The poetry and poetics of American Sign Language*. Doctoral dissertation, Stanford University.
- PETERS, C. (2000). *Deaf American literature: from carnival to the canon*. Washington, DC: Gallaudet Univ. Press
- RUSSO, T. (2005). *A crosslinguistic, cross-cultural analysis of metaphors in two Italian Sign Language (LIS) registers*. *Sign Language Studies* 5: 333-359
- Russo, T., R. Giuranna & E. Pizzuto (2001). "Italian (LIS) poetry: Iconic properties and structural regularities." *Sign Language Studies* 2:84-112
- RUTHERFORD, S. (1993). *A study of American Deaf Folklore*. Silver Spring, MD: Linstok Press.

- SCHEMBRI, A. (2003). "Rethinking 'classifiers' in signed languages". In K. Emmorey (ed.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages*, pp. 3-34. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SUTTON-SPENCE, R. (2005). *Analyzing sign language poetry*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- _____. (2001a). "British Sign Language poetry: A linguistic analysis of the work of Dorothy Miles." In V. Dively, M. Metzger, S. Taub & A. M. Baer (eds.), *Signed languages: Discoveries from international research*, pp. 231-242. Washington DC: Gallaudet University Press.
- _____. (2001b). "Phonological 'deviance' in British Sign Language poetry". *Sign Language Studies* 2: 62-83
- _____. (1994). *The role of the manual alphabet and fingerspelling in British Sign Language*. Doctoral dissertation, University of Bristol.
- _____. & B. Woll (1998). *The linguistics of British Sign Language: An introduction*. Cambridge University Press.
- TAUB, S. (2001). "Complex superposition of metaphors in an ASL poem." In V. Dively, M. Metzger, S. Taub & A. M. Baer (eds.), *Signed languages: Discoveries from international research*, pp. 197-230. Washington DC: Gallaudet University Press.
- UTLEY, F. L. (1961). "Folk literature: An operational definition." Reprinted in A. Dundes (ed.), (1965) *The study of folklore*, pp. 7-24. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- VALLI, C. (1993). *Poetics of American Sign Language Poetry*. Doctoral dissertation, Union Institute Graduate School.



Apêndices – Glosas e tradução de textos poéticos

Bandeira Brasileira por Nelson Pimenta

BANDEIRA

BRASIL

B-R-A-S-I-L

L-S-B

FLORESTA CAMPO CORES VERDE

QUADRADO-ÁREA COR-ÁREA

SOL QUENTE CALOR CORES AMARELO

LOSANGO-FORMA-ÁREA COR-ÁREA

160



ESFERA ÁGUA AZUL

GIRANDO-ESFERA

FAIXA-ATRAVESSAR-MEIO

O-R-D-E-M-E-P-R-O-G-R-E-S-S-O

DESENROLANDO-MAPA-DE-BRASIL

PORTO-ALEGRE

PEGAR-ELE MOLDAR-ELE FAZER-UMA-ESTRELA COLOCAR-A-ESTRELA

FLORIANÓPOLIS

PEGAR-ELE MOLDAR-ELE FAZER-UMA-ESTRELA COLOCAR-A-ESTRELA

PARANÁ CURITIBA

PEGAR-ELE MOLDAR-ELE FAZER-UMA-ESTRELA COLOCAR-A-ESTRELA

RIO PEGAR

SÃO-PAULO PEGAR

MINAS-GERAIS BELO-HORIZONTE PEGAR

VITÓRIA PEGAR

AMAZONAS PEGAR
 PEGAR-ELES-TODOS
 MOLDAR-ELES-TODOS
 FAZER-ELES-TODOS-EM-ESTRELAS
 COLOCAR-ELES-TODOS

GOVERNO-PRÉDIOS ALTO-PRÉDIOS BRASÍLIA
 VIRAR-ELES-EM-UMA-ESTRELA
 COLOCAR-A-ESTRELA
 VER-ELA-BRILHAR

SATISFEITO EU-GOSTAR-AQUILO
 LEVANTAR-BANDEIRA
 MÃO-SOBRE-PEITO-COMO-PROMESSA
 BANDEIRA-TREMULA
 BRASIL
 B-R-A-S-I-L



Bandeira Brasileira

Narração interpretada da Língua Brasileira de Sinais:

Há três cores simbólicas: o verde no fundo das florestas e do campo; o losango amarelo que representa o sol e o calor do país; a esfera azul que é água. Na faixa que cruza a esfera está escrito: “ordem e progresso”. Esboçando um mapa do Brasil, nós temos as estrelas que são representadas na esfera por Porto Alegre; Florianópolis, uma outra estrela; Paraná-Curitiba, mais uma estrela; Rio, São Paulo, Minas Gerais-Belo Horizonte, Vitória, Amazonas; todas capitais (ou estados) têm seus lugares entre as estrelas. Os prédios do governo em Brasília; sim, Brasília, uma outra estrela brilhando. Eu estou satisfeito. Eu gosto disso! Eu levanto a bandeira com respeito. Brasil.

Three Queens por Paul Scott

TRÊS RAINHAS

VERMELHO BEM-ONDULADO-CABELO MUITO-BEM-ONDULADO-SOBRE-CABEÇA

ALTO-GOLA CABELO-RÍGIDO-SOBRE-CABEÇA

ALCANÇAR-E-PEGAR-ALGUMACOISA

CONCHA CONCHA-ABRIR PEGAR-ALGUMACOISA-PEQUENO-DE-CONCHA-E-SEGURAR-ELE

#PÉROLA

QUATRO-CORDÕES-DE-PÉROLAS-ATRAVESSAR-PEITO-E-CORPO

ALTO-ASSADO-GOLA ÚNICO-APONTAR-SOBRE-TOPO-DE-TOUCA

BUFANTE-MANGAS CHEIO-SAIAS

CAMINHAR-RESOLUTA

162



HOMEM DOIS-PESSOAS-CAMINHAR-ADIANTE-LADO-A-LADO-ATRÁS-UMA-PESSOA

LÁ

ALCANÇAR-E-PEGAR-ENTÃO-SEGURAR-E-OLHAR-MÃO-TAMANHO-SÓLIDO-OBJETO

BATATA SEGURAR-BATATA ARREMESSAR-BATATA-DENTRO-PANELA ÁGUA-FERVER

COLOCAR-COLHER-DENTRO-PANELA-E-COMER-DA-COLHER

SEGURAR-CANETA-PRONTO ESCREVER

CAMINHAR-RESOLUTA

LÁ

FUMAR-CIGARRO OLHAR-CIGARRO

FUMAR-CIGARRO CONFUSO-CABEÇA

TOSSE CONFUSO-CABEÇA

SEGURAR-CIGARRO

VOCÊ ESCREVER

DOIS-PESSOAS-CAMINHAR-ADIANTE-LADO-A-LADO-ATRÁS-UMA-PESSOA

LÁ

SINALIZANDO RÁPIDO-GESTICULANDO
 CHAMAR ENCONTRAR
 VOCÊ SURDO
 COMANDAR-ESCREVENTE ESCREVER
 SINALIZAR NO AR
 DOIS-PESSOAS-CAMINHAR-ADIANTE-LADO-A-LADO-ATRÁS-UMA-PES-
 SOA
 OLHAR-PARA CIMA
 BANDEIRA-TREMULAR
 CRUZAR-DE-ST-ANDREW CRUZAR-DE-ST-GEORGE (I.E. “UNIÃO JACK”)
 MUITO-TEMPO-PASSAR
 NASCER CRESCER RAINHA
 COMPRIDO-MAGRO-CURVADO-NARIZ MISERÁVEL-ROSTO GRANDE-
 BARRIGA
 NASCER UM DOIS TRÊS QUATRO CINCO
 NOVE
 AQUELE-UM SURDO
 CRESCER FALAR NÃO ENSINAR-A MIM PRECISAR
 COMO-INTERESSANTE IGNORAR-REPETIDAMENTE
 BEM
 ENCONTRAR HOMEM REI GRÉCIA MUDAR-COM-OUTRA-PESSOA
 NASCER-DEPOIS-QUATRO-GERAÇÕES
 PRÍNCIPE P-H-I-L-I-P-O-F-E-D-H (“PHILIP DE EDIMBURGO”)
 ENCONTRAR
 BANDEIRA-TREMULAR
 UMA-PESSOA-CAMINHAR-PERTO-AO LADO-OUTRA-PESSOA
 CASAR AVIÃO-VOAR QUÊNIA
 MULHER IR-EM CIMA-ÁRVORE
 OLHAR-ATRAVÉS-BINÓCULOS COMEÇAR-INCLINAR
 SUBIR-CHACOALHANDO-ÁRVORE TAPA-PARA-OBTER-ATENÇÃO UMA-
 PESSOA-MUDAR-EMBAIXO-ÁRVORE
 O QUE-É-ISTO?
 VOCÊ RAINHA



EU?

AVIÃO-VOAR INGLATERRA

BANDEIRA-TREMULAR

TEMPO-PASSAR

SURDO IRRITADO FORTEMENTE-OPOSTO

BSL MINHA LÍNGUA

CRIANÇAS TEM-NADA-LÁ-MESMO

MARCHAR-EM-PROCISSÃO

ALCANÇAR-NO-FINAL

RECONHECER

BANDEIRA-VOAR

TRÊS-PESSOAS/RAINHAS-OLHAR-PARA CIMA-DE-TRÊS-LUGARES/TEMPOS

TRÊS RAINHA

TRÊS-RAINHAS-EM-TRÊS-LUGARES/TEMPOS

164



Three Queens

Narração traduzida da BSL:

Está aqui uma rainha com cabelo crespo vermelho que está em pé no alto de sua cabeça. Ela se estende para o chão e pega uma concha, a qual ela abre e remove algo. É uma pérola. Ela usa um colar de pérola e cordas de pérolas cruzam seu peito. Ela usa uma gola alta, e uma touca com uma pérola em seu pico. Seu vestido tem mangas bufantes e saias bufantes. A rainha caminha resoluto, com seus dois escreventes cortesãos atrás dela. Ela pára e alcança o objeto diante dela. É uma batata. Ela ordena que esta seja fervida então ela dá algumas colheradas de um prato. Ela come, acena em aprovação e ordena que seu escrevente registre. Ele faz isto sollicitamente. A rainha anda resoluto outra vez. Alguém está fumando um cigarro. Pega o cigarro e o traga. Isso a faz ficar tonta e com tosse. Ela acena em aprovação e ordena que seu outro escre-

vente registre. E ele atende. Ela caminha com os dois escreventes atrás dela. Ela vê pessoas sinalizando e gesticulando, e estarrecida ela então os chama até ela. Eles são surdos. Ela ordena ao escrevente que registre isso. Assim ele o faz, prestando muita atenção aos surdos, imaginando que seus sinais sejam como sinais no ar. Os dois escreventes seguem sua rainha enquanto ela caminha. Eles erguem o olhar e vêem a bandeira tremulando sobre eles. A bandeira possui cruzeiros na vertical, na horizontal e nas diagonais.

O tempo passa e uma rainha nasce e cresce. Ela tem um longo nariz, fino, curvado e sem graça. De sua enorme barriga, nove crianças nasceram. A terceira delas é surda. A pessoa surda cresce sem falar, necessitando e implorando por instrução, mas os apelos são ignorados. Então ela encontra o rei da Grécia e se muda para lá.

Quatro gerações nascem e nessa quarta geração está o Príncipe Philip, Philip Duque de Edimburgo. Duas pessoas se encontram e a bandeira tremula sobre elas. Elas se casam e voam para o Quênia. Uma mulher sobe em uma árvore. Ela está olhando pelos binóculos quando sente a árvore chacoalhando enquanto alguém sobe nela. Ela desce a árvore, pergunta o que eles querem e eles dizem a ela que agora ela é a rainha, então ela voa para a Inglaterra, onde a bandeira está tremulando sobre eles. O tempo passa e as pessoas surdas estão irritadas e prontas para lutar. Elas dizem, “BSL é minha” e desafiam a idéia de que não é uma língua. Elas marcham juntas e finalmente obtêm sucesso quando a BSL é reconhecida. E a bandeira tremula sobre eles. Todas as três rainhas olham para a bandeira. Três rainhas de três tempos, sob uma bandeira.





Capítulo 5



Ouvinte: o outro do ser surdo



GLADIS PERLIN E RONICE DE QUADROS²⁹

²⁹ *Gladis Perlin* é surda, teóloga, mestre e doutora em educação, professora na UFSC – gperlin@cpovo.net. *Ronice Müller de Quadros* é pedagoga, mestre e doutora em lingüística, professora e pesquisadora na UFSC ronice@ced.ufsc.br. Ambas engajadas nos movimentos sociais surdos e com publicações na área.

A gente, para a gente mesmo, é a gente. Raramente consegue ser o outro. A gente para o outro, não é a gente; é o outro. Deve estar confuso. Tento de novo: cada um de nós vive numa ambigüidade fundamental: Ser a gente e ao mesmo tempo, ser o outro. Pra gente, gente é a gente. Para o outro, a gente é o outro. Temos, portanto, dois estados: ser o “eu” de cada um de nós e ser o outro. Na vida de relação, pois, temos que saber ser o “eu-individual” e ao mesmo tempo aceitar funcionar em estado de alteridade, ou seja, de “outro”.

Rubem Braga

Dependendo de quem define e de quem é definido, as diferenças apresentam formas que não necessariamente representam o Ser nas formas autênticas daqueles que estão sendo definidos. Assim, vamos buscar definir o outro(s) ouvinte(s) para o outro(surdo). Percebe-se que o(s) ouvinte(s), muitas vezes, desconhece as representações que o(s) surdo(s) tem do(s) próprio(s) ouvinte(s). A proposta caracteriza-se, portanto, no exercício da inversão lógica, identificando as nuances do outro por meio dos discursos surdos. Para os surdos, esse mundo se aventura entre o outro ouvinte, os outros surdos do colonialismo e o ser surdo no pós-colonialismo, momento em que se desenrola a causa sociocultural surda. É próprio do ouvinte mover-se numa cultura que o limite e lhe ofereça a condição de sua existência individual. Os surdos, então, ao to-

marem consciência das questões envolvidas nas relações com esse outro, começam a delinear a pedagogia dos próprios surdos, uma pedagogia possível da diferença.

Para os surdos o ouvinte é o outro

Ao colocar-nos na posição de como o surdo olha o ouvinte, posição que se apresenta como estratégia nova diante da filosofia pós-moderna, surge o ouvinte como o outro com sua alteridade, diferença e identidade. Entre os grupos de mobilização no esforço de retornar ao conjunto alternativo de origens culturais não contaminadas pela experiência colonial, o modernismo vai decaindo devido à crise dos fatores do colonialismo radicado há muitos séculos. A filosofia pós-moderna e os estudos culturais tomam sua grande oportunidade histórica para a emergência das alteridades que não se repetem e que atualmente nos brindam com novos significados epistemológicos que se produzem entre os discursos no interior de diferentes culturas.

É perceptível aos ouvintes presenciar situações tocantes devido a rupturas da diferença do ser surdo e do ser ouvinte. Rupturas que tendem a apontar estratégias de ser o outro na representação cultural. Rupturas que se compõem no ser o outro, no projeto da modernidade ou no projeto do outro normal. O constante entre as narrativas em que víamos o outro de si mesmo como o anormal tende a decair. É comum hoje encontrar professores de surdos que param para “*contemplar*” o outro do surdo. Esse contemplar está surgindo nas narrativas desses professores que passam da visão da anormalidade do outro surdo para a visão do surdo como o outro diferente. Entre as narrativas, além de outros sempre presenciados e que determinam este “ser outro ouvinte”, vai-se per-



dendo a superioridade estabelecida pela normalidade. O que podemos identificar nessa mudança de narrativas nos parâmetros da filosofia da diferença? O ouvinte deixa de lado a secular experiência da normalidade na qual ele é superior e inicia a experiência da outridade. É a experiência do outro que surge. Como diz Skliar:

E a pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente é a pedagogia de um tempo outro, de um outro tempo, de uma espacialidade outra, de uma outra espacialidade. Uma pedagogia que talvez não tenha existido nunca, e que talvez nunca vá existir. (Skliar 2003, p. 209)

Assim, a segurança epistêmica e o problema da invenção do outro a partir de si deixam de tomar campo para o outro surgir com sua pedagogia, sua outridade. Na tentativa de ver esse outro, o surdo enquanto o outro do outro, passa a fazer um exercício para enxergar o “eu” que está no outro e exige ser enxergado enquanto “eu” pelo outro.

Para tal é mister que saibamos ver o outro não apenas como o “o outro”, mas como o “eu-dele” para ele. Mas claro: significa ver o outro como ele é na condição de “eu”, ou seja, de indivíduo próprio, peculiar, semelhante, sim, mas desigual e não na condição de “outro”, que é como ele chega até nós. (Rubem Braga)

O ouvinte – que outro é esse?

Por muito tempo foi próprio do outro ouvinte mover-se numa cultura que o limite e ofereça a condição de sua existência indivi-



dual. A partir desse contexto, surgem perguntas, tais como, o que fez com que o ouvinte se socorresse de sua cultura que nas tramas do poder tem se colocado como cultura superior, impondo seu lugar social como lugar para que todos se espelhem nela? Quem é esse outro ouvinte que impôs e ainda hoje impõe sua mesmidade a outros surdos?

É lógico que diante do outro diferente da mesmidade, uma designação de uma mudança do eu, do ser outro, um passar a ser o outro, um sentir-se outro, um romper com redes de dominação sobre o outro se instaura. Os ouvintes nascem no povo ouvinte e adquirem a experiência de ouvintes. A experiência do contato com a experiência do outro diferente, com aquele outro que volta e reverbera de si com a sua pedagogia, coloca-o diante da mudança de si³⁰. Ser ouvinte é o oposto do ser surdo. Ser surdo significa simplesmente se desenrolar como o diferente, como o outro do ouvinte. Há muitos séculos, prevaleceu e prevalece o conceito de ser surdo como ser inferior, anormal, deficiente. Ainda hoje está fortemente presente, em alguns lugares mais radicais, esse conceito que oprime e exclui o surdo da participação social. Então, parece que o que define o processo de ser surdo não é especificado como um tempo de formação ou de transformação, que se desenrola continuamente a partir da experiência do estar sendo surdo. Mas sim, prevalece o ato de ser deficiente, de ser um perverso, de não conseguir a normalidade e de violá-la.

Segundo nossa concepção, a normalidade do surdo acontece quando ele, surdo, trabalha sua transformação no sentido de ser

³⁰ Skliar discutiu sobre a questão da experiência em uma palestra proferida na semana acadêmica da UFRGS (2002) levantando esta questão que trazemos ao nosso texto.



surdo, isto é, a experiência que ele está vivendo que pode estar acontecendo de três diferentes formas:

1. A experiência (estar fazendo) no ato de transformar-se: faz-se experiências no contato com a diferença que está no outro surdo. É um ato de ir construindo a identidade, ato que permite novamente colocar a descoberto as identidades nunca prontas, fragmentadas, em contínua construção;
2. A experiência (exportada) no ato do surdo dar: de sua experiência do estar sendo surdo ao outro surdo, identidades em questão de dependência, que tem necessidade do outro igual;
3. A experiência (de resistência ou fragmentação): é a experiência que acontece nas trocas com ouvintes (Quadros e Perlin, 2003).



Realmente, admitir a diferença no surdo é aceitar a diferença como ouvintes da própria experiência como diferentes. Tem a ver com o pessoal, com a individualidade ou com a experiência de quem vai assumir/assumiu o ser o outro. Manifesta-se na formatação do programa do aceitar a diferença do ser surdo. A experiência é a que vai aí dentro do programa do proposto “vir a ser surdo” pelo povo surdo. É uma experiência altamente compensadora porque faz parte do conteúdo desse programa que o surdo vive. Nesse sentido, é inadmissível aceitar, por parte dos surdos, que ouvintes que não os conhecem (isso inclui não conhecer a sua língua) sintam-se autorizados a se colocarem na posição do outro surdo, enquanto um eu surdo sendo outro deste ouvinte.

O ouvicentrismo – centramentos na mesmidade ouvinte – o ouvinte que não enxerga o outro surdo

Falemos então do problema do ouvicentrismo³¹, em que se indica que somente vale o que é “experiência ouvinte”. Mas digamos que aí, para o surdo, o problema da experiência do ser é essa experiência: a experiência do ouvinte. A experiência vivida, pensada pelo próprio ouvinte é diferente da vivida e pensada pelo surdo, ela refere-se à experiência dos outros que tem a ver com essa responsabilidade ética dos ouvintes, que une com o outro. Baudrillard diz:

A política é carregada de signos e de sentidos, mas não tem nenhuma visada do exterior, nada que possa justificá-la em um nível universal (todas as tentativas para fundamentar o político no nível metafísico ou filosófico fracassaram). Absorve tudo o que dela se aproxima e o converte em sua própria substância, mas ela mesma não saberia se converter ou se refletir numa realidade superior que lhe daria um sentido. (Baudrillard, 2002, p 10)

Esta política de que Baudrillard fala não supõe uma metamorfose e nem uma metástase em vista do ser. Uma metamorfose leva a estar sendo e ser e daí surgir aquela política que continua levando adiante a mesmidade. Assim, a experiência dos ouvintes é aquela da maioria ouvinte, a sua experiência mais centrada nessa

³¹ Said (1978), no seu livro sobre o orientalismo, descreveu uma bela concepção do homem oriental como modelo. Epistemologicamente, concebemos o “ouvicentrismo” no sentido de que ele existe na medida em que o ouvinte seja centro de toda metodologia da normalidade.



troca com o outro ouvinte, nesse ato de ser com a responsabilidade ética/cultural como ouvinte. Há muitos ouvintes que assumem uma atitude de experientiação ao viverem seus significados para formar sua política, sua cultura.

Os ouvintes podem criticar – como fazem desde sempre – os surdos quanto à acomodação diante da política de sempre treinar a audição. Isso é algo que não é de hoje, mas que se tornou uma questão crucial para os surdos em diferentes momentos históricos. Da mesma forma, podemos mencionar o mito que os ouvintes cultuam quanto à existência de uma língua universal, a língua dos surdos. Ao se mencionar o ouvicentrismo como problema, estamos chamando a atenção para todas as experiências vividas e pensadas com os ouvintes, mesmo quando os surdos foram excluídos das tomadas de decisões.

Nesse sentido, nos referimos aos ouvintes “exterminadores”:

Ouvintes exterminadores são os que tentam acabar com a língua de sinais e com todos os tipos de manifestações culturais advindas dos grupos surdos. Ao longo da história, sempre tivemos tais experiências (os movimentos pelo oralismo, os programas de educação com base na língua falada, os avanços da medicina, tais como os atuais implantes cocleares). Há, também, outras experiências vividas e pensadas pelos ouvintes no convívio com os surdos, os ouvintes que se engajam nos movimentos políticos surdos, por exemplo. (Quadros e Perlin, 2003)

Desta vez, o termo “ser surdo”, não devidamente teorizado nem discutido, é definitivamente o outro, uma alteridade que é insistentemente identificada com as divagações do ouvicentrismo



despolitizado. É possível, porém, que um outro ouvinte conceda uma política cultural em favor do outro surdo, inclusive levando-o à militância.

Antes que nós duas sejamos acusadas de forma mais severa de desenvolvermos um “teoricismo ouvicêntrico”, gostaríamos de esclarecer que nossos objetivos nos convencem que as relações de exploração e dominação na divisão discursiva entre surdos e ouvintes estão presentes na sociedade atual. Divisão essa que está estabelecida e que poderia ser diferente. Aqui, chamamos a atenção para as oposições binárias estabelecidas na sociedade moderna que continuam falseando a forma com que as pessoas concebem o mundo (no sentido foucaultiano). O surdo e o ouvinte também podem estar colocados dessa forma. No entanto, ao nos depararmos com a perspectiva da diferença, a oposição apresenta outro caráter: é estar diante do outro que não é você mesmo e que é diferente de você.

174



Reconhecendo a diferença

Estamos ressaltando nosso objetivo de reconhecimento por parte do ouvinte de um sistema que passa pela simulação de um universo vital onde o signo assume posições de equilíbrio e valor perceptíveis apenas nos que fazem uso dele. Baudrillard, então, merece ser citado novamente:

Qualquer sistema inventa para si mesmo um princípio de equilíbrio, de troca e de valor, de causalidade e de finalidade que joga com oposições regadas: as do bem e do mal, do verdadeiro e do falso, do signo e de seu referente, do sujeito e do objeto – todo o espaço da diferença e da regulação

pela diferença, que, quando funciona, assegura a estabilidade e o movimento dialético do conjunto. (Baudrillard, 2002 p. 11)

Nesse sentido, os ouvintes, a partir dos signos processados pelos surdos, têm a experiência vivida e a experiência pensada pelos os ouvintes.

Estamos convencidas de que na linguagem das relações atuais já não existe uma afirmação tão plena de exclusão entre surdos e ouvintes. Os ouvintes, conhecendo o outro surdo, já apresentam outras narrativas a respeito. Ao ver em diferentes espaços que a diferença e que outras tramas discursivas estão sendo delineadas, estamos vivenciando um outro tempo, um outro espaço. As novas linguagens da crítica teórica se impõem nos meios sociais refletindo novas narrativas que envolvem esferas que repercutem na sociedade exercendo influência cultural na atualidade.

Os ouvintes, no afã da nova experiência do confronto ouvinte/surdo, buscam nos outros a possibilidade de expressão da diferença ouvinte. Nesse processo, em alguns espaços, não há mais ouvimentismo, mas um debate sobre a diferença do surdo acompanhado das narrativas de aprovação dessas alternativas, dessas políticas que emanam da diferença surda. Nesse estágio, em que a diferença é reconhecida, os ouvintes objetivam dar lugar às experiências surdas. A lógica da civilização ouvinte não é mais a que impera. A lógica passa a ser a de reconhecimento de que há a civilização da fala, da escuta, da leitura, e que há, também, a civilização dos surdos, da língua de sinais, da expressão corporal, do olhar. A experiência da diferença relativiza as oposições. Nesse ponto, o ouvinte não é mais um “colonizador” que diante do outro surdo identifica uma falta, uma deficiência, uma



menoridade, uma menos valia social. Ele vê o surdo como aquele que tem uma cultura diferente na qual é possível o raciocínio, a escrita. As leis, as identidades, as representações, as determinações não são mais baseadas na fala e na audição. Não mais se atribui ao outro surdo expressões degradantes, deprimentes, tais como minoria lingüística³², minorias, menos valia, incapacidade, desabilitados, necessitados de “ter a fala como o ouvinte tem”.

Este modo de ser na experiência como outro ouvinte, na posição da sua alteridade cultural leva, também, a outros caminhos: (a) a diferença de ser: este ouvinte é o outro que experiência a fala, a escuta, a leitura, a lógica de ser ouvinte e (b) a alteridade que este ouvinte não tem: ele é um “privado” de ter tentativas de sinais expressivos para tudo. Um privado de experiências visuais para tudo. Os outros ouvintes são os outros “não capacitados” para inventar uma língua de sinais na sua originalidade, de criar uma cultura exclusivamente visual. (Quadros e Perlin, 2003)

Os mecanismos disciplinares do ser ouvinte já não contribuem para criar um perfil com conotações de normalidade única. O normal de Michel Foucault, como consequência do poder, torna difícil entender o surdo com outros processos. O achado do outro normal como diferente não está ligado ao processo da normalidade.

³² Ao nosso ver, o adjetivo de “minorias lingüísticas” resulta de um entendimento que desqualifica nossa língua de sinais, rebaixa-a, colocando-a em condição inferior, não na condição de riqueza e diferença. Além disso, o termo “minorias” é relativo, dependendo de onde está e de quem está representando um determinado grupo.



Não é possível no mundo constituído pela normalidade admitir o anormal sem uma profunda crise devido aos conhecimentos ideológicos gerados por essa normalidade. A concepção deste primeiro estado que pode chegar o ouvinte é a idéia de ausência de audição, a idéia de selvagismo que pode advir da não utilização da fala, da leitura e da escrita na forma do ouvinte. Longe dele ficam as concepções em contrário. Este ato remete ao outro uma parte do que reside nele próprio e daí a transferência de atribuir ao outro algo do que já é simbólico em si mesmo e no outro. Esta posição não introduz ainda a alteridade de ser o outro diferente.

Para Martin Hopenhayn, a reinvenção de si mesmo toma a si suas conseqüências (2001, p. 256). A tarefa dos surdos no retorno é de tornar visíveis os novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização, que tem rendido dividendos extraordinários para o povo surdo. Nesse sentido, o desafio maior de uma descolonização das ciências quanto aos referentes apresenta seus efeitos. A experiência de ser surdo remeteu a uma posição que, na realidade, é detentora de um desenvolvimento em que a vida é o espaço no qual se desenrola a sua realidade sem os problemas que os ouvintes lhe atribuíam no estado da anormalidade.

A afirmação das diferenças está continuamente especificada por meio das narrativas dos surdos e é colocada de forma ainda mais marcada no dia a dia. A atitude de diferenciar induz a colocar o outro na forma vazia de si. Diferenciar, também, implica numa situação de proximidade, de coação do outro, de eliminação do outro. O problema é de quem traduz os significados. O surdo e o ouvinte praticam o ato da diferenciação. Assim, o cotidiano dos surdos confronta diferentes tipos de ouvintes que procuram se aproximar dos surdos com objetivos de uma fabricação da própria posição. Esse conjunto não é uma coação, mas presença da diferença.



Quem é esse outro ouvinte? O ouvinte representa a lógica da civilização em que há fala, há escuta, há leitura e há a parte de domínio do mundo real, a escrita, o raciocínio que constitui o poder sobre as leis, identidades, representações e determinações. O outro ouvinte, na posição da alteridade surda cultural, também evidencia a diferença de ser. Esse ouvinte é o outro que experiência a fala, a escuta, a leitura, a lógica de ser ouvinte e a alteridade que esse ouvinte não tem, ele é um “privado” de tentativas de sinais expressivos para tudo. Um privado de experiências visuais na perspectiva dos surdos. Os outros ouvintes são os outros “não capacitados” para inventar uma língua de sinais na sua originalidade, de criar uma cultura exclusivamente visual. Nessa perspectiva, não há espaço de negociação.

178



O outro para o surdo representou uma ameaça que agora não tem espaço. Para haver um processo de negociação, a relação a estabelecer deve ser na perspectiva de entender o eu do outro. Somente quando isso for possível da parte dos ouvintes em relação aos surdos e da parte dos surdos em relação ouvintes, o diálogo poderá ser restabelecido.

Eu devo ser “eu” para mim e para o outro. O outro deve ser o “eu dele” para mim. Eu devo aceitar ser “o outro” para o outro. Mas devo desejar e conseguir ser “eu” para ele. Eu, em estado de “eu” devo aceitá-lo como o eu dele. Eu e ele somos ao mesmo tempo “eu”. Eu e Ele somos ao mesmo tempo, “ele”. Eu sou Eu, mas sou “ele”. Ele é “Eu” mas também é ele. Por isso somos (ao mesmo tempo) semelhantes e diferentes. Por isso somos irmãos. Por isso a humanidade é uma só. Por isso a igualdade é uma verdade, na diferença individual. (Rubem Braga)

Representações do outro ouvinte para os surdos

Primeiro, nas narrativas surdas, temos aqueles ouvintes que nem sequer se preocupam em dominar a língua de sinais, sua necessidade é transmitir de si, como aqueles que querem a todo custo trazer o surdo para sua religião, sua música, sua língua, sua oralidade. Algumas narrativas citam que os surdos *se sentem ir aos arrastões... que não são capazes de discernir a tempo porque é melhor assim que nada*³³. Há uma preocupação por parte desses ouvintes em convencer os surdos de que suas experiências ouvintes são fundamentais para os surdos. O que é importante, o que é bom, o que representa sucesso, o que se entende por desenvolvimento está diretamente associado a ser ouvinte. Assim, os surdos devem ser ouvintes. As experiências mais exdrúxulas para os surdos desse tipo de colonialismo estão relacionadas com a música. Há experiência mais auditiva do que curtir uma música? *Claro que há ouvintes que querem ensinar música, mas tão entranhadamente que querem ensinar só música e para isto sabem alguns sinais... E aprendem estes sinais para ensinar só isto. E como o surdo não tem escolha, tem este tempinho, esta atenção do ouvinte e de tal forma que a transforma em lazer... Aceita e vai...* Esses ouvintes podem ser bons conhecedores da língua de sinais, utilizando-a como meio para persuasão dos surdos para o que eles acreditam ser o melhor. Nesse sentido, identificam-se ouvintes fazendo uso da língua de sinais para convencer os surdos de sua inferioridade diante do que se compreende ser o melhor, ou seja, o modelo ouvinte.



³³ Ao longo desta seção estaremos citando trechos de narrativas de ouvintes e de surdos que estarão indicadas por meio da escrita em itálico.

Um outro ouvinte é o que não entende nada dos surdos, não entende nada de língua de sinais, os quais os surdos referem nas narrativas como: *Não adianta, eles não entendem nada de surdos, explicamos tudo e eles voltam com a mesma idéia sempre.* O que leva a esta indiferença? Identifica-se aqui uma forma de “ignorar” o outro, como transformar o outro em “ausência”. Essa forma de “sedimentação” ouvinte não consegue ouvir além de si e de seu mundo, de sua normalidade, não consegue ouvir a alteridade do outro surdo. As narrativas surdas seguem: *em nossos cursos de formação de professores acontece, depois de horas e horas de aula, depois de meses sob forte esquema de representação da diferença surda, de aulas de língua de sinais com professores surdos, comentários de alguns ouvintes que nos vomitam de novo os termos que nos diminuem, ou seja, “deficiência”, “deficiente auditivo”, “surdo-mudo” ou indagando se são válidos certos aspectos da cultura surda, como por exemplo a escrita de sinais... nada aprenderam de sinais que foram ensinados, nos deixando indignados. Não aprendem dos surdos, não entendem o que é ser surdo, mesmo ao aprenderem alguns sinais com os próprios surdos, mesmo tendo contato com os surdos.*

Há a diferenciação do outro ouvinte que, a partir de conceitos feitos pelos surdos, introduz algumas mudanças, porém sedimentadas na dicotomia normalidade-anormalidade. As narrativas surdas a esse respeito identificam o problema da idéia do outro surdo: *Estes professores só querem diploma para ter em mãos 50% de aumento. Não dá, deve-se exigir a mudança, o estudo, a captação da idéia; esses ouvintes estão acomodados... . Ou ainda os surdos narram: Há ouvintes que aprendem alguns sinais e ficam apenas nisso, não evoluem, não aprofundam o conhecimento da língua. Os ouvintes indiferentes são aqueles que desconhecem os surdos. Para eles, os surdos são “anormais”. Esses ouvintes são*



aqueles que quando envolvidos com surdos estão por outras razões que não estejam relacionadas com as perspectivas surdas. O estão por estar com uma perspectiva clínico-terapêutica. Nesse caso, estão por ter ganhos profissionais com isso, mas o que não implica em conhecer o Outro surdo, mas sim em manterem sua condição dentro da dicotomia em que se inscreve uma percepção dos surdos equivocada com base na anormalidade. Para os surdos, esses ouvintes são os mais complicados de se discutir e refletir sobre o Ser surdo, pois a visão do surdo está diretamente associada com incapacidade, incompetência, impossibilidade dentro de uma concepção determinista da condição do ser com base na normalidade ouvinte.

Há, também, aqueles outros ouvintes que se impõem, pois se acham superiores que os surdos. As narrativas prosseguem: *mas esses ouvintes fazem pelos surdos, fazem tudo, tem quem luta com objetivo de se promover, não importa se é o surdo que está do lado deles, puxam os surdos, assim como consequência temos surdos acomodados e leis que não combinam. Estes são aqueles que nós surdos podemos dizer que não são dos nossos, querem se promover, precisa muito cuidado pois são assim mesmo. Há ainda aqueles outros ouvintes que fazem “caridade”. Abrem espaço para os surdos, mas não incentivam os surdos a pensar, pois continuam sendo o centro, os fazedores de tudo.*

Há, também, aqueles ouvintes que buscam perceber o “eu” do outro, o “eu” dos surdos, que geralmente são poucos e que, também, se constituem de diferentes formas. Entre eles, estão aqueles que tentam aprender um pouco a língua de sinais para se comunicar com os surdos. Esses ouvintes, então, são ouvintes especiais. Consideram o surdo como o “outro que está aí”. As narrativas surdas seguem: *Gosto de ir lá naquela loja, porque tem aquela*



peessoa que sabe um pouco de língua de sinais e se comunica de modo a entender e nos comunicamos sobre muitas coisas.

Também há aqueles outros ouvintes que admitem a alteridade, a diferença de “ser surdo”. Junto a esses, os surdos estão alcançando uma maior tolerância e encontram mais espaço para a produção simbólica da cultura surda e possibilidades maiores para continuar sua distinção social como surdos. Além de narrar e defender a alteridade surda, esses ouvintes também entram na causa social surda, incentivando-os para a política da diferença e para a conquista do seu espaço cultural, ou seja, espaço de um novo³⁴ desenvolvimento cultural. As narrativas surdas prosseguem a respeito deles: *são aqueles que nós surdos podemos dizer são dos nossos, têm nossa confiança, nosso respeito.*

Os ouvintes filhos de pais surdos, bem como os irmãos, os pais parecem pertencer à última relação, pois compartilham muito da experiência visual dos surdos. No caso dos filhos de pais surdos, eles compartilham as experiências visuais dentro dos grupos surdos de berço, ou seja, vivem os encontros surdo-surdo com suas manifestações culturais mais profundas. Adquirem a língua de sinais como língua materna. Vale considerar que mesmo assim, esses ouvintes, assim como alguns surdos, podem ser indiferentes pelas características do colonialismo que os ouvintes lhes infundiram, outros fazem um trânsito de aceitação entre as duas formas de manifestações culturais (ouvinte e surda). Outros, ainda, entram na política surda e são tidos como continuadores do



³⁴ Atualmente tem sido mais fácil para que o povo surdo acompanhe o progresso e construa também a civilização unida à causa social surda. Essa civilização surda mudou desde a morte de L'Épée, quando os surdos começaram a organizar-se na perspectiva da resistência cultural. Hoje essa resistência é contra a globalização lingüística e cultural.

movimento surdo. Resta ver que os ouvintes filhos de pais surdos podem transitar entre as diferentes categorias ao se considerar suas experiências individuais.

Os intérpretes de língua de sinais são ouvintes que podem, também, transitar entre as culturas surdas e ouvintes. Dependendo de sua competência profissional, as identidades dos intérpretes podem tomar formas híbridas, identificando a alteridade surda. A partir desse reconhecimento e entendimento profundo do outro, o intérprete consegue realizar com mais competência o processo de tradução.

O retorno – na vibração cultural

Chegando o momento de concluir, a vibração cultural do retorno acontece quando se olha o outro ouvinte, nos encontramos assim diante da significante minoria de “outros ouvintes” aceitarem as narrativas, a situação e as características da causa social surda. Estamos dizendo que, em relação aos surdos, esses não são menos amigos da maioria dos “outros ouvintes” por criticá-los em certos procedimentos. Na verdade, os surdos vivem com os ouvintes, fazem intercâmbio de conhecimento com eles e não negam isso. Percebemos sim que os surdos passam a ser alvo de críticas ao assumirem uma postura surda, pois as representações do outro ouvinte continuam neste domínio de superioridade enquanto “normal” diante do “anormal”. Assim, os surdos continuam sendo ignorantes e favorece-se a escravidão e os interesses pessoais.

É preciso inverter e verter momentos sócio-escolares, em que os surdos possam entrar em contato com sua produção cultural. As produções culturais que rondam no dia-a-dia, como por exemplo, os meios de comunicação, que estão cada vez mais submetidos a uma lógica do outro ouvinte, inimiga do jeito, da verdade e dos significados que devem compor o outro surdo. Diante disso, ao



surdo resta a ignorância de sua condição de ser outro diferente, o que não lhe facilita o domínio do conhecimento de sua situação e diferença, do seu ser outro. O que torna os surdos escravos dos ouvintes favorece as atitudes déspotas que se aproveitam da ignorância alheia, explorando-a. A principal chave para o surdo entrar no processo de discussão social de sua diferença, de seu ser outro é o conhecimento. É preciso atentar para as diferenças gritantes entre os surdos, aqueles poucos que estão nos domínios do conhecimento de sua diferença e que lutam em torno da possibilidade dessas diferenças e aqueles que estão sob domínios déspotas. Muitos surdos, por se sentirem ameaçados por esse olhar ouvintista, assumem a dicotomia inversa, colocando o primeiro termo, como o melhor e superior, enquanto surdo, assim, apresenta-se o outro como inferior e incapaz: o surdo e o ouvinte, a língua de sinais e a língua portuguesa. Nesse processo, as relações de negociação não se estabelecem, pois há uma negação do outro por parte do surdo, da mesma forma como o ouvintista faz em relação aos surdos. Desconstruir essas relações dicotômicas permitiram o reconhecimento das diferenças e o estabelecimento das negociações.

O retorno do outro ouvinte precisa ser anunciado pelos surdos. O que a pós-modernidade pode ter impulsionado é esta resistência à integração dos surdos com os ouvintes para que ela se desenvolva em sua cultura, assim como alguns estudos anunciam. Os surdos precisam ocupar seus espaços, precisam conhecer sua diferença desde o nascimento. Isso significa que os surdos precisam expressar suas formas de ser por meio da cultura, da língua, do conhecimento.

O surdo precisa dar referência aos significados que constituem sua cultura, sua naturalidade como um povo e os aspectos que tornam esse povo diferente de outro povo. Os surdos, enquanto



povo surdo, têm necessidade da identidade cultural que identifica a diferença. “Povo surdo” representa as comunidades surdas que transcendem questões geográficas e lingüísticas. Os surdos que celebram uma língua visual-espacial por meio do encontro surdo-surdo.

Referências

- BAUDRILLARD, Jean. *A troca impossível*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRAGA, Rubem. *O velho tema do Eu do Outro*. Crônica.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- HOPENHAYN, Martin. *Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno*. In LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel. Política e poética da diferença*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001
- PERLIN, Gladis & QUADROS, Ronice Müller de. *O ouvinte o outro do outro surdo*. In: Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis: Fapeu-002, 2003. CD Room.
- SAID, Edward. *Orientalism*. London: Routledge, 1978.
- SKLIAR, Carlos B. Palestra proferida na Semana Acadêmica da UFRGS, 2002.
- SKLIAR, Carlos Bernardo. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.





Capítulo 6

Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo³⁵

GLADIS DALCIN³⁶

³⁵ Capítulo baseado na dissertação de mestrado em Psicologia Social defendida na UFSC.

³⁶ Psicóloga e Mestre em Psicologia Social.

Introdução

Este estudo se iniciou a partir das atividades do Grupo Comunidade e Cultura Surda³⁷ realizadas na APASFI³⁸. Para desenvolvê-lo, foi necessário ultrapassar as discussões sobre os aspectos lingüísticos e culturais que envolvem os surdos, promovendo um trabalho de escuta do que eles tinham a dizer a respeito de si mesmos, de sua comunidade, de sua língua e de sua cultura. Esse espaço de escuta buscou romper com o modelo de intervenção calcado na matriz do conhecimento médico-científico³⁹ de



³⁷ O Grupo Comunidade e Cultura Surda teve início em 1996 e encerrou suas atividades em 2001. As reuniões eram semanais, no período noturno, e contavam com a participação da psicóloga, da intérprete da Libras, dos surdos adultos que freqüentavam o ensino supletivo e dos membros da comunidade surda que não freqüentavam a escola, mas que demonstraram interesse em participar. O grupo debatia temas referentes a sua comunidade, sua cultura e sua língua.

³⁸ A APASFI – Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Foz do Iguaçu – é uma instituição sem fins econômicos que trabalha com os surdos de Foz do Iguaçu e cidades vizinhas, bem como com os surdos dos países fronteiriços, Paraguai e Argentina. Atua, na área educacional, através da Escola de Educação Especial para Surdos da APASFI – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na área social, lingüística e de saúde, através do CAIAP – Centro de Atividades Integradas da APASFI – e, na área profissional, através do NOPA – Núcleo de Orientação Profissional da APASFI.

³⁹ O posicionamento médico/científico mostrou-se “surdo” às questões da constituição psíquica do sujeito surdo, negando-lhe o processo de

abordagem terapêutica, em que há o predomínio do discurso do especialista, que avalia o “desvio” e a “incapacidade” como verdades absolutas, atuando sobre a reabilitação do órgão falho – no caso, o ouvido – e transformando o sujeito surdo num pedaço de carne que precisa ser reabilitado. Além disso, esse trabalho proporcionou uma aproximação dos profissionais envolvidos com a comunidade surda.

No decorrer das atividades do grupo, foi possível constatar, através dos depoimentos, que os surdos adultos que nasceram surdos e que tiveram um contato tardio com a língua de sinais possuíam uma forma particular de lidar com o simbólico, com a cultura familiar, com as regras estabelecidas e com os valores instituídos. Também houve a percepção de que a compreensão dos assuntos abordados circulava em uma dimensão mais concreta, mais centrada no corpo, menos metaforizada, em que diversos temas eram concebidos “ao pé da letra”. A lei que apresentava uma vigência significativa era aquela organizada pela comunidade surda, colocando a família de origem num lugar secundário, já que eles se definiam como estrangeiros em relação ao núcleo familiar. As identificações centravam-se em torno da comunidade surda, na qual o reconhecimento de si passava pelo sinal próprio (recebido da comunidade surda) e não pelo nome próprio (recebido da família).

humanização, que só é possível no momento em que ocorre o convívio humano e a participação, que levam ao mundo dos símbolos por meio da aquisição da linguagem. Dessa forma, os surdos acabaram por se afastar de sua comunidade, de sua língua e de sua cultura em virtude das tentativas de adaptação propostas pelos discursos médicos, psicológicos, econômicos, políticos e religiosos, que tinham como objetivo fazê-los falar, minimizando as diferenças e apacando o mal-estar que a condição dos surdos provoca.



Diante dessa situação, a pesquisa buscou situar e investigar como o surdo filho de pais ouvintes internaliza a cultura familiar e de que maneira essa internalização colabora para a formação de sua subjetividade. Para a análise, foram levados em consideração a diferença de língua e de cultura, o sentimento de “estrangeiro” que os surdos afirmaram sentir em relação a sua família de origem e, de maneira inversa, o seu sentimento de “familiaridade” quando encontraram a comunidade surda, que denominaram de sua “família”. Delineou-se, também, a necessidade de se pesquisar de que maneira esse sentimento de “estrangeiridade” interfere na identificação do surdo com sua família de origem e que efeitos tem na constituição de sua subjetividade.

Para identificar e escolher os sujeitos que participaram da pesquisa, foram estabelecidos critérios que definissem as características da surdez, haja vista as diferenças que alteram a forma como o surdo se relaciona com a língua e com a cultura. Portanto, para a definição desses sujeitos, ficou estabelecido que os participantes da pesquisa deveriam ter as seguintes características: surdos adultos filhos de pais ouvintes que nasceram surdos (pré-lingüísticos)⁴⁰,



⁴⁰ Existem dois tipos de surdez: a pré-lingüística ou pré-lingual e a pós-lingüística ou pós-lingual. A primeira é, segundo Strnadová (2000), congênita ou surgida em tenra idade, antes da aquisição da fala. Já a segunda é característica das pessoas ensurdecidas depois de adquirir a linguagem. Sacks (2002) afirma que os surdos pré-lingüísticos não possuem imagens auditivas e experiências mentais a que possam recorrer. Nunca ouviram, não têm lembranças, imagens ou associações auditivas possíveis, “nunca terão a ilusão do som”. São incapazes de ouvir seus pais e, como consequência dessa impossibilidade, podem vir a ter graves atrasos lingüísticos. Porém, conseguem ouvir ruídos de vários tipos e ser sensíveis a vibrações de toda espécie.

com diagnóstico de surdez profunda⁴¹, que tiveram contato com a língua de sinais a partir da adolescência, que têm convívio com a comunidade surda e que utilizam a língua de sinais em sua comunicação.

A pesquisa se baseia no método qualitativo, na forma de estudo de caso analítico-descritivo, a partir da análise de três casos: Maria, 29 anos, que teve contato com a língua de sinais aos 21 anos; Pedro, 22 anos, que teve contato com a língua de sinais aos 16 anos; e Janice, 22 anos, que teve contato com a língua de sinais a partir da puberdade. O procedimento da coleta de dados se deu através das técnicas de pesquisa documental e entrevistas em profundidade na modalidade não estruturada. Essas entrevis-



⁴¹ Há várias classificações da surdez. Para esse trabalho, foi empregada a classificação utilizada pela APASFI, que é a de Davis e Silvermann (1970), citada também por Strobel e Dias (1995). A classificação baseia-se na média obtida a partir da soma do limiar encontrado em 500, 1000 e 2000 Hz. Assim: audição normal – 0 a 25 dB; perda leve – 26 a 40 dB; perda moderada – 41 a 70 dB; perda severa – de 71 a 90 dB; e perda profunda – acima de 90 dB. Segundo Sacks (2002), as pessoas com surdez profunda não demonstram nenhuma inclinação inata para falar. Falar é uma habilidade que tem que ser ensinada a elas e constitui um trabalho sistemático de anos que, na maioria das vezes, é ineficaz. Por outro lado, essas pessoas demonstram uma inclinação acentuada para a língua de sinais que, sendo uma língua visual, lhes é totalmente acessível. É importante esclarecer que a dificuldade de falar se deve à impossibilidade da audição. Os surdos possuem aparelho fonador idêntico aos de todos os demais. O que lhes falta é a capacidade de ouvir a sua própria fala e, portanto, de monitorar com o ouvido o som da voz humana. Desse modo, a sua fala pode ser anormal na amplitude e no som, com a omissão de muitas consoantes e outros sons da fala, o que, às vezes, a torna ininteligível.

tas foram realizadas por um pesquisador surdo e acompanhadas pela pesquisadora ouvinte e pela intérprete da Libras. Como forma de registro, utilizou-se o recurso de filmagem, já que a língua de sinais apresenta uma modalidade espaço-visual. A análise dos dados foi efetivada a partir da análise do discurso e abordada a partir do referencial da psicanálise e de outros campos como a lingüística, a antropologia e a sociologia. Dentre as contribuições dos campos acima citados, destaca-se a da lingüística, com os estudos sobre as línguas de sinais e a da antropologia, com os estudos culturais. Através dessas disciplinas, foi possível propor uma reflexão e estabelecer uma mudança de paradigma na compreensão da surdez, colocando-a sob o paradigma da diferença⁴² e não da deficiência. É esse paradigma da diferença que embasa a presente pesquisa.

No entrelaçamento das histórias: uma análise dos discursos

Na análise dos discursos dos sujeitos pesquisados, percebe-se com nitidez a existência de uma linha divisória que delinea condições

⁴² Skliar (1999) afirma que o enfoque da diferença se contrapõe ao ponto de vista médico, que caracteriza a surdez como deficiência. De acordo com Bueno (1999), pensar na diferença tem as seguintes implicações: 1) a surdez passa a ser vista como uma característica de uma parcela da população e não pode mais ser encarada pelo ângulo tradicional da medicina, que a caracterizou como deficiência; 2) a surdez é considerada como um fator que acarreta uma diferença básica de linguagem, em que a língua de sinais é encarada como a expressão natural da comunidade surda; 3) os surdos passam a ser entendidos como possuidores de uma cultura própria, em virtude de apresentarem uma língua numa modalidade espaço-visual.



contrastantes entre o antes e o depois do encontro com a comunidade surda e a língua de sinais. O antes é descrito como um período marcado pelo sofrimento, isolamento e alienação a que estavam submetidos por conviver apenas entre pessoas que interagiam somente através da oralidade. O depois passa a ser caracterizado como um momento repleto de alegria, de encontros agradáveis, de abertura para a vida.

O sujeito surdo antes da língua de sinais

Antes era calado. Era um silêncio total. Eu não aprendi nada durante muito tempo. Só havia bocas abrindo e fechando. Eu era triste, diferente. Não era só eu. Todos os surdos eram iguais. Surdo não participava de nada, não dava opinião, não aprendia nada. (Maria)

A fala de Maria reflete a dimensão da precariedade simbólica a que os surdos ficam submetidos antes de ter contato com a língua de sinais. Isolados no meio familiar, impossibilitados de se apropriar da língua materna⁴³ - a língua oral - eles não têm condições

⁴³ Ao pesquisar sobre os estudos desenvolvidos sobre a língua e a surdez, Behares e Peluso (1997) constataram que os conceitos de primeira língua, língua natural e língua materna se apresentavam sobrepostos, criando equívocos. Em função disso, buscaram explicitar os conceitos acima citados. Definiram como a língua natural dos surdos a língua de sinais devido ao “fato de que na presença dela o acesso do surdo é imediato, seja por que sua estrutura visual-manual lhe facilita (enquanto que a língua oral só é acessível com apoio de um treinamento planejado), seja por que, o fato de ser a língua de sua comunidade de referência torna possível a interação espontânea (o que não é possível em uma língua oral)” (p. 40). E, como a



de compartilhar o mesmo código que a mãe. Em conseqüência, ficam expostos a graves restrições lingüístico-sócio-culturais que acarretam sérias limitações quanto a sua subjetividade. Por sua vez, essas condições determinam uma estagnação subjetiva e uma exclusão lingüística que os deixam marginalizados, sem condições de inserção e de apropriação da cultura de seu entorno, a cultura familiar.

Janice, ao se referir a esse tempo, diz: “O surdo entendia as coisas com muita dificuldade, entendia pouco ou não entendia nada. Não tinha comunicação nenhuma. Era muito sofrimento”. Pedro também marca esse tempo, dizendo: “Quando cheguei aqui [na escola de surdos], eu não conhecia as coisas. Não tinha conhecimento nenhum [usa sinal de zero], não tinha a experiência que tenho hoje. Não sabia das coisas, era a primeira vez que eu estava vendo”. Continua: “A minha família nunca tinha me dito



primeira língua, definiram aquela que faz referência aos fatores temporais, ou seja, a que ingressa em primeiro lugar no repertório da criança, perpassando o bebê nos primeiros tempos de vida e inscrevendo-o no simbólico. A partir dessa definição, propuseram que a língua oral seria a língua materna dos surdos filhos de pais ouvintes. A língua oral teria um lugar privilegiado, já que produziria a inscrição da criança surda no simbólico, ainda que essa criança não possa vir a se assenhorear dela. Essa inscrição se daria, então, de modo muito particular e haveria que se considerar as vicissitudes dessa constituição psíquica, uma vez que os surdos crêem-se falantes nativos da língua de sinais e não da língua oral. Para os autores, essa crença ficaria na esfera do imaginário, mantendo-se a língua oral como língua materna, que estaria, assim, estreitamente vinculada à estruturação do sujeito. Dessa forma, afirmam que o surdo vai poder ser atravessado pelo simbólico, ainda que tenha que adotar uma língua estrangeira à do discurso da mãe.

nada, não me informava de nada. Antes era ruim. Foram anos de muito sofrimento, sofrimento, sofrimento. Muito tempo sem saber nada”.

As falas de Janice e Pedro reiteram a de Maria, descrevendo a precariedade conceitual a que estavam submetidos e apresentando um tempo em que o pensamento mostrava-se literal, concreto e infantil, o que acarretava uma dificuldade de organizar os pensamentos e comprometia a construção do simbólico, deixando-os praticamente sem recursos para associar, rememorar e narrar. Falavam-lhes as ferramentas para construir e manipular os conceitos e estabelecer as cadeias associativas⁴⁴.

Na tentativa de estabelecer contato e sair da inércia social e subjetiva a que se encontravam, desenvolveram um sistema de comunicação vinculado à língua oral que chamaram de sinais caseiros. Esses sinais caseiros eram compostos por gestos e imitações próximos da mímica e serviam para designar sinais de pessoas, objetos e/ou situações. Caracterizados pela privacidade do núcleo familiar, não eram compartilhados com a sociedade em geral. Os sinais criados pelos surdos eram utilizados pela mãe e por um irmão ou irmã mais velhos que tinham a designação de cuidar deles. O restante da família, em geral, não utilizava os sinais caseiros, fazendo uso exclusivo da língua oral.

Ao estudar esse sistema de código familiar, Behares e Peluso (1997) perceberam que as crianças surdas filhas de pais ouvintes têm, aos três anos de idade, um modo particular de se comunicar

⁴⁴ Ao pesquisar sobre esse tempo onde os surdos se encontravam sem língua, Lane (1992) afirma que a inteligência está presente, mas fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua. Essa situação tem como consequência o fato de que os surdos são considerados imbecis pelos ouvintes.



que é diferente da língua oral majoritária, da língua de sinais da comunidade surda do lugar em que vivem e dos instrumentos artificiais de manualização da língua oral majoritária (alfabeto manual, línguas sinalizadas). As crianças “conversam” com suas mães e, às vezes, também com outras pessoas da família em um sistema próprio de “gestos” que pode durar anos, muitas vezes até o fim de suas vidas.

Ao buscar subsídio para esse fenômeno na literatura, os autores depararam-se com o conceito de “simbolismo esotérico” proposto por Tervoort (1961), que o define como um sistema lingüístico restrito com estruturas semânticas e léxicas próprias que “consiste nos recursos simbólicos convencionais (ou mais ou menos convencionalizados), compartilhados somente por uma mãe e uma criança, não compreensíveis pelos usuários de nenhuma das línguas utilizadas no contexto social. (...) há substituição do uso de uma língua e tem uma estrutura semelhante a uma língua sem sê-lo *stricto sensu*” (Tervoort, *apud* Behares e Peluso, p. 54). O simbolismo esotérico tem uma estrutura semelhante a uma língua. Sua utilidade é tornar possível a comunicação na ausência de uma língua em comum, devido às restrições inatas da criança que o produz. As causas levantadas para o uso dessa língua restrita são as seguintes: 1) as condições naturais que toda criança tem para construir uma língua; 2) as necessidades comunicativas entre a mãe e a criança, atribuídas ao psicológico; 3) a ausência de um modelo de língua a ser imitado, já que a mãe não sabe a língua dos “surdos” e a criança não tem acesso natural à língua falada.

Observou-se, nos relatos de Maria, Pedro e Janice, que os critérios utilizados para a criação dos sinais caseiros – a saber, as características físicas, o uso de acessórios, certas situações ocorri-

das com os pais e irmãos – foram os mesmos e são também os mesmos utilizados pela comunidade surda em geral. Com esse fato, pode-se constatar que essa forma de designação para as pessoas, objetos e/ou situações é uma característica própria dos surdos, pois, embora os sujeitos pesquisados não estabelecessem contato com outros surdos e não tivessem acesso ao conhecimento desse procedimento cultural, eles o desenvolveram e o utilizaram em seu núcleo familiar.

Além disso, os sinais caseiros são também considerados “pobres” em relação à língua de sinais, pois contêm uma quantidade reduzida de vocábulos, que se caracterizam por serem específicos para uma única situação, isolados, sem contextualização, voltados para a necessidade comunicativa do presente, muito limitados e superficiais, propiciando uma comunicação solta, fragmentada e sem estrutura e impossibilitando o aprofundamento das situações abordadas. Em virtude dessas características, são reconhecidos apenas no núcleo familiar, não estabelecendo relações sociais além da família e constituindo, dentro dela, relações precárias, proporcionadas pelas próprias limitações dos familiares em geral no que diz respeito à compreensão das condições do membro surdo.

Vorcaro (1999) pontua que os sinais caseiros não têm vigência significativa na língua de sinais, porque estão restritos a cada núcleo familiar e apresentam um único significado para cada objeto, pessoa ou situação de um dado ambiente. Dessa forma, não promovem a possibilidade de deslizamento metonímico e de ultrapassamento metafórico e impossibilitando a construção de uma rede significativa e o estabelecimento de laços sociais.

Embora alguns membros da família utilizem os sinais caseiros, o núcleo familiar mantém a língua oral como prioritária, tan-



to antes quanto depois do acesso à língua de sinais. Os familiares de Pedro e Maria não demonstraram, segundo seus relatos, interesse em aprender a língua de sinais e de interagir com a comunidade surda. Ao contrário, demandaram que eles aprendessem a língua oral. Essa demanda, que, em alguns núcleos familiares, torna-se uma imposição, revela a tentativa de se evitar o confronto com a diferença que a condição de surdo estampa e visa aplacar a angústia provocada por aquilo que é estranho⁴⁵. Essa angústia se expressa na ambivalência em relação ao estranho, a qual, por um lado, demanda a exclusão dele e, por outro, o seu acolhimento. Essa ambivalência aparece na família dos surdos através dos sentimentos expressos e da forma como os familiares agem com o membro surdo, algumas vezes, aceitando-o e buscando aprender a sua língua, em outras, rejeitando-o, negando a surdez e exigindo que ele se expresse oralmente e, em outras ainda, superprotegendo-o. Em geral, em decorrência da angústia diante dessa estranheza, a família acaba realizando um movimento de afastamento, excluindo-o lingüística e culturalmente.



⁴⁵ No ensaio “*O estranho*” (1919), Freud desenvolveu a idéia de que há uma estranheza intrínseca ao sujeito. O estudo semântico do termo alemão *unheimlich* conduz ao encontro dos contrários. *Heimlich* designa o que é familiar, mas avança em direção a seu antônimo: *unheimlich*, estranho. Assim, esse conhecido-desconhecido designa aquilo que é, a um só tempo, o mais exterior e o mais íntimo. Ver-se diante da diferença do outro provoca angústia no sujeito. De acordo com Freud, o estranho é a verdade assustadora do sujeito que remete ao desamparo e só se estabelece na angústia e no horror. Horror em psicanálise é o horror à castração, que lembra a ausência ou a privação. E quando, em psicanálise, fala-se em horror à castração, está se falando a respeito da angústia que a diferença causa.

A imposição para que o surdo se comunique através da língua oral também é demandada pela sociedade como um todo. Configura-se, assim, a reprodução social da situação sustentada pela família ao impor a língua oral – língua dominante do entorno – sobre o filho, mesmo sabendo que ele está impossibilitado de dominá-la. Imersos num entorno oral, Maria, Pedro e Janice relataram suas dificuldades em compartilhar suas experiências com seus familiares. Eles afirmaram que se sentiam excluídos, não apenas lingüisticamente, mas também socialmente, distanciando-se dos familiares e experimentando o isolamento no ambiente familiar. Essa situação é retratada quando contam que os irmãos ouvintes não conversavam com eles, não os convidavam para partilhar dos momentos em comum, como brincar juntos na infância, tomar chimarrão, conversar quando estavam reunidos à mesa e em outros eventos. Além disso, eles também relataram que, ao crescerem, ampliou-se o isolamento social, ficando mais clara a separação entre os membros ouvintes e surdos dentro da família e reforçando-se, assim, o lugar de exclusão ao qual estavam submetidos.

Percebe-se com isso que se, por um lado, o acesso à língua oral está vedado ao surdo, embora seja ela o que o insere no simbólico e o constitui como sujeito⁴⁶ por ser a sua língua materna, por

⁴⁶ Apesar do surdo estar impossibilitado de adquirir a língua materna, ela o constitui como sujeito. Segundo Martins (2003), a mãe, mesmo não compartilhando a língua materna com seu filho, o inclui no simbólico através da função de maternagem e dos sinais caseiros. A maternagem é assegurada pelo conjunto de cuidados maternos que vêm corresponder às necessidades fisiológicas do bebê e à emergência psíquica do sujeito, indicando a precocidade das instaurações do aparelho psíquico. Essas primeiras instaurações psíquicas permitem a apreensão das relações existentes entre o



outro, ela também propõe a ele uma inserção de exclusão. Assim, sua entrada no simbólico só lhe possibilita um lugar – o lugar de excluído da língua oral e da cultura dos ouvintes. Essa exclusão não é causada pelo seu não acesso ao som, pois ele o vivencia através da vibração-sensação tátil. A exclusão se dá pelo fato de que ele transita pela língua oral, mas não tem recursos para se apropriar dela e, conseqüentemente, não tem acesso à interpretação do contexto familiar e social. Ao contrário, só lhe é possível ser interpretado. Ele não fala, mas é falado pelos outros. Ele é *ele* e não *eu* e acaba permanecendo num lugar marginal, “coisificado”.

Emmanuele Laborit (1994) exemplifica bem essa situação quando afirma: “Até então, falava de mim como se fosse uma outra pessoa, uma pessoa que não era ‘eu’. Diziam-me sempre: ‘Emmanuele é surda’. Ou então: ‘Ela o escuta, ela não o escuta’. Não havia o ‘eu’. Eu era ‘ela’” (p. 51). E mais adiante: “O primeiro, o imenso progresso em sete anos de existência acabara de acontecer: eu me chamo EU”. (p. 53).

Outro aspecto a ser considerado em relação à reprodução da ideologia dominante no contexto familiar é a definição do surdo

inconsciente materno e as respostas que, muito precocemente, o bebê elabora. Esse olhar materno é fundamental, pois vê no bebê algo que vai além da pura insuficiência orgânica. Esse olhar é o que permite à mãe escutar, através dos balbucios, do choro, do grito, do sorriso do bebê, as mensagens significantes que, mais tarde, ele incorporará como suas num processo identificatório. Essa interpretação vai inserindo o bebê no universo simbólico e dando a ele acesso à linguagem. Em contrapartida, a linguagem não se constitui apenas pela voz, senão teríamos que reduzir os significantes somente ao seu valor sonoro. Sendo assim, o fato de nascer surdo e não adquirir uma língua propriamente dita não vai impedir o advento de um sujeito, mas sim o seu lugar no simbólico materno e sua possibilidade de se encadear na cadeia significante.

como “deficiente”. Essa ideologia é atravessada por todos os significantes que essa definição carrega e a família acaba absorvendo-os, colocando o surdo nesse lugar de “deficiente”. Os discursos dos sujeitos pesquisados apresentam um ressentimento em relação aos familiares porque eles os consideravam “bobos”, sem inteligência, sem capacidade de compreensão. Pedro exemplificou essa situação, dizendo: “Meus irmãos iam brincar e me excluam (...), ‘sai pra lá, você é bobo, é ingênuo, inocente’. Eles se afastavam”. Em outra fala: “Eu não sou bobo, eu sou inteligente”. Maria também se posicionou a respeito desse aspecto: “O surdo sempre passa por bobo por ele ter dificuldade de entender as coisas. Só que ele não é bobo”. Assim, para ambos, o fato de que os pais e irmãos não se dedicavam a lhes explicar as situações ou a inseri-los no contexto é decorrente dessa idéia de que os surdos não têm condições de compreender o que lhes é explicado.

Com isso, percebeu-se a delineação de um comportamento generalizado em todos os familiares dos sujeitos pesquisados, constatando-se que o repasse das informações acontecia de modo reduzido, simplificado, com a omissão de dados importantes para o entendimento dos fatos. Um exemplo citado por todos refere-se à situação de se assistir à televisão. Nessa circunstância, quando estavam ao lado dos familiares e desejavam acessar as informações, questionavam a respeito da notícia que estava sendo transmitida. Os familiares pediam para que aguardassem até o término da notícia. Eles percebiam que a reportagem era longa, mas na hora em que os familiares a relatavam, o faziam de modo rápido e com gestos soltos. Ex: “homem morreu assalto”. Mas como morreu? O que houve durante o assalto? Por que houve o assalto? Em que local se deu o assalto (cidade, país)? Esse exemplo demonstra o quanto os familiares se dirigiam a eles num diálogo rápido, sim-



ples, resumido, contendo só o essencial. Essa é a queixa de todos, indicando que, devido às barreiras lingüísticas, os familiares não conversavam com eles ou, se o faziam, era de modo insuficiente, sendo que, em algumas vezes, nem sequer respondiam as suas perguntas. Os três percebiam que seus familiares não tinham paciência de lhes explicar as situações. Com isso, foram se afastando dos familiares e perdendo a vontade de conversar com eles. Dizem que “perderam” muito por não ter acesso à língua oral. Desse modo, conclui-se que a comunicação familiar, estando restrita aos sinais caseiros, proporciona respostas curtas, evasivas, incompletas ou incompreensíveis, o que dificulta a compreensão das situações, desencadeando muitos mal-entendidos e gerando confusão na família.

O mal-entendido é configurado pela falta de informação ou pela sua redução, pelo desconhecimento das situações que envolviam os sujeitos pesquisados e o mundo e pela ausência de clareza em relação aos motivos e causas das solicitações e ordens recebidas. Os motivos que levam à incompreensão são observados na dificuldade que os surdos têm para fazer uma narrativa da sua história de vida. Essa narrativa vem marcada por diversas lacunas que denotam o desconhecimento de certos fatos, tais como: se já nasceram surdos ou se ensurdeceram depois do nascimento, qual a causa de sua surdez, quais os fatos da história de sua família (história dos pais, dos avós e outros familiares), entre outros. Tanto Maria como Pedro e Janice acreditam que isso ocorreu porque suas famílias não lhes contaram essas histórias, mas também porque não lhes ocorreu perguntar sobre elas. Todos afirmaram que só se depararam com a curiosidade de saber mais sobre sua família quando aprenderam a Libras.



Além dos aspectos já citados, os sinais caseiros apresentam-se centrados nas necessidades básicas (alimentação, higiene, transporte), comprometendo a qualidade e a quantidade da informação, principalmente ao se tratar de assuntos abstratos. Um tema que todos citaram foi o da religião, a idéia de Deus. Para eles era muito confuso entender o que era a religião (o seu sentido) e quem era Deus. Os familiares explicavam que Deus morava no céu, mas eles olhavam para cima e não viam nada além de nuvens. Não conseguiam apreender essa informação e concluíam que estavam sendo enganados pelos ouvintes. Outras situações, como Natal, Ano Novo e morte, foram citadas como sem compreensão por parte deles. Somente conseguiram abstrair esses conceitos depois de terem adquirido a língua de sinais.

202

Os apontamentos até aqui remetem à afirmativa de Goldfeld (2002) de que o surdo que não tem acesso à língua nenhuma permanece imerso em uma situação bem grave, pois está privado de compartilhar as informações mais óbvias com uma comunidade. Adquire uma forma rudimentar de linguagem, desenvolvida pelas interações sociais que utiliza não só para a comunicação, mas também para a organização de seus pensamentos. Nessa condição, os surdos conseguem expressar e compreender apenas assuntos do “aqui e agora”. Falar a respeito de conceitos abstratos é extremamente difícil para eles, pois permanecem vinculados ao concreto e em condições desfavoráveis para o desenvolvimento das funções organizadoras da linguagem e do pensamento de modo satisfatório.

Assim, essa situação simbólica precária em que se encontram no momento anterior à aquisição da língua de sinais tem também, como uma das suas conseqüências, a não-assimilação da cultura familiar, com a transmissão dos valores paternos ficando

bastante comprometida, vinculada a orientações simples sobre dados concretos do dia-a-dia, como atravessar a rua, aprender qual o ônibus correto para ir à escola, tomar banho, comer adequadamente, cuidados para não se machucar e outras informações que são passadas através de gestos soltos, mímicas, dramatizações e vivências reais dos fatos. Nota-se a partir dos relatos que, em geral, os surdos compreendiam as explicações, pois elas eram repassadas através da vivência da situação, a não ser aquelas que envolviam conceitos abstratos. Essas últimas, como não eram passíveis de serem constatadas na vivência concreta, eram consideradas mentirosas, fragilizando, assim, os laços da transmissão.

Outro aspecto que foi apreendido como significativo em relação à dificuldade da transmissão dos valores paternos é o predomínio da língua oral no núcleo familiar. Lichtig, Couto e Cárnio (2000) afirmam que:

De um modo geral, a mãe ouvinte brasileira usa a língua portuguesa oral, mesmo que esteja aprendendo a língua de sinais. Em nossa experiência observamos também que quando a criança surda não tem um domínio da língua oral, muitas vezes as mães sinalizam e falam ao mesmo tempo, utilizando a Comunicação Total. Este fato é preocupante, pois, deste modo a criança surda acaba recebendo somente fragmentos da língua oral e da língua de sinais, o que é extremamente prejudicial para o desenvolvimento de linguagem do surdo (p. 48).

De acordo com Lodi (2000), essa situação de falar e sinalizar ao mesmo tempo acaba privilegiando a organização temporal da oralidade, colocando os sinais em posição subordinada à organi-



zação temporal da fala. Como conseqüência, as informações em sinais ficam reduzidas e fragmentadas, perdendo-se as relações entre a informação e os sinais e entre as informações e a fala. Essa realidade coloca pais e filhos surdos frente a muitas dificuldades de comunicação e compreensão do que está sendo solicitado e/ou explicado. Nesse sentido, Martins (2003) afirma que os pais tentam estabelecer uma transmissão, mas ela se dá na ordem do im-proviso, já que eles não dominam a língua de sinais.

Para sanar essa lacuna, Sole (1998) aponta que é comum os pais solicitarem a intermediação de um terceiro que, na família, é representado pelo irmão(ã) que tem maior reciprocidade com o surdo. Fora do âmbito familiar, buscam professores e/ou intérpretes de Libras que acabam fazendo essa intermediação. Assim, há sempre a necessidade de um terceiro para exercer a função paterna e que acaba atravessando a transmissão da cultura familiar e fragilizando ainda mais a função do pai, que passa a ser entendido como aquele que não compreende o que o filho lhe pede.

204



O sujeito surdo depois da língua de sinais

Com a descoberta da minha língua, encontrei a grande chave que abre a porta que me separava do mundo. Posso compreender o mundo dos surdos, e também o mundo dos ouvintes. Compreendo que esse mundo não se limita a meus pais, que há outros também interessantes. Não tinha mais aquela espécie de inocência de antes. Encaro as situações de frente. Tinha construído uma reflexão própria. Necessidade de falar, de dizer tudo, de contar tudo, de compreender tudo. (...) Tornei-me falante. (Emmanuelle Laborit)

A vida mudou para Pedro, Maria e Janice depois que eles iniciaram o contato com a comunidade surda e com a língua de sinais. Relataram que ficaram muito “emocionados” ao descobrir que havia outros surdos além deles, pois acreditavam que eram os únicos no mundo. Afirmaram que, antes de adquirir a Libras, não sabiam nada, não compreendiam nada, eram “zero”, como expressam através da Libras. Após a entrada na comunidade surda, o mundo se abriu, eles começaram a interagir com a sociedade através da escola, do trabalho e dos contatos sociais. Passaram a ter acesso às notícias do mundo, bem como a conhecê-lo.

Maria e Pedro tiveram contato com a Libras em idade mais avançada. Contam que, ao chegar na escola de surdos, tiveram vergonha, pois não conheciam a língua de sinais. Os surdos se aproximavam e perguntavam pelo sinal próprio deles e eles não conseguiam compreender. Não sabiam que os surdos eram “batizados” por outros surdos da comunidade, através de um sinal próprio e que esse sinal seria a identidade de cada um na comunidade surda. Pedro disse que a primeira coisa que aprendeu na língua de sinais foi a palavra SINAL e a segunda foi o seu próprio sinal. Todos aprenderam que, pelo fato de a língua oral não fazer parte da cultura surda, a comunidade surda não se refere às pessoas pelo nome próprio, mas pelo sinal próprio recebido no “batismo” quando o surdo ingressa na comunidade. Depois, com o convívio com a comunidade surda, aprenderam a língua de sinais. Esses relatos indicam que, após o recebimento do sinal próprio, abre-se a rede significativa e o surdo passa a ter condições de sair da estagnação subjetiva, o que lhe proporciona a oportunidade de (se) contar, conforme Martins (2003). A passagem para o reconhecimento de sua existência é marcada pelo “rito de passagem”, que acontece no batismo, a partir do sinal próprio que o



surdo recebe. O batismo inaugura a entrada do sujeito na comunidade surda. Inaugura, também, um novo nascimento, uma erupção do eu, ou seja, através da identificação com seus iguais, o surdo recebe um suporte e uma filiação que lhe garante um pertencimento. Por isso, a comunidade surda é considerada por muitos como a sua “família”. É ali que acontecem os encontros e a possibilidade de sustentar as novas identificações. Com a emergência do sinal próprio, marca primordial fundada na diferença (esse sinal é escolhido através de critérios pessoais e é único para cada membro da comunidade), na singularidade, o surdo recebe a possibilidade de se engancha na cadeia simbólica e a sua subjetividade passa a ser marcada pela qualidade de “ser surdo”. O sinal próprio é o passaporte para a apreensão da língua de sinais e a ocupação de um lugar de inserção no simbólico, um local de pertencimento, ao contrário do que acontecia com o nome próprio, que o incluía no simbólico, mas fazia com que ocupasse um lugar de exclusão em virtude da impossibilidade de apreensão da cultura ouvinte.

Dessa maneira, com a aquisição da Libras, Maria, Pedro e Janice inauguraram um tempo cheio de novas possibilidades de relacionamento consigo mesmos, com o outro e com o mundo. Através da Libras, tornaram-se mais comunicativos, pois tinham mais recursos para articular e falar com mais profundidade sobre diversos assuntos. Além disso, a língua de sinais proporcionou-lhes novas orientações e novas possibilidades de aprendizado e ação, dominando e transformando as experiências anteriores. Com isso, puderam se iniciar na esfera simbólica do passado e do futuro, saindo do puramente presente, além de estabelecer diversas relações conceituais ou hipotéticas que culminaram na construção de conceitos novos e na reestruturação dos antigos. Também



puderam se nomear e nomear as pessoas e objetos, enumerá-los, seriá-los, classificá-los, permitindo, assim, uma estruturação e um poder generalizante capaz de transformar suas relações com o mundo.

Sacks (2002) exemplifica isso ao se referir à história de Kaspar Hauser⁴⁷:

Esse despertar para o contato humano, esse despertar para o mundo dos significantes compartilhados, da língua levou a um súbito e brilhante despertar de toda a sua mente e sua alma. Aconteceu uma tremenda expansão e florescimento da capacidade mental – tudo excitava sua admiração e prazer, havia uma curiosidade ilimitada e um interesse abrasador por tudo, um “caso de amor com o mundo” (p. 65).

207



Percebe-se que, mesmo aprendendo a língua de sinais tardiamente, os sujeitos pesquisados, principalmente Maria e Pedro, o fizeram com rapidez, demonstrando que apresentam uma boa capacidade de percepção e de memória, apesar de relatarem que, ao chegar à escola e ser indagados em sinais sobre qual era o seu nome, onde moravam, quantos anos tinham e outros questionamentos, não compreendiam e copiavam o sinal, denotando que não havia a mínima compreensão de que aquilo era um sinal e que tinha um significado.

Sacks (2002) chama essa repetição de movimentos e sinais de “ecolalia mimética”, afirmando que ela prossegue por algum tempo,

⁴⁷ Kaspar Hauser é descrito por Sacks (2002) como “um indivíduo mantido num calabouço, isolado de toda comunicação com o mundo desde a tenra infância até aproximadamente dezessete anos de idade” (p. 65).

em que ainda não há noção alguma de que os sinais têm um “interior”, que possuem um significado. Quando o surdo desperta para os conceitos, o sinal deixa de ser apenas um movimento a ser copiado para ser um sinal carregado de significado. Esse momento de compreensão leva o sujeito surdo a uma “explosão intelectual”, que possibilita uma noção de significado do mundo. “Ele penetrou no universo da humanidade, descobriu a comunhão das mentes. Alegria que ele, um gato e uma mesa têm nomes” (p. 69).

Assim, a primeira palavra, o primeiro sinal, leva a todos os outros e liberta a mente aprisionada. No momento em que a língua os nomeou, ela os retirou da alienação e da inércia subjetiva a que estavam relegados e lhes deu um significante primordial, seu sinal próprio, que lhes possibilitou entrar na cadeia discursiva. Com isso, houve um despertar, um nascimento para um modo do pensamento e da linguagem, depois de uma existência meramente perceptiva por anos.

Sacks expõe que, embora haja um despertar para o mundo, há evidências de que os surdos que aprenderam tardiamente a língua de sinais não adquirem a fluência sem esforço e a gramática impecável dos que aprenderam desde bem cedo, em especial os surdos filhos de pais surdos. Eles têm ausência de questionamento, atraso no entendimento das perguntas, não impõem significados centrais a suas respostas. O vocabulário é reduzido, há concretude de pensamento, dificuldades para ler e escrever, ignorância e pouca visão de mundo.

Identifica-se essa situação descrita por Sacks nas diferenças apresentadas entre os sujeitos pesquisados. Maria, que aprendeu a Libras somente aos vinte e um anos, foi a que mais apresentou dificuldades na compreensão e interpretação dos questionamentos.

Apresentou um pensamento concreto, um vocabulário restrito, com vários sinais repetitivos, intercalados no discurso por sinais caseiros. Já Janice, que teve um acesso ainda na infância e que compartilhou com a comunidade surda de Foz do Iguaçu a aprendizagem da Libras, apresentou um pensamento claro, coeso, com amplo vocabulário e pensamento abstrato. Essas constatações novamente ressaltam a importância que a língua de sinais tem para os sujeitos surdos.

Além de exaltarem a língua de sinais, os sujeitos pesquisados relataram a importância da comunidade surda em suas vidas. Todos preferem estar entre os surdos a estar com os ouvintes (mesmo os familiares), pois dizem que surdo com surdo “combina mais”. As horas de lazer e as festas comemorativas são vivenciadas, em geral, com os amigos surdos. Embora se sintam dessa maneira, há o reconhecimento da importância da família quando relatam que passam a festividade do Natal com ela por acharem que essa comemoração é familiar. Entretanto, passam o Ano Novo e outras festividades com os amigos surdos. As festas dos ouvintes são descritas como “chatas”, pois não conseguem participar das conversas.

Também se constatou que Maria, Pedro e Janice buscam referenciais identificatórios nos surdos mais velhos, que denominam como “maduros”. Eles são a fonte de orientação, e os mais jovens “copiam” o que eles dizem e fazem e se esforçam ao máximo para terem uma boa fluência na língua de sinais e serem reconhecidos por eles como membros da comunidade surda. Em seus relatos, contam que é com os mais velhos que os surdos mais jovens conversam, trocam informações, recebem os ensinamentos. Esses surdos explicam em profundidade, pois utilizam muitos sinais e exemplos para a orientação, são detalhistas e a explicação



é demorada. Os mais jovens se sentem entendidos em suas questões e recebem uma explicação que faz sentido para eles, que compreendem. Com isso, os surdos mais velhos acabam exercendo uma liderança na comunidade e são reconhecidos como aqueles que lhes abriram as portas para um mundo cheio de significação, que os tiraram do ostracismo, empurrando-os, em alguma medida, para dentro da cultura. Em consequência disso, acabam ocupando um lugar privilegiado e preenchem o ideal das identificações, exercendo a função do pai simbólico na sua comunidade.

Desse modo, a comunidade surda possibilita ao surdo um suporte para a constituição de sua subjetividade. Através da língua de sinais, o sujeito surdo passa a se nomear e é inserido na cultura surda. O encontro com a comunidade surda permite-lhes sair do lugar do diferente, do excluído, do estranho, do estrangeiro, para o de “pertencimento”, um lugar em que se encontram como iguais, sentem-se entendidos e efetivamente conseguem estabelecer uma relação de troca. Encontram finalmente uma família e uma filiação. Os valores transmitidos passam a ser os da comunidade surda. São esses valores que são apreendidos pelos surdos e não os da família de origem, distanciando-os ainda mais dos valores paternos.

Faz-se necessário ressaltar que não é o encontro com a comunidade surda e com a língua de sinais que causa o distanciamento dos surdos em relação à família de origem. Esse distanciamento já acontecia quando ainda não conheciam os surdos e se deve à impossibilidade de compartilhar a língua materna e todas as implicações que vêm acompanhadas por ela. Ocorre que, no momento em que o surdo tem acesso a uma língua, surge a oportunidade do estabelecimento de uma comunicação com seus familiares se



eles buscarem o aprendizado da língua de sinais. Porém, em geral isso não acontece. Nesse momento de aquisição lingüística, se essa língua não for compartilhada com os familiares, os surdos passam a ocupar um lugar de estrangeiro⁴⁸ no núcleo familiar. Passam a ser aqueles que têm outra língua e outra cultura, aqueles que vêm de um outro lugar, um lugar espaço-visual, que não faz parte da história da cultura familiar. São aqueles que carregam uma outra história, a história da comunidade surda. Ocupando um lugar de estrangeiro na língua e na cultura familiar, o surdo fica numa relação muito particular com a transmissão dos valores paternos, em função da nova filiação a qual se inscreveu, a saber, a comunidade surda. E é nessa comunidade que ele se reconhece, é com o que ela tem de mais particular – a língua de sinais - que ele faz o laço, tornando-se um sujeito falante, falante de uma língua estrangeira em relação à língua materna. Nesse momento, passa a ter condições de interpretar, de se narrar e não apenas de ser interpretado e narrado. E, como afirma Martins (2003), o ser surdo passa a ser mais que um adjetivo, aquele que qualifica uma condição, passa a designar, a nomear, tornando-se um substantivo.



⁴⁸ Koltai (2000), ao se referir ao conceito de estrangeiro, afirma que a palavra tem suas origens etimológicas no latim *extraneus*, que é um adjetivo que quer dizer “vindo de fora”. Ao buscar o significado do termo estrangeiro nas diversas culturas, essa autora verificou que ele vem associado ao “não-familiar”, ao “desconhecido”, aquilo que é “incompreensível” ou “fora do comum”, “aquele que pertence à outra nação”, “aquele situado além das fronteiras”, “aquele que nos fascina e nos assusta”. Essa análise do conceito de estrangeiro remeteu a autora a situá-lo num ponto de limite, numa fronteira que é sempre nomeada pela língua do Outro.

Conclusão

O discurso de Maria, Pedro e Janice deixa claro que, enquanto os surdos não têm acesso à língua de sinais, eles ocupam um lugar marginal na língua e na cultura. A função de maternagem e os sinais caseiros garantem uma entrada precária no simbólico, mas não lhes possibilitam o deslize na cadeia significante e, conseqüentemente, a interação com seu entorno lingüístico-sócio-cultural. Conforme constatado, esses surdos se encontram, por um lado, impossibilitados de se apropriar da língua oral - sua língua materna -, tornando-se sujeitos sem língua, e seus pais, por outro, desconhecem e/ou não têm o domínio da língua de sinais, ocorrendo a impossibilidade de pais e filhos compartilharem uma língua tendo como conseqüência apontada por Martins (2003) a inviabilidade de uma tradução. Com isso, esses surdos permanecem numa posição de exclusão da língua (oral e de sinais) e, conseqüentemente, da cultura (ouvinte e surda). Desprovidos de recursos, ficam sem condições para interpretar, sendo interpretados pelo outro. Como não há a possibilidade de tradução/significação, acabam por se identificar apenas com os traços visuais que lhes estão disponíveis, interrompendo a cadeia familiar de transmissão, impossibilitando o estabelecimento de uma identificação com os valores familiares.

Já o surdo filho de pais ouvintes, que tem acesso à língua de sinais e convive com a comunidade surda, apresenta condições de avançar no simbólico e de sair da estagnação subjetiva a que estava submetido antes de ter acesso a uma língua. Se seus familiares aprenderam a língua de sinais poderão compartilhar uma língua e as diferenças culturais, abrindo um canal para a transmissão dos valores familiares. Caso contrário, se permanecerem utilizando apenas

a língua oral e/ou sinais caseiros, o surdo vai buscar a identificação e a transmissão dos valores na comunidade surda, lugar onde encontra acolhimento, pertencimento, uma filiação - a família surda.



Referências

- BEHARES, Luiz Ernesto; PELUSO, Leonardo. *A língua materna dos surdos*. Revista Espaço, Rio de Janeiro: INES, n. 6, p. 40-48, mar.1997.
- _____. *A aquisição da linguagem e interações Mãe Ouvinte – Criança Surda*. In: ANAIS DO SEMINÁRIO REPENSANDO A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA, 18 a 20 de setembro de 1996/ (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro: Ed. Teatral, 1996. p. 20-36.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Diversidade, deficiência e educação*. Revista Espaço, Rio de Janeiro: INES, n.12, p. 3-12, dez. 1999.
- FREUD, Sigmund. *O estranho* (1919). In: Obras completas. v. XVII Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976. p.275-318.
- GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.
- GONÇALVES, Luis Alberto C.; SILVA, Petronílla Beatriz G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- KOLTAI, Caterina. *Política e psicanálise: o estrangeiro*. São Paulo: Escuta, 2000.
- LABORIT, Emmanuelle. *O vôo da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.
- LACERDA, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (orgs). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000.
- LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Horizontes pedagógicos, 1992.
- LICHTIG, Ida; COUTO, Maria Inês V.; CÁRNIO, Maria Silvia. *Linguagem e surdez*. In: LACERDA, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (org.) Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p.44-55.



LODI, Ana Claudia Balieiro. *Educação bilíngüe para surdos*. In: LACERDA, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (org.) Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 64-83.

MARTINS, Ricardo Vianna. *Língua de sinais e subjetividade*. Porto Alegre, 2003. 170 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo de surdos*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngüe: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STRNADOVÁ, Vera. *Como é ser surdo*. Petrópolis: Babel, 2000.

STROBEL, Karin Lílian; DIAS, Sylvania Maia Silva. *Surdez: abordagem geral*. Curitiba: Apta Gráfica e Editora, 1995.

VORCARO, Ângela. *Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.





Capítulo 7

Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística⁴⁹

ROSSANA FINAU⁴⁹

⁴⁹ Este capítulo é uma versão do primeiro capítulo escrito para a tese de doutoramento da autora: *Os sinais de tempo e aspecto na Libras*, UFPR, 2004.

Os estudos realizados na área da Lingüística têm se tornado ferramentas importantes para a comunidade surda garantir o 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, pois há muitas evidências (algumas serão avaliadas aqui) de que os sistemas lingüísticos das línguas de sinais são o único caminho para as pessoas surdas terem linguagem. Isso significa, em última instância, dar a elas 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 sócio-culturais.

É principalmente com a intenção de discutir sobre a natureza dessa relação entre surdez, linguagem e o processo de ensino de língua para pessoas surdas que este capítulo está organizado. Subjacente a esse propósito há também o desejo de difundir e defender o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sistema lingüístico materno dos 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 mo-



dalidade 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, aqui, temas como o papel da língua de sinais na constituição da identidade lingüística/social/cultural do surdo – incluindo letramento –, o processo de aquisição de linguagem desses sujeitos e a sua relação com as estratégias de ensino. 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.

218



Significados e mãos: linguagem

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 estudiosos⁵⁰ de aquisição de linguagem por pessoas surdas

⁵⁰ Grosjean (2001), Ramsey & Noriega (2001), Ferreira-Brito (1989), Fernandes (1990), Felipe (1989), Martin (2001), Bonvillian & Siedlecki (2000), entre outros.

ênfatizam a idéia de que toda criança surda deveria crescer em um ambiente bilíngüe. 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 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 comunidade ouvinte, que é quase sempre o grupo social de seus pais e familiares. Mas a pessoa surda 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.

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 língua de sinais, construir também uma identidade psicossocial e cultural dentro de comunidades surdas. Daí a importância da presença do instrutor surdo na educação infantil, considerando o contexto da educação inclusiva. Shanker (2000) coloca essa idéia sinteticamente ao verificar que crianças adquirindo língua de sinais, além de interagirem, comunicarem seus pensamentos, adquirem, na verdade, uma identidade como um membro da cultura surda, por exemplo, ao receberem um sinal para nominá-las, pois o próprio nome revela muito sobre a cultura surda.

220



Em síntese, portanto, o bilingüismo de língua de sinais e oral é 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. Esse é o caminho para que o surdo tenha realmente linguagem. Para que se possa estabelecer uma discussão dessa proposta são analisadas, a seguir, questões como: a) a estrutura lingüística natural à pessoa surda é a língua de sinais; b) bilingüismo diglósico e encaminhamento de ensino; c) escrita de sinais e letramento e d) diferenças individuais em investigação.

Língua de sinais é o organismo lingüístico do surdo

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.

O que, na verdade, o senso comum desconsidera são os resultados de pesquisas científicas que, desde os anos 60 (a partir principalmente dos trabalhos de Stokoe (1960)), têm estabelecido que as línguas de sinais são línguas completas e naturais, pois apresentam estrutura gramatical própria, em seus níveis fonológico (ou querológico), morfológico, sintático e semântico, além de seus aspectos pragmáticos. 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. Portanto, as línguas de sinais fazem parte do conjunto da linguagem humana, com a diferença de se apresentarem em uma terceira modalidade: a visuo-espacial.

Considerando as propostas já existentes⁵¹ 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*



⁵¹ Como, por exemplo, as de Armstrong, et al (1995), Padden (1988) e Emmorey (1995), entre muitos outros.

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 investigam o desenvolvimento da linguagem em pessoas surdas expostas a *input* lingüístico nas mais diferentes idades, na dependência de, entre outras coisas, serem filhos de pais surdos ou ouvintes. Os resultados dessas investigações demonstram que surdos expostos à linguagem desde o nascimento apresentam uma performance lingüística mais acurada, tanto para a primeira como para uma segunda língua.

222



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 do 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 conta-

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

224



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 fonarticulatórios, 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 oral ou visuo-espacial, mas no das características abstratas da estrutura lingüística.

Outro trabalho interessante para demonstrar a validade de se considerar a língua de sinais como a primeira para o surdo é o de Emmorey (2002). A autora 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 pessoas sinalizadoras. 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 de Emmorey (2002), 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.

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.

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 tornarem pessoas letradas em ambas as sociedades, a dos ouvintes e a dos surdos.

Bilingüismo diglössico e ensino. Um diálogo possível?

Como se observou até aqui, ainda são recentes os resultados científicos que apontam para a língua de sinais como a estrutura linguística fundamental da pessoa surda. Provavelmente por isso, por séculos, as propostas de ensino têm privilegiado encaminhamentos metodológicos que dão exclusividade às tentativas de imitação de sons e leitura labial, excluindo a língua de sinais e desconsiderando que o acesso à informação por meio da linguagem visual é essencial para a plena formação da pessoa surda. Ainda hoje, alguns países permitem o uso da língua de sinais somente depois de os estudantes não terem alcançado sucesso com a oralização. Essa também é, infelizmente, a proposta de algumas escolas no Brasil.

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 en-



caminhamento de algumas dessas propostas não permite a participação das crianças na cultura surda 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.

O processo de aquisição de linguagem por 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 da própria pessoa surda.

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. 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 da própria comunidade surda. De acordo com Massone (1993), ainda que surdos, praticamente do mundo in-



teiro, tenham se proclamado a favor desse sistema bilíngüe, muitos deles são eminentemente antioralistas. Entendem por educação bilíngüe um encaminhamento no qual tenha lugar a língua de sinais. Em sua maioria, usam a linguagem escrita da modalidade oral e aceitam as condições de segregação ao postularem a inutilidade da língua oral.

Outro modo de apresentação de linguagem para o surdo é a comunicação bimodal. Ao analisar o uso dessa abordagem, Fernandes (1990) 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 bilíngüe 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, ao mesmo tempo, 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 diglósico 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 segunda língua oral (doravante L2). Mais recentemente, estudiosos, como Quadros (1997), propõem que a aprendizagem da modalidade escrita da Libras também ocorra, uma vez que o conheci-



mento da organização estrutural de um sistema escrito da língua materna pode ancorar o aprendizado dessa modalidade lingüística para a segunda língua⁵².

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 visuo-espacial: a língua de sinais.

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



⁵² 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 diglósico, reforça-se a necessidade de a pessoa surda 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.

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.

232



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. 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.

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. Grosjean (2001) observa que a primeira língua, quando adquirida normalmente, tem papel fundamental na aqui-

sição da segunda língua. A partir dessas afirmações, é possível prever mais uma dificuldade ao se negar um processo de bilingüismo em que a língua de sinais seja a primeira, 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 surdas adquire a língua de sinais tardiamente⁵³.

A pergunta que advém dessa situação é: se a estrutura da língua materna pode ser tomada como base para a organização da L2, como ficam os casos em que os surdos são impedidos de desenvolverem a sua língua natural? 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.


Assim, dentre as abordagens educacionais para surdos, o bilingüismo diglössico é uma possibilidade real de desenvolvimento psicossocial e cognitivo do surdo. 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 –, visto que, com essa proposta, dependendo do processo de aquisição, as duas linguagens terão diferentes papéis: algumas crianças serão dominantes na língua

⁵³ Vale salientar que 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.



de sinais, outras serão dominantes na língua oral e algumas terão um equilíbrio entre as duas linguagens. Desse modo, vários tipos de bilingüismos são possíveis e os surdos podem se tornar bilíngües e biculturais em vários graus. Nesse sentido, eles não são 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.

Algumas considerações sobre escrita, letramento e o trabalho com a pluralidade.

234  Analisando os procedimentos para levar o surdo a uma situação de bilingüismo diglósico, nota-se que há muito ainda a ser investigado com relação à aquisição de linguagem desses sujeitos. Porém, já é possível afirmar 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 em sua comunidade. Além disso, também é plausível considerar que a língua de sinais facilite a aquisição da língua oral falada ou escrita. Nesse caso, uma questão pode ser agora levantada: em que medida o letramento das pessoas surdas está relacionado aos diferentes processos de aquisição de linguagem?

Em outros países, isso tem sido investigado, 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. Para Strong & Prinz (1999), a relação entre as habilidades da Língua Ame-

ricana 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.

Então, se existe um sistema de escrita para a língua de sinais, não seria possível a criança surda aprimorar antes o seu letramento dentro da sua perspectiva lingüística para, depois, fazê-lo em uma segunda língua? Esse não seria o processo mais interessante de letramento para o surdo? 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.

Dessa forma, se há na proposta de ensino bilíngüe o intento de que o aluno surdo seja autônomo no ato de escrever e ler, isto é, signifique de fato, a sociedade e a escola têm que, verdadeiramente, reconhecer a existência de uma cultura que perpassa pela organização lingüística dos surdos, ou seja, por sua língua de sinais e, conseqüentemente, pela escrita dessa língua. Como salienta Skliar (2002), é preciso se deixar atravessar pelas outras línguas



sem desejar impor antes a sua. A fim de complementar essa idéia é que se sugere, aqui, a avaliação do papel da escrita de sinais no letramento das pessoas surdas, pois parece que ao se negar a existência dessa modalidade lingüística, está se negando a possibilidade real de letramento dessas pessoas, uma vez que elas são impedidas de registrar, elaborar e reelaborar os acontecimentos vividos em suas comunidades a partir de sua identidade. A participação em outras culturas seria, então, um convite posterior, visto que, como salienta Lodi, Harrison & Campos (2002: 39), *o que pode ser dito em Libras em nada se relaciona como o processo de escritura em Português*. Ou, ainda, na visão de Stumpf (2002) ao defender que:

236



A escrita de sinais está para nós, surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder e construção e desenvolvimento de nossa cultura. Pode permitir, também, muitas escolhas e participação no mundo civilizado do qual também somos herdeiros, mas do qual até agora temos ficado à margem, sem poder nos apropriar dessa representação. Durante todos os séculos da civilização ocidental, uma escrita própria fez falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outras línguas, que não podem compreender bem, vivendo com isso uma grande limitação.

Nós surdos precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir. Minha satisfação é muito grande quando eu escrevo em sinais, não é como quando tenho que escrever em Português, quando nunca fico segura. (Stumpf, 2002: 63)

Conforme a autora, somente dessa maneira o surdo poderá compreender, por exemplo, que a Língua de Sinais Brasileira e o Português são duas línguas separadas, cada uma com seu sistema de escrita. Portanto, é necessário o uso real da língua de sinais em todas as suas possibilidades, para que os surdos se tornem bilíngües e biculturais em vários graus.

Mas para isso acontecer são necessárias mudanças ideológicas com relação ao ensino/aprendizagem por surdos, nas escolas. Conforme Pereira (2002), por exemplo, é necessário que se mude a concepção de escrita vigente na maioria das instituições que atendem surdos no Brasil, pois nelas ainda prevalece uma preocupação com a alfabetização, ou seja, com o ensino das letras, sua combinação em vocábulos, codificação e decodificação, sem avaliar os usos da escrita enquanto práticas sociais. De acordo com a autora, o resultado disso é o fato de que muitos alunos surdos, embora identifiquem significados isolados das palavras e empreguem algumas estruturas frasais da língua portuguesa, não conseguem fazer uso efetivo dessa língua, não se constituindo como sujeitos de linguagem. Quer dizer, não parece haver nessas instituições nenhuma preocupação com o letramento, muito menos uma reflexão sobre como esse processo acontece nas comunidades surdas. Provavelmente porque como observa Souza (2002):

A alfabetização em Sign Writing se constitui, a meu ver, em uma interessante forma de resistência à medida que, para concretizá-la, um conjunto de novas práticas disciplinares seriam necessárias: desde a formação de professores até a versão de materiais, hoje em Português, para essa língua. E, nesse jogo, obviamente, começaríamos a ter a produção de novos textos também em SW. Essas novas práti-



cas poderiam gerar novos saberes, sobre a Libras, por exemplo, que a reforçariam. A escola teria que rever sua ideologia sobre a surdez e o surdo. (Souza, 2002: 142)

Com relação a esse ponto, Lodi, Harrison & Campos (2002: 40) afirmam *que a imersão social dos surdos e a ausência de registro escrito da língua de sinais acabam sendo fatores que dificultam o processo de resistência pela língua*. Isso porque apesar de a língua de sinais ser aceita no ambiente escolar, ela é vista somente como prática de interação entre pares, empregada para situações cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino. Dessa maneira, conforme esses pesquisadores, desvaloriza-se aquilo que o surdo tem a dizer, bem como os conhecimentos veiculados em sua cultura.

238

É como se não houvesse possibilidade de letramento dentro da cultura surda. A respeito disso, vale a afirmação de Skliar, (2002: 7) sobre a necessidade de se falar, na realidade, em letramentos. Diz o autor: *Talvez não haja uma coisa que possa ser chamada de letramento e sim, letramentos, no plural, quer dizer, experiências vividas e pensadas – às vezes parecidas, às vezes semelhantes, outras vezes opostas, e outras radicalmente diferentes, duais e antagônicas – de se relacionar com um código que é instável, fugitivo, enigmático, pois ele se encontra no coração de uma(s) cultura(s) que é (são) também instável (veis), fugitiva(s) e enigmática(s)*. Portanto, o caminho adequado para o bilingüismo diglósico, no caso das pessoas surdas, parece ser o de que elas possam aprimorar antes o seu letramento dentro da sua perspectiva lingüística para, depois, fazê-lo em uma segunda língua.

Para isso ocorrer, um dos primeiros passos necessários parece ser o de pensar conforme as particularidades das comunidade(s)

surda(s), sem inferiorizar ou descaracterizar a língua de sinais ou ignorar a diversidade lingüística, cultural e social. Para tanto, é preciso 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. Além disso, ter claro que usar linguagem escrita também faz parte da construção de identidade, dos valores ideológicos, das atitudes. Logo, há urgência de envolvimento dos surdos, bem como das pessoas que interagem com eles, em programas que tornem as informações científicas acessíveis, por meio, entre outros, de debates não só sobre a surdez, mas sobre as línguas de sinais, sobre a organização sociocultural das diferentes comunidades surdas, enfim, sobre o seu processo particular de letramento.

Olhar para a diversidade à procura de singularidades

239



Subjacente aos temas abordados até aqui está a proposição contínua de que é necessário saber mais a respeito das línguas de sinais, bem como sobre as diferentes formas de bilingüismo e organização sócio-cultural existentes no processo ensino/aprendizagem das pessoas surdas. Para finalizar esse capítulo, essa proposição condutora desse trabalho permanece, porém, como mais uma sugestão para possível focalização sobre esses temas. Um foco, na verdade, ainda não muito explorado quando se trata das relações entre ensino e pessoas surdas: as diferenças individuais na aquisição de segunda língua relacionadas aos aprendizes surdos.

Tal sugestão parece válida até porque se existe uma proposição de que o surdo possa aprimorar, também na escola, o seu letramento – cuja base é a pluralidade – isso implica não só considerar diferenças cognitivas, sociais e culturais de grupos, mas de indivíduos singulares.

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 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.

240



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 já mostrado, 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 pré-concebidas sobre a importância da aptidão lingüística (alunos acham que têm essa aptidão), sobre a natureza da aprendizagem lingüística (aprender a respei-



to 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? Como apresentado aqui, 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 que o surdo venha sendo considerado como incapaz de usar linguagem.

242



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 a 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 segunda língua 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, infelizmente, 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)



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 acredi-

tam 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.

244

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.

Outra individualidade que merece ser levada em conta diz respeito aos estados afetivos desses alunos, relacionados ao aprendizado lingüístico, como ansiedade, motivação, extroversão e introversão e, ainda, a variável idade. Isso porque 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, 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) destaca 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 diglósico que apresente claramente o valor social de ambas as línguas para eles. 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, identidade cultural do surdo e letramento.

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 por pessoas surdas. Até que ponto a apresentação tardia aos dados da L2, ou às modalidades gestual-visual e à escrita da Libras pode influenciar esta ou aquela pessoa? Quais os interesses e as necessidades de cada uma?

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 aprendiza-



gem serão negativos e vice-versa. Vale observar 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 aluno 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 e no letramento desses sujeitos.

A investigação sobre diferenças individuais, portanto, 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.

Para finalizar...

Na verdade, este trabalho não pode ser finalizado no sentido de apresentar uma conclusão, uma vez que sua elaboração se deu com o propósito de estabelecer uma discussão, um diálogo a partir de temas que podem ser investigados pelas áreas da linguagem, surdez e ensino. Então, esses temas estão ainda em avaliação, em análise. É possível, talvez, para fechar o texto (mas não a reflexão), destacar um ponto com o qual, em meio a muitas divergências, todos os pesquisadores parecem concordar: 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.

Nesse sentido, esse trabalho procura despertar o interesse de pesquisadores, professores para que a análise das relações entre a linguagem e a pessoa surda – não apenas a surdez – inclua, também, letramento e singularidade. A proposta é de que essa complexidade de fatores faça parte das buscas de respostas para a adequação do encaminhamento de ensino de língua para pessoas surdas.

Referências

248



AMARAL, M, COUTINHO, A & MARTINS, M. *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Portuguesa. Lisboa : Editorial Caminho, 1994.

ARMSTRONG, D. F. et al. *Gesture and nature of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BEHARES, E. L. *Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda*. In: MOURA M.C.; PEREIRA M.C. et al. (Ed.) *Língua de sinais e educação de surdos*. São Paulo: Tec Art, 1993.

BERKO GLEASON, J.B. *The development of language*. Columbus: Merrill Publishing Company, 1989.

BONVILLIAN, J. D. & SIEDLECKI JR., T. *Young children's acquisition of the formational aspects of american sign language: parental report findings*. In: *Sign language studies*, Washinton: Gallaudet University Press, V I, N. I, Fall, 2000.

ELLIS, R. *Individual learner differences and second acquisition: understand second language acquisition*. Oxford University Press, 1990.

- EMMOREY, K. A. *Language, cognition, and brain: insights from sign language research*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- FELIPE, T. *Bilingüismo e surdez*. In: *Trabalhos de lingüística aplicada*, V.14, 1989.
- FERNÁNDES, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.
- FERREIRA-BRITO, L. *Necessidade psico-social de um bilingüismo para o surdo*. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*, Campinas, (14): 1-263, Jul./Dez., 1989.
- FINAU, R. A. *Os sinais de tempo e aspecto na Libras*. Tese de doutorado, Curitiba: UFPR, 2004.
- FISCHER, S. D. & SIPLE, P.(org.) *Theoretical issues in sign language research*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GROSJEAN, F. *The right of the deaf child to grow up bilingual*. In: *Sign language studies*, Washinton: Gallaudet University Press, VI, N. II, Winter, 2001.
- HOFFMEISTER, R. J. *A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children*. In: CHAMBERLAIN, C. et al. *Language acquisition by eye*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- HOLZRICHTER, A & MEIER, R. P. *Child-directed signing in American Sign Language*. In: CHAMBERLAIN, C. et al. *Language acquisition by eye*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- LILLO-MARTIN, D. & KLIMA, E. S. *Pointing out differences: ASL pronouns in syntactic theory*. In: FISCHER, S. D. & SIPLE, P. (org.) *Theoretical issues in sign language research*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- LODI, A.C.B, HARRISON, K.M.P& CAMPOS, S.R.L. *Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional*. In:



- LODI, A.C.B, HARRISON, K.M.P, CAMPOS, S.R.L & TESKE, O. (Org.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- MARTIN, S. D. *The english-only movement and sign language for deaf learners: an instructive parallel*. In: Sign language studies, Washinton: Gallaudet University Press, V I, N. II, Winter, 2001.
- MASATAKA, N. *The role of modality and input in the earliest stage of language acquisition: studies of Japanese Sign Language*. In: CHAMBERLAIN, C. et al. *Language acquisition by eye*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- MASSONE, M.I. *O lingüista ouvinte frente a uma comunidade surda e ágrafa: metodologia de investigação*. In: MOURA, M.C; PEREIRA, M.C. et al.(Ed) *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.
- MOURA, M.C. *A língua de sinais na educação da criança surda*. In: MOUTA, M.C;
- PADDEN, C. A. *Grammatical theory and signed languages*. In: NEWMIEIER, F. *Linguistics: the Cambridge survey*. Cambridge: Cambridge University Press, V.2, 250-266, 1988.
- PEREIRA, M.C. *Papel das línguas de sinais na aquisição de escrita por estudantes surdos*. In: LODI, A.C.B, HARRISON.
- PETITTO, L. A. *The acquisition of natural signed languages: lessons in the nature of human language and its biological foundations*. In: CHAMBERLAIN, C. et al. *Language acquisition by eye*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- QUADROS, M. R. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, M. R & KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RAMSEY, C. & NORIEGA, A. N. *Niños milagrizados: language attitudes, deaf education, and miracle cures in Mexico*. In: Sign Language Studies, V. I, N°3, primavera, 2001.



- SHANKER, S. Jonathan Réé, *I see a voice*. In: Sign Language Studies, V.1, N.1, Fall, 2000.
- SKLIAR, C. *A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua*. In: LODI, A.C.B, HARRISON, K.M.P.
- SOUZA, R.M. *Educação de surdos e questão de norma*. In: LODI, A.C.B, HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L & TESKE, O. (Org.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- STRONG, M. & PRINZ, P. *Is American Signed Language skill related to English literacy?* In: CHAMBERLAIN, C. et al. *Language acquisition by eye*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- STUMPF, M.R. *Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting*. In: LODI, A.C.B, HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L & TESKE, O. (Org.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SVARTHOLM, K. *Bilingual education for the deaf in Sweden*. In: STOKOE, W. C (Ed) *Sign language studies*. Burtonsville: Linstok Press, V.81, 1993.





Capítulo 8

Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para os surdos

SANDRA PATRÍCIA DE FARIAS

Introdução

A leitura envolve um processo complexo de construção de sentidos, no qual interagem diversos fatores. Surdos, bem como aprendizes ouvintes da modalidade oral de uma segunda língua – L2 –, não percebem as sutis mudanças de sentido diante da complexidade de contextos lingüísticos diferentes. Como o acesso deles a recursos comunicativos em Língua Portuguesa – LP – escrita é, na maioria das vezes, restrito – decorrente, principalmente, da inadequação de estratégias utilizadas em sala de aula, no ensino da leitura – muitos mitos emergem e prejudicam a formação do leitor-surdo. Por exemplo, o mito da imersão, o mito da restrição cognitiva e o mito da interpretação ao pé da letra. Para um ensino eficiente da leitura de textos escritos em LP, para surdos, é necessário romper esses mitos, buscar estratégias adequadas a esse ensino, aplicá-las e avaliá-las continuamente. Tratar um pouco dessas questões é o que pretendem as reflexões que se seguem.

253



A complexidade da interface lingüística entre dois mundos

A paronímia, a homonímia, a polissemia e, principalmente, a metáfora são altamente produtivas nas diferentes línguas do mundo, nos mais diferentes contextos. Segundo Lakoff & Johnson (cf. 1980, 2002), praticamente tudo o que se diz ou escreve carrega um conteúdo extremamente metafórico. Eles afirmam que a me-

táfora está em tudo. Portanto, nenhuma interpretação pode ser generalizada, pois muda de sentido de um contexto para outro. Dessa forma, “o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora” (Lakoff & Johnson, 2002:46).

Falantes nativos adultos, imersos no contexto lingüístico que os circunda, captam os sentidos, ampliam seu conhecimento e o naturalizam, sem se darem conta das nuances semânticas decorrentes de sua imersão num contexto lingüístico, culturalmente marcado. Fairclough (2001:241) lembra que “algumas metáforas são tão profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas no seu discurso, pensamento ou ação, mesmo quando se chama atenção para isso”.

254



Uma criança em processo de aquisição de sua língua nativa ainda não naturalizou os possíveis sentidos que as palavras assumem nos diferentes contextos e, por isso, não interpreta o discurso corrente dos adultos da mesma forma que eles. À medida que os adultos falam, cenas são construídas na mente da criança, assim como ela as percebe. Posteriormente, essas construções metafóricas são naturalmente incorporadas pelos falantes nativos. Os aprendizes de L2, muitas vezes, precisam que essas estruturas sejam salientadas educacionalmente para que sejam apropriadas. Por exemplo, questões culturais incorporadas à LP não são transmitidas naturalmente para os surdos, como acontece com os ouvintes.

Nesses contextos, na maioria das vezes, a interpretação atribuída aos textos, pelos surdos, soa estranha. A forma como as palavras são concatenadas pode mudar o sentido das sentenças e

isso é conflituoso para o interlocutor aprendiz ou em contato recente com uma L2. Essa situação gera conflitos comunicativos entre surdos/estrangeiros, aprendizes de LP como segunda língua, e ouvintes, falantes nativos da LP, oriundos das nuances de sentido, resultantes, tanto do sem número de combinações possíveis dos termos da língua, como de traços culturais.

Estratégias dos surdos para construir sentidos

O trabalho que se segue é fruto de uma pesquisa que buscou discutir e entender como os surdos constroem e desconstruem o sentido homonímico, polissêmico e metafórico ao ler e interpretar textos escritos em LP, uma vez que a interpretação atribuída por muitos surdos aos textos escritos em LP, como dito anteriormente, é, normalmente, diferenciada daquela esperada pelo autor-ouvinte e interpretada pelo leitor-ouvinte. Para aproximar a construção de sentidos de textos de surdos e ouvintes, aqueles, aprendizes de L2, e esses, falantes nativos, é fundamental buscar estratégias para o processo de leitura e interpretação de textos em LP, por surdos. Entretanto, a identificação de estratégias úteis ao ensino não pode preterir a identificação das estratégias utilizadas pelos surdos para a construção de sentidos dos textos em LP.

Para identificar as estratégias empregadas pelos surdos na construção de sentidos de textos escritos em LP, esta pesquisa aplicou uma metodologia qualitativa de natureza etnográfica, na prática escolar, realizada em pesquisa-ação na própria turma da professora-pesquisadora.

Os participantes da pesquisa foram 7 surdos entre a faixa etária de 18 e 30 anos. Todos, na época, alunos em formação para o exercício do magistério na educação infantil e no ensino funda-



mental. É bom ressaltar que todos esses alunos tiveram seu ensino de LP fundamentado em abordagens e métodos de ensino LP como Língua Materna.

O planejamento das atividades desenvolvidas na pesquisa se deu por momentos, por sua vez divididos em etapas, aplicadas em várias aulas⁵⁴. Para o primeiro momento seguiram-se as seguintes etapas: (1a) distribuição de texto em LP⁵⁵, transcrito de cartoon⁵⁶ cuja temática envolve um enunciador interpretado literalmente por um interlocutor – ambos, membros de gerações distintas. O distanciamento lingüístico diacrônico de ambos pre-

⁵⁴ Cada momento foi planejado, paulatinamente, com base na reflexão dos registros de cada etapa desenvolvida. O primeiro momento foi gravado em fita VHS, com a autorização dos alunos participantes, em cinco de junho de 2001. Apesar de os dados analisados nesse capítulo se restringirem ao primeiro momento, segue a descrição dos momentos mais relevantes da pesquisa, por serem considerados sugestões metodológicas eficientes para o desenvolvimento de estratégias de leitura com alunos surdos.

⁵⁵ Sinopse do texto apresentado aos alunos: São Pedro solicita a ajuda de Noé, um “lingüista” celeste, para entender o que um rapaz, recém-chegado da Terra, diz a respeito de sua vida e sobre motivo de sua morte. O rapaz descreve sua infância, suas frustrações no trabalho, sua tentativa de ganhar a vida no Texas e em Chicago, onde se apaixona por uma moça com quem namora por um tempo. Passa um cheque sem fundo e acaba preso. Ao sair da prisão, procura pela garota, pede sua mão em casamento, mas ela já está comprometida com outro sujeito. Ele entra em depressão. Depois de um tempo, volta a procurá-la. Ao chegar à casa dela, a encontra casada, gorda e feia, após ter vários filhos. Seu esposo é quem lava as fraldas dos bebês. Ele, literalmente, morre de rir e, por isso, chega ao Céu.




⁵⁶ Trata-se de um cartoon da Metro Goldwyn Mayer Cartoon, *Made in Hollywood*, USA, gravado em fita VHS durante a programação infantil aberta da Emissora de Televisão – SBT. O texto do cartoon foi transcrito e, para efeito didático, intitulado “*Chegada ao Céu*”.



judicou a construção do sentido do texto, por parte do interlocutor, apesar de o código lingüístico utilizado ser o mesmo; (1b) solicitação de leitura individual do texto; (1c) troca de idéias com os colegas para abstrair o sentido do texto; (1d) primeira apresentação do cartoon, em vídeo. Todas as imagens do cartoon refletem a interpretação do interlocutor – idoso – que desconstrói todas as expressões idiomáticas ditas pelo enunciador; (1e) nova discussão dos alunos, comparando o texto lido com o vídeo apresentado; (1f) segunda apresentação do cartoon em vídeo, com o objetivo de relacionar a escrita com as cenas do vídeo; (1g) introdução do conceito de metáfora e discussão, com os alunos, sobre a diferença entre o posto e o implícito nas expressões idiomáticas presentes no texto e sobre a importância de se conhecer a cultura de uma língua para se entender os diferentes contextos; (1h) distinção entre palavras e expressões na LP e na Língua de Sinais Brasileira – LSB – por exemplo, distinção entre unidades lexicais simples (uma palavra) e unidades lexicais complexas (fraseologismos: frases feitas, expressões idiomáticas etc.) –; levantamento da questão de que, na Língua de Sinais – LS –, algumas palavras refletem idéias, ou seja, são expressões de pensamento e não têm uma relação biunívoca entre significado e significante como quando se refere a nomes de objetos.



Ex.: ÁGUA.

Referente:	Significado	Significante
	Imagem mental da água	Gráfia em LP: água Articulação em LP: /'agwa/Empréstimo da LP à LSB:  Articulação em LSB: 



Por fim, (1i) o comentário geral de cada aluno, a respeito do texto lido, foi gravado em VHS⁵⁷. No segundo momento, os surdos fizeram: (2a) entrevista com ouvintes, no intuito de registrar a interpretação deles para cada expressão metafórica do texto, seguida de socialização com os colegas. O terceiro momento teve como objetivo selecionar blocos de expressões fixas, encontrados no texto, criando estratégias para a ampliação da construção de sentido. Nessa atividade os alunos contaram, todo o tempo, com o auxílio da professora-pesquisadora: (3a) distribuição das principais imagens do vídeo, impressas, para associação de cada imagem a um fraseologismo presente no texto; (3b) apresentação do primeiro fraseologismo do texto e solicitação aos alunos para marcação individual, no texto, orientando-os a buscar os demais blocos de sentido. Cada aluno tenta marcar onde começa e onde termina cada fraseologismo – estruturas complexas da LP no texto lido, para, posteriormente, traduzi-las para a LSB; (3c) apresentação do texto em transparência e marcação, no mesmo, dos fraseologismos detectados pelos alunos; (3d) apresentação de um novo texto, com os fraseologismos previamente selecionados, para nova discussão sobre o sentido do texto; (3e) contraste das imagens com o texto em LP e com a LSB, na busca de equivalentes: itens ou fraseologismos com sentido idêntico ao encontrado no texto em LP; discussão e seleção de uma forma possível de tradução do texto para a LSB – diante de diferentes possibilidades de tradução, eleição de uma e registro sob a forma de descrição da

⁵⁷ O registro destes comentários foi traduzido da LSB (no vídeo) para a LP, pela professora-pesquisadora.

⁵⁸ O método de transcrição utilizado foi o “Sistema de notações em palavras” (cf. Felipe, 1977).

LSB⁵⁹, na interação com o professor. Montagem de esquema contrastivo entre cada frase metafórica do texto, o sentido de cada uma, em LP – desconstruindo a metáfora – e uma possível tradução do mesmo para a LSB.

Por fim, no quarto momento, propôs-se, aos alunos, a produção de outros textos em LP escrita, com expressões selecionadas por eles, dentre as encontradas no texto.

Corpus e sua respectiva análise

Segue microanálise de dois recortes extraídos do primeiro momento da pesquisa. O foco de análise dos recortes se deu sobre as estratégias aplicadas por surdos ao construir o sentido de textos em LP escrita. O objetivo desta análise foi orientar as escolhas de estratégias eficazes no ensino de leitura e escrita da LP para surdos, a partir do conhecimento das estratégias que os alunos usam para ler e entender textos em LP.

Para registro do corpus analisado foram utilizados dois recursos: (a) o primeiro encontra-se no primeiro recorte sob a ‘transcrição’ da LSB extraída de vídeo gravado em VHS, durante a aula pesquisada. Esse recorte retrata a estratégia utilizada pelos surdos para a leitura do texto proposto e (b) o segundo recurso se encontra no segundo recorte sob a “tradução” livre da professora-pesquisadora, da LSB para a LP, também extraída de trechos do vídeo supracitado. Nesse trecho, os alunos discutiram sobre o sentido do texto.

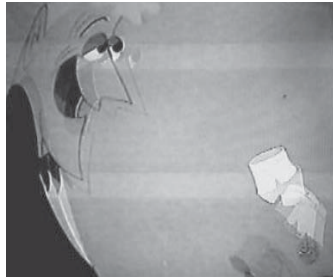
Primeiro recorte

A primeira análise se voltou às estratégias utilizadas pelos surdos no processo de leitura do texto. A estratégia básica utilizada

⁵⁹ As imagens que aparecem abaixo das orações selecionadas nesse recorte ainda não eram de conhecimento dos alunos nesse momento da pesquisa.



por eles para ler o texto proposto foi a “tradução” simultânea do mesmo, palavra por palavra, i.e., em Português sinalizado, conforme se verifica na transcrição que se segue de frases extraídas da gravação em VHS, durante a leitura do texto.



Exemplo(1): “minhas calças saíram pela, pela cabeça”

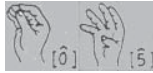
260



– Transcrição, em Português sinalizado, extraída do vídeo:
CALÇA SAIR CABEÇA

– Uma possibilidade de tradução, do exemplo (1), em LSB, seria:

CALÇA + CLS




(essas configurações de mão, consecutivamente, com as duas mãos, acima da cabeça, como se saltassem objetos de dentro dela).

Exemplo (2): “Minhas veias saltaram”



– *Transcrição, em Português sinalizado, extraída do vídeo: VEIA PULAR*

– *Uma possibilidade de tradução, do exemplo (2), em LSB, seria*

VEIA CL , partindo das veias do braço como que saindo do mesmo.

Exemplo (3):. “quando eu era criança, vivia com uma colher na boca



– *Transcrição, em Português sinalizado, extraída do vídeo: CRIANÇA VIVER COLHER Dêitico (apontação para a boca)*

– *ERA CRIANÇA TODO-DIA SÓ COMER+++*

Uma possibilidade de tradução, do exemplo (3), em LSB, seria:

ERA CRIANÇA TODO-DIA SÓ COMER +++

Emergiu no *corpus* gerado por esse recorte uma prática comum da Comunicação Total, uma tentativa de tradução dos textos da LP para a LSB. Na verdade, não traduziam o texto para a LSB, mas para o Português sinalizado. A tradução fragmentada congela as estruturas da LSB, privando-a de suas representações espaciais – que incluem movimento e direção – responsáveis pela concordância e pelas relações sintáticas, entre outros aspectos lingüísticos, geradores de sentido, e, ainda, despreza as diferenças estruturais entre a língua fonte e a língua-alvo. Além disso, essa estratégia não dá conta dos classificadores, constituintes da LSB, que, além de descreverem objetos, descrevem ações no espaço.

A naturalidade com que muitos surdos traduzem palavra por palavra da LP para a LSB pode ser explicada como resultado da prática de interpretação estanque e descontextualizada a qual foram e têm sido submetidos nos métodos da Comunicação Total que preconizam o Português sinalizado como técnica importante para o acesso à língua-alvo para os surdos. Nessa abordagem, a LSB não passa de trampolim para se chegar à LP, é apenas um instrumento para o aprendizado da LP. Pouco importa a estrutura da LSB, pois, na Comunicação Total, a LS é vista como um recurso a mais, uma “linguagem” pobre e simplificada e não uma língua com características próprias e especificidades.

Na educação de surdos, grande parte dos professores tornou essa estratégia parte integrante e permanente do ensino, impedindo os alunos de desenvolverem a língua-alvo, bem como sua própria língua. Os alunos não têm sido orientados quanto às unidades de sentido complexas, normalmente frases cujo sentido não é o somatório de suas unidades. Essa estratégia dificulta a identificação da coerência do texto lido, exigindo dos surdos verdadeiros malabarismos mentais para atribuir um sentido coerente a seqüências de palavras, sem elo.



Há como se traduzir simultaneamente qualquer texto em outra língua, sem sobrepor estruturas, desde que se conheça o código lingüístico do texto e o contexto no qual o código está empregado e desde que sejam utilizadas técnicas adequadas à tradução. É preciso romper com essa prática bimodal na tentativa de tradução de textos da LP para a LSB, para que os alunos deixem de interpretar seus textos de forma fragmentada. Essa prática natural, recorrente, deve ser abolida a fim de ampliar os recursos comunicativos dos aprendizes, na língua-alvo, sob pena de os alunos se viciarem nela e fossilizarem a língua-alvo, tornando limitados seus recursos comunicativos.

Segundo recorte

Esse recorte destaca duas orações do texto sobre as quais os alunos discutiram e buscaram atribuir sentido. Para facilitar a análise, ele foi dividido em três partes e cada sentença traduzida – comentário do aluno sobre o sentido do texto – foi numerada. As letras que aparecem após a seqüência numérica se referem às iniciais dos nomes dos participantes da pesquisa. Dele emergiram algumas estratégias cognitivas utilizadas pelos alunos durante o processo de construção de sentido do texto.

263

Exemplo (4): Aí eu voei para Chicago. Lá uma garota entrou no quadro.



Parte I

- (01) FAA: Entrou no quadro dá a impressão de que ela entrou
... no quarto ou no quadro?
- (02) FFN: Voou para os EUA e uma mulher entrou no quarto.
- (03) FAA: Como é?
- (04) FFN: Entrou para dormir!
- (05) FAA: Quarto é: Q-U-A-R-T-O e está escrito quadro!!!!
- (06) MRC: Dentro do quarto!
- (07) FAA: Quarto é diferente de quadro!
- (08) JLSS: Não! Não pode trocar “D” com “T”. É quadro e não quarto. É diferente!

264



Ao discutirem, coletivamente, sobre o sentido do texto, os alunos iniciaram suas “especulações” pelo reconhecimento lingüístico, uma estratégia de processamento textual segundo Heinemann & Viehweger (1991 *apud* Koch, op. cit.: 26-8). Discutiram o “dado”, a informação que se encontra no horizonte de consciência dos interlocutores (Chafe, 1987 *apud* Koch, 2000). Ao tentarem atribuir o status de novo à informação dada, seguiram uma direção tangente, remetendo-o a “conteúdos de consciência”, i.e., a referentes estocados na memória dos interlocutores, que, a partir de “pistas” encontradas na superfície textual, foram (re)ativados, via inferenciação (cf. Koch, 2000).

Os surdos começaram a criar expectativas sobre o que o texto dizia. As hipóteses dos alunos giraram em torno do sentido que poderia facilmente ser construído caso a palavra inserida no texto fosse “quarto”. Tentaram estabelecer uma ambigüidade referencial em que “quarto” e “quadro” seriam candidatos a possíveis referentes. Trataram a questão no âmbito de seu conhecimento e do que seria coerente com seus conteúdos de consciência, i.e., do

possível erro gráfico na palavra “quadro” – Q-U-A-D-R-O – obra de arte – que poderia ser Q-U-A-R-T-O – cômodo em que se dorme –. Não cogitaram a possibilidade de haver paronímia entre “quadro” – obra de arte – e “quadro” – aquilo que se vê, se observa –, pois essa seria uma informação nova para os alunos. O sentido buscado para o texto flutuava sobre um termo conhecido pelos alunos, no caso, o substantivo concreto. A dificuldade estava em determinar o sentido abstrato que o termo também possui, pois, possivelmente, não o conheciam.

Na busca de determinação do sentido, as pistas oferecidas pelo texto parecem não ter sido compatíveis com a verdade contingencial partilhada pelos surdos: “não se entra em um quadro”. Diante de uma aparente indeterminação de sentido – mesmo que para um falante nativo da LP não haja nenhum tipo de indeterminação – começaram a optar por aqueles sentidos aos quais julgavam possíveis para o preenchimento da lacuna semântica encontrada. Cabe refletir se a fuga ao sentido original do texto não seria decorrente de interpretação que já viram ouvintes fazerem de textos em LP, interpretações essas que lhes soaram estranhas, parecendo fugir do sentido captado do texto e, por este motivo, imaginam possível dar a interpretação mais próxima do texto, mesmo que dissociada do contexto, da seqüência original proposta pelas palavras. Está claro que o conhecimento de mundo partilhado entre surdos e ouvintes não é o mesmo.

Segundo Filmore e Kay (*apud* Ferreira-Brito, 1997:162-3), na interpretação de textos, as palavras evocam cenas, esquemas e frames a partir do material lexical, do material gramatical, do contexto corrente, do conhecimento partilhado de mundo e da intenção do escritor suposta pelo leitor. Os surdos evocaram vários desses elementos para identificar verossimilhança no texto.



Se a frase em questão fosse: “uma mulher entrou no quarto”, haveria no texto apenas um equívoco de digitação. O contexto estaria facilmente solucionado e as estruturas lingüísticas não exigiriam “peripécias cognitivas” ou outras estratégias para identificar o sentido da sentença. O sentido estaria explicado na superfície textual. Apesar de não tê-lo feito explicitamente, parece ter sido essa a intenção do aluno que suscitou a hipótese de que se tratava de “quarto” e não “quadro”. Como a professora-pesquisadora não se manifestou com relação ao comentário do aluno, em (07), o mesmo interlocutor que iniciou a questão em (01) percebeu que não se tratava de quarto, mas de quadro. Começaram a lançar novas hipóteses com relação ao sentido do texto.

266



Os comentários de (06) são fruto de testes de hipóteses para a construção do sentido. Se alguém entra num quarto, está subentendido que foi “dentro” dele. Em (04), o aluno propõe um acarretamento, pois conclui que há uma grande probabilidade de que se alguém entra num quarto pode ser para dormir. Pressupostos e possíveis acarretamentos são levantados para atribuir coerência ao texto e construir seu sentido. É uma tentativa de interpretação com base no seu conhecimento de mundo, se remetendo a um contexto conhecido, conforme defendem Bakhtin (1929 *apud* Koch, 2000:50), Pêcheux (1969 *apud* Koch, 2000:47) e Maingueneau (1976, *apud* Koch, 2000:47).

Percebe-se que, ao interagir com um texto, quando os surdos dominam o vocabulário nele presente, identificam e reconhecem o material lingüístico na superfície textual, numa leitura de mero reconhecimento do que está posto no texto. À medida que aprofundam seu contato com o mesmo, opinam, conjeturam com o material lingüístico, combinando os itens lexicais antes mesmo de terem clareza quanto ao significado de tais combinações. Eles

buscam as relações lógicas que o compõem, dentro do conhecimento lógico de mundo que possuem para, com ele, tentarem captar as entrelinhas. Retomam, por vezes, a superfície textual sobre a qual travam discussões com relação a supostas semelhanças de um termo com outro e o sentido resultante dessa combinação com outros termos do enunciado. Submetem a informação dada e as pistas encontradas no texto aos frames de sua memória, no seu “horizonte de consciência”, remetendo-se ao seu conhecimento de mundo para construir um sentido plausível para o texto, segundo sua concepção, elaborando pressupostos e inferindo sobre eles. O subentendido é interpretado à luz do seu conhecimento de mundo que, nem sempre, é o mesmo partilhado pelo ouvinte, tendo em vista sua história de vida e sua própria cultura. Em suma, os surdos canalizam a interpretação do texto metafórico a uma interpretação plausível dentro do mundo possível.



Parte II

- (09) **MRC:** Então, uma mulher ficou admirando um quadro!
... Um quadro de uma mulher bonita!
- (10) **MRC:** Parece que é um quadro da América do Sul.
- (11) **FAA:** Precisa sintetizar a história para entender! Por que, por exemplo, o homem viaja de avião para uma cidade dos EUA, Chicago e vê um quadro de mulher!
- (12) **FFN:** Mas entrou no quadro?
- (13) **MRC:** (Balança a cabeça afirmativamente, sem muita convicção.)
- (14) **FAA:** Precisa ver como você interpreta a história: um homem pode viajar ou sonhar que viajou e ver um quadro com o desenho de uma mulher.

A entrada de uma mulher num quadro não seria possível. Possível seria uma mulher estar ao lado de um quadro admirando-o; ou o próprio enunciador estar admirando uma pintura de uma mulher; ou ainda, uma mulher estar admirando a paisagem de um quadro. Esses são sentidos passíveis de construção pelos surdos, mesmo diante das restrições lexicais da LP às quais estão expostos. A informação semântica era nova para os leitores e, por esse motivo, eles se remeteram a outros “conteúdos de consciência”, a partir de “pistas” encontradas na superfície textual.

Quando o aluno em (10) confundiu Chicago com um local na América do Sul, outro aluno em (11) reclamou que o colega precisava sintetizar o texto e não percebeu que a questão não dizia respeito à síntese do texto, mas ao conhecimento da localização geográfica de Chicago. Novamente, a intertextualidade se faz presente, havendo o leitor que se remeter às aulas de geografia.

268



Parte III

- (15) **MRC:** Quando ele chegou pode ter visto. Não interessa aqui se ele viajou ou sonhou!
- (16) **FFN:** O homem conta uma história... Uma pessoa em Português pode dizer: eu sonhei que tem uma mulher dentro do quadro. É sonho. Ele está contando uma história.
- (17) **JLSS:** Uma mulher sente, fica imaginando um quadro que tem uma paisagem e sente vontade de entrar nela. Está no mesmo lugar: entrar numa casa igual à do quadro. Isso combina com sonho. Vontade de entrar na cena do quadro. Não entra no quadro de verdade.

- (18) FAA: Cada um tem sua própria interpretação do texto que é diferente uma da outra...

Diante de um texto cuja interpretação “literal” foge à verdade contingencial partilhada pelos surdos, em que construções linguísticas parecem incoerentes e, até, absurdas, o sonho parece ser a solução plausível para justificar o sentido aparente do texto. Isso ocorre, principalmente, quando parece o absurdo estar identificado no texto pelos alunos ser incompatível com o conhecimento de mundo de todos que discutiram a questão. Ele foi visto como uma possibilidade de interpretação cujo *habitat* está resguardado ao mundo onírico.

A existência de uma verdade contingencial para os surdos, presente na construção do sentido metafórico do texto, com base em sua leitura de mundo, foi confirmada nas cenas do vídeo, cujas imagens metáforas estavam desconstruídas. Os surdos têm verdadeira noção do que é verossímil e, portanto, o juízo que fazem ao construir o sentido de um enunciado despreza interpretações impossíveis e absurdas. Essa questão ficou nítida diante da cena do desenho animado em que o homem utiliza seus próprios braços para “voar para Chicago”. Os surdos riram e, unanimemente, afirmaram que essa cena só seria possível em sonho.

Quando o sentido do texto construído pelos surdos difere daquele construído pelos ouvintes é porque o conhecimento partilhado pelos surdos advém de uma experiência essencialmente visual diferente da experimentada por ouvintes. As pistas oferecidas pelo texto remetem os surdos à sua leitura de mundo. Os pressupostos e as inferências que elaboram se enquadram na sua experiência não menor que a



de um ouvinte, mas diferente. Às vezes, limitada pelo desconhecimento da cultura da língua-alvo, como pode ser a de qualquer ouvinte aprendiz de uma L2, todavia, passível de ampliação caso metodologias adequadas sejam utilizadas no ensino de LP, como L2, para surdos.

A diferença de construção de sentido ocorre porque os surdos experimentam o mundo essencialmente pela visão, por meio das imagens e movimentos que os cercam, realidade que aponta para a existência de uma cultura surda construída a partir de um mundo visual, próprio e diferente daquele do mundo ouvinte (cf. Skliar, 1998). Uma cultura que reflete na sua língua e na sua forma de ver o mundo ouvinte e a língua oral. Wilcox (2000:34) justifica essa afirmação dizendo que “pessoas surdas usam seus olhos para propósitos funcionais além do que os usam os ouvintes”. Nesse sentido, a “visão” é o apoio contextual, por excelência, da cultura surda, como motivação à construção que os surdos fazem do sentido dos textos em LP. Conhecer o mundo pela visão significa, ainda, desenvolver um código visual com o qual os surdos associam significado e significante a partir das informações visuais que extraem do meio.

Há bem que se lembrar, porém, que não se trata de um determinismo lingüístico como aquele sustentado pela “Hipótese de Sapir Whorf” (Lyons, 1981), mas percebe-se claramente que a construção do sentido dada por surdos a textos escritos em LP é orientada por um “olhar surdo” para o mundo, preponderantemente “visual”.

Quando o termo gerador da ambigüidade na interpretação faz parte de uma verdade contingente, a interpretação dos surdos se aproxima de seu conhecimento de mundo, mesmo que, para



isso, o contexto sofra ligeira alteração, comprometendo a interpretação compatível com aquela possível para os ouvintes. Quando a metáfora desconstruída torna o texto irreal, os surdos não percebem naturalmente o que significa. Hipotetizam um devaneio na expressão do interlocutor, ou mesmo, um sonho. A partir de pistas textuais, do seu conhecimento lingüístico da LP e do seu conhecimento de mundo, encontram uma interpretação compatível com uma verdade possível.

Mitos gerados na interação surdo-ouvinte

Muitos desconhecem que os surdos não partilham da “visão ouvinte do mundo” e acreditam que a simples imersão deles em ambiente de oralidade é suficiente para que adquiram a língua oral. Trata-se do mito da imersão. A pura imersão, entretanto, não garante a aquisição da LP por surdos. Decorrente desse mito surge outro, o de que os surdos têm limitação cognitiva, i.e., surge o mito da restrição cognitiva. Esse mito dominou(a) as crenças de alguns professores, de tal forma, que levou(a)-os a convencer muitos surdos de uma suposta “incompetência”/ “incapacidade”, uma vez que, percebendo que entendiam(em) o mundo de uma maneira distante daquela que ouvintes julgam “adequada”, passavam(am) a se considerar, realmente, incapazes de entender esse mundo tão “misterioso” e “imprevisível”. Isso contribui para que os surdos desenvolvam uma auto-imagem enfraquecida, em muitos casos, assujeitada, contribuindo para a formação de surdos com identidade inconformada (cf. Perlin, 1998). Submissos à ideologia que perpassa esses mitos, diminui-se, também, a predisposição dos alunos ao aprendizado.



Grande parte dos professores de LP para surdos, carrega(va), também, um terceiro mito, o da interpretação ao pé da letra. Os registros da pesquisa apontaram, desde o início, para a necessidade de romper esse paradigma. A interpretação dada pelos surdos, ao texto analisado, não se trata de uma interpretação ao pé da letra. Cai por terra a hipótese de que os surdos interpretam os textos em LP *ipsis literis*. Constatou-se nessa pesquisa que leitores surdos têm voz na interpretação de textos e que essa voz não é divorciada de sua concepção de mundo. Ao interpretarem textos escritos em LP, eles partem de sua realidade visual e de seu conhecimento prévio sobre a LP. Os surdos têm total consciência da mudança de sentido dentro dos diferentes contextos, mas, devido aos poucos recursos comunicativos de que dispõem na LP, têm dificuldades para determinar os referentes textuais e contextuais, um dos passos necessários à construção de sentido dos textos.

272



Se entre ouvintes de um mesmo grupo social ou cultural já há falhas na construção dos sentidos dos enunciados metafóricos, ambíguos etc., quanto mais na interação entre surdos e ouvintes! Não é possível determinar aquilo de que se fala se não se leva em conta o contexto! Por isso, a determinação da referência depende do contexto, pois o contexto reúne todo tipo de conhecimento arquivado na memória dos actantes sociais, por ocasião do intercâmbio verbal: conhecimento estilístico – registro – conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura – intertextualidade. O contexto seleciona a função referencial “mais adequada” e se liga à intencionalidade e às crenças do falante, às quais se imagina serem partilhadas pelos demais interlocutores. Se os surdos não dominam estas crenças, ficam à margem do processo comunicativo, muitas vezes, frustrados por sua referência não corresponder à referência almejada pelos enunciadores, de uma maneira geral,

ouvintes. É preciso levá-los à consciência das diferenças contextuais, do sentido que a língua assume, nos diferentes contextos.

O contexto e o texto como processo

As hipóteses criadas pelos surdos para a construção do sentido do texto nos remetem ao conceito de texto como um processo e não como um produto acabado, cujo sentido não é único, mas aquele construído com base na interação autor-leitor. Thomas (1995:22), ao tratar do sentido, argumenta que ele “não é inerente às palavras isoladas, também não é produzido pelo enunciador sozinho, nem pelo interlocutor sozinho. Fazer sentido é um processo dinâmico que envolve a negociação do sentido entre o enunciador e seu interlocutor, o contexto do enunciado – físico, social e lingüístico – e o significado potencial de um enunciado.”

Segundo Mey (2001:108), o lingüista dinamarquês Jesper Hermann afirma que não sabe realmente o que está dizendo antes que seu parceiro lhe conte. O impacto de seu texto será confirmado diante da recepção do público. “A leitura é uma atividade colaborativa entre o autor e o leitor. O trabalho que o autor realiza ao produzir o texto deve ser suplementado e complementado pelo leitor (...). O leitor como colaborador ativo é um elemento fundamental no cenário literário. (...) Ao atuar, o leitor modifica a peça: o que o leitor lê é sua co-produção” (Mey, 2001:196-7). Se não existe uma única interpretação possível de um texto, mas uma para cada indivíduo que interage com ele, fica claro que a interpretação de um surdo, orientada por sua experiência de mundo visual, será diferente da interpretação de um ouvinte, baseada numa experiência de mundo sonora. Todavia, as interpretações podem ser mais próximas, caso se tenha a consciência dessas dife-



renças, ou mesmo, se tenha experiências que sejam semelhantes. Para que isso aconteça, deve ser ofertado aos surdos, um *input* lingüístico – em LP escrita – contextualizado, autêntico e de qualidade.

A metáfora do iceberg (cf. Koch, 2000) elucidada, com clareza, a construção do sentido que um surdo faz de um texto. Como um iceberg, todo texto possui à flor da água apenas uma superfície exposta, uma seqüência de elementos lingüísticos operados pelo produtor do texto, determinados pela situação comunicativa, pelo gênero textual, pelo contexto sócio-cultural – as linhas – e uma imensa área imersa subjacente, implícitos, que deverão ser inferidos do contexto sócio-cognitivo dos interlocutores – as entrelinhas. Para se chegar às profundezas do implícito, e dele extrair um sentido, faz-se necessário submeter o conteúdo do texto a vários sistemas de conhecimento e à ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. O acesso a aspectos culturais e lingüísticos – homonímicos, polissêmicos e metafóricos – e contextuais, na LP, parece propiciar uma construção do sentido textual coerente e compatível, tanto com o contexto, como com o enunciador – interlocutor de primeira mão, autor do texto –, bem como com o co-enunciador, o leitor.

Segundo Koch (cf. 2000), a coerência é, também, responsável pela interpretabilidade de um texto. São fatores responsáveis pela coerência global de um texto para os participantes de um “jogo de atuação comunicativa”: o conhecimento do sistema lingüístico; o conhecimento de mundo e partilhado; a coerência; a abertura contextual – contextualizadores; a tipologia textual; as inferências; a situacionalidade; a informatividade; a intencionalidade; a aceitabilidade. O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, na integração de dois processos: no âmbito da compreensão – reconhecimento das categorias de lin-



guagem e da organização sintática e semântica, propriamente dita – e, no âmbito da interpretação – reconhecimento de estratégias textuais utilizadas. Não se busca captar o que o texto diz ou representa, mas o que ele faz, e como sua forma de representação ajuda na construção do sentido final.

É preciso mostrar aos surdos que, nos diferentes contextos, as palavras mudam seu sentido original. Por meio do contexto evidenciado no texto, as palavras se combinam e recombinaem, significam e ressignificam com a permissão da comunidade que as usa. É na aceitação ou não deste ou daquele sentido que o léxico de uma língua se origina, bem como se criam os diferentes sentidos de cada termo em cada contexto.

É a partir do texto que se deve, então, trabalhar com os surdos para levá-los à consciência de aspectos lingüísticos que permeiam a linguagem dos ouvintes, de forma que entendam melhor o funcionamento da LP e, conseqüentemente, ampliem a significação das palavras e passem a buscar, nos termos da LP, os sentidos possíveis das palavras e essas, não isoladas, mas associadas entre si, em blocos, por sua vez, interpretados como unidades de sentido que podem ser diferentes a cada contexto.



Considerações finais

Encontro marcado entre a LSB e a LP / Questões sobre a tradução na sala de aula

Pode-se afirmar que uma aula de LP para surdos é sempre um encontro marcado entre duas culturas lingüísticas, uma vez que professores de LP para surdos são, na maioria, ouvintes. Nesse encontro, o professor de LP chega munido das estruturas

morfológicas seqüenciadas de “sua” LP, ao passo que o aluno surdo chega munido da sobreposição de informações morfológicas de “sua” LSB. Nesse contexto dicotômico, o professor de LP, nem sempre proficiente na LSB, nem sempre consciente de estratégias eficientes ao ensino, acaba por desenvolver um ensino que fragmenta a LSB, descontextualizando-a e impossibilitando seus alunos de verem a cadeia semântica e pragmática da LP. Um professor de LP – desavisado, sem domínio de estratégias adequadas às aulas de leitura – leva seus alunos surdos a lerem textos em Português sinalizado, o que acarreta uma interpretação fragmentada que reforça o mito da interpretação ao pé da letra. O falante nativo de LP, normalmente ouvinte, tende a seqüenciar as estruturas morfológicas da LS – língua de sobreposição morfológica –, enquanto ainda não domina a LSB; enquanto o falante nativo de LSB, normalmente surdo ou filho de surdo(s), possivelmente terá a tendência de sobrepor tais informações morfológicas na LP – língua de seqüenciação morfológica.

276



Ao contrário do que muito se pregou – quando se acreditava na LS como uma “linguagem” simplificada, reduzida e pobre, diante da incapacidade de se perceber a sobreposição lingüística de seus traços –, o professor ouvinte precisa despir-se da natureza seqüencial de sua língua materna para captar a riqueza e diversidade dos traços altamente complexos e aglutinados e que, simultaneamente articulados, são traduzidos para a LP em textos pouco mais extensos.

Aprender LSB, para o professor ouvinte, é dar visibilidade à complexidade subjacente a cada articulação da LSB. Em contrapartida, aprender LP significa, para o surdo, despir-se do caráter de sobreposição da LSB para encontrar o caráter seqüencial da LP. O desconhecimento desses paradigmas – LS [língua de

sobreposição] x LP [língua de seqüenciação] – acarreta uma série de outros problemas que atingem, inclusive, a questão da interpretação, da construção do sentido de um texto.

Essa reflexão nos explica por que, muitas vezes, os surdos escrevem frases curtas, semanticamente densas e que podem ser desmembradas em outras, formando um texto mais longo e detalhado. Um intérprete de LS, em tradução simultânea da fala do surdo, em LS, para a LP oral, precisa ser ágil. A tradução precisa ser seqüenciada para adequar-se à característica da LP. Uma pequena frase em LSB pode ser uma frase ou uma seqüência de frases em LP. Se o surdo, enunciador, não tem esse conhecimento, pode pensar que o intérprete esteja “pondo palavras em sua boca” – sem descartar a possibilidade de uma interpretação malfeita –, por que ele rapidamente conclui seu raciocínio em LSB, enquanto o intérprete, às vezes, se alonga para concluir o que o surdo disse.



Erradicando os mitos e propondo um novo olhar ao ensino da leitura

Essa pesquisa, enfim, reporta-nos a duas conclusões: (a) a primeira, de que os surdos, *a priori*, têm construído o sentido dos textos que lêem à luz do léxico isolado da língua, de forma congelada e estanque; (b) a segunda, de que, diante do posto em um texto, os surdos buscam uma interpretação verossímil do mesmo. A partir do conhecimento lingüístico que possuem de sua L2, das pistas encontradas no mesmo, com base em sua leitura de mundo e orientados por ela, intuem, inferem, deduzem e pressupõem sobre o sentido explicitado no texto.

É preciso estar ciente de que estratégias de ensino equivocadas acarretam um aprendizado deficiente. Cabe ao professor

pesquisar estratégias eficientes ao ensino de LP para surdos. Por isso, urge refletir sobre alternativas que levem os alunos surdos a ampliar sua leitura de mundo.

A LSB, portanto, deve ser considerada ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias no ensino da LP para surdos. Nesse encontro marcado, é preciso valorizar o trânsito entre os dois mundos, entre as duas culturas. É preciso que surdos e ouvintes se olhem profundamente e captem um do outro o seu eu diferente. Somente a partir daí o ensino pode, efetivamente, fazer a diferença nesse contato de diferenças.

Em termos gerais, é preciso: (a) apresentar aos alunos surdos a cultura lingüística do ouvinte – amplia-lhes as possibilidades de significar as palavras e o acesso a conhecimentos partilhados, não apenas com a comunidade surda, mas, também, com a comunidade ouvinte –; (b) levá-los a buscar nos termos da língua e em suas combinações não um único sentido, mas os sentidos possíveis dentro de diferentes contextos –; (c) levá-los a entender a sua L2, com propriedade de um falante nativo.

Em termos específicos, deve-se: (a) ensinar marcas lingüísticas culturais presentes na LP; (b) trabalhar contrastivamente as duas línguas, a LSB e a LP, para ensinar a estrutura “adequada” em LP ou explicações sobre a estrutura das sentenças da LP mediante o uso metalingüístico da LSB; (c) reservar no planejamento de ensino, um espaço para a aquisição lexical, mas de forma contextualizada; (d) utilizar técnicas de leitura visual: estabelecimento nominal; sistema verbal; mudanças na direção dos olhos e do corpo; modulações dos sinais; uso de CL; exploração do espaço (marcas temporais); marcas não-manuais; (e) desenvolver no leitor a busca de pistas para o entendimento do significado do texto a partir de sua visão periférica; (f) privilegiar a memória operacional de forma a perceber que as palavras retidas



mudam de natureza, isto é, passam do estatuto de palavras – input visual – para o estatuto de significado; (g) trabalhar unidades maiores do texto para transmitir significado e interpretá-lo, com clareza.

O conhecimento da cultura ouvinte impregnada na LP e o uso dela nos diferentes contextos amplia o conhecimento de mundo dos surdos, bem como seus recursos comunicativos na LP. Isso significa que apresentar questões culturais presentes na LP, aos surdos, pode ser um caminho para levá-los a ampliar seus recursos comunicativos e, conseqüentemente, sua competência comunicativa em LP.

A proposta contrastiva das duas línguas em questão é essencial à eficácia do ensino. Apresenta-se como uma via de duas mãos, pois propicia uma troca de experiências entre surdos e ouvintes. Ao mesmo tempo que amplia a competência comunicativa dos surdos na LP, amplia a competência comunicativa dos ouvintes, em LSB. O contraste entre expressões idiomáticas desconstruídas, por meio de ilustrações que interpretam o texto como um somatório de termos, e o sentido dos termos – interpretado em blocos – parece facilitar o processo de entendimento da metáfora para os surdos. As imagens apresentam o sentido desconstruído, mas a ser expandido no momento seguinte, a partir de uma abordagem interacionista de ensino, por meio dos protocolos verbais coletivos e com o auxílio do professor.

A aquisição lexical tem um papel fundamental no ensino de Português como L2 para surdos. É possível que a escola esteja restringindo o ensino de línguas ao ensino de lista de palavras. Há uma preocupação excessiva com substantivos concretos em detrimento de conceitos abstratos. Seja porque alguns professores não sabem trabalhar com metodologia de L2 com seus alunos, seja porque falta-lhes a proficiência na LSB.



Laufer (1997 *apud* Nhampule & Moreno, 2004:69-70) afirma que aprender uma palavra é aprender sua forma oral e escrita, sua estrutura de base, suas propriedades sintáticas e o seu comportamento numa frase, as suas propriedades semânticas, suas relações paradigmáticas e suas relações sintagmáticas. Deve-se ter em mente que uma lista de palavras não torna o aprendiz competente numa língua. O vocabulário deve ser trabalhado na escola de forma global. O ensino da palavra deve vir acrescido do ensino de todas as relações que ela estabelece na língua-alvo.

Além de ampliar seu vocabulário, os surdos devem associar as palavras umas às outras nas sentenças a fim de identificar blocos de sentido, enquadrá-las num contexto e construir sentido. O corpus analisado nesse trabalho aponta para a importância de se inserir o contexto nas aulas de LP para surdos e de se trabalhar com blocos de sentido. A estratégia de organização do texto em blocos de sentido, com a marcação, com caneta marcadora de texto ou lápis de cor, dos fraseologismos e outras combinações fixas presentes no texto escrito em LP, utilizada no terceiro momento da pesquisa, é bastante eficiente. Além de facilitar a visualização dos blocos de sentido, essa marcação enfatiza aos alunos que a dissociação de suas partes implica novos sentidos, ou seja, o agrupamento ou o desagrupamento das palavras num texto implica mudança no sentido.

Esse procedimento também serve para o desenvolvimento de estratégias de fixação de regência verbal e nominal, expressões fixas e idiomáticas. Toda e qualquer preposição, gramatical ou lexical, deve estar associada aos termos aos quais se liga, dentro do contexto em que ocorre, assim como os substantivos devem ser sempre trabalhados ao lado de seu respectivo artigo.

Outra estratégia bastante interessante para a aquisição da competência lexical e comunicativa é o trabalho com mapas



conceituais. Além de um recurso didático excelente, favorece a aquisição e memorização rápida de conceitos.

Com relação ao ensino de sintaxe e semântica das preposições para surdos, Salles et al. (2002:160 e 169) sugere que, no ensino de L2, o assunto gramatical aborde outras categorias, mas não as preposições, especialmente nos casos de expressões fixas e idiomáticas. As longas listas de preposições inseridas nos livros didáticos, isoladamente, devem ser eliminadas, pois dificultam a aprendizagem dos alunos. Os surdos devem agrupar estruturas lingüísticas em unidades significativas. Se assim procederem, maior será a quantidade de material processada e mantida na memória ao mesmo tempo e mais fácil será construir o sentido ao texto.

Enfim, o ensino de leitura para surdos exige um novo enfoque. Resta muito a pesquisar e muito a contribuir para uma educação de surdos, verdadeiramente bilíngüe, com estratégias adequadas ao ensino da LP. Dentre as questões pontuadas nesta reflexão, emerge a importância de se ampliar os recursos comunicativos dos surdos e, conseqüentemente, seus horizontes, para que possam transitar e penetrar no mundo ouvinte e nele desfrutar de outras possibilidades de interpretação, sem restringir a uma visão de mundo monofacetada, voltada para um único sentido.

Esse novo enfoque deve permitir-lhes o acesso aos diversos domínios sociais da sociedade nos quais estão ou possam vir a estar inseridos. Ele propicia o desenvolvimento da competência lingüística, comunicativa e discursiva dos alunos. Garante a preservação da estrutura lingüística de ambas as línguas e o desempenho adequado dos falantes no cumprimento dos diferentes papéis que desempenham na sociedade.



Referências

- BORTONI-RICARDO, S.M. *Educação e língua materna: eixo transversal*: Realidade Brasileira. Módulo I, vol. I. UnB, 2001.
- Chomsky, N. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Tradução: Lúcia Lobato; revisão: Mark Ridd, Brasília: UnB, 1998.
- FELIPE, T.A. “Introdução à gramática da Libras”. In: *Educação Especial – Língua Brasileira de Sinais*, Série Deficiência Auditiva, vol 3, fascículo 7, 4/MEC/SEESP: Brasília – DF, 1997.
- Ferreira-Brito, L. “Aquisição da língua portuguesa escrita por surdos” In: RINALDI, Giuseppe (org.) *A Educação de Surdos* 1. Deficiência Auditiva, série Atualidades Pedagógicas n 4, vol 2, fascículo 5, MEC / SEESP, 1997.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução: Izabel Magalhães, Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FARIA, S.P. “*A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*”. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2003.
- KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed., 3ª imp., Ática: SP, 2001.
- KOCH, I.V. *O texto e a construção dos sentidos*. Coleção Caminhos da Linguística, São Paulo: Contexto, 2000.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- LYONS, J. *Linguagem e lingüística*, Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- MEY, J. *As vozes da sociedade – Seminários de pragmática*. Tradução: Ana Cristina de Aguiar. Revisão: Viviane Veras. Coleção Idéias sobre Linguagem. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2001.



NHAMPULE, a. & MORENO, A. “O ensino-aprendizagem do vocabulário” In: DINIZ, P.G.M.J. (org.) *Português para primário: estratégias e exercícios*. Maputo: INDE, 2004.

Perlin, Gladis T.T. “Identidades Surdas”. In: Skliar, Carlos (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

SALLES, H.M.M.L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* vol. 1, Brasília: MEC/SEC de Educação Especial, 2002.

SKLIAR, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Thomas, J., *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*, NY: Longman, 1995.

WILCOX, P.P. *Metaphor in American Sign Language*, Albuquerque: University of New Mexico, 2000.





Capítulo 9

A apropriação da escrita por crianças surdas

SÔNIA BROCHADO DECHANDT

O tema focalizado neste estudo vem de indagações ligadas à área da surdez, uma vez que esta faz parte da nossa trajetória acadêmica há vários anos. Nesta pesquisa, que resultou em Tese de Doutorado, investigou-se o desempenho de crianças surdas que têm acesso à escrita, mediadas pela língua de sinais.

Constatando a importância da aquisição precoce da língua de sinais pelo surdo como sua primeira língua, propomos verificar, na amostra pesquisada, a partir dos dados coletados, como crianças surdas usuárias da língua de sinais estão entrando no mundo da escrita, sem passar necessariamente pela oralidade. Portanto, objetivou-se discorrer sobre como está ocorrendo a apropriação da escrita da língua portuguesa, como segunda língua, por informantes que têm como primeira língua a Língua de Sinais Brasileira.

Atualmente, vários estudiosos têm se preocupado com a melhor forma de a pessoa surda adquirir o domínio da modalidade escrita da língua oral, como segunda língua. A partir dos anos 80, no Brasil, os estudos referentes à surdez e à língua de sinais vêm adquirindo um espaço bastante significativo, especialmente, no contexto escolar, reafirmando o papel dessa língua no processo de desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social do surdo, bem como da aprendizagem da escrita da língua oral, como segunda língua. Vários pesquisadores brasileiros, entre eles Gesueli (1988, 1998); Fernandes (1989, 2003); Quadros (1997a, 1997b, 1999, 2004); Souza (1996, 2000); Santos (1994); Góes (1994, 1996); Fernandes, S. (1998); Ferreira Brito (1989, 1993, 1995); Felipe (1989, 1993); Bernardino (1999); Costa (2001) e outros, têm



ressaltado a importância das línguas de sinais para aquisição da linguagem do surdo e como mediadora na aprendizagem da língua oral, na modalidade escrita.

Esses e diversos outros trabalhos produzidos no Brasil sobre língua de sinais, sobre a escrita dos surdos e sobre as teorias de aquisição de segunda língua são relevantes e serviram de referência para essa pesquisa, além de oferecerem contribuições significativas para a compreensão da forma como os surdos constroem suas produções escritas.

Entre os estudos que referendam essa pesquisa e contribuem para a compreensão do processo de apropriação da escrita do Português, destacam-se os seguintes trabalhos sobre estrutura frasal em Língua de Sinais Brasileira: Felipe (1988), sobre o signo gestual-visual e sua estrutura frasal na língua dos sinais dos centros urbanos do Brasil; Quadros (1999), sobre a estrutura da frase na Língua de Sinais Brasileira; e a publicação de Quadros e Karnopp (2004), língua de sinais brasileira – estudos lingüísticos. Considerando-se que as escritas do surdo nos períodos iniciais apresentam muitas características da língua de sinais em suas produções, foram considerados também as seguintes produções: Gesueli (1988, 1998) sobre a aquisição da escrita e o conhecimento produzido na interlocução em língua de sinais; Góes (1994, 1996) que analisa textos do ensino supletivo, principalmente no que diz respeito à coesão e coerência; Santos (1994), que trata da produção e análise da escrita de cartas pessoais de adultos surdos; Bernardino (1999), que aborda a construção da referência em Libras e no Português escrito; e Costa (2001), que investiga a apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos.

Em relação às teorias de aquisição de segunda língua, o trabalho foi fundamentado na Teoria da Lingüística Interdependente

(Cummins, 1989; 1991; Cummins e Swain, 1986, *apud* Chamberlain, Morford e Mayberry, 2000) que, na educação de surdos, é apontada como proposta paradigmática para a educação bilíngüe e como ponto inicial para investigar a situação singular da criança surda que sinaliza, aprendendo a ler. O princípio básico dessa teoria é referido como Competência Básica Comum (CUP), modelo de competência bilíngüe em que “os aspectos relacionados ao letramento de proficiente bilíngüe em L1 e L2 são comuns ou interdependentes através das línguas” (Cummins e Swain, 1986, *apud* Chamberlain e Mayberry, 2000:240). A primeira implicação desse conceito é que a experiência, em casa ou na comunidade em geral, com alguma língua levará ao aumento da competência fundamental de ambas as línguas. Como Cummins e Swain discutiram, essa competência crescente se transfere entre as linguagens.

As correlações fortes e positivas entre leitura e Língua de Sinais Americana (ASL) relatadas nos estudos mencionados, inquestionavelmente fornecem apoio empírico inicial para a Teoria da Lingüística Interdependente.

Cummins (2002), ao ressaltar a importância da língua materna na educação de crianças bilíngües, imigrantes residentes no país onde se emprega uma segunda língua (L2), questiona como poderão as escolas fornecer uma instrução apropriada para crianças cultural e lingüísticamente diversas. Considerou-se que esses questionamentos também se aplicam à situação da criança surda, usuária de uma língua de sinais, que está aprendendo uma língua da comunidade ouvinte, no país onde reside. Cummins afirma que um primeiro passo seria atender o que a pesquisa indica sobre a importância do papel da língua materna das crianças em seu desenvolvimento educacional.



Examinando a literatura em aquisição ou aprendizagem de L2, constatamos a pertinência teórica da noção de interlíngua⁶⁰ (IL) para atender o interesse pela língua-alvo do aluno-aprendiz. Pesquisadores e professores têm procurado entender as propriedades da produção lingüística dos alunos na tentativa de descobrir como a L2 é aprendida para que surjam modelos de ensino e aprendizagem mais eficientes.

Os métodos de ensino tradicionais em L2 enfatizavam a eliminação de erros, no entanto, mais recentemente, sob orientação de lingüistas e psicolingüistas, os professores têm tratado dos erros a partir de uma perspectiva diferente. Passaram a considerar os erros como características do sistema de uma IL, isto é, parte da gramática da IL, não sendo considerados como erros. Para tanto, podemos conceituar interlíngua como a língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL) em determinada altura de aprendizagem.

O processo de apropriação de uma segunda língua é extremamente complexo. Muitas são as hipóteses e teorias que se tem proposto para explicá-lo, como o Comportamentalismo, Cognitivismo, Sócio-Interacionismo, Inatismo, Teoria do Monitor e outras. Porém, se assume-se que a aprendizagem é um processo multifacetado e um fenômeno cujo protagonista é um ser humano variável, pode-se sugerir que nenhuma teoria por si mesma

⁶⁰ Uma das teorias que mais influenciou esse novo tratamento dos chamados erros foi a Teoria da Interlíngua, que postula ser o processo de aprendizagem constituído de etapas cognitivas contínuas. A interlíngua consiste em “gramáticas mentais provisórias que o aprendiz vai construindo no percurso de seu desenvolvimento até atingir a competência em L2” (Selinker, 1972).



poderá explicar o processo em sua totalidade e de forma universal. Gargallo (1999) afirma a existência de alguns mecanismos e estratégias do tipo universal, como a transferência da língua materna, a repetição, a generalização das regras da língua-alvo, a reformulação de hipóteses ou a criatividade, que, de acordo com as variantes específicas de cada indivíduo, contribuem para criar estilos individuais de aprendizagem. (Gargallo, 1999:22, trad.nossa).

Bialystok (1978), citado por Spolsky⁶¹ (1990), ao estudar as condições de aprendizagem de uma segunda língua, propôs um modelo para se lidar com diferenças no desenvolvimento de habilidades. Seu modelo é dividido em três níveis, *input* (exposição à língua), conhecimento (a forma como a informação recebida através da exposição é armazenada), e *output* (a forma como o conhecimento é usado em produção ou compreensão). A distinção principal ocorre no nível do conhecimento, onde Bialystok postula três construções hipotéticas: conhecimento explícito da linguagem - os fatos conscientes que o aprendiz tem sobre a linguagem; conhecimento implícito da linguagem - a informação intuitiva sobre a qual o aprendiz opera em razão de produzir respostas compreensíveis (ou produção) na língua-alvo; e outros conhecimentos - conhecimento da língua nativa e de outras línguas, conhecimento de mundo etc.

As implicações desse modelo têm sido empregadas em vários estudos. Bialystok (*apud* Spolsky, 1990) aplica o modelo aos julgamentos de gramaticalidade tanto sobre o conhecimento de regras como sobre a intuição. Dessa maneira, a tarefa de julgar

⁶¹ SPOLSKY, B. Conditions for second language learning. Oxford: Oxford University Press, 1990.

gramaticalidade não necessariamente apresenta preconceito em relação ao conhecimento implícito ou explícito.

Spolsky (*op. cit.*) faz distinção entre as duas formas de conhecimento apontadas, por Byalistok, como condições complementares: (a) o conhecimento implícito dá conta do conhecimento da língua intuitivo e está disponível inconscientemente, quando o falante produz formas corretas e reconhece as incorretas; (b) o conhecimento explícito está conscientemente disponível para o falante e torna-o capaz de afirmar uma regra ou explicar a razão de se usar determinada forma. O conhecimento dos fatores que incidem sobre o processo de aprendizagem interessa a todos os professores, no sentido de que quanto mais saibam sobre esse processo, melhor possam orientar o ensino e facilitar o uso da nova língua. Assim, após esses pressupostos teóricos, passamos à abordagem do desenvolvimento metodológico dessa pesquisa.

Partiu-se do pressuposto de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos e, portanto, sua primeira língua (L1). Os informantes foram selecionados respeitando-se os seguintes critérios: são alunos do Ensino Fundamental; surdos pré-lingüísticos, isto é, a surdez ocorreu antes da aquisição da linguagem; usuários da língua de sinais; na faixa etária de 8 a 11 anos de idade. A Língua de Sinais Brasileira assume um caráter mediador e de apoio na aprendizagem do Português, como uma segunda língua; as leituras destes sujeitos são realizadas em língua de sinais para a compreensão, decodificação, discussão e criação de textos. Por isso, a língua de sinais pode interferir na escritura deles e se refletir na produção textual em Português.

A pesquisa apresenta um corpus de doze informantes surdos, selecionados segundo os critérios mencionados acima e de acordo com o parecer abalizado de lingüista proficiente em língua de

sinais, após o levantamento prévio e filmagens em diversas classes do Ensino Fundamental, em duas instituições de educação especial para surdos. O grupo selecionado cursa 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental durante a pesquisa de campo, em escola especial para educação de surdos, pertencente à Rede Estadual de Educação. Todos são filhos de pais ouvintes, embora esse não seja critério para seleção.

Foram (73) setenta e três produções analisadas, de variados gêneros, incluindo bilhetes, avisos, descrições, recontos de filmes, histórias, passeios, visitas e outros. Os informantes foram codificados como: FEL 1, MAY 2, VI 3, WAL 4, SUE 5, KAT 6, AMA 7, NAY 8, ANGEL 9, GUS 10, MAU 11, DOU 12. ⁶²

Buscando contribuir significativamente para a compreensão da forma como crianças surdas constroem suas produções escritas e tentando entender o que esta materialidade lingüística representa, serão analisados aspectos sintáticos e morfolexicais, que se mostrarem relevantes durante o processamento dos dados. As questões que permearam a análise foram as seguintes: Representam marcas da primeira língua empregada pelos surdos? Marcas da escrita do Português? Marcas de uma interdependência lingüística? Marcas de uma interlíngua dos aprendizes em processo de apropriação da L2?



⁶² Prevenimos o leitor de que o número de informantes e de amostras da produção textual serão reduzidos nesta exposição, por questão de adequação ao espaço e à finalidade de capítulo de livro.

Um olhar sobre os textos de crianças surdas

Ao analisar os dados, considerou-se que a apropriação de uma segunda língua(L2) é um processo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a Língua de Sinais Brasileira e o ponto de chegada é a escrita do Português. Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem constituem o que se denomina interlíngua (IL), termo criado por Selinker (1972) para se referir ao sistema lingüístico empregado por um falante não nativo. Assim, o conceito de interlíngua apresenta-se proveitoso para a análise dos dados abaixo, demonstrando que os estágios sucessivos do conhecimento lingüístico se revelam e variam na linguagem dos aprendizes. Há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional e demonstram que o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente, mas que se utiliza de estratégias de transferência da L1, de estratégias de simplificação, de estratégias de hipergeneralização e estratégias de transferência de instrução. A descrição dos dados mostra essas características no desempenho textual das crianças surdas. Para a descrição e análise da produção escrita dos informantes, adotamos como critério manter a forma de redigir empregada pelos alunos nas transcrições dos textos em Português⁶³.



⁶³ Considerou-se nesta análise que, em geral, os trabalhos sobre a ordem dos constituintes da frase demonstram que o Português do Brasil (PB) apresenta uma orientação básica SVO, dita ordem direta dos constituintes ou canônica, constituindo-se as demais como ordens não-canônicas. De acordo com o enfoque da visão funcionalista, coexistem diferentes ordens na sentença, apesar de ser a ordem básica SVO, usadas em diferentes condições

Nesta abordagem, procurou-se observar, principalmente:

- o contexto das produções escritas dos aprendizes, isto é, as situações e as condições em que se processa e se produz o conhecimento escolar sobre a escrita;
- a ocorrência, nas produções, de estruturas que se diferenciam do Português convencional e que mais se aproximam da língua utilizada pelos sujeitos na comunicação face a face (com destaque para os enunciados sintéticos e para aqueles que se diferenciam quanto à ordem);
- a constituição do sentido, ou seja, a apreensão do significado da mensagem pelo leitor.

A seguir apresentam-se algumas amostras da produção textual dos informantes, utilizadas para analisar o desempenho na escrita e os diferentes estágios (interlíngua) de apropriação da língua-alvo.

Há um contraste muito grande entre o estágio de apropriação da escrita da língua portuguesa entre NAY 8 e AMA 7, apesar de estarem sujeitas aos mesmos fatores externos contextuais e às mesmas condições de produção. NAY8 parece estar num estágio de apropriação inicial, como podemos observar nesta reprodução de história.

e para diferentes propósitos, com destaque especial para as construções de tópico-comentário (TC). Ainda, para efeito de análise, a oração complexa pode ser definida como uma oração que tem dentro de seus limites pelo menos uma outra oração (Perini, 1996:124). Como por exemplo, em *A raposa falou que está bom*.

A raposa e as uva

- colhas come muito uva (1)
 colhos fugiu escuro árvore (2)
 raposa quero vontade come uva (3) (4)
 raposa pulou não pegou conseguiu (5) (6) (7)

294

NAY8 não demonstra facilidade com a escrita. As frases são breves, não apresentam elementos funcionais (artigo, preposição, conjunção), com exceção do título que foi escrito no quadro pela professora. Apresenta dificuldades ortográficas em “colhos” (coelhos), “colhas” (coelhas), “pegou” (pegou); flexiona os verbos na 3ª e 1ª pessoa do singular do presente e do pretérito perfeito do indicativo como em “come”, “fugiu”, “pulou”, “conseguiu”, “quero”; parece haver tentativa de empregar o diálogo direto na 3ª linha do texto, sem sucesso. Além disso, considerou-se a estrutura seguinte complexa: “raposa quero vontade come uva”, uma construção do tipo tópico-comentário, em que o primeiro elemento é enfatizado. As demais orações estão na ordem canônica SV(O).

Já o que chama atenção no texto abaixo é o emprego forçado e inadequado dos artigos, lembrando os modelos estereotipados das frases de cartilhas tradicionais.

lebre e a tartaruga

- O ela falu vamos disputa brincar correu. (1) (2) (3) (4)
 O você falu ja correr. (5) (6)
 O coelha come cenoura dome ja. acordou. (7) (8) (9)
 Ja tartaruga ganhou feliz (10)

Parece que NAY 8, equivocadamente, pensa que em Português sempre se deve iniciar as frases com um artigo. Aqui também mistura a fala do narrador com a da personagem, por não dominar a estrutura do diálogo direto. Já flexiona alguns verbos, como “vamos”, “disputa”, “correu”, “falu”(falou), “come”, “dome” (dorme), “acordou”, “ganhou”; entretanto, outros, permanecem no infinitivo, como “brincar”, “correr”. Além disso, não emprega preposições, nem conjunções.

A produção de ANGEL 9 revela, como a informante anterior, muita influência da gramática da L1, porque suas frases empregam poucos elementos funcionais e mais palavras de conteúdo. Contudo, já denota mais características da L2, como observou-se na reprodução da história abaixo.

- Chapeuzinho Vermelho (1)
- Mãe fala chapeuzinho vermelho
- A vovó muito doena [doente?] (2)
- chapeuzinho Vermelho foi vê flor
- muito bonita (3) (4)
- chapeuzinho Vermelho assauto lobo. (5)
- lobo corre muito casa vovó lobo come vovó (6) (7)
- chapeuzinho Vermelho lobo quem
- chapeuzinho vermelho porque olho grande,
- porque nariz grande, porque (8)
- orelha grande, porque boca grande come
- chapeuzinho Vermelho. (9)
- O homem ovido [ouviu?] quem homem
- cama o lobo dorme. (10) (11) (12)
- Chapeuzinho Vermelho gosta muito da
- vovó. (13)



Esse texto tem ainda muita influência das estruturas da língua de sinais, poucos determinantes e elementos de ligação. Nas linhas 6, 7, 8, e 9 há tentativa de diálogo direto entre as personagens Lobo e Chapeuzinho Vermelho, embora não demonstre ter domínio, mas o leitor atento pode recuperar o diálogo pelo apoio no contexto da história tradicionalmente conhecida. Apresenta algumas características do Português, empregando o pronome interrogativo “por que” como em “porque (por que) olho grande”, contração da preposição de+a (da) em “gosta muito da vovó”, os artigos definidos em “a vovó”, “o lobo”; flexão verbal no pretérito perfeito e presente do indicativo “foi”, “vê”, “corre”, “gosta”; concordância nominal em “flor muito bonita”, “olho grande”, “nariz grande”, “boca grande”, “orelha grande”. As orações seguem a ordem dos constituintes SVO.

296



Nessas produções, com características semelhantes, desses e de outros informantes, observou-se o uso de construções com poucos elementos funcionais, ordem que prioriza construções de tópico-comentário, mas também aparecem alguns elementos gramaticais do Português; alguns empregados com consistência, outros aleatoriamente.

Ao contrário dos textos anteriores, as produções de MAU 11 são bastante extensas e empregam muitos elementos gramaticais do Português, mas que resultam em textos confusos e num fluxo contínuo e sem pontuação, ou pontuando aleatoriamente, causando-nos a impressão de uma narrativa apressada (fala em L1?). Parece haver uma mistura entre a sintaxe da L1 e os elementos da L2, uma mescla que dificulta a compreensão do texto.

Chapeuzinho Vermelho

- Chapeuzinho é vovó fez leite bolo doce. (1)
cesta vai chapeuzinho vê que árvore. (2)
muita bonita a flor colorido pegar. (3) (4)
flor deu depois vovó árvore escuro. (5)
lobo mal foi lobo oi Chapeuzinho. (6) (7)
oi tudo bem lobo porque cesta (8) (9)
eu tenho Chapeuzinho falou leite. (10) (11)
doce bolo e lobo lá de vovó casa. (12)
tudo obrigado fingiu lobo foi. (13) (14)
rápido ganhou casa vovó bateu. (15) (16)
porta abriu lobo quieto susto vovó. (17) (18)
gritou lobo comeu vovó barriga (19) (20)
lobo vovó fingiu cega chapeuzinho. (21) (22)
porta bateu abriu chapeuzinho. (23)
mesa a cesta lobo atichim fingiu. (24) (25)
Chapeuzinho não abraçou doença. (26)
mentroso ela falou óculos maior (27)
lobo boca mentroso bulsa lobo.
comeu chapeuzinho duas barriga. (28)
dormido lobo cama homem. (29)
pegou policia porta abriu queito. (30) (31)
cadê vovó eu viu vovó lobo. (32)
pegou tesoura queito abriu ganhou. (33) (34)
vovó e chapeuzinho abaçoe depois. (35) (36)
amigo tudo. Chá, leite, bolo, pão. (37)
vovó pois vai chapeuzinho for (38)
passa não tem lobo acabou (39)
ganhou fim (40)



As frases seguem uma estrutura próxima da L1. Aparecem várias construções frasais que foram considerados tópico-comentário (TC): 12 (1) (6) (7) (9) (12) (18) (21) (23) (25) (26) (31) (37). Em todo o texto, emprega apenas dois artigos em a flor (3ª linha) e a cesta (15ª linha); emprega aleatoriamente a preposição “de”, as conjunções “que”, “pois”, “porque”, “e” e o verbo “ser(é)”, como vemos em: “doce bolo e lobo lá de vovó casa”; “Chapezinho é vovó fez leite bolo doce”; “cesta vai chapeuzinho vê que árvore”; “oi tudo bem lobo porque cesta eu tenho”; “vovó pois vai chapeuzinho”. Apresenta alguns erros ortográficos “abraçoeu”, “mentroso”, “queito”, “Chapezinho”, “balsa”(?), “abaçoe”. Pontua aleatoriamente.

Também no texto abaixo, há muitas frases com estrutura mais próxima à L1. Um grande número de frases divergentes da ordem SVO e construções que podem ser consideradas tópico-comentário.

298



A lebre e a tartaruga

- | | |
|--|-----------|
| A lebre orgulhosa passear arvoré legal | (1) |
| rápido lebre parou a tartaruga disputa | (2) (3) |
| lebre a tartaruga lebre fraco você para | (4) (5) |
| tartaruga agora lebre ou tartaruga já | |
| rápido lebre pé sujo cabeça tartaruga | (6) |
| parou tem muito viu cenoura comer | (7) (8) |
| todo acabou vê longe ah-ah todo tartaru- | (9) (10) |
| ga deborado todo calor lebre dormir | (11) |
| arvoré escuro lebre gostoso leão todo animal | |
| vai lebre animais vai-vai tartaruga | (12) |
| viu dormir tartaruga ah-ah deborado | (13) |
| chegou ganhou tartaruga feliz barulho | (14) (15) |

coelho não rápido viu tartaruga ganhou	(16) (17)
coelho eu viu não dormir acabou	(18) (19) (20)
pegou animais tudo festa ganhou tartaruga	(21) (22)
embora coelho que não mais já acabou	(23) (24)

O aluno MAU 11 flexiona verbos na 3ª pessoa do singular, no presente e no pretérito perfeito do indicativo, como em “parou”, “viu”, “chegou”, “ganhou”, “acabou”, “pegou”, “tem”, “vê”, “vai”; mantém outros verbos no infinitivo, como “passar”, “dormir”, “comer”. Há a ocorrência de apenas um erro ortográfico “deborado” e outro de prosódia “arvoré”, analisados como erros decorrentes da forma visual. Além disso, emprega as conjunções “que” em “embora coelho que não mais” e a conjunção “ou” em “agora lebre ou tartaruga já”; a preposição “para” em “lebre fraco você para tartaruga”. Embora empregue vários elementos do Português, notamos nesses textos que a construção do sentido pelo leitor torna-se difícil, recorrendo-se apenas à escrita, é preciso apelar para o conhecimento de mundo partilhado pelo leitor.

Assim como MAU 11, o texto de SUE 5 parece inserir um maior número de elementos morfolexicais do Português, como vemos abaixo:

Descricao de figura

- As famílias foi passar[passar] livre. (1)
- A mata ar bom limpo. (2)
- As nossa cidade tem varias: gramas, flores, (3)
 árvores, pinheiros, folhas, pássaros, pombinhos,
 galhos, troncos, asfalto, bola, sofá lixeira, etc
 Ela moça, pegar regador água cuidado palntas



- [plantas] (4)
 jaridns [jardins].
 O menino brincar bola. (5)
 As familias foi como igreja. (6)

Neste texto de SUE 5 se observa a inserção de muitos elementos gramaticais do Português, como o emprego dos artigos, a flexão verbal, a flexão de gênero e número. Entre os já elencados, como a flexão dos nomes em número concordando com os artigos definidos, estão os exemplos “as famílias”, “gramas”, “árvores”, “pinheiros”, “folhas”, “pássaros”, “pombinhos”, “galhos”; aparecem, também, alguns erros ortográficos visuais, como “passer” (passerar), “palntas” (plantas), “jaridns” (jardins), compreensíveis para o estudante surdo, que não chegam a comprometer o texto. No entanto, vale destacar que as incorreções ortográficas não são do mesmo tipo que as observadas entre alunos falantes do Português. Esses tipos de incorreções são incomuns entre ouvintes que tendem a produzir erros ortográficos influenciados pela sonoridade, pelo dialeto usado, pela forma específica da fala, que não coincide com a escrita, ou ainda por generalizações morfológicas. No caso dos surdos, destacamos que as trocas são visuais, baseadas na memória visual. Na tentativa de apropriar-se da língua-alvo, há inserção inadequada da palavra como na oração que ficaria com sentido se omitíssemos esse elemento, mesmo não ocorrendo a concordância verbal, como podemos observar em:

As familias foi (como) igreja.



Observou-se uma construção de tópico-comentário em:

Ela moça, pegar regador água cuidado palntas jaridns .

Agora, observemos o texto a seguir da mesma informante:

O DINOSSAURO (reconto do filme)

O DINOSSAURO FILHO E TEM NIHO 6 OVOS.

O DINOSSAURO FILHO FOI FLORESTAS BORBO-
LETA COMER CARNOTAURO.

O DINOSSAURO E PÁSSARO LEOU O OVO UMA
OVO CAIU ROLOU FICAR

MACACOS ENCONTROU CARINHO CUIDA NOME
ALADAR.

O DINOSSAURO MACACOS TEM BRINAS
[brincam?]FLORESTAS.

O ALADAR VIU FOGO CORRE DEPRESSA MAR
ÁGUA.

O ALADAR DE MACACO UMA ÁGUA TEM ANDAR
CANSADO SOLO MUITOS

SOL VIU MAGRO É ALADAR VIU ALADAR MEDO
UMA MACACO MEDO MAR

AFOGAR ALADAR CHAMAR MACACO SOCORRO
ALADAR SUSTO ENNCONTROU

MACACO SALVAR.

O ALADAR LEVOU O MACACO LONGE CANSADO
VONTADE É ÁGUA



O ALADAR MACACO TEM VIU MAGA VONTADER
 COMER ATACA É ALADAR
 RAPIDO FUGIU FICAR DE COMO GRUPO
 DINOSSAUROS PESSOAS MUITAS
 FAMÍLIAS CANSADO QUER ÁGUA.
 AS DINOSSAUROS PEDE CAMINHAR CANSADO
 CHFE SOLO TEM CALAR CANSADO
 LONGE ALADAR ESTAS

Notou-se que a produção escrita de SUE 5 se caracteriza por uma mescla intensa de L1 e L2. Parece haver a inserção de muitos elementos do Português, às vezes, inadequados e uma sintaxe confusa e, muitas vezes, numa ordem divergente da canônica. Além disso, apresenta algumas características morfossintáticas próximas à L2: domina emprego da conjunção “e” e artigos definidos e indefinidos, mas ainda confunde o gênero das palavras em Português. Emprega a preposição “de”, mas ainda não apresenta consistência; flexiona os substantivos em gênero e número, como “o dinossauro”, “o ovo”, “ovos” “pessoas”, “muitas famílias”, “dinossauros”, “florestas”, mas na concordância confunde o gênero como “uma macaco”, “uma ovo”, “uma água”, “as dinossauros”. Flexiona, também, os verbos com maior consistência em algumas pessoas e tempos, como *tem(5)*, *foi*, *levou*, *caiu*, *rolou*, *encontrou(2)*, *cuida*, *fugiu*, *corre*, *é*, *levou*, *pede*”, embora alguns ainda permaneçam no infinitivo “*comer*, *ficar*, *andar*, *afogar*, *chamar*, *salvar*, *quer*, *caminhar*, *calar*”. Como foi observado anteriormente, parece tratar-se de um estágio de apropriação que reflete hipóteses da organização gramatical da interlíngua, na tentativa de aproximação da língua-alvo.



Observou-se que o desempenho dos dois últimos informantes citados apresenta características semelhantes. Notamos que a produção escrita de ambos se caracteriza por uma mescla intensa de L1 e L2. Parece haver a inserção de muitos elementos do Português, às vezes, inadequados e uma sintaxe confusa e, muitas vezes, numa ordem divergente da canônica. Parecem encontrar-se em um estágio de apropriação que reflete hipóteses da organização gramatical da interlíngua, na tentativa de aproximação da língua-alvo.

Ao redigir este bilhete pelo Dia das Mães, FEL 1 parece dominar a estrutura desse gênero de texto, apresentando cabeçalho com localidade e data, seguido do cumprimento ou vocativo, do corpo do texto e da despedida.

MARINGA, 7 DE MAIO DE 2001 (1)

QUERIDA MAMÃE (2)

MAMÃE, EU VONTADE COMPRAR
PRESENTE (3)

VARIAS ROUPAS, SAPATOS, CALCAS
PARA TE DÁR (4)

JUNTO COM O BRUNO.
FELIZ DIA DAS MÃES. (5)

OBRIGADO CARINHO MIM. (6)

beijos seu filho fel. (7)

O texto acima apresenta algumas marcas da L1, como verbos no infinitivo “comprar”, “dar”; mas aproxima-se do Português pelo uso adequado das preposições “para”, “com”, “de” e da contração da preposição “das” (de+as); do artigo definido no sintagma no-



minal “junto com o Bruno”; da flexão dos substantivos em número, como “sapatos”, “calças”, “mães”, “beijos”, apresentando também concordância nominal no sintagma “várias roupas”. Insere com propriedade o pronome pessoal oblíquo “te” na oração subordinada final “para te dar” e o pronome possessivo “seu”, com função referencial no texto. Salientamos que, no texto original, o pronome “te” e a preposição “com” foram inseridos após o término do texto, supomos que na releitura do texto. Constrói com propriedade a frase “Feliz dia das mães”. Omite alguns elementos funcionais em “eu (tenho) vontade”, “obrigado (pelo) carinho (por) mim” e “beijos (de) seu filho”. Pode-se considerar a construção frasal do texto como tópico-comentário, ressaltando “mamãe” como tópico de tudo que vem a seguir.

304



Observando o aviso que FEL 1 redigiu para seus pais,

- | | |
|-----------------------------------|---------|
| para Família | (1) |
| Dia 22 quinta-feira nós | (2) |
| vamos visitar lugar que | |
| tem plantas pequenas viveiro | (3) |
| da prefeitura. | (4) |
| Importante vir com uniforme | (5) |
| e também é pra trazer lanche | (6) |
| pode coca-cola, bolacha, pão, etc | (7) |
| trazer 1,00 pra pagar a circular | (8) (9) |
| ou carteirinha de ônibus. | (10) |
| Não precisa trazer mochila. | (11) |

nos chama a atenção a construção de frases com estruturas muito próximas do Português (L2), empregando adequadamente ele-

mentos funcionais (*que, com, de, da, e, pra, ou*), algumas marcas da oralidade, além do aparecimento de estruturas complexas, como podemos observar em:

*Dia 22 quinta-feira nós
vamos visitar lugar que
tem plantas pequenas viveiro
da prefeitura.*

Observou-se o aparecimento de estrutura complexa, composta por duas orações, ligadas pelo conector “que”, pronome relativo com função de sujeito na oração adjetiva que inicia. As duas orações estão na ordem direta SVO. Há emprego do pronome pessoal “nós” flexionado na 1ª pessoa do plural, concordando com a locução verbal “vamos visitar”; concordância nominal, com marcas morfológicas da flexão em número e gênero em “plantas pequenas”, além do emprego adequado da contração da preposição e do artigo de+a= da em “viveiro da prefeitura”. Encontramos ainda nesse texto outro período complexo ligado pela conjunção coordenativa “e”, e o aparecimento da conjunção alternativa “ou” em outro período. Há, também, emprego adequado das preposições “com” e “de”, em “vir com uniforme” e “carteirinha de ônibus”; marcas da linguagem coloquial “prá” no uso da forma abreviada da preposição “para”; construção adequada da frase negativa “Não precisa trazer mochila”, no último parágrafo. A maioria dos verbos e locuções verbais aparecem flexionados, como “vamos visitar”, “tem”, “é”, “pode”, “precisa trazer”; nota-se ainda o uso de parágrafos, do ponto final e da vírgula; aparecimento do verbo de ligação “ser”, empregado corretamente na 3ª pessoa do singular do indicativo.



Observou-se, também, que esse aluno encontra-se entre os informantes que apresentam estágio de apropriação mais próximo do Português.

A produção textual de AMA 7 também indica uma interlíngua próxima da escrita da língua portuguesa. Vejam este relato da história narrada em Língua de Sinais Brasileira, no vídeo:

Chapeuzinho Vermelho

- A mamãe falou: (1)
- Chapeuzinho por favor você vai casa (2)
da vovó.
- Chapeuzinho falou (3)
- Porque eu vou casa da vovó? (4)
- Mamãe falou (5)
- Porque a vovó está doente entendeu. (6) (7)
- Chapeuzinho falou (8)
- da eu vou casa da vovó porque eu (9) (10)
tenho saudade da vovó eu do feliz. (11)
- A mamãe falou (12)
- Por favor cuidado mato é perigoso. (13)
- Chapeuzinho falou (14)
- e eu sei calma você não precisa (15)
ficar com preocupada entendeu. (16) (17)
- Chapeuzinho vermelho pegou (18)
- Uma cesta para dar da vovó. (19)
- Chapeuzinho vermelho
- Saiu mato anda calma e pula (20) (21) (22)
- Chegou lobo e lobo falou (23) (24)
- oi todo bom chapeuzinho Vermelho (25)



- Onde você vai? (26)
 Chapeuzinho Vermelho falou (27)
 – Eu vou da casa vovó porque a (28)
 vovó está doente entendeu. (29) (30)
 Chapeuzinho Vermelho falou (31)
 – Onde você vai? (32)
 lobo falou (33)
 – eu estou passar do mato. (34)
 lobo falou (35)
 – você prisisa entra do lado porque (36)
 e mais perdo entendeu. (37) (38)
 Chapeuzinho Vermelho falou (39)
 – esta bom. (40)
 e depois
 lobo correu e chegou casa da vovó. (41) (42)
 bater porta (43)
 vovó falou (44)
 – quem você? (45)
 lobo falou (46)
 – eu sou chapeuzinho Vermelho. (47)
 vovó falou (48)
 – ah pode entra casa (49)
 lobo abriu porta e comeu (50) (51)
 vovó. Lobo deiteu da cama (52)
 Chegou Chapeuzinho Vermelho banteu (53) (54)
 a porta lobo falou (55)
 – quem você. Chapeuzinho Vermelha
 falou (56) (57)
 – eu sou chapeuzinho vermelho. (58)
 falou (59)



- porque você tem orelha grande? (60)
- lobo falou (61)
- porque eu preciso ouvir bem você (62)
- Chapeuzinho falou (63)
- porque você tem nariz grande. (64)
- lobo falou (65)
- porque eu preciso ar bom. (66)
- Chapeuzinho falou (67)
- porque você tem boca grande. (68)
- lobo falou (69)
- porque eu vou comer você Ah. (70)
- Comeu C.V. (71)

308



Ressalta-se que esta informante apresenta desempenho excelente em Língua de Sinais Brasileira, indiciando a necessidade de se ter uma estrutura básica para se elaborar uma interlíngua. Seus textos demonstram desembaraço com a escrita, domínio do diálogo, uso de verbos *dicendi* e pontuação adequada, na maior parte das vezes, marcada pelo uso do parágrafo e do travessão na fala dos personagens. Há, também, o uso consistente da L2, apresentando domínio de aspectos morfolexicais, empregando artigos definidos e indefinidos “o”, “a”, “uma”, preposições “por” e “com”, contração da preposição “do” (de+o) e “da” (de+a), conjunções coordenativas aditiva “e” e conjunção explicativa “porque”, além do advérbio interrogativo “porque”.

No texto predomina o discurso direto, os enunciados são marcados, geralmente, pela presença de verbos do tipo *dicendi* para introduzir ou finalizar a fala da personagem, entremeados por períodos curtos enunciados pelo narrador. Faz uso de recursos gráficos, como o travessão, ponto de interrogação e a mudança de

linha para indicar a fala da personagem, como observou-se nestes fragmentos:

A mamãe falou:

– *Chapeuzinho por favor você vai casa da vovó.*

Chapeuzinho falou

– *Porque eu vou casa da vovó?*

Mamãe falou

– *Porque a vovó está doente entendeu.*

Com esses recursos, consegue atribuir ao texto a força do discurso direto, principalmente a sua capacidade de atualizar o episódio, fazendo emergir da situação a personagem, tornando-a viva para o leitor como se fosse uma cena teatral, em que o narrador desempenha a mera função de indicador das falas. As falas dão naturalidade e vivacidade ao texto, permitindo caracterizar com precisão a atitude da personagem.

Nesse pequeno fragmento do texto produzido por AMA 7, podemos notar o emprego, com propriedade, de elementos morfolexicais, como os artigos definidos, concordando com os substantivos “a mamãe”, “a vovó”; a flexão verbal concordando com a pessoa “a mamãe falou”, “você vai”, “eu vou”; a contração da preposição “da” (de+a) em “casa da vovó”; o emprego do advérbio interrogativo “porque” (por que), iniciando a oração interrogativa. A sintaxe apresenta a ordem canônica dos constituintes nas frases SVO, também estruturas complexas com orações subordinadas objetivas diretas, oração subordinada causal iniciada pelo conetivo “porque”, oração na ordem SVP (predicativa), empregando o verbo copulativo “estar”, na sétima linha: “Porque a vovó está doente entendeu”.



Os textos de AMA 7 apresentam um número elevado de palavras de conteúdo e funcionais; emprego consistente dos verbos copulativos “ser” e “estar”, como em “eu sou Chapeuzinho Vermelho”, (...) “mato é perigoso”, “A raposa ficou com muito fome”; das conjunções “e”, “porque”, “se”, “mas”; das preposições “por”, “com”, “para” e das contrações “do”, “da”, “dos”, “das”, “no”, “na”, “nos”, “nas”; dos artigos definidos e do indefinido “uma”; advérbios (interrogativos “por que”, “onde”), “depois”, “longe”, “lá”, “aqui”, “não” e outros; flexão verbal adequada na 1ª e 3ª pessoa do singular, 1ª pessoa do plural, apresentando dúvida na formação do gerúndio (estou passar, esta procurando, está dormindo), embora tenha empregado “ela está andando”, no texto “A raposa e as uvas”. Nem sempre emprega adequadamente a preposição “com” e a contração de preposição “da”, “do” como já observado.

310



Também na produção textual de DOU 12, verificaram-se características que permitem dizer que a criança tem um domínio maior do Português. Suas produções escritas indicam encontrar-se em um estágio adiantado de apropriação do Português, semelhante às características encontradas na escrita de outros informantes, como podemos observar neste relato:

Chapeuzinho Vermelho

- | | |
|--|---------|
| 1- A menina foi pra casa da mamãe. | (1) |
| Depois a mamãe falou para Ele. Ele precisa | (2) (3) |
| cuida no mato. A menina falou esta bom. | (4) (5) |
| Depois | |
| 2- A Chapeuzinho Vermelho foi passear e | (6) |
| pula pula e feliz. A Chapeuzinho vermelho | (7) (8) |
| viu a primavera muito bonito. A menina | (9) |
| pegou 10 flors. | (10) |

Depois

- 3- A menina foi pula pula encontrou (11) (12) (13) (14)
 o lobo. A menina falou Porque você (15)
 encontrou . Porque o lobo foi passi (16) (17)
 no mato. O lobo falou que tem na cesta. A (18) (19)
 menina falou tem bolo 10 flores o lobo (20) (21)
 falou esta bom. O lobo falou a menina vai (22) (23)
 casa da vovó. (24) (25)

Depois

- O lobo e Chapeuzinho vermelho bater a (26)
 porta, ele entra na casa da vovó. (27)
 Depois ele, comeu a vovó ficou o gordo. (28) (29)
 A Chapeuzinho vermelho bater a porta (30)
 O lobo sou [usou] roupa da vovó Depois (31)
 a vovó comeu a menina. O lobo ficou o (32) (33)
 gordo Depois O homem viu o que (34)
 tem na casa. (35)

Depois

- O homem entra casa da vovó (36)
 O homem falou: (37)
 cade Chapeuzinho vermelho vovó (38)
 O homem viu o lobo comeu. (39) (40)
 O homem cortou a faca na barriga (41)
 do lobo já puxou a Chapeuzinho (42)
 vermelho vovó.

Depois

- O homem pegou a pedra e (43)
 colocar na barriga Depois. O lobo (44)
 acordou e o dia. E pessado na (45)
 barriga doi doi muito e fugiu. (46) (47) (48)
 a vovó abraçar [abraçar] Chapeuzinho e (49)



homem a Chapeuzinho vermelho (50)
 falou eu embora para a casa. (51)

É interessante a criatividade e a ordenação temporal demonstrada na forma como DOU 12 organizou esse texto. Parece um script teatral, numerando-o em cenas, numa seqüência em que os episódios acontecem na história. Essa estruturação é espontânea e criativa. Estabelece a coesão empregando a referência pessoal, temporal e espacial, refletindo-se na coerência textual. Faz a maior parte da narrativa utilizando o diálogo indireto, passando a empregar o diálogo direto no último episódio, introduzido pelo verbo *dicendi* “falar” e o uso de dois pontos. Depois retoma o indireto. Prevaecem no texto a ordem canônica dos constituintes SVO, entre elas, a oração predicativa empregando o verbo de ligação “ficar” em “O lobo o ficou gordo”. Apresenta muitas características da escrita do Português: flexão verbal na 3ª pessoa do singular do presente e do pretérito perfeito do indicativo “precisa”, “está”, “pula”, “tem”, “vai”, “entra”, “dói”, “falou”, “viu”, “pegou”, “encontrou”, “comeu”, “ficou”, “cortou”, “puxou”, “acordou”; emprega os artigos definidos com consistência; as conjunções “porque”, “e”, “que”; as preposições “para” (pra), e as contrações “da”, “na”. É interessante notar o aparecimento do termo “embora”, que sugere a criação de um neologismo verbal, pelo acréscimo de uma desinência verbal “-ar” à palavra “embora”, revelando uma estratégia de hipergeneralização utilizada pelo aprendiz

Esse e outros informantes parecem produzir textos com mais características da L2, encontrando-se em estágio mais avançado de apropriação da escrita do Português.

Os dados descritos e analisados nos permitiram encontrar resultados que sugerem que a apropriação de uma L2 pelos surdos,



no caso a escrita do Português, caracteriza-se por um processo contínuo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua de sinais (L1) e o ponto de chegada é a língua portuguesa (L2), na modalidade escrita. Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem dos alunos aprendizes constitui a sua interlíngua. Esses estágios sucessivos do conhecimento lingüístico revelam que a linguagem dos aprendizes varia. Há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional e revelam que o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente. Ele se utiliza de estratégias de transferência da língua materna, de simplificação, de hipergeneralização e de transferência de instrução, que são dependentes de fatores internos individuais e de fatores externos contextuais. Entre os fatores externos, observaram-se os seguintes: a competência do professor, a adequação de metodologia e dos materiais didáticos, a quantidade e qualidade de input da língua-alvo a que estão expostos os aprendizes. Observaram-se essas características no desempenho da escrita das crianças surdas e, assim, foi possível identificar diferentes estágios de interlíngua dos aprendizes que foram agrupados em três estágios distintos:



Interlíngua I (IL1)

Neste estágio observou-se o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por:

- . predomínio de construções frasais sintéticas;
- . estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do Português (L2);

- . aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;
- . predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
- . falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- . uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;
- . emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar) e, às vezes, incorretamente;
- . uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;
- . falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
- . pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
- . faltam marcas morfológicas;
- . uso de artigos, às vezes, sem adequação;
- . pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
- . quase não usa conjunção ou a emprega sem consistência;
- . apesar dessas características citadas, parece ser possível estabelecer sentido para o texto.

314



Interlíngua II (IL2)

Neste estágio, constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas lingüísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua-alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, como se pode notar:

- . justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;
- . estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do Português;
- . frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;
- . emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
- . emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
- . às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
- . emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
- . emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
- . uso de algumas preposições, nem sempre adequado;
- . uso de conjunções, quase sempre inadequado;
- . inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida;
- . muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado;



Interlíngua III (IL3)

Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar:

- . estruturas frasais na ordem direta do Português;
- . predomínio de estruturas frasais SVO;

- . aparecimento maior de estruturas complexas;
- . emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- . categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- . uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- . uso de preposições com mais acertos;
- . uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), e explicativa (porque), além das subordinativas condicional (se), causal (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
- . flexão dos nomes, com consistência;
- . flexão verbal, com maior adequação;
- . marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- . desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
- . emprego de verbos de ligação *ser*, *estar* e *ficar* com maior frequência e correção;

316



Essas características observadas na produção textual dos informantes sugerem que se encontram em diferentes estágios de apropriação da escrita da língua portuguesa (interlínguas). Percebem-se três diferentes estágios de interlíngua, podendo ser traduzidos como possíveis seqüências com propriedades gramaticais específicas.

Em vista dos resultados obtidos na pesquisa, algumas considerações devem ser feitas. *Ouvir a fala* não é a condição para apren-

der e usar uma língua. O que é fundamental para desencadear esse processo é a interação com um ambiente lingüístico que proporcione um *input* lingüístico adequado, como sustenta Fernandes, “o estímulo do meio é fator indispensável para pôr em atividade os mecanismos de aquisição (ou o impulso natural de aquisição de língua), despertando a capacidade inata do indivíduo” (2003:31). Isso sugere que, para o cérebro dar entrada às regras gramaticais de uma língua, o que importa não é o som, o espaço ou a visão, mas a função lingüística.

Os resultados observados na amostra pesquisada nesse trabalho restringem-se àqueles contextos, respeitando fatores internos individuais e externos contextuais. O processo de apropriação da escrita do Português apresenta características de aprendizes de segunda língua, considerando a língua de sinais como primeira língua. Apontamos para a necessidade de novos estudos aprofundando este enfoque para concluir sobre este processo evolutivo. Os estudos de Santos (1994), comparando a carta de um informante estrangeiro ouvinte com as dos informantes surdos, já demonstravam muitas características comuns nos dois processos, evidenciando que o Português para o surdo envolve um processo de apropriação de segunda língua com características semelhantes às dos ouvintes, respeitando as peculiaridades das modalidades das línguas envolvidas e as especificidades da surdez. Ressalta-se o fato de que os surdos serão sempre estrangeiros no uso do Português e que muitas de suas construções são próximas das de um falante não nativo. Isso se dá, principalmente, em relação ao uso de conectivos, preposições, conjunções e outros elementos colocados de forma inadequada por quem não tem vivência na língua.

Comparando aspectos da aquisição do Português como segunda língua, por ouvintes e por surdos, observam-se aspectos



comuns no processo de apropriação, como também já haviam sido observados em outros estudos. Os aprendizes de segunda língua se utilizam de várias estratégias para *descobrir* a gramática da língua-alvo, permitindo a produção de frases convergentes da língua portuguesa e gerando também seqüências divergentes.

Pode-se concluir dizendo que a produção do conhecimento da escrita da L2 se dá num processo constante de interação entre aspectos internos e externos, individuais e contextuais. Assim, apresentam-se algumas sugestões para que as ações pedagógicas enfatizem as interações em sala de aula, na tentativa de aproximar esse ambiente de aprendizagem às situações naturais, tendo como requisito fundamental o domínio da língua de sinais entre profissionais e alunos. Para isso, a sala de aula interativa deverá apresentar as seguintes características (Brown, 1994, *apud* MEC/SEESP, 2002:107):

- a) realização de uma quantidade razoável de trabalhos em grupo ou em pares;
- b) fornecimento de informações autênticas em contextos do mundo real;
- c) produção visando a uma verdadeira comunicação;
- d) realização de tarefas que preparem os alunos para o uso autêntico da língua “no mundo lá fora”;
- e) prática da comunicação oral por meio da negociação e da espontaneidade de conversas reais;
- f) produção escrita visando a um público real, não um público inventado;
- g) em suma, associar o ensino da língua com o uso que ela tem fora da sala de aula.

Esse estudo possibilitou observar como o surdo constrói um texto escrito no espaço escolar, em que o professor é seu interlocutor imediato. Ao estudar o processo de apropriação da L2, a Teoria da Linguística Interdependente apresentou-se de forma aplicá-



vel, sem ignorar os conhecimentos lingüísticos internos e aproximando-se da interlíngua que muito tem a nos informar sobre o que ocorre no processo dos aprendizes de uma L2, nesse caso, da escrita da língua portuguesa por crianças surdas.

Referências

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP : Pontes, 1998.
- BERNARDINO, E. L. *A construção da referência por surdos na LIBRAS e no Português escrito: a lógica do absurdo*. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. 2 v. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. (orgs.). *Language acquisition by eye*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- COSTA, D. A. F. *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilingüismo funcional*. Tese de Doutorado em Lingüística. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- CUMMINS, J.A. *Bilingual childrens' Mother tongue: why is it important for education?* Disponível em <<http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>>. Acesso em: 27 out. 2002. Universidade de Toronto.



DECHANDT-BROCHADO, S. M.. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira*. Tese de Doutorado em Linguística. Assis-SP: UNESP, 2003.

_____. *Contribuição para o estudo do desenvolvimento lingüístico do surdo*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Assis-SP: UNESP, 1996.

ELLIS, R.. *Second language acquisition and language pedagogy*. Philadelphia. Adelaide: Multilingual Matters Ltd. Clevedon, 1993.

ELLIS, R *Interlanguage and the natural route of development. Theories of second language acquisition*. In: Understanding Second Language Acquisition 6. ed. Oxford: Oxford University Press, 1990. (Capítulo 3 e 10).

FELIPE, T. *Bilingüismo e surdez*. Trab. Ling. Apl., Campinas, (14):101-112, jul./dez. 1989.

_____. *Por uma proposta de educação bilíngüe*. Espaço. MEC/INES, 1990.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

FERNANDES, S. de F. *É possível ser surdo em Português? Língua de sinais e escrita em busca de uma aproximação*. In Atualidade da educação bilíngüe para surdos. SKLIAR, C. (org.) Porto Alegre. Mediação, 1999.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

_____. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

GARGALLO, I. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S. L., 1999.

GESUELI, Z. M. *A criança não ouvinte e a aquisição da escrita*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Campinas-SP: UNICAMP, 1988.

_____. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas-SP: UNICAMP: 1998.



GÓES, M. C. R. de *A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal*. Livre-Docência em Psicologia Educacional. UNICAMP, 1994 (p.153-181).

_____. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

LACERDA, C.B.F. de e GÓES, M.C. R. de (organizadoras) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Ed. Lovise, 2000.

LIGHTBOW, P. M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: University Press, 1998.

LOMBELLO, L. C. e ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (orgs). *O ensino de Português para estrangeiros – pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

QUADROS, R. M. de (org.) *Língua de Sinais Brasileira – estudos lingüísticos*. Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de *Ciclo de palestras sobre a gramática da Língua de Sinais Brasileira*. Campinas-SP: IEL/UNICAMP, 03 a 05 de julho de 2002.

_____. *Phrase Structure of Brazilian Sign Language*. Tese de Doutorado em Lingüística. Porto Alegre: PUC/RS, 1999.

_____. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

SANTOS, D. V. dos. *Coesão e coerência em escrita de surdos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. (Applied linguistics and language study). Longman, 1994.

SOUZA, R. M. de *Que palavra que te falta? (o que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à Lingüística e à Educação)*. Tese de Doutorado em Lingüística. Campinas-SP: UNICAMP, 1996.



_____. *Práticas alfabetizadoras e subjetividade*. In: Surdez: processos educativos e subjetividade. LACERDA e GÓES (org.). São Paulo: Lovise, 2000.

_____. *Questões de letramento e minorias lingüísticas: desta vez os surdos são os índios*. In: II Seminário do Centro Educacional Pilar Velasquez. UFRJ/PUC- Rio de Janeiro, 2000

SPOLSKY, B. *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

