

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O PAPEL DESEMPENHADO PELA LÍNGUA BRASILEIRA DE
SINAIS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS

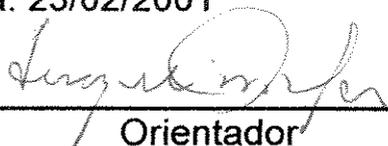
Adjuto de Eudes Fabri

Orientador: Prof. Dr. Angel Pino Sirgado

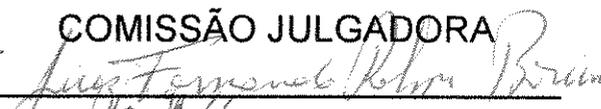
UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Este exemplar corresponde à
redação final da Dissertação
defendida por Adjuto de Eudes
Fabri e aprovada pela comissão
julgadora.

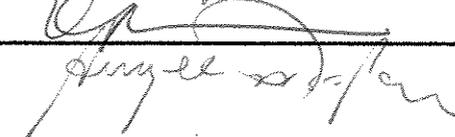
Data: 23/02/2001



Orientador

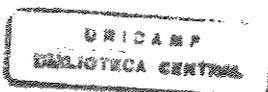
COMISSÃO JULGADORA






CAMPINAS - SP
2001

iii



200115506

| | |
|--------------|-------------------------------------|
| UNIDADE | BC |
| N.º CHAMADA: | TI UNICAMP |
| F114p | |
| V | Ex |
| TOMBO BC/ | 45467 |
| PROC. | 16-392/01 |
| C | <input type="checkbox"/> |
| D | <input checked="" type="checkbox"/> |
| PREÇº | R\$ 11,00 |
| DATA | 21-02-01 |
| N.º CPD | |

CM00158322-9

**CATLOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UNICAMP
Bibliotecário – Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447**

F114p Fabri, Adjuto de Eudes.
O papel desempenhado pela língua brasileira de sinais na produção escrita de alunos surdos / Adjuto de Eudes Fabri.—
Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Angel Pino Sirgado.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Linguagem por sinais. 2. Escrita. 3. Surdos – Educação.
4. Linguagem. 5. Surdez. 6. Educação especial. I. Sirgado, Angel Pino. II.
Universidade Estadual de Campinas. III. Faculdade de Educação. IV.
Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O PAPEL DESEMPENHADO PELA LÍNGUA BRASILEIRA DE
SINAIS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS**

ADJUTO DE EUDES FABRI

**CAMPINAS - SP
2001**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

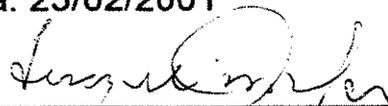
**O PAPEL DESEMPENHADO PELA LÍNGUA BRASILEIRA DE
SINAIS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS**

Adjuto de Eudes Fabri

Orientador: Prof. Dr. Angel Pino Sirgado

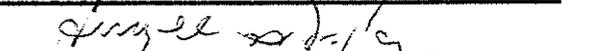
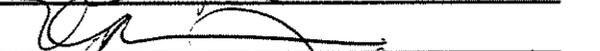
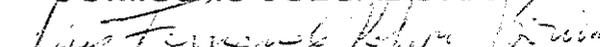
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Adjuto de Eudes Fabri e aprovada pela comissão julgadora.

Data: 23/02/2001



Orientador

COMISSÃO JULGADORA



**CAMPINAS - SP
2001**

**CATLOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UNICAMP
Bibliotecário – Gildenir Carolino Santos – CRB-8º/5447**

Fabri, Adjuto de Eudes.
F114p O papel desempenhado pela língua brasileira de sinais na produção
escrita de alunos surdos / Adjuto de Eudes Fabri.—
Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Angel Pino Sirgado.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Linguagem por sinais. 2. Escrita. 3. Surdos – Educação.
4. Linguagem. 5. Surdez. 6. Educação especial. I. Sirgado, Angel Pino. II.
Universidade Estadual de Campinas. III. Faculdade de Educação. IV.
Titulo.

RESUMO

Neste trabalho, busca-se compreender a partir da análise de textos produzidos por alunos surdos, como construções peculiares apresentadas pelos surdos na escrita sofrem interferência da língua de sinais. Também analisa e considera como inadequado o papel desempenhado pela educação tradicional dispensada aos surdos no ensino da língua portuguesa, que enfatiza no processo de aprendizagem um conjunto de estratégias centradas no treino, na memorização e na repetição. Na análise deste trabalho, enfatiza-se a influência desempenhada pela Língua Brasileira de Sinais na estruturação frasal da língua portuguesa nos textos dos surdos. Em relação à pesquisa, ela foi realizada com alunos surdos que freqüentam o ensino fundamental de 5ª à 8ª série, tendo por base a discussão de conteúdos em Libras realizados em sala de aula e a posterior produção escrita dos temas debatidos. A partir das produções e constatações teóricas, esta pesquisa propõe a necessidade de critérios diferenciados para a avaliação da língua portuguesa no caso de estudantes surdos, como um referencial que subsidie propostas educacionais voltadas ao reconhecimento das diferenças.

ABSTRACT

In this work, it is looked for to understand starting from the analysis of texts produced by deaf students, as peculiar constructions presented by the deaf ones in the writing they suffer interference of the language of signs. It also analyzes and it considers as inadequate the paper carried out by the traditional education released to the deaf ones in the teaching of the Portuguese language, that emphasizes in the learning process a group of strategies centered in the training, in the memorization and in the repetition. In the analysis of this work, the influence is emphasized carried out by the Brazilian Language of Signs in the structuring of the sentence of the Portuguese language in the texts of the deaf ones. In relation to the research, it was accomplished with deaf students that frequent the fundamental teaching of 5th to 8th degree, tends for base the discussion of themes in Brazilian Language of Signs accomplished in class room and the subsequent written production of the debated themes. Starting from the productions and theoretical verifications, this research proposes the need of criteria differentiated for the evaluation of the Portuguese language in the deaf students' case, as a reference that subsidizes proposed educational returned to the recognition of the differences.

Para minha mãe Ana Maria, que com muito carinho soube educar seus filhos na busca e conquista de um mundo melhor.

Para Ana Lúcia, minha esposa e companheira das horas alegres e difíceis, que soube compreender os momentos de ausência, sempre com respeito e paciência.

Para Achilles, grande amigo e companheiro de longas jornadas histórico-culturais – que mesmo distante sempre esteve ao nosso lado.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Angel Pino Sirgado, pelas discussões e encaminhamentos que permitiram uma visão mais aprofundada acerca dos conceitos que envolvem a abordagem histórico-cultural.

À professora Regina Maria de Souza, pelas sugestões que nos permitiu uma maior compreensão das categorias que envolvem a educação de surdos.

À professora Maria Cecília Rafael de Góes, que a partir das dúvidas levantadas possibilitou a reorganização deste trabalho.

Ao professor Luiz Fernando Rolim Bonin, que mostrou-nos desde a graduação uma nova visão da psicologia enquanto ciência, especialmente nas pesquisas que envolvem a relação entre pensamento e linguagem.

Aos amigos do grupo de pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), Renato Hilário, Ana Padilha, Ivone Martins e Maria Aparecida pelo apoio constante.

Aos professores e surdos da escola especial, que possibilitaram a realização desta pesquisa.

E ao CNPq, pelo apoio indispensável para que o trabalho de pesquisa pudesse ser realizado.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| RESUMO..... | v |
| INTRODUÇÃO..... | 01 |
| CAPÍTULO I SITUANDO A EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO..... | 09 |
| CAPÍTULO II CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA DE SINAIS..... | 37 |
| CAPÍTULO III LÍNGUA DE SINAIS E ESCRITA..... | 51 |
| CAPÍTULO IV A INVESTIGAÇÃO..... | 61 |
| CONCLUSÃO..... | 87 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 95 |
| ANEXOS..... | 99 |

MÃOS DADAS

Todo mundo segura as mãos das crianças, mas ninguém pergunta se a gente gosta ou não! Seguram a mão da gente para atravessar a rua. Para a gente não se perder. Para subir em ônibus. Para tomar elevador. Sei lá! E tem cada mão esquisita que só eu sei!

A mão de meu pai era uma mão boa, grande e forte, mas às vezes, a mão dele ficava fria, suando e então eu ficava com medo da mão dele.

A mão de minha mãe era tão cheirosinha, com as suas unhas pintadas de vermelho – mão tão macia! Eu é que segurava a mão dela, porque era uma mão tão fraquinha que parecia que ia voar.

A mão de minha avó era seca, mas segurava forte, forte. Quando ela segurava a minha mão, eu sentia meu coração bater devagarinho.

A mão de Didi parecia feita de terra. Era uma mão de segurar, de levar de cá para lá (...)

Eu gostava muito de olhar a mão das pessoas. Às vezes, as bocas estavam dizendo umas coisas e as mãos diziam outras. As mãos de papai ficavam tamborilando na mesa enquanto ele estava discutindo com mamãe. Mamãe fechava a mão com tanta força que as unhas enfiavam nas palmas.

Mas os rostos dos dois continuavam sorrindo (imagina!).

Sônia Robatto

INTRODUÇÃO

O gesto é signo visual inicial que contém a futura escrita da criança. Assim como uma semente contém um futuro carvalho, os gestos são a escrita no ar.

Lev S. Vygotsky

O PRIMEIRO CONTATO

Quando iniciei em 1992 meus trabalhos como professor de Psicologia da Aprendizagem no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto¹ (IEPPEP), no Curso Adicional de Especialização em Deficiência Auditiva (curso dirigido para professores que já possuem formação no Curso de Magistério), não possuía conhecimentos sobre a surdez², ao contrário, ignorava até a definição terminológica que era adotada.

No início dos meus trabalhos, procurando compreender esta área de ensino, debrucei-me na busca de autores da psicologia que discorressem sobre tal assunto, muito pouco encontrei, e em outros livros haviam apenas dados históricos sobre instituições e nada a respeito das propostas de trabalho.

Dois anos antes, em 1990, tomei contato pela primeira vez com textos da abordagem histórico-cultural de Lev Semionovich Vygotsky, onde este autor procura trabalhar a complexa relação entre pensamento e linguagem, bem como suas implicações na práxis pedagógica³.

Assim, Vygotsky em seus trabalhos, aponta para a importância da linguagem como instrumento de pensamento, pois introduz mudanças qualitativas

¹ Colégio da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

² Aqui cabe notar a pouca importância que o governo dá à educação, pois em uma área como a formação de professores, é essencial uma prévia qualificação para o bom andamento dos conceitos trabalhados em sala.

³ Os conceitos teóricos de Vygotsky aparecem nesse trabalho como um apoio às discussões que envolvem a educação de surdos.

na forma de cognição da criança, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos, etc.

Para Vygotsky, a linguagem constituída em um processo de relação entre seres humanos age decisivamente na estrutura do pensamento, e é ferramenta básica para a construção de conhecimentos. A linguagem, em seu sentido amplo, é considerada por este autor como um instrumento, pois ela atuaria para modificar o desenvolvimento e a estrutura das funções psicológicas superiores, tanto quanto os instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida.

De acordo com Vygotsky, em um primeiro momento, o conhecimento se constrói de forma inter-subjetiva (entre pessoas) e num segundo momento, de forma intra-subjetiva (no interior do sujeito). Quando um bebê estende a mão para trocar um objeto e o adulto o aproxima dele, aos poucos a criança internalizará este gesto como o de apontar. Se no início, a criança usa esta forma de linguagem difusamente, gradativamente passará a estabelecer elos entre sua ação difusa e a organizada por outra pessoa.

Os adultos que cuidam de um bebê não lhe proporcionam apenas cuidados físicos, mas colocam sobre eles certas representações sociais (imagens, idéias, expectativas) que o introduzem no mundo da cultura. O bebê nasce num mundo simbólico, onde significados vão sendo usados pelos indivíduos para controlar seu ambiente e a si próprios. É na interação que estabelece com outros membros da sua cultura (mãe, pai, irmãos, colegas e professores) e com os meios de comunicação em geral, que as crianças vão construindo seu próprio sistema de significados.

Entretanto, ao mesmo tempo em que depende de sua constituição orgânica, e das possibilidades de ação e interação que lhe são oferecidas pelo ambiente, as crianças podem escolher entre diferentes modos de comportamento, construindo novos modos de ação. As diferentes interações a que estão submetidas são fundamentais para que isto ocorra.

Passo a passo as crianças vão construindo significados, conhecimentos, valores, num diálogo consigo próprias, com o outro e com o mundo, levantando

mentalmente as várias posições (opiniões, concepções, perspectivas) sobre determinado assunto.

Para Vygotsky, a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, sendo a principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Em cada situação de interação, o sujeito está em um momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação do material que obtém do mundo externo.

Desta forma, como Vygotsky destacava que a inter-relação entre pensamento e fala (ou discurso⁴) era um princípio fundamental em sua obra, entendia que necessariamente haveria um vínculo do processo de mediação semiótica também no surdo.

Dito isso, passei a procurar em produções dos autores da abordagem histórico-cultural o que eles diziam sobre a surdez e suas implicações. A primeira menção que encontrei – embora superficial, pois o dado fundamental era a relação entre aprendizagem e desenvolvimento – foi exposta da seguinte maneira por VYGOTSKY (1988, p. 115):

Tal como um filho de surdos-mudos, que não ouve falar à sua volta, continua mudo apesar de todos os requisitos inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolve as funções mentais superiores ligadas à linguagem, assim todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem.

Apresentei tal texto em sala de aula e uma das alunas disse-me: “professor, isso de surdo-mudo não existe mais, é só deficiente auditivo, ele pode não ouvir mas ele pode falar, é questão de trabalhar com ele”.

As palavras de Vygotsky de um lado, as observações de alunos e também de professores por outro começaram a formar em mim uma noção do conceito da surdez e até a mudança na terminologia, ao invés de surdo devia-se nominar deficiente auditivo, pois eles “teriam apenas uma deficiência”.

⁴ No russo: "nichlenie i rietch".

Estes dados, este contexto em que estava inserido era dominado por uma proposta/abordagem intitulada oralismo⁵, onde os defensores de tal abordagem afirmavam que: “Mesmo adquirindo uma linguagem oral limitada, esta vai possibilitar ao deficiente auditivo uma comunicação bem mais apurada, além de ser útil para a vida de relação é de grande importância para o desenvolvimento do seu nível intelectual.”

Nesse percurso deparei-me com um texto de LURIA e YUDOVICH (1985, pp. 22-23), que ao abordarem a importância da palavra na organização das funções psicológicas superiores, comentavam como se caracterizava a ‘surdo-mudez’:

Já se vão longe os tempos em que se considerava que a criança surdo-muda só se diferenciava da normal pela ausência da audição da fala. As pesquisas realizadas pelos psicólogos soviéticos e por outros mostraram as modificações que se produzem nos processos perceptivos do surdo-mudo, por causa de sua fala subdesenvolvida. Ao excluir-se da comunicação verbal por sua carência auditiva, ele deixa de possuir todas essas formas de reflexão da realidade que se produzem graças à linguagem verbal. O surdo-mudo, a quem não se ensinou a falar, indica objetos ou ações com um gesto e é incapaz de abstrair a qualidade ou ação do próprio objeto, incapaz de formar conceitos abstratos, de sistematizar os fenômenos do mundo exterior, com ajuda dos sinais abstratos proporcionados pela linguagem e que não são normais à experiência visual adquirida na prática. As pesquisas psicológicas de Vygotsky e outros e as observações educacionais de professores de surdos-mudos mostram o alto grau de subdesenvolvimento dos processos perceptivos complexos que acompanha sempre a surdo-mudez e o enorme esforço que deve realizar para compensar, *mediante o ensino contínuo da linguagem verbal*, estes sérios deficit nos processos psicológicos complexos (grifos meu).

Meus conceitos em torno da surdez iam solidificando-se, pois o que via e ouvia na discussão com professores⁶ e alunos, bem como em autores da abordagem histórico-cultural era a noção de que “... a fala tem um papel vital na organização das formas complexas da atividade mental” (LURIA e YUDOVICH,

⁵ Corrente metodológica que baseia-se na leitura labial e em reconhecer os diferentes fonemas e reproduzi-los através de um trabalho intensivo, exercitando-se a mobilidade dos órgãos fonoarticulatórios.

⁶ Vale salientar que o Curso de Deficiência Auditiva do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto foi organizado por professores oralistas que se mantinham no corpo docente da escola.

1985, p. 24). Em 1996 tomei contato com o texto de VYGOTSKY (1993), intitulado “Principles of Social Education for the Deaf-Mute Child”, onde o autor dizia que:

Para uma criança cega ou surda, a deficiência representa a normalidade, e não uma condição de doença. A criança percebe a sua deficiência em questão somente indiretamente, secundariamente como um resultado de sua experiência social.

E mais adiante:

Se, psicologicamente falando, a deficiência física significa um descarrilamento social, então, pedagogicamente falando, educar esta criança significa trazê-la de volta para o curso correto da vida do mesmo modo que um organismo desarticulado ou prejudicado é reestabelecido.

Para mim estava claro, o modelo a ser seguido era o de Vygotsky, que rompia com o modelo oralista (cuja ênfase se dava na ‘fala’ mecânica) ao abordar que o ensino da ‘fala viva’ era fundante e que o uso de sinais limitaria o ensino do surdo. Por isso a idéia de estudar – ancorado na poliglossia – “o papel da fala no sujeito surdo”. Se a certeza do *que* trabalhar e do *como* trabalhar estavam ‘cristalizadas’, aos poucos elas foram minadas por autores pertencentes a abordagem histórico-cultural⁷, que enfatizavam a necessidade de se rever um trabalho baseado no modelo oralista.

Em nossas leituras, encontramos também uma análise diferenciada de Skliar a respeito das proposições de Vygotsky sobre a surdez⁸. Segundo SKLIAR (s/d), Vygotsky modificou seu ponto de vista sobre a surdez, ao afirmar que:

A luta entre a linguagem oral e a gestual, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, acaba sempre com a vitória da mímica; isto não é porque a mímica constitua, desde o ponto de vista psicológico, a verdadeira língua do surdo-mudo, nem porque seja mais fácil – como dizem muitos professores – mas porque ela é uma verdadeira língua em toda a riqueza de seu significado funcional, enquanto a pronúncia oral das

⁷ Cito em especial o livro de GÓES, M. C. R. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas : Autores Associados, 1996.

⁸ Skliar refere-se a um trabalho publicado por Vygotsky na revista *Problemas de Defectologia (Vaprosy Difektologii)*, em 1931.

palavras inculcadas artificialmente representa só um modelo morto da linguagem viva (Vygotsky *apud* Skliar).

Assim, comecei a compreender que o discurso que estava utilizando, baseado na “fala viva” não rompia concretamente com o oralismo, pois na prática a ênfase ocorria em querer integrar o surdo (dentro de um modelo homogeneizado), sem levar em conta a sua capacidade de fazer escolhas.

Na verdade, este discurso ao invés de permitir a “fala” ao sujeito surdo, silenciava-o cada vez mais. Ou seja, dar voz ao surdo é respeitar seu contexto e suas diferenças, e a imposição de um modelo que poderia – aparentemente – ser verdadeiro, torna-se desnecessário.

Desta maneira, a discussão em torno da língua de sinais começou a emergir, pois o surdo poderia ter um elemento característico de seu desenvolvimento natural como 1ª língua – que não fosse visto como uma patologia ou algo que o incapacitasse para a vida. Assim como para nós – ouvintes – a fala é um elemento histórico e cultural para além dos aspectos biológicos, a língua de sinais também o é para o sujeito surdo, e deve ser encarada como um elemento essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

É neste contexto de idéias que este trabalho pretende ancorar suas discussões, baseado em fundamentos que circunscrevem novas definições e representações dos surdos e da surdez.

Assim, trabalhamos com as seguintes questões na formulação de nossas hipóteses: como se dá a produção escrita de textos em português por parte do aluno que faz uso freqüente da língua brasileira de sinais (Libras)? Qual o tipo de relações que o aluno surdo estabelece entre a produção escrita e a língua brasileira de sinais? O aluno surdo percebe as diferenças entre a produção escrita e a língua brasileira de sinais ou percebe ambas como elementos similares?

Pode-se dizer que a produção escrita elaborada pelo sujeito surdo apresenta um forte vínculo com a língua brasileira de sinais, especialmente caracterizada pela presença ou ausência de alguns elementos, como por exemplo: o não uso de artigos ou seu uso inadequado, a dificuldade em trabalhar com as preposições, tempos e modos verbais incorretamente aplicados (aplicados); ou

seja, ocorre uma alteração na produção escrita dos elementos relacionados à semântica, à sintaxe e/ou à morfologia originadas pela influência do uso da língua brasileira de sinais.

Desta forma, podemos dizer que os textos produzidos pelos sujeitos surdos que fazem uso da língua brasileira de sinais encontram-se no que pode ser chamado de interlíngua⁹. Essa interlíngua aos poucos vai envolvendo-se e fazendo parte do cotidiano do ouvinte e do sujeito surdo, embora não caracterize no sujeito surdo uma forma de domínio pleno dos conhecimentos científicos trabalhados na escola.

Ora, como existem diferenças na maneira do ouvinte e do sujeito surdo interpretarem a realidade, não podemos simplesmente avaliá-los com base nos mesmos parâmetros, ao contrário, é necessário identificar onde estão as diferenças que implicam no processo de aprendizagem, bem como identificar as características que envolvem o sinal sonoro e o sinal gestual.

Por exemplo, no caso do ouvinte, o sinal gráfico é associado ao sinal sonoro, depois automatiza-se essa associação, de modo que o sinal gráfico parece autônomo, mas não o é, pois a leitura é uma fala (interior ou não). Ambos sinais estão geneticamente associados.

Sinal gráfico

Significação<>referente

Sinal sonoro

O caso da Libras é semelhante:

Sinal gráfico

Significação<>referente

Sinal gestual

⁹ A interlíngua se caracteriza pela interferência da língua mãe. Formas da língua mãe aparecem no linguajar usado pelo sujeito. Dependendo do modelo de *performance* a que o sujeito estiver exposto, sua interlíngua apresentará um maior ou menor grau de interferência da língua mãe.

O sinal gráfico é associado ao gesto, depois automatiza-se essa associação, de modo que o sinal gráfico parece autônomo, mas não o é, pois envolve-se na matriz de Libras. Ambos sinais estão geneticamente associados.

Tanto em um caso como no outro, o referente e a significação cultural permanecem os mesmos, o que altera e merece nossa atenção é justamente o vínculo do sinal gráfico (escrita) com o sinal gestual (a língua brasileira de sinais), e é aí onde reside o nosso foco de pesquisa.

CAPÍTULO I

SITUANDO A EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO

O sujeito surdo tem uma história de assistencialismo e dependência. Isso ocorre, provavelmente, pelo fato de que o seu processo de socialização cultural acontece, quase que unicamente, nas escolas especiais cuja concepção vigente é de que o surdo é um indivíduo incapaz.

Isto acontece porque o sujeito surdo (e não somente ele) é considerado pela lei brasileira como incapaz. O Decreto nº 3.298¹⁰, de 20 de dezembro de 1999, caracteriza-se pela ênfase médica-organicista¹¹, especialmente nos Art. 3º e 4º:

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

¹⁰ Este Decreto regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

¹¹ BEHARES (1993) critica o uso da expressão “deficiência auditiva”, porque considera que ela reflete uma visão médico-organicista. Nela, o surdo é visto como portador de uma patologia localizada, uma *deficiência* que precisa ser tratada, para que seus efeitos sejam debelados.

II - deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;
- b) de 41 a 55 db – surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db – surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db – surdez severa;
- e) acima de 91 db – surdez profunda; e
- f) anacusia;

III - deficiência visual – acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações;

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

Esse fato gera uma situação em que o surdo que possui um trabalho sistemático (normalmente braçal) e não aprende a falar é visto, por ele e pela sociedade em geral, como alguém de pouca ou de nenhuma inteligência. Isso pode ser ainda mais difícil se o sujeito surdo não escreve, porque a escrita é vista, pela sociedade em geral, como uma forma de demonstrar a inteligência.

Mesmo não sendo do interesse desta pesquisa investigar profundamente questões como essas, sobre o comportamento do sujeito surdo na sociedade ouvinte, não é possível desenvolver um trabalho sobre esses sujeitos sem mencionar, ainda que rapidamente, as dificuldades enfrentadas por eles. Por isso, neste capítulo são apresentadas algumas situações que envolvem o desenvolvimento do sujeito surdo e que influenciam no seu desempenho lingüístico, como por exemplo: a imagem que o surdo tem de sua linguagem, as principais causas da falta de audição e as modalidades lingüísticas adquiridas por ele.

a) Educação do sujeito surdo – uma breve introdução

O conceito de surdez sofreu grandes transformações desde a Grécia Antiga até nossos dias, mas - de modo geral - pode-se considerar que a educação do sujeito surdo iniciou-se nos princípios do séc. XVI (conforme PINHEIRO, 1995). Até então, as pessoas consideradas surdas-mudas (assim chamadas na época) eram vistas como incapazes de seguir uma educação similar ao do sujeito "normal".

Na Espanha, o monge Pedro Ponce de Leon iniciou com o uso de gestos difundidos em alguns mosteiros, a educação de surdos-mudos. Nesses mosteiros imperava a chamada regra do silêncio, o que facilitou o uso dos gestos no ensino, bem como o uso de um alfabeto dactilológico específico, que se baseava na aprendizagem da palavra.

Por outro lado, alguns autores como John Bulwer e Wallis na Inglaterra, e van Helmont e J. C. Amman na Holanda, podem ser considerados como os precursores das concepções oralistas, pois tinham como finalidade essencial a aquisição da fala por parte dos chamados surdos-mudos.

Ainda no séc. XVI, Geronimo Cardano, um físico de Pádua (norte da Itália), afirmou que pessoas com surdez poderiam ser ensinadas a compreender combinações de símbolos escritos, associando-os com a coisa representada.

Juan Pablo de Bonet publicou em 1620 o primeiro livro sobre o ensino de uma língua de sinais, contendo um alfabeto manual.

Em 1755, o abade parisiense Charles Michel de L'Epee fundou a primeira escola para sujeitos surdos. Ele procurou afirmar que o sujeito surdo poderia desenvolver a comunicação entre eles e ouvir o mundo através de um sistema convencional de gestos e de sinais manuais. Assim, ele criou os sinais metódicos por meio dos quais cada coisa teria um símbolo que indicaria o conceito desejado.

SACKS (1990, p. 37) argumenta que:

Esse período – que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos – testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado. A saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e

cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis.

O abade, que fazia uso de sinais metódicos, desenvolveu, embora não tenha criado – a partir das suas experiências vivenciadas com sujeitos surdos – uma língua de sinais. Essa língua foi o primeiro sistema reconhecido que passou a ser usado na escolarização por um grupo de sujeitos surdos de Paris. A língua de sinais era uma versão da língua francesa falada que permitia aos sujeitos surdos uma aproximação ao mundo do discurso.

Um outro educador de destaque no trabalho com a surdez, foi Samuel Heinicke, na cidade de Leipzig - Alemanha, no período de 1778. Este educador não utilizou o método manual de comunicação, porém procurou ensinar a fala e a leitura labial, criando a primeira escola pública para o sujeito surdo. As idéias básicas de Heinicke foram os pressupostos básicos da abordagem chamada de Comunicação Total, entendendo ele a necessidade de se expor o sujeito surdo ao uso de meios que lhe permitissem uma comunicação com qualidade.

Em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet fundou nos Estados Unidos a primeira escola para pessoas surdas, tendo como linha de orientação um ensino baseado em uma língua de sinais.

Na Itália, em 1880, ocorreu o Congresso de Milão que teve como principal característica a aprovação do método oral como a forma mais adequada de reabilitação do portador de surdez. Para SKLIAR (1997, p. 109) esse Congresso enfatizou aspectos vinculados à lingüística, à filosofia e à religião, e deixou de lado os aspectos vinculados à educação.

No caso específico do Brasil, pode-se dizer que foi com a fundação da primeira escola especial no Rio de Janeiro, em 1857, que iniciou-se a educação dos sujeitos surdos. Seu fundador, Ernest Huet era surdo contou, para a organização da escola, com o apoio de D. Pedro II.

Atualmente esta escola é conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Em 1911, o Instituto adotou a metodologia oralista, porém atualmente a orientação metodológica não é mais oralista, girando no campo do bilingüismo e da comunicação total.

Aparentemente, está discussão em torno da orientação metodológica é recente no Brasil, porém é necessário resgatar alguns aspectos: Ernest Huet apresentou em 1856 um 'currículum' que destacava o papel da 'linguagem articulada' e da 'leitura sobre lábios'.

De acordo com ROCHA (1997), em 1861, Huet deixou a direção da Escola Especial. Em seu lugar (1862) foi nomeado Manoel de Magalhães Couto (que possuía poucos conhecimentos em relação à surdez) e transformou a Escola Especial em um asilo para surdos. Com a saída (demissão) de Couto, em 1868, foi nomeado Tobias Leite, que regulamentou a obrigatoriedade do ensino profissional e o ensino da 'linguagem articulada' e 'leitura sobre os lábios'.

O ensino da 'linguagem articulada' foi iniciado por Joaquim José de Menezes Vieira, em 1883.

De acordo com o parecer de Menezes Vieira¹² (1884), podemos destacar os seguintes aspectos:

- No Brazil¹³ a educação dos surdos-mudos resente-se do vício organico da educação em geral;
- O unico meio de restituir o surdo-mudo á sociedade é dar-lhe uma linguagem que todos comprehendam, dar-lhe a linguagem articulada, suprema aspiração do venerando l'Epée;
- Comprehende-se que o timbre, a suavidade estarão muito longe de que é o normal nos fallantes. A palavra, porém, se produzirá;
- O apuro da vista dará a inapreciavel vantagem da leitura sobre os labios;
- A educação moral e a educação intellectual, por meio da palavra viva e animada, tornar-se-hão mais robustas e desenvolvidas;
- O ostracismo desaparece, o surdo-mudo deixa de ser condemnado ao silencio eterno;
- Propagar o ensino da articulação chamada artificial e da leitura sobre os labios julgo que é imperiosa necessidade para a educação dos surdos-mudos;
- O surdo-mudo é um cidadão apto para receber uma educação completa;
- O instituto dos surdos-mudos do Brazil corresponderá ao fim para que foi creado, educando por meio da palavra articulada;
- Que a palavra articulada pôde ser adquirida pela vista e pelo tacto;
- Que a leitura sobre os labios deve ser ensinada desde os primeiros annos; e
- Que nas escolas primarias o ensino da leitura e da escripta seja feito pelo mesmo processo empregado nos institutos de surdos-mudos.

¹² Actas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro", de 1884.

¹³ As frases e expressões utilizadas referem-se à escrita do português da época.

O trabalho de Vieira envolvendo a 'linguagem articulada' foi realizado por sete anos e foi considerado pelo diretor Tobias Leite como insatisfatório. Em 1896, A. J. de Moura e Silva apresentou ao Instituto dos Surdos-Mudos um documento intitulado "Surdos-Mudos Capazes de Articular e Meios Práticos de lhes Dar as Palavras e, com ella, o Ensino", onde destaca que alguns surdos são capazes de articular e outros não teriam esta habilidade, perdendo assim uma possibilidade de participação social.

Em 1903, na gestão de João Brasil Silvado, passou-se a destacar os resultados satisfatórios do ensino da articulação e da leitura "sobre os lábios"¹⁴, que vieram a caracterizar – em seus primeiros passos firmes – o oralismo no Brasil.

Na administração de Custódio José Ferreira Martins, em 1911, o Instituto de Surdos estabeleceu o método oral puro em todas as disciplinas ministradas.

A partir desse período, o discurso adotado para a educação do surdo caracterizava-se especialmente pela postura de normalização, destacando-se o discurso médico. Assim, o uso de audiometria, avaliações da capacidade físico-fisiológica, avaliações da capacidade auditiva-residual, avaliações da capacidade mental, avaliações da capacidade lingüística, e avaliações da capacidade psicológica tornaram-se comuns.

Com isso, o Instituto buscou a integração do surdo à sociedade através da linguagem oral e da formação profissional (marcenaria, tornearia, entalhe, encadernação, costura, alfaiataria).

Assim, para os adeptos da oralização, o domínio da fala seria essencial para a integração do surdo no mundo dos ouvintes e que o uso de gestos (ou sinais) criaria uma subcultura, relegando ao surdo uma cidadania de segunda categoria.

Atualmente, os defensores de uma comunicação gestual consideram que o sujeito surdo, ao adquirir sua linguagem natural (Língua de Sinais), passaria a conviver com outros surdos, tendo sua cultura valorizada, o que lhe daria

¹⁴ Aqui, destaca-se a influência das decisões tomadas em favor da oralidade durante o Congresso de Milão.

condições de participar politicamente de modo ativo na busca de conquistar seus direitos como cidadão pleno.

Como foi exposto, nestes anos recentes até a década de 60, a abordagem oralista predominou em vários cantos do mundo, porém no início da década de 70 ocorreram novas discussões onde a abordagem gestual (com grande influência de trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos) passou a predominar¹⁵.

b) Surdez: caracterização

Na busca de compreender quem são os sujeitos que fornecem os dados lingüísticos aqui analisados, faz-se necessário realizar uma caracterização da surdez, começando pela sua própria definição.

A Sociedade Otológica, em definição aprovada 1940, estabelece que surdo é o sujeito cuja audição não é funcional na vida comum. Quando a audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva, diz-se que o sujeito é duro de ouvido ou hipoacústico. Existem testes para verificar se a surdez é funcional ou não. Esses testes levam em consideração a freqüência e a amplitude que caracterizam o som.

A freqüência é o número de ciclos por segundo em um movimento periódico e expressa-se em hertz. Os sons graves correspondem a baixas freqüências e os agudos a freqüências elevadas. A audição normalmente é medida entre as freqüências de 250 a 8000 hertz. De acordo com FERNANDES (1989), é geralmente nas freqüências 500, 1000 e 2000 Hz que se realizam os testes de avaliação da audição.

Já a amplitude determina a intensidade dos sons – fortes ou fracos – e é medida em decibéis¹⁶. Os limites de amplitude vão de 0 a 110 decibéis. Segundo

¹⁵ Para maior aprofundamento acerca da abordagem gestual, ver item c) A linguagem e o sujeito surdo.

¹⁶ De acordo com FERNANDES (1989 : 27), decibel é uma unidade que mede a intensidade de uma grandeza comparada a uma grandeza padrão da mesma natureza. É expressa através do logaritmo na base 10 da razão dessas duas grandezas.

MASSONE (1993), considera-se normal a audição que apresenta desempenho entre 10 e 26 decibéis.

Os testes que trabalham com essas noções de frequência e amplitude consideram o grau de perda auditiva de acordo com a classificação da "Internacional Standards Organization", de 1964¹⁷. Na pesquisa aqui realizada, são apresentados apenas alguns exemplos dessa classificação para que seja possível perceber a diferença de resíduo auditivo para indivíduos com perda moderada, severa e profunda. A lista a seguir traz a intensidade de som que cada um desses graus mantém de resíduo e mostra, entre parênteses, exemplos de sons dentro dos limites de amplitude estabelecidos.

1. Limites normais: 10 a 26 dB (estúdio de som, quarto à noite);
2. Perda leve: 26 a 40 dB (quarto à noite, biblioteca);
3. Perda moderada: 41 a 55 dB (sala de estar, escritório);
4. Perda moderadamente severa: 56 a 70 dB (escritório, conversação normal);
5. Perda severa: 71 a 90 dB (tráfego normal em esquina, dentro de um ônibus);
6. Perda profunda: acima de 90 dB (estação de trem 100 dB, discoteca 100-110 dB, buzina forte a um metro 110-120 dB, britadeira 120-130 dB);
7. Limite de dor: 130-140 dB.

Para essa pesquisa é relevante observar como é grande a diferença entre o que um sujeito detentor de perda moderada ou moderadamente severa tem de resíduo auditivo em comparação com aquele cuja perda é profunda. No caso desse último, 'ouvir' linguagem é quase que impossível. Já com perdas mais leves, ainda que com a presença de dificuldades, o sujeito surdo pode perceber dados lingüísticos.

Além dos diferentes graus de perda auditiva, há também causas distintas para a sua ocorrência. Conforme MASSONE (1993), a surdez pode ser congênita

¹⁷ Esta classificação pode ser encontrada em BROCH (1977).

ou adquirida. A surdez congênita pode se dar por causas genéticas no momento da concepção ou pode ser determinada por condicionadores que provocam a alteração do meio intra-uterino sem envolvimento genético – principalmente nos três primeiros meses de gravidez.

Algumas causas de deficiência auditiva congênita são: embriopatias virosas (rubéola, por exemplo), embriopatias e fetopatias tóxicas (anestésias prolongadas), causas endócrinas (cretinismo endêmico, bócio, debilidade mental) e eritoblastose fetal (incompatibilidade sangüínea).

A surdez adquirida, por sua vez, pode acontecer, entre outras causas, por icterícia, anexia neonatorum¹⁸, traumatismo obstétrico, processos infecciosos, febres eruptivas, viroses e neoviroses, meningoencefalites, sífilis congênita, traumatismo craniano, intoxicações medicamentosas.

Conforme FERNANDES (1989), congênita ou adquirida, a surdez impede a passagem de vibrações sonoras devido a alterações ou lesões que podem atingir o ouvido externo, médio ou interno. O mau desenvolvimento das vias auditivas do sistema nervoso central também pode impedir a passagem de vibrações sonoras.

c) A Linguagem e o Sujeito Surdo

Profissionais que trabalham com sujeitos surdos encontram, em meio a muitas dúvidas, diversos estudos propondo diferentes encaminhamentos para o 'input' lingüístico na aquisição de linguagem do sujeito surdo.

A seguir, são expostos alguns desses estudos, começando pelo oralismo para depois passar para a discussão do bilingüismo. Antes, porém, de discutir o bilingüismo, são apresentadas algumas proposições existentes sobre as línguas de sinais, para que se possam identificar algumas de suas características principais e posteriormente relaciona-las com as dificuldades na sua aquisição.

¹⁸ Insuficiência de oxigenação cerebral por problemas de parto.

c1. A Linguagem Oral e o Sujeito Surdo

A sociedade em geral supõe que o sujeito surdo não é capaz de adquirir uma língua oral. Essa suposição fica evidenciada até mesmo pela denominação de 'surdo-mudo' para os indivíduos não ouvintes.

Provavelmente isso ocorra porque o sujeito surdo pode realmente apresentar, segundo pesquisadores como FERNANDES (1989, 1993), RODRIGUES (1993), BELLUGI e KLIMA (1993) e BEHARES (1989, 1993), dificuldades respiratórias e anormalidades da laringe, a musculatura ligada à articulação dos sons pode ficar comprometida pela falta de uso, tudo isso dificulta a contração das cordas vocais e torna a voz do surdo um pouco rouca e áspera. Porém esses problemas podem ser resolvidos com exercícios e, ao contrário do que pensa, o sujeito surdo tem condições para desenvolver a linguagem oral.

Para isso, é preciso que, desde criança, o sujeito surdo utilize aparelhos de amplificação sonora e seja trabalhado para o desenvolvimento de expressão oral. E é esse o trabalho que se propõe a fazer os profissionais que acreditam na importância da aquisição da oralidade pelo sujeito surdo.

Em países onde o desenvolvimento da oralidade do surdo é alvo primordial, o aparecimento da língua oral está condicionado à terapia intensiva e técnica. Contudo, segundo BELLUGI & KLIMA (1993), esse trabalho resulta num esforço que não dá como resultado o uso natural e espontâneo da linguagem oral. Para MASSONE (1993, p. 75), isso acontece porque "o oralismo é influenciado pelo discurso médico que dá ênfase aos ouvidos defeituosos e não aos cérebros eficientes do surdo".

De acordo com esses autores, o oralismo tem como base uma concepção clínica, que caracteriza o sujeito surdo conforme um déficit que deve ser combatido. Para resolver esse déficit, o oralismo tem o auxílio de disciplinas como a audiologia, fonoaudiologia, foniatria e concepções psicológicas como o comportamentalismo. Utiliza recursos como o aparelho auditivo e o treinamento da língua oral de forma isolada e privilegiada.

Com a intenção de levar o surdo a adquirir uma língua oral e solucionar o déficit auditivo, professores, pais, fonoaudiólogos não admitem outros recursos

que não sejam os da aquisição de leitura orofacial e a expressão através da linguagem oral. Em termos mais explícitos, refutam qualquer método que envolva a linguagem sinalizada.

Atualmente, a maior parte dos pesquisadores e professores que trabalham com sujeitos surdos são contrários ao trabalho de desenvolvimento da linguagem oral que tenha como única versão a exercitação para o desenvolvimento da audição. Isso acontece não porque não acreditem na possibilidade de o sujeito surdo adquirir uma língua oral, mas, porque é necessário encontrar direcionamentos teóricos que não causem a segregação social a partir de preconceitos lingüísticos.

O trabalho de GESUELI (1988), por exemplo, começa a apontar para outros encaminhamentos de exposição a dados lingüísticos de língua oral para o surdo. A pesquisadora observou que o interesse para a oralização pelo próprio sujeito surdo aumenta a partir da aquisição da escrita. Segundo ela, as crianças passam a esforçar-se para usar, também na fala, a estrutura gramatical do português que é utilizada na escrita.

c2. A Linguagem de Sinais e o Sujeito Surdo

Como nesta pesquisa se quer analisar dados da linguagem escrita dos sujeitos surdos oralizados e sinalizadores, faz-se necessário expor, além das questões que dizem respeito à aquisição da língua oral, algumas considerações sobre a língua de sinais.

As colocações sobre a oralidade, no item anterior, já permitem perceber que muitos estudiosos não consideram essa modalidade de linguagem como a mais importante para o sujeito surdo. Entre esses estudiosos se encontra BEHARES (1993, p. 51), que descreve a língua oral do surdo da seguinte maneira:

A rigor, a oralidade das crianças surdas é um dos componentes de sua gestualidade. Trocar sons e em seguida palavras com o adulto é um exercício visual; a criança vê certas ações que o adulto realiza com os lábios, as imita e as reproduz, mas, ao fazê-lo, não relaciona os

movimentos da boca com os sons, e sim com formas visíveis, “gestuais” do adulto.

BEHARES (1993) esclarece, ainda, que as estruturas da língua de sinais e da língua oral são tão diferentes como as de duas línguas orais de diferentes famílias lingüísticas. Para o autor, as línguas de sinais, assim como as línguas orais, são sempre o resultado da criação coletiva de uma comunidade humana socioculturalmente diferenciada – a dos surdos de um determinado lugar – e não a cópia da estrutura de uma língua oral mediante a manualização da mesma.

Antes de analisar a questão da estrutura das línguas de sinais, é preciso verificar a diferença entre gesto e sinal.

Conforme BELLUGI e KLIMA (1993), a diferença entre a pantomima (gestos) e os sinais está em que, no caso da primeira, as mãos podem mover diretamente de uma posição de repouso para outros movimentos. Por contraste, o sinal se caracteriza por uma breve suspensão temporal da configuração das mãos na sua posição inicial e, freqüentemente, também no final. Estas suspensões breves antes de executar um movimento são inerentes ao sinal.

PEREIRA (1989), coloca outras diferenças entre pantomima e sinal dizendo que a primeira inclui movimento de cabeça e de corpo e que no caso dos sinais só a mão se move. A pesquisadora verifica que os sinais são condensados, com suas configurações obedecendo a movimentos dentro de um espaço limitado, que pode ter suas dimensões alteradas, reduzidas, reestruturadas e convencionalizadas.

Com essas observações, percebe-se que a diferença entre sinais e gestos, na realidade, concentra-se na estrutura dos movimentos, que no caso dos sinais é mais rica, com mais recursos.

Pesquisadores como PEREIRA¹⁹ (1989, 1993) e BELLUGI e KLIMA (1993) observaram que crianças surdas podem desenvolver um sistema de comunicação gestual que apresente algumas das regularidades estruturais características da linguagem de crianças ouvintes. Para esses autores, a audição e a fala não são as

¹⁹ Pereira procura fundamentar seus trabalhos com base em uma abordagem sócio-histórica, enquanto Klima enfatiza os processos que envolvem a competência lingüística.

principais causas para que se dê a estruturação da linguagem. O que parece ser crítico para essa organização está na própria natureza da linguagem, não a modalidade em que ela acontece.

Estudos sobre a aquisição da linguagem de bebês surdos vêm corroborar o pressuposto de que a língua de sinais tem uma estrutura tanto quanto as línguas orais. Um exemplo desses estudos é a pesquisa de PETTITTO e MARENTITTE (1991), discutida por MORI (1994). Esses pesquisadores realizaram um estudo comparativo do balbucio de crianças surdas – expostas a uma língua de sinais – e crianças ouvintes, entre as idades de 10 a 14 meses. Os resultados dessa comparação demonstram que o balbucio manual das crianças surdas apresentam as mesmas características do balbucio das crianças ouvintes.

MORI (1994) coloca alguns dos resultados encontrados com esse estudo, os quais são explanados a seguir:

1. Surdos e ouvintes apresentam, aos 10 meses, um balbucio silábico;
2. As crianças surdas produzem um balbucio manual jargão semelhante ao balbucio vocal jargão das crianças ouvintes, ou seja, balbucio sem sentido mas que soa como sentença;
3. As primeiras palavras das crianças ouvintes coincidem com tipos fonéticos e silábicos encontrados no balbucio vocal, bem como os primeiros signos das crianças surdas coincidem com as formas fonéticas e silábicas utilizadas no balbucio manual; e
4. Os primeiros sinais das crianças surdas e as primeiras palavras das crianças ouvintes emergem em idades semelhantes, entre 10 e 12 meses.

Essa última observação é sustentada também pelos trabalhos de BEHARES (1993) e KYLE (1993), quando propõem que os sinais começam a emergir confiavelmente ao redor de um ano.

Assim, ao investigar o “manhês” com crianças surdas, KYLE (1993) percebeu, também, que existem características similares entre a fala dirigida às crianças ouvintes e a dirigida às crianças surdas filhas de pais surdos. Nesse caso, os sinais tendem a apresentar uma duração maior. São expandidos e manipulados no espaço, deslocados de sua localização usual para uma mais apropriada à atenção da criança. Na emergência dos primeiros sinais, esses tendem a ser sinais de objetos e, assim como as palavras nas crianças ouvintes, apresentam uma fase inicial de combinações de dois sinais, passando depois para três sinais.

Dessa forma, há indícios para considerar que os filhos de surdos, cujos pais são usuários nativos de uma língua de sinais, adquirem sua língua nos mesmos períodos e com as mesmas características que as crianças ouvintes frente à língua oral.

c3. A Língua de Sinais e sua Estrutura Gramatical

A partir dos trabalhos sobre aquisição de linguagem do sujeito surdo, as investigações científicas estão mais propensas a considerar que as línguas de sinais são sistemas lingüísticos completamente desenvolvidos. Para tanto, estabelecem, apenas, que esses sistemas têm como apoio o uso do espaço e dos movimentos das mãos para mostrar as características gramaticais da linguagem ao contrário das línguas orais, que se valem da acústica e vocalização para executar essa tarefa.

Os movimentos que asseguram à língua de sinais a possibilidade de contrastar características gramaticais foram primeiramente divididos por STOKOE (1960) e estão analisados em PEREIRA (1989). Essa divisão consiste em três parâmetros: configuração das mãos, localização e movimento. Um quarto parâmetro, a orientação da palma da mão, foi acrescentado, de acordo com PEREIRA (1989), por BATTISON (1974).

BELLUGI (1993) verificou que esses parâmetros contrastam em cerca de 36 configurações de mãos, no caso da *América Sign Language* (ASL). Mas nem

todas as línguas de sinais partilham o mesmo inventário de configurações de mãos.

Essas configurações, esclarece PEREIRA (1989), são conseguidas por três modos de realização de movimentos: contínuo, suspenso e contido. A análise desses movimentos é importante, pois, segundo FISHER e GOUGH (1973), a modificação da localização de um sinal e da direção do movimento são usados na ASL para expressar relações gramaticais. Para esses autores, alguns verbos da ASL têm suas relações de sujeito-objeto direto e sujeito-objeto indireto incorporadas na direção do movimento.

BELLUGI (1993) também observou que na ASL – através de seus três tipos de movimentos – existem flexões verbais que transmitem informação temporal sobre a ação – habitual, repetitiva ou contínua. Ainda, segundo a autora, frases nominais podem ser associadas com pontos num plano do espaço sinalizador, os verbos podem se mover entre esses pontos espaciais para indicar o sujeito e o objeto. O primeiro ponto final espacial do verbo concorda com o sujeito e o último ponto final concorda com o objeto. Ainda, segundo BELLUGI, a ordem canônica básica dos vocábulos da ASL é sujeito, verbo e objeto. Essa ordem, de acordo com PEREIRA (1993) é seguida também pela língua brasileira de sinais.

BELLUGI explicita, ainda, outras características gramaticais percebidas pelos diferentes movimentos na ASL: a orientação da mão indica a pessoa gramatical, a configuração da mão contrasta caso gramatical e o movimento indica número gramatical.

A autora ressalta, também, que, além dos movimentos das mãos, a expressão facial lingüística faz distinções gramaticais, incluindo marcadores para advérbios, perguntas, condicionais e orações relativas. KYLE (1993) confirma essa proposição mostrando que é também pela expressão facial que os surdos preferem indicar as formas interrogativas nas línguas de sinais, pelo uso de sobranceiras. Mas observa que, na aquisição, o único traço distintivo de uma pergunta parece ser a sustentação do último sinal por um período maior, enquanto mantém o contato de olho. Isso porque se as primeiras interrogativas em sinais

fossem marcadas por sobrelinhas fechadas, poderiam ser interpretadas pelas crianças como admoestações.

Para os pesquisadores da língua de sinais, a ASL contém as mesmas categorias de formas básicas que as línguas faladas: nomes, verbos, adjetivos, pronomes e advérbios, mas tem um sistema muito diferente de formação das palavras. Quanto a isso, PEREIRA (1989) percebe que a repetição de itens lexicais, por exemplo, é usada na ASL para expressar certos advérbios de tempo, mudanças no aspecto verbal e para indicar o grau aumentativo dos nomes. Quanto às preposições, BELLUGI (1993) coloca que a ASL não tem muitas, pois as relações espaciais são codificadas através de instrumentos morfossintáticos.

Já é possível inferir que os estudiosos, de um modo geral, reconhecem que o sistema sintático da ASL é usado para expressar as mesmas funções lingüísticas encontradas nas línguas orais. A diferença reconhecida por todos diz respeito à forma que essas funções tomam, isto é, explicitamente espacial. Nas palavras de BELLUGI (1993, p. 25): “o uso do espaço para funções sintáticas é um recurso único, fornecido pela modalidade visual da língua de sinais”.

d) Crianças surdas e as primeiras interações

A relação familiar desenvolve um papel essencial nos processos cognitivos e lingüísticos das crianças, uma vez que oportunizam as primeiras interações comunicativas, que servirão de base às futuras representações sociais e à interiorização de significados compartilhados socialmente. Diversos são os autores que descrevem a relação de complementaridade entre a aquisição da linguagem e o conseqüente desenvolvimento cognitivo das crianças.

Durante o período de aquisição e desenvolvimento da linguagem, através das diferentes trocas sociais e jogos interativos, as crianças não só se apropriam do conhecimento relativo aos aspectos estruturais da língua, como seu conteúdo semântico e gramatical, como também desenvolvem a capacidade de vivenciá-la em seu aspecto discursivo, funcional, descobrindo na prática de seu uso o seu sentido e valor social.

No caso de crianças surdas, esse processo sofrerá agravantes caso as condições iniciais de interação, entre adulto-criança surda, estejam prejudicadas pelo não compartilhamento de uma língua comum.

De acordo com BEHARES (1993), as crianças surdas, pertencentes a lares surdos, demonstram, ao adquirirem a língua de sinais como primeira língua, os mesmos padrões de processamento que as crianças ouvintes em seu desenvolvimento da língua oral. As crianças surdas, filhas de pais surdos e membros de uma comunidade, pelo emprego precoce da língua de sinais no lar, têm demonstrado melhores possibilidades quanto ao processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e acadêmico. Com efeito, essas crianças acabam melhor preparadas, para o acesso curricular, para a alfabetização e também, mesmo que pareça paradoxal, para a aquisição da língua oral do que os surdos filhos de ouvintes.

Em contrapartida, crianças surdas pertencentes a lares ouvintes – apenas membros potenciais de comunidades de surdos – onde o modo auditivo-oral de comunicação é o único, têm nos primeiros anos de vida uma carência verbal – as vezes total – por estarem “naturalmente” excluídas de contextos efetivos de uso da linguagem.

As pesquisas desenvolvidas são categóricas em afirmar que a situação dessas últimas – que configuram entre 92 a 95% do total populacional de surdos – é preocupante em relação às dificuldades acentuadas que terão para estabelecer as primeiras interações comunicativas e afetivas, que trarão acesso à informação e, em última análise, à possibilidade de formação de uma visão de mundo própria.

Está claro que, além da função comunicativa, as línguas naturais têm outra importante função, a de se constituir em material semiótico indispensável à estruturação do pensamento. Fica evidente a necessidade que tem a criança surda, de pais ouvintes, de estar em contato precoce com os membros da comunidade surda para compartilhar das experiências lingüísticas, fundamentais a um desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo adequado.

É importante observar que, como o oralismo continua sendo um modelo metodológico ainda dominante, se faz necessário tecer alguns comentários relativos aos efeitos de suas orientações.

Partindo do pressuposto que apenas através da modalidade oral-auditiva é que a criança será capaz de desenvolver-se cognitiva, lingüística, social e afetivamente, aliado à imagem negativa relacionada à língua de sinais – encarada sob o ponto de vista de um sistema precário e deficiente de comunicação – o oralismo tem uma árdua tarefa em alcançar seus objetivos de maneira coerente.

De acordo com SKLIAR (1997b), a avaliação qualitativa dos programas e dos resultados do oralismo nos permite falar sobre a existência dos obstáculos para a concretização da idéia de que o surdo se converterá, com o passar do tempo, em um adulto falante.

Poderíamos começar falando do primeiro obstáculo a ser enfrentado por educadores oralistas, que diz respeito à natureza do objeto²⁰ de conhecimento a ser ensinado. A natureza oral-auditiva da fala constitui, em si mesmo, uma barreira à sua aquisição natural pelo surdo, fisiologicamente impedido para tal.

A aquisição da linguagem acontece em situações de interlocução variadas, não escolhemos o que queremos aprender, simplesmente aprendemos, ouvindo “naturalmente” as palavras – enunciadas por interlocutores reais – que se revestem de diferentes significados, em contextos significativos diversos. Há, sim, um infinito número de ocasiões em que essas situações são contextuais, imediatas, passíveis de vivências concretas. Entretanto, pelo próprio caráter simbólico da linguagem, a maioria das situações envolve a abstração e generalização de conceitos que têm seu significado construído na dinâmica de muitas situações de interação, diferentes em sua natureza, porém geradoras de significados comuns:

(...) uma vez que toda experiência é a experiência do significado, precisamos reconhecer o papel que a língua desempenha na produção da experiência. Você não vive uma experiência e então procura uma palavra para descrevê-la. Em vez disso, a língua ajuda a constituir a experiência ao

²⁰ Na verdade, a língua não é um objeto de conhecimento, ela é uma prática social. Talvez aí resida um dos erros dos oralistas, pois é necessário criar mecanismos adequados para que a língua – enquanto prática social – se torne efetiva.

oferecer uma estrutura de inteligibilidade ou um instrumento mediador por meio do qual as experiências possam ser compreendidas. Em vez de tratar sobre a experiência, é mais adequado abordar sobre os efeitos da "experiência" (ZAVARZADEH e MORTON *apud* McLAREN, 1997, p. 127).

E aí está uma das outras barreiras do oralismo, que esbarram, inevitavelmente, nas limitadas experiências de interação verbal ofertadas. Primeiro, que o modelo interativo que se estabelece para a aprendizagem da língua oral corresponde, em essência, ao comportamentalista, por condicionamento operante, ou seja, prioriza-se o processo estímulo-resposta-reforço positivo/negativo.

Geralmente, o surdo está na posição passiva, de quem recebe as explicações do ouvinte, reagindo dentro de suas possibilidades enunciativas, para receber a correção ou a complementação de seu enunciado. Como a ênfase está nos processos comunicativos, inúmeras situações são simuladas a fim de se antever a vivência cotidiana real da linguagem em sua dimensão social.

Ao focalizar-se apenas a função comunicativa e instrumental da linguagem, é preciso reconhecer que existem diferentes formas de se conceber a comunicação. Saber pronunciar um número limitado de palavras e construir frases básicas, em uma língua, não significa estar apto para uma interação lingüística.

Então, a que se prestará o aprendizado de uma língua que tende a excluir de sua existência a possibilidade da realização metafórica, o jogo de palavras, a ironia, a poesia, o humor, os neologismos, enfim, todos aqueles recursos que a alimentam em sua riqueza histórica e cultural?

De fato, a apreensão da linguagem em sua totalidade, perpassa por distintas visões de mundo, tendências e pontos de vista, que refletem e refratam as relações sócio-históricas é ainda uma realidade distante, se tomarmos este direcionamento metodológico no processo educacional de estudantes surdos.

e) O papel da linguagem

Aqui abordarmos outro aspecto essencial à discussão, ora desencadeada, que diz respeito ao papel da linguagem enquanto conteúdo semiótico indispensável à formação da consciência. Este conteúdo, sob a forma de signos, só pode florescer em um terreno interindividual sob as leis intrínsecas das relações sociais, visto que são nelas que se encontra em estado embrionário latente e é só através delas que poderá se realizar, pois

(...) cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam (SOUZA, 1994, 120).

Esse universo de signos ideológicos é assim constituído através da vivência em grupos sociais organizados e o contato com a cultura há de ser verdadeiro, permeado de significado e revestido da presença do outro em cada ato.

Para BAKHTIN (1990), não existe atividade mental sem expressão semiótica, pois seu centro organizador e formador não está no interior do sujeito, mas na interação verbal. A atividade mental, assim como sua expressão exterior, se constitui a partir do território social. Segundo ele, toda enunciação é, na sua totalidade, socialmente dirigida. Acrescenta ainda que não é a expressão que organiza a atividade mental, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e às suas orientações possíveis.

Assim, quanto mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será seu mundo interior.

Nesse sentido, a contribuição de Vygotsky é fundamental no que refere-se às suas teses gerais relacionadas ao desenvolvimento psicológico do indivíduo, considerado também um processo de internalização de formas culturais de atividade, no qual a linguagem ocupa um lugar essencial, enquanto signo verbal privilegiado nos processos de mediação social.

O projeto principal de seu trabalho consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão histórico-social (filogenética e ontogenética). Deveu-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados, as chamadas funções psicológicas superiores, típicas da espécie humana: o controle consciente do comportamento, a atenção e memória voluntária, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo, a capacidade de planejamento, entre outras.

Um dos pontos centrais de sua teoria é que as funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas). Segundo ele, a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social. Dito de outra forma, para entender o individual é necessário entender as relações sociais nas quais o indivíduo tem existência (WERTSCH, 1991).

Estabelecer essa linha de análise na compreensão da cognição humana, significa visualizar um sujeito que não se produz de dentro para fora, como mero reflexo de estruturas internas, dadas *a priori*, tampouco como cópia passiva de um ambiente condicionador. A consciência individual é resultado da relação entre estruturas internas – a base genética – e processos de funcionamento inter e intramentais²¹.

A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por ferramentas auxiliares. É através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. As ferramentas e utensílios são tão necessários para a construção da consciência como de qualquer produto humano. A linguagem é o signo mediador, por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

Através de um sistema semiótico, o ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a

²¹ WERTSCH (1991) prefere empregar os termos “intermental” e “intramental” como tradução de *interpsikhicheskii* e *intrapsikhicheskii*, respectivamente. Para ele, são mais adequados que interpsicológico e intrapsicológico como é comumente usado.

serem realizadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerada 'superior' na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares tais como ações reflexas, reações condicionadas ou processos de associação simples entre estímulo-resposta. A diferença entre estes dois tipos de processos reside no caráter voluntário, intencional, das funções superiores.

Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação, que genericamente é descrito como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. A relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. O processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo e mediado; assim, o processo de impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos (VYGOTSKY, 1991).

VYGOTSKY (1991) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Embora exista uma analogia entre esses dois tipos de mediadores, eles têm características bastante diferentes.

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando os processos de transformação da natureza. O instrumento carrega consigo a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É um objeto social e mediador da relação do indivíduo com o mundo; é orientado externamente pois amplia as possibilidades de intervenção na natureza. Sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza.

Já os signos são elementos que representam outros objetos, eventos, situações; são instrumentos psicológicos, orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos (OLIVEIRA, 1993, p. 29-30).

Assim, ao analisar o que o surdo faz em colaboração ou automaticamente demanda levar em consideração as mediações que perpassam sua construção de

conhecimentos. “Num sentido mais amplo mediação é toda a intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação” (PINO, 1991: 32). Percebe-se o que torna a abrangência das mediações é o terceiro elemento que pode ser a linguagem verbal, outros sistemas semióticos, instrumentos materiais que auxiliam certas tarefas, dados culturais, históricos, etc.

Como a língua é o sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, a questão do desenvolvimento da língua e suas relações com o pensamento ocupa lugar central na obra de Vygotsky. Para ele, a língua é uma produção elaborada no curso da história social e desempenha um papel fundamental na formação das características psicológicas humanas (VYGOTSKY, 1991).

Apesar de o signo ultrapassar os limites de suas particularidades físicas, materiais, específicas, tais características não devem ser desprezadas, uma vez que, como fragmento material da realidade, devem ser consideradas, pois

(...) todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou outra coisa qualquer (BAKHTIN, 1990, p. 33).

Levando-se em consideração estes aspectos, é válido afirmar que a consciência da pessoa surda só se constituirá mediante a internalização de material semiótico, ou seja, compartilhado em seus usos e funções sociais. Ora, seria ingenuidade admitir que a língua oral cumpriria plenamente este papel, visto que a mesma falha no requisito básico: como signo ideológico representativo de sua cultura e em seu meio material de realização, inapreensível, de forma “natural” pelo surdo.

Para Vygotsky, que estabeleceu um programa para a defectologia²² soviética, a distinção fundamental entre as funções superiores desenvolvidas culturalmente e os processos psicológicos naturais tem sua correspondência na distinção entre defeito físico e suas conseqüências psicológicas. As limitações sensoriais causadas pela cegueira ou surdez, por exemplo, de natureza orgânica, assumem conseqüências que estão mediadas por fatores sociais e psicológicos

²² Ciência relativa aos estudos gerais que envolvem a(s) deficiência(s).

do desenvolvimento alterado. O defeito físico cria certas limitações no indivíduo de ordem primária, porém são as limitações secundárias, aquelas mediadas social e psicologicamente, as que ajudam a delinear o perfil de uma pessoa deficiente (KOZULIN, 1994). Em outras palavras, embora sejam os processos naturais de visão ou audição que estejam alterados, são os processos superiores. Mediados culturalmente, os que necessitam de “reabilitação”. De certo modo, seria correto afirmarmos que a compensação do déficit biológico estará diretamente determinada pela forma como o grupo social, ao qual o indivíduo pertence, está organizado para conviver com tais limitações.

Neste sentido, no caso de pessoas surdas, é inegável que haja um impedimento fisiológico que as impossibilita de obter informações do mundo que as cerca, via audição, principalmente por intermédio da linguagem oral. Será necessário que sejam considerados os canais alternativos pelos quais elas desenvolvem processos mediados culturalmente. VYGOTSKY (*apud* KOZULIN, 1994) afirma que:

(...) a verdadeira reabilitação seria adquirida apenas via desenvolvimento compensatório de formas superiores de atividade intelectual, as quais de um modo indireto substituem as funções perdidas. A entrada de dados sensoriais pode ser adquirida em vias diferentes: o que é importante é desenvolver os processos superiores que são capazes de utilizar estes dados.

Se um sistema semiótico ocupa um lugar fundamental nos processos de mediação social; e se o mesmo só se constitui em situações de interlocução significativas, não podemos desconsiderar o signo gestual como material semiótico indispensável à mediação das funções psicológicas superiores da pessoa surda.

Dito de outra forma, se o desenvolvimento normal, segundo Vygotsky, depende essencialmente da internalização de ferramentas psicológicas produzidas na cultura, a possibilidade de substituição de um sistema semiótico por outro, – a língua de sinais em lugar da fala – é de importância capital num processo de interação social de pessoas que são incapazes de estabelecer as relações cognitivas da maneira convencional.

A aquisição de um sistema simbólico pelas crianças surdas não podendo ser realizada pela através da linguagem oral, deve ser obtida por outros fatores sógnicos, no caso a língua de sinais, que permite a efetivação de um processo vivo, resultado de uma significativa interação com os outros e com o ambiente e não o produto de um linguagem morta, fruto de treinamento auditivo e de articulações mecânicas, reproduzidas artificialmente sem um contexto significativo.

Tais afirmações constituem-se em suporte essencial para nossas afirmações em relação à especificidade da aquisição da linguagem para os surdos, que necessitam, assim como as crianças ouvintes, ser introduzidas numa língua real, isto é, contextual e plena de significação.

É nesse sentido que reconhecemos os sinais como a materialização signo, funcionando como elemento agregador das comunidades de surdos que caracterizam-se por compartilhar, além da língua, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios:

(...) a língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas da mesma língua, já que interagem quotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente (SKLIAR, 1997a, p. 141).

Somente a partir dessa possibilidade de constituição do sujeito surdo, através de uma língua que supra suas necessidades comunicativas, quanto cognitivas e de identidade cultural, é que o mesmo poderá ter acesso, se assim o desejar, ao aprendizado possível de uma segunda língua – o português – através da qual poderá não apenas ampliar o círculo de suas relações sociais como, também, participar mais ativamente nesse mundo multicultural e heteroglótico constituído, em grande parte por tecnologias que pressupõem o letramento, por exemplo.

Para tanto, é imprescindível o mergulho na corrente da comunicação verbal, de forma 'natural', para que a consciência da pessoa surda seja capaz de operar e sua natureza social tornar-se igualmente sua natureza psicológica. Deste modo é que a consciência já constituída – graças à sua língua nativa – poderá se

confrontar com uma outra língua e, se for o caso, apropriar-se dela significativamente.

Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que não só a aquisição da linguagem, assim como de todos os conhecimentos – cotidianos ou científicos – realizem-se em contextos interativos nos quais as pessoas que rodeiam a criança surda compartilhem sua língua e não sejam objetos passivos ou simples juízes de seu desenvolvimento, mas companheiros ativos que guiam, planejam e regulam sua conduta, tornando a natureza social específica do processo de aprendizagem não apenas a simulação de contextos artificiais de interação, mas prioritariamente seu meio fundador (FREITAS, s/d, p. 8).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, apresentado por VYGOTSKY (1991), assume maiores proporções quando se trata de crianças surdas, pois a aprendizagem partilhada só servirá à internalização de conceitos significativos, alimentando as funções psicológicas superiores, se a língua desse processo for uma língua comum.

Devido a todas essas implicações de ordem lingüística, cognitiva e social, é que os pesquisadores e educadores (FERREIRA BRITO, 1993; GÓES, 1996; QUADROS, 1997; SÁNCHEZ, 1990; SKLIAR, 1997a; SOUZA, 1998a) na área da surdez, vêm apontando o bilingüismo como a possibilidade de superação das inúmeras dificuldades impostas aos surdos ao longo da história.

O uso do termo bilingüismo descreve a situação lingüística das pessoas surdas que, por um lado, utilizam a língua oficial da comunidade na qual estão inseridas, como meio de comunicação com as pessoas ouvintes. Assim, a aprendizagem da língua própria da comunidade ouvinte majoritária segue a aquisição da língua de sinais (FERREIRA BRITO, 1993, p. 55).

Nessa mesma linha, autores como Behares e Sanchez admitem atribuir-se a designação de bilíngüe a quem produz enunciados significativos em duas línguas, mostrando capacidade de uso em uma dessas esferas de funcionamento lingüístico, que emergirão em função do interlocutor e do contexto de interação.

Em relação ao bilingüismo dos surdos, especificamente, tais aspectos são relevantes, pois refletem exatamente sua relação com a língua portuguesa, como

segunda língua: às vezes lêem e não escrevem, nem falam, outras apenas escrevem, com marcas lingüísticas de sua língua primeira; enfim, são marcados, significados, interpretados por essas línguas, independente do grau de 'fluência' que possam ter em uma ou outra, em particular (SOUZA, 1998b, p. 8).

O que ocorre, entretanto, é que nos casos em que estão envolvidas pessoas surdas há uma série de situações características que devem ser analisadas, pois interferem de modo significativo na forma de situar sua condição bilíngüe.

Tais apontamentos são fundamentais na medida em que nos auxiliam a compreender as representações sociais refletidas também nas comunidades surdas, que desconhecem tanto a designação língua de sinais ou Libras, para a forma de comunicação que utilizam, quanto seu *status* de língua natural, o que acaba por reproduzir mesmo entre os surdos os mitos e tabus presentes na sociedade como um todo.

Nesse sentido, poderemos ter como conseqüência um pseudo-bilingüismo, no qual a língua minoritária é apenas considerada como meio de acesso à 'verdadeira' língua, a que tem prestígio social, o que acarretaria, mais uma vez, na inculcação de valores forjados em mecanismos de opressão e poder. A partir dessas considerações é que pensamos desenvolver uma atitude responsiva diferente frente a essa comunidade e tentamos desencadear uma discussão que produza novas representações sociais a respeito da surdez e dos surdos. Não é possível que continuemos a ditar para eles as regras da convivência social. É necessário, sim, que enquanto educadores e membros de um comunidade organizada, estejamos engajados na organização de propostas que primem pelo respeito às diferenças e às minorias sociais.

CAPÍTULO II CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA DE SINAIS

A concepção da pessoa surda através da história, assim como de sua educação, passa por diferentes enfoques, em função do conceito de homem correspondente a cada época. A eliminação, a segregação, a classificação até a valorização de suas capacidades humanas são etapas pelas quais passa esse processo.

De acordo com um ponto de vista especificamente biológico²³, considera-se a pessoa surda como aquela que é portadora de um déficit sensorial, tem suas possibilidades de desenvolvimento da linguagem dificultadas, necessitando de atendimento técnico-educacional especializado, a fim de reparar tal limitação.

A partir dessa linha de pensamento, várias iniciativas teórico-metodológicas disseminaram-se, preconizando a utilização de métodos e técnicas específicas no processo de ensino da fala para surdos, com objetivo de maximizar seu potencial para a comunicação e, assim, oferecer maiores condições de integrá-los com sucesso à comunidade de ouvintes. Coerente com tais pressupostos, o trabalho docente confunde-se com o trabalho clínico-terapêutico de reabilitação da fala e da audição.

Embora imbuída de muitas boas intenções, a proposta oralista de ensino fracassou em oferecer condições efetivas para a educação da pessoa surda. A aquisição da língua oral como única forma de comunicação e integração na sociedade de ouvintes não cumpriu seus objetivos; ao invés de eliminar, acentuou a desigualdade entre surdos e ouvintes. A imposição do meio oral, em detrimento da forma de comunicação gestual-visual, reduziu as possibilidades lingüísticas e conseqüentemente de trocas sociais, obstaculizando, assim, a integração pretendida (GÓES, 1996).

²³ Também amparado no discurso oficial, que embasa clinicamente a educação do surdo.

Os resultados de um pouco mais de um século de educação oralista têm demonstrado um quadro desanimador. No Paraná, particularmente, um número significativo de surdos, além de não possuírem uma forma de comunicação sistematizada, seja oral, gestual ou escrita, apresentam 'seqüelas' da filosofia oralista, tais como problemas de identidade cultural, desenvolvimento cognitivo e intelectual não compatíveis com sua idade cronológica e sub-escolarização. A maioria dos surdos atendidos pelas redes pública e particular de ensino não concluiu as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Quanto aos que ultrapassaram essa marca, é questionável se realmente houve apropriação de conteúdos correspondentes às séries que freqüentaram, principalmente no que diz respeito à língua portuguesa.

Dados oficiais apresentados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná referente aos alunos surdos matriculados em 1999 e que concluíram o ano letivo, revelam que 38,6% freqüentavam 1ª a 4ª série; 8,7% - 5ª a 8ª série; 2% - ensino médio; e 11% - educação de jovens e adultos. O índice de evasão escolar em 1999 chegou a 39,7%.

Diante desse quadro caótico, a reversão passa necessariamente por uma nova concepção de surdo e surdez, que priorize a diferença lingüística e cultural desse grupo minoritário, que aponte para as suas possibilidades e não apenas para suas limitações.

Encaradas sob um novo olhar, os surdos passam a ser pessoas que, diferentemente dos ouvintes, apresentam uma forma própria e original de organizar suas idéias e realizar sua comunicação. A falta de audição criou, para eles, a necessidade de realização de suas potencialidades lingüísticas por outro meio, uma modalidade gestual-visual ou espacial-visual: a língua de sinais.

Segundo BEHARES (*apud* SANCHÉZ, 1991, p. 161), é possível caracterizar a comunidade dos surdos como uma comunidade de experiências, ou seja, os surdos se reconhecem como portadores de uma diferença: a surdez. Essa experiência compartilhada pelos surdos está na origem de sua identificação como pertencentes a um grupo distinto, minoritário e está centrada na língua de sinais – que é a consequência visível da surdez – e que, ao mesmo tempo que funciona

como diferenciadora diante da maioria ouvinte, é o fator aglutinante das pessoas surdas em sua comunidade.

As línguas de sinais possuem estrutura própria e, portanto, são codificadoras de uma visão de mundo específica, constituídas de uma gramática, apresentando especificidades em todos os níveis, fonológico, sintático, semântico e pragmático, apesar de que, em suas estruturas subjacentes, parecem utilizar-se de princípios gerais similares aos das línguas orais:

(...) as línguas gestuais-visuais são a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial lingüístico e, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes, por isso mesmo, possibilidade de libertação do real concreto e da socialização que não apresentaria defasagem em relação àquela dos ouvintes. São o meio mais eficiente de integração social do surdo (FERREIRA BRITO, 1993, P. 44).

As primeiras pesquisas em línguas de sinais dedicaram-se principalmente a demonstrar que essa modalidade pode ser estudada dentro dos paradigmas lingüísticos tradicionais. STOKOE (1960) descreveu estruturalmente as unidades lexicais básicas da *American Sign Language* (ASL), demonstrando que, assim como as línguas orais, possui uma gramática própria com regras específicas em todos os níveis lingüísticos.

Mesmo assim, é comum nos depararmos com afirmações, de senso-comum, de que a língua de sinais é universal e inata, compreensível por qualquer surdo, independente de sua nacionalidade. Na verdade, não há e nem poderia haver uma língua de sinais universal; cada comunidade surda desenvolveu sua própria língua, de acordo com suas crenças e valores sociais, produtos de sua cultura, independente da língua oral falada pelo grupo social majoritário do país no qual está inserida.

Como as línguas de sinais não são pura transposição da língua oral para a modalidade gestual-visual, a língua de sinais usada na Inglaterra não é a mesma que a usada nos Estados Unidos, embora a língua oral de ambos os países seja comum; de igual modo, a língua brasileira de sinais é diferente da língua portuguesa de sinais (LPS).

Ora, se condicionadores históricos e geográficos promoveram a diferenciação entre as línguas orais, o mesmo sucedeu às línguas de sinais dos surdos. Da mesma forma que encontramos diferenças lexicais entre duas línguas, podemos constata-las também dentro da própria língua, acentuadas pelas variantes regionais e culturais.

Até recentemente, os sinais eram considerados apenas representações miméticas, totalmente icônicas, sem nenhuma estrutura interna formativa. Existe realmente uma motivação icônica na formação de muitos itens lexicais ou sinais. BELLUGI e KLIMA (*apud* FERREIRA BRITO, 1993) apresentam um estudo sobre as mudanças históricas nos sinais para verificar o papel da iconicidade nestas línguas. As modificações mostram a perda completa da iconicidade devido a pressões sistemáticas da ASL em direção à restrição dos seus itens lexicais, resultando em formas arbitrárias. Além disso, a iconicidade é convencional, pois cada língua capta facetas diferentes da realidade (ou referencial) que representa. Sinais para “árvore”, por exemplo, são distintos de língua para língua, apesar de serem altamente icônicos. No entanto, esse percentual de iconicidade, na totalidade de itens lexicais da língua é muito pequeno, demonstrando o alto grau de arbitrariedade, comum a qualquer língua natural.

É importante ressaltar que, através dos sinais, pode-se expressar poesia, sentimentos, reflexões filosóficas, políticas entre outras, o que desmistifica a idéia de que tais línguas são incapazes de expressar conceitos abstratos. Ou seja, as línguas de sinais são tão complexas quanto as línguas orais.

No Brasil, os estudos realizados sobre a língua brasileira de sinais encontram-se ainda em fase de desenvolvimento, sendo o Rio de Janeiro um dos mais produtivos centros de pesquisa no país. Até o momento, pouca literatura especializada nessa área foi publicada, destacando-se os trabalhos pioneiros de FERREIRA BRITO (Integração social e educação de surdos, 1993 e Por uma gramática de língua de sinais, 1995), que caracterizam-se por apresentar uma descrição lingüística da Libras, a partir de pesquisas realizadas junto às comunidades de surdos, tanto dos centros urbanos brasileiros, quanto de uma tribo indígena da floresta amazônica (Urubu-Kaapor) usuária da língua de sinais

entre todos os membros da comunidade. Outra iniciativa que trouxe inúmeras contribuições para o aprofundamento em relação à gramática da Libras foi o surgimento do Grupo de Pesquisas da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), coordenado pela lingüista Tanya Felipe. Além disso, iniciativas isoladas em diversos pontos do país, através de teses de mestrado e doutorado, demonstram que, embora em pequeno número, os trabalhos científicos nessa área estão frutificando, apontando para um terreno fértil de pesquisas, que muito auxiliarão nos diferentes setores da sociedade, principalmente naqueles em que o contato com as pessoas surdas é mais efetivo, como a Educação, por exemplo.

A seguir, estabeleceremos uma descrição sucinta dos principais parâmetros de organização da língua brasileira de sinais, para que se tenha um mínimo de referencial na compreensão dos aspectos lingüísticos a serem descritos no decorrer do trabalho.

Libras – aspectos estruturais

De acordo com (FERREIRA BRITO, 1990, p. 30), estudos iniciais sobre as línguas de sinais consistiram de um tratamento estruturalista, preocupados mais com os aspectos formais de descrição do sistema do que com os aspectos funcionais de seu uso. Essas abordagens consideraram a existência de parâmetros constituídos de elementos que distinguem itens lexicais ou sinais através de traços. Os traços de tais elementos são distintivos assim como o são os traços que caracterizam os fonemas das línguas orais. A consideração desses parâmetros ressaltou o fato de que vários elementos das línguas de sinais interagem simultaneamente. Assim sendo, apesar de não negar a existência de seqüencialidade nessas línguas gestuais-visuais, houve uma grande ênfase no aspecto contínuo dos elementos e na superposição dos mesmos na constituição dos sinais.

Este estudo considera, pois, que os itens lexicais de uma língua de sinais constituem-se, em geral, de três parâmetros principais ou maiores que são a configuração da(s) mão(s) (CM), o movimento (M) e o ponto de articulação (PA).

Três outros parâmetros menores, região de contato, orientação da(s) mão(s) e disposição da(s) mão(s), devem também ser levados em conta na descrição e análise de alguns sinais, mas estes, em geral, se diferenciam basicamente por um dos parâmetros maiores.

Parâmetros principais

Configuração da(s) mão(s): São as diversas formas que a(s) mão(s) assume(m) na realização do sinal. Os dados da Libras revelam a existência, no nível fonológico²⁴, de 46 CM, que original o alfabeto manual dos surdos. O uso do termo fonológico pode parecer estranho quando usado para se referir a níveis lingüísticos de uma língua que não faz uso do canal oral-auditivo para expressar-se. Entretanto, após algumas tentativas em atribuir aos seus elementos estruturadores outras terminologias, chegou-se à conclusão de que seria mais apropriado conservar os termos já convencionalizados, na lingüística, para tratar das unidades mínimas distintivas da língua (FERREIRA BRITO, 1995).

Movimento: É um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde o movimento interno da mão, os movimentos do pulso, os movimentos direcionais no espaço, até conjuntos de movimentos no mesmo sinal (KLIMA e BELLUGI *apud* FERREIRA BRITO, 1993). O movimento que a(s) mão(s) descreve(m) no espaço ou sobre o corpo pode ser em linhas retas, curvas, sinuosas ou circulares, em várias direções e posições. O movimento (M) pode ser descrito e analisado em suas várias dimensões, mas para efeito de funcionarem enquanto traços distintivos dos sinais, eles estão inseridos em quatro categorias maiores, as quais são as seguintes: tipo, direção, maneira e freqüência.

Ponto de articulação: É o espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde os sinais são articulados. Esse espaço de realização dos sinais é um espaço restrito que, segundo KLIMA e BELLUGI (*apud* FERREIRA BRITO, 1993), vai do espaço imediatamente acima do topo da cabeça até a

²⁴ O termo fonológico é utilizado para explicar as unidades mínimas da língua, embora os mecanismos de sua organização não se estruturam em matéria sonora, mas correspondam ao canal visual-manual.

cintura, na vertical, e, na horizontal, é circundado por uma linha constituída de pontos possíveis de serem atingidos pelos braços com os cotovelos curvos.

Sendo uma língua multidimensional, os parâmetros podem ser alterados para a obtenção de modulações aspectuais, incorporação de informações gramaticais e lexicais, negação e tempo (FERREIRA BRITO, 1993).

Parâmetros secundários

São muito importantes na organização fonológica dos sinais e caracterizam-se a seguir:

⇒ Disposição da(s) mão(s): a articulação dos sinais pode ser feita apenas pela mão dominante ou pelas duas mãos;

⇒ Orientação da(s) mão(s): é a direção da palma da mão durante o sinal; voltada para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a esquerda ou para a direita. Pode haver mudança na orientação durante a execução do movimento;

⇒ Região de contato: refere-se à parte da mão que entra em contato com o corpo. Esse contato pode se dar de maneiras diferentes; através de um toque, um risco, de um deslizamento, entre outros.

Além desses parâmetros, a língua de sinais conta com uma série de componentes não-manuais, como a expressão facial ou o movimento do corpo, que muitas vezes podem definir ou diferenciar significados entre sinais.

É importante assinalar que tanto os parâmetros primários, como os secundários e os componentes não-manuais podem estar presentes simultaneamente na organização do sinal.

A modalidade gestual-visual-espacial impõe à língua de sinais algumas diferenças de ordem estrutural que não podem ser ignoradas pelo lingüista em sua comparação com as línguas orais. Uma delas é a ordem seqüencial linear da fala e a simultaneidade dos parâmetros na constituição dos sinais, assim como a simultaneidade de sinais na formação de várias orações das línguas de sinais. Apesar disso, as línguas gestuais-visuais também fazem uso da linearidade temporal.

A datilografia (soletração manual) é linear, seguindo a estrutura oral-auditiva. É um recurso do qual se servem os usuários das línguas de sinais para os casos de empréstimos vindos das línguas orais, consistindo de um alfabeto manual criado a partir de algumas configurações de mão constituintes dos verdadeiros sinais.

Tanto o nível fonológico quanto o morfológico operam principalmente em termos de simultaneidade. Isto é, os elementos distintivos dos parâmetros se superpõem para constituir os sinais, e as marcas morfológicas são obtidas através de alterações de um ou mais parâmetros, no interior do próprio sinal.

Verbos

No nível sintático também ocorre a simultaneidade, principalmente quando o verbo é direcional, isto é, verbos flexionados que fazem recurso à direção do movimento, marcando no ponto inicial do (M), o sujeito e no ponto final do (M), o objeto direto, indireto ou a localização. A direcionalidade entre esses dois pontos é que caracteriza a flexão verbal. Há, também, uma subclasse de verbos direcionais, em menor número, chamados reversíveis, cujo movimento marca o objeto ou localização no ponto inicial e o sujeito no ponto final. A direção do movimento do verbo define, portanto, as relações gramaticais da sentença. Deste modo, os elementos anafóricos, classificadores, os clíticos, sujeito e objeto, podem ter informações contidas ou incorporadas ao próprio item verbal (FERREIRA BRITO, 1993, p. 63).

No interior de uma oração, os sinais ordenam-se de acordo com os princípios universais de ordem das palavras. No português, a ordem prevalecte é sujeito (S) – verbo (V) – objeto (O). Na Libras, segundo FERREIRA BRITO (1998, p. 56), a frequência maior é a da topicalização, ou seja, o objeto é o tópico da sentença e o sujeito e o verbo são o comentário do tópico, apresentando a ordem O – S – V, portanto, conforme os seguintes exemplos:

| | |
|---|---------------------------------|
| <i>ESTUDAR EL@(dêixis) GOSTAR NÃO</i> O (tópico) S V | "Ela não gosta (de) estudar." |
| <i>DINHEIRO pro1sNÃO-TER</i> O (tópico) S V | "Eu não tenho dinheiro." |
| <i>CARRO, EL@(dêixis) COMPROU</i> O (tópico) S V | "O carro foi comprado por ele." |

A ordem tópico-comentário é a preferida quando não há restrições que impeçam certos constituintes de se deslocarem. No caso dos verbos reversíveis, mais raros, a ordem pode ser O – V – S, conforme os seguintes exemplos:

| | |
|---|----------------------------|
| <i>BOLA(dêixis) 3sPEGAR1s</i> O (tópico) V S | "A bola foi pega por mim." |
| <i>1sCONVIDAR3s</i> O V S | "Fui convidado por ele." |

Mesmo assim, há um grande número de sentenças que apresentam a ordem S – V – O, inclusive nos casos em que o sujeito está omitido. Em se tratando de verbos com flexão, a ordem será basicamente S – V – O, principalmente em casos como os dos verbos VER, PERGUNTAR, AVISAR, nos quais o sujeito e o objeto aparecem na forma de flexão do próprio verbo através da direcionalidade de seu movimento, conforme exemplos abaixo:

| | |
|-------------------------------|---------------------------|
| <i>1sPERGUNTAR2s</i> S V O | "Eu pergunto para você." |
| <i>2sPERGUNTAR1s</i> S V O | "Você pergunta para mim." |

Na maioria das orações com verbos direcionais, o sujeito é o ponto inicial da trajetória verbal enquanto o objeto é o seu ponto final. Os pontos, final e inicial, são referências que, ao mesmo tempo, estabelecem a concordância verbal, trazendo informações de número e de pessoa.

Os verbos não-direcionais são um outro tipo de verbo na Libras, que podem ocorrer em três subclasses:

1ª) "Ancorados" no corpo: os sinais são realizados em contato ou muito próximos do corpo, sendo, em geral, verbos de estado (DUVIDAR, GOSTAR, ENTENDER) ou verbos de ação (COMER, CONVERSAR, CONHECER);

2ª) Verbos que incorporam o objeto: cada um destes verbos têm uma forma de realização específica, mas quando incorporam o objeto, um ou mais parâmetros mudam em função do sinal-objeto incorporado. É o caso de COMER-MAÇÃ, CORTAR-UNHA, LAVAR-MÃO;

3ª) Verbos com flexão de apenas um sintagma nominal: o sujeito desses verbos pode vir ou não explícito e o objeto é flexionado em número e pessoa. Exemplo: CASA PEGAR-FOGO (“A casa pegou fogo”).

Sistema Pronominal

A Libras possui um sistema pronominal para representar as pessoas do discurso que é fundamentalmente determinado pelo parâmetro orientação. Alguns autores que vêm estudando a pronominalização na Libras (FERREIRA BRITO, 1990, 1995 e QUADROS, 1995, 1997) afirmam que ele é fundado na dêixis, uma vez que a noção de referência origina-se de algum gesto corporal por parte do enunciador, geralmente a apontação.

Os pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa são formados apontando-se com o dedo indicador a quem o sinalizador se refere: se for a si mesmo, ele apontará para seu peito; se for ao interlocutor, ele apontará diretamente a ele. Já os pronomes de terceira pessoa apresentam funções mais complexas, anafóricas e dêiticas, por envolverem referentes que podem não fazer parte do contexto imediato. Quando o pronome utilizado fizer referência às pessoas presentes no contexto do discurso faz-se a sinalização apontando-se diretamente ao referente. Quando o referente não estiver presente, ou temporariamente ausente, a apontação é direcionada a um local espacial arbitrário, ao longo do plano horizontal, defronte ao corpo do sinalizador²⁵. Já a referência anafórica, utilizada para referir objetos e lugares no espaço, requer que o sinalizador aponte um local previamente estabelecido (nominal co-referente) que será sempre referido mesmo após outros sinais serem introduzidos no discurso. Raramente os locais são estabelecidos de forma arbitrária, pois o sinalizador procurará associar o local real do referente ao local no espaço. Apenas serão

²⁵ O termo sinalizador refere-se àquele que utiliza a língua de sinais da mesma maneira que falante indica aquele que usa uma língua falada.

arbitrários os locais com referentes abstratos ou desconhecidos pelo sinalizador (QUADROS, 1995).

Gênero

É interessante observar que não há flexão de gênero em Libras, os substantivos e adjetivos são, em geral, não marcados. Entretanto, quando se quer explicitar substantivos dentro de determinados contextos, a indicação de sexo é feita pospondo-se o sinal HOMEM/MULHER, indistintamente, para pessoas e animais, ou a indicação é obtida através de sinais diferentes para um e para outro sexo. Como exemplo temos: PAI/MÃE, que são sinais formados pelos compostos HOMEM^BENÇÃO e MULHER^BENÇÃO.

Adjetivos, pronomes e numerais não apresentam flexão de gênero, apresentando-se em forma neutra. Esta forma neutra é representada pelo símbolo @, como nos exemplos AMIG@, EL@, FRI@, MUIT@, BONIT@, CACHORR@, SOLTEIR@.

Classificadores (Cl) na Libras

Os classificadores são morfemas existentes tanto nas línguas orais quanto nas línguas de sinais afixados a um item lexical, atribuindo-lhe, assim, a propriedade de pertencer a determinada classe. Outros estudos realizados por STOKOE (1960) demonstram que devido a sua natureza multidimensional, as línguas de sinais utilizam-se de recursos de simultaneidade na realização de seus itens lexicais, como configurações de mão (CM), expressões faciais e movimentos. Nesse sentido, as CM, inicialmente consideradas como unidades fonológicas da língua, podem assumir a função de morfemas quando, por exemplo se ligam ao verbo, para representar características das entidades às quais o nome que substituem se referem.

Na Libras, os classificadores são realizados através de CM podendo representar formas e tamanho dos referentes, assim como seu movimento e

localização, tendo pois a função de descrever (adjetivo), substituir (pronome) ou localizar (locativo) os referentes (FERREIRA BRITO, 1995, p. 102).

Portanto, os classificadores na Libras são marcadores de concordância de gênero para pessoas, animais ou coisas. São muito importantes, pois ajudam a construir sua estrutura sintática, através de recursos corporais que possibilitam relações gramaticais altamente abstratas.

Muitos classificadores são icônicos em seu significado pela semelhança entre a sua forma e a forma ou tamanho do objeto a ser referido. Às vezes o CL refere-se ao objeto ou ser como um todo, outras refere-se apenas a uma parte ou característica do ser (FERREIRA BRITO, 1995). Abaixo, tipos de classificadores:

⇒ Quanto à forma e tamanho dos seres (tipos de objetos):

Cl:Y – pessoas gordas, veículos aéreos (avião, helicóptero), objetos altos e largos de forma irregular (jarra, pote, peças decorativas, bomba de gasolina, lata de óleo, gancho de telefone, bule de café ou chá, sapato de salto alto, ferro, chifre de touro ou vaca).



(Ferreira Brito, 1995)

Cl:B – para superfícies planas, lisas ou onduladas (telhado, papel, bandeja, porta, parede, rua, mesa) ou qualquer superfície em relação à qual se pode localizar um objeto (em cima, embaixo, à direita, à esquerda), para veículos como ônibus, carro, trem, caminhão.



(Ferreira Brito, 1995)

Cl:B – pé dentro de um sapato, bandeja, prato, livro, espelho, papel.



(Ferreira Brito, 1995)

Cl:V – para pessoas (uma pessoa andando, duas pessoas andando juntas, pessoas paradas).



(Ferreira Brito, 1995)

Cl:C – objetos cilíndricos e grossos (copos, vasos).



(Ferreira Brito, 1995)

Cl:G – descreve com a extremidade do indicador, com as duas mãos, objetos ou locais (quadrado, redondo, retângulo), fios ou tiras (alças de bolsas).



(Ferreira Brito, 1995)

Cl:G – localiza com a ponta do indicador cidades, locais e outros referentes (buraco pequeno), o indicador representa objetos longos e finos (pessoa, poste, prego).



(Ferreira Brito, 1995)

Cl:F – com a mão direita: objetos cilíndricos, planos e pequenos (botões, moedas, medalha, gota d'água); com as duas mãos: objetos cilíndricos longos (cano fino, cadeira de ferro ou metal).



(Ferreira Brito, 1995)

É importante levar-se em conta que as expressões faciais têm importância fundamental na realização dos classificadores, pois intensificam seu significado. Por exemplo, bochechas infladas e olhos bem abertos para coisas grandes ou grossas; olhos semi-fechados com o franzir da testa e inclinação da cabeça para o lado, para coisas estreitas ou finas; e expressão facial normal para os tamanhos médios.

⇒ Quanto ao modo de segurar certos objetos:

Cl:As – buquê de flores, faca, carimbo, sacola, mala, guarda-chuva, caneca de chopp, pedaço de pau (funciona como parte do verbo e representa o objeto que se moveu ou é localizado).



(Ferreira Brito, 1995)

Cl:F – objetos pequenos e finos (botões, moedas, palitos de fósforo, asa de xícara).



(Ferreira Brito, 1995)

Cl:H – segurar cigarro.



(Ferreira Brito, 1995)

Cl:C – copos e vasos.



(Ferreira Brito, 1995)

Através desses breves comentários a respeito das línguas de sinais, e especificamente da Libras, tentou-se mostrar que estas são constituídas com organização gramatical própria, que se processa de forma tridimensional, por meio do espaço e do corpo do enunciador. Muitos outros aspectos poderiam ser abordados demonstrando que os estudos, embora iniciais, avançam para os diferentes domínios lingüísticos, oferecendo-nos a oportunidade de conhecer, com mais competência esse sistema lingüístico²⁶.

²⁶ Para um maior aprofundamento, ver FERREIRA BRITO (1995) e QUADROS (1997).

CAPÍTULO III

LÍNGUA DE SINAIS E ESCRITA

Não é difícil supor os inúmeros problemas enfrentados pelos surdos em seu processo de alfabetização. São freqüentes os paradoxos quando se trata de discutir as bases em que esse processo se constitui. O primeiro diz respeito ao aprendizado de uma segunda língua – no caso o português – sem que a maioria dos surdos tenha tido acesso à linguagem através de uma primeira língua²⁷; as práticas tradicionais que veiculam apenas a escrita ‘código’ ou ‘instrumento’ de comunicação e a leitura como ‘deciframento’ são um outro contra-senso, dadas as discussões desencadeadas a respeito do sentido da alfabetização nas práticas sociais, na atualidade.

A importância de uma primeira língua na vida de um sujeito é um fato indiscutível uma vez que a mesma irá constituir-se em elemento fundador de seu psiquismo e de sua vida em um grupo social dado. A consciência se constitui materialmente através dos signos que incorporamos nos processos de interação social. Somos e nos fazemos sujeitos falantes neste mesmo processo que constitui o material sógnico de nossas consciências. Assim, ao “adquirir” a língua materna, ao aprender a falá-la estamos, também, formando nossa consciência (GERALDI, 1997).

É a referência a um código social que permite que nos confrontemos uns aos outros, partilhemos ou não pontos de vista, penetremos no saber historicamente elaborado pela humanidade e construamos nosso psiquismo, nosso pensamento, nossa identidade pessoal. O domínio do ‘oral’ de uma língua já nos permite estabelecer tais relações; no entanto o acesso à escrita nos desvela um mundo pleno de novas possibilidades, tendo em vista que seu nível de complexidade e abstração tece uma nova rede de significações com diversas

²⁷ Este processo não ocorre de modo temporal na vida do sujeito, especialmente porque em sua grande maioria, a criança surda é proveniente de um lar ouvinte.

possibilidades cognitivas e formas inéditas de conhecer, conforme expõe VIÑAO (1993, p. 23):

A escrita é, juntamente com a roda e o fogo, um dos inventos que mais profundamente modificaram a mente e a vida humanas. A escrita tornou possível novas estratégias cognitivas, novos modos de pensamento e expressão, um novo sentido ou percepção do tempo – calendários, arquivos, agendas... – e do espaço – cartografia, planos, perspectivas... -, novos modos de ver e mostrar a realidade e, dentro dela, o próprio ser humano.

Vivemos atualmente um momento ímpar no que se refere à construção do conceito de escrita dados os recursos audiovisuais presentes na sociedade contemporânea, forjados em uma cultura eletrônica – constituída de processadores de texto diversos, fotografias, televisão – que introduziu novos modos de ver e representar a realidade, muito mais pautados em imagens do que em registros escritos. A publicidade é hoje o setor produtor de novas formas de escrita, tanto mais visuais do que legíveis ou compreensíveis.

Por essa mesma razão, são numerosos os estudos que se preocupam atualmente com uma renovação na aceção dos termos ‘alfabetizado’ e seus correlatos ‘alfabetização’ e ‘analfabeto’, uma vez que em uma abordagem sócio-antropológica tais conceitos assumem diferentes matizes, a depender do contexto em que são tomados.

Afirmar que analfabeto é o sujeito que não sabe ler e escrever é discutível, tendo em vista os inúmeros casos de pessoas que dominam plenamente a correspondência fonema-grafema da escrita e que são incapazes de compreender ou interpretar um texto determinado. Esse analfabetismo tradicionalmente adjetivado de ‘funcional’, determinado pela incapacidade de interpretar ou produzir textos que se referem à vida cotidiana, nos remete ao seguinte questionamento: o que há de comum na vida cotidiana de uma dona-de-casa, um agricultor, um advogado e um físico nuclear? O básico necessário para cada um em seus contextos diferem enormemente, em grau e níveis de complexidade. Segundo VIÑAO (1993, p. 17), o termo ‘funcional’:

(...) nada nos diz sobre os usos da leitura e da escrita, ou sobre o ler e o escrever como aprendizagens e práticas sociais que têm lugar em contextos de uso determinados, ou sobre os aspectos ideológicos relacionados com tais aprendizagens e práticas.

De acordo com McLAREN (*apud* VINÃO, 1993), não haverá sentido em uma alfabetização que não esteja acompanhada de alguma forma de saber cultural compartilhado, que contemple as culturas silenciadas, que perceba no intercultural elemento constitutivo do cultural.

Como grupo minoritário²⁸, os surdos buscam na escolarização a expectativa de incorporação social e conseqüente conquista de direitos básicos a sua cidadania. Incorporar-se à escola da maioria significa, entretanto, abrir mão de certos aspectos de sua identidade assimilando formas da cultura dominante como é o caso de sua língua, por exemplo. Apesar de pensarem e expressarem-se, não têm seu conhecimento reconhecido por o fazerem de um modo diferente da maioria de seus pares ouvintes alfabetizados, que vivem em uma cultura que valoriza o oral, que conhecem e usam a escrita, de maneira *natural*.

A discriminação escolar sofrida pelos surdos se deve, em sentido estrito, à diferença entre sua linguagem e a linguagem escolar, tanto no que se refere à modalidade em que ela é construída, essencialmente visual-motora-espacial.

A despeito de toda a mudança nos meios de produção das informações, que em muito beneficiariam os surdos, dadas as tecnologias essencialmente visuais que os caracterizam, não houve avanço significativo em relação a sua média de escolarização e alfabetização, pois a escola segue utilizando a escrita mecânica, desprovida de sentido e que reproduz um tipo de falante ideal.

Nesse ponto, cabe realizar uma discussão extremamente oportuna que diz respeito ao conceito de identidade e particularmente identidade lingüística, tendo em vista que o estudo desse construto pode nos auxiliar a compreender melhor alguns dos pontos polêmicos no processo educacional de surdos, principalmente no que se refere à aprendizagem da escrita.

²⁸ Minoria social, não cultural.

De acordo com KLEIMAN (1998, pp. 268-269), o ensino da língua mãe do grupo dominante, em programas de educação bilingüe destinados a minorias étnicas ou grupos socialmente marginalizados, pode se transformar em instrumento de colonização do currículo, que muitas vezes coloca em risco a preservação das identidades minoritárias se não constituir-se em lugar privilegiado para a reafirmação e o reconhecimento da identidade lingüístico-cultural do aluno.

Disso se conclui que a concepção de identidade é tomada como “uma condição transitória e dinâmica moldada pelas relações de poder que, na percepção dos participantes, estão sendo configuradas na interação (KLEIMAN, 1998, p. 280). Entretanto, isso não significa dizer que não há espaços, lacunas para a criação de novas significações que (re)criem ou transformem processos de identificação, pois, caso contrário, toda e qualquer análise relativa à formação da identidade estaria fadada ao determinismo histórico.

Ser surdo remete a uma construção permanente na qual a identidade será sempre um construto histórico-cultural por natureza, um fenômeno intrinsecamente determinado pela natureza das relações sociais que se estabelecem entre os surdos e outros sujeitos sociais e étnicos. São os diferentes “outros” e os diferentes “modos de ser” que permitem a elaboração de identidades, pois, segundo MAHER (1998, p.17):

(...) a questão da construção da identidade de sujeitos sociais ou étnicos implica sempre multifacetamento, pois são muitos os “outros” que nos servem de farol no estabelecimento de nossa identidade, seja, repito, porque a eles desejamos nos opor ou porque com eles desejamos estar em consonância. Porque o fenômeno se realiza em múltiplas direções – direções estas muitas vezes contraditórias – devemos, mais do que nos preocuparmos com a “identidade do sujeito”, estar atentos às “diferentes identidades” que o compõem.

Assim, MAHER (1997) considera que diferentes culturas, podem ter diferentes noções sobre o que é ser competente numa comunidade de linguagem particular. Na “cultura” dos surdos, por exemplo, a competência não gira em torno da apropriação da escrita ou da leitura, apropriação é um quesito extremamente importante na cultura dos ouvintes, em termos de competência.

Os estereótipos desenvolvidos sobre os surdos e a surdez pautados sempre em imagens negativas, conduzem para a formação de uma representação contraditória sobre si, o que não contribui para a sustentação de uma política de identidade. Estereótipos são reforçados por práticas autoritárias e homogeneizadoras veiculadas pela escola que prefere ignorar tais diferenças e a pluralidade cultural, que lhe é peculiar.

Essas características características constituem-se em pano de fundo ao estarmos discutindo a alfabetização de grupos sociais marginalizados, na medida em que, de acordo com KLEIMAN, 1998, p. 268):

(...) a perda de identidade desses grupos está geralmente simbolizada pela perda da língua materna, em consequência de um processo de deslocamento lingüístico na direção da língua dominante.

A discussão ideológica dos fatores que estão a impedir a apropriação da escrita significativa pelos surdos é fundamental, porém não se esgota nas considerações superficiais realizadas até agora; porém, como nosso objetivo mais imediato é apresentar uma caracterização da escrita apresentada pelos surdos, faremos, a seguir, algumas considerações que se constituirão em uma tentativa de fundamentar nossa análise sobre as peculiaridades apresentadas pelo grupo de estudantes pesquisados na aquisição desse objeto de conhecimento, bem como, respaldar nossa hipótese de que tais características são decorrentes de uma série de fatores, que estão a constituir sua singularidade, enquanto grupo cultural constituído. A língua de sinais, as experiências escolares e seu histórico de vida, mergulhado em diferentes interações e relações de poder sinalizam para a constituição da diferença na construção do objeto escrita, pelos surdos.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Os surdos que têm a língua portuguesa com características de uma língua estrangeira na medida em que é falada por uma comunidade com a qual não há identificação lingüístico-cultural (em alguns casos a língua portuguesa tem a característica de uma segunda língua), apresentam muitas vezes situações

pitorescas por não compreenderem o suficiente para compreender algo que não conseguem obter uma mínima compreensão.

Por outro lado, apesar de todas as dificuldades dos sujeitos surdos em estabelecerem uma comunicação verbal consistente com os ouvintes, ao considerar-se a escrita, suas produções encontram inúmeros obstáculos que são potencializados na medida em que as práticas pedagógicas convencionais preconizam o bom desempenho em linguagem oral como requisito necessário à aprendizagem da linguagem escrita.

A maioria dos procedimentos metodológicos objetivam a oralidade como requisito indispensável à alfabetização e, nos casos comuns no âmbito da educação especial em que as crianças apresentam problemas relacionados ao desenvolvimento da linguagem, estabelece-se uma relação causa-efeito equivocada entre problemas na oralidade e dificuldades na escrita.

Todavia, o fato de encontrarmos um número significativo de pessoas surdas que mesmo não utilizando a língua oral como forma de comunicação, por motivos óbvios, conseguem alfabetizar-se e desenvolver um relativo domínio da língua escrita, nos aponta para a necessidade de revisão dos paradigmas tradicionais que insistem em fazer da díade oralidade-escrita uma analogia absoluta e necessária ao processo de alfabetização.

Segundo VYGOTSKY (1991), a linguagem escrita, em seu momento inicial de aquisição, constitui-se em *um sistema particular de símbolos e de signos* de segunda ordem, ou seja, não remetem diretamente à coisa representada, mas sim designam sons e palavras da linguagem falada. Ou seja, a linguagem oral será em um primeiro momento, o elo de ligação entre determinado dado da realidade e sua representação através da escrita. Entretanto, como esse processo de aquisição não pode ser descrito com uma história linear e seqüencial, mas pleno de avanços e retrocessos, gradualmente, a oralidade desaparece como elo intermediário e a escrita passa a representar o real de forma direta, constituindo-se em simbolismo de primeira ordem (conforme VYGOTSKY, 1991).

Nessa perspectiva, a linguagem oral não exerce o papel de mero modelo para a escrita, mas sua função é a de mediar a internalização de aspectos de sua aprendizagem, servindo – de acordo com LACERDA (1993) – como:

(...) substrato para a construção da linguagem escrita, que mais tarde ganha autonomia como um sistema simbólico de primeira ordem, autônomo, podendo operar por si mesmo. A linguagem escrita, ao ser internalizada, bem como a linguagem oral, transforma-se para constituir o funcionamento interno.

Tais considerações são fundamentais ao analisarmos a função da língua de sinais no processo de aquisição da escrita pelos sujeitos surdos. A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos, que, embora organizado a partir da oralidade, guarda características específicas que permitem sua relativa autonomia do sistema que lhe deu origem, permitindo sua apropriação por pessoas surdas que desconhecem o valor sonoro das palavras.

Essa relativa autonomia, discutida por diversos autores nos permite vislumbrar a escrita sob um novo enfoque, divorciada da vinculação inerente mantida com a oralidade, tradicionalmente veiculada nas práticas escolares tradicionais.

Na oralidade, temos uma série de elementos contextuais que auxiliam que a mensagem seja passada com clareza para um interlocutor presente como é o caso das expressões faciais, a entonação; além disso a estrutura sintática dos enunciados é peculiar: frases curtas, redundâncias, maneirismos, renovação constante da temática sem prejuízos para a compreensão do sentido da mensagem, entre outros.

Já na escrita o interlocutor será virtual, ou seja, a imagem que fazemos dele e por conta disso o material verbal produzido seguirá regras estruturalmente diferentes daquelas da oralidade. As construções serão mais elaboradas, concisas e, por seu caráter de permanência, mais longas. Utilizam-se recursos coesivos diversificados que exigem uma riqueza lexical imprescindível.

Tais diferenças vêm à tona exatamente nas primeiras aproximações formais com a escrita no processo de escolarização, quando o conhecimento lingüístico da criança começa a evidenciar-se nas suas produções escritas iniciais, repletas de marcas da oralidade. O distanciamento é tamanho entre o que se fala e a forma que esse conteúdo deve assumir na modalidade escrita que o aprendiz se vê diante de inúmeros conflitos e hipóteses que muitas vezes retardarão seu processo de aprendizagem.

É nesse sentido que, de modo semelhante à oralidade para os ouvintes, a língua de sinais organiza – de modo lógico – as idéias dos surdos e acaba tendo sua estrutura morfossintática refletida nas suas atividades escritas. Como conseqüência, teremos produções textuais imensamente distantes daquelas que são tidas como padrão de normalidade, muitas vezes encaradas como dados patológicos de linguagem, que justificam a marginalização dos surdos no contexto escolar, traduzida por práticas avaliativas extremamente excludentes; ou faltam critérios diferenciados, ou sobram critérios arbitrários para avaliação desses textos.

Tais considerações são básicas para analisarmos, discutirmos e compreendermos alguns aspectos da produção escrita de surdos, com vistas a elegermos critérios de avaliação diferenciados em relação à língua portuguesa, não generalizáveis, mas que possam se constituir em subsídios para analisar suas construções singulares, em comparação à escrita de ouvintes. Os diferentes estudos já realizados nesse âmbito nos revelam constatações elucidadoras a respeito dos modos de construção assumidos pelos surdos em diferentes práticas lingüístico-discursivas.

FERNANDES (1990), a partir de um conjunto de provas realizadas que abrangiam produções de textos (bilhetes), exercícios envolvendo a utilização de elementos conectivos como as preposições e respostas a questionários, apresentou a seguinte caracterização da escrita dos surdos:

- pouco conhecimento dos recursos da língua portuguesa e limitação no domínio de suas estruturas;
- limitação do léxico;

- falta de consciência dos processos de formação das palavras;
- uso inadequado de verbos de ligação e conectivos em geral;
- impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios;
- falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação;
- boa incorporação da ortografia, decorrente do refinamento da capacidade visual do surdo, exceto nas questões de acentuação por dependerem, em grande parte, do domínio da tonicidade das palavras faladas;
- limitação de recursos para atender a modalidades de registro do discurso.

Outra pesquisa, voltada a uma linha discursiva, realizada por GÓES (1996), demonstra – além das características peculiares da produção textual dos surdos – como os alunos reconhecem suas experiências de linguagem e concebem sua condição de pessoas bilíngües. Através de entrevistas individuais, os alunos foram solicitados a caracterizar as dificuldades que enfrentam nas atividades de leitura e escrita, bem como explicitar distinções e semelhanças entre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais.

Um outro estudo realizado por SOUZA (1997), apresenta reflexões a respeito da dialogicidade presente na produção escrita de surdos adultos, em fase inicial de alfabetização, apoiadas em uma perspectiva sócio-interacionista de linguagem que concebe a produção do objeto lingüístico a partir do trabalho que os sujeitos realizam com a língua em situações de interação, historicamente situadas. Nesse trabalho, a escrita é construída e significada sem qualquer vinculação com a oralidade, uma vez que os sujeitos envolvidos na pesquisa eram surdos congênitos e profundos, que não haviam sido oralizados na infância e a professora, também surda, valia-se da Libras para mediar as experiências com a língua portuguesa.

Os dados analisados por SOUZA evidenciam alunos como seres extremamente ativos no processo de construção da escrita, estabelecendo relações dialógicas diante de um novo objeto de conhecimento. A presença de um interlocutor, em sala de aula, que compartilhava com eles uma língua comum nas atividades de linguagem e meta-linguagem desencadeadas – que nesse caso se

deram concomitantemente em relação à escrita e aos sinais, oportunizou a produção de significações e sentidos, até então ignorados.

Tais considerações apontam a necessidade de novos rumos às experiências escolares oferecidas aos surdos, superando aquelas que tendem a constituir práticas restritas envolvendo aspectos gramaticais (é necessário um aprofundamento de tais práticas, de modo a ampliá-las), ou seja, é fundamental desenvolver um trabalho de reflexão sobre a linguagem nas ações lingüísticas que realizam.

Considerando que a construção de sentidos está fundamentada na interindividualidade e que o autor mobiliza os sistemas de referência sobre o mundo que já possui ao produzir significados, é impossível analisar os principais problemas apresentados pelos surdos, apontados nas pesquisas citadas, de ordem fundamentalmente sintática e lexical, distanciados de uma relação com sua língua fundadora e com as experiências escolares vivenciadas. Tomamos como principal a hipótese de que a estruturação de sentenças escritas pelos surdos estão determinadas, por um lado, pela sintaxe e morfologia da língua de sinais, por isso apresentam-se distanciadas dos padrões de normalidade exigidos para um falante nativo da língua portuguesa, e, por outro lado, há – também – evidências de uma interrelação com as estruturas lingüísticas desenvolvidas metodologicamente pela escola.

Para demonstrá-la, nos valeremos da análise de diversos textos de alunos surdos, em diferentes níveis de escolarização, usuários da Libras em suas interações em sala de aula.

CAPÍTULO IV

A INVESTIGAÇÃO

A investigação envolveu um grupo de 04 alunos²⁹ de uma instituição especializada de Curitiba, cursando o ensino supletivo (período noturno) em uma turma multiseriada de 5^a à 8^a série do ensino fundamental. Este programa tem por objetivo ofertar atendimento educacional especializado a alunos que não conseguiram concluir seus estudos em tempo hábil e encontram-se em defasagem (idade e série). Os conteúdos acadêmicos nas áreas de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências são desenvolvidos através de módulos que vão sendo eliminados gradativamente, de acordo com o ritmo do aluno.

O objetivo da instituição é desenvolver um projeto de educação bilingüe. Em relação à Libras, conta com dois instrutores surdos que auxiliam a professora ouvinte em suas aulas. A escola conta também com uma professora surda que dá aulas de Libras aos alunos. As aulas de Libras estão vinculadas aos conteúdos acadêmicos desenvolvidos pela professora ouvinte. No que se refere ao português, há uma preocupação efetiva com a oralização, desenvolvida através da metodologia verbotonal (metodologia criada na Iugoslávia, que embasa os trabalhos realizados na perspectiva oralista).

Por estar vinculada a uma universidade, a instituição funciona como centro de pesquisa para estudantes de fonoaudiologia – em especial – que realizam atendimentos terapêuticos com os alunos.

O grupo de alunos pesquisado contava com 04 alunos surdos profundos, de nível sócio-econômico baixo, que freqüentaram instituições especializadas³⁰ por um período médio de 15 anos. A professora que trabalha com a Libras é, como os alunos pesquisados, surda profunda, possuindo um ótimo domínio da Libras e da

²⁹ Num total de 16 alunos na turma.

língua portuguesa, oral e escrita. Todas as interações realizadas em sala de aula eram mediadas pela Libras, dominadas plenamente por todos os envolvidos.

SUJEITOS

Por considerarmos a importância dos diferentes contextos e vivências sócio-culturais nas experiências de aprendizagem realizadas no âmbito escolar, apresentaremos uma breve caracterização dos sujeitos surdos envolvidos na pesquisa:

(1) - T., 18 anos, apresenta surdez profunda bilateral. Foi atendida inicialmente em uma escola oralista dos 3 aos 15 anos, onde concluiu seus estudos de 1^a à 4^a série do ensino fundamental. Filha adotiva de uma família de 7 irmãos, todos mais velhos. Apresenta uma boa comunicação em Libras. Até os 6 anos era proibida de usar sinais, e quando fazia apanhava nas mãos e era obrigada a colocá-las fora do seu campo visual quando “falava”. Emite sons desordenados e incompreensíveis, seu conhecimento da língua oral é insuficiente, geralmente realizado através de palavras isoladas acompanhadas de sinais. Tem dificuldades na produção escrita de textos e atualmente, depois de ficar 2 anos sem estudar, frequenta a 5^a série do ensino fundamental supletivo.

(2) - M., 21 anos, apresenta surdez profunda bilateral, usa aparelho de ampliação sonora individual (A. A. S. I.) em ambos os ouvidos, há 3 anos. Primeiro filho de 03 irmãos, único surdo na família, cujo nível sócio-econômico é baixo. Frequentou uma escola oralista dos 3 aos 14 anos e, em contra-turno, classe especial para “reabilitação da fala” no ensino regular (dos 9 aos 14 anos). Ingressou na instituição atual com 18 anos sem conhecer sinais. Não gostava de usar os sinais por achá-los feios. Faz uso atualmente do bimodalismo em sua comunicação, embora sua

³⁰ As instituições por onde passaram esses 04 alunos seguiam (e seguem) a metodologia oralista.

linguagem oral seja incompreensível, limitando-se a pronunciar pouquíssimas palavras isoladas. Lê, mas desconhece os significados das palavras. Atualmente faz uso da língua de sinais e apresenta uma boa produção de texto, o que não ocorre na escrita. Demonstra desinteresse em relação à linguagem escrita. Frequenta a 6ª série do ensino fundamental supletivo.

(3) - D. 19 anos, apresenta surdez profunda bilateral, usa aparelho de ampliação sonora individual (A. A. S. I.) em ambos os ouvidos. Nível sócio-econômico de classe média. É o mais velho de três irmãos. Único caso de surdez na família. Ingressou em uma instituição especializada oralista aos 2 anos e não foi incentivado a utilizar a comunicação gestual. Ficou nesta instituição até 14 anos. Faz uso da Libras, embora priorize sinais isolados em detrimento de enunciados complexos. Possui muitas dificuldades em relação à organização de idéias e expressão do pensamento. Em relação à linguagem oral, emite pouquíssimos fonemas e nenhuma palavra. Quando era cobrado em relação à fala, apresentava sudorese e “ficava muito apreensivo”³¹. Seu conhecimento da escrita é limitado, reduzindo-se ao domínio de algumas palavras, mais usuais no contexto escolar. Possui uma boa caligrafia e imensas dificuldades na produção de um texto, realizando quase sempre uma lista de palavras isoladas. Possui boa memória para dados numéricos, como datas de nascimento, idade, datas comemorativas. Ingressou na atual escola com 17 anos e frequenta a 7ª série do ensino fundamental supletivo.

(4) – E., 20 anos, apresenta surdez bilateral profunda, usa aparelho de ampliação sonora individual (A. A. S. I.) em ambos os ouvidos. Único filho surdo de uma família de 3 irmãos. Nível sócio-econômico baixo. Frequentou escola oralista dos 3 aos 13 anos. Nunca falou, embora receba atendimento fonoterápico nessa instituição. Comunica-se apenas através da Libras e,

³¹ Segundo relato da professora.

segundo a professora, é o aluno que demonstra conhecimento gramatical mais complexo. Expressa-se com muita riqueza de idéias e criatividade, porém sua escrita é pobre, seu léxico é limitado e seus textos são rudimentares. Com 16 anos ingressou na atual escola e frequenta a 7ª série do ensino fundamental supletivo.

METODOLOGIA

Os textos coletados para análise foram realizados em sala de aula, a partir de diferentes estratégias de produção. Após terminá-los os alunos eram convidados a lê-los, conforme o que haviam escrito e, em seguida, ficavam à vontade para comentar as idéias veiculadas de forma livre. Todas as enunciações tiveram como norte o Sistema de Transcrição da Libras proposto por FELIPE (1993, 1998) e FERREIRA BRITO (1995)³². Na transcrição e tradução dos dados contamos com o auxílio da professora de sala de aula e da professora que ensinava a Libras aos alunos; pois algumas das dificuldades enfrentadas, neste sentido, dizem respeito à limitação de registro, na forma gráfica, para retratar a riqueza sintática permitida pelos recursos espaciais tridimensionais e dos componentes não manuais (expressões faciais e corporais), característicos das línguas de sinais. Dessa forma, o sistema de notação em palavras não consiste na tradução da Libras, mas em uma aproximação dos significados veiculados através dela.

Assim, para efeitos de simplificação, os itens lexicais da Libras são representados por palavras da língua portuguesa em letras maiúsculas. Os verbos virão na forma infinitiva. Os artigos não serão representados por não se fazerem presentes na Libras. Quando for necessário mais de uma palavra em português para representar um único signo da Libras, elas serão escritas separadas por hífen, diferenciando-se das palavras compostas em Libras, que são representadas por palavras da língua portuguesa, separadas pelo símbolo ^. As

³² Por uma dificuldade apresentada pela professora da turma trabalhada em entender o sistema acima citado e como ela auxiliou nos processo de transcrição, optou-se por uma simplificação do Sistema de Transcrição da Libras.

traduções para o português serão transcritas entre aspas com letras minúsculas. Quando não há em Libras um sinal para um conceito já codificado em língua portuguesa, esse item lexical será expresso pelo alfabeto manual (letras do alfabeto separadas por hífen).

Como não há dissinência para gênero e número em Libras, o sinal será representado por uma palavra da língua portuguesa que possui estas marcas, terminada com o símbolo @ (exemplo: BO@ = “bom/boa”). Já os pronomes terão a seguinte representação: pro1s, pro2s, pro3s (1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular). Para os verbos de concordância (direcionais), as pessoas envolvidas no discurso (quando for o caso) serão representadas, incorporadas ao verbo, do seguinte modo: 1s, 2s, 3s (1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular) e 1p, 2p e 3p (1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural).

Quando houver uma marca representada por uma cruz (+), significa que o sinal está sendo repetido mais de uma vez. E os classificadores, quando utilizados, aparecerão posteriormente ao item lexical que representam, entre parêntesis, especificando-se a função que exercem naquele contexto (por exemplo: ANDAR (Cl-modo) “andar em círculos”).

A seguir, serão apresentados os textos para análise, seguidos de uma descrição sucinta de seu contexto de produção. Desta forma, optamos por apresentar os dados na seguinte ordem:

- Transcrição do texto em Libras, seguido de sua tradução para o português; e
- Reprodução do texto escrito, produzido em sala de aula pelos alunos.

DADOS

1. Atividade escrita sobre a história pessoal

A professora da turma pesquisada, solicitou que os alunos trouxessem de casa uma foto da infância. Em sala de aula apresentaram a foto e narraram fatos relativos àquele momento de sua vida. Os colegas fizeram perguntas específicas uns aos outros, relacionadas à narrativa, em relação à época da foto, à idade que

tinham, ao ano em que se passou, à família de cada um, a escola em que estudavam, entre outras. Fizeram contas relacionadas à idade, opinaram sobre as semelhanças e diferenças físicas, lembraram situações engraçadas. Na seqüência, a professora solicitou aos alunos que tentassem escrever sobre esse momento de suas vidas, colocando no papel os tópicos discutidos entre eles³³.

(1) - T., 18 anos

EU JÁ PASSADO PEQUEN@ EU IR EPHETA ESCOLA [Libras]
"Quando eu (era) pequena, eu fui (à) escola Epheta." [Tradução]

EU GOSTAR FESTA JUNINA LÁ EPHETA
"Eu gostava (da) festa junina (da) Epheta."

EU FAMÍLIA JUNTO IR LÁ EPHETA
"Eu fui junto (com minha) família (à) Epheta."

EU QUERER CHAMAR ME@ MULHER^BENÇÃO POR-FAVOR
TROCAR ROUPA SAIA FAZER-TRANÇA
"Eu chamei minha mãe (para) trocar (de) roupa, vestir (a) saia, fazer (a) trança."

MULHER^BENÇÃO 3sOLHAR1s BONITINH@ MUITO-BO@ ROUPA
APERTAR-BOCHECHA BONITINH@
"Mamãe me olhou (e disse que eu estava) linda, (uma gracinha e) apertou (minha) bochecha carinhosamente."

1sVER3s CARRO PEQUEN@ IR FAMÍLIA MUIT@ APERTAD@-CHEI@
PEQUEN@
"Nós fomos (à festa em um) carro pequeno, (estava) muito apertado."

ENCONTRAR-EPHETA (Ci-movimento)! 1sIR-ESCOLA 1sOLHAR
1sANDAR-DE-CÁ-PARA-LÁ (Ci-modo) MUIT@ PESSOA MUIT@
"(Enfim) chegamos! (Na) escola (havia) muitas pessoas circulando."

1sOLHAR3s AMIG@ TER 1!
"(De repente,) avistei uma amiga!"

³³ Para efeitos de distinção, os exemplos em Libras virão em letras maiúsculas, sua tradução entre aspas e a respectiva escrita em itálico.

*A história da minha vida.*³⁴

Eu fui escola faze junho [Escrita]
Nós faminha fui escola Epheta.
Eu fui roba toroca Ale.
Você bomito bom Ale.
Nós vamos familia foi um Carro do muito pessado.
Eu vi tem Escola Epheta na muito faze nós.
Eu teza um menino duto faze nós vamos.
Eu ganhei sinhazinha na festa junina

(2) - M., 21 anos

1sLEMBRAR HISTÓRIA VIDA

“(Eu) lembro (da) história (da minha) vida.”

PASSADO EU PEQUEN@ IDADE 3 ESTUDAR EPHETA 1s ESTUDAR

“Antigamente, (quando) eu (era) pequeno, (com) 3 anos (eu) estudava (na) Epheta.”

DEPOIS 1sPROCURAR C. NOV@ ESCOLA IDADE 15

“Mais tarde, (quando eu tinha) 15 anos, (no) procurei outra escola C.

DIA 1sNASCER 29 MÊS JUNHO

“(Eu) nasci (no) dia 29 (de) junho.”

1sAPRENDER SINAIS IDADE 15 SINAIS 151s SABER-NÃO NADA PIOR
1sFALAR SÓ

“(Eu só) aprendi sinais (com) 15 anos, (antes dos) 15 (eu) não sabia nada, (eu) só (podia) falar”.

*A história da minha vida.*³⁵

escola de Surdos

escola é Epheta

anos: 3

Marco fui primeira vez na escola Cresa

Cresa, 23 de agosto.

Nasci – 29/06/76

³⁴ Ver anexo I.

³⁵ Ver anexo II.

Idade: 21

(3) - D., 19 anos

EU IRM@ PEQUEN@ 1sIR ESCOLA OUTR@ OUVINTE IRM@ OUVINTE
ESCOLA QUATRO BARRAS ESCOLA OUVINTE

“Eu (e meu) irmão ouvinte menor estudávamos (na) escola (de) ouvintes
(em) Quatro Barras.”

ENJOAD@ 1sESTUDAR AMIG@ 3sBRIGAR1s pro1sGOSTAR-NÃO

“(Eu estava) enjoado (de) estudar (lá, eu) não gostava, porque os amigos
brigavam comigo.”

OUTRA ESCOLA ANOS 4 1992 1993 1994 ACABAR

“(Eu queria) outra escola, fiquei lá 4 anos.”

1sGOSTAR-NÃO 3pBRIGAR LOUC@ DOENTE

“(Eu) não gostava, (eles eram) loucos, doentes, (eles queriam) brigar.”

GRUPO SOZINH@ EU 16 IDADE IRM@ 11 IDADE DELE

“Eu deixei (a) escola (com) 16 anos, (meu) irmão (estava com) 11 anos.”

1sME@ IRM@ IR EMBORA 3sESTUDAR 3sMUDAR NOITE PRONTO

“(Ele) meu irmão foi estudar (à) noite.”

(Sem título)³⁶

Eu 11 anos, irmão Julio 1 anos.

Eu bom irmão Julia escola Rato

Eu fezil escola de ouvintes é quatro Barras Flávio..

Ele como viu muito escola de ouvintes brigo é amiga comversa.

ruim não Quatro Barras anos 1992.

³⁶ Ver anexo III.

(4) - E., 20 anos

EU FAMÍLIA DIA 1sNASCER 4 1sNASCER 4 MÊS SETEMBRO
"Eu nasci (no) dia 4 (de) setembro."

IDADE 1 IDADE PEQUEN@ 1sENGATINHAR 1sAPRENDER ORAL
MULHER^BENÇÃO 3sENSINAR 1sFALAR-FALAR ORAL
"(Desde) muito pequeno, (quando eu ainda) engatinhava (eu) aprendi a oralidade. (Minha) mãe me ensinou muito (a) falar."

DEPOIS ACABAR 1sESTUDAR-ESTUDAR 1sBRINCAR ANDAR-
CÍRCULO (CI)
"Quando (a) aula terminava (eu) brincava (no) gira-gira."

pro1sESTUDAR 1sAPRENDER SINAIS EU 1sESTUDAR 1sAPRENDER
ORAL VOZ FONES DE OUVIDO PROBLEMA DIFÍCIL PESAD@
"(Eu) aprendia sinais (e) fala (na) escola, (mas) tinha (um) problema: (os) fones (eram) muito pesados."

*A história da minha vida.*³⁷

*Eu bebê 1 anos 1975 mês setembro dia 04 os.
Eu irmão Maurício 2 anos 1974 mês Fevereiro dia 12.
Eu irmã Valdeia 4 anos 1972 mês Outubro dia 13.
Eu gosto muito o escola.
1980 de novo.
Ela você*

2. Texto didático: "O cachorrinho"

A professora apresentou um texto de livro didático que versava sobre a história de um cachorrinho, conforme abaixo:

O cachorrinho

Gabriela foi passear na chácara e lá ganhou um lindo cachorrinho.

³⁷ Ver anexo IV.

Ele estava muito sujo e tinha uma patinha machucada.
Gabriela levou-o para casa; deu-lhe um banho de chuveiro e curou seu machucado.
Depois, Gabriela deixou o cachorrinho no jardim, mas não fechou o portão e ele fugiu.
Gabriela chorou muito.

A professora fez a leitura em Libras explorando as palavras desconhecidas, relacionando-as com pistas visuais que indicassem seu significado.

Cada um dos alunos fez uma leitura individual do texto, apresentando dificuldade em entender os processos lingüísticos envolvidos, não compreendendo o emprego de alguns pronomes. Na seqüência, a professora fez algumas perguntas relacionadas ao conteúdo e seqüência dos fatos, e deixou uma relação de palavras desconhecidas expostas no quadro negro para que os alunos reproduzissem após um processo de memorização.

(1) – T., 18 anos

CACHORR@^PEQUEN@
“(O) cachorrinho.”

3sVER3s MUIT@ SUJ@
“Ela viu (que) ele (estava) muito sujo.”

EL@ DOR PATA MUITA
“(O) cachorrinho (estava com a) pata (machucada).”

CACHORR@ 3sOLHAR3s FELIZ CURIOS@ VONTADE CORRER
“(O) cachorro olhou curioso (para) fora (e saiu) correndo feliz.”

*O cahorrinho.*³⁸

Gabriela vou e passar de checa um cagei no lindo cachorrinho

³⁸ Ver anexo V.

*Ele cachorrinho tenho uma sucho muito patinha no machucada.
Dinata Gabriela livou de casa banho de chuveiro chumio no mabrado.
Gabriela livou chou jardim não portão ir fujo.
Gabriela morar muito chora.*

(2) – M., 21 anos

GABRIELA PASSEAR FAZENDA
“Gabriela (estava) passeando (na) fazenda.”

DEPOIS JARDIM FORA CACHORR@ pro3sCAMINHAR
“Depois (o) cachorro (foi para o) jardim caminhar.”

GABRIELA 3sPROCURAR3s O-QUE-FAZER?
“Gabriela procurou (por) ele (e não o achou). (E agora, o) que fazer?”

pro3sCHORAR-CHORAR MUIT@ O-QUE-FAZER
“Gabriela chorou muito (e não sabia o) que fazer.”

*O cachorrinho*³⁹

*Gabriela e um passear lindo chácara cachorrinho.
Ele estava sujo chuveiro limpa machucada.
Gabriela chosou e muito.*

(3) – D., 19 anos

CACHORR@^PEQUEN@
“(O) cachorrinho.”

Pro3sTOMAR-BANHO-CHUVEIRO PATA-ENFAIXADA
“Ele toma (um) banho (de) chuveiro (e) enfaixa (a) pata.”

CACHORR@ FELIZ CAVAR-BURACO FUGIR
“(O) cachorro cava (um) buraco (e) foge feliz.”

3sPROCURA3s CHACHORR@ MEU O-QUE-FAZER
“Ela procura (seu) cachorro (e não sabe o) que fazer.”

³⁹ Ver anexo VI.

PREOCUPAD@ pro3sCHORAR-CHORAR 3sPROCURAR3s pro3Sgostar

“(Ela) chora muito preocupada. (Ela) procura (por ele). (Ela) gosta (dele).”

*A cachorrinho.*⁴⁰

*Gabriela foi e passear de cachorrinho muito o para chacara
Gabriela felar não sujo feio muito lenho tinha
Ela estava no chuveiro do banho muito.
Gabriela felar patinha no para jardim.
muito patinha machucado portão mas fugir.
Gabriela lovou muito.*

(4) – E., 20 anos

IR MEDICO ENFAIXAR PATA

“Foi (ao) médico enfaixar (a) pata.”

TOMAR-BANHO-CHUVEIRO TOMAR-BANHO

“Tomou banho (de) chuveiro, tomou banho.”

Pro3sCHORAR MUIT@ CACHORR@ FUGIR

“Ela chorou muito (porque o) cachorro fugiu.”

*Cachorro.*⁴¹

*A gabriela vou passar chácara lindo.
A gabriela chorar fugir cachorro.
Chuvúro banho de O cacharro.
A gabriela passar*

⁴⁰ Ver anexo VII.

⁴¹ Ver anexo VIII.

3. Vídeo educativo: HIV/AIDS

Após assistir a um vídeo educativo, produzido pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), que divulga informações sobre a prevenção do HIV/AIDS, através de uma história de ficção sobre um encontro entre amigos, a professora inicia um debate sobre as principais informações veiculadas no filme. A forma de organização do vídeo facilita a compreensão da mensagem pelos alunos, pois alternam-se situações da vida cotidiana com explicações sistematizadas pelo apresentador sobre as formas de contágio, como evitar e como comportar-se diante de uma pessoa com AIDS. Todas as informações são feitas em duas versões: através da Libras, seguidas de legendas em português, com estrutura gramatical simplificada.

Durante a discussão, a professora é solicitada a explicar alguns dos termos utilizados no vídeo, como HIV positivo, negativo, vírus, entre outros. No momento da produção do texto, muitos são os questionamentos sobre as palavras correspondentes em português aos conceitos: preservativo, sexo anal, sexo oral, pegar AIDS, ente outros.

(1) - T., 18 anos

ME@ HOMEM^BENÇÃO DOENTE MUIT@ DOENTE FRAC@ AIDS
DOENTE AIDS DOENTE 1sEXPLICAR DOENTE

“Meu pai (está) muito doente (e) fraco. (Ele tem) AIDS, (eu vou) explicar.”

HOMEM^BENÇÃO DOENTE AIDS DOENTE

“(O) pai (está) doente (com) AIDS.”

1sVER MULHER^BENÇÃO DOENTE pro3sPRECISAR MÉDICO 3sLEVAR

“(Eu) vejo (que minha) mãe se estiver doente vai (ao) médico.”

HOMEM^BENÇÃO PRECISAR 3sCONVERSAR CHEFE 3sEXPLICAR
SAÚDE FRAC@

“(Meu) pai precisa conversar (com o) chefe (para) explicar (que não está) bem (de) saúde.”

AIDS⁴²

A minha meu doente muito sinto aids urina é fezes de mês junho dia,
1ª semana.

Quarta-feira. O papai doente AIDS médico Chefe + POSITIVO.

Eu vi a mamãe doente sexo.

Eu vi conversar problema forte saúde.

(2) - M., 21 anos

MÉDIC@ 1sIR-IR SEMPRE BO@ INJEÇÃO

“(Eu) sempre vou (ao) médico (fazer) exame (de) sangue.”

NEGATIVO ALIVIADO!

“(Deu) negativo. (Eu fico) aliviado!

MAS 3sTER DENTRO MAS PESSOA CUIDADO

“(A) AIDS não (se) vê. (Tem que ter) cuidado.”

1sEVITAR 1 PRECISAR 1sPEGAR-PEGAR SANGUE 1sCORTAR DOR
BATER-CABEÇA-JUNTO SANGUE BOCA-BEIJAR-BOCA CUIDADO

“(Eu) evito pegar (em) machucados (dos outros) ou me ferir com alguém,
(ou) beijar (na) boca (quando ela está) ferida.”

MAS CUIDADO GRÁVID@ DENTRO pro3sTER AIDS PROBLEMA BEBÊ
CUIDADO BO@ BEBÊ NÃO-BO@ PROBLEMA DOENTE POU@
FUTURO pro3sMORRER

“(As) grávidas (devem tomar) cuidado, (porque se) tiverem AIDS (elas irão
passar para o) bebê. (É) bom cuidar (da) saúde (do) bebê (para que no)
futuro (ele) não tenha problemas (e) morra.”

MÉDIC@ ANTES pro3sPRECISAR REMÉDIO pro3sPRECISAR SABER
REMÉDIO pro3sIR-IR TODO-DIA BO@

“(É) preciso (procurar o) médico freqüentemente, (tomar) remédio, (para a)
saúde melhorar (e) combater (a) AIDS.”

DEPOIS REMÉDIO SEMPRE DIMINUIR ACABAR BO@ MELHOR CURAR
BO@

“Logo (a) medicação diminui (e a) saúde melhora.”

AIDS⁴³

⁴² Ver anexo IX.

⁴³ Ver anexo X.

*Eu vi televisão muito e passoa tem aids.
Ele, muito moite passoa nós uns corribus tem aids.
Eu não corribus no aids.
Ele muito tem bebê o aids.
Nós amigos tem não aids.
Passoa muito aids.
Flávio não aids.
Não muito aids sexo.
Passa umato tem aids.
Flávio comprei uma camisinha.
Eu não aids tate bom de pega uma pebeu eu vi não-negativo.*

(3) - D., 19 anos

**EU HOMEM MULHER AMIG@ 1sCONVERSAR 1sBATER-PAPO
PROBLEMA-CADA-UM VIDA**

“Eu (e meus) amigos conversamos (sobre nossos) problemas. Cada um (tem seus) problemas particulares, (ninguém tem nada com isso).”

NÃO-QUER 3sQUER 3sCONVERSR NÃO 3sPENSAR 1sAFASTAR

“(Eu pergunto se) quer conversar (sobre o problema. Se a pessoa) não quer conversar (eu me) afasto.”

COMO? H – I – V NÃO +

“(Eu pergunto) como? (Você tem) AIDS”.

PENSAR GRÁVIDA?

“(Você) sabe (se está) grávida?”

CORPO MAIS-OU-MENOS BO@?

“(Tudo) bem (com seu) corpo?”

SAÚDE?

“(Você está bem de) saúde?”

Pro2sESPERAR DEPOIS MÉDIC@ COMO?

“(Por que você ainda não) foi (ao) médico?”

PACIÊNCIA PROBLEMA SE@ DESCULPE

“Paciência, (o) problema (é) seu. Desculpe.”

AIDS - HIV⁴⁴

Positivo

Eu mulher para esta como eu passear homem de todo e sex.

*O homem muito que namoralos o como vocês que mulheres de seu
passaer gosto estavam sex HIV.*

*Ela como muito você que gostos sex não gostas mulheres bom não um
nada.*

*A mulher amigo você que comverais nós gostos seu homem a muito para
comverias você que mais boa.*

Eu como você converias deu jesus tomar curados sentes AIDS

*A mulher você para que como muitos esta namoralos gostos não Positivo
HIV.*

*Eu mulher você que namorelo não para mais cama homem muitos está
esquecer eu azar.*

*O homem muito gosto você que sexo mulheres de come mais todos para
nós camisinha sexo.*

(4) - E., 20 anos

pro1sQUER SEXO CAMISINHA pro1sCOLOCAR GOSTOS@

“(EU) quero fazer sexo, (mas com) camisinha (é mais) gostoso.”

Pro1sEVITAR PERIGO H – I – V AIDS pro1sEVITAR

“(Eu) evito (a) AIDS, (porque é) perigoso.”

1sIR MÉDIC@ MÉDIC@ EXAME LIMP@

“(Eu) fui (ao) médico fazer exame (e estou) bem.”

(Sem título)⁴⁵

Ele quiere sexo camisinha gostoso

Ela quiere gosto

evitar cuidado você HIV-AIDS.

Eu voa médico NEGATIVO limpo

você quiere evitar sexo.

Você quer esvitas cuidado esvitas sexo

⁴⁴ Ver anexo XI.

⁴⁵ Ver anexo XII.

ANÁLISE

Inicialmente, é necessário destacar a importância de as interações realizadas entre a professora e alunos terem sido mediadas pela Libras, o que oportunizou uma boa compreensão entre ambos, não deixando dúvidas quanto às solicitações realizadas e ao entendimento do conteúdo veiculado. As diferenças estratégicas propostas para a produção dos textos foram prontamente respondidas por todos os alunos envolvidos. Não faremos aqui a análise da adequação de tais estratégias por não ser este nosso objeto de pesquisa.

Todas as palavras e expressões desconhecidas foram discutidas e, em todos os dos casos, foi necessário que a professora escrevesse as palavras-chaves no quadro, referentes ao tema a ser desenvolvido, por desconhecimento das mesmas por parte dos alunos.

Ficou evidente, na imensa maioria dos dados, que os temas ao serem desenvolvidos em Libras foram amplamente discutidos pelos alunos com coerência, argumentação, seqüência lógica, adequação temática, entre outros aspectos. No entanto, ao serem registrados na escrita sucumbiram à limitação lexical e tornaram-se pobres, limitados, muitas vezes ilegíveis e incompreensíveis, muito próximos daqueles pertencentes a crianças que estão iniciando seu processo de alfabetização.

Podemos, sem sombra de dúvida, relacionar essas dificuldades tanto às experiências não significativas com a língua portuguesa desenvolvidas pelos métodos utilizados no processo educacional dos surdos, quanto ao fato de o aprendizado da segunda língua ser realizado por meio dela própria, ou seja, uma língua que os surdos desconhecem. Como analisamos anteriormente, as experiências conceituais a que as crianças surdas são submetidas, desde sempre, em sala de aula, que objetivam muito mais o treino fonoarticulatório e a leitura labial do que a internalização significativa do conhecimento.

Além disso, se fosse nossa intenção realizar uma análise sobre a rigidez de alguns juízos e opiniões, por diversas vezes ilustrados nos dados pesquisados, sobre temas cotidianos que estão a permear o universo conceitual dos surdos,

teríamos, uma vez mais, um conjunto de evidências a demonstrar que seus comportamentos são decorrentes de uma educação de baixas expectativas pedagógicas e culturais que preferiu evitar o debate de idéias ao incutir determinadas verdades dogmáticas que permanecem arraigadas nas mentes dos surdos.

Com referência à forma preferencial de comunicação, os alunos (mesmo com algumas dificuldades) preferiram utilizar a Libras para realizar a leitura ou explicação dos textos produzidos.

Nos diversos textos analisados do grupo pesquisado, pudemos constatar nossa hipótese inicial de que há, efetivamente, tanto a interferência da Libras nas produções escritas dos surdos, fundamentalmente, no que se refere a aspectos morfossintáticos, quanto à influência das dispedagogias desenvolvidas pela escola. Há, em grande parte, uma série de particularidades na estrutura morfossintática da Libras que se vêem refletidas na estruturação frasal do português. Entretanto, são inúmeras as constatações da influência da falta de uma pedagogia competente no ensino de língua portuguesa para surdos. Os exemplos identificados serão apresentados de duas formas distintas: envolvendo o texto sinalizado em Libras (letras maiúsculas), seguido de sua tradução e escrita em português, como forma de ilustrar a interferência da primeira em relação a esta última, ou apenas os textos escritos (em itálico) de modo a tornar mais simples a visualização dos exemplos. Tomemos isoladamente cada um dos casos que poderão ilustrar esses fatos.

1. Pessoa: as três pessoas do discurso na Libras, no singular ou plural, embora presentes nas enunciações sinalizadas, assumem peculiaridades na escrita. Como a Libras é uma língua *prop-drop* (FERREIRA BRITO, 1995; QUADROS, 1995-1997), o sujeito e, em alguns casos, o objeto podem aparecer não marcados isto é, não explícitos nos enunciados. Já nos verbos direcionais o sujeito e o objeto são sempre marcados nos pontos inicial e final do movimento que os caracteriza. Na Libras, portanto, as pessoas do discurso podem se

apresentar através dos pronomes (a), da flexão verbal (b) ou podem não ser identificados por nenhuma expressão lingüística (c):

(a) EU FAMÍLIA JUNTO IR LÁ ESCOLA

“Eu fui junto (com minha) família (à) escola.”
Nós faminha fu escola Epheta.

(b) 1pVER PAPEL pro1pLER

“Eu vi (um) papel (na parede e) parei (para) ler.”
Marco fui primeira vez escola.

(c) DEPOIS CHUVEIRO CASA pro3sLEVARpro3s BANHO SUJ@ BANHO LIMP@

“(Depois Gabriela) levou(-o para dar um) banho (de) chuveiro. (Ele ficou limpo.”
Rua das flores, andar. (Eu)

Entretanto, em muitos dos textos, há a predominância da primeira e terceira pessoas do singular, o que remete à conhecida estratégia de reprodução do modelo escolar que prioriza tais construções, ocorrendo, algumas vezes, uma espécie de hipercorreção, pois há a ocorrência do pronome e do nome, simultaneamente, como demonstram os exemplos abaixo:

Ele cachorrinho tenho uma sucho muito patinha no machucada.

Eu gosto bom brasil.

Eu quero esta limpa boa.

2. Artigos: São omitidos na grande maioria dos casos, uma vez que os mesmos não existem em Libras. Como a utilização do artigo pressupõe um certo conhecimento de gênero por parte do falante, muitas vezes ele é utilizado de forma inadequada pelos surdos. Além disso, é comum entre as metodologias para oralização jamais apresentar uma palavra a ser trabalhada sem o acompanhamento do artigo definido, o que leva os surdos a utilizarem-no inapropriadamente. Assim, temos construções do tipo:

A avião voar alto.

Eu viu o televisão.

Eu comei um coca cola.

3. Elementos de ligação: O uso inadequado e a ausência de conectivos como as conjunções e preposições são um aspecto comum nas produções dos surdos, uma vez que são inexistentes em Libras. Aliado a esse fator, está o fato de algumas metodologias valerm-se do treino ou da criação de artificialismos para a memorização do uso desses elementos, o que acarreta em tentativas aleatórias na escrita, por parte dos alunos, que ao não inferirem a regra, contam com a probabilidade de acerto.

A Gabriela chorar # fugir cachorro.

Eu voltei # 1996 # escola.

O menino vi # televisão # jogo.

O conectivo que, por ser amplamente utilizado como elemento de ligação em português, seja através da função de pronome relativo, seja exercendo a função de conjunção integrante nas orações subordinadas, demonstra ser um grande problema para os surdos. Como é inexistente em Libras, há uma dificuldade inevitável em sua utilização na escrita. É interessante, entretanto, perceber que, mesmo a despeito das dificuldades geradas em seu uso, há uma recorrência desse elemento nos textos, levando os surdos a fazerem tentativas de utilização dos mesmos algumas vezes posicionados sintaticamente corretos na oração, mas lexicalmente inadequados. Isso comprova que há uma percepção apropriada por parte dos alunos de sua importância como elemento conectivo entre as orações, embora a regra de sua função sintática não tenha sido assimilada, conforme exemplos abaixo:

O vi muito bom que não jogar e coca-cola.

A comersar flor que passear vi bom casa.

Nós perda que vi bom muita água passear pessoas.

4. Gênero e número: A ausência de desinência para gênero e número em Libras é um dos aspectos mais evidentes da interferência dessa língua na escrita, pois a concordância nominal inadequada é uma constante nas construções analisadas. Vejamos:

Eu boa HIV limpo exame de sangue.

Eu vi o televisão

Eu vi televisão muito e pessoa tem AIDS.

A minha mamãe faz uma bolo chocolate bom.

5. Verbos: Apresentam-se sem flexão de tempo e modo na Libras, isso causa interferência significativa na escrita. Por isso há uma tendência de os surdos apresentarem os verbos em sua forma infinitiva na escrita. Mesmo os verbos direcionais, que apresentam flexão para pessoa e objeto, por estarem essas informações manifestas contextualmente, são, algumas vezes, ignoradas pelos surdos no texto. Por exemplo, o verbo IR traz em seu ponto inicial a informação da pessoa que realizará a ação e, em seu ponto final, a localização, por isso, o verbo poderá, muitas vezes, ser eliminado na escrita pelo surdo:

1sIR pro1sPASSEAR JARDIM

“(Eu) fui passear (no) jardim.”

Eu gosto # ele jardim.

Por decorrência da falta de flexão de tempo e de modo na Libras há uma tendência de os surdos apresentarem os verbos em sua forma infinitiva na escrita, como é o caso dos exemplos abaixo:

Nós pego muito AIDS, precisar exame de sangue.

Você precisar ter camisinha.

Eu sempre sair minha namorada.

Em relação à omissão freqüente dos verbos de ligação (ser, estar, ficar), isto se deve à prevalência da estrutura da Libras na qual tal verbo é inexistente. Do mesmo modo, os verbos auxiliares são dispensados, enfatizando-se apenas o verbo principal, fazendo com que ocorram em português construções atípicas, geralmente interpretadas como enunciados telegráficos, tais como:

Eu # casado pe no calhor.

Você # bonito # bom.

O papai # doente.

Outra característica relacionada aos verbos diz respeito à flexão de tempo. Na Libras, o tempo é expresso através de locativos temporais manifestados por relações espaciais: passador – para trás, futuro – para frente e presente – no espaço imediatamente à frente do corpo do locutor. Como tais noções são representadas por itens lexicais isolados (ante, agora, hoje, amanhã, quinta-feira, domingo, próximo, ano passado ou mais genericamente no futuro, passado, depois), podem manifestar-se na escrita, basicamente, em duas situações:

1. através de enunciados que refletem essas noções exatamente como na Libras:

EU NAMORAR-NAMORAR DEPOIS pro1sQUERER LIMP@ CASAMENTO SAÚDE

“Eu (vou) namorar muito, (mas) quando (for) casar (eu) quero (estar) bem (de) saúde.”

Eu namorado com depois quero de limpo, saude precisa médico bom.

2. através de enunciados que, provavelmente por interferência do trabalho escolar, manifestam a necessidade de uma diferenciação no item lexical verbal, embora sem a flexão correta, ocasionando estruturas inadequadas ou construídas de modo aleatório:

Eu gosto bom ele.

Nós vamos e amigos na foi eu fui sim.

Eu gosto bom ele frboí.

Eu viu muito rio.

Em relação à organização sintática, os enunciados são geralmente, curtos prevalecendo uma hierarquia semântica no momento da enunciação. Isto é facilmente demonstrável através da ordenação das palavras em Libras. A organização sintática básica é O – S – V, mas a depender das relações semânticas a serem estabelecidas podem ocorrer diferenças. A estrutura aplicada dependerá do contexto, alterando a ordem canônica, a fim de garantir a ênfase necessária àquilo que se quer destacar. Vejamos alguns exemplos:

O – S – V

Boneca ela gosta.

O – V – S

Bonito é jardim.

S – V – O

Eu vi muito rio.

Outro aspecto referente à ordem das palavras extremamente peculiar na Libras diz respeito à negação, que pode se dar de três formas: através da utilização do item lexical isolado (não); pelo uso simultâneo do lexema verbal e da negação realizada com o balanceamento da cabeça para os lados (não-conhecer, não-comer, não-precisar); ou pela alteração do movimento do sinal, produzindo um item lexical distinto da forma afirmativa (saber-não, querer-não, gostar-não).

Esta particularidade se vê refletida em alguns textos, criando uma instabilidade nos quais o informante apresenta diferentes formas de negação, precedendo, ou seguindo o verbo:

Eu quero não gosto sexo

Nós amigos tem não aids.

Uma pebeu eu vi não-negativo.

Inúmeros seriam os exemplos ainda por serem destacados, muito embora acreditemos que o levantamento realizado seja suficiente para constatarmos que há um sujeito extremamente ativo em seu processo de apropriação de um objeto cultural circunstanciado por diferentes interações, diferentes mediações, diferentes dialogias, que acabam por interferir em sua construção.

É de fato nossa intenção com essa análise que ao se deparar com um texto elaborado por uma pessoa surda o interlocutor mantenha uma atitude responsiva diferenciada, que não parta das aparentes limitações iniciais apresentadas, mas das possibilidades que as especificadas dessa construção contempla; que não busque o desvio da normalidade, mas as marcas implícitas e explícitas da diferença cultural subjacentes. Os 'erros' que estudantes surdos cometem ao escrever o português devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem

de uma segunda língua, ou seja, o resultado da interferência da sua primeira língua e a sobreposição das regras da língua que está aprendendo. Outrossim, são a síntese mais perfeita do intertexto, aquele que se constrói na intercultura dos diferentes grupos sociais com os quais se confronta.

CONCLUSÃO

Convém ressaltar que neste trabalho, a organização dos principais conceitos relacionados à surdez não são resultados de um trabalho isolado, mas compartilhado em diferentes discussões sobre a educação especial. Por isso, alguns princípios teóricos que nortearam as discussões aparecem de forma sistematizada, compondo-se de um conjunto de conceitos que vêm sendo expostos, discutidos, escritos, re-escritos, apropriados e re-elaborados.

Evidentemente, por uma série de condições históricas, no contexto nacional, que fogem ao nosso domínio, estamos ainda muito aquém do ideal do que envolve a educação de surdos, e temos muito que progredir em termos de teoria e prática. Contudo não se pode dizer que não tenhamos conquistado alguns avanços em nossas discussões, ou que não tenhamos realizado um sério trabalho de estudos, dentro dos nossos limites. A partir das sistematizações postas aqui, novas discussões irão surgir. O que é importante frisar, desde já, é que o sucesso na busca de unidade no trabalho educacional está e estará fortemente relacionado com a nossa capacidade de nos orientarmos a objetivos comuns, de partir de princípios compartilhados, que nos sirvam como mediadores para nossa atuação profissional. Mas a partilha, a comunhão de significados, não é um *a priori* no processo de interlocução – que se dá no curso das relações sociais. Pelo contrário, este vínculo surge justamente destas relações, surge da própria interlocução.

Assim, nesta pesquisa buscou-se analisar os aspectos comuns, no conjunto de textos abordados, procurando identificá-los como especificidades discursivas, que caracterizam as produções escritas de pessoas surdas.

Vemos que a língua brasileira de sinais desempenha um papel fundamental sobre o desenvolvimento do sujeito surdo, que vai para além das características impostas pela educação formal oralista em seus longos anos de implementação,

que procurou enfatizar categorias abstratas que não foram incorporadas nos textos dos alunos surdos.

Desta forma, a pesquisa apresentada tem muito a ver com esta função mediadora que procuramos construir, e toda a enunciação busca uma réplica, solicita ser ouvida, pede um retorno, uma continuidade no jogo didático, essa continuidade é que constrói a compreensão que vamos fazendo dos enunciados, e do fluxo de enunciados nos textos, na realidade de cada texto – todo ele – pode ser considerado um enunciado (conforme Bakhtin, 1990).

O presente trabalho não tem a pretensão de dar a solução e nem de fazer afirmações categóricas do papel exercido pela língua brasileira de sinais em uma rede tão complexa de relações sociais. A pesquisa caracteriza-se – basicamente – como uma pequena amostragem de dados que podem ser considerados significativos, visando superar alguns posicionamentos cristalizados no meio escolar em relação à avaliação do português escrito para alunos surdos. Assim, temos a convicção de que quem vislumbra a consolidação de uma educação que leve em conta a capacidade do sujeito surdo, terá nos estudos sobre o papel da língua de sinais na produção escrita um importante instrumental de análise.

Entendemos que essa consolidação só será efetiva na medida em que se resgate o entendimento sobre o processo de aquisição do conhecimento no contexto da formação social do sujeito surdo como ser integral (nos seus múltiplos determinantes) e a fundamentação para a (re)organização das ações que caracterizam o próprio processo ensino/aprendizagem.

Até então, as ações dirigidas para o ensino de língua portuguesa ao sujeito surdo negaram – através de suas orientações metodológicas – o acesso a práticas lingüísticas significativas que dessem a devida importância ao aprendizado de uma segunda língua. Assim, passou-se a caracterizar o fracasso escolar como diretamente vinculado à surdez (ou à incapacidade do aprendizado da língua oral pelo aluno surdo).

É importante destacar que quando uma pessoa vincula-se no processo de aprendizagem para adquirir uma segunda língua, cuja estruturação sintática difere, consideravelmente, de uma língua materna, apresenta dificuldades semelhantes

às dos surdos em relação ao uso de preposições, tempos verbais, concordância nominal e verbal, enfim, no que se refere aos componentes estruturais de sua organização, além dos aspectos pragmático-semânticos. Este fato ocorre independente de os mesmos estarem expostos, continuamente, através do canal auditivo, às realizações lingüísticas que os cercam do mesmo modo que um falante 'normal'.

Ou seja, não é apenas o fato de o surdo não receber informações auditivas que interfere nas suas práticas lingüístico-discursivas em português, mas, também, o fato de sua língua fundadora estar participando ativamente no processo de elaboração discursiva. Ela, portanto, não pode ser desconsiderada ao elaborarmos qualquer juízo de valor em suas produções escritas.

É claro que alguns surdos contrariam essa constatação e desenvolvem a língua escrita com êxito e muito próxima dos padrões de um falante nativo. O que acontece é que esse número é pequeno e não podemos generalizá-lo, pois na maioria das vezes, ao investigarmos os motivos do sucesso, nos deparamos com o respaldo e apoio de uma família bem estruturada, oferecendo à criança experiências significativas com a linguagem, que extrapola as frases prontas e preestabelecidas.

No discurso oficial, o Ministério de Educação – através do Aviso Circular 277/94 – aborda a língua de sinais como um instrumento de comunicação e não como sistema lingüístico inserido em um contexto histórico-cultural que permite não apenas a comunicação, mas a significação mediante a veiculação de visões de mundo e universos de valores que se expressam e que organizam por meio da linguagem verbal; espaço, enfim, de conhecimento cultural e de identidade social. Quando mímica – expressão do pensamento por meio de gestos naturais – e língua de sinais estão colocados no mesmo patamar, ignora-se a importância histórico-cultural e cognitiva desta última para a pessoa surda e dá-se ênfase apenas ao aspecto comunicacional.

Diante disso, acreditamos ser muito genéricas as afirmações de que devemos considerar na língua portuguesa, no caso dos surdos, o conteúdo em detrimento da forma. Tais generalizações podem levar a atos extremos de

arbitrariedade, nos quais, pela falta de conhecimento em relação ao que realmente acontece nas produções escritas, considere-se qualquer tipo de produção como aceitável. Esta forma de avaliação, que ignora qualquer critério, é tão danosa para a educação do surdo como as práticas tradicionais, até então desenvolvidas, que desconsideravam seu conhecimento anterior como ponto de partida em sua aprendizagem.

Entendemos que o trabalho em educação deve colocar-se do lado da vida, e da constituição de uma cidadania plena (e não apenas formal), de uma democracia substancial, da construção de uma realidade diferente e superior à que está posta hoje. Colocamo-nos contra o impedimento da vida, contra tudo que se coloque em oposição à socialização total daquilo que é socialmente produzido: os bens econômicos, o poder político, e o saber sistematizado.

Como sugestão, apresentamos alguns critérios específicos em relação à avaliação da língua portuguesa de alunos surdos, baseados em nossas constatações sobre a interferência de língua de sinais em suas produções. É uma tentativa de respeitar as especificidades de uma construção, essencialmente visual, refletida na escrita.

Em relação à forma ou estrutura do texto, deve-se estar atento aos seguintes aspectos diretamente relacionados à organização da Libras:

- A organização sintática da frase, que poderá apresentar a ordem OSV, OVS, SVO;
- Estruturas típicas relacionadas à flexão de modo, tempo – inexistentes em Libras;
- Ausência de verbos de ligação e verbos auxiliares;
- Utilização do artigo de modo inadequado ou aleatório, devido a sua inexistência em Libras;
- Utilização de elementos que constroem a coesão textual como é o caso das conjunções, preposições, pronomes, entre outros, que poderão não se apresentar ou se colocar inadequadamente;

- Concordância verbal e nominal que, pela ausência de desinência para gênero e número, bem como flexão verbal de modo e tempo em Libras, poderão apresentar-se de forma peculiar;
- Questões de gênero e número por serem não marcados em Libras;

Assim, o professor ao se deparar com estudantes surdos deve entender que diante de si está um usuário de um língua diferente, que inevitavelmente estará refletida nas diferentes práticas discursivas compartilhadas em sala de aula. Neste ambiente, o conhecimento da língua de sinais, por parte do professor é condição essencial para que se estabeleça uma interação significativa, a partir da qual será tecido o vínculo afetivo tão perseguido nas experiências de aprendizagem escolar. Por fim, concretizar na prática o diálogo com as diferenças, respeitando as possibilidades e limitações de seu aluno, para que assim o auxilie na construção de sua identidade surda.

Qualquer tentativa de construção de um modelo democrático de sociedade deve rechaçar todas as formas autoritárias e violentas de censura e de discriminação; não há necessidade de sermos iguais nem de aceitar tudo que o outro nos coloca, contudo é fundamental preservar o espaço para que as divergências ocorram, e possibilitar confrontos explícitos, colocar às claras as diferenças no campo das idéias, e do encaminhamento prático daqueles projetos que tenham a ver com a coletividade.

Como já foi discutido por nós, esse conjunto de critérios não pretende se constituir na verdade única sobre como avaliar surdos, senão em um referencial para assentarmos as bases para uma discussão mais ampla sobre a implementação de políticas educacionais que vislumbrem novos horizontes na educação dos surdos, voltados ao reconhecimento das diferenças. É claro que esse conjunto de características discutidas por nós, podem não estender-se aos surdos como um todo, pois estaríamos destruindo nossa argumentação de que a singularidade de cada sujeito é construída no complexo conjunto de relações histórico-culturais do qual ele faz parte.

Alguns pesquisadores adeptos do que se denomina Estudos Surdos, são categóricos em afirmar a necessidade de se identificar os mecanismos de colonização e paternalismo, entre outras formas de opressão impostas, historicamente, tanto às comunidades surdas quanto a outras minorias étnicas e lingüísticas, que instituíram práticas etnocêntricas, que destruíram culturas, subjugaram povos enfraquecidos, impuseram costumes e línguas majoritárias e produziram, por sua vez, identidades multifacetadas.

Entretanto, o panorama em relação à organização político-social da comunidade de surdos está mudando. Em vários países, os surdos estão organizados e lutando por seus direitos sociais e afirmam que o elemento que os caracteriza enquanto grupo é a linguagem e a cultura que partilham, não uma deficiência auditiva.

Tais apontamentos configuram-se em indicadores de que as mais diversas instâncias de produção do conhecimento devem estar atentas às vozes dos diferentes grupos sociais marginalizados que clamam por seus direitos a uma participação social mais plena e efetiva que os coloque novamente como sujeitos históricos.

O respeito lingüístico e cultural deve estar assentado em ações que envolvam muito mais do que estabelecer apenas uma forma de comunicação entre surdos e ouvintes, reconhecendo a necessidade da língua de sinais, neste processo. Garantir o acesso e a permanência de estudantes surdos nas instituições de ensino tem no consenso sobre a necessidade da utilização da língua de sinais em sua educação apenas uma realidade óbvia que não trará alterações no imenso panorama do fracasso pedagógico a que foram submetidas as pessoas surdas, até o presente momento.

Há inúmeras ações a serem praticadas que envolvem um projeto de educação, que considere em sua proposta curricular o legado histórico e cultural das comunidades surdas, novas tecnologias educacionais pautadas essencialmente em recursos visuais, formação de professores, maior participação da comunidade surda na gestão dessa educação, entre outros aspectos.

Não é apenas a mudança na língua em que são transmitidos os conteúdos ou critérios de avaliação mais justos em relação às diferenças lingüísticas que apresentam o que vai garantir ou orientar uma nova abordagem curricular, mas a compreensão do sujeito surdo em sua totalidade histórico-cultural.

Por fim, resta-nos dizer que, uma vez tendo discutido aspectos que envolvem a produção escrita do sujeito surdo, também devemos enxergar os limites encontrados, pois a discussão apresentada não pretendeu ser a solução para os problemas que envolvem a educação do sujeito surdo, nem tampouco para questões sociais mais amplas, entretanto, é um "colocar-se a caminho de...". É uma busca inicial de interlocução, de diálogo, com pessoas que compartilham conosco a necessidade de mudanças em nossa realidade social, especialmente a do sujeito surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo : Hucitec, 1990.
- BELLUGI, U., KLIMA, E. *et al.* **Organização Neural da Linguagem de Sinais**. In MOURA, M. C.; PEREIRA, M. C. *et al.* **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. São Paulo : Tec Art, 1993.
- BEHARES, Luis Ernesto. **Implicações Neuropsicológicas dos Recentes Descobrimientos na Aquisição de Linguagem pela Criança Surda**. In MOURA, M. C.; PEREIRA, M. C. *et al.* **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. São Paulo : Tec Art, 1993.
- BROCH, J. T. **Application of the Brühl e Kjaer Measuring Systems Acoustic Noise Measurements**. Sborg K. Larsen e Son, 1977.
- CICCONE, M. M. C. **Comunicação Total : uma filosofia educacional** in CICCONE, M. M. C. (Org.) **Comunicação Total – introdução, estratégia, a pessoa surda**. Rio de Janeiro : Cultura Médica, 1990.
- FELIPE, T. A. **Introdução à Gramática da Libras**. In : BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Especial, 1998.
- FERNANDES, E. **Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro : Agir, 1989.
- FERREIRA BRITO, L. **Uma Abordagem Fonológica dos Sinais da LSCB**. In Espaço – informativo técnico científico do INES. Rio de Janeiro : INES, nº 1, jul./dez., 1990.
- **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro : Babel, 1993.
- **Por uma Gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1995.
- **Língua Brasileira de Sinais - Libras**. In Brasil. Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Especial, 1998.
- FREITAS, Maria Teresa. **Aquisição da Linguagem : uma perspectiva diferente**. Rio de Janeiro, s/d, mimeo.

- GERALDI, J. Wanderley. **O Uso como Lugar na Construção dos Recursos Lingüísticos.** *In* ESPAÇO : Informativo técnico científico do INES. Rio de Janeiro : INES, nº 8, ago./dez., 1997.
- GESUELI, M. Z. A. **A Criança Não Ouvinte e a Aquisição da Escrita.** Campinas : Unicamp, 1988.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação.** Campinas : Autores Associados, 1996.
- KLEIMAN, Angela B. **A Construção de Identidade em Sala de Aula : um enfoque interacional.** *In* SIGNORINI, Inês (Org) **Lingua(gem) e Identidade : elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas : Mercado das Letras, 1998.
- KYLE, J. G. **Compreendendo o Desenvolvimento de Sinais : uma base para o bilingüismo.** *In* MOURA, M. C.; PEREIRA, M. C. *et al.* **Língua de Sinais e Educação do Surdo.** São Paulo : Tec Art, 1993.
- KOZULIN, Alex. **Vygotsky's Psychology- A Biography of Ideas.** S/d.
- **La Psicología de Vygotsky : biografía de unas ideas.** Madrid : Alianza, 1994.
- LACERDA, C. B. F. **É Preciso Falar Bem Para Escrever Bem?** *In* SMOLKA, A. L. e GÓES, M. C. (Org.) **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar : Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas : Papyrus, 1993.
- LURIA, A. R. & YUDOVICH, F. I. **Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança.** Porto Alegres: Artes Médicas, 1985.
- MAHER, T. M. **O Dizer do Sujeito Bilingüe : aportes da sociolingüística.** *In* : Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilingüe para Surdos. Rio de Janeiro - 21 a 23 de julho de 1997.
- **Sendo Índio em Português.** *In* SIGNORINI, Inês (Org) **Lingua(gem) e Identidade : elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas : Mercado das Letras, 1998.
- MASSONE, M. I. O. **Lingüística Ouvinte Frente a uma Comunidade Surda e Ágrafa : metodologia de investigação.** *In* MOURA, M. C.; PEREIRA, M. C. *et al.* **Língua de Sinais e Educação do Surdo.** São Paulo : Tec Art, 1993.
- McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo : Cortez, 1997.

- MORI, C. C. **O Desenvolvimento Gestual de uma Criança Ouvinte e Outra Deficiente Auditiva : um estudo contrastivo**. Campinas, 1994. Dissertação de Mestrado em Lingüística, Unicamp.
- OLIVEIRA, M. Khol de. **Vygotsky : aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo : Scipione, 1993.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Políticas Públicas: área da surdez**. Curitiba : SEED, 1999.
- PEREIRA, M. C. **Interação e Construção do Sistema Gestual em Crianças Deficientes Auditivas, Filhas de Pais Ouvintes**. Campinas, 1989. Tese de Doutorado em Lingüística, UNICAMP.
- , **Aspectos Sintáticos da Língua Brasileira de Sinais**. In MOURA, M. C. *et al.* **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. São Paulo : Tec Art, 1993.
- PERLIN, G. **Identidades Surdas**. In SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez : um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre : Mediação, 1998.
- PINHEIRO, P. A. F. **Análise de um Programa de Ensino para a Alfabetização de Deficiente auditivo Adulto**. Bauru : Universidade do Sagrado Coração, 1995.
- PINO, A. **O Conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano**. In **Cadernos CEDES**, n. 24. Campinas : Papyrus, 1991.
- QUADROS, Ronice M. de. **As Categorias Vazias Pronominais : uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição**. Porto Alegre, 1995. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- SACKS, O. **Vendo Vozes : uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro : Imago, 1990.
- SÁNCHEZ, Carlos M. G. **La Educación de los Sordos en un Modelo Bilingue**. Mérida : Diakonia, 1991.
- SKLIAR, C. **Uma Perspectiva Sócio-Histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos**. In **Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial**. Educação e Exclusão, s/d.
- , (Org.) **Educação e Exclusão : abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre : Mediação, 1997a.

- . **La Educacion de los Sordos : uma reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica.** Mendoza : EDIUNC, 1997b.
- SOARES, M. A. L. **Educação do Deficiente Auditivo: Reabilitação ou Escolaridade?** São Paulo : Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
- SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem : Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas : Papyrus, 1994.
- SOUZA, Regina Maria. **A Escrita nas Diferenças.** *In* : Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos. Littera Maciel, 1997.
- . **Que Palavra que te Falta? Lingüística, educação e surdez.** São Paulo : Martins Fontes, 1998a.
- SPINELLI, M. *et alii.* **Utilização de Comunicação Total em Sujeitos com Deficiência Auditiva Severa** *in* Paiva, A. F.; Spinelli, M. & Vieira, S. **Distúrbios da Comunicação.** São Paulo : Cortez, 1981.
- VIÑAO, Alfredo. **Alfabetização na Sociedade e na História : vozes, palavras e textos.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo : Martins Fontes, 1987.
- .; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo : Ícone/EDUSP, 1988.
- . **A Formação Social da Mente.** São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- . **Principles of Social Education for Deaf Children** *in The Collected Works of L. S. Vygotsky*, New York : Plenum, vol, 2, 1993 [tradução para fins didáticos de Adjuto de Eudes Fabri].
- WERTSCH, J. V. **Voices of the Mind : a sociocultural approach to mediated action.** Cambridge : Harvard University Press, 1991.

ANEXOS

ANEXO I

T., 18 anos

~~Eu fui a festa da minha festa~~

Eu fui a festa da festa minha

Nós família fui. Eu e Gêta.

Eu fui a festa da festa.

Você bonito com Gêta.

Nós vamos família, fui um pouco de
muito pouco.

Eu vi tem Gêta e Gêta, na festa
festa festa.

Eu teza um menino a festa festa
passe.

Eu gendei parolazinha na festa festa

ANEXO II

M., 21 anos

A história da minha
vida.

escola de surdos

escola é Epifania

anos: 3

Marcos foi primeira vez
na escola ceca

Ceca, 23 de agosto

nasci 29/06/76

idade: 21

ANEXO III

D., 19 anos

Eu 11 anos, irmão Julio 1 anos
Eu com irmão Julia escola Pato
Eu fizil escola de surintes
e Quatro Barras Flóris.
Ele como viu muito escola de
surintes Brigo e amiga lembrada.
meim não Quatro Barras anos 1992.

ANEXO IV

E., 20 anos

A história da minha vida

Eu sou de 1 ano 1975 de
mês setembro dia 04

Eu irmão maurício 2 anos
1974 mês fevereiro dia 12.

Eu irmã Valdeia 4 anos
1972 mês outubro dia 13.

Eu gosto muito o escola

1980 de novo

Ela vai

ANEXO V

T., 18 anos

O cachorrinho.

Gabriela viu e parou de deca
um cagei no lindo cachorrinho
O cachorrinho tinha uma
puchá muito patinha no machuca-
da.

Quando Gabriela levou de para
bando de dueto chumbe no
malgrado.

Gabriela levou chou jardim
mas portas vi fujo.

Gabriela morar muito chora.

ANEXO VI

M., 21 anos

O cachovinho

Gabriela e um passear linda
chacara cachovinho.

Ele estava rujo churrito
limpa machucada.

Gabriela chorou e muito

ANEXO VII

D., 19 anos

o cachorro.

Gabriela foi e pensar de cachorro
muito e para clacora

Gabriela falar não sujo
feio muito dentro tinha

Ele estava no chuveiro
do banho muito.

Gabriela falar patinha
no para fadim muito patinha
machucado portas mas fugir.

Gabriela lerou muito

ANEXO VIII

E., 20 anos

cachorro -
A gabriela vou passar.
chicara linda.

A gabriela chorar fugir
cachorro.

Churrasco Banho de U
cachorro.

A gabriela passar

ANEXO IX

T., 18 anos

AIDS

A minha mãe doente muito sinto aids minha e fez de mês junho de 1990 1ª semana. quarta-feira. O papai doente AIDS médico chefe positivo. Eu vi a mamãe doente seco. Eu vi conversar sobre ma forte saúde.

ANEXO X

M., 21 anos

AIDS

Eu vi treveicão muito e pessoa tem
aids.

Eu, muito, muita pessoa nos uns
corribus tem aids.

Eu não corribus no aids.

Ele, muito tem bebê e aids.

Nos amigos tem não aids.

Água muito aids.

Flavio não aids.

Não muito aids peço.

Bruca umato tem aids.

Flavio comprei uma camisinha.

Eu não aids tate bom de pega

uma pebeu eu vi não - negativo.

ANEXO XI

D., 19 anos

AIDS - HIV

Positivo

Eu mulher para esta como
eu passar homem de todo e
sex.

O homem muito que namorados
o como você que mulheres de
seu passar gosto estavam sex
HIV.

Ela como muita você que
gostas sex não gostas mulheres
sem não um nada.

A mulher amigo você que
comerias nós. gostas de um homem a
muito para comerias você que
mais boa.

Eu como você comerias de
fêrus tomar curados sentes AIDS

A mulher você para que como
muitos esta namorados gostas não Positivo HIV

Eu mulher você que namorada
não para mais como homem
muitos está esquecer eu azar.

O homem muito gosto você
que sex mulheres de come mais
tudo para nós camisinha sex.

ANEXO XII

E., 20 anos

Ele quer sexo camisado
gostoso.

Ela quer gosto.

... evitar cuidados
HIV - AIDS.
Eu usa medicação NEGATIVA
limpa.

você quer evitar sexo.

você quer evitar cuidados
evitar sexo