

ELIZABETH OLIVEIRA CREPALDI DE ALMEIDA

QUEM VÊ CARA NÃO VÊ CORAÇÃO

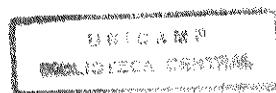
LEITURA E SURDEZ: UM ESTUDO COM ADULTOS NÃO ORALIZADOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1998

5467185



ELIZABETH OLIVEIRA CREPALDI DE ALMEIDA

QUEM VÊ CARA NÃO VÊ CORAÇÃO

LEITURA E SURDEZ: UM ESTUDO COM ADULTOS NÃO ORALIZADOS

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação, na Área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Angel Pino Sirgado

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1998

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Almeida, Elizabeth Crepaldi de.

AL64q Quem vê cara não vê coração - leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados / Elizabeth Crepaldi de Almeida. -- Campinas, SP: [s.n.], 1998.

Orientador: Angel Pino Sirgado.

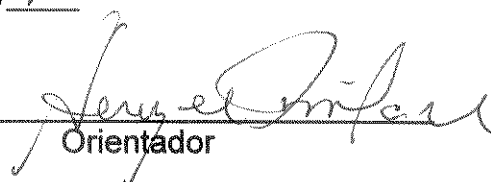
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Surdez. 2. Linguagem por sinais. 3. Comunicação não-verbal. 4. Educação especial. 5. Fonoaudiologia. I. Sirgado, Angel Pino. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Elizabeth Oliveira Crepaldi de Almeida e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 18/05/98

Assinatura: _____


Orientador

Comissão julgadora

Mauro
Luiz Fernando Zedler
Maristela Lima Machado
Adriano
Angelina

AGRADECIMENTOS

Ao Prof^o. Dr. Angel Pino Sirgado, pela orientação, confiança, paciência e incentivo constante.

À Ilmara Fátima de Moraes pelo apoio e amizade durante os momentos mais difíceis na elaboração deste trabalho. Gostaria também de agradecer as leituras cuidadosas do meu texto.

À Prof^a. Dra. Maria Cristina Pereira pelo apoio, leitura cuidadosa e valiosas sugestões durante a fase final deste trabalho.

Ao Prof^o. Dr. Lauro Silveira ao me ajudar a compreender os estudos de Peirce.

À Patrícia pela amizade e apoio durante todo o decorrer desse trabalho.

Aos meus pais e às minhas irmãs por acreditarem nos meus projetos.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCAMP - pela bolsa de estudos concedida.

À todos que contribuíram para a realização desse trabalho.

Por fim, uma homenagem a **Deus**, por ter me acompanhado e ajudado a concluir mais uma etapa da minha vida.

Aos meus dois filhos muito queridos,
Nelsinho e Luiza, pela paciência e
compreensão das horas cedidas para este
estudo.

Ao meu marido **Nelson**, companheiro
constante neste caminho e , mais
importante que tudo, pela amizade e
incentivo que sempre pude contar.

A vocês, portanto, dedico este
trabalho.

Às três pessoas surdas, que tiveram participação fundamental, ao possibilitar este trabalho, e todo o preparo desta tese.

Acolheram-me com carinho, amizade e ajudaram-me a compreender o problema do surdo, como eu nunca seria capaz sem esta valiosa ajuda.

SUMÁRIO

RESUMO.....	XI
ABSTRACT.....	XIII
INTRODUÇÃO.....	1
SURDEZ E LÍNGUA DE SINAIS	6
LEITURA E SURDEZ: REVENDO PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS....	32
JOÃO, JOSÉ E MARIA	45
• A ESCOLHA DE JOÃO, JOSÉ E MARIA.....	54
COMO OS DADOS FORAM OBTIDOS E REGISTRADOS.....	56
RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DE LEITURA-ESCRITA E ENTREVISTAS DE SURDOS QUE USAM A LÍNGUA DE SINAIS.....	62
1. AS ATIVIDADES DE LEITURA-ESCRITA E RECONTO	

COMPREENSIVO.....	62
TEXTO 1: "A TODOS OS JOVENS CRAQUES"	62
ESCRITA E RECONTO DO TEXTO 1 PARA FINS DE COMPREENSÃO DA LEITURA.....	73
DIÁLOGO SOBRE A LEITURA. "A TODOS OS JOVENS CRAQUES"	76
PROBLEMAS IDENTIFICADOS NO TEXTO 1.....	78
TEXTO 2: "QUEM VÊ CARA NÃO VÊ CORAÇÃO!"	79
ESCRITA E RECONTO DO TEXTO 2 PARA FINS DE COMPREENSÃO DA LEITURA.....	86
DIÁLOGO SOBRE A LEITURA. "QUEM VÊ CARA NÃO VÊ CORAÇÃO!"	89
PROBLEMAS IDENTIFICADOS A PARTIR DO TEXTO 2.....	90
2. LEITURA REALIZADA DE SURDO PARA SURDO.....	90
TEXTO 3: "PROPRIETÁRIA QUER EXPULSAR POSSEIROS DA FAZENDA VALE VERDE, NO LITORAL SUL.....	90
A- LEITURA DE MARIA PARA JOSÉ.....	91
B- LEITURA REALIZADA POR JOSÉ PARA JOÃO.....	96
PROBLEMAS IDENTIFICADOS A PARTIR DO TEXTO 3: LEITURA DE SURDO PARA SURDO	101
3. CONVERSA ESPONTÂNEA.....	101
4. ENTREVISTA COM MARIA, JOÃO E JOSÉ SOBRE AS LEITURAS REALIZADAS.....	104

5. DEPOIMENTOS DE MARIA SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS:	
UM CAMINHO DE RESPOSTAS POSSÍVEIS.....	107
A) RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA DE SINAIS E ESCRITA.....	107
B) EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM LÍNGUA DE SINAIS:	
VIOLÊNCIA FÍSICA E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	108
6. ENTREVISTA ENTRE MARIA, JOÃO E JOSÉ: VIOLÊNCIA	
FÍSICA E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	113
 A BUSCA DE UMA COMPREENSÃO SEMIÓTICA PEIRCEANA	
NO DIZER DOS SURDOS.....	117
• VIOLÊNCIA FÍSICA E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: CAMINHOS E	
DESCAMINHOS.....	124
• UM POUCO MAIS DE ANÁLISE SEMIÓTICA: PIADA DE	
JOSÉ.....	137
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
 BIBLIOGRAFIA.....	150
 ANEXOS.....	165

RESUMO

Este trabalho teve como preocupação verificar, apontar e discutir situações que demonstrem a organização interpretativa de textos por parte de surdos adultos não oralizados.

Uma vez que são poucos os estudos envolvendo sujeitos adultos não oralizados em nossa sociedade, pretende-se acrescentar alguns elementos para o conhecimento desta problemática, tanto do ponto de vista da semiótica, quanto em relação a aspectos educacionais.

Para tanto, o estudo focaliza leitura-escrita, reconto compreensivo, conversa espontânea e depoimentos acerca da língua de sinais por parte de dois adultos surdos, João e José, que estiveram durante toda a vida envolvidos com língua de sinais, e também de Maria, que é surda oralizada e conhece as línguas oral, escrita e de sinais, e atuou como intérprete, transcrevendo e traduzindo as manifestações ocorridas em língua de sinais.

Os resultados obtidos evidenciaram que o desempenho em leitura por parte destes surdos não oralizados não foi compatível com seu grau de escolaridade (4a. série do ensino fundamental), além do pouco domínio tanto da língua de sinais como do português. A análise desses resultados levou à conclusão de que a pobreza do vocabulário, a precariedade da alfabetização ocorreram devido ao ambiente lingüístico (interlocutores não privilegiados em LIBRAS) em que estavam inseridos, o que não lhes possibilitou avançar em termos de simbolização, de acordo com uma perspectiva semiótica peirceana.

É enfatizada a necessidade de desenvolvimento de metodologias de ensino de acordo com as necessidades do aprendiz, levando-se em consideração que a primeira língua do surdo é a língua de sinais, no nosso caso, a LIBRAS, e que o português deve ser aprendido como uma segunda língua, que lhe permitirá ter acesso ao universo informacional escrito.

Para que isto possa ocorrer faz-se necessária a disseminação da LIBRAS através de projetos realizados em parcerias com a FENEIS e universidades, com o apoio do governo e da mídia, de modo a garantir o conhecimento desta língua tanto por parte do surdo como de sua família, e dos ouvintes em geral.

ABSTRACT

The main concern of this task was verifying, pointing out and discussing situations which show the interpretative organization of texts by non-verbalized deaf adults.

As there are few studies involving non-verbalized adult individuals in our society, we intend to add some elements for a better knowledge of this problematic subject, considering both the semiotic point of view, and the educational aspects implied.

In order to achieve that, this study focuses on reading-writing, comprehensive retelling, spontaneous conversation and on the testimony of two deaf adults, João and José, about sign language. These two adults have been involved with sign language for their whole lives. We also have the testimony of Maria, who is a verbalized deaf person and knows the oral, written and sign languages; she has also played an important part as an interpreter, transcribing and translating the manifestations which were expressed in sign language.

The results obtained clearly showed that the reading performance of these non-verbalized deaf individuals was not compatible with their school grade (fourth grade of elementary school), besides showing little control over both sign language and Portuguese. The analysis of these results led to the conclusion that poor vocabulary and precarious learning came up due to the linguistic environment (interlocutors not specialized in LIBRAS) which they were part of; that also did not allow them to grow in terms of symbolism, according to a piercean semiotic perspective.

This task also aims at emphasizing the necessity of developing teaching methodologies which are in accordance with the need of the learner, considering that the first language of the deaf is the sign language, which in our case is the

LIBRAS, and that Portuguese shall be learned as a second language, allowing the individual to have access to the universe of written information.

For that to happen, we need to diffuse LIBRAS through projects in association with FENEIS and universities, as well as with the support of the government and the media, so that we can assure that this language is well known by both the deaf and their family, and by people in general.

INTRODUÇÃO

Trabalhar com surdos sempre me emocionou, e é interessante relembrar como isso aconteceu.

Foi assim: aos treze anos de idade conheci, por intermédio do meu primo, dois surdos mais velhos, que se comunicavam muito bem por língua de sinais.

Como estava sempre na casa do meu primo, venci meu estranhamento em relação a eles, e me aproximei dos dois.

Conversávamos muito sobre o que acontecia com eles no seu dia a dia, e o meu primo fazia o papel de intérprete nestas situações. Aos poucos aprendi os sinais que eles usavam.

Convivi com eles por alguns anos e hoje encontro um deles em situações sociais da família.

O outro teve uma morte triste, uma fatalidade. Em torno de 1981, passeando vagarosamente sobre os trilhos do trem perto da sua casa, o que fazia rotineiramente, não percebeu a chegada do trem e morreu atropelado.

Assim, o interesse pela pessoa surda e a idéia de que ser fonoaudióloga poderia milagrosamente acabar com a diferença do surdo e ajudá-lo a desenvolver a comunicação oral foi crescendo em mim.

Entrei em 1981 no curso de Fonoaudiologia da PUCCampinas e, aos poucos, principalmente no meu segundo ano do curso, o fascínio por crianças surdas fez com que procurasse tomar conhecimento teórico e prático sobre este assunto.

Esse interesse me levou a estagiar, já nesse ano, no "Gabriel Porto"¹ (nome como era conhecido o centro de trabalho de surdos da Unicamp). Nessa época trabalhei com Shirley, deficiente auditiva neuro-sensorial profunda, tendo a rubéola como causa da surdez. Tenho muitas saudades dessa primeira paciente e principalmente uma curiosidade sobre o que o futuro lhe reservou.

Acima de tudo, ela me proporcionou uma perspectiva completamente nova na Fonoaudiologia. A concepção de que falar é primordial se modificava à medida que percebia, pelas orientações recebidas, que o importante era a "comunicação" e assim passei também a dar significados aos seus sinais. Entrei em contato com a sua família para que os seus gestos domésticos, que me eram estranhos, passassem a ser familiares. O trabalho de compreensão de mundo através da leitura oro-facial era intenso e sistemático; a combinação com os gestos domésticos se tornou rotina para se chegar a um significado das situações. Como esta atitude por si só era insuficiente, encontrou-se como caminho a sua entrada em um programa de Comunicação Total.

O trabalho com sinais da língua de sinais, o que também faz parte desta filosofia de trabalho, me fascinava e ao mesmo tempo me deixava várias indagações. Acredito que muitas delas (re) aparecerão sob um outro prisma neste trabalho.

¹ Centro de Pesquisas e Reabilitação Professor Doutor Gabriel Porto (CEPRE), órgão pertencente à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Campinas - UNICAMP

Depois dessa primeira experiência não deixei mais de trabalhar com surdos.

Hoje sou professora universitária do Curso de Fonoaudiologia da PUCCampinas em disciplinas teórico-práticas com conteúdos de surdez.

Há muitos anos estou ligada ao tratamento e educação de crianças surdas. Vivi, intimamente, várias histórias dessas crianças e compartilhei, com os pais e professores, o esforço de seus filhos e alunos na construção de uma língua, oral, escrita, e com sinais.

Em minha prática, observo que existe uma predileção pelo uso da língua de sinais na comunidade de surdos com que tenho contato, independentemente da maneira como foram educados. Mesmo os surdos falantes utilizam, quando em contato com a comunidade de surdos, apenas a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, que foi assim nomeada pela FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS) em outubro de 1993.

Esta predileção pela língua de sinais na interação entre surdos é referida na literatura por Quigley e Kretschmer (1982) em relação à Língua Americana de Sinais.

Entretanto, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais ainda não é utilizada de maneira uniforme em todo território nacional, sendo esta uma das preocupações da FENEIS (apud Souza, 1996). Coexistem com a LIBRAS, sistemas de sinais artificiais, elaborados para propósitos geralmente didáticos, com o objetivo de melhorar a produção da língua falada e escrita por parte do surdo. Estes sistemas são freqüentemente utilizados em escolas especiais e clínicas especializadas e têm sido criados para privilegiar a estrutura sintática da língua majoritária, dando suporte ao uso do chamado Português sinalizado, por exemplo, embora não tenhamos códigos de Português sinalizado exato, como os americanos possuem em

inglês. Estes sinais artificiais são geralmente organizados por ouvintes. Como exemplo pode-se citar o vocabulário Makaton, em que associação palavra-sinal se organiza numa sequência vocabular de aquisição para prover ao surdo meios básicos de comunicação, encorajando sua recepção e expressão lingüística (Kyle, 1987).

A FENEIS e Góes (1995) concordam que as formas sinalizadas do Português dificultam a aprendizagem do Português pelo aluno surdo e insiste no direito do surdo de ter acesso à língua majoritária (apud Souza, 1996).

Para a FENEIS (apud Souza, 1996), a LIBRAS é uma língua que está em evolução principalmente pelas criações que os jovens surdos vêm realizando, criando gírias e formas de dizer. Esta língua difere do Português: a LIBRAS é uma língua visual-gestual, enquanto que o Português é uma língua oral-aural.

Neste trabalho tenho como preocupação verificar, apontar e discutir situações que demonstrem a organização interpretativa de textos por parte de surdos adultos não oralizados e que fazem uso da língua de sinais. O interesse em trabalhar com este problema veio se esboçando há muito tempo, e se concretizou apenas durante o final do segundo semestre de 1995. No ano de 1996, e primeiro trimestre de 1997, realizei observações e filmagens de José e João, surdos adultos, cujo diagnóstico médico indica surdez profunda, e que se comunicam por língua de sinais.

Estas experiências, acompanhadas das observações realizadas, geraram muitas dúvidas que me fizeram questionar se adultos surdos, que usam a língua de sinais desde pequenos, compreenderiam textos.

O capítulo que se segue apresenta uma breve resenha sobre a LIBRAS e como a mesma tem sido usada na educação de surdos em nosso país. No capítulo dois,

faço uma revisão de questões teóricas sobre leitura e surdez para melhor situar o problema na atualidade.

Em seguida, apresento os sujeitos João e José, surdos adultos não oralizados, e Maria, surda adulta oralizada, que atuou como intérprete da língua de sinais para o português.

No quarto capítulo, explico como os dados foram obtidos e registrados e, no capítulo seguinte apresento os resultados em cada uma das atividades propostas.

A seguir introduzo um capítulo no qual realizo algumas reflexões de caráter semiótico sobre a natureza e funções dos signos visuais da língua utilizada pelos sujeitos surdos estudados. Para abordar este assunto, delimitei ângulos de análise onde meu principal interlocutor foi Peirce².

No último capítulo, faço minhas considerações finais.

² Charles Sanders Peirce nasceu em Cambridge, Massachusetts, a 10 de setembro de 1839 e faleceu em Milford, Pennsylvania, a 19 de abril de 1914. De sua vasta produção, em boa parte inédita enquanto ele vivo, só foi possível ter uma idéia quando a Harvard University Press divulgou os seus *Collected Papers*, obra póstuma, organizada por P. C. Weiss e C. Hartshorne (volumes 1 a 6, 1931-35) e por A. Burks (volumes 7 e 8, 1958).

Tem papel relevante na elaboração teórica da doutrina pragmatista e sua posição precursora na preocupação com problemas - especialmente no campo da lógica, da semiótica e da filosofia da ciência - que vêm ocupando a especulação filosófica do nosso tempo.

Peirce não alcançou projeção em sua época, por não ter tido acesso a uma posição regular no meio universitário, e pelo fato de suas obras não terem sido consideradas inéditas para a época. O contemporâneo e ilustre William James, creditou ao fracasso no casamento o fato de Peirce não ter tido acesso à vida acadêmica.

Trabalhou por mais de trinta anos no desenvolvimento de suas idéias. As opiniões do autor surgiram do estudo dos métodos de investigação, tanto dos que têm sido e vêm sendo observados, como daqueles que deveriam ser observados. Trabalhou num laboratório de química, utilizando-se amplamente de tudo que era conhecido no campo da física e química. Foi um grande estudioso da lógica, e elaborou sistemas próprios na área das lógicas dedutiva e indutiva.

SURDEZ E LÍNGUA DE SINAIS

A LIBRAS, como as línguas de sinais utilizadas em outros países, apresenta organização, estrutura formal e gramatical próprias. A língua de sinais é um sistema de representação que se baseia em um número determinado de elementos, que são seus parâmetros formacionais (configuração da(s) mão(s), local de articulação -no espaço limitado entre o topo da cabeça e o cotovelo dobrado-, movimento de mãos, dedos, pulsos, braços) regidos por regras que estabelecem o modo como estes elementos serão combinados para expressar diferentes significados (Klima e Bellugi, 1979).

Shenk (1985, apud Marschark e Shroyer, 1993) numa revisão da pesquisa lingüística sobre os componentes não-manuais da Língua Americana de Sinais, mostra que o rosto, cabeça, tronco e olhar têm papéis lingüísticos importantes. O estudo da autora ilustra como combinações diferentes de movimentos faciais e de cabeça assinalam tipos de questões diferentes: sim - não, questões "wh-"(why - por que; when - quando; who - quem; what - o que, etc.) e retóricas.

Em relação ao aspecto gramatical, a LIBRAS apresenta uma organização própria dos itens lexicais, e os parâmetros que compõem os sinais, como configuração das mãos e seus movimentos e sua localização em relação ao corpo do sujeito podem

ser combinados de diferentes maneiras de modo a expressar diferentes significados. Exemplo: o dedo indicador em “D” sobre a boca, com expressão facial calma e serena, significa “silêncio”; o mesmo sinal feito rapidamente e com expressão de zangado significa uma severa ordem: “cale a boca!” (Valverde, 1990).

A LIBRAS é a língua de sinais desenvolvida e utilizada por comunidades de surdos no Brasil. Dessa maneira, o português pode ser aprendido, mas é considerado pelos defensores da LIBRAS uma segunda língua (Fernandes, 1990; Góes, 1995; FENEIS, apud Souza, 1996). A LIBRAS não dispõe de sinais para artigos, para a maior parte das preposições e das conjunções do português, já que o significado expresso por tais elementos está contido no próprio sinal. Os modos e tempos verbais, assim como os sufixos e prefixos são produzidos por movimentos das mãos no espaço (Valverde, 1990). Por exemplo: em português dizemos “eu fui para casa de carro”; em LIBRAS, a mesma frase ficaria assim: “EU IR CASA CARRO”.

Segundo Klima e Bellugi (1979) a língua de sinais apresenta uma característica formal e icônica. Por formal os autores entendem que existem regras que regem a formação dos sinais, bem como a sintaxe que é própria e característica, com flexões que são expressas através da expressão corporo-facial. Por icônica, entende-se uma relação básica direta entre o sinal e o objeto representado, que se dá quando o sinal é criado. Entretanto, com o tempo, o sinal vai sendo modificado, perdendo muito de sua transparência original, até abandonar esta característica icônica inicial para tornar-se simbólico. Esta historicidade do sinal sugere uma pressão sistemática em direção a formas mais opacas. Mesmo nos casos em que a característica icônica dos sinais é evidente, esta evidência se submerge quando inseridos em processos gramaticais gerais. Sinais icônicos coexistem com sinais

arbitrários, e isto contribui para que o aspecto icônico dos primeiros torne-se menos claro. A língua de sinais não é uma simples coleção de sinais, tem uma gramática complexa tanto em relação à estrutura interna do sinal como em número de operações que o sinal pode oferecer ao ser utilizado em sentenças.

Se a língua de sinais fosse apenas icônica, ouvintes normais a entenderiam sem problemas, o que não corresponde à realidade. A língua de sinais apresenta-se por meio da associação de sinais que remetem a imagens ou ícones, representando geralmente elementos mais concretos, e por símbolos arbitrários designando os elementos de natureza mais abstrata (Klima e Bellugi, 1979).

Língua de sinais e língua oral apresentam semelhanças e diferenças do ponto de vista operacional, mas a comunicação em língua de sinais é tão eficaz quanto na língua oral. Os dois tipos de língua apresentam uma estrutura hierárquica dos elementos que participam dos processos de codificação e decodificação. Em ambas o mecanismo de produção é influenciado por fatores, como a quantidade de produção possível, a criatividade semântica das mensagens, a estruturação sintática das frases. Nas duas línguas o tratamento das mensagens exige uma análise interativa tanto quanto paralela (Ciccone, 1990).

Os usuários da LIBRAS utilizam-se de um alfabeto digital que é baseado nas letras do alfabeto comum (de A a Z) que permite a soletração e a tradução para o português ou qualquer outra língua alfabética. O alfabeto digital existe em outras línguas, com variações na forma de apresentação. Esta forma de representação (o alfabeto digital) é secundária, pois baseia-se em um primeiro sistema, o da língua alfabética, enquanto que os sinais constituem um sistema primário de representação.

Surdos e ouvintes têm línguas diferentes, mas podem viver numa única comunidade, desde que haja um esforço mútuo de aproximação pelo conhecimento das duas línguas, tanto por ouvintes como por surdos.

É interessante conhecer um pouco de uma história em que os surdos são considerados estrangeiros em suas próprias terras.

Baynton (1993) relata em sua tese um estranho episódio na história americana. Um movimento de reforma no fim do século XIX que tentou eliminar o uso de língua de sinais entre os americanos surdos, através da proibição de seu uso nas escolas para surdos. Surgiram, então, campanhas políticas contra a língua de sinais, ainda que não baseadas nos desejos dos surdos.

Enquanto os surdos, desordenadamente, brigavam pelo uso da língua de sinais nas escolas para surdos, os ouvintes dividiam esta questão em cultural e familiar. Finalmente, a campanha contra a língua de sinais foi um imenso sucesso, eliminando-a das escolas americanas.

O debate sobre a língua de sinais foi oriundo de um microcosmo de debates culturais e intelectuais, sobre questões como distinguir americano de não-americano, civilizado de selvagem, humano de animal, normal de anormal e macho de fêmea. A campanha também foi parte de uma constelação do movimento de reforma do fim do século XIX de "americanizar" os imigrantes e, a colocação deste movimento no seu contexto cultural e intelectual, não só nos aumentou a compreensão do porquê a língua de sinais veio a ser vista com alarme e suspeita durante esses anos, mas também iluminou as reformas do fim do século XIX em geral. Além disso, os resultados dessa campanha ilustraram os perigos que surgem quando um grupo dominante toma decisões no interesse de um grupo minoritário.

O drama dos surdos é menos ligado à sua enfermidade do que às razões psicológicas que rapidamente se transformam em efeitos patológicos. A causa profunda desse drama encontra-se ligada à incompreensão da sociedade que não o vê como diferente e, sim, como deficiente.

Nesta direção, Glickman (1993) afirma que um novo paradigma tem sido apresentado para entender a surdez como uma diferença cultural e não como uma patologia médica. Para confirmar sua afirmação, o autor propõe a Escala de Desenvolvimento da Identidade da Surdez (DIDS), desenvolvida em língua de sinais inglesa e americana com a finalidade de medir a identidade cultural do surdo, como as pessoas surdas desenvolvem culturas de identidades surdas. Os resultados deste teste são usados para iluminar tratamentos futuros quanto ao desenvolvimento de uma identidade cultural do surdo dentro de uma abordagem educacional.

Behares (1993) também discute o conceito de surdez como uma identidade cultural. Ressalta que, em geral, existe uma tradição clínica na conceitualização da surdez, que se baseia na classificação dos exames audiológicos em “leve”, “moderada”, “severa” e “profunda.”

Em direção adversa, a pessoa surda:

“é aquela que, por ter um déficit de audição, apresenta uma diferença com respeito ao padrão esperado e, portanto, deve construir uma identidade em termos dessa diferença para integrar-se à sociedade e à cultura em que se tem tentado nascer.”
(Behares, 1993: 20).

No presente trabalho, a surdez é considerada a partir do modelo sócio-cultural, no qual ela é vista como uma diferença em relação à comunidade ouvinte e não como uma deficiência. Esta última aponta para a falta de algo, que coloca o sujeito em desvantagem em relação à maioria da população, daí os esforços no sentido da

“normalização”, ou seja, no caso do surdo, torná-lo um “ouvinte” ou de compensar seu déficit através de um treino sistematizado da audição, da fala, de linguagem, com a utilização de aparelho de amplificação sonora. Neste caso, a ênfase recai sobre a patologia e sobre a necessidade de intervenção clínica, já que a língua oral deve ser adquirida por ser a via de comunicação reconhecida pela sociedade ouvinte. Esta redefinição do conceito de surdez se afasta do “modelo clínico-patológico” e se aproxima de um “modelo cultural”.

Ao considerar a surdez uma *diferença*, não existe uma patologia e nem uma inferioridade do sujeito em relação aos demais. Essa diferença recai sobre a ênfase no desenvolvimento de recursos próprios para interagir com o meio, inclusive através de uma língua própria que permita ao surdo expressar-se.

No modelo patológico, o insucesso na aquisição e desenvolvimento da língua padrão oral, como nas atividades escolares, é atribuído à própria deficiência, que limita as capacidades do sujeito.

No modelo sócio-cultural, as dificuldades fazem parte do próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os fracassos devem remeter a um questionamento dos métodos de educação, pois estes é que estão se mostrando inadequados para favorecer o desenvolvimento do sujeito, e necessitam ser aperfeiçoados. Neste modelo, o reconhecimento da língua de sinais como um caminho fundamental na educação da criança surda tem alterado não somente a filosofia e prática educacionais, mas também o processo de interação dos pais com o filho surdo.

Com a grande procura por novas abordagens educacionais e a reestruturação de programas educacionais para o surdo em todo mundo, torna-se necessária uma revisão histórica, ainda que rápida, para melhor situar a evolução das abordagens

utilizadas com surdos até o momento. Estas três últimas décadas têm sido marcadas pela implantação e reestruturação de programas educacionais para o surdo em todo o mundo, primeiro, com a filosofia da Comunicação Total nas décadas de 70 e 80 e, nesta última década, com o bilingüismo.

Denton (1987) ressalta que ocorreram mais mudanças nos últimos 20 anos do que nos últimos 100 anos na educação dos surdos. A principal mudança envolveu a aceitação da língua de sinais no processo educacional das crianças surdas. Na América, a recuperação do Método Rochester³ em meados da década de 60 marcou o início de um movimento que culminou com a revolução da Comunicação Total.

A Comunicação Total foi definida por Denton (apud Marchesi, 1987) como o direito da criança surda a aprender a utilizar todas as formas de comunicações disponíveis para desenvolver a competência lingüística, tais como gestos, fala, sinais formais, alfabeto digital, leitura labial, leitura, escrita, assim como outros métodos que possam se desenvolver no futuro. Deve-se dar também às crianças surdas oportunidade de aprender a utilizar qualquer resto auditivo que possam ter, empregando o melhor equipamento eletrônico possível para a amplificação dos sons.

A Comunicação Total não é um método para trabalhar com surdo, mas uma filosofia. Surgiu em 1815, na América do Norte, com o objetivo de suprir as falhas dos métodos que davam importância exclusiva ao trabalho da língua oral ou da língua de sinais (Denton, 1987).

Os objetivos básicos da filosofia da Comunicação Total são:

- facilitar ao surdo sua interação efetiva na comunidade em que vive e na sociedade em que deve participar, com direitos e deveres.

³ O Método Rochester (usa soletração digital para completar a informação que recebe através da leitura oro-facial e/ou auditiva), usado na "Rochester School for the Deaf" nos Estados Unidos, desde 1878, que por sua vez é relacionado a Juan Bonet, que chamou a atenção para o uso do alfabeto manual em conjunção com a fala, em seu livro publicado em 1620.

- Respeitada sua diferença, oferecer ao surdo condições adequadas ao seu bom desenvolvimento psicolingüístico, facilitando-lhe, assim, o acesso ao saber daquela sociedade (Denton, 1987).

Segundo Furth (1971) e Fine (1977), o objetivo central não é fazer a criança falar, mas dar-lhe um instrumento compatível com suas necessidades, dentro de um processo de desenvolvimento global.

Bouvet (1982) ressalta ainda que nesta filosofia os sinais são aceitos como suporte da comunicação oral, pois ocorre em simultaneidade à língua oral.

Ciccone (1990), no Brasil, afirma que a Comunicação Total desloca o surdo da visão medicalizada sobre surdez, que o define enquanto graus de perda de audição no exame audiológico, para uma diferença que traz conseqüências no nível sócio-cognitivo.

Van der Lem (1987) destaca algumas vantagens observadas no programa de Comunicação Total:

- todas as crianças estão abertas ao uso de sinais;
- os primeiros sinais aparecem em torno dos 13 meses;
- o vocabulário de sinais aumenta com a idade;
- as crianças combinam sinais entre 12 e 13 meses;
- há um aumento do contato visual;
- quanto mais as crianças reagem aos sinais utilizados pela mãe, mais aquelas se utilizam de sinais;
- crianças de pais que usam a Comunicação Total têm mais iniciativa de interação;
- mães que se utilizam de Comunicação Total são mais responsivas às suas crianças;

- a interação pais ouvintes-criança surda tem sido um importante aspecto na evolução das crianças surdas e na avaliação do programa de Comunicação Total na qual estão incluídas.

Outros estudos têm demonstrado a eficácia da Comunicação Total, correlacionando-a com a auto-estima de crianças surdas.

Desselle (1994), por exemplo, investigou o efeito de padrões de comunicação sobre a auto-estima de crianças surdas entre 13 e 19 anos, submetidas ao teste "Inventário de Auto-estima Oro-facial Modificado" e a um questionário sobre padrões de comunicação do sujeito. Os pais não-surdos dos sujeitos responderam a 10 questões sobre padrões de comunicação com suas crianças surdas. Pais que usavam a Comunicação Total (fala, soletração com os dedos e signos visuais) tinham crianças com nível de auto-estima mais alto do que aqueles que usavam somente o método oral de fala. Pais que dominavam melhor a língua de sinais tinham crianças com nível de auto-estima mais alto do que pais que eram menos aptos no uso da língua de sinais.

No entanto, na Comunicação Total, o importante é que o surdo desenvolva uma maneira de se comunicar, não importando a forma e sim o conteúdo a ser transmitido, daí o apelo a diferentes recursos expressivos. A linguagem deve ser eficiente para se comunicar, não em termos de gramática correta.

Como foi referido anteriormente, a Comunicação Total é uma filosofia que, na prática se caracteriza por um método chamado por alguns autores de bimodalismo ou abordagem bimodal (Schlesinger, 1978, apud Marchesi, 1987). Existe alguma confusão no entendimento do significado de Comunicação Total em virtude de esta terminologia ser usada para se referir a uma filosofia educacional como também a um método de ensino (Moore, 1996).

Newel, Stinson et al. (1990) consideram a Comunicação Total como sendo um método de ensino por fazer uso simultâneo da palavra com o sinal, símbolo ou datilologia, ou ambos, como já descrito por outros autores.

Neste trabalho, utilizarei Comunicação Total para me referir à filosofia educacional, e bimodalismo para me referir ao método de ensino. Neste método, os sinais e a fala são usados obedecendo-se à ordem sintática da língua majoritária e muitas vezes são incluídos sinais convencionais que não pertencem à língua de sinais com o objetivo de estruturar as frases o mais próximo possível da língua oral (Bernstein, Maxwell e Matheus, 1985). Quando se trata de pais ouvintes com filhos surdos, a idéia subjacente ao uso do bimodalismo é possibilitar que o indivíduo surdo venha a empregar sua própria língua, que está sendo expressa ao mesmo tempo segundo a modalidade audio-oral e segundo a modalidade gestual (Marchesi, 1987).

Quando não existem sinais representativos de determinado elemento, utiliza-se a datilologia acompanhando a fala, ou o "Cued Speech"⁴ ("fala com indícios") que emprega uma série de gestos para representar todos os sons, em combinação com os da fala (Ciccone, 1990).

A comunicação bimodal permite a instalação de uma comunicação rápida e eficaz entre a criança surda e seus pais ouvintes (Schlesinger, 1978, apud Marchesi, 1987). A criança chega facilmente a compreender o que lhe é dito e a se expressar por gestos e fala com os surdos e os ouvintes. Ela tem, portanto, acesso fácil e

⁴ Charlier, Capowillez e Périer (1987) definem "Cued Speech" como instrumento que serve para assistir a leitura labial. Leitura labial como um caminho na qual a criança surda entende e adquire a linguagem da sua sociedade, junto com uma informação acústica amplificada pelo aparelho auditivo.

O "Cued Speech" pode ser utilizado com a língua majoritária sinalizada. A única dificuldade comumente encontrada, nestas duas formas sinalizadas, é na escolha de qual forma deve ser usada no discurso. A cada palavra na sentença, a escolha deve ser realizada entre: apoiar a palavra falada com o sinal ou com a sugestão do "Cued Speech."

"Cued Speech" é importante por introduzir mais um meio visível de comunicação, o que permite a pais e irmãos de crianças surdas encontrar caminhos de comunicação com aquela criança.

precoce à comunicação que permanece aquela de utilização dos pais, apresentada em duas modalidades simultâneas, oral e manual. A fala, pouco significativa no início, poderá progressivamente, por sua associação ao gesto, ser identificada. Serão associados outros complementos como a audição residual e a percepção vibro-tátil.

Existem vários modelos de bimodalismo, em que a prática também não se faz muito clara. Kyle (1988), por exemplo, apresenta as dificuldades que a língua majoritária sinalizada encontra ao tentar ser aceita enquanto método escolar no Reino Unido. Afirma que o aluno e o professor devem usar meios de comunicação igualmente acessíveis às duas partes, e que a língua sinalizada deve ser empregada para fins específicos, como a alfabetização. Para ele, a associação dos sinais à fala abre uma série de infinitas possibilidades a serem exploradas pelos educadores.

Newel, Stinson et al. (1990) ressaltam que no bimodalismo a efetividade da transmissão da mensagem está ligada à clareza de produção, à prosódia, ao conteúdo semântico dos sinais selecionados, além das características gramaticais da língua majoritária.

O uso da voz simultaneamente sem conseguir coordenar os canais visual, gestual e vocal, assunto tão controvertido, tem auxiliado o surdo em vários aspectos, como na compreensão do momento de fala nos jogos inter-turnos comunicativos, além da localização do falante.

A criança surda aprende que a palavra equivale ao sinal utilizado. A criança conscientemente deduz que os seus sinais têm um equivalente à palavra individual, e com isto torna-se propensa a erros ao produzir frases incompreensíveis todas as vezes em que expressa seus próprios "pensamentos."

Vários estudos criticam esta estimulação simultânea, por achar que a criança não seria capaz de processar ao mesmo tempo estas duas línguas, que são completamente diferentes uma da outra. Entretanto, Moores (1996) afirma que muitos programas nos Estados Unidos usam a língua americana combinada com a fala e que apenas uma pequena porcentagem de programas utiliza a ASL como instrumento primário de ensino.

Na verdade, o que se observa na prática é, ora a utilização apenas da língua de sinais ora a preocupação com o desenvolvimento da língua majoritária.

Góes (1995) considera que a criança surda, submetida ao método bimodal, apresenta uma história escolar constituída de experiências restritas no uso funcional da língua escrita, sempre se limitando à apresentação de textos curtos e simplificados.

Outro fator que contribui para a dificuldade do aluno é o comportamento comunicativo do professor, que sinaliza e vocaliza ao mesmo tempo, sem conseguir, muitas vezes, coordenar estes dois canais. Uma das propostas é que, de acordo com o desenvolvimento da criança, o professor determine qual é a forma de comunicação mais eficiente para cada aluno, utilizando-a, assim, de maneira mais intensa.

Os sinais acompanhados das palavras faladas foram apenas uma forma de introduzir uma outra técnica de educação aos surdos, na busca de camuflar as falhas que ocorriam nessa educação e os defeitos trazidos pela própria surdez, numa concepção clínica. Isso levou à idéia, presente ainda hoje, de que os sinais são aplicáveis às crianças que não conseguiram ser bem sucedidas no oralismo e, portanto, incapazes de aprender a língua falada (Trenche, 1995).

Mais recentemente, uma outra corrente assume a língua de sinais como a *primeira língua* da criança surda, que deve ser aprendida logo após o diagnóstico da surdez, enquanto a língua do grupo social majoritário será aprendida como uma *segunda língua*. Esta corrente denomina-se Bilingüismo (Johnson et al., apud Drasgow, 1993). Para estes autores, o bilingüismo busca um desenvolvimento cognitivo lingüístico paralelo ao da criança ouvinte, e a convivência harmoniosa entre as comunidades ouvinte e surda.

O bilingüismo, sendo uma busca na educação do surdo, tem como definição o uso e o conhecimento de duas línguas pela mesma pessoa.

Não há dúvida de que os problemas que envolvem esta prática são grandes. Deve-se treinar pessoas surdas para se tornarem professores e ter um programa de educação bilíngüe, onde pais, professores e crianças surdas tenham cada vez mais conhecimento da língua de sinais.

Parece-me interessante observar as diferentes maneiras como a língua de sinais está sendo utilizada nas escolas de surdos na Europa, Venezuela e Brasil. Este conhecimento poderá nos trazer dados sobre a prática e problemas enfrentados no uso desta língua nas escolas.

Já em 1982, as escolas da França começaram a priorizar projetos de educação bilíngüe. Um dos autores que defendeu a introdução da língua de sinais na educação na França desde a primeira escolaridade, até a universidade foi Deck (1987).

O projeto de educação bilíngüe na França é composto da língua francesa de sinais, como primeira língua e a língua escrita e falada como segunda língua. Observa que alguns princípios são básicos para a educação bilíngüe na França, em sala de aula: em primeiro lugar, seria a escolha dos pais pela educação; em

segundo lugar, aceitar que a criança surda aprenda primeiro a língua de sinais, que deve ser praticada diariamente no ciclo familiar e introduzida naturalmente pelo surdo adulto. A língua falada e a escrita são trabalhadas como segunda língua por um terapeuta da fala escolhido pelos pais.

A escolaridade da criança surda é similar à dos ouvintes, não havendo atraso de aquisição de conhecimento pelos surdos de acordo com a idade apropriada. O professor dos surdos é completamente fluente em língua de sinais, e tem a responsabilidade de passar à criança todo o conteúdo curricular.

A interação das crianças surdas em algumas atividades escolares com crianças ouvintes é essencial. Neste momento, observa-se integração e respeito mútuo entre as duas línguas.

Em termos educacionais, certos educadores adotaram uma forma de bilingüismo, onde de um lado ficava a língua dos sinais e de outro a língua oral.

Os resultados desta modalidade de bilingüismo serão particularmente interessantes de serem estudados por dar às duas línguas a mesma chance, e por não existir sequer comparação entre as duas línguas: oral e língua dos sinais.

Em seus estudos Stewart (1983) verificou o que os professores pensam que seja o meio apropriado de comunicação com seus alunos surdos, numa perspectiva bilíngüe. Os professores entrevistados acreditam que as crianças surdas devem começar a sinalizar na idade mais precoce possível e que seus professores devem ser bilíngües.

Em estudos feitos por Davies (1991), através de entrevistas e observações em escolas para surdos na Suécia e na Dinamarca, cuja meta era reunir informações sobre uma educação bilíngüe de crianças com surdez, verifica-se que um bom domínio da primeira língua é crucial para o sucesso com uma segunda língua. Desta

forma, quando da entrada da criança na escola, ela deveria apresentar uma notável habilidade e conhecimento na língua de sinais. A segunda língua deveria ser conscientemente aprendida, sendo que o sinal dos lábios traz poucas informações à criança que nasceu surda. Percebe-se que a criança surda aprende de fato a formação das palavras com o aprendizado da leitura.

Luyán (1993) cita quatro modelos de bilingüismo: escolar, pessoal, integrado e de aprendizagem. Adota este último como o modelo mais conveniente, onde há um professor surdo e um conselheiro ouvinte. A preocupação não é com a metodologia de ensino, mas com a própria aprendizagem da criança, favorecendo então maiores trocas sociais e sucesso acadêmico. Este modelo dá maior poder à língua de sinais do surdo como primeira língua e privilegia o professor surdo como único em condições de transmitir os valores da sua comunidade.

Parece que o sucesso destes modelos de bilingüismo baseia-se, resumidamente, na qualidade do ambiente lingüístico em que o indivíduo está inserido. Por qualidade do ambiente lingüístico, entende-se, segundo Stewart (1983), que os pais devam estar inseridos no processo de aprendizado da língua de sinais ou da língua majoritária sinalizada, convivência da criança com a comunidade surda, apoio de surdos adultos no aprendizado da língua de sinais e interação pais-criança surda por meio da língua de sinais desde o nascimento ou assim que seja realizado o diagnóstico de surdez. Parece que a qualidade do ambiente lingüístico está ligada ao envolvimento da criança surda com a língua de sinais, como a sua primeira língua, em situações naturais de comunicação.

Marschark e Shroyer (1993) examinaram os efeitos do inglês e a fluência da língua de sinais dentro da evocação da palavra e reconhecimento dos sinais dos surdos e adultos ouvintes. Os dois grupos garantiam interpretações independentes

do estado auditivo de seus membros. O mais importante é que os indivíduos surdos mostraram maior evocação no reconhecimento de sinais do que de palavras, considerando que os indivíduos ouvintes mostraram maior facilidade em evocar palavras do que sinais. Este exemplo não foi afetado pela influência do tipo de linguagem utilizada.

A pesquisa em questão é baseada na suposição de que a experiência do aprendizado do bilingüismo bimodal pelo surdo é semelhante ao aprendizado do bilingüismo unimodal por pessoas normais. Bilingüismo unimodal refere-se a duas línguas que são primariamente faladas e ouvidas em interações sociais. Os leitores são encorajados a levantar uma hipótese de que as experiências estruturais do bilingüismo são universais entre todos os bilíngües.

Mason (1990) fez uma revisão de literatura em aquisição de linguagem e bilingüismo, seguindo por uma descrição fenomenológica da experiência de adquirir e utilizar o bilingüismo bimodal, ou seja, o uso de uma língua visual-gestual, como a Língua Americana de Sinais (ASL) e uma língua aural-oral como inglês ou francês. Mesmo que o inglês e o francês possam ser escritos, impressos, (soletrados com os dedos, digitalizados) ou demarcados com a incorporação de pontos visuais como linguagem corporal e expressão facial, eles ainda são considerados língua aural-oral por natureza.

O inglês é tipicamente falado e ouvido, enquanto a ASL é sinalizada e vista, daí sua caracterização como bilingüismo bimodal. Inglês e francês são considerados exemplos de bilingüismo unimodal por serem línguas primariamente faladas e ouvidas. Bilingüismo bimodal se refere ao inglês e a ASL. Embora as experiências bilíngües de indivíduos surdos sejam a principal informação para este estudo, as experiências bilíngües de indivíduos normais também foram incluídas.

Na Espanha, Marchesi (1987) ressalta que a história da educação da criança surda tem seguido as tendências e as tradições dos países vizinhos, especialmente França e Itália. Naquele país, existiu a dificuldade de incorporar a língua de sinais na educação da criança surda pelos seguintes motivos:

- número limitado de publicações sobre a língua de sinais, além de poucas pesquisas na área;
- pouco se sabe sobre as variações lingüísticas produzidas nas comunidades bilíngües, como Cataluna e Galícia;
- existem muitas maneiras de "sinalizar", tais como: língua majoritária sinalizada, língua de sinais, "Cued Speech", etc, o que tem causado dificuldade de encontrar um método mais adequado;
- dificuldade em incorporar pessoas surdas no processo educacional da criança;
- legalização do adulto surdo como professor de crianças surdas, tanto em escolas para surdos como dando suporte para professores de crianças surdas integradas em escolas de ouvintes;
- a dificuldade de formação de cursos de especialização para intérpretes em língua de sinais.

Na Dinamarca, segundo Hansen, 1987, já nessa época, a língua dinamarquesa de sinais estava sendo utilizada pública e conscientemente no ensino de crianças surdas.

As crianças surdas adquirem a língua de sinais como primeira língua e são expostas a ela antes dos seis anos de idade. A maioria das crianças é filha de pais ouvintes que se utilizam dos sinais que compõem a língua dinamarquesa de sinais. A criança surda se utiliza da língua majoritária sinalizada com o ouvinte, mas prefere a língua de sinais na comunicação entre os surdos e em sala de aula.

Professores, pais e pesquisadores dão o mesmo status aos dois tipos de língua, nesse país.

Na Alemanha, Prillwitz (1987) afirma que a língua de sinais foi rejeitada no país por alguns motivos:

- o fato de a língua de sinais não ser uma língua real;
- de o uso de sinais numa educação precoce impedir a aquisição da língua falada;
- uma das propostas da educação dos surdos seria a integração no mundo dos ouvintes, e os sinais poderiam interferir neste processo.

Entretanto, em torno de 1973, o baixo nível de comunicação de crianças surdas e a facilidade dos surdos em se comunicar na sua comunidade começou a chamar a atenção dos educadores alemães. Por estas e outras constatações sobre o fracasso do oralismo, iniciou-se um trabalho com língua de sinais. Criaram-se programas que consistiam numa educação intensiva aos pais sobre surdez, incluindo informações sobre sinais. Aprendiam sobre a necessidade de se utilizar sinais na conversação com seus filhos desde os primeiros anos de idade.

Os resultados foram encorajadores no que diz respeito à interação comunicativa pais-criança surda, utilização das funções da linguagem e, por último, as habilidades da linguagem oral pareciam estar melhores do que nas crianças educadas pelo método oral puro.

Ainda na Alemanha, Maye, Ringli e Braem (1987) complementam a história descrita, revelando que a partir de 1977 a língua de sinais foi instituída oficialmente em três escolas ao lado de uma política de integração de pessoas surdas em salas de aula de pessoas ouvintes.

A partir de um congresso de educação de surdos em Hamburgo, promovido pela Escola de Gallaudet, a língua de sinais foi sendo corporificada. Em 1984 foi

financiado pelo governo alemão um projeto, por um período de cinco anos, envolvendo a língua de sinais. Os primeiros resultados levantaram oitocentos sinais, além do início de uma apresentação da gramática da língua de sinais. Muitos assistentes e pais já haviam adquirido uma certa competência na língua de sinais. As reações a esta nova proposta foram positivas por parte do público, dos pais e da mídia, com exceção dos professores, que se mostraram céticos.

Na Rússia, Zaitseva (1987) relata que o professor de surdos utiliza dois tipos de língua: o russo sinalizado e a língua de sinais conversacional (ou a combinação deles), dependendo das metas, condições, e do processo educacional. Considerando essas duas formas de língua de sinais, notam-se duas maneiras de utilizá-la. Em internatos para surdos, a língua de sinais é o meio mais utilizado no trabalho. A sinalização da língua majoritária é mais utilizada nos grupos de trabalho de leitura escrita, excursões e outros. Na maioria das escolas russas, a língua de sinais é um meio auxiliar utilizado para desenvolver as lições de sala de aula; nos grupos de trabalho é utilizada no aprendizado de novas noções e significado de novas palavras.

Verifica-se que no curso de educação primária os professores usam língua de sinais menos freqüentemente do que no estágio intermediário, e muito menos do que nos cursos mais graduados. Esta forma de utilização dos sinais deveria servir de caminho a pesquisas futuras.

Na Holanda, Harder e Knoors (1987) observam que houve uma influência positiva dos sinais na competência comunicativa da criança surda. As crianças têm adquirido um léxico muito grande, o que lhes permite falar das coisas do mundo, além da interação com seus pais ter melhorado significativamente. Nesse país, pais e professores incorporaram o bimodalismo e encontraram alguns problemas como:

- não existem sinais correspondentes a todas as palavras faladas;
- professores e pais começaram a utilizar os sinais antes mesmo do processo de aprendizado ter se completado e, por isso, houve uma quebra das instruções de sinais às crianças surdas;
- alguns aspectos morfológicos da língua falada não aparecem na língua de sinais e a criança não consegue captá-las pelo canal auditivo, ou mesmo pela leitura oro-facial;
- a existência de um grande número de linguagem metafórica que parece não ter representação em língua de sinais;
- estudos têm revelado que crianças expostas à língua majoritária sinalizada adquirem a estrutura desta tradução sinalizada.

Na Venezuela, Sánches (1991) parte do princípio de que os surdos estão em contato com a Língua de Sinais Venezuelana (LSV) e a língua escrita. Reconhece que a língua de sinais é natural do surdo e que este constitui uma comunidade lingüística.

A linguagem expressa-se por meio de uma língua, sendo que todas as línguas compartilham traços comuns, chamados universais. Da mesma forma as línguas de sinais de todo mundo compartilham traços em comum. Isto ocorre devido ao fato de ser a língua uma expressão da linguagem comum na mente de todos os homens.

O surdo, assim como o ouvinte, tem uma necessidade inata de comunicar-se. O surdo também desenvolve a linguagem e a expressa da forma como lhe é possível: através de sinais visuais, uma vez que não dispõe da capacidade auditiva.

O autor discorre sobre o desenvolvimento da LSV como sendo uma língua natural, com sua própria estrutura fonológica, sintática, semântica e pragmática.

Levanta a necessidade dos surdos utilizarem sua língua natural e para tanto é fundamental a incorporação de falantes da LSV ao sistema educativo. Para o autor, o ideal seria que os surdos adultos fossem os educadores em todas as disciplinas para representar às crianças modelos positivos que contribuam na afirmação de suas identidades.

Faz uma proposta educativa no trabalho com surdo que envolve um ambiente lingüístico de sinais, intervenção precoce no aprendizado da língua de sinais e o aprendizado da língua escrita. Esta última é a ferramenta mais idônea para que a comunidade dos surdos possa manter intercâmbios significativos com a macrocomunidade de ouvintes.

No Brasil, poucas pesquisas têm sido publicadas e, das que tenho acesso, Góes (1995) e Souza (1996) salientam que os professores de surdos são pouco conhecedores da LIBRAS, como também dos sinais que compõem esta língua.

Souza (1996: 9) afirma que

“a falta de um sistema lingüístico compartilhado transformava o trabalho lingüístico entre professor e aluno em um constante recomeçar.”

Ainda destaca a divergência de lingüistas e educadores na utilização da língua de sinais. Os lingüistas tendem a defender a sintaxe própria de cada um dos dois sistemas - língua oral e língua de sinais. Por outro lado, os educadores, como privilegiam a oralidade, tendem a considerar o Português Sinalizado como um caminho mais fácil e facilitador na aquisição da língua majoritária. Também existe esta divergência entre os surdos.

Têm-se como críticas fundamentais às linhas de aplicação prática do bilingüismo, o fato de retardar a utilização dos resíduos auditivos no desenvolvimento da via oral de comunicação, que provavelmente será irreversível para essas aprendizagens.

Uma outra crítica refere-se aos relatos de que os programas de bilingüismo, em sua maioria, não têm sido um verdadeiro bilingüismo na prática, isto porque são ensinadas à criança a língua oral e a língua de sinais consecutivamente. Os professores, por acreditarem que aprender a língua de sinais se torna fácil para o surdo, capacitam a criança a ter um maior controle sobre a sua segunda língua - a língua oral (Charlier, Capowillez e Périer, 1987).

A partir dos achados sobre a realidade das diferentes maneiras de se utilizar os sinais nas escolas da Europa e Venezuela, pude transpor e refletir sobre algumas dificuldades que ainda hoje encontramos no Brasil:

- número limitado de publicações sobre LIBRAS e poucas pesquisas nessa área;
- poucos adultos treinados para serem intérpretes em LIBRAS devido à falta de cursos de especialização em intérpretes, embora a carreira já tenha sido criada;
- a falta de intérpretes tem levado a criança surda a ficar seriamente comprometida em sala de aula de ouvintes, sem acesso ao conteúdo escolar pela LIBRAS;
- legalização da situação do surdo adulto como professor de LIBRAS ou apoiando crianças surdas integradas em salas de ouvintes;
- a utilização de sinais por pais e professores, antes do processo de aprendizado em LIBRAS ou de sinais ter se completado, tem levado a uma quebra do aprendizado dos sinais pela criança surda;
- a coexistência do Português e a LIBRAS necessita de maior número de pesquisas na área e projetos de capacitação do professor (Góes, 1995);
- o reconhecimento da importância da LIBRAS não foi suficiente para sua institucionalização em todos os estados, e isto é uma grande preocupação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS (apud Souza, 1996).

Por outro lado, também não encontrei estudos que demonstrem o desempenho acadêmico de pessoas surdas que usam a língua de sinais como primeira língua.

Após essa revisão de algumas correntes de trabalho com surdos, quero deixar clara minha posição em relação a elas. Considero que a despreocupação da Comunicação Total com a forma de transmissão da mensagem desde que o conteúdo seja compreendido, acaba por prejudicar o desenvolvimento de uma língua por parte do surdo. Minha experiência clínica me leva a crer que os surdos educados dentro desta abordagem mostraram, de fato, uma melhora na auto-estima e no relacionamento familiar, mas em termos de desempenho acadêmico não se mostraram melhor sucedidos do que surdos educados em outra abordagem. Além disso, muitos surdos acabam ainda hoje sendo encaminhados para a Comunicação Total em função de seu fracasso no desenvolvimento da oralidade. Tal fato compromete ainda mais os resultados.

Conrad (1981, apud Kyle e Woll, 1988) sugere que a criança deveria escolher o método a ser usado conforme seu próprio progresso numa série de tentativas com diferentes recursos. Para ele, adultos e crianças surdas não vêem o uso de sinais ou fala como opostos e o fato das organizações de pais e professores reconhecerem isto oferece uma base esperançosa para o futuro.

Do meu ponto de vista, a diversidade de recursos a serem utilizados dificulta a organização do trabalho e, no final das contas, ao contrário do que propõe Conrad, quem acaba decidindo quais os recursos a serem utilizados é o próprio profissional, em função de suas habilidades, ao invés de o surdo participar da definição dos canais de comunicação que lhe são mais favoráveis.

Quanto ao Bimodalismo, considero-o uma tentativa de sistematização do conteúdo numa forma, tendo como referência a estrutura sintática da língua

majoritária, mas que também acabou acarretando, na prática, uma série de dificuldades para o professor em coordenar a sinalização e a fala. Em termos de escolaridade, também não se mostrou eficaz em relação à aquisição de conteúdos acadêmicos. No que se refere ao Português sinalizado, não tenho visto uma sinalização exata desta língua, como existe no inglês. Com isto a bimodalidade, que deveria compor a língua oral, não chega, em geral, a compor língua alguma.

Além disso, o Bimodalismo assujeita o surdo à língua majoritária e é usada geralmente com sinalizadores ouvintes, que não dominam completamente os sinais e, por este motivo, não conseguem favorecer a evolução das crianças surdas. Na prática, o ouvinte acaba privilegiando a oralidade em detrimento da língua de sinais ou de outras formas de comunicação. Os sinais convertem-se num arranjo dentro da estrutura do Português.

Na minha opinião, a língua de sinais é a língua natural do surdo, à qual ele deve ter acesso desde o início, dentro da comunidade de surdos, mesmo que os pais sejam ouvintes. O Português deve ser aprendido como uma segunda língua, para que o indivíduo possa viver com autonomia dentro da sociedade ouvinte e letrada.

Para isso, a educação dos surdos em instituições educacionais com interlocutores adultos surdos fluentes em LIBRAS e professores bilíngües deve começar logo cedo, porque assim as crianças entrariam em contato com a LIBRAS numa comunidade de surdos, enquanto na família e em outras situações sociais ela estaria inserida na oralidade. É importante que os pais aprendam a LIBRAS para que possam interagir com o filho surdo desde a descoberta da sua surdez. Devem ser criadas facilidades para que os pais ouvintes se encontrem em situações informais com adultos surdos.

Esta proposta está de acordo com o Bilingüismo, no qual duas línguas autônomas e de igual importância, com a mesma capacidade de expressar as idéias, devem ser aprendidas para que o sujeito possa viver satisfatoriamente na sociedade.

A língua de sinais é uma língua natural que foi inventada pela própria comunidade de surdos, com características sintáticas, semânticas e pragmáticas próprias.

Quanto à língua oral, dificilmente será aprendida naturalmente, necessitando o surdo de ajuda profissional para aprendê-la.

Todas as línguas têm a mesma capacidade de representação, mas o falante pode ser mais ou menos informado, pode ter maior ou menor domínio da língua, mesmo de sua primeira língua.

É freqüente pais e professores relatarem a dificuldade do surdo em compreender “conceitos de elementos abstratos”, isto é, aquilo que não pode ser desenhado, dramatizado ou não existe um referencial concreto direto do próprio objeto.

Parece existir a dificuldade em lidar com expressões figuradas (metáforas), como violência física e violência simbólica, nas quais a compreensão só se torna possível por tentativas de definição e formação de conceitos.

Os próprios surdos também parecem reconhecer que existe esta dificuldade, quando caracterizam o surdo como: “*cabeça dura*”. (Extraído da conversa espontânea dos sujeitos deste estudo, em março de 1997).

Esta expressão “cabeça dura” se refere à dificuldade de compreensão à qual aludi acima. Entretanto, a pessoa surda é constituída biologicamente como todos nós, e, desta forma, apresenta possibilidades de operar mentalmente sobre o mundo, observando, comparando e tirando conclusões, dentro de suas trocas

sociais. Assim, sua dificuldade não se deve a uma condição biológica mas às circunstâncias que lhe dificultam o desenvolvimento de recursos apropriados para agir sobre o mundo e de realizar trocas satisfatórias para a superação dessa dificuldade. Por isso, é importante o uso da língua de sinais. Ela dará à criança surda a possibilidade de construir seus significados e conceitos do mundo, para transmitir às pessoas, dando-lhe, assim uma identidade bilíngüe.

LEITURA E SURDEZ: REVENDO PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS

Conhecendo um pouco da história dos surdos e a redefinição do conceito de surdez, vejo a necessidade de apontar pesquisas que abordem temas clássicos no campo da surdez e leitura, e orientações educacionais à pessoa surda.

A educação do surdo nos Estados Unidos e no Brasil tem sido considerada um fracasso por alguns estudiosos (Midena, 1989; Drasgow, 1993).

Furth (1971) afirma que as pessoas com surdez profunda são severamente afetadas na habilidade lingüística e acadêmica mesmo com muitos anos de escola. Drasgow (1993) acrescenta que as crianças surdas atingem um potencial de leitura nos Estados Unidos correspondente, no máximo, à oitava série, na divisão educacional por série no Brasil.

Existem várias razões para este fracasso, que foram listadas por vários autores.

Um dos grandes problemas apontados por diversos autores para o fracasso do processo de leitura por parte do surdo é a falta do domínio da língua oral. Existem vários estudos sobre a aquisição da língua oral em crianças surdas de pais ouvintes, onde os pais falam uma única língua para qualquer criança exposta a esse

ambiente. Nesta direção, há interpretações de que o atraso no desenvolvimento da leitura do surdo poderia ser decorrente da pobreza de experiências e trocas comunicativas, e não do seu nível de cognição e pensamento. O domínio da língua oral parece ser uma das principais dificuldades do estudante surdo na compreensão do processo de leitura. Assim, havendo dificuldades no domínio de vocabulário, regras gramaticais, clareza e coesão de produção de enunciados, toda compreensão do processo de leitura fica prejudicado.

Outros estudos fizeram comparação dos surdos com seus pares ouvintes, na qual a performance do surdo foi muito pior no que diz respeito à compreensão de leitura (LaSasso, 1987, Tucker e Nolan, 1984) .

LaSasso (1987) acredita que o baixo nível de aquisição de leitura dos surdos seria também devido às experiências deficientes de linguagem, e que eles estarão sempre aquém do ouvinte, pois não apresentam o domínio da língua oral dos ouvintes, mesmo com intenso trabalho especializado. Nestes estudos torna-se evidente que o grau da perda auditiva e o período do aparecimento da surdez (pré ou pós lingual) também interferem na compreensão da leitura.

Para Tucker e Nolan (1984) os surdos são uma população heterogênea e, assim, as necessidades e características individuais de cada criança devem ser consideradas ao se determinar um método de trabalho.

Quigley e King (1985), Turecheck e Kampfe (1987) argumentam que a dificuldade de leitura do surdo está relacionada a habilidades lingüísticas e cognitivas desenvolvidas insuficientemente. Isto ocorre devido à acuidade auditiva reduzida durante o período crítico de aquisição de linguagem, momento em que desenvolvem linguagem insuficiente para o desenvolvimento posterior da leitura. Para Kampfe e

Turecheck (1987) a dificuldade da leitura do surdo decorre do seu déficit lingüístico.

Estes estudos que atribuem à falta de domínio da língua oral as dificuldades enfrentadas pelo surdo partem do ponto de vista da língua majoritária. Deste ponto de vista, o fracasso lingüístico se refere ao domínio dessa língua. Mas, a partir dos estudos do bilingüismo, podemos compreender que a aprendizagem da leitura é muito mais difícil para o surdo porque ele está lidando com uma língua diferente da sua, por exemplo, no Brasil os textos são escritos em Português, que é uma língua diferente da LIBRAS.

Alguns estudos indicam que o nível de leitura do surdo trabalhado numa abordagem oralista ou numa abordagem de Comunicação Total é o mesmo (Stewart, 1993, Drasgow 1993).

Johnson et al., apud Drasgow (1993), sugerem que o bimodalismo tem falhado no desenvolvimento da leitura. Os professores, ao sinalizarem a língua falada, falham em representá-la precisamente, e muitas vezes sinalizam erroneamente.

Além disso, os critérios para a utilização do Inglês Sinalizado não têm sido respeitados, tais como: a) tudo o que é falado deve ser sinalizado; b) a língua majoritária sinalizada deve ser utilizada em todas as situações de conversação e, c) os surdos devem presenciar a conversação em "Inglês Sinalizado".

Maxwell (1990) evidencia as dificuldades que os surdos têm em transmitir para o papel aquilo que compreenderam, mesmo numa abordagem bimodal. Apresentam limitações em usar os marcadores de sinais do inglês para a escrita, mesmo quando expostos a estes facilitadores por algum tempo. Com isto, torna-se difícil imaginar até que ponto um surdo conseguirá adquirir a fala e a escrita. Isto será mostrado com o passar do tempo, após um constante trabalho nesta abordagem e da

individualidade de cada um, não esquecendo também da participação da família neste processo. Enfim, a autora acredita que, para beneficiar e facilitar a aprendizagem do surdo, deve haver uma inter-relação mais eficaz entre o professor e o aluno surdo para que os dois "falem a mesma língua" e seus objetivos e interesses sejam comuns.

Sabe-se hoje que o fracasso do bimodalismo na educação deve-se ao fato de que o inglês sinalizado, ou qualquer língua sinalizada dentro da sua estrutura sintática, não são línguas naturais e sim códigos artificiais desenvolvidos por comitês, que são difíceis de serem aprendidos naturalmente (Johnson et al., apud Drasgow 1993; Stewart, 1983). Este fato gerou uma grande insatisfação com o uso da língua sinalizada e uma busca de novos modelos para a educação do surdo, como o Bilingüismo.

Em 1985, Souza (1986) entrevistou individualmente 102 alunos surdos entre 13 e 22 anos, que estavam matriculados nas escolas especiais ou em classes regulares na cidade de Campinas, São Paulo. A maioria deles ou se valia basicamente de modalidades gestuais na sua comunicação (34,3%) ou gesticulavam ao mesmo tempo em que produziam uma fala pouco compreensível (47,1%). Apenas nove achavam que conseguiriam ler um livro, desde que fosse fácil, curto, e com ilustrações. Nenhum deles aceitou ler jornais ou revistas oferecidas pela pesquisadora. Os que liam gibis explicavam que olhavam as figuras, mas que tinham dificuldade em compreender as palavras numa frase. Palavras isoladas eram mais fáceis de serem compreendidas, segundo eles.

As narrativas produzidas eram pedaços destacados da história que, em conjunto, não compunham texto algum. A autora conclui que esses surdos se assemelhavam

a estrangeiros recém-chegados com pouco conhecimento do português, oral ou escrito. (grifo meu)

Stewart (1983) verificou o que os professores pensam que seja o meio apropriado de ensino da leitura para os seus alunos surdos e constatou uma atitude generalizada dos professores a favor da educação bilíngüe para crianças surdas em programas de Comunicação Total. Isto indica que mesmo os professores envolvidos com programas de Comunicação Total estão buscando no bilingüismo uma saída para suas dificuldades. É interessante notar que estes professores ainda não se deram conta das implicações desta abordagem, uma vez que há uma mudança de paradigma em relação às concepções acerca da surdez e da língua de sinais.

Por outro lado, estudos de Woodward e Allen (1988), Newell (1990) verificaram que pouquíssimos professores se utilizam do sistema de sinais corretamente e que são inconsistentes no uso do modelo em inglês falado, e que isto dificulta o desenvolvimento do surdo academicamente.

Para verificar que tipo de metodologia de ensino é utilizada com surdos nos Estados Unidos, Woodward e Allen (1988) fizeram uma pesquisa no Centro para Avaliação de Estudos Demográficos de Gallaudet, na qual enviaram um questionário sobre as práticas pedagógicas em sala de aula para professores de mais de 4500 deficientes auditivos. Deste estudo concluíram que apenas 8,1% de todos os professores e 12,3% dos professores de surdos que utilizavam sinais podiam estar, na verdade, usando um dos sistemas educacionais estudados como: SEE I, SEE II⁵, Inglês Sinalizado e outros.

⁵ "Signing Exact English" (SEE I e SEE II) utilizam sinais do "American Sign Language" (A.S.L.) e sinais inventados conforme a estrutura do inglês falado e a sua gramática.

Tucker e Nolan (1984) classificam o inglês dentro de três grupos: básico, composto e complexo, da mesma forma que em SEE I. A diferença para o SEE II está na determinação do que constituem as palavras básicas ou raízes. Também na maneira pela qual as palavras compostas e complexas são formadas, sendo que 70 afixos são compostos de: 61% de sinais do A.S.L., 18% de sinais modificados do A.S.L. e 21% de sinais inventados.

Assim, a partir da década de 70 começaram a aparecer alguns modelos de bilingüismo que se baseiam resumidamente na qualidade do ambiente lingüístico em que o indivíduo está inserido (Stewart, 1983).

Ainda são poucas as pesquisas relacionadas a bilingüismo e nível acadêmico, visto que esta proposta é recente e dados conclusivos ocorrerão a longo prazo (Stewart, 1993, Kyle, 1993). Estes estudos parecem apontar para a necessidade de os surdos adquirirem primeiramente a língua de sinais para posteriormente aprenderem a língua majoritária oral e/ou escrita. Este aprendizado seria similar ao da criança ouvinte (Drasgow 1993; Erting et al., 1989, apud Drasgow, 1993).

Por isso, Stewart (1983) ressalta que as crianças surdas podem aprender melhor a leitura e escrita quando o Inglês Sinalizado e a Língua Americana de Sinais (ASL) são utilizados em sala de aula numa abordagem educacional bilíngüe. Nesta perspectiva, a comunicação se dá pelos sinais, enquanto que o ensino do inglês se faz através de atividades de leitura e escrita.

Kyle (1993) acredita que o modelo de bilingüismo baseado na aprendizagem seja o mais efetivo. Destaca o surgimento dos sinais na família e na interação com o adulto surdo. Esse modelo preconiza a existência de um professor surdo e um conselheiro ouvinte, e a preocupação gira em torno da aprendizagem da criança, favorecendo maiores trocas sociais e sucesso acadêmico.

Evans (1987) descreve uma forma de trabalho para educação bilíngüe do surdo. Deveria haver exposição da criança surda aos sinais o mais cedo possível, para facilitar a aquisição de linguagem interna e desenvolvimento cognitivo. Para ele, a fase dos gestos naturais da criança deveria ser reforçada com base no léxico dos sinais. Acredita também na exposição à fala através de um trabalho voltado a explorar a audição residual e a recepção visual da fala. A criança é capaz de

entender os arranjos das palavras escritas quando se utiliza o potencial visual e da construção dos sinais com confiança. As crianças surdas também lêem as palavras em inglês, recorrendo à soletração digital quando necessário.

Os passos para o desenvolvimento deste trabalho, segundo o autor, são:

- apresentação de uma figura impressa;
- apresentação da figura e dos sinais da língua de sinais referentes à figura impressa;
- a estes dois itens anteriores é acrescentada a soletração digital dos sinais utilizados;
- por último, acrescenta-se a língua escrita e, logo após, retira-se um a um os elementos do primeiro, segundo e terceiro passos, ficando apenas a língua escrita.

Este trabalho tem sido realizado com livros e jogos, o que favorece o aparecimento de um grande número de conceitos (Evans 1987).

O estudo de Evans exemplifica o aprendizado do inglês a partir da língua de sinais com apoio de figuras, que é mais ou menos o modo como línguas estrangeiras são ensinadas a qualquer pessoa: uma figura ou palavra na primeira língua é apresentada na língua a ser aprendida, de tal forma que o aprendiz estabelece um paralelo entre os vocábulos nas duas línguas, até adquirir uma certa fluência na segunda língua.

Fernandes (1990) destacou a influência da linguagem no desenvolvimento do surdo e no seu desempenho em Língua Portuguesa escrita. A autora questiona o que realmente interfere no processo de desenvolvimento psíquico do surdo, e hipotetiza que o tipo de linguagem desenvolvida por eles é suficiente para resolver seus problemas cognitivos, mas é insuficiente para suprir a deficiência; para ela, as

dificuldades são causadas pela ausência de um código simbólico-verbal, usado pelos falantes. Demonstrou que o surdo de modo geral tem pouco conhecimento dos recursos da língua portuguesa e considerável limitação no que se refere ao domínio de suas estruturas. Isto pode ser visto em:

- Léxico limitado;
- Falta de consciência do processo de formação de palavras;
- Uso inadequado dos verbos em suas conjugações, tempos e modos;
- Uso inadequado das preposições;
- Omissão de conetivos e verbos de ligação;
- Uso indevido dos verbos ser e estar;
- Colocação inadequada do advérbio na frase;
- Falta de domínio e uso restrito de estruturas de coordenação e subordinação;

Para esta autora, algumas destas características não são próprias do surdo apenas. As dificuldades com o léxico, o uso inadequado das preposições, verbos e erros de estruturação frasal são falhas comuns encontradas em falantes, no processo de aprendizagem de uma *língua estrangeira*. (grifo meu)

Certas produções lingüísticas chamam a atenção por suas peculiaridades. Fernandes observou usos que se identificam com outras línguas e nada parecem com o português. Tais usos parecem caracterizar interferência da língua de sinais sobre a Língua Portuguesa escrita. São exemplos: a omissão de verbos de ligação, que já caracterizava a gramática do grego e do latim e permanece em língua moderna, e o uso indistinto dos verbos ser e estar, que apresentam uma só forma em várias línguas.

Além disso, notou essa pesquisadora que, de modo geral, não houve problema relativo à ortografia e que o nível de escolaridade é fator significativo na capacidade de compreensão e reprodução de textos.

Por fim, Fernandes constatou que a influência da surdez no indivíduo mostra características particulares desde o desenvolvimento físico e mental até o seu comportamento como ser social. Destacou a linguagem como fator de vital importância para o desenvolvimento de processos mentais, personalidade e integração social do surdo, sendo estes aspectos relevantes na recuperação e reabilitação.

Este estudo evidencia que o surdo pode se desenvolver em uma língua própria, que é diferente do Português que deve ser sua segunda língua, para que possa desenvolver-se globalmente de modo mais adequado para sua inserção no mundo. Acredito que os estudos que focalizam a língua do surdo como diferente da língua falada pela maioria ouvinte provavelmente ajudarão no desvendamento do processo de leitura e surdez, como também na criação de nova abordagem de ensino e materiais para o trabalho com leitura com surdos.

Rittenhouse e Stearns (1990, apud LaSasso, 1993) acreditam que a dificuldade de compreensão de leitura pelo surdo se dá pela dificuldade de entendimento da linguagem figurada. O problema da linguagem figurada não se justifica pela complexidade lingüística, mas pelo processamento cognitivo. A compreensão da linguagem figurada pode se dar pela demonstração prática do vocábulo figurado. Em sua pesquisa com 14 surdos, divididos em 2 grupos, em que um dos grupos leu uma versão literal de uma história, enquanto o outro grupo leu uma versão figurada da mesma, os autores não encontraram evidência do texto figurado ser mais difícil do que a versão literal do mesmo.

Johnson e Barton (1988) estudaram a flexibilidade lingüística de crianças surdas e com audição, utilizando como parâmetro de comparação a frequência com que essas crianças utilizaram construções não literais em suas histórias - no caso dos surdos, escritas e sinalizadas; no caso dos ouvintes, escritas e faladas. Estudantes ouvintes usaram mais construções não-literais em suas histórias escritas do que fizeram os surdos (que usaram muito pouco), ao passo que alunos surdos usaram mais construções não literais em suas histórias sinalizadas do que os com audição fizeram em suas histórias faladas.

Este estudo é importante porque mostra que o surdo utiliza construções mais complexas quando se expressa em sua própria língua, mas tem dificuldade de utilizar essas construções na escrita, o que corresponde a uma outra língua da qual seu domínio é menor.

Por outro lado não existe uma relação direta entre método de comunicação e leitura, mas, segundo Behares (1993), crianças surdas filhas de pais surdos têm um melhor desenvolvimento de linguagem e no nível acadêmico. Talvez porque estejam inseridas em um ambiente lingüístico natural desde o nascimento, ao contrário das crianças surdas filhas de pais ouvintes, que estão inseridas em um ambiente que lhes é estranho desde o início. Para o surdo somente a língua de sinais pode ser adquirida naturalmente e ser dominada eficazmente e utilizada em todas as possibilidades da linguagem humana (Sánchez, 1991).

Kensicki (1996) procura desvendar e categorizar as classes de erros gramaticais que são feitos pelos escritores surdos. Um projeto complementar explora o uso do espaço na fala e na língua de sinais para melhoria do desenvolvimento acadêmico do surdo (Liddell, 1996). Um outro projeto procura formas pedagógicas mais adequadas para ajudar os estudantes surdos na sua habilidade de leitura escrita

(Nickerson, 1996). Todas essas pesquisas estão sendo desenvolvidas na Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, e deixam claro que dificuldades quanto ao uso e entendimento de regras sintáticas levarão à dificuldade na compreensão de leitura.

A maioria dos estudos tem levantado as dificuldades do surdo em relação à leitura e à escrita. Resumidamente, indicam que dificuldades quanto aos requisitos fundamentais para o desenvolvimento da leitura, período do diagnóstico da surdez, repertório verbal, sintaxe, domínio da linguagem figurada, dificuldade do professor ouvinte na utilização correta do sistema de sinais, falta de respeito às regras de utilização do Inglês Sinalizado são os fatores mais apontados para explicar e exemplificar a dificuldade de leitura da maioria dos surdos.

Estes estudos demonstram o problema, mas não são suficientes para modificar a realidade de leitura do surdo.

Midena (1989) acredita em um caminho a ser tomado para compreensão de leitura:

“para garantir ao leitor surdo o direito da leitura em roda livre é fundamental que exista acesso à literatura, pois seus textos são estruturados, mas não são fechados numa única interpretação, mas numa explosão pela sua pluralidade.” (Midena, 1989: 111).

Dentro da literatura estudada verifica-se que não existe uma relação direta da linha metodológica utilizada com o nível de leitura alcançado pelo surdo, já que surdos submetidos a metodologias educacionais diferentes apresentam dificuldades de leitura e escrita semelhantes.

Também levantam-se as dificuldades de leitura apresentadas pelo surdo, em que as soluções encontradas para saná-las se dão pela procura de novas abordagens

educacionais, criando-se assim novas estratégias para o desenvolvimento de leitura.

O que já está claro a partir das pesquisas é que uma criança surda “profunda” (de acordo com o modelo médico) somente com oralização nunca terá uma compreensão de leitura do mesmo nível que o ouvinte, em situações acadêmicas similares, porque o déficit no domínio da língua majoritária prejudica todo o desempenho lingüístico e acadêmico.

A pesquisa realizada por Kyle e Woll (1988) no Reino Unido procurou demonstrar como os sinais poderiam dar conta da língua falada nas escolas, e como as crianças surdas poderiam se beneficiar com a possibilidade de usar as duas modalidades, visual e auditiva, simultaneamente, na aquisição e desenvolvimento da linguagem e da cognição. O principal ponto foi o fato de que a Língua Britânica de Sinais deveria ser pesquisada e avaliada enquanto língua, e que, embora aparentemente diferente, compartilha processos gramaticais semelhantes aos de várias línguas faladas.

Jones (1979) observa que os surdos utilizam sinais manuais e não-manuais e que os mesmos interferem no processo de organização e no desenvolvimento da língua falada como também da língua escrita.

Sánchez (1991) destaca a importância da língua escrita no estabelecimento de um intercâmbio entre a comunidade dos surdos e a dos ouvintes, pois ela se constitui no instrumento que possibilitará ao surdo ser efetivamente bilíngüe.

A literatura especializada sobre surdez consultada não parece responder às necessidades específicas para o desenvolvimento do presente trabalho, visto que as pesquisas com surdos unilíngües e bilíngües estão sendo desenvolvidas nesta última década e os seus resultados ainda estão por concluir.

Os estudos acima mencionados, embora enfatizem a importância da língua de sinais para o desenvolvimento acadêmico, não analisam a leitura-escrita de indivíduos surdos que dela fazem uso. Assim sendo, preocupo-me, neste estudo, em verificar como adultos surdos não oralizados e usuários da língua de sinais desempenham tarefas de leitura e interpretação de textos. A seguir apresento os dois sujeitos que participaram deste estudo, bem como a pessoa que atuou como intérprete nos diálogos entre ambos, e entre eles e eu, assim como nas leituras realizadas por eles.

JOÃO, JOSÉ E MARIA*

Os dados de sua história foram colhidos em várias circunstâncias de relatos: deles próprios, de Maria e por último de uma professora de surdos bastante engajada na comunidade onde os três vivem.

Assim, compus parte da história deles com recortes dos materiais registrados em contatos que tivemos ao longo do ano de 1996 e primeiro trimestre de 1997.

JOÃO

Nasceu em 1953, tem 44 anos hoje e é irmão de José.

Há onze anos trabalha numa fábrica de equipamentos eletrônicos onde tem o cargo de ferramenteiro especial. Ferramenteiro especial é aquele que transforma um metal em seu estado primitivo em peças de formatos especiais necessários para montagem de um determinado produto. Através de um desenho, faz cópia em uma peça de ferro usando um paquímetro.

* Estes nomes são fictícios. Aqui como em outros momentos foram feitos recortes de modo a preservar a identidade das pessoas envolvidas.

Embora saiba a língua de sinais, João se comunica com seus amigos de trabalho por meio da escrita de palavras e mímica. Acredita que no seu trabalho tem vários amigos, sendo que alguns são “legais”, outros são chatos e outros têm “dor de cotovelo” (um deles é o seu chefe).

Gosta do que faz e com o seu salário de mais ou menos 12 salários mínimos sustenta sua família que é constituída de 5 pessoas: João, esposa, filho, sua mãe e sua irmã, que moram numa cidade do interior do estado de São Paulo. Casou-se com ouvinte, tanto no primeiro como no segundo casamento. Sua esposa atual é conhecedora da língua de sinais e desse casamento tem um filho de um ano. Sua esposa do primeiro casamento também conhece a língua de sinais, e com ela tem um filho de 18 anos, ouvinte, que não sabe língua de sinais. Faz oito anos que não os vê - filho e ex-esposa.

Todos os ouvintes da família - seus irmãos, tios, primos, cunhados, sobrinhos e mãe - comunicam-se através da fala com ele e usam alguns sinais enquanto falam.

Sua família é constituída por ouvintes e surdos. Tem oito irmãos, dos quais, a metade é de surdos. Também tem dois sobrinhos e um primo surdos. Todos os surdos da família se utilizam de língua de sinais. Não há referência de casos de surdez em seus ancestrais.

A causa de sua surdez é dada pela Síndrome de Waardenburg, que é uma alteração genética que apresenta sinais diversificados em diversas gerações, até culminar no aparecimento da surdez.

Como na sua família há muitos surdos, a maioria conhece os sinais da língua de sinais, pois sempre reconheceram e enfrentaram a surdez com naturalidade.

Freqüenta todos os lugares, e quando as pessoas não conhecem a língua de sinais, escreve numa única palavra o que necessita, e se faz compreendido. Relata

que mora no mesmo bairro há muitos anos e que as compras em estabelecimentos que lhe são familiares são bem mais fáceis.

Aos 8 anos foi para uma escola de surdos na cidade de São Paulo. Todos se entendiam e também havia seu irmão José que estudava na mesma sala.

Estudou até a quarta série completa nessa escola, e depois mudou-se para o interior de São Paulo. A escola era cara para a família e por isso teve que sair. Na cidade onde foi morar não havia escola para surdos e, assim, parou os estudos.

Da escola, lembra-se que a professora ensinava a falar utilizando pistas táteis no pescoço e na mão para praticamente todos os sons, e também mostrava o movimento da fala.

Mesmo com o trabalho de leitura dos lábios, tem muita dificuldade em entender a fala por esse caminho.

O trabalho auditivo era precário, pois usou o aparelho de caixa somente por uma semana, e apenas aos 15 anos de idade, momento em que não se encontrava mais na escola.

Considera que ainda hoje não conhece o significado de muitas palavras escritas tendo que perguntar ao ouvinte bilíngüe o que quer dizer cada vocábulo para entender um texto. Atualmente lê muito pouco e quando o faz sua esposa o ajuda no entendimento do texto. Acredita que não conhece muitos vocábulos ao se deparar com textos e isto faz com que perca o interesse pela leitura, pois não entende bem o que lê.

Cabe ressaltar que, mesmo usando língua de sinais, quando lê silenciosamente, utiliza-se do processo articulatório dos sons, mexendo os lábios. Interrompeu os estudos por alguns anos, freqüentou um curso de ajustagem mecânica no ano de 1970 e depois uma outra escola, do ano de 1971 até 1974, de caráter

profissionalizante, onde fez o curso de ferramenteiro⁶. Este curso tem a duração de um ano, mas ele levou quatro anos para concluí-lo. Relata que tinha dificuldade para compreender termos técnicos presentes nos textos que tinha de estudar. Precisava da ajuda do irmão (José), que conhecia melhor o vocabulário técnico da área, e estudava na mesma turma.

Essa escola técnica tinha o caráter prático do que é ser ferramenteiro e por isso relata que esse aprendizado não foi tão difícil para ele. Os professores se comunicavam com ele por meio da escrita e da mímica.

Hoje, percebe que os sons não fazem parte do seu mundo pois não escuta praticamente som algum, a não ser a máquina de prensa do seu trabalho e avião quando está decolando. Estes sons têm em torno de 100 e 120 dB respectivamente, o que permite concluir que apresenta surdez congênita bilateral profunda, num diagnóstico clínico.

Em relação ao seu contato com a comunidade de surdos, além do irmão, João faz parte da Associação da Comunidade de Surdos - A.C.O.S- de sua cidade, onde atualmente ocupa o cargo de presidente.

Nessa função, trabalha por uma condição de vida melhor para os surdos: esporte, educação, trabalho, lazer, etc. Sempre realiza encontros de surdos e reuniões na A.C.O.S, onde os surdos possam compartilhar e expressar seus desejos, seus sonhos, juntamente com os demais surdos. Participa das atividades promovidas por sua comunidade local de surdos e, ocasionalmente, de atividades promovidas por comunidades de surdos de outras localidades, como São Paulo (capital).

⁶ No anexo 9 encontra-se o programa do curso de ferramenteiro que foi desenvolvido por João e José. Os professores que deram aula a eles nessa época não estão mais na escola.

JOSÉ

Nasceu em 1957, tendo 41 anos hoje e é irmão de João.

Trabalha numa empresa do ramo da aviação, onde tem o cargo de ferramenteiro há 11 anos. A sua função é de fazer cópia em uma peça de ferro através de um desenho, utilizando um paquímetro. Comunica-se com os amigos do local de trabalho por meio de escrita de palavras e mímica, sendo que um deles é conhecedor de língua de sinais. Tem um chefe muito “bacana” que usa de todos esses artifícios para se comunicar com ele e sabe um pouco dos sinais da língua de sinais.

Gosta do que faz, mas, no final de um dia de trabalho, relata estar cansado porque é difícil ficar o dia todo com ouvintes.

Tem muitos amigos, surdos e ouvintes.

Geralmente, por não falar e não conhecer leitura oro-facial, comunica-se melhor com os amigos ouvintes que utilizam língua de sinais.

Comunica-se com sua esposa por meio de língua de sinais. A constituição e comunicação entre os elementos de sua família e ele é semelhante à de João. Também apresenta como causa da surdez a Síndrome de Waardenburg.

Conta com o apoio da esposa ouvinte, advogada, para o sustento da casa. A sua família é constituída de 3 pessoas, morando em casa própria: esposa, um filho de 2 anos, e ele.

Moram num bairro de uma cidade do interior do estado de São Paulo, na mesma rua de João.

Em relação à sua participação na comunidade dos surdos, faz parte da A.C.O.S, Associação da Comunidade de Surdos, de sua cidade. Foi presidente durante os anos de 92, 93, 94 e 95 e atualmente é Diretor Esportivo. Nessa função está

trabalhando para que a A.C.O.S. consiga se filiar a F.P.D.S. - Federação Paulista Desportiva de Surdos, pois este é o maior sonho dos surdos da A.C.O.S. Era integrante do Rotary em sua cidade, onde sua esposa e uma professora de surdos faziam o papel de intérprete.

Com 6 anos foi para uma escola de surdos na cidade de São Paulo, e todo seu processo de escolarização foi semelhante ao de João. Frequentaram as mesmas escolas, na mesma época, desde o início da escolarização até os cursos técnicos de ajustagem mecânica e ferramenteiro.

O trabalho auditivo não existiu, pois nunca usou aparelho auditivo. Hoje percebe que os sons não fazem parte do seu mundo pois escuta praticamente apenas martelo batendo muito forte. Esse som tem aproximadamente 100 dB, o que também permite concluir que apresenta surdez congênita bilateral profunda, num diagnóstico clínico.

Com relação à leitura, pude observar que José e sua esposa são assinantes de jornal da cidade, sendo que ele admite que lê as manchetes e busca apoio das gravuras impressas para entendimento da mensagem. Também necessita do auxílio de sua esposa para compreender textos.

Em um de nossos encontros, realizado em sua residência, observei que foi capaz de ler a bula de um remédio para verificar a dosagem que deveria ministrar ao filho que estava doente, sem necessitar de ajuda para isso.

Da mesma forma que João, prefere fazer compras em estabelecimentos conhecidos, pois tem facilidade para se comunicar com as pessoas que já o conhecem. Também se utiliza do recurso de escrever uma única palavra para se fazer compreendido por pessoas que não entendem os sinais.

O CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOÃO E JOSÉ

João e José recordam-se também do processo de alfabetização que a professora utilizava.

Caso ela fosse ensinar a palavra escrita “cavalo”, mostrava a figura do cavalo e fazia o sinal de cavalo. Depois mostrava a figura novamente, o sinal e a escrita de cavalo. Por último, quando os alunos tinham que fazer a leitura da palavra cavalo, tirava a figura e o sinal e deixava somente a palavra escrita e eles tinham que fazer o sinal correspondente à figura.

Em ditado, a professora fazia o sinal e eles escreviam o que ela havia sinalizado.

Também havia o ditado de sílabas e de palavras, por exemplo, a cada sílaba pronunciada tinha um movimento articulatório exagerado e, aí, eles escreviam - por exemplo, **CAVALO**. Segundo eles, havia uma ênfase maior na sílaba inicial da palavra ao ser articulada pela professora.

Depois que um grande número de palavras já havia sido adquirido pelos alunos, passava-se à formação de frases.

Aparentemente as palavras eram trabalhadas isoladamente e, depois, quando eram colocadas em frases, estas também eram trabalhadas isoladamente, não compondo um texto. A professora, segundo João e José, ia do mais fácil para o mais difícil e da sílaba para a palavra e depois para a frase.

A professora sinalizava praticamente sozinha durante a aula e fazia perguntas com o objetivo de avaliar o aprendizado do ensino realizado por ela.

Todos os alunos usavam língua de sinais fora da sala de aula, em programações extra-escolares. Sempre se encontravam fora do ambiente escolar, o que lhes permitiu conhecer cada vez mais surdos sinalizadores.



O que me parece importante ressaltar é que a professora formulava critérios e práticas pedagógicas tendo como referência a “incapacidade”, a “deficiência” dos alunos, medida a partir de pressupostos sobre a complexidade do objeto de leitura. As seqüências ou passos eram articulados segundo uma hierarquia de complexidade inspirada na concepção de que a leitura pode ser aprendida pela idéia associacionista com ênfase no léxico. A atividade de leitura e escrita parece ter ficado reduzida à mera decifração ou codificação, retirando-a do contexto em que seu sentido se dá. Parece que havia uma memorização visual da palavra e da frase, mas não aprendiam a dar sentido ao que haviam lido.

A natureza fragmentadora dessas operações, no ato de decifrar, codificar e memorizar sílabas, palavras e sentenças, entra em conflito com tarefas como interpretação e produção de textos. Tarefas em que o leitor deve recortar e organizar todas as suas experiências lingüísticas e não-lingüísticas para a construção e interpretação de textos, isto é, de uma unidade que não pode ser vista como uma seqüência linear de sílabas, palavras ou mesmo sentenças.

A professora usava os sinais da língua de sinais para aquisição da língua escrita do português e fazia uma correspondência termo-a-termo, passando a idéia de que a língua de sinais e o português fazem parte da mesma língua, e de que a escrita representa a fala, ao exagerar o movimento articulatório na pronúncia das palavras que estava ensinando.

MARIA

Nasceu em 1972, e tem 25 anos hoje.

Mora com seus pais e um irmão, que não são conhecedores da língua de sinais, com os quais se comunica pela língua oral. Sua mãe é bastante religiosa, sendo

que sua religiosidade intensificou-se com a descoberta da surdez da filha aos três anos de idade.

Trabalha na Associação de Apoio ao Deficiente Auditivo, conhecida como A.A.D.A., em sua cidade, onde tem o cargo de secretária. Nesse trabalho tem muitas funções, como: expedir de documentos, controlar material de consumo, regularizar a documentação de matrícula e transferência de usuários, providenciar pequenos reparos quando necessário, comprar material pedagógico, fonoaudiológico, administrativo, etc.

Existem vários profissionais no seu local de trabalho, tais como professores e auxiliares de sala de aula, coordenadora pedagógica, supervisora fonoaudiológica, fonoaudiólogas, assistente social, digitadora e ainda quatro mães que trabalham voluntariamente na cozinha e nos serviços gerais.

Em relação à comunidade local de surdos, faz parte da Associação da Comunidade de Surdos - A.C.O.S., onde é sócia-fundadora e sempre teve cargos como membro da diretoria desde que a instituição foi fundada, em 1992.

Ocupou o cargo de presidente dessa Associação em 1995-96, e o seu grande sonho é construir, na sede da A.C.O.S., uma escola que comporte a educação fundamental e o ensino profissionalizante. Atualmente é tesoureira, não tendo um trabalho constante com surdos devido à falta de tempo, pois trabalha e estuda durante a semana, e aos sábados dá curso de língua de sinais. Ajuda com suas idéias e opiniões quando é solicitada ou julga ser necessário.

Apresenta surdez bilateral moderada, de causa desconhecida, segundo diagnóstico clínico.

Com apenas 9 anos de idade, colocou aparelhos de amplificação sonora individual bilateral do tipo retroauricular, que utiliza até hoje.

Fez tratamento de fonoaudiologia com 9 anos de idade durante um ano, retomando o tratamento aos 14 anos de idade, com a mesma duração.

Sempre freqüentou escola de ouvintes, repetindo apenas a segunda série. Relata ter sido uma aluna regular e completou o segundo grau técnico em administração. Está cursando o segundo ano de Ciências Contábeis em nível universitário.

Está integrada à comunidade de surdos e à comunidade de ouvintes, usando tanto a língua oral como a de sinais para se comunicar. Mas relata que na adolescência sentia-se infeliz e isolada, não tinha amigos surdos como ela. Chorava muito e, por meio de uma professora de surdos que procurou em sua cidade é que conheceu a comunidade local de surdos. Foi esta professora que a convidou para trabalhar na A.A.D.A. . É agradecida a essa professora por ter-lhe devolvido a vida e a felicidade (sic).

Foi a partir de sua inserção na comunidade local de surdos que aprendeu a língua de sinais para poder conversar com todos.

A escolha de João, José e Maria

Os surdos que temos visto nos estudos sobre leitura são normalmente adolescentes ou adultos com diferentes características no que diz respeito ao domínio da língua oral.

Percebi que nenhum dos estudos consultados fazem referência a surdos que não usam a língua oral em seu dia-a-dia, regularmente, para se expressar, a não ser

pela escrita, de uma forma muito restrita, além de não utilizarem a leitura oro-facial como apoio para entenderem seus interlocutores ouvintes.

João e José estão bem colocados profissionalmente mesmo sem nenhuma oralidade.

Por outro lado Maria, além de usar as línguas oral e de sinais, está perfeitamente integrada na comunidade de surdos. Compreende o que os surdos querem e o que precisam como comunidade, pois ela é um deles e faz questão de ressaltar a sua condição humana diferente.

Acredita que especialistas da área de surdez muitas vezes levantam bandeiras que não correspondem ao que os surdos querem. Considera-se muitas vezes um mediador na defesa das idéias dos surdos, pois nem sempre o que o ouvinte pensa é o que querem ou precisam.

Acredito que Maria seja uma pessoa fundamental neste estudo pois, além de intérprete fidedigna da língua de sinais de João e José, assume a sua condição humana de surdez.

COMO OS DADOS FORAM OBTIDOS E REGISTRADOS

A primeira parte do estudo envolveu um pouco da história dos adultos surdos: João, José e Maria, a coleta de depoimentos e a leitura-escrita de textos.

Para conhecer a história de vida de João, José e Maria, contei com a ajuda desta última, que serviu de intérprete para minhas perguntas. Algumas perguntas foram realizadas durante o trabalho, e outras mais no período final do mesmo, para preenchimento de dados relevantes à pesquisa e composição de suas histórias.

Os depoimentos foram filmados em vídeo, transcritos, traduzidos e discutidos por Maria, que é surda bilíngüe.

Quanto à forma e à frequência de registro, acompanhei-os durante o final do segundo semestre de 1995, todo o ano de 1996 e primeiro semestre de 1997, através de encontros pré-fixados de acordo com a disponibilidade e com as necessidades encontradas durante o trabalho.

Foram filmados por uma câmera semi-profissional JVC, onde eu própria registrava as situações de leitura, conversa espontânea e entrevistas.

As filmagens foram realizadas na residência de João, na de José, e em outras duas entidades de surdos da cidade onde moram.

Sempre fui acolhida por eles com muito carinho, o que facilitou a realização deste estudo.

Para registrar as transcrições das atividades filmadas, criei um sistema simples de marcação do item lexical que consistia em língua de sinais, utilizada por João e José. Para tanto contei com a ajuda de Maria.

Neste sistema de marcação utilizei letra maiúscula para os significados dos sinais atribuídos por Maria. O termo “soletrou”, entre parênteses, foi usado para indicar o vocábulo soletrado em alfabeto digital em situações de leitura, conversa espontânea, entrevistas, e todas as demais situações utilizadas no percurso deste trabalho.

Por exemplo, no episódio realizado:

“VIOLENCIA (soletrou) IGUAL BRIGAR”

O (soletrou) depois de violência indica que apenas esse item foi soletrado datilologicamente enquanto os outros itens foram enunciados em língua de sinais.

Quando em situações de diálogos e entrevistas, os enunciados utilizados entre João, José e Maria foram sempre compostos por signos visuais e transcritos para o Português em caixa alta. Maria relata que existem pausas em língua de sinais e ela aconselhou que estas pausas fossem demonstradas com enunciados colocados entre aspas. Os nomes dos indivíduos são dados por um sinal que revela uma característica da pessoa, e são determinados por um adulto pertencente à comunidade de surdos. Ao sinal do nome do indivíduo, quando utilizado em episódios transcritos neste estudo, aparece o nome da pessoa em português acompanhado entre parênteses da palavra sinal.

Por exemplo: "ROGÉRIO (sinal) TÉCNICO ENSINAR DEPOIS JOGAR CAMPO"

É importante dizer que minha transcrição para o Português dos enunciados sinalizados foi realizada sem considerar que marcas morfemáticas (como as de gênero e número) não ocorrem, em geral, em sinais da mesma forma que no Português.

Assim, cada item foi transcrito, na sua ordem de ocorrência, de forma a se compatibilizar com as possibilidades do Português. Optei, ainda, como os pesquisadores de língua de sinais, em manter, na transcrição, os verbos no infinito, uma vez que as marcas de tempos são de natureza discursiva e não morfológica.

Logo após a transcrição em caixa alta, foi colocada a tradução de Maria, entre aspas e em menor tamanho, sem modificar a forma como foi traduzido oralmente por ela, por poder trazer prejuízo no que diz respeito a fidedignidade de sua interpretação.

Os enunciados traduzidos por Maria foram colocados com o objetivo exclusivo de clarear ao leitor as transcrições dos episódios realizados em sinais.

As leituras realizadas por João, José e Maria foram apresentadas lado a lado para fins de melhor visualização e análise dos textos. A marcação dos vocábulos soletrados nas leituras foi realizada da mesma maneira descrita. As pontuações do texto foram transcritas, na medida em que os leitores se referiam a elas durante a leitura. Não foi utilizada a tradução de Maria para as leituras de João e José, visto que existe para o leitor um guia de orientação, que seria o texto original.

Foram propostas atividades de leitura, escrita e reconto compreensivo que envolveram dois textos selecionados, que tinham como preocupação a apresentação de temas cotidianos, contendo vocabulário que não tivesse somente

referenciais concretos, ou seja, que tinha uma representação direta no meio ambiente vivido.

Os textos também apresentavam ilustrações que evidenciavam o assunto proponente, o que deveria facilitar ao indivíduo fazer uma predição do conteúdo do texto (anexo 1 e anexo 2).

O texto número 1, intitulado “A todos os jovens craques”, foi retirado do livro de Gary Lineker, “O Jovem Craque”, editora Manole (anexo 1).

O texto número 2, intitulado “Quem vê cara não vê coração!”, foi retirado do manual de Língua Portuguesa do Telecurso Primeiro Grau, da Fundação Roberto Marinho/ MEC (anexo 2).

Maria fez também uma leitura modelo destes textos, que funcionou como leitura padrão, para fins de análise.

O texto 2 (anexo 2) foi escolhido de modo que tivesse as mesmas características do primeiro texto, mas que apresentasse vários tipos de pontuações, e várias figuras.

A pontuação é importante na construção e no entrelaçamento das idéias, e assim poderia verificar e analisar como os sujeitos surdos deste estudo se utilizariam destas pontuações.

A partir das observações das atividades realizadas com estes dois textos, sugeri um terceiro texto que tivesse as mesmas características dos anteriores, mas que fosse um assunto atual, que estivesse em manchete de jornal.

O texto apresentado foi uma notícia publicada em dezembro de 1981 no jornal A Folha de São Paulo, retirada do manual de OSPB-EMC do Telecurso Primeiro Grau: “Proprietária quer expulsar posseiros da fazenda Vale Verde, no litoral sul” (anexo 3).

A dinâmica se modificaria, pois Maria leria o texto para eles e depois José leria para João. Seria uma leitura dentro da comunidade de surdos, que talvez se diferenciasse da forma e das análises anteriores.

Depois disso, eles conversariam espontaneamente sobre o texto, para verificar se nesta situação partilhariam a idéia do texto.

Como na situação de conversa espontânea sobre o texto, de José para João, apareceu uma situação monológica, procurei pesquisar se esta situação ocorreria em um diálogo sem tema pré determinado.

Foram realizados recortes da conversa espontânea de modo a demonstrar aspectos considerados relevantes para a análise.

A partir das observações e análises realizadas, tornou-se necessário refletir com José, João e Maria, principalmente no que diz respeito ao acesso à leitura compreensiva por parte de surdos que usam a língua de sinais.

Para este fim, foi realizada uma entrevista onde foram colhidos e recortados os dados de acordo com o direcionamento do estudo, que permitiram chegar a algumas considerações. Essa entrevista não apresentava um roteiro pré-determinado, mas algumas temáticas a serem exploradas: como se dá o acesso à leitura por parte dos sujeitos como usuários da língua de sinais e quais as possíveis implicações pedagógicas disto.

Além dessas discussões, busquei depoimentos de Maria que é surda bilíngüe, e, nesta condição, poderia caracterizar o modo como supõe que seja a relação entre língua de sinais e escrita do surdo.

Maria manteve comigo e também com o Professor Dr. Angel Pino Sirgado longos diálogos sobre este assunto. Esses encontros foram regulares durante o primeiro semestre de 1996, com o objetivo de discutir os problemas encontrados em leitura,

escrita e reconto compreensivo realizados com João e José. Foram gravados em vídeo e tinham uma duração média de uma hora e trinta minutos a duas horas.

Como no discurso de Maria a língua de sinais dá ao indivíduo surdo acesso a todo e qualquer tipo de informação e todas as possibilidades de entendimento sobre os assuntos, procurei acrescentar a estes dados uma entrevista entre Maria, José e João, na qual enfoco o entendimento sobre a situação de violência, tanto física como simbólica. Nesta entrevista, Maria discute com José e João o significado de violência.

A partir do material colhido, houve necessidade de encontrar modelos e contribuições teóricas para as possibilidades de reflexões que iam sendo abertas.

Decidi configurar a problemática da língua de sinais como objeto de investigação, para compreender semioticamente a natureza e as funções dos signos visuais lingüísticos da língua de sinais utilizada pelos sujeitos do estudo, adotando um ponto de vista Peirceano.

RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DE LEITURA - ESCRITA E ENTREVISTAS DE SURDOS QUE USAM A LÍNGUA DE SINAIS

1. AS ATIVIDADES DE LEITURA, ESCRITA E RECONTO COMPREENSIVO

1.1. TEXTO 1: "A TODOS OS JOVENS CRAQUES"

Apresento a seguir o primeiro texto utilizado: "A todos os jovens craques" (anexo 1) e as leituras de José, João e Maria, lado a lado, para melhor visualização de suas produções de leitura.

Texto 1: "A todos os jovens craques"

Obs: (soletrou) refere-se a palavra anterior, na qual utilizou a soletração digital para a palavra impressa

Texto utilizado para leitura

A todos os jovens craques

" Você que começa agora a praticar esse esporte maravilhoso, e quer tornar-se um craque, leia o bonito livro de Gary Lineker e aprenda os fundamentos do futebol. Pratique com dedicação, seriedade, amor e lealdade. Lembre-se, nada de violência. Essa é minha experiência que começou no Rio Preto Esporte Clube para ser capitão e bi-campeão mundial interclubes pelo São Paulo Futebol Clube e chegar a seleção Brasileira. Boa sorte para você, jovem craque!"

Ronaldo Rodrigues de Jesus

Leitura padrão de Maria

Para todos jovem craques (soletrou) Você começar agora treinar esse esporte (soletrou) bonito vírgula, quer tornar-se (soletrou) um craque (soletrou) ler bonito livro de (soletrou) Gary (soletrou) Lineker (soletrou) e aprender lei (soletrou) futebol ponto final. Treinar com vontade certo ou correto vírgula, amor e não falso ponto final. Lembrar nada brigar ponto final. Essa minha acostumado começar Rio (soletrou) Preto (soletrou) Esporte (soletrou) Clube (soletrou) para ser (soletrou) capitão e (soletrou) bi (soletrou)-campeão mundo interclubes (soletrou) no São Paulo Futebol Clube e ir seleção (soletrou) Brasil. Bom sorte para você jovem craque (soletrou).

Leitura de José

A (soletrou) todos jovem bom (separei o título para fins de identificação, pois o mesmo fez leitura contínua).

Você começar agora praticar (soletrou) bola maravilhoso (soletrou) quer tornar-se (soletrou) começar ler bonito livro Gary Lincker (soletrou) aprender fundamentos (soletrou) futebol pratique (soletrou) com dedicação (soletrou) seriedade (soletrou) amor lealdade (soletrou) lembrar nada (soletrou) violência (soletrou) essa é (soletrou) minha experiência (soletrou) quer começar no (soletrou) Rio Preto (soletrou) (e fez sinal de Rio Preto) Esporte (soletrou) Clube (soletrou) para capitão bi-campeão mundo inter-clubes (soletrou) pelo (soletrou) São Paulo Futebol Clube chegar a seleção (soletrou) Brasil bom sorte para (soletrou) você jovem bom

Leitura de João

A todos jovem bom (separei o título para fins de identificação, pois o mesmo fez leitura contínua).

Você quer agora aprender clube maravilhoso (soletrou) quer tornar-se (soletrou) bom ler bonito livro número aprender fundamentos (soletrou) clube começar agora dedicação (soletrou) vírgula, lealdade (soletrou) ponto.

Lembre-se (soletrou) nada violência (soletrou) essa minha experiência (soletrou) quer começar no (soletrou) Rio Preto Campo para capitão bi-campeão todos mundial (soletrou) salão pelo São Paulo campo salão Brasil bom sorte para (soletrou) você bonito muito bom jovem

A leitura é a culminação da escrita e opera no universo dos seus significados. É uma atividade de assimilação do conhecimento, de interiorização e de reflexão. Assim, o bom leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, entender a linguagem encontrada; em seguida, decodificar todas as implicações que o texto tem e finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu.

João, José e Maria fazem uma leitura acompanhando palavra por palavra, na ordem que aparecem no texto. A leitura para eles é vista e sinalizada ou soletrada.

A soletração foi utilizada por eles com cinco funções básicas:

- para acessar significado;
- para codificar a escrita, sem compreensão do significado;
- para suprir o desconhecimento do sinal (ex.: craque, bom);
- para acessar nomes próprios, como no caso do nome do Clube Rio Preto e nome do autor do livro Gary Lineker;
- quando não consegue relacionar o vocábulo ao sinal (ex.: praticar).

A soletração digital reflete algum conhecimento lingüístico que estes sujeitos possuem da língua oral (como no caso do vocábulo “praticar”, que possui equivalente em sinais e, no entanto, foi soletrado) e do português, pois a língua de sinais não utiliza artigos, preposições, conjunções, porque estão implícitas no próprio sinal, e os modos e tempos verbais, os sufixos e os prefixos são produzidos por movimentos das mãos no espaço, em várias palavras.

Acredito, também como uma tendência observada na literatura (Lodi, 1996), que o alfabeto digital utilizado na soletração das palavras do texto foi a única estratégia facilitadora para o desenvolvimento da relação fonológica na leitura e escrita, já que João e José não lidam com propriedades articulatórias. O alfabeto digital permite a

soletração e a tradução para o português, já que esta forma de representação baseia-se no sistema da língua alfabética portuguesa.

Quanto ao uso de sinais, parece-me que algumas vezes os sujeitos não se lembram ou dispõem dos sinais, mas sabem o significado da palavra e usam um sinônimo; outras vezes, parecem desconhecer o significado, daí o erro nos sinais. Este é um fato comum no caso de estrangeiros lendo textos em outra língua. Uma boa tradução depende do domínio das duas línguas por parte do tradutor. A tradução não é literal, depende da compreensão do sentido e da escolha das melhores ou mais precisas palavras para expressar esse sentido. Assim, primeiro é preciso compreender o texto para depois traduzi-lo adequadamente. A leitura destes sujeitos revela a compreensão do significado, mas talvez pobreza de vocabulário em sinais.

Exemplos neste sentido na leitura de **João**:

- "A todos os jovem bom", sendo que **bom** está no lugar de **craque**.
- "...aprender clube maravilhoso (soletrou)" sendo que **aprender** está no lugar de **praticar** e **clube** no lugar de **esporte**.
- "...aprender fundamentos clube", sendo que **clube** está no lugar de **futebol**..
- "essa minha experiência quer começar no Rio Preto campo", sendo que **quer** está no lugar de **que** e **campo** no lugar de **esporte**.
- "...salão pelo São Paulo campo salão Brasil", sendo que **salão** está no lugar de **interclubes**, **campo** no lugar de **futebol** e o segundo **salão** está no lugar de **clube**.
- "...ler bonito livro número aprender fundamentos (soletrou)", sendo que **número** está no lugar de **Gary Lineker**.

- "...São Paulo campo salão Brasil bom sorte", sendo que **bom** está no lugar de **boa** e **Brasil** no lugar de **Brasileira** e **salão** no lugar de **seleção**.

Na leitura de **José**:

- "A todos os jovem bom" sendo que **bom** está no lugar de **craque**.

- "...começar agora praticar (soletrou) bola maravilhoso (soletrou)", sendo que **bola** está no lugar de **esporte**.

- "...clube para capitão bi-campeão mundo inter-clubes", sendo que **mundo** está no lugar de **mundial**.

- "...São Paulo futebol clube chegar a seleção (soletrou) Brasil", sendo que **Brasil** está no lugar de **Brasileira**.

- "...quer começar no (soletrou) Rio Preto (soletrou)", sendo que **quer** está no lugar de **que**.

- "...bom sorte para você jovem bom", sendo que **bom** está no lugar de **boa** e **bom** no lugar de **craque**.

Na leitura de **Maria**:

- "A todos jovens craques", sendo que **a** trocou por **para**.

- "...e aprender lei futebol ponto final", sendo que **fundamentos** trocou por **lei**.

- "Treinar com vontade, certo ou correto, amor e não falso.", sendo que **pratique** trocou por **treinar**, **dedicação** trocou por **vontade**, **seriedade** trocou por **certo** ou **correto** e **lealdade** trocou por **não falso**.

- "Essa minha acostumado começar", sendo que **experiência** trocou por **acostumado**.

- "Lembrar nada brigar, sendo que **brigar** está no lugar de **violência**.

- "...São Paulo futebol clube e ir seleção (soletrou) Brasil", sendo que **ir** está no lugar de **chegar** e **Brasil** no lugar de **Brasileira**.

- "Você começar agora treinar esse esporte bonito", sendo que **treinar** está no lugar de **praticar** e **bonito** no lugar de **maravilhoso**.

- "...Campeão mundo interclubes (soletrou)", sendo que **mundo** está no lugar de **mundial**.

- "Bom sorte para você jovem craque (soletrou)", sendo que **bom** está no lugar de **boa**.

A partir do levantamento destes dados, organizei um quadro que demonstra o que ocorreu para um mesmo vocábulo, na leitura de Maria, João e José.

Vocábulos	Maria		João		José	
	soletrou	trocou	soletrou	trocou	soletrou	trocou
1.craque(s)	X			bom		bom
2.esporte	X			clube		bola
3.tornar-se	X		X		X	
4.Gary Lineker	X			número	X	
5.Rio Preto	X				X	
6.esporte	X			clube	X	
7.clube	X			salão	X	
8.interclubes	X			salão	X	
9.seleção	X			salão	X	
10.no	X		X		X	
11.para	X		X		X	
12.fundamentos	lei		X		X	
13.pelo		no	X		X	
14.Brasileira		Brasil	.	Brasil		Brasil
15.pratique		treinar		<i>não leu</i>	X	
16.dedicação		vontade	X		X	
17.seriedade		certo, correto		<i>não leu</i>	X	
18.boa		bom		bom		bom
19.lealdade		não falso	X		X	
20.experiência		acostumado	X		X	
21.mundial		mundo	X			mundo
22.maravilhoso		bonito	X		X	
23.violência		brigar	X		X	
24.praticar		treinar		aprender	X	

João vale-se de relações metonímicas quando substitui “clube” por “salão” ou quando substitui “seleção” por “salão” (ver também itens 2, 8, 14 e 21), evidenciando a realização de operações lingüísticas interessantes para dar conta da leitura e tradução do texto. As palavras substituídas se ajustam aos vocábulos escritos, não tendo qualquer relação ortográfica com as palavras substituídas, como nos casos 1, 2, 6, 7, 8, 9, e 24 do quadro demonstrativo de trocas e soletração ocorridas na leitura do texto, por parte de João.

No caso do nome “Gary Lineker”, João o substitui por “número”. Neste caso, acredito que não atentou para o fato de se tratar de um nome próprio, pois este não teria tradução e a única saída para a leitura seria a soletração digital, já que não existe um sinal específico para este nome.

Segundo o próprio João explicou depois, os vocábulos “pratique” e “seriedade” não foram lidos por ele porque não entendeu o que significavam, e por acreditar que lendo outras palavras do texto, estas “não fariam falta” para o entendimento do texto. Isto é importante por evidenciar uma tentativa de adivinhar o conteúdo do texto a partir de uma identificação parcial do mesmo.

As palavras “brasileira” e “boa” aparecem no quadro para fins de visualização de tudo o que ocorreu na leitura, mas não é uma simples troca ou substituição. Foram lidas como “Brasil” e “bom”, uma vez que na língua de sinais não se usam sufixos e variações de gênero, que estão implícitos no vocábulo. Trata-se de uma questão de transcrição e não de tradução.

Na leitura de José parece desconhecer em língua de sinais o vocábulo “esporte”; neste caso, ao traduzi-lo emprega uma palavra relacionada ao esporte ao qual se refere: “bola”.

Na leitura de Maria, o recurso usado para a leitura do vocábulo "esporte" foi a soletração digital, ao contrário do recurso usado por José (referência a um objeto usado na prática do esporte). Maria, portanto, manteve a palavra em sua língua de origem, e resolveu seu desconhecimento do equivalente em sinais usando a soletração . O mesmo ocorre para os nomes próprios (Gary Lineker) e para nomes de cidades, para as quais existe um sinal específico correspondente, que pode ser empregado ou não, neste último caso utiliza-se da soletração digital.

Para as palavras "fundamentos", "pratique", "dedicação", "seriedade", "lealdade", "experiência", "maravilhoso", "violência", Maria buscou um equivalente traduzível em língua de sinais, por conhecer a significação dos vocábulos em português. Entretanto, isto não quer dizer que esses correspondentes sejam adequados à situação no texto, como é o caso de "lealdade", substituída por "não falso", e "experiência" trocada por "acostumada".

No entanto, nas palavras que têm uma relação com o cotidiano vivido, os três tendem a achar uma palavra chave, para chegar ao sentido do vocábulo escrito.

Parece que na tradução para os signos visuais usados por João, José e Maria, a busca do vocábulo a ser empregado se organiza ao redor de uma palavra chave, na tentativa de formação de sentido.

Por exemplo, João utilizou o mesmo vocábulo "salão" para "clube", "interclubes" e "seleção." Para "esporte", utilizou "clube", enquanto que José utilizou "bola", que simboliza o esporte futebol descrito no texto. Para João, a palavra "salão" é a chave em torno da qual se reúnem as referidas palavras, a partir de uma associação de idéias. Assim, salão, clube, interclubes e seleção estão relacionadas à idéia de reunião de pessoas; esporte e clube estão associadas pelo fato de o primeiro ser

praticado no segundo. Há uma relação entre os vocábulos, embora não se trate de sinônimos.

A minha intenção aqui é mostrar que eles recorrem largamente aos sinais que fazem parte do seu cotidiano, para chegarem ao sentido e à significação do texto lido.

O agrupamento de unidades menores do texto dentro da frase muitas vezes se torna fundamental para a sua compreensão. Neste caso, pelo conhecimento textual, pode-se conhecer a estrutura do texto, para tanto é preciso conhecer as regras que regem a escrita e os significados de uma língua para interpretá-la corretamente.

Conhecer a estrutura do texto é importante na predição e no entrelaçamento das idéias, para compreendê-lo.

Exemplo desta ocorrência é visto no texto "A todos os jovens craques."

O texto inicia assim:

"Você que começa agora a praticar esse esporte...futebol."

O elemento "que" dá a idéia de que a mensagem é para qualquer pessoa que se inicia na prática desse esporte. Esta idéia ficou prejudicada na leitura de João, à medida em que ele trocou pela palavra "quer." Este erro parece-me resultante de uma leitura realizada em blocos, partindo da memória visual da palavra, que o levou a perceber as características globais dessa palavra, o que resultou na transformação de um pronome relativo em um verbo. Também pode ser que, neste caso, João não tenha conseguido apoiar-se no texto e associou a forma a um vocábulo conhecido.

Os surdos que participaram deste trabalho precisaram desenvolver estratégias de leitura e códigos mnêmicos distintos dos utilizados por ouvintes. A soletração digital durante a leitura é uma estratégia que demonstra um conhecimento do

sistema escrito, mas não da significação do texto, uma vez que ocorre quando não se consegue encontrar equivalentes traduzíveis na língua de sinais. Isto provavelmente ocorre porque estes surdos foram introduzidos na leitura por uma técnica que os obrigou a processá-la por pequenas partes, acompanhando letras na escrita, fazendo com que cada pedaço fosse decifrado e sinalizado em blocos: ou o sinal do vocábulo, ou a sua soletração digital, ou ambos. Com isto, tornaram-se leitores de palavras com muita decifração ou por soletração digital ou por sinais. Em outras palavras, eles aprenderam a mecânica da leitura, mas seu vocabulário permanece pobre em decorrência, provavelmente, da pouca ou nenhuma leitura em seu dia-a-dia.

Pelo menos no início, não existe leitura sem decifração e tradução para a primeira língua aprendida, pois esta permanece como referencial para a aquisição de outra língua, até que o aprendizado vá se tornando específico e autônomo. A significação da leitura envolve jogos de linguagem dos sujeitos com a língua alvo, no caso o texto escrito em português. O desempenho destes sujeitos evidencia o quão restritas foram suas participações nestes jogos, como já descrito em sua história de vida escolar: aprendizado monológico, com referência apenas ao professor em sala de aula, desconsiderando as experiências que os sujeitos tinham a respeito de aprendizados pelos quais já haviam passado para a aquisição de uma dada atividade, ou seja, sem incorporar no processo de aprendizado da leitura o próprio aprendiz, além de ênfase no léxico e técnicas de alfabetização associacionistas. A essas situações de aprendizado acrescenta-se o fato de não contarem com professores bilíngües ou adultos-surdos como auxiliares no processo de aprendizagem, isto é, interlocutores privilegiados, o que lhes impõe limitações

lingüísticas, que vão se refletir na construção de seu mundo simbólico e na aquisição da linguagem.

Concluindo, o leitor fluente apreende significados a partir de unidades maiores do texto. Ele não se mantém fiel ao texto no sentido de tentar uma leitura letra por letra, palavra por palavra, mas infere, adivinha, a partir de uma identificação parcial. A leitura fluente tem muito de adivinhação e pouco de decifração.

ESCRITA E RECONTO DO TEXTO 1 PARA FINS DE COMPREENSÃO DA LEITURA

O texto a seguir foi escrito por João:(anexo 4) após a leitura do texto 1: “A todos os jovens craques”, mediante a solicitação para que escrevesse sobre o mesmo.

São José dos Campos, 23/05/96 A.A.D.A. A.C.O.S.

(São José Matins Futebol)

- Salão Bom amigo gosto- Bola
- Amigo vai casa papo salão SáB. Domingo só tarde.
- Tenico ajudar Professor amigo surdo-salão.

A análise preliminar desta produção escrita aponta para desvios das regras de construção do português e relativamente pouco freqüentes erros de ortografia. Estes achados estão de acordo com os de Fernandes (1990) e Góes(1995).

Apesar de ser importante localizar estes tipos de problemas no texto, interessava-me examinar características que se tornavam obstáculos no esforço de compreensão da leitura de João.

João usa o português para situar-se como membro das associações de surdos de sua comunidade - A.A.D.A e A.C.O.S. Os efeitos do português em sua vida são evidentes, mesmo quando escreve uma única palavra para se comunicar com ouvintes. O texto lido mobiliza-o a elaborar um novo texto sobre o primeiro, e não apenas reproduzi-lo. Seu texto apresenta problemas de elaboração textual, tais como:

- revela conhecimento de algumas regras de pontuação, ainda que não as use corretamente (ex.: travessão, ponto final);
- grande alteração sintática na ordem dos vocábulos, como a não colocação de elementos de ligação dos vocábulos, o que revela pouco domínio do português;
- a não colocação desses elementos de ligação, carregados de significação no encadeamento das idéias, faz com que se perca o sentido do texto.

Estas dificuldades refletem a natureza de sua relação com o português e o modo como esta língua preenche suas necessidades cotidianas. Seu conhecimento, apesar de insuficiente para ler vocábulos que fujam de seu cotidiano, lhe é suficiente para a vida, pois está empregado, integrado no trabalho e em casa. Em suma, consegue viver com o que sabe e isto lhe basta.

Vejamos como José realizou a mesma atividade.

Texto escrito por José em 23/05/96 (anexo 5):

"Antes e ano nós amigamos- ouvir muito brincadeira gosto jogar e a eu sou um surdo. Voce surdo brincadeira jogar bola não eu triste."

Seu texto apresenta as seguintes características:

- Elabora um reconto escrito vinculado ao seu cotidiano e não à idéia central do texto. Mantém apenas uma referência ao tema do texto (futebol) e usa algumas palavras do mesmo.
- O encadeamento das idéias escritas está vinculado a um vocábulo do texto que o remete a sua experiência vivida.
- As estruturas sintáticas do texto se perdem, o próprio texto fica sem sentido, pois tenta fazer um texto contínuo, sem aplicar consistentemente as regras gramaticais do português.
- Compôs o enunciado com uma palavra criada, "amigamos", que quer dizer alugamos, de acordo com a intérprete.
- Utiliza alguns elementos de ligação nas frases, como artigo e pronomes pessoais. Na frase: "Eu sou um surdo", mostrou pleno domínio das regras de construção sintática.

O que significa que se tivesse tido melhores oportunidades de ensino do português, com um professor bilíngüe e adultos surdos bilingües, e mais contato com a escrita, sua leitura teria se desenvolvido de forma a permitir um maior domínio da língua escrita, pensando nesta língua.

A compreensão pelo leitor ouvinte do encadeamento das idéias deste material escrito se realiza com esforço, pois esta escrita utiliza princípios de construção da língua de sinais. Ou seja, o pouco domínio das regras do português resulta numa mistura com parâmetros da língua de sinais, e o texto adquire uma forma telegráfica, aos olhos do leitor português.

Nestas circunstâncias, o leitor ouvinte, somente consegue ler (compreender) o texto quando testemunha as condições em que o mesmo foi escrito. O contexto

vivido pelo leitor-ouvinte e o escritor-surdo é que permite chegar à significação do texto, em outras palavras, a leitura só é possível com a ajuda do escritor.

Parece que ambos captam a significação de algumas palavras que estão contextualizadas e que apresentam um sentido literal. Isso evidencia uma certa familiaridade com o assunto do texto, mas a pobreza de experiências lingüísticas limita sua compreensão aos aspectos relacionados somente com as suas vivências anteriores adquiridas do convívio social.

Este problema se torna claro na compreensão do texto pela escrita e no momento em que são solicitados a conversarem sobre o texto lido. O caráter auto-referencial de suas manifestações deve decorrer do fato de terem tido uma aprendizagem artificial e monológica na escola, como também pode ser efeito das operações lingüísticas de busca de sentido a partir dos sistemas de referência de que dispõem.

Como contam da sua experiência individual e não do texto em si, como momento de (com)partilhar informações, preocupam-se em recontar suas experiências a respeito de futebol monologicamente. Os diálogos a seguir, feitos após a leitura do texto, demonstram tal atitude:

Diálogo sobre a leitura "A todos os jovens craques"

Referente a João:

"POR EXEMPLO AMIGO SURDO MUDO FALAR OUVIR TRISTE CASA VIR MINHA CASA FUTEBOL"

"QUER COM EU VOCÊ FUTEBOL QUER"

"VOCÊ GOSTAR FUTEBOL"

"SALÃO FUTEBOL SORTE GANHAR"

"VOCÊ VONTADE EU MAIS OU MENOS JOVEM SÃO PAULO BOM FUTEBOL"

Tradução de **Maria**:

"Por exemplo seu amigo surdo mudo e ouvinte ao invés de ficar triste em casa, porque você não vem na minha casa jogar futebol.

Quer junto, eu você futebol, quer jogar. Você gosta de futebol?

Vai no salão jogar futebol e se tiver sorte ganha.

Você está com vontade? Eu jogo mais ou menos. Os jovens lá em São Paulo jogam bem futebol.

Referente a **José**:

"EU PERGUNTAR QUER FUTEBOL SALÃO CAMPO SALÃO FUTEBOL"

"VOCÊ GOSTAR QUER FUTEBOL"

"SALÃO APRENDER DEVAGAR"

"ROGÉRIO (sinal) TÉCNICO ENSINAR DEPOIS JOGAR CAMPO"

Tradução de **Maria**:

"Eu pergunto para você, quer jogar futebol de salão, de campo, salão, futebol?"

Você gosta, você quer jogar futebol?

No salão eu vou aprender devagarinho. O Rogério que é técnico vai ensinar e depois a gente joga no campo."

Neste registro pode-se observar que não houve verdadeiramente um diálogo, apesar da insistência da intérprete para que conversassem sobre o texto lido. Na verdade, o que se pode concluir de todas as observações feitas em relação ao texto 1 é que ambos retiveram apenas o tema central, que era o futebol. A partir deste tema eles desenvolveram todas as outras atividades solicitadas, partindo de suas experiências pessoais: o texto que escrevem é sobre futebol, e o diálogo também. Em outras palavras, eles não escrevem nem conversam sobre o texto, mas sim sobre o tema do texto. Mostram que gostam de futebol e que conhecem o assunto. Dessa maneira, observa-se que compreenderam parcialmente o texto, pois

entenderam do que ele falava, fazendo uma apreensão global do tema, captando a mensagem de uma maneira genérica. É importante notar que a gravura que acompanhava o texto já fornecia indícios sobre o tema tratado, e pode ter interferido na apreensão da mensagem por parte de ambos os sujeitos.

Problemas identificados no texto 1

Resumidamente podemos apontar, nessa análise preliminar da leitura, dois grupos de problemas maiores nos quais se inserem outros elementos:

1) **Restrição de vocabulário**, que é verificada na dificuldade dos leitores envolvidos em encontrar equivalentes em língua de sinais. Os vocábulos relacionados a estas situações mostraram estar vinculados a um sentido figurado, sendo que representavam uma idéia, cuja significação estes sujeitos não conseguiram atingir. Têm-se como exemplos os vocábulos "dedicação", "seriedade", e outros já apresentados anteriormente.

Essa dificuldade em encontrar equivalentes traduzíveis em língua de sinais é verificada no momento em que trocam o vocábulo por outro vocábulo do seu cotidiano, que parece se organizar ao redor de uma palavra chave, ou signo visual chave. Temos como exemplo o signo visual chave "salão" que foi utilizado para "clube", "interclubes" e "seleção", ou quando soletram o vocábulo impresso no texto.

2) **Busca de situações cotidianas relacionadas ao tema do texto e não do sentido do texto.**

Em relação à produção escrita dos dois surdos, podemos apontar dois problemas:

1) Falta de conhecimento da estrutura sintática da língua portuguesa, o que resulta numa escrita telegráfica, pela interferência do processo de aprendizagem do português sinalizado, que não é exato, com a língua de sinais, numa junção que dificulta a aprendizagem das regras que regem o português.

2) Falta de entendimento por parte de leitores ouvintes do texto escrito pelos surdos deste estudo, em que somente com a ajuda do escritor-surdo o leitor-ouvinte consegue chegar a significação do mesmo.

1.2. TEXTO 2: "QUEM VÊ CARA NÃO VÊ CORAÇÃO!"

A seguir, passo a apresentar as atividades e análises realizadas a partir do segundo texto utilizado: "Quem vê cara não vê coração!". É interessante notar que este texto apresenta cinco figuras ilustrativas. Procurarei verificar se estas figuras interferem na busca de sentido do texto realizada pelos leitores surdos em questão.

Texto 2: Quem vê cara não vê coração!

Texto utilizado para leitura

Quem vê cara não vê coração!

Com suas roupas coloridas, cara pintada de branco, fazendo graça, dando cambalhotas, o palhaço é a alegria da criançada, a sua diversão. Mas, quem é o homem que se veste de palhaço? É sempre alegre, brincalhão? Como conhecer sua identidade, seu modo de ser? O que vemos com os olhos é muito pouco. É importante saber o que as pessoas pensam e sentem. É importante verificar, em cada situação, o que significam os gestos, as expressões, as palavras. É preciso ir além das aparências.

Leitura de José

Quem ver cara (soletrou) não ver coração (perguntou se cara era de caro, e Maria mostrou para ele o rosto, que era igual a cara)

Como você roupa colorida (soletrou) cara pintar branca fazendo (pensou que era fazenda e Maria explicou que era do verbo fazer) graça (soletrou) vírgula, dando (soletrou) cambalhotas (soletrou) vírgula, o palhaço é alegria (soletrou) crianças (faz a mímica crianças e soletrou criançada) vírgula, sua diversão (soletrou) ponto. Mas (soletrou) vírgula, quem é o homem que se veste (soletrou) de palhaço (soletrou e fez mímica) ponto de interrogação? É (soletrou) sempre (soletrou) alegria (soletrou) brincar ponto de interrogação? Como conhecer sua identidade (soletrou e usou mímica de R.G.) vírgula, seu modo (soletrou) de (soletrou) ser (soletrou) ponto de interrogação? O (soletrou) que vemos (soletrou) com olhos é muito pouco vírgula, é importante saber o que pessoas pensar e (soletrou) sentem (soletrou) ponto final. É (soletrou) importante verificar (soletrou) cada situação (soletrou) o que significam (soletrou e perguntou se era referente a signo, e Maria disse que não) os gestos (perguntou o que era gestos e Maria explicou) expressão (soletrou e pensou que era pressão, que era referente a caminhão por ser pesado e que vem de ex, (por exemplo ex- namorada) como vírgula as (soletrou) palavras é (soletrou) preciso ir (soletrou) além (soletrou) aparências (soletrou) ponto final.

Leitura padrão de Maria

Quem ver cara não ver coração ponto de exclamação!

Com suas roupas vermelho vários cara pintar branco fazer palhaço fazer cambalhotas o (soletrou) homem palhaço é (soletrou) alegre crianças sua brincar ponto final. Quem homem vestir palhaço ponto de interrogação? É (soletrou) sempre alegre brincar ponto de interrogação? Como conhecer sua pessoa seu modo (soletrou) de (soletrou) ser (soletrou) ponto de interrogação? O que ver com olhos é (soletrou) pouco ponto final. É (soletrou) importante saber o que pessoas pensar e (soletrou) sentem (soletrou) ponto final. É (soletrou) importante ver cada situação (soletrou) o que significam (soletrou) gestos vírgula, as (soletrou) expressões (soletrou) vírgula, as (soletrou) palavras ponto final. É (soletrou) preciso ir além (soletrou) das (soletrou) aparências (soletrou) ponto final.

Leitura de João

Com ver roupa quer pintar praça dando (soletrou) cambalhotas (soletrou) palhaço alegre criança sua diversão (soletrou) mas (soletrou) quem é o homem veste (soletrou) palhaço ponto de interrogação? É sempre (soletrou) alegre (soletrou) brincar ponto de interrogação? Como conhecer (soletrou) sua identidade (soletrou) seu modo (soletrou) ser (soletrou) ponto de interrogação? O que vemos (soletrou) com olhos é (soletrou) muito pouco é importante saber o que as pessoas pensam (soletrou) sentem (soletrou) ponto final. É (soletrou) importante verificar (soletrou) cada situação (soletrou) vírgula, o que significam (soletrou) em (soletrou) gestos (soletrou) vírgula, as (soletrou) expressões (soletrou) as (soletrou) palavras (soletrou) ponto final. É preciso ir além (soletrou) das (soletrou) aparências (soletrou) ponto final.

Neste texto também procurei colocar em um quadro geral os vocábulos que foram trocados por outros, e os que foram soletrados.

Vocábulos	Maria		João		José	
	soletrou	trocou	soletrou	trocou	soletrou	trocou
1.coloridas				pintar	X	
2.graça		palhaço		praça	X	
3.dando		fazer	X		X	
4.alegria		alegre		alegre	X	
5.diversão		brincar	X		X	
6.brincalhão		brincar		brincar		brincar
7.identidade		pessoa	X		X	R.G.
8.verificar		ver	X		X	
9.vê		ver		não leu		ver
10.é	X		X		X	
11.modos	X		X		X	
12.de	X		X		X	
13.ser	X		X		X	
14.e	X		X		X	
15.sentem	X		X		X	
16.situação	X		X		X	
17.significam	X		X		X	signo
18.expressão	X		X			pressão e ex-namorada
19.as	X		X		X	
20.além	X		X		X	
21.das	X		X		X	
22.aparências	X		X		X	

João soletrou, além dos indicados na tabela, outros vocábulos como: "cambalhota", "veste", "mas", "sempre", "conhecer", "vemos", "pensam", "gestos", "palavras."

Neste segundo quadro também torna-se evidente, como no primeiro, que as palavras do texto que são signos de idéias como "aparências", "além", "significam", "expressões", "situação", "sentem", "modo", não encontram equivalentes em língua de sinais e, portanto, não têm sentido para João.

Sua restrição de vocabulário é óbvia, observando-se o desconhecimento que revela em relação a um grande número de sinais, refletindo, assim, o conhecimento que possui desta língua de sinais.

João novamente se vale de relações metonímicas quando substitui "coloridas" por "pintar", "alegria" por "alegre" e "brincalhão" por "brincar", que aparecem no quadro, mas não devem ser considerados como simples substituições. Nas línguas de sinais, especialmente na língua americana de sinais (Klima e Bellugi, 1979), o estudo da estrutura interna da palavra, chamado de morfologia, apresenta duas vertentes: a morfologia derivacional e a de inflexão. Nas expressões alegre - alegria, brincalhão - brincar, as diferenciações morfológicas aparecem dentro do próprio discurso, na própria língua, expressando muitas distinções peculiares de significado. Este processo de morfologia inflexional é completamente diferente e independente da língua falada. Nesta existe o afixo e o sufixo, no caso de verbos, por exemplo, e também podem ser adicionados segmentos de sons no final, no início ou dentro das palavras. Na língua falada a morfologia está intimamente conectada com a organização linear dos itens lexicais, enquanto que na língua de sinais, a inflexão e a derivação sempre afetam o movimento do sinal, resultando numa complexa forma espaço-temporal, mas mostrando uma sistematicidade nas

suas apresentações. Estas são distinguidas em termos de dimensões específicas no espaço, como: direções do movimento, arranjo das linhas do movimento, que podem ser em círculos, arcos, e em termos de dimensão temporal, como: ciclicidade (repetição) e qualidade do movimento (ex.: rápido, lento). As diferentes combinações dessas dimensões espaço-temporais no diálogo criam uma grande variedade de padrões de inflexão. Por isso, retomo que os itens lexicais sinalizados por João, “alegre” e “brincar”, são uma variante lingüística da qual ele se vale para traduzir os itens “alegria” e “brincalhão”.

A palavra **graça** foi substituída por João pela palavra **praça**. Esta substituição parece ter sido feita em função de um vocábulo desconhecido por outro conhecido, a partir de similaridades visuais das palavras. No caso, a primeira letra foi utilizada para determinar esta substituição. Sua leitura, apesar de ter ocorrido apenas uma vez, aparentemente foi feita com base nas características visuais da palavra, ou seja, devido à falta de correspondência som-grafema é encorajada a utilização de estratégias de memorização visual (Lodi, 1996).

José, além dos vocábulos soletrados apresentados no quadro, também soletrou “cambalhotas”, “mas”, “veste”, “o”, “vemos” e “ir”. Da mesma forma que João, José apresenta restrição de vocabulário, que se evidencia pelo grande número de vocábulos soletrados e refletindo seu conhecimento da própria língua de sinais.

Na leitura de José verificamos a soletração digital acompanhada de questionamentos sobre o significado dessas palavras.

Ocorre a interrupção da leitura na busca da compreensão do vocábulo, interferindo no entendimento do sentido geral do texto.

Exemplos deste tipo de ocorrência na leitura de José:

- "Quem ver cara (soletrou) não ver coração (ele perguntou se cara era de caro e a Maria mostrou para ele o rosto e que era igual a cara)."

- "...cara pintar branca fazendo (pensou que era fazenda e Maria explicou que era do verbo fazer)."

- "É importante verificar (soletrou) em cada situação (soletrou) o que significam (soletrou e perguntou se era referente a signo e a Maria disse que não) os gestos (perguntou o que era gestos e Maria explicou) expressão (soletrou e pensou que era pressão, que era referente a caminhão por ser pesado e que vem de ex, como por exemplo ex-namorada)."

Nos vocábulos "cara" e "fazendo", José busca o significado em palavras parecidas, "caro" e "fazenda", que lhe são familiares e que tem semelhança visual com a palavra original do texto, recorrendo, como João, a uma estratégia de memória visual na leitura.

Também existiu tentativa de constituição de sentido por parte de José ao ler "identidade" como "R.G." e "expressão" como "pressão", referente a "caminhão" por ser pesado, e "ex" de "ex-namorada". No caso da referência a "caminhão", a busca do significado foi claramente direcionada pela presença das ilustrações junto ao texto, onde aparece uma pessoa na cabine de um caminhão, daí a associação de idéias com "pressão" - "caminhão" - "pesado".

No que se refere ao prefixo "ex", a busca de significado se deu a partir de conhecimentos anteriores, onde "ex-namorada" representa algo relacionado ao passado, que deixou de ser.

No caso de "significado" procurou compreender o vocábulo a partir da raiz "signo", porém recorrendo a seu conhecimento anterior relativo aos signos do zodíaco.

Por tudo o que foi dito, pode-se constatar que José demonstrou empenho em entender o funcionamento do português, em sua leitura deste texto.

Maria, em sua leitura, também apresentou um grande número de vocábulos soletrados, sendo que a soletração não deixa de ser uma estratégia de leitura, mas que reflete seu conhecimento da língua de sinais que aprendeu junto a essa comunidade de surdos, da qual também José e João participam.

Em língua de sinais, parece não existir os termos “graça” e “diversão”, que foram traduzidos por Maria como “palhaço” e “brincar”. Esta tradução, baseada em seu conhecimento do português falado e escrito, parece indicar a não existência de um similar em sinais em seu vocabulário, levando-a a lançar mão do recurso da metonímia. A competência destes surdos em língua de sinais se constituiu em suas esferas de vida social. O vocabulário que possuem, os enunciados que expressam nestas esferas, apesar de empobrecidos, devem ser suficientemente ricos para dar conta de suas necessidades de vida.

No segundo texto desenvolvido por eles procurei destacar nuances que não aparecem no primeiro texto. A utilização das pontuações existentes no texto, quando transpostos para língua de sinais, não parece ter o mesmo sentido que para o ouvinte. Na leitura do ouvinte estas pontuações, como vírgula, interrogação e outras são entendidas como marcas que ajudam na construção e nas associações das idéias do texto, enquanto que estas pontuações para estes surdos são freqüentemente tomadas como sinais de palavras no texto.

Esta forma de leitura se evidencia principalmente na leitura de João do texto 2: “Quem vê cara não vê coração!”(anexo 2):

"Com ver roupa quer pintar praça dando (soletrou) cambalhota (soletrou) palhaço alegre criança sua diversão (soletrou) mas (soletrou) quem é o homem veste (soletrou) palhaço ponto de interrogação?

É sempre (soletrou) alegre (soletrou) brincar ponto de interrogação?

Como conhecer (soletrou) sua identidade (soletrou) seu modo (soletrou) ser (soletrou) ponto de interrogação?

O que vemos (soletrou) com olhos é (soletrou) muito pouco é importante saber o que as pessoas pensam (soletrou) sentem (soletrou) ponto final.

É (soletrou) importante verificar (soletrou) cada situação (soletrou) vírgula, o que significam (soletrou) gestos (soletrou) vírgula, as (soletrou) expressões (soletrou) as palavras (soletrou) ponto final.

É preciso ir além (soletrou) das (soletrou) aparências (soletrou) ponto final."

O uso da pontuação, como interrogação, vírgula e ponto-final, deve-se provavelmente ao seu aprendizado escolar, no qual para cada signo gráfico deveria corresponder um sinal. Eles sabem o que estes pontos significam, mas não os aplicam adequadamente, pois ora os utilizam como sinal de palavra, ora os assumem como indicadores de engendramento de idéias do texto.

ESCRITA E RECONTO DO TEXTO 2 PARA FINS DE COMPREENSÃO DA LEITURA

Texto 2: "Quem vê cara não vê coração!"

Exemplo do texto escrito por João:(anexo 6)

"Circo

falou palhaço pobre criança bom
bom muito palhaço todos meninas
circo palhaço falar não ovivi
surdo. Como só vejo palhaço
pouco sorri."

Neste texto escrito por João, pode-se observar que:

- produz enunciados escritos de difícil compreensão ao leitor, mas parece captar o tema do texto, que aparece em uma das ilustrações que emolduram o texto lido (texto 2).
- Fica a impressão de que a composição da escrita se dá pela lembrança do sinal, surgindo uma imagem do objeto e dessa forma a transposição para a escrita, mas não como uma simples transcrição, pois tenta construir o português, aplicando o plural (em "todos" e "meninas") e pontuações, além do título em destaque.

No texto escrito por José (anexo 7), a seguir, observa-se que já não aplica um título:

"Homem nós amigo legar muito e o
eu vou par ver circo palhaço
ir criança pessoas familia filho
esposa! cadeira ver circo bonito
muito legar ir palhaço."

Neste texto escrito por José parece que o único vocábulo escrito que não tem uma relação praticamente direta com o sinal, é a escrita de "legar". Mas, mesmo assim, na exploração do conteúdo do vocábulo "legar" com José, surgem as imagens visuais de "jóia" e "bom", expressos em língua de sinais.

Enfim, sua escrita coincide com a imagem que tem de mundo. Embora use a sintaxe da língua de sinais, aplica o português, numa mescla do português com a língua de sinais.

A partir do texto lido, João e José foram solicitados a recontar o que leram. No exemplo que se segue, João demonstra que aborda uma idéia contida no texto lido apenas como referencial que desencadeia a lembrança de uma realidade vivida, assim, conta o que sabe a respeito de palhaço.

Exemplos deste tipo de ocorrência em relação ao texto 2:

Referente a **João**:

"PALHAÇO IMPORTANTE PORQUE RIR CRIANÇAS GOSTAR BATER PALMA PORQUE PALHAÇO BRINCAR MUITO"

Tradução de **Maria**:

João relatou que "o palhaço é importante porque está sempre rindo, e as crianças gostam, batem palma, porque o palhaço brinca muito."

José, ao contrário, tenta se lembrar do texto, porém, consegue apenas recordar algumas palavras soltas, sem formar um sentido. Dessa maneira, fracassa na tarefa de recontar o texto.

Referente a **José**:

“VER MUITO CORAÇÃO TODO HOMEM AMIGO BRINCAR PALHAÇO ALEGRE MUITO VER PRESSÃO DIFÍCIL SÓ”

Tradução de Maria:

José citou alguns vocábulos que ele lembrou como "homem", "amigo", "palhaço", "criança", "muito alegre", "pressão" e "só."

Diálogo sobre a leitura "Quem vê cara não vê coração!"

Foi solicitado a José e a João que conversassem sobre o texto lido. Observou-se que não foram capazes de conversar sobre o texto. Nesta atividade, José refere-se a uma experiência individual de vida, não partilhada com a leitura do texto e com o irmão. João não conversou sobre a leitura, por afirmar que pensava da mesma forma que o irmão. José faz sua exposição monologicamente.

Referente a José:

“PESSOAS PRETO BRANCO PALHAÇO POBRE CRIANÇA NÓS VER PESSOAS POBRE TRISTE PESSOAS PRETO TRISTE”

“PALHAÇO GOSTAR BRINCAR CRIANÇA RIR”

“AMIGO BRINCAR PASSEAR COM NÓS CONVERSAR”

Tradução de Maria:

"Pessoas pretas, brancas, palhaços, pobres, crianças.

A gente vê pessoas pobres tristes, pessoas pretas tristes.

Os palhaços gostam de brincar com as crianças e as crianças riem.

Os amigos brincam, passeiam com a gente, conversam."

Além dos problemas identificados no texto 1 podemos acrescentar:

1) **Pontuação lida como sinal de palavra** (exemplo: vírgula).

2) **Busca de compreensão do vocábulo isoladamente**, interferindo no entendimento geral do texto.

Resumidamente, podemos apontar mais claramente outros problemas na produção escrita de João e José:

1) **Escrita influenciada pelo processo de alfabetização que viveram**, que resulta na aplicação inadequada de regras do português e da língua de sinais, numa junção que culmina em um texto de difícil compreensão para o leitor ouvinte.

2) **Experiências de vida que remetem ao tema do texto, mas não partilhadas com ele**. Tanto na redação como no diálogo, o discurso se dá a partir do tema do texto lido e não sobre o texto, revelando uma compreensão parcial do mesmo.

Apresento a seguir o texto 3, que foi lido numa dinâmica diferente dos dois textos discutidos até aqui. Vejamos o que aconteceu.

2. LEITURA REALIZADA DE SURDO PARA SURDO

TEXTO 3: “PROPRIETÁRIA QUER EXPULSAR POSSEIROS DA FAZENDA VALE VERDE, NO LITORAL SUL”

A)- Leitura de Maria para José

Nesta leitura, Maria teve como preocupação contar sobre a manchete do jornal:

"Proprietária quer expulsar posseiros da fazenda Vale Verde, no litoral Sul."

Primeiramente Maria fez a leitura silenciosa do texto e nós (eu e ela) separadamente, conversamos sobre o conteúdo do texto.

Logo após, agora todos juntos, Maria, João, José e eu, iniciou-se o processo de "leitura", o contar sobre a leitura para José e João.

Maria relata que normalmente tem esta atitude ao ler para o surdo. Lê silenciosamente, apreende as idéias principais e finalmente, passa a mensagem ao mesmo num processo dialógico.

Após a exposição de Maria sobre o artigo do jornal, José conta sobre esta mesma leitura a João.

Por último, José e João deveriam dialogar sobre a notícia do jornal.

Mostrarei agora a notícia adaptada da Folha de São Paulo pelo Telecurso Primeiro Grau, que foi utilizada por Maria na leitura para José (anexo 3).

O artigo do jornal diz:

"Proprietária quer expulsar posseiros da fazenda Vale Verde, no litoral sul."

"A fazenda Vale Verde, com mais de 3.600 hectares, está localizada perto da cidade X, no litoral paulista. Lá existem 80 famílias de posseiros, que chegaram ao lugar vindos de Minas Gerais e do Nordeste, antes mesmo que existisse a fazenda. Seus lotes têm, em média, de 24 a 36 hectares. Plantam-se banana e milho, para vender e subsistir. O posseiro Roque Bento, entrevistado pelo repórter, conta que chegou à região em 1.976. Tem 7 filhos e uma plantação de bananas. Quando a safra é boa, ele tira uns 12 mil cruzeiros por mês. A sua posse é de uns 20 hectares. Conta que, quando chegou, era tudo uma mata braba, quem tinha território demarcado era formiga, cupim e cascavel. Trabalhei duro, com Deus e minha mulher. A gente vivia de comer palmito selvagem. O tempo foi passando e as coisas melhorando. Em 1.979, a dona Suzana (a proprietária) chegou aqui dizendo que era pra todo mundo sair. Propôs um acordo para pagar algumas indenizações parceladas. É claro que nós

não aceitamos, pois quem é que garantia que ia pagar as parcelas depois que a gente saísse? A proprietária, agora, quer expulsá-los à força. E eles se preparam para resistir, também à força."

Maria evidencia sua forma de ler uma notícia para um surdo:

Referente a **Maria**:

MARIA- "FICAR PERTO CARÁGUÁ"

JOSÉ- "COCA COLA"

MARIA- "NÃO NADAR CARÁGUÁ (soletrou)"

JOSÉ- "CARAGUÁ" (soletrou)

MARIA- "FICAR PERTO CARAGUÁ TER OITENTA FAMÍLIA FAMÍLIA VIR MINAS GERAIS"

"POUCO VIR MINAS GERAIS POUCO VIR NORDESTE (soletrou e sinal)"

JOSÉ- "PRÁ LÁ PARANÁ"

MARIA- "PARANÁ PRÁ LÁ"

"CADA FAMÍLIA TER TERRENO MAIS OU MENOS VINTE TRINTA E SEIS MAIS OU MENOS"

"TERRA DIVIDIR LÁ HOMEM TRABALHAR PLANTAR BANANA MILHO DEPOIS PEGAR VENDER SALÁRIO"

"SETE DIA DEPOIS REPÓRTER (soletrou) ENTENDER"

JOSÉ- (moveu a cabeça negativamente)

MARIA- "HOMEM FALAR TELEVISÃO ELE CHAMAR HOMEM TRABALHAR TERRA NOME ROQUE BENTO (soletrou)"

"ROQUE (soletrou) FALAR VIR LUGAR ANO UM NOVE SETE SEIS TER SETE FILHO MUITO BANANA"

"TER MUITO BANANA DINHEIRO BOM MAIS OU MENOS DOZE PONTO ZERO ZERO ZERO TER VINTE OITO TERRA LUGAR"

"ROQUE (soletrou) FALAR HOMEM MICROFONE ANTES VIR TER MUITO MATO FEIO TRABALHAR DIFÍCIL"

"DEUS AJUDAR FAMÍLIA AJUDAR ESPOSA AJUDAR MUITO SEMPRE COMER PALMITO (soletrou) SELVAGEM (soletrou) DURO"

"FUTURO DINHEIRO AUMENTAR ANO UM PONTO NOVE SETE NOVE MULHER SUZANA (soletrou) IR CASA ROQUE (soletrou) FALAR"

"EMBORA EU DONO AQUI"

"FUTURO VOCÊ SAIR EU PAGAR POUCO MÊS"

"ROQUE (soletrou) OLHAR FALAR NÃO EMBORA PORQUE DONO ELE BRIGAR"

"HOMEM NÃO EMBORA PORQUE POR EXEMPLO ELE EMBORA FUTURO MULHER SUMIR NÃO PAGAR MÊS ELE"

JOSÉ- "ELA SUMIR ELE PEGAR TERRA AZAR DELA"

MARIA- (acenou a cabeça afirmativamente)

"MULHER QUER ELE EMBORA ELE NÃO QUER EMBORA ELE ELA BRIGAR"

Tradução de **Maria**:

"Tem uma fazenda nome Vale Verde (soletrou) grande, mais ou menos de 3600 hectares (soletrou).

Sabe?

José fez sinal de não.

Maria de que era igual a metros.

José entendeu que era medida.

Maria diz que fica perto de Caraguá (que tem o mesmo sinal de coca-cola).

José pergunta se é coca-cola.

Maria diz que não, nadar, Caraguá (soletrou).

José expressa Caraguá.

Maria diz que fica perto de Caraguá. Lá tem oitenta famílias. As famílias vieram de Minas Gerais. Um pouco veio de Minas e outro pouco do Nordeste.

Maria pergunta a José o sinal de nordeste (soletrou).

José diz que pro lado de Paraná.

Maria repetiu Paraná e disse que é lá para aqueles lados.

Cada família tem terrenos de mais ou menos 23 por 36, mais ou menos. As terras foram divididas.

Lá os homens trabalham, fazem plantação de banana e milho, e depois colhem para vender e pegar o salário do mês.

Uns sete dias depois o repórter (soletrou) e aí?

José não entendeu.

Maria disse que é o homem que fica falando na televisão, ele foi e chamou o homem que trabalha nas terras chamado Roque Bento (soletrou).

O Roque (soletrou) falou que veio para aquele lugar no ano de 1976, e tem sete filhos, e muita plantação de banana. Se tiver muita plantação de banana dá para entrar um dinheiro bom, mais ou menos doze mil cruzeiros, e tem 28 terrenos. O Roque falou para o repórter que quando ele veio para cá havia muito mato, era feio e o trabalho foi muito difícil.

Mas ele tinha Deus que ajudava, e a família que ajudava, a esposa ajudava muito e sempre comia palmito selvagem (soletrou), e disse que selvagem era de duro.

Anos depois foi entrando mais dinheiro. No ano de 1979, uma mulher Suzana (soletrou) foi na casa do Roque e falou:

- Pode sair das terras, eu sou a dona daqui. Depois vocês saem e eu pago um pouco por mês.

-Aí o Roque olhou bem e falou que não iria sair, pois o dono da terra era ele e aí ficaram brigando.

O homem não quer sair porque por exemplo, se ele sair e depois a mulher sumir, e aí não vai pagar por mês para ele.

José diz se ela sumir, ele pega a terra de novo para ele e azar o dela.

Maria acena a cabeça concordando e diz que a mulher quer que ele saia, mas ele não quer sair e ficam brigando."

Parece que Maria, e provavelmente também o ouvinte que conhece a língua de sinais, ao se comunicar com um surdo que usa língua de sinais ou com pouco domínio da língua portuguesa, normalmente tem a tendência de trocar as palavras que julga não ter referência concreta na vida dele, e que o mesmo não iria compreender.

Nesta leitura percebe-se que Maria substitui um vocábulo desconhecido por um sinônimo, que não configura uma constelação de significados e sim um vínculo entre imagem visual desconhecida e imagem visual conhecida (exemplo: repórter = homem da televisão).

Maria passou a imagem visual das cenas acontecidas no texto, como se fosse um filme de várias situações vistas, onde se estabelece vínculo de signos visuais aos objetos e cenas referidos.

Isso não se deve à falta de conhecimento sobre o conteúdo do texto por parte de Maria. Revela que se explicar estas situações mais "profundas" que envolvem o texto, José fará confusão, passando assim a não entender nada.

Ressalta ainda que muitas palavras não existem (ou ela não conhece?) na língua de sinais e que isso traz muitas dificuldades na explicação de um assunto como esse. No entanto, ela acredita que a língua de sinais dá condições ao surdo de se desenvolver plenamente, mas salienta que esta língua deveria ser mais desenvolvida em sua comunidade local. Pois percebe que os surdos da cidade de São Paulo têm sinais diferentes, que parecem dar mais acesso às informações. Afirma que esses surdos têm maior conhecimento da língua do que ela e os demais surdos de sua cidade.

Exemplos destas ocorrências:

Hectares é igual a metros.

Repórter é igual a homem que fala na televisão.

Outras vezes procura passar para José o sentido literal da palavra expressa no texto.

Exemplo desta ocorrência:

Referente a **Maria**:

"HOMEM NÃO EMBORA PORQUE POR EXEMPLO ELE EMBORA FUTURO MULHER SUMIR NÃO PAGAR MÊS ELE"

Tradução de **Maria**:

"O homem não quer sair porque por exemplo se ele sair e depois a mulher sumir."

José interpretou sumir como ir embora e não aparecer mais naquele local e Maria concordou com essa assertiva.

Por outro lado, a palavra “sumir” no texto vai além dessa situação mais imediata, simbolizando o fato da dona das terras não cumprir com os compromissos de pagamento assumidos.

Além disso, a notícia fala de posseiro, que é o lavrador que toma posse ou ocupa terras que encontra desocupadas.

No caso do texto, o posseiro ocupou terras desocupadas, não utilizadas pelo dono e que aparentemente não pertenciam a ninguém.

A idéia central do texto envolvendo o conflito da pessoa que é dona legal da terra e daqueles que a habitavam há vários anos, famílias de posseiros, foi compreendida. Quando José afirma “ela sumir ele pegar terra azar dela”, está concordando com o posseiro.

B)- Leitura realizada por José para João

A partir dessas considerações, passaremos agora a analisar a leitura de José realizada para João.

Manchete: Proprietária quer expulsar posseiros da fazenda Vale Verde, no litoral Sul.

Referente a **José**:

“FAZENDA VALE VERDE (soletrou) BOM TRÊS PONTO SEIS ZERO ZERO LUGAR BOM”

“PERTO (soletrou e sinal) PRAIA OITO ZERO FAMÍLIA VONTADE VIDA (soletrou)”

“VIR MINAS NORDESTE CIDADE LONGE”

“FAZENDA LOTE DOIS QUATRO TRÊS SEIS PLANTAR (soletrou) BANANA MILHO VENDER”

“HOMEM POSSEIRO (soletrou) ANO UM NOVE SETE SEIS”

"SETE FILHO MÊS MÊS VENDER BOM MÊS MÊS UM DOIS PONTO ZERO ZERO ZERO MAIS OU MENOS"

"ANTES VIR BAGUNÇAR TRABALHAR DIFÍCIL JESUS ESPOSA AJUDAR"

"COMER PALMITO"

"ANO UM NOVE SETE NOVE MULHER DONA NOME SUZANA (soletrou) VIR FALAR ELA DONA TUDO ESPERAR"

"MULHER FALAR EMBORA FUTURO PAGAR MÊS MÊS POUCO ESPERAR"

"HOMEM FORTE FALAR NÃO EMBORA"

Tradução de **Maria**:

"Na fazenda Vale Verde (soletrou), bom 3600, o tamanho bom.

Perto (soletrou e fez o sinal) praia. Tinha oitenta famílias e vontade vida (soletrou).

Vieram de Minas e Nordeste e uma cidade longe.

Na fazenda tinha lote (soletrou) dividido 24 por 36. Plantam (soletrou) banana, milho para vender.

O homem posseiro (soletrou) em 1976, sete filhos todo mês vendia bem, por mês doze mil mais ou menos.

Quando veio tudo era bagunçado, depois foi arrumando, trabalhou duro e Jesus, a mulher ajudavam.

Comer palmito.

Depois em 1979 uma mulher que era dona com o nome de Suzana (soletrou), foi lá dizendo que era dona de tudo e para esperar.

A mulher disse para sair e depois ela pagava todo mês um pouco e para esperar.

O homem era forte e disse para ela que não ia sair."

O problema do conflito pela posse da terra foi entendido por José, embora tenha soletrado as palavras "posseiro", "plantam", que são palavras chaves no entendimento do texto. José parece não encontrar equivalentes traduzíveis destas palavras na língua de sinais, por isso soletra como estratégia de leitura, mas reconhece com suas próprias palavras sinalizadas uma forma de entender o conflito de terra, o que já havia se evidenciado ao ouvir a leitura feita por Maria.

Mas a pouca exposição a expressões de linguagem figurada e/ou palavras que não apresentam sentido literal, pode também estar atingindo a sua habilidade de utilizar o conhecimento de mundo para inferir a partir de suas experiências, dando significado à leitura. Isto me parece evidente ao analisarmos sua afirmação anterior: “ela sumir ele pegar terra azar dela”. A expressão “sumir” é entendida literalmente por José, como “ir embora”, então o homem pega a terra de volta. A questão da possibilidade de a proprietária deixar de cumprir os compromissos de pagamento de indenizações aos posseiros, que ficariam no prejuízo, passa despercebida.

É um leitor que procura uma compreensão literal do significado da palavra, gerando dificuldades na interpretação da linguagem figurada ou de vocábulos desconhecidos.

João e José sempre estiveram envoltos em uma família de surdos e ouvintes em que tanto a língua de sinais como a oral aconteciam naturalmente. Mas somente esta exposição não parece garantir o desenvolvimento destas duas línguas, de tal forma a possibilitar o entendimento de piadas e linguagem figurada.

No entanto, quando estes surdos que usam língua de sinais fazem uso da leitura silenciosa, percebe-se que se utilizam dos movimentos articulatórios de maneira aleatória como forma de representar as palavras escritas. Isto deve ocorrer devido ao tipo de aprendizado de leitura que também privilegiava este canal, mesmo não sendo capazes de fazer qualquer relação som - grafema. Mas não há dúvida de que o acesso à leitura por parte destes surdos se deu pelos sinais e alfabeto digital, sendo este último o responsável por uma possível mediação fonológica (Lodi, 1996).

O aprendiz de uma segunda língua somente é capaz de utilizar as informações desta nova língua, de tal forma a observar, comparar, concluir, tendo como base os construtos internos e hipóteses mentais, adquiridos através da primeira língua.

Resumindo, acredito que a língua que estes surdos constituíram parece estar limitada ao sentido literal, pela pobreza de vocabulário em sinais imposta pelo meio em que eles vivem, por uma alfabetização precária, sem um interlocutor privilegiado - no caso, adultos surdos bilíngües ou professor com pleno domínio da língua de sinais - e baixo grau de domínio da língua como um sistema simbólico, dificultando assim o aprendizado da leitura.

Em todas as leituras realizadas buscam referenciais vividos para discorrerem sobre a mesma, sem se aterem à história e mensagem contida no texto.

Isso se revela quando José vai contar a João o que entendeu sobre a leitura que fala da notícia de posseiros.

Foi solicitado que o seu contar se desse dialogicamente com o seu irmão, mas não ocorreu dessa forma.

José discorreu sozinho sobre o seu entendimento do texto.

Exemplo desta ocorrência:

JOÃO- "FAZENDA VALE VERDE (soletrou) TRÊS SEIS ZERO ZERO HECTARES (soletrou)"

MARIA- "PARAR CONVERSAR O QUE LER"

JOSÉ- "FAZENDA GRANDE TER FAMÍLIA CRIANÇA PESSOAS POBRE DINHEIRO POUCO
TODOS DURO TODOS DURO"

"FAZENDA BONITA TER PALMITO COISAS"

"VENDER POUCO ELES TRABALHAR DIVIDIR DINHEIRO POUCO CADA UM"

"AJUDAR OUTRO PLANTAR BANANA MILHO"

"POR EXEMPLO EU CHEFE OLHAR MANDAR PEGAR ENCHER SACO JOGAR CAMINHÃO VENDER"

"NOITE VOLTAR CASA BANHO"

"EU DONO FAZENDA TER QUANTO CASA DIVIDIR COMER PESSOAS MORAR LÁ FORTE SAÚDE"

"FUTURO EU VELHO MORRER TUDO MEU FILHO CONTINUAR MEU FILHO VELHO MORRER CONTINUAR"

"EU DONO LUGAR DIVIDIR FAMÍLIA POBRE TERRA TER DIVIDIR TUDO COMER"

"DONO FAZENDA EU ELE ENTENDER BOM"

"NÃO PAGAR SALÁRIO ELE PORQUE VENDER POUCO"

"NÃO TER DINHEIRO COMO DIVIDIR POUCO"

"PORQUE MUITA COISA PAGAR"

Tradução de **Maria**:

João inicia discorrendo que "a fazenda Vale Verde (soletrou) com 3600 hectares (soletrou)."

Maria interrompe e pede para conversarem sobre a leitura.

José- "A fazenda grande tem famílias, crianças, pessoas pobres. O dinheiro é pouco, todo mundo é duro, todo mundo tá duro.

A fazenda é bonita, tem palmito e várias coisas.

Vende pouco. Eles trabalham mais tem que dividir o dinheiro e aí fica pouco para cada um. Um ajuda o outro e depois fizeram plantação de banana e milho.

Por exemplo eu sou o chefe e eu fico dando ordens e pega colhe o que plantou, enche o saco, põe no caminhão e aí leva para vender. A noite volto para casa, tomo um banho.

Eu dono da fazenda que tem várias casas e divide o de comer com as pessoas que moram lá, para ficar forte e com saúde.

Depois que eu ficar velho, morro, vai e fica para os meus filhos e assim por diante. Meus filhos ficam velhos, morrem e vai passando.

José é o dono do terreno e divide com as famílias pobres o terreno que tem, e aí divide tudo a comida.

O dono da fazenda sou eu e o cara deve entender bem isso.

Não dava para pagar o salário de quem estava lá, porque vendeu pouco.

Não tem dinheiro e como vou dividir o pouquinho que tenho, porque tem muita conta para pagar."

PROBLEMAS IDENTIFICADOS A PARTIR DO TEXTO 3: LEITURA DE SURDO PARA SURDO

A partir da leitura realizada por Maria foi possível observar duas situações citadas anteriormente:

1) **Pobreza de vocabulário**, quando ela utiliza signos visuais que cheguem diretamente à imagem visual conhecida. Tem-se como exemplo "hectares" que representa visualmente por "metro", e "repórter" como o "apresentador de notícias na televisão."

2) **Não utilização de linguagem figurada**, por acreditar que a restrição do vocabulário dos surdos complicaria muito este tipo de explicação e que passariam assim a não entender nem o vocábulo literal, nem o figurado.

Na leitura de José para João observou-se que apresentaram a mesma situação do contar por escrito nos textos anteriores:

1) **Utilização de monólogo**, por mais que Maria insistisse, cada um contou a sua experiência individual vivida, na busca de referenciais concretos da sua vida sem partilhar a idéia com o texto e nem entre eles.

3. CONVERSA ESPONTÂNEA

A comunicação espontânea por meio de sinais revela um lindo cinema mudo de interpretação, onde a fisionomia, a agilidade das mãos e a expressão corporal são imprescindíveis no processo de significação.

A língua de sinais que utilizam cumpre a função de intercâmbio social, onde o surdo comunica todo o seu cotidiano.

Exemplo deste tipo de ocorrência:

JOSÉ- "ANTES SÁBADO MANHÃ UM UM RELÓGIO SÃO PAULO SURDO ENCONTRAR AMIGO CONVERSAR"

"RESPONDER (na direção de João)"

JOÃO- "DIA DOIS DOIS SÁBADO EU PASSEAR LONGE CONVERSAR PASSEAR CERVEJA COMER ANDAR AMIGO ELES NAMORAR"

Tradução de **Maria:**

José- "Antes sábado de manhã as onze horas em São Paulo os surdos se encontraram com os amigos para conversar.

Pedi para João dar uma resposta."

João- "No dia 22, sábado eu fui passear longe. Conversei, passei, tomei cerveja, comi, fiquei andando com os meus amigos.

Eles arrumaram namoradas."

Esta língua de sinais utilizada por eles parece transmitir um determinado número de significados, suficiente para a sua necessidade de expressão.

Exemplos desse tipo de ocorrência:

1. **JOSÉ-** "VOCÊ NÃO CONHECER SURDO ENCONTRAR LÁ PRIMEIRA VEZ"

JOÃO- "NÃO CONHECER SURDO PRIMEIRA VEZ IR"

MARIA- "LÁ ENCONTRAR SURDO VOCÊ PENSAR BOM IMPORTANTE"

JOSÉ- "BOM BEBER COMER CONHECER MUITO SURDO"

Tradução de **Maria:**

José- "Você não conhece os surdos que você encontrou lá? É a primeira vez que você foi?"

João- "Eu não conhecia os surdos era a primeira vez que eu fui lá."

Maria- "O que vocês acham desse tipo de encontro? No que ele é importante?"

José- "É bom, se bebe, come e conhece muito surdo."

2. **JOÃO-** "EU VER NÃO CONHECER NINGUÉM DEVAGAR CONVERSAR CONHECER"

JOSÉ- "CERTO CONVERSAR DEVAGAR NÃO BOBO SÃO PAULO MUITO PESSOAS"

João- "SÃO PAULO MUITO PESSOAS EU OLHAR CHEIO DIFÍCIL ANDAR"

**"EU ENTRAR CONHECER ESCREVER NOME RUA TELEFONE ELES CARIMBAR PULSO
PORQUE ELE SAIR ANDAR RUA BAR VOLTAR PULSO EU ENTRAR"**

Tradução de Maria:

João- "Aí eu olhei assim, mas não conhecia ninguém. Aí aos poucos eu fui conversando e conhecendo."

José- "Isso está certo. Isso, tem que ir conversando devagarinho, mas não pode ser bobo.

Em São Paulo tinha muitas pessoas?"

João- "Lá em São Paulo tinha muitas pessoas, eu fiquei olhando, mas estava tão cheio que ficava difícil de andar.

Na hora de entrar dei o nome, rua, telefone e carimbaram no meu pulso. Se eu fosse sair, para dar umas voltas na rua, ir no bar.

Aí na volta mostrava o pulso para poder entrar de novo."

A situação de diálogo espontâneo foi proposta em função do ocorrido nas situações de diálogo a partir da leitura de textos, que haviam sido solicitadas durante o estudo, e já discutidas anteriormente. A intenção era verificar se as situações monológicas observadas se deviam à dificuldade da tarefa de leitura ou se era uma característica dos diálogos estabelecidos entre eles naturalmente.

Pelo que se pode constatar, em uma situação espontânea dialogam naturalmente e dão conta de trocar experiências vividas. Posso inferir, por conseguinte, que a dificuldade da tarefa de leitura interferiu nas situações dialógicas a ela relacionadas, levando-os a discorrer a partir do tema abstraído do texto, ao invés de conversarem sobre o texto, e que também a falta de experiência neste tipo de tarefa pode ter interferido em seu desempenho.

4. ENTREVISTA COM MARIA, JOÃO E JOSÉ SOBRE AS LEITURAS REALIZADAS

Uma das perguntas dizia respeito ao acesso à leitura por parte de surdos que usam língua de sinais.

Um dos problemas fundamentais apontados por Maria, João e José, diz respeito à falta de conhecimento de vocabulário. Revelam que quando eles lêem, traduzem o texto para língua de sinais, e as palavras desconhecidas para eles são soletradas.

Maria confirma que eles traduzem a escrita de palavra por palavra, ou por sinais ou em soletração digital, e que não captam o conteúdo do texto. Esta afirmação revela falha no processo de leitura.

Acredita que os surdos, na sua maioria, não saibam ler porque se deparam com diversos obstáculos, como: o problema da restrição do vocabulário, que faz com que se sintam desmotivados nas suas tentativas de leitura; a falta de entendimento do texto e a necessidade de uma pessoa bilíngüe para explicar o conteúdo da leitura.

Afirma, ainda, que o surdo que sabe ler passa a informação para o outro surdo de forma resumida, discorrendo sobre as mensagens principais do texto e excluindo ou substituindo as palavras que considera de difícil compreensão.

Ressalta que eles aprendem mais palavras ligadas ao seu cotidiano ao qual têm acesso diariamente.

José e João confirmam que o surdo que usa a língua de sinais necessita de alguém bilíngüe, para traduzir o que o texto quer transmitir e também para facilitar-lhe a leitura.

Relatam também que é muito importante no dia a dia do surdo aprender a ler e escrever, pois a grande maioria da população é de ouvintes não conhecedores da língua de sinais.

José revela que utilizar a escrita e leitura de uma palavra única fica fácil para ele. Conta uma experiência que teve no consultório médico:

"MÉDICO PERGUNTAR GELADO EU NÃO ENTENDER"

"MÉDICO ESCREVER GELADO (soletrou) ENTENDER FALAR NÃO"

Tradução de **Maria**:

"O médico perguntou se ele tomou gelado e ele não entendeu a pergunta.

Assim, ele escreveu -GELADO- e entendeu, respondendo que não."

Também em relação a isso, revelam que frases e perguntas longas, escritas, são difíceis para quem não ouve, e que basta escrever uma única palavra para eles entenderem a idéia. No entanto, isto também traz algumas limitações, pois quando estamos familiarizados com a situação é fácil nos apoiarmos em poucas palavras, caso contrário fica muito difícil a compreensão e a comunicação.

Como mencionado, um dos grandes problemas do surdo na compreensão da leitura se dá pela falta de vocabulário e a inflexibilidade em lidar com conceitos. Mesmo quando tem um intérprete para ajudá-lo na construção dos sentidos do texto, o mesmo se utiliza de vocábulos com referenciais literais e que fazem parte do seu cotidiano. Este fato parece estar relacionado à imagem que o intérprete tem do surdo. No caso destes surdos, a imagem que aparece é a de que o surdo é "cabeça dura", como dito anteriormente.

Assim, a falta de vocabulário e inflexibilidade em relação aos conceitos dificultam-lhes o acesso à leitura.

Quanto às implicações pedagógicas, acreditam que a língua de sinais é a língua do surdo e que deve ser usada na sua educação. É importante aprender o português escrito para estarem melhor informados, mas, para isso, é preciso conhecer melhor a estrutura desta língua.

João e José acham o português difícil e acreditam que a escrita do surdo que não conhece bem o português é "escrita de índio" (sic). Relatam ter um pouco de vergonha ao se depararem com a necessidade de escrever textos.

Maria, João e José acham que em contato com outros surdos, de outras comunidades, principalmente de São Paulo, desenvolverão melhor sua língua de sinais, o que lhes permitirá falar sobre qualquer coisa e, talvez, desenvolver uma melhor leitura.

Maria ressalta que, expressando livremente suas idéias em língua de sinais, José e João poderão transitar e traduzir a escrita de melhor maneira, pois terão maior fluência em sua própria língua e, a partir disto, maior facilidade para aprender o português como segunda língua. Para ela é importante manter contato com os surdos sinalizadores de São Paulo, porque os considera melhores conhecedores da língua de sinais.

Maria considera que numa escola, como a que ela conhece, todos devem ser sinalizadores, mas que isto é difícil de acontecer de uma hora para outra.

5. DEPOIMENTOS DE MARIA SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS: UM CAMINHO DE RESPOSTAS POSSÍVEIS

Passo a apresentar alguns temas que recortei dos registros dos depoimentos colhidos de Maria a respeito da leitura e escrita de surdos e o modo como supõe que seja a relação entre língua de sinais e escrita do surdo.

A) RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA DE SINAIS E ESCRITA.

Uma das questões discutidas com Maria dizia respeito a um diálogo em sinais ocorrido entre ela e uma criança surda. Este diálogo foi filmado e traduzido por ela. Maria estava narrando um jogo de futebol que assistiu pela televisão.

Ela explica que o que está escrito é o que disse, e que no seu pensamento ela imagina cada um dos elementos ou a situação à qual se refere. Cada sinal foi transferido para a palavra escrita correspondente, chegando-se ao seguinte:

PESSOAS-TORCER-ASSOVIAR-ALEGRIA-HOMEM-FILMAR-TELEVISÃO.

Relata que os surdos pensam na imagem visual da situação, enquanto José e João admitem que pensam em sinais (anexo 8).

Quando João relata em língua de sinais que às 8 horas vai à padaria, ele soletra **PADARIA** e junta os sinais **OITO - HORAS - IR - PADARIA**, recompondo, assim, a imagem da situação total vivida.

Ressalta que os surdos que conhece fazem uma organização destes sinais de forma que lhes possibilite chegar ao sentido da mensagem.

Mostra que eles têm a preocupação de contar sobre o lugar, a data, com quem estavam, e isto faz com que consigam transmitir suas experiências, de modo que, quem entende a língua de sinais, sabe perfeitamente como tudo aconteceu.

Refere que o que está escrito é o que disse, e que no seu pensamento ela imagina cada um dos elementos ou a situação a qual se refere.

Mostra que os surdos têm a preocupação de contar sobre o lugar, a data, com quem estavam, e isto faz com que consigam transmitir suas experiências, de modo que, quem entende a língua de sinais, sabe perfeitamente como tudo aconteceu.

B) EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM LÍNGUA DE SINAIS: VIOLÊNCIA FÍSICA E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.

Sobre este aspecto discuto primeiramente as concepções de Maria quanto ao entendimento de determinadas situações por parte destes surdos que usam língua de sinais.

Ela afirma que existem situações de difícil entendimento para os sujeitos surdos deste estudo em virtude de seu vocabulário restrito.

Acredita, como já mencionado anteriormente, que tanto ela como João e José precisam tornar-se melhores conhecedores da língua de sinais para modificar essa questão de restrição de vocabulário, que é um problema deles e não das possibilidades que a língua em si oferece.

Este vocabulário básico, ao qual se refere, parece ser o organizador das experiências vividas por eles, mas que não se mostrou suficiente para o entendimento de uma série de vocábulos escritos.

Maria exemplificou esse vocabulário básico ao relatar a seguinte situação: numa palestra para surdos sobre os problemas sociais do Brasil, havia um cartaz onde estava escrito “violência”. O surdo intérprete não entendeu e perguntou a ela se era “violão”. Ela respondeu com o sinal de “brigar” e ele entendeu.

A partir disto , considere o problema do entendimento de vocábulos usados apenas em sentido literal. Tomei como ilustrativa a palavra “VIOLENCIA”, nos sentidos de “VIOLENCIA FÍSICA” e de “VIOLENCIA SIMBÓLICA”. Ambos os sentidos foram discutidos com Maria numa entrevista da qual o Prof. Angel Pino Sirgado também participou. O diálogo entre ele e Maria é reproduzido a seguir:

Prof. Pino- “Por exemplo, às vezes a mãe ou o pai, dizem que amam muito a criança, e porque amam muito, então não deixam a criança pensar com suas próprias idéias, com o que está em sua cabeça. A mãe diz o que a criança gosta, diz o que tem que fazer, sabe, essas mães que gostam tanto, amam muito seu filho que não deixam os filhos fazerem nada, ou a filha; não deixam fazer nada. Elas tem que fazer tudo.

O filho fica reprimido, sem liberdade de agir, porque a mãe faz tudo no lugar dele. Isso nós chamamos de violência. A violência não é física, mas uma violência simbólica ou mental.

Como é que deveria ser passada esta diferença entre violência física e violência simbólica, em língua de sinais para o surdo?”

Maria- “Como eu devo explicar isso?”

Prof. Pino - “É, a mãe que ama muito, mas que é um amor exagerado que não deixa o filho fazer as coisas. Terá que explicar para ela, porque não sabe, que tem amor de mãe que às vezes faz mal ao filho, e um outro amor que possibilita ao filho

ser livre, ser independente, tomar iniciativa e escolher. O outro tipo de amor, que a mãe faz tudo pelo filho, e não deixa o filho fazer nada. Ele não sabe escolher, ele não sabe escolher uma roupa, não sabe dizer o que está pensando, não sabe tomar uma decisão, a mãe tem que tomar no lugar dele.

Então, são dois tipos diferentes.

O primeiro é amor normal e o segundo poderia ser considerado uma violência, que proíbe o filho de agir por ele mesmo.”

Maria relata a seguir como explicaria ao surdo a diferença entre violência física e violência simbólica, utilizando a fala e a língua de sinais alternadamente. Separei os dois momentos: primeiro a fala e depois os sinais utilizados por Maria, porque foi dessa maneira que procedeu durante a entrevista.

Maria- “Por exemplo: a mamãe tá aqui, outra mamãe tá aqui, a minha mamãe, eu peço:

-Posso ir passear?

E ela fala pode. A sua mamãe você pede:

Não, só comigo, sozinho não.

Qual outro exemplo que eu poderia dar?

(Utilizando a língua de sinais de **-POR EXEMPLO-MINHA-MAMÃE-SUA-MAMÃE**).

(utilizando a língua de sinais de **-MINHA-MAMÃE-EU-PEDIR-PODER-PASSEAR-ELA-FALAR-PODER**).

(utilizando a língua de sinais de **-SUA-MAMÃE-VOCÊ-PEDIR-PODER-PASSEAR-SÓ-EU-SOZINHO-NÃO**).”

Prof. Pino- Escolher roupa.

Maria- Eu falo para minha mamãe

Posso comprar roupa no shopping, sozinho?

Mamãe fala prá mim:

-Pode! E eu vou.

A sua mamãe, você pede, posso comprar roupa no shopping?

Ela fala:

-Sozinho não, junto, porque é perigoso, tem muito ladrão por aí, fico preocupada com você! Entendeu?

(utilizando a língua de sinais de **-EU-FALAR-MINHA-MAMÃE**).

(utilizando a língua de sinais de **-PODER-COMPRAR-ROUPA-SHOPPING-SÓ**).

(utilizando a língua de sinais de **-MAMÃE-FALAR-EU-PODER-IR**).

(utilizando a língua de sinais de **-SUA-MAMÃE-VOCÊ-PEDIR-PODER-COMPRAR-ROUPA-SHOPPING**).

(utilizando a língua de sinais de **-ELA-FALAR-SÓ-NÃO-JUNTO-PORQUE-PERIGOSO-TER-MUITO-LADRÃO-EU-FICAR-PREOCUPADA-VOCÊ-ENTENDER?**)).”

Maria acredita que João e José vão generalizar a palavra violência como sendo "não" e que não farão as relações das idéias, mesmo com todas as explicações que ela der. Justifica esta hipótese pelo fato da maioria dos surdos não terminarem o primeiro grau e não estarem motivados para a leitura, além de não serem conhecedores fluentes de língua de sinais. Acrescenta que estes elementos são fundamentais para se ter um entendimento geral sobre tudo o que acontece.

Na verdade, creio que se eles entenderem o sentido, tentarão expressar de alguma forma, ainda que através de mímica, mesmo que não encontrem correspondentes em língua de sinais

Maria continua suas explicações:

Maria- “Eu vou explicar que a minha mamãe, me ensina bem, porque o surdo precisa aprender a viver sozinho, prá estudar, prá trabalhar, a minha tá certa. A sua mamãe, é muito preocupada, sempre proíbe não pode, isso tem nome: violência.

(utilizando a língua de sinais de **MINHA-MAMÃE-ENSINAR-BEM-PORQUE-SURDO-PRECISAR-APRENDER-VIVER-SÓ-ESTUDAR-TRABALHAR-MINHA-CERTO**).

(utilizando a língua de sinais de **-SUA-MAMÃE-MUITO-PREOCUPADA-SEMPRE-PROIBIR-NÃO-PODER-ISSO-NOME-VIOLÊNCIA-** (soietrou).”

Mas, ela mesma considera que este tipo de explicação não seria adequado:

Maria: “Porque prá mim, eu acho que vai ficar muito confuso a cabeça dele, se eu colocar várias coisas, vários fatos diferentes, o que é violência, que eles vão ficar assim, vão ficar achando que tudo é violência.

Se ele quiser sentar aqui, e eu falar que não pode, que esta cadeira é do presidente. Ele vai achar que é uma violência e na verdade não é.”

Mesmo com todas dificuldades de compreensão que Maria relata em relação ao surdo, acredita que possam ter a mesma compreensão de mundo que o ouvinte, independente do assunto. Considera que as experiências possam ser diferentes,

mas a língua de sinais dá as mesmas possibilidades ao surdo que a língua oral ao ouvinte.

Mas Maria parece não acreditar na capacidade de entendimento de João e de José, talvez porque ela própria não tenha compreendido totalmente o sentido metafórico de violência.

Maria-” Eu troco uma palavra pela outra se precisar, por uma palavra que ela conhece, acho que dá para explicar. Em sinais é mais difícil, mais complicado de explicar, o problema está no vocabulário dele, eu quero explicar e acabo falando uma palavra que ele também não conhece e com isso vai acumulando muitas palavras que ele não conhece. Daí tenho que explicar tudo, porque ele não ouve né?”

Maria deixa claro que não é a língua de sinais que limita o entendimento destes conceitos e sim o conhecimento que se tem dessa língua.

6. ENTREVISTA ENTRE MARIA, JOÃO E JOSÉ: VIOLÊNCIA FÍSICA E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A partir das dificuldades apontadas por Maria, foi organizada uma situação em que ela discutiria a questão da violência com José e com João.

No diálogo a seguir, Maria procura explicar a José a questão da violência simbólica:

MARIA- "VIOLÊNCIA (soletrou) IGUAL POR EXEMPLO VOCÊ BATER EU POR EXEMPLO VOCÊ XINGAR SEU FILHO IGUAL VIOLÊNCIA (soletrou) BRIGAR IGUAL VIOLÊNCIA (soletrou)"

JOSÉ- "VIOLÊNCIA (soletrou) IGUAL BRIGAR"

MARIA- "IGUAL OUTRO EXEMPLO FILHO QUER ROUPA VERMELHO VOCÊ PAPAI FALAR NÃO PODER PRECISAR AZUL IGUAL VIOLÊNCIA (soletrou)"

"VOCÊ ENTENDER"

JOSÉ- "MAIS OU MENOS"

MARIA- "SEU FILHO IGUAL VOCÊ PODER ESCOLHER ROUPA BRINQUEDO"

"ESCOLHER AMIGO VOCÊ FALAR ELE NÃO QUER PORQUE NÃO GOSTAR AMIGO DELE IGUAL VIOLÊNCIA (soletrou)"

"SEU FILHO QUER NAMORAR VOCÊ NÃO QUER NÃO DEIXAR PORQUE NÃO GOSTAR NAMORADA DELE IGUAL VIOLÊNCIA (soletrou)"

JOSÉ- "VIOLÊNCIA IGUAL NÃO"

MARIA- "SEU FILHO QUER NAMORAR VOCÊ PROIBIR VOCÊ NÃO QUER MOÇA BOM QUEM ESCOLHER TUDO VOCÊ NAMORADA IGUAL"

JOSÉ- "ELE QUERER NAMORAR MULHER EU NÃO GOSTAR MEU FILHO PEGAR TRAZER NAMORADA CASA EDUCAÇÃO (soletrou)"

Tradução de Maria:

Maria- Violência é por exemplo você bate em mim, por exemplo você xinga seu filho, é violência. Briga também é violência.

José- Violência é igual a briga.

Maria- Também é igual a briga. Outro exemplo, o filho quer roupa vermelha, você papai fala não pode, tem que ser azul e isto também é violência. Você entendeu?

José- Entendi mais ou menos.

Maria- Seu filho é igual a você, pode escolher roupas e brinquedos. Escolher amigos e você fala que não quer porque não gosta daquele amigo e é também uma violência.

Se filho quer namorar alguém e você não quer, não deixa porque não gosta da namorada, e isto é uma violência.

José- Violência é igual a não.

Maria- Seu filho quer namorar e você proíbe, você não quer, a moça é jóia mas quem escolhe tudo é você, até a namorada.

José- Ah ele quer namorar uma garota e eu não quero meu filho pega e põe a garota para dentro de casa e soletrou a palavra educação.

Neste exemplo, José associou o vocábulo “violência” a : “briga”, “não” e “educação” (no sentido de falta de educação). Isto indica a tentativa de buscar um sinônimo da palavra em língua de sinais, estabelecendo uma relação de igualdade entre o que foi explicado e um termo existente no seu repertório de sinais. Entendeu a violência física, mas apenas parcialmente a violência simbólica. O seu entendimento se faz por um dos sinônimos que deu ao vocábulo.

A seguir, neste exemplo de entendimento da palavra se torna claro a correlação entre violência e educação, que José estabeleceu:

MARIA- “AGORA VOCÊ EXPLICAR VIOLÊNCIA”

José- “POR EXEMPLO ESPOSA MEU JUNTO FAMÍLIA TODOS JUNTO”

“EU IR VISITAR FAMÍLIA CONVERSAR BATER PAPO BOM IRMÃ MEU BRAVA”

“ELA XINGAR OUTRA IRMÃ”

“PESSOAS FICAR VERGONHA VER”

“PESSOAS PENSAR ELA NÃO TER EDUCAÇÃO”

“ELAS BRIGAR NÓS SEPARAR IGUAL VIOLÊNCIA (soletrou)”

Tradução de Maria:

Maria- Agora você explica o que é violência.

José- Por exemplo que esposa dele junto com toda família, tudo junto. Ele vai visitar a família, conversar, bater papo, e aí a irmã dele está brava. Ela xinga a sua outra irmã. O pessoal fica com vergonha do que está acontecendo. O pessoal pensa que ela não tem educação.

As duas ficam discutindo, mas eles não se metem e isso é uma violência.

A partir dos resultados obtidos e discutidos até agora, vejo a necessidade de encontrar modelos e contribuições teóricas para este tipo de estudo. Passo, assim, a fazer uma análise semiótica do sistema de sinais utilizado pelos surdos deste estudo, à luz da teoria de Charles Peirce (1839 - 1914).

A BUSCA DE UMA COMPREENSÃO SEMIÓTICA PEIRCEANA NO DIZER DOS SURDOS

“Tentar compreender semioticamente a natureza e as funções do signo lingüístico, ao se adotar um ponto de vista peirceano, requer necessária, embora não suficientemente, o esforço de explicitar-lhe estas múltiplas relações nos diversos níveis implicados em sua formação. A estas relações, a Semiótica proposta por Peirce denomina, relações de interpretante.” (Silveira, 1996: 1).

*“Um signo, ou **representamen**, é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo melhor desenvolvido. Ao signo, assim criado, denomino **interpretante** do primeiro signo.” (Peirce, 1975: 94).*

O signo representa o seu objeto, colocando-se no lugar desse objeto não de maneira idêntica ao objeto, mas sob alguns aspectos do mesmo, que seria a idéia que se tem dele.

“Idéia, sendo vista no sentido bem cotidiano, quando se diz que um homem captou a idéia do outro, ou quando o homem relembra o que aconteceu anteriormente com ele, sendo a mesma idéia.” (Peirce, 1975: 94).

O signo, ou representamen, está relacionado a três elementos: o fundamento, o objeto e o interpretante.

É necessário dizer que o objeto presente na mente não representa uma relação significativa - significado, pois para Peirce a relação é triádica e não diádica: representamen, objeto, interpretante.

“Trata-se da criação de condições para que se determine, cada vez mais explícita e interiorizadamente, um programa de conduta a ser seguido para o encontro desta mente com o objeto. Os interpretantes do signo compõem este programa.” (Silveira, 1996: 2-3).

A conduta em relação ao interpretante e objeto dependerá da natureza do signo. Porém, se houver algo que veicule informação, mas que não faça referência a pessoa e que lhe cause muita estranheza, não será denominado Signo, neste contexto.

Numa correspondência à Lady Welby, datada de 12 de outubro de 1904, Peirce relata que desde 1867, após longos anos de dedicação ao estudo sobre o estatuto do signo lingüístico, foi levado a discutir suas idéias em três classes: *Primariedade*, *Secundariedade* e *Terciariedade*. Estas três classes advêm da lógica dos relativos e do conceito de valência.

***“Primariedade** é o modo de ser daquilo que é tal como é, positivamente e sem referência a qualquer outra coisa.*

***Secundariedade** é o modo de ser daquilo que é tal como é, com respeito a um segundo, mas independentemente de qualquer terceiro.*

***Terciariedade** é o modo de ser daquilo que é tal como é, colocando em relação recíproca um segundo e um terceiro.”* (Peirce 1975: 136).

Para tal, o signo é uma realização plena da *Terciariedade* e depende das três classes citadas para se constituir.

Essas idéias foram denominadas de categorias cenopitagóricas.

Considerou o Representamen ou Signo sendo a função de Primeiro, o Objeto como o Segundo, e finalmente o Interpretante como o Terceiro.

“O representamen é o signo enquanto pode substituir um outro, seu objeto, podendo daí determinar um interpretante. O objeto é o outro que se impõe na experiência e que determina o representamen como que canalizando sua potencialidade para que lhe possa substituir. Caracteriza-o, pois, a relação de alteridade própria da secundidade.

O interpretante, finalmente, decorrerá das correlações estabelecidas entre o representamen e o objeto, trazendo, porém, à completude do signo uma contribuição irreduzível a qualquer uma outra já estabelecida. Com efeito, ao posicionar-se diante do objeto, ele o faz diante do par formado por este objeto e o representamen, passando a significar também as relações aí estabelecidas. O interpretante pode, assim, ser considerado um signo de um signo. No exercício de um papel nitidamente generalizador das relações de significação, o interpretante caracteriza-se por realizar na tríade semiótica a mais genuína função de terceiraidade.

*A idéia interpretante plenamente geral, produzirá novas idéias que a interpretem. Realizador da função típica de terceiraidade, o interpretante será designado por Peirce como um **Terceiro** e dele será dito ser capaz de produzir Terceiros e Terceiros de Terceiros e, assim, indefinidamente.” (Silveira, 1996: 8-9).*

Adotando a concepção peirceana de signo, chega-se à estrutura triádica de relações, isto é, dividindo-o segundo três tricotomias, já sabidas: a relação signo-meio - S(M); signo-objeto - S(O) e signo-interpretante - S(I)(Epstein, 1986).

Assim, na relação signo-meio, vista como primeira tricotomia ou correlato, o signo pode ser uma mera qualidade (qualisigno), um existente concreto (sinsigno) ou uma lei geral (legissigno).

Qualisigno é uma qualidade que é um Signo. Uma qualidade pode ser, por exemplo, uma cor através da qual o signo é expresso. Somente atua como signo a medida que se corporifica a um objeto. Exemplo: casa vermelha.

O Sinsigno (onde a sílaba sin equívale a singular ou a uma única vez), é um acontecimento real que é um signo. Um sinsigno envolve vários qualissignos

quando estes são efetivamente corporificados. Um exemplo de sinsigno é uma certa placa de trânsito em determinado local.

Um Legissigno é uma lei, comumente estabelecida por homens, que é um Signo. Não é um objeto singular, mas um tipo geral. Conserva sempre sua identidade em todas as reproduções. A palavra "bola" é sempre o mesmo legissigno seja escrita ou falada e independente de sua aparição em um momento e lugar determinados.

De acordo com a segunda tricotomia, da relação signo para com o seu objeto, o signo pode ser denominado de ícone, índice ou símbolo.

Ícone, segundo Peirce, é um signo que, na relação signo, objeto, indica uma qualidade ou uma propriedade do objeto, por força de características em comum com o referido objeto. Qualquer coisa, um Qualissigno, um Sinsigno e um Legissigno será ícone de algo, na medida que possui certos traços (pelo menos um) a esse algo e usado como signo dele. São ícones: quadros, desenhos, figuras lógicas e outros.

Os Índices são signos que tem uma relação direta, causal e real com o seu objeto, como por exemplo a fumaça como indicadora da presença do fogo, pronomes demonstrativos, nomes próprios e outros. O Índice ou Indicador é afetado pelo objeto e tem necessariamente alguma qualidade em comum com ele.

Segundo Peirce, um símbolo é um signo arbitrário cuja ligação com o objeto é definida por uma lei convencionada. Deste modo é um Legissigno uma vez que atua como uma lei geral.

Na dependência da relação do signo para com seu interpretante S(I), surge uma terceira tricotomia, na qual o signo pode ser denominado de rema, dicente ou argumento.

No rema a relação Signo-Interpretante é entendida como uma possibilidade qualitativa, como um predicado: “é verde” ou “é magro”.

Os remas não nos capacitam para uma decisão, pois apenas despertam sensações (emoções e estados de ânimo).

Um Dicente na relação Signo-Interpretante, é um signo de existência concreta, capaz de ser afirmado e, portanto, podendo ser considerado verdadeiro ou falso.

Um Argumento é um Signo cujo objeto é uma lei geral na sua relação com o interpretante. Deve, necessariamente, ser um Símbolo e um Legissigno.

Bense e Walther (1975: 54) utilizam o seguinte esquema para representar os componentes das tricotomias das relações do signo:

	M	O	I
M	MM	MO	MI
O	OM	OO	OI
I	IM	IO	II

onde:

MM = qualisigno MO = sinsigno MI = legissigno

OM = índice OO = ícone OI = símbolo

IM = rema IO = dicente II = argumento

A combinação dessas tricotomias Meio, Objeto e Interpretante, conduzem à vinte e sete possibilidades de tipos de signos, das quais somente dez existem devido à própria natureza dos conceitos peirceanos que as definem.

Com estes dez tipos de signos, Peirce (1975: 108) organizou o quadro abaixo:

(I) Remático Ícônico <u>Qualissigno</u>	(V) Remático <u>Ícônico</u> <u>Legissigno</u>	(VIII) <u>Remático</u> <u>Símbolo</u> Legissigno	(X) <u>Argumento</u> Símbolo Legissigno
(II) Remático <u>Ícônico</u> <u>Sinsigno</u>		(VI) <u>Remático</u> <u>Índice</u> <u>Legissigno</u>	(IX) <u>Dicante</u> <u>Símbolo</u> Legissigno
(III) <u>Remático</u> <u>Índice</u> <u>Sinsigno</u>		(VII) <u>Dicante</u> <u>Índice</u> <u>Legissigno</u>	
		(IV) <u>Dicante</u> <u>Índice</u> <u>Sinsigno</u>	

Neste quadro, segundo Peirce, os traços fortes entre quadrados adjacentes indicam classes semelhantes sob um único aspecto. Todos os outros quadrados adjacentes dizem respeito a classes que são semelhantes sob dois aspectos. Quadrados não-adjacentes dizem respeito a classes que se assemelham sob um único aspecto, exceto o fato de que os três quadrados dos vértices do triângulo diferem entre si sob todos os três aspectos. Além disso, as designações não sublinhadas são supérfluas.

Para melhor explicar as relações entre as dez classes de signos, Peirce, utilizou este recurso icônico demonstrado.

Acredito, porém, que uma melhor clareza de todas estas divisões somente será obtida, através do próprio texto de Peirce.

Esta classificação mostra, explicitamente uma classificação da função signica e não uma classificação dos objetos-signos.

(I) Qualisigno - ex: uma qualidade qualquer, uma cor qualquer que serve como signo de algo, como exemplo um semáforo de trânsito.

(II) Sinsigno Icônico - ex: um diagrama individual, como a curva de variação do ouro em relação ao real nos últimos dois meses.

(III) Sinsigno Indicativo Remático - ex: um grito espontâneo - atrai atenção do objeto da qual decorre sua presença.

(IV) Sinsigno Dicente Indicial - ex: cata-vento. Proximidade física entre o objeto e sua réplica; por exemplo: "Esta é uma mesa", apontando uma mesa.

(V) Legissigno Icônico Remático - ex: um diagrama geral, independente da sua realidade dos fatos.

(VI) Legissigno Indicial Remático - ex: pronomes demonstrativos que indicam o sujeito da informação.

(VII) Legissigno Indicial Dicente - ex: sinais de trânsito, pregão de rua que fornece uma informação definida relativa àquele objeto.

(VIII) Legissigno Simbólico Remático - ex: conceitos gerais que veiculam informação sobre o objeto, como exemplo os substantivos comuns.

(IX) Legissigno Simbólico Dicente - ex: uma frase como "todos os brasileiros são sul-americanos" indicando um legissigno simbólico dicente dentro de uma situação universal. Por outro lado o exemplo, " algum cisne é preto" revela um legissigno simbólico dicente numa situação particular.

(X) Argumento - ex: silogismos, formas poéticas.

A sexta e a sétima classes de signos descritas por Peirce (1975: 106) foram mais utilizadas na análise deste trabalho.

Peirce as descreveu como:

"Sexta: um Legi-signo Indicativo Remático (por exemplo, um pronome demonstrativo) é qualquer tipo ou lei geral, independentemente de como tenha sido estabelecido, que exige

seja cada um de seus casos efetivamente afetado por seu objeto, de maneira tal a simplesmente atrair a atenção para aquele Objeto. Toda Réplica dele será um Sin-signo Indicativo Remático de tipo especial. O Interpretante de um Legi-signo Indicativo Remático representa-o como um Legi-signo Icônico; e isso ele o é em certa medida - mas em medida muito reduzida.

Sétima: um Legi-signo Indicativo Discente (por exemplo: um pregão de rua) é qualquer tipo ou lei geral, independentemente de como tenha sido estabelecido, que exige seja cada um de seus casos realmente afetado por seu Objeto de maneira tal que forneça informação definida, relativamente àquele Objeto. Deve envolver um Legi-signo Icônico para veicular a informação e um Legi-signo Indicativo Remático denotar a matéria daquela informação. Cada Réplica dele será Sin-signo Discente de tipo especial.” (Peirce, 1975: 106).

A seguir, veremos como estes conceitos lingüísticos peirceanos se aplicam aos dados obtidos nas manifestações de João, José e Maria no que se refere à violência .

Violência física e violência simbólica: caminhos e descaminhos

No caso, signo visual de violência simbólica, representa algo para José que representa o seu objeto mas não em todos os aspectos, e sim com referência a um tipo de idéia, que Peirce denominou muitas vezes de fundamento do representâmen.

*“Designar o objeto, ou a ele se referir, possibilitando o ser acesso a uma conduta racional a fim de poder representá-lo, é o que a teoria semiótica peirceana entenderia por significar (em inglês, **to mean**); o significado (**the meaning**) sendo esta forma lógica potencial de representação. A outras formas mais avançadas de determinação da conduta - a atuação e a habitual - , por sua vez, supõe o significado, fazendo contudo crescer a função representativa do signo.” (Silveira ,1996: 1).*

“Idéia” sendo vista quando:

“dizemos que um homem pegou a idéia de um outro homem, em que, quando um homem relembra o que estava pensando anteriormente, relembra a mesma idéia, e em que, quando um homem continua a pensar alguma coisa, digamos por décimo de segundo, na medida em que o pensamento continua consigo mesmo durante esse tempo, isto é, a ter um conteúdo similar, é a mesma idéia e não, em todo instante desse intervalo, uma nova idéia.” (Peirce, 1977: 46).

Para fins de análise, trago à tona os episódios ocorridos entre Maria e José sobre Violência Física e Violência Simbólica.

MARIA- “VIOÊNCIA (soletrou) IGUAL POR EXEMPLO VOCÊ BATER EU POR EXEMPLO VOCÊ XINGAR SEU FILHO IGUAL VIOÊNCIA (soletrou) BRIGAR IGUAL VIOÊNCIA (soletrou)”

JOSÉ- “VIOÊNCIA (soletrou) IGUAL BRIGAR”

MARIA- “IGUAL OUTRO EXEMPLO FILHO QUER ROUPA VERMELHO VOCÊ PAPAÍ FALAR NÃO PODER PRECISAR AZUL IGUAL VIOÊNCIA (soletrou)”

“VOCÊ ENTENDER”

JOSÉ- “MAIS OU MENOS”

MARIA- “SEU FILHO IGUAL VOCÊ PODER ESCOLHER ROUPA BRINQUEDO”

“ESCOLHER AMIGO VOCÊ FALAR ELE NÃO QUER PORQUE NÃO GOSTAR AMIGO DELE IGUAL VIOÊNCIA (soletrou)”

“SEU FILHO QUER NAMORAR VOCÊ NÃO QUER NÃO DEIXAR PORQUE NÃO GOSTAR NAMORADA DELE IGUAL VIOÊNCIA (soletrou)”

JOSÉ- “VIOÊNCIA IGUAL NÃO”

MARIA- “SEU FILHO QUER NAMORAR VOCÊ PROIBIR VOCÊ NÃO QUER MOÇA BOM QUEM ESCOLHER TUDO VOCÊ NAMORADA IGUAL”

JOSÉ- “ELE QUERER NAMORAR MULHER EU NÃO GOSTAR MEU FILHO PEGAR TRAZER NAMORADA CASA EDUCAÇÃO (soletrou)”

MARIA- “AGORA VOCÊ EXPLICAR VIOÊNCIA”

JOSÉ- “POR EXEMPLO ESPOSA MEU JUNTO FAMÍLIA TODOS JUNTO”

“EU IR VISITAR FAMÍLIA CONVERSAR BATER PAPO BOM IRMÃ MEU BRAVA”

“ELA XINGAR OUTRA IRMÃ”

“PESSOAS FICAR VERGONHA VER”

“PESSOAS PENSAR ELA NÃO TER EDUCAÇÃO”

“ELAS BRIGAR NÓS SEPARAR IGUAL VIOLÊNCIA (soletrou)”

O signo visual *violência simbólica* não é imaginável e pode ser transposto com significados de “repressão”, “falta de liberdade de ação”, “não oportunidade de criar independência”, “não oportunidade de tomada de decisões.”

Violência, para José, é um signo por representar alguma outra coisa, chamada seu Objeto. O signo visual *violência*, neste caso, representa um conjunto mental de objetos que lhe são familiares e que foram experienciados em circunstâncias gerais, como: “*não*”, “*briga*” e “*educação*” (no sentido de falta de educação).

Os símbolos só significam através de suas réplicas. A violência incluída na violência física implica a violência simbólica, por exemplo, no caso da (falta de) “educação” como intromissão na decisão do outro (namorar, não namorar, etc.), na arbitrariedade do “não” recorrendo ao status de autoridade para proibir algo sem fornecer explicações. Isto não parece garantir que não haja sido esboçada uma compreensão desta violência. A dificuldade apresentada, se analisada semioticamente, parece estar na dificuldade de semiotizar-se plenamente “educação”, por exemplo, não abstraindo e generalizando suficientemente um predicado fisicamente perceptível de violência, ao ponto de ser capaz de fazê-lo significar um predicado atribuível à conduta em geral. “Briga” está predicando muito proximamente uma situação concreta; “Não” designa, no mínimo, o complemento de uma situação concretamente perceptível, já exigindo um grau mais alto de abstração, embora ainda não de generalização; “Educação” exigiria ambos os procedimentos e, genuinamente, realizar-se-ia no nível simbólico. Acontece que, certamente, o acesso de José a esta degenera um pouco esta generalização. O

próprio recurso a múltiplos exemplos indica que o Objeto dos signos lingüísticos está sendo representado não por uma classe genuinamente geral de objetos - capaz de ser predicado de todos os objetos contidos na classe, e também de "classe" dos objetos enquanto tal, mas por uma "coleção", talvez muito grande, e sempre particular de objetos vividos ou análogos a eles, sempre irredutivelmente particulares. Em um processo de efetiva generalização, que produziria símbolos genuínos, os objetos particulares, além de poderem constituir-se em coleções, seriam exemplares de classes gerais de objetos. José teria acesso tranqüilo aos legissignos indicativos remáticos e dicentes que, crescendo em complexidade na medida em que se articulam ao nível de representamen e designando icônica, indicativa e analogicamente (semelhança, porque contíguos - a provável iconicidade decorrente de índices - por exemplo, se nesta casa mora gente, na do vizinho também deve morar, ou vizinhos certamente se conhecem, logo se eu quero saber quem mora numa casa, posso certamente perguntar para o vizinho) - coleções de objetos que, embora indefinidamente enumeráveis, são sempre particulares. É interessante notar-se a "competência" semiótica que daí decorre. As construções matemáticas (aritméticas e geométricas), a construção e interpretação de diagramas (plantas de construção, fluxogramas, etc.), todas as instruções para ação concretas (instruções para uso de aparelhos, receitas culinárias, e fórmulas químicas) e todas as conclusões que daí podem seguir-se não exigem a estrita simbolização e conseqüentemente podem ser compreendidas e efetuadas neste nível de desempenho semiótico, acessível a José e a João. Tem-se como exemplo o programa de Ferramentaria do Instituto de Tecnologia Continental, realizado por José e João, que obtiveram um "ótimo" rendimento. Além disso estão empregados

nesta área e são qualificados como “excelentes” funcionários, segundo informações deles próprios, além de muitos anos de trabalho no mesmo local.

O que parece impossível a eles é desempenhar-se com *qualquer* conjunto de índices, e conseqüentemente a verdadeira generalização. O desempenho está sempre ligado a uma coleção finita de experiências, e, conseqüentemente, de índices. É precisamente o caso da matemática, concebida construtivamente.

*“Um símbolo é um signo naturalmente adequado a declarar que o conjunto de objetos que é denotado por **qualquer** conjunto de índices que possa, sob certos aspectos, a ele estar ligado, é representado por ícone com ele associado.” (Peirce, 1977: 71-72) (o destaque é meu).*

O símbolo - *violência simbólica* - carrega uma “idéia”, um ícone mental - por exemplo, uma pessoa não dando oportunidade de tomada de decisões à outra.

Ícone mental, é entendido como imagens que são elaboradas mentalmente, tendo como exemplo uma metáfora para a qual não há forma para representá-la.

Existem índices que designam aquilo sobre o que se está falando - como no exemplo: *filho* e *namorada*, o signo visual *violência* simbólica sendo designado pelo par de índices *filho* e *namorada*, que é representado pelo ícone ou imagem de “Não”, “Educação” e “Briga.”

Parece que a significação de violência (simbólica ou física) dependeu de imagens habituais da representação deste vocábulo, não o levando a um novo significado e sim a um retorno ao significado original - *Violência Física* e não à violência simbólica.

Aí está o limite para passar-se genuinamente da coleção designada como violência física, à generalidade da violência no nível da representação (representação *conseqüentemente* de 2o. grau - *metarepresentação*).

“Símbolo é aplicável a tudo o que possa concretizar a idéia ligada à palavra, em si mesmo, não identifica essas coisas.”
(Peirce, 1977: 73).

O signo visual violência excitou sensações icônicas de semelhança com *“briga”*, *“não”* e *“educação”* e registrou índices como *filho* e *namorada*. Assim o signo visual violência está conectado a seu objeto por força destas idéias.

Maria “não conseguiu” criar em José um novo símbolo, que se faz por meio de uma idéia envolvendo conceitos - no caso o conceito de violência simbólica.

Por que isto aconteceu?

Tudo me leva a crer que José não interpreta genuinamente um signo como Símbolo mas como um Legissigno Icônico e, em seguida, indicativo de uma coleção muito grande e mesmo não enumerável de objetos (sempre implicando na tarefa de *ele* ou uma outra pessoa contar. Lembre-se, nos outros relatos, da presença da auto-referência em todos os discursos, e isto porque sem o símbolo, não se pode fazer propriamente representação da representação).

Ele nunca ouviu falar em violência simbólica, portanto violência veiculou o significado de violência física, a menos que se tivesse ensinado a José situações que o levassem, através da observação colateral, a pensar sobre este novo objeto - violência simbólica.

Será que somente isso bastaria?

A dificuldade não parece decorrer de um número maior ou menor de experiências passadas. A experiência colateral com símbolos depende mais da *generalização genuína* - saltar para representar representações, o que só é possível com total domínio da semiose lingüística e não de qualquer soma particular de ocorrências passadas. A observação colateral para os símbolos genuinamente gerais (e não

para coleções, na forma degenerada dos símbolos) é a de exemplares de uma idéia geral determinada pela lei - no caso, o código lingüístico.

Por observação colateral, Peirce (1977: 161) entende como sendo *“uma prévia familiaridade com aquilo que o signo denota.”*

José tem familiaridade com o sistema de signos visuais utilizados por Maria para a explicação sobre violência física.

Enfim, para entender violência simbólica deveria entender o que significa *“repressão”, “oportunidade de escolha”,* e ter visto ou lido sobre isso para presumir qual era a noção de violência simbólica que Maria tentou passar. Tudo isso é observação colateral com símbolos e não faz parte do cotidiano de José.

Para clarear estas idéias, teríamos que avançar e distinguir algumas outras idéias propostas por Peirce.

Distinguir o signo visual de violência física e violência simbólica requer uma certa familiaridade com estes signos e com as convenções do sistema de signos.

“Peirce propunha ser o pensamento constituído por uma tríade correlacional na qual um signo mantinha referência a um correlato e determinava um interpretante. Tornava-se agora possível para representar o pensamento, construir plenamente o conceito de signo como um diagrama triádico correlacional, e duplamente refletir sobre ele à luz das categorias cenopitagóricas. A primeira reflexão propiciada dirá respeito à própria concepção de signo. Os três correlatos serão apresentados como realizações específicas das três categorias e, conseqüentemente, realizando relativamente aos outros dois o papel que cada categoria desempenha diante das outras.” (Silveira, 1996: 42).

As funções são nitidamente distintas - o objeto corresponde ao segundo correlato do signo e é ele que determina o representamen, de modo que este último venha a representá-lo. O interpretante corresponde ao terceiro correlato, sendo diretamente

determinado pelo representamen e, através deste último, indiretamente determinado pelo objeto, do qual ele é um signo mais desenvolvido.

Acredito que no caso de violência física - signo compreendido por José, que a identifica em situações singulares, no que há de comum nestas situações com o significado habitual das sensações que tem de violência, chegando ao conceito - o signo visual de violência simbólica não pode ser explicado por um objeto retratado, de puro ícone.

Para Peirce, distinguem-se o objeto dinâmico e o objeto imediato do signo. O primeiro é a referência última do signo, a que se tem acesso por experiência colateral, e o segundo é o objeto enquanto representado no signo.

As sentenças utilizadas por Maria sobre violência simbólica, não poderiam corresponder a um signo legendado como um filme, o objeto imediato do signo.

Para que tais enunciados de signos visuais utilizados por Maria sejam entendidos, o intérprete deveria ter *conhecimento colateral* de cada um de seus objetos numa relação de objeto dinâmico. Com o objeto dinâmico o signo simplesmente indica e não exprime, deixando ao intérprete a tarefa de descobri-lo por experiência colateral.

Enfim, a significação foi alcançada somente em relação à violência física, por ser um signo de objeto imediato, tendo em sua "mente" a relação do Signo com seu Objeto de maneira praticamente direta.

O esquema de imaginação nas diferentes imagens pretendidas por José só se faz de forma imediata, levando-o a "*não*", "*educação*" e "*briga*."

Assim, Peirce já dizia que só pensamos através de signos e que os signos mentais, como é o caso de *violência simbólica*, são de natureza mista, que participam da natureza de ícones e de símbolos e, portanto, são *conceitos*.

“Se um homem cria novo símbolo, ele o faz por via de pensamentos que envolvem conceitos. Assim, só a partir de símbolos é que um novo símbolo se pode desenvolver. Uma vez existente, o símbolo dissemina-se. Por meio do uso e da experiência, seu significado se amplia.” (Peirce, 1975 : 130).

Assim, no caso de violência física e violência simbólica, “violência” pareceu ser um signo que se relaciona com seu Objeto por uma associação de idéias gerais.

No caso de “violência” sendo interpretada por José como “não” e “briga” seriam primordialmente índices, e “educação” denominaria uma coleção de atitudes análogas entre si - funcionaria como um rótulo para uma coleção - seria, talvez, no esforço de generalizar, um Símbolo degenerado. Parece-me que “violento” como predicado (Legissigno icônico) seria compreendido por José, sendo-lhe possível atribuí-lo a várias situações análogas. A dificuldade para ele estaria em abstrair e genuinamente generalizar os fatos, representando-os como *fenômenos* propriamente ditos.

Assim, José parece contemplar o Símbolo Dicente como Legissigno Indicativo Dicente e Legissigno Indicativo Remático. Remático por ser um signo que para seu intérprete é um signo que representa as espécies de Objeto possíveis a ele e fornecendo algumas informações - como no exemplo - violência representando os objetos possíveis e passíveis de serem interpretados como “não”, “briga” . Estas duas idéias pareceram ser impostas a José através de insistência e que somente foi possível de interpretá-las por meio de exemplaridades ligadas às experiências concretas do seu cotidiano.

Parece que as proposições assertivas tomadas isoladamente por estes surdos adultos somente serão garantidas pela experiência. Para José, é um signo de existência real, que foi denominado de *Signo Dicente*.

Peirce define:

“dicente como signo representado em seu interpretante como se estivesse em Relação Real para com seu Objeto (ou como estando em tal relação se for asseverado).” (Peirce, 1975: 145).

Assim, um Dicissigno ou Dicente é um signo que representa seu objeto com respeito à existência real.

*“As proposições constituem-se para a teoria peirceana num complexo semiótico, que ao se estudar o signo lingüístico, merece especial atenção. Para caracterizá-las, Peirce recorre, explicita ou implicitamente, a todas as classes de signos menos complexas, inserindo as proposições no conjunto completo da semiose, já que não só exigem para sua composição a presença de todas elas como, por sua vez, são elas mesmas requisitadas para a formação da classe dos **Argumentos**, a única que apresenta um maior grau de complexidade do que elas.” (Silveira, 1996: 11).*

Um dicente não é uma asserção ou proposição, mas um signo de possibilidade de asseveração; já que o signo retém em si mesmo seu significado total, quer seja efetivamente afirmado ou não. Sua peculiaridade, enquanto signo, está no seu modo de significar que depende de sua relação com o seu intérprete.

Silveira descreve a classe a qual pertencem as proposições assertivas, ou seja, a dos Símbolos Dicentes. Um Símbolo Dicente se relaciona ao seu Objeto, como um signo de associação de idéias gerais, e que se manifesta como *Símbolo Remático*, que descreve o fato entendido de forma a indicar e representar o seu objeto em suas características e que, como qualquer signo, também participar da natureza de um tipo geral estabelecida pelos homens e, portanto, sendo um signo de lei, que é um Legissigno.

Assim, Símbolo Dicente é visto como um Legissigno Indicativo Dicente, que define que *cada um de seus casos ou ocorrências*, seja realmente afetado por seu Objeto de forma a fornecer a informação definida sobre aquele objeto.

Aqui parece-me estar toda a questão: enquanto para Símbolo, cada um de seus casos designa casos ou ocorrências, exemplares de uma classe geral de objetos, para José designaria componentes individuais de uma coleção que, por maior que seja, será sempre particular. Como no exemplo 1,a seguir, que foi retirado do diálogo entre Maria e José sobre Violência Física e Violência Simbólica, em que aparece a ocorrência do símbolo Dicente (violência) interpretado como Legissigno Indicativo Dicente(brigar, não, educação), temos:

Exemplo 1:

MARIA- "VIOLÊNCIA (soletrou) IGUAL POR EXEMPLO VOCÊ BATER EU POR EXEMPLO VOCÊ XINGAR SEU FILHO IGUAL VIOLÊNCIA (soletrou) BRIGAR IGUAL VIOLÊNCIA (soletrou)"

JosÉ- "VIOLÊNCIA (soletrou) IGUAL BRIGAR"

Exemplo 2:

MARIA - "SEU FILHO IGUAL VOCÊ PODER ESCOLHER ROUPA BRINQUEDO"

"ESCOLHER AMIGO, VOCÊ FALAR ELE NÃO QUER PORQUE NÃO GOSTAR AMIGO DELE IGUAL VIOLÊNCIA (soletrou)"

"SEU FILHO QUER NAMORAR VOCÊ NÃO QUER NÃO DEIXAR PORQUE NÃO GOSTAR NAMORADA DELE IGUAL VIOLÊNCIA (soletrou)"

JosÉ - "VIOLÊNCIA IGUAL NÃO"

Exemplo 3:

MARIA- "SEU FILHO QUER NAMORAR VOCÊ PROIBIR VOCÊ NÃO QUERER MOÇA BOM, QUEM ESCOLHER TUDO VOCÊ NAMORADA IGUAL"

JosÉ- "ELE QUERER NAMORAR MULHER EU NÃO GOSTAR MEU FILHO PEGAR TRAZER NAMORADA CASA EDUCAÇÃO (soletrou)"

“Igual” é um sinal lógico-matemático que pertence à competência de José, pois, enquanto tal, não generaliza os termos relacionados, mas relaciona coleções.

Um legissigno ganha significado por meio da ocorrência de sua aplicação, e toda ocorrência pode ser definida como Réplica, que se faz dentro de cada ocorrência singular, que é um *Sinsigno*. Toda lei geral - legissigno - requer sinsignos, que são ocorrências singulares revestidas de significação, que lhes são conferidas por ações de leis gerais.

Assim como todo legissigno requer sinsignos; como o *Sinsigno* Dicente, que é alguma coisa que sofre a ação de outra e denuncia a ação do objeto. Nos exemplos que se seguem, verifica-se que Maria introduziu o signo visual *Violência* de maneira datilológica (configurando um sinsigno), que foi ganhando significado nas réplicas de suas ocorrências singulares (tornando-se legisigno).

MARIA- VIOLÊNCIA (soletrou) IGUAL POR EXEMPLO BATER EU POR EXEMPLO VOCÊ XINGAR SEU FILHO IGUAL VIOLÊNCIA (soletrou) BRIGAR IGUAL VIOLÊNCIA (soletrou).

JOSÉ- VIOLÊNCIA (soletrou) IGUAL BRIGAR.

Neste exemplo *Violência* é um signo convencional, que deve ser estabelecido, exigindo que cada um dos seus casos seja afetado pelo objeto de tal forma a fornecer uma informação definida sobre o objeto - violência.

Maria procura, em todos os seus enunciados exemplificados, proposições que tenham indicativos de existência real sobre violência na vida de José, para poder descrever fatos de “violência” por ela indicados.

José por sua vez procura índices analógicos que afetem o objeto violência asseverado por Maria, que envolvem os seguintes exemplos:

- Violência é igual a *briga*.
- Violência é igual a *não*.
- Violência é igual a *educação*.

“Violência é igual a...”, trata-se de uma enumeração que permite, por abstração não genuinamente generalizante, construir uma coleção de objetos e situações análogas umas as outras e rotulá-las como Violência - esta estaria realizando o papel Legissigno remático *igual* (ou equivalente) a cada termo da coleção.

Sem dúvida, neste episódio descrito existe o envolvimento de um Legissigno Icônico que veicula a informação transmitida por Maria e interpretada por José, e um Legissigno Indicativo Remático, que denota a matéria da informação, representando os objetos possíveis para *Violência*; como *não*, *briga* e *educação*.

“O Símbolo Dicente é composto de pelo menos dois outros signos, Símbolo Remático e Legissigno Indicativo Remático.

Neste primeiro caso a ação do símbolo sobre a mente parece evocar uma idéia, que determina o Interpretante Remático e não comprometendo a existência do objeto. Estas idéias são um signo de um objeto que tem a natureza de um tipo geral, e assim, um Legissigno.

Assim, para o primeiro, o Símbolo Dicente apresentará para o seu Interpretante como Legissigno Icônico Remático e para o segundo como Legissigno Indicativo Remático.

Legissigno Icônico Remático sendo definido como qualquer lei, que exige que cada um de seus casos corporifique uma qualidade definida de tal modo que o interpretante consiga formar a idéia de um objeto semelhante.” (Peirce, 1975: 106).

Para o segundo, Legissigno Indicativo Remático, ocorre uma lei geral definidora de que cada uma das ocorrências seja afetada pelo objeto, de forma a atrair a atenção sobre aquele determinado objeto.

O indivíduo pode representá-lo como Legissigno Icônico, com o objetivo de veicular informações mas de maneira reduzida, e de forma a despertar a idéia de um objeto semelhante. Representar, para Peirce, significa:

“está no lugar de, ou seja, estar em relação tal com outro que, para certos propósitos, algum espírito o tratará como se fosse aquele outro.” (Peirce, 1975: 114).

Enfim, o Símbolo dicente se relaciona ao seu objeto por uma associação de idéias gerais, que faz com que surja à mente da pessoa o Objeto indicado, “violência.” Deste modo, para essa pessoa, o Símbolo Dicente é contemplado como um Legissigno Indicativo Dicente.

A informação de violência é transmitida como um fato concreto por Maria, identificando os indivíduos e o tema de que se trata, caracterizando um Legissigno Indicativo, e a qualquer réplica constituindo-se um Sinsigno Dicente.

Um pouco mais de análise semiótica: piada de José

“FAMÍLIA MINHA ESPOSA SÁBADO MANHÃ ACORDAR MAIS OU MENOS SETE SETE MEIA ABRIR GELADEIRA NÃO TER NADA CASA EU PERGUNTAR ESPOSA NADA EU COMPRAR”

“SÃO JOSÉ DOS CAMPOS (sinal) TUDO FECHAR EU IR ROÇA LÁ TUDO ABRIR COMPRAR COISAS”

“PEGAR SACOLA IR ÔNIBUS PEGAR ÔNIBUS PAGAR PASSAGEM COLOCAR SACOLA MALEIRO SENTAR”

“TER PESSOAS ÔNIBUS”

“VIR VELHO CONVERSAR EU SURDO NÃO ENTENDER (balançar cabeça) POSITIVO”

“IR EMBORA DEMORAR MAIS OU MENOS UMA HORA TCHAU”

"DAR SINAL PEGAR MINHA SACOLA CHEGAR MINAS (soletrou)"

"EU ACHAR AÇOUGUE ABERTO COMPRAR UM QUILO (soletrou) CARNE PORCO GORDO"

"ELES EMBRULHAR CARNE ELE COMPRAR TETA PORCO PEGAR IR EMBORA"

"DAR SINAL ÔNIBUS"

"SENTAR COLOCAR PACOTE LADO CHEGAR PESSOA LICENÇA SENTAR PEGAR PACOTE COLOCAR COLO"

"TETA (soletrou) PORCO LEVANTAR HOMEM OLHAR EU ABAIXAR TETA (soletrou) HOMEM OLHAR ABAIXAR TETA (soletrou) ABAIXAR LEVANTAR ABAIXAR LEVANTAR"

"PEGAR FACA CORTAR TETA JOGAR JANELA"

"HOMEM LADO EMBORA ELE SINAL DESCER ÔNIBUS DEIXAR CARNE LUGAR IR BANHEIRO"

"CADÊ MEU DEUS CORTAR JOGAR JANELA"

Tradução de **Maria**:

José- "Num sábado de manhã, acordou mais ou menos sete, sete e meia, abriu a geladeira e não tinha nada em casa, nem refrigerante e nem carne. Perguntou para esposa se não tinha carne, e iria comprar.

Em São José dos Campos estava tudo fechado e foi para roça e lá estava tudo aberto. Comprou as coisas, pôs na sacola e foi para o ponto. Pegou o ônibus, pagou a passagem, colocou a sacola no sacoleiro e sentou. Tinha umas pessoas dentro do ônibus. Aí veio um velhinho conversar com ele e como era surdo e não entendia nada, ficava fazendo positivo para o homem. Foi embora e demorou mais ou menos uma hora dentro do ônibus, deu tchau, e deu sinal para o ônibus parar. Pegou a sacola; e chegou em Minas. Achou um açougue aberto e comprou um quilo de carne de porco gordo. Eles embrulharam a carne, e aí ele comprou também a parte das tetas do porco, pegou e foi embora. Deu sinal para o ônibus, sentou e colocou o pacote do seu lado. Chegou uma pessoa que pediu licença para sentar. Pegou o pacote e colocou no colo. De repente a teta do porco levanta, e o homem olha.

Ele abaixa e o homem olha, e ele abaixa de novo a teta. A cada hora uma teta ia levantando e ele ia abaixando. Pegou uma faca, cortou a teta e jogou pela janela. O homem que estava sentado do lado dele, olhava tudo que estava acontecendo. Ele deu sinal para descer do ônibus, desceu. Ele deixou a carne num lugar e foi para o banheiro e quando chegou lá, cadê o...? Oh Deus, cortou e jogou pela janela."

O signo visual “gordo” poderá ficar no lugar de ou substituir qualquer outro objeto que compartilhe com ele a qualidade de “gordo.” Esta qualidade “gordo” representa algo com uma característica similar a esta. Por isso, este signo visual “gordo”, por simples Primariedade só pode se referir a um Objeto similar. Assim, este signo visual dá uma imagem do objeto, que produz uma *idéia*; e o objeto externo, no caso “porco” excita esta *idéia*.

O único meio de transmitir diretamente esta *idéia* (ou estas *idéias* contidas na piada de José) é por via de vários ícones. Toda *idéia* deve incluir um ícone ou um conjunto de ícones. A língua de sinais usada por este surdo, e por sua comunidade local, (como toda e qualquer língua), para que seja estabelecida, necessita de representações que são icônicas. No caso dos signos visuais estabelecidos na piada, às vezes o signo visual tem apenas uma característica do objeto, como por exemplo “porco”, que é representado por José pelo focinho de porco.

José representa os objetos por similaridade, imagens do objeto representado, como “esposa”, “acordar”, “carne”, “teta”, “embrulhar”, e outros.

Algumas representações são diagramas, como “casa”, “sentar”, “subir”; outras, como “sacolejar”, parecem recorrer à analogia e trata-se, de fato, de uma imitação.

Nesta piada, pode-se perceber que o fato de José sinalizar: “VIR VELHO CONVERSAR EU SURDO NÃO ENTENDER (balançar a cabeça) POSITIVO. O signo visual “POSITIVO” é uma provável indicação de que ele é surdo e, portanto, não entende a língua falada, neste caso.

O sinal para parada do ônibus (auditivo para o ouvinte e visual para o surdo) é um indicador de que gostaria de descer do ônibus na próxima parada. O sinal do ônibus é indicador do local exato da próxima parada, em primeiro lugar, lembrando

de alguns estabelecimentos e/ou pontos que funcionam como referenciais deste local de parada, que indicam o lugar a que está tentando chegar.

Quando inicia a piada, indica ele próprio como protagonista da piada como nos exemplos 1 e 2 :

1- “FAMÍLIA MINHA ESPOSA SÁBADO MANHÃ ACORDAR MAIS OU MENOS SETE SETE E MEIA ABRIR GELADEIRA NÃO TER NADA CASA EU PERGUNTAR ESPOSA NADA EU COMPRAR”

2- “EU ACHAR AÇOUGUE ABRIR COMPRAR UM QUILO (soletrou) CARNE PORCO GORDO

No exemplo 3, muda o protagonista da história indicado por ele:

3 - “ELES EMBRULHAR CARNE ELE COMPRAR TETA PORCO PEGAR IR EMBORA.”

Nestes exemplos 1, 2, 3 parece se perder no estabelecimento de uma conexão real entre quem é o protagonista da história com a piada em questão. Nesse sentido não se acha o objeto correto da história - Quem é o protagonista?

Embora não saiba indicar quem é o protagonista da história, sem dúvida reconheço nela a sua natureza simbólica.

Esta piada é um tipo geral de sucessão de signos visuais, que só se torna signo pela circunstância de um hábito estabelecido numa comunidade surda; levando às réplicas a que esta sucessão dará lugar na interpretação da piada.

Um símbolo é uma lei, e neste exemplo da piada os elementos constitutivos do símbolo são Indicadores e Ícones.

Embora o significado da piada tenha a natureza de uma lei, ele deve *denotar* um individual e *expressar* um caráter. Um símbolo *genuíno* é um símbolo com significado geral.

Os símbolos na fala de José exercem um papel equivalente a nomes próprios que, embora não sejam dotados de significados, têm uma função indicativa dos caracteres que aquele nome pode concretizar.

Por exemplo, “a palavra soldado” falada ou escrita, é geral, enquanto que o nome dele não o é - sendo singular.

*“Este nome não é uma coisa existente: é um **tipo**, ou **forma**, com o qual os objetos, tanto os que são extremamente existentes quanto os que são imaginados, podem **conformar-se**, mas o qual nenhum deles pode ser em termos precisos. Isto é generalidade subjetiva.”* (Peirce, 1977: 295).

Há dois tipos de símbolos degenerados:

“O símbolo singular, cujo Objeto é um individual existente e que expressa apenas aqueles caracteres que aquele individual possa concretizar; e o Símbolo Abstrato, cujo único Objeto é um caráter.” (Peirce, 1975: 127).

Assim, neste episódio da piada têm-se um símbolo de natureza singular pois declara um conjunto de objetos, representados por indicadores e ícones e sua representação, a idéia da piada, está ligada a um ícone concreto ligado à ele.

Todos estes signos visuais são símbolos por “concretizarem a idéia relacionada com a palavra.” (Peirce 1975: 129), porém são símbolos degenerados.

Este surdo e os interlocutores presentes à narrativa da piada, surdos e ouvintes conhecedores dos sinais utilizados, são capazes de imaginar os elementos da piada, chegando ao seu significado.

A língua de sinais vive no espírito daqueles que a empregam, e assim este episódio da piada só se tornou simbólico, por serem signos visuais que não perdem

o caráter de signo porque há um intérprete. Estes episódios de sinais significam o que significam apenas por se entender por que se chega àquela significação, àquele significado. Significado, para Lady Welby (apud Peirce 1977) , é definido como a capacidade de comunicar nosso conhecimento aos outros, a apreender o conhecimento que os outros procuram nos comunicar. Mas não é somente isso,

“é a soma total de todas as predições tradicionais pelas quais a pessoa que a utiliza pretende tornar-se responsável ou pretende negar. Essa intenção consciente ou quase consciente no uso da palavra é o segundo grau de significado.” (Peirce, 1977: 160).

O que ela chama de terceiro grau do significado são as conseqüências conscientes no comportamento com a palavra, não só para o momento presente como também para o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das discussões anteriores, aponte situações que demonstrassem o processo de compreensão de textos por adultos surdos que usam sinais.

Os adultos surdos, João e José, aqui investigados, fizeram até a 4a série primária, e tiveram a sua história escolar marcada pelo bimodalismo. Sempre estiveram expostos a sinais, tanto na comunidade escolar, em sala de aula, como no ambiente familiar, com irmãos e amigos surdos. Assim, desde pequenos, participaram da comunidade de surdos do bairro, da escola, e da família, crescendo em ambiente de sinais e Português Sinalizado, em práticas de comunicação bimodal.

Como as sinalizações do português não são exatas, como no caso do inglês (SEE 1 e SEE 2), é possível que no trabalho dos surdos deste estudo de sistematizar a língua escrita, tenham feito emergir um sistema que não seria nem a LIBRAS e nem o português, mas uma mescla destas duas línguas, ainda que a estrutura sintática, possivelmente fosse a do português.

A história escolar deste surdos foi constituída por experiências restritas no uso funcional da língua escrita, com práticas pedagógicas que enfatizavam a

incapacidade dos mesmos, organizadas numa seqüência de passos articulados do mais fácil ao mais difícil, com a concepção de que a leitura pode ser aprendida com ênfase no léxico, de maneira associacionista. O professor sinalizava sem coordenar os canais auditivo e visual, desenvolvendo, assim, inconsistência nessa correspondência termo a termo sinal-escrita, e pouco conhecimento das regras gramaticais do português. Com isso, não atingiram uma fluência em leitura e escrita compatível com sua escolarização e não desenvolveram hábito de leitura que lhes permitiria aperfeiçoar sua fluência ao longo da vida.

Concordo com Góes (1995: 176) quando afirma que *“as práticas de comunicação bimodal são marcadas por uma série de contradições: privilegiam a língua majoritária, mas não propiciam o atingimento de um nível razoável de seu uso, de modo funcional, nas modalidades falada e escrita; viabilizam ganhos em termos de amplitude de itens lexicais na língua majoritária, mas criam ambigüidades quanto às regras de construção desta; abrem espaço para os sinais, mas os instrumentalizam para servirem à incorporação (não propriamente efetivada) da língua majoritária; ao subordinarem e descaracterizarem a língua de sinais, concedem e negam à pessoa surda o reconhecimento de sua condição bilíngüe.”*

Na escola em que João e José estudaram, o professor não era um interlocutor privilegiado, ouvinte fluente em sinais, ou surdo adulto bilíngüe. Em casa, seus sinais eram aprendidos com surdos da mesma idade, ou eram inventados e designados pelo adulto ouvinte. Com isso, não se relacionaram com usuários fluentes em sinais. Acredito, assim, que o pouco domínio da língua de sinais apresentado por eles deva-se à qualidade do ambiente lingüístico em que sempre estiveram inseridos. Apesar disto, eles se destacam na comunidade de surdos em que vivem.

Entretanto, este seu conhecimento da língua de sinais revelou, ao longo deste estudo, um baixo grau de domínio como sistema simbólico. São capazes de trabalhar com símbolos do tipo singular, cujo objeto é sempre individual e expressa as características particulares de objetos vividos ou análogos a eles, e que possam ser concretizados. Por isso, João, José, e também Maria, ao utilizar este sistema de sinais, concretizam as situações vividas por meio de sinais que parecem meramente icônicos. Mas é importante ressaltar que se a língua de sinais fosse apenas icônica, ouvintes a entenderiam sem problemas, o que não corresponde à realidade (Klima e Bellugi, 1979) .

Podem existir milhares de coleções gerais de objetos, mas que os remetem à singularidade das situações vividas, devido ao tipo de relação com a leitura-escrita desenvolvida por estes sujeitos, mas que atende às suas necessidades sociais.

Os sinais de José, João e Maria também não são entendidos por ouvintes, o que indica que também há opacidade em seus sinais, mas que não avançam em relação à simbolização devido ao conhecimento que possuem da própria língua de sinais.

Não há dúvidas de que a língua de sinais seja tão eficaz quanto qualquer língua oral, como já o demonstrou Stokoe (1960) em relação à Língua Americana de Sinais, concluindo tratar-se de uma língua plena, com estrutura gramatical própria, independente e diferente da língua oral na utilização do espaço visual para o desenvolvimento de todos os níveis lingüísticos: fonologia, morfologia e sintaxe. Por isso, é perfeitamente possível ao indivíduo que trabalha com LIBRAS recodificar a escrita em sinais a partir de uma análise interna sistemática de ambas as línguas.

Embora João e José usem língua de sinais, existe uma restrição do vocabulário de sinais. Processam os símbolos escritos através do alfabeto digital e dos sinais. Eles também utilizaram uma outra estratégia de leitura que foi a memorização

visual, como ocorreu na leitura de graça (lida como praça), fazendo (lida como fazenda), onde parecem ter feito a percepção do todo sem análise de seus constituintes, associando a memória visual à memória semântica. Utilizaram também a soletração digital na leitura com as seguintes conotações:

- empréstimo lingüístico, como no caso de nomes próprios;
- refletindo o conhecimento que possuem da língua de sinais;
- para acessar significado;
- para codificar a escrita, sem compreensão do significado;
- quando não conseguem relacionar o vocábulo ao sinal.

Concordo com Lodi (1996) quando afirma que o alfabeto digital pode tornar-se um código importante de acesso às informações escritas, funcionando como mediador fonológico para compreensão do significado de algumas palavras traduzidas. Salienta também que a utilização desta estratégia (soletração digital) por uma de suas crianças surdas testadas no aprendizado da leitura *“demonstrou um desempenho muito superior às demais crianças”* (p. 233).

Assim, ao utilizarem a soletração digital, João, José, e também Maria, ao mesmo tempo em que revelam a dificuldade de encontrar equivalentes lingüísticos na tradução para a língua de sinais, recorrem a um importante recurso de transcrição, lendo as palavras na língua de origem, que podem ser compreendidas ou não, dependendo do conhecimento lingüístico desta língua por parte do leitor.

O surdo aprendiz de uma segunda língua somente será capaz de utilizar as informações desta nova língua, de tal forma a observar, comparar e concluir, tendo como base os construtos internos e hipóteses mentais adquiridos através da primeira língua. Acredito que isto somente será possível se o surdo estiver inserido num programa de Bilingüismo em que a língua de sinais seja desenvolvida e

explorada com crianças surdas por meio de adultos surdos de sua comunidade, o mais cedo possível.

O trabalho com surdos deve se dar dentro de um bilingüismo bimodal, no qual uma língua visual-gestual, como a LIBRAS, é aprendida como primeira língua e uma língua aural-oral, como o Português, é adquirida como segunda língua.

As experiências do aprendizado no bilingüismo bimodal por indivíduos surdos são semelhantes ao aprendizado do bilingüismo unimodal (referente à duas línguas aural-oral) por pessoas ouvintes, desde que sejam fluentes em sua primeira língua.

Acredito também na exposição à fala através do desenvolvimento da função auditiva, recepção visual da fala através da leitura oro-facial, o mais cedo possível, paralelamente ao desenvolvimento da língua de sinais, uma vez que retardar a utilização dos resíduos auditivos no desenvolvimento da via oral de comunicação trará conseqüências irreversíveis a estas aprendizagens.

Concordo com Deck (1987) quando salienta que a LIBRAS deve ser usada como primeira língua e a língua escrita e falada como segunda língua.

A questão que se apresenta a partir dos resultados obtidos neste estudo é: como trabalhar com Bilingüismo num país onde cidades de grande projeção econômica e social, como esta onde vivem João, José e Maria, têm como surdos representativos, em termos de inserção social e fluência lingüística, sujeitos que possuem um vocabulário restrito, inflexibilidade conceitual, dificuldade em lidar com linguagem figurada e pouco conhecimento da estrutura sintática do português.

Da mesma forma que João, José e Maria, muitos outros surdos de sua comunidade local, e provavelmente de outras em todo o país, utilizam os sinais como recurso de comunicação vinculado às necessidades imediatas, não conseguindo desenvolver-se simbolicamente.

Saliento esta problemática porque o sucesso do bilingüismo no Brasil depende de adultos surdos fluentes em LIBRAS, pois eles serão o modelo da comunidade surda na qual a criança surda deverá estar inserida. Acredito que a FENEIS deva se organizar de tal forma a levar surdos adultos fluentes a outras comunidades de surdos, garantindo a disseminação da LIBRAS. O fato da criança surda pequena estar exposta às comunidades surdas não garante uma fluência em sinais, já que devem existir outras comunidades, que não a deste estudo, que não desenvolveram a LIBRAS e sim uma variação da mesma baseada em seus sinais e, possivelmente, na estrutura sintática do português.

Por outro lado, não devemos nos esquecer da família desta criança surda. Em primeiro lugar, os pais é que devem, a meu ver, escolher a educação de seus filhos. A utilização dos sinais pela mídia, o apoio e divulgação do governo sobre recursos para a educação do surdo bilingüe facilitariam às famílias esta tomada de decisão, pois estariam mais familiarizadas com a língua de sinais. O desenvolvimento da língua de sinais pode estar comprometido desde o início da vida das crianças surdas, pois na maioria provêm de famílias ouvintes e não conhecedoras da língua de sinais. Este hiato na solicitação do desenvolvimento da linguagem é responsável pela maior parte dos problemas enfrentados pela criança daí para frente. A língua de sinais deve ter um espaço no ciclo familiar, junto à criança, com o apoio do adulto surdo neste momento, privilegiando o aprendizado da língua de sinais como primeira língua.

Como sugestão para outras pesquisas aponto a investigação de que estratégias utilizam no desenvolvimento da leitura-escrita, sujeitos surdos expostos ao bilingüismo bimodal - língua de sinais como primeira língua e língua falada e escrita como segunda língua - desde a descoberta da surdez. A soletração digital tem se

mostrado um importante recurso na leitura do surdo e deveria ser estudada mais profundamente como estratégia de aprendizado.

Embora todos concordem que a compreensão da escrita e leitura é a finalidade geral subentendida no ensino do surdo, não se sabe como proceder na prática para assegurar que as crianças surdas atinjam um desenvolvimento lingüístico e cognitivo esperado e que este possa ser desenvolvido com a compreensão de leitura.

Para atingir estes avanços na área da surdez serão necessários esforços conjugados de muitas áreas - lingüística, filosofia, psicologia, fonoaudiologia, além da participação da FENEIS, no que diz respeito a adultos surdos fluentes em LIBRAS e treinamento de intérpretes e professores ouvintes para utilizarem esta língua com fluência. A disseminação da LIBRAS por meio de projetos-piloto num esforço conjunto da FENEIS e universidades é outra proposta a ser considerada seriamente.

Muito trabalho, sem dúvida, mas valeria a pena.

BIBLIOGRAFIA

BAKER-SHENK, C.B. The facial behavior of deaf signers: Evidence of a complex language. **American Annals of the Deaf**, v.30,(4): p.297-304, Oct. 1985.

BARTIN, M. Language, social milieu, and conservation of physical quantities: A comparative study of subjects with profound congenital deafness and subjects with normal hearing. **Enfance**, n.3, 267-285, 1970.

BATSON, L.G. Language without sound: The orality or literacy of deaf and ASL. **Writing Instructor**, v8,(2): p.68-75, Win 1989.

BAYNTON, D. C. Foreigners in their own land: The cultural origins of the capaign against sign language in nineteenth-century America. **Sign Language, Nineteenth Century, Deaf** The University of Iowa, 1993.

BEHARES, L.E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: De los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, 4:20-52, 1993.

BEHARES, L.E., MASSONE, M.L., CURIEL, M. El discurso pedagógico de la educación del sordo: Construcciones de saber y relaciones de poder. **Cuadernos de Investigaciones**, Universidade de Buenos Aires, 6:41-68, 1990.

BENSE, M. e WALTHER, E. **La semiótica**. Barcelona, Anagrama, 1975.

BERNSTEIN, M.B., MAXWELL, M., MATHEWS, K.A. Bimodal or bilingual communication? **Sign Language Studies**, 47:127-140, 1985.

BOUVET, D. **The path to language-bilingual education for deaf children**. Philadelphia Multilingual Matters Ltd., 1982.

BOUVET, D. Sign language and the education of the deaf child. In Jim Kyle edited. **Sign and School**. Multilingual Matters, p.54-60, 1987.

CHARLIER, B., CAPOUILLEZ J. M., PÉRIER O. The use of signed French and cued speech in combination: A flexible approach to total communication. - In Jim Kyle edited. **Sign and school**. Multilingual Matters, p. 171-180, 1987.

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.

COKELY, D. When is a pidgin not a pidgin? When is a pidgin not a pidgin? An alternate analysis of the ASL - English contact situation. **Sign Language Studies**, 38:1-14,1983.

CHRISTIANSEN, K.M. A bilingual approach to education of children who are deaf. **Teaching English to Deaf and Second-Language Students**, v.7, (2): p.9-14, Win 1989.

DAVIES,S.N. The transition toward bilingual education of deaf children in Sweden and Denmark: Perspectives on language. **Sign Language Studies**, 71:169-195, 1991.

DECK, C. Bilingual education for deaf children in France.- In Jim Kyle edited. **Sign and school**. Multilingual Matters, p. 198-205, 1987.

DENTON, D. M. The Total Communication Revolution. In Jim Kyle edited. **Sign and school**. Multilingual Matters, p. 75-80, 1987.

DESSELLE, D. D. Self steem, family climate, and communication patterns in relation to deafness. **On American Annals of the Deaf**, 139,(3): 322-328, July 1994.

DRASGOW, E. Bilingual/bicultural deaf education: An overview. **Sign Language Studies**, 80:243-265, 1993.

ECO, U. e SEBEOK, T. A. **O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce**. Ed. Perspectiva, 1995.

EMMOREY, K. Processing a dynamic visual-spatial language: Psycholinguistic studies of American Sign Language. **J. Psycholinguistic Res.**, 22(2) : 153-87, Mar, 1993.

EPSTEIN, I. **O signo** . Ed. Ática, 80p., 1986.

EVANS, L. Reading through sign: the application of theory into practice.- In Jim Kyle edited. **Sign and school**. Multilingual Matters, p. 181-194, 1987.

FENEIS - Relatório anual de 1992. Material encontrado In Souza, R. M. (1996). **Que palavra que te falta**. Tese de doutorado. UNICAMP - 1996.

FENEIS - Relatório anual de 1993.(idem referência anterior).

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo** . Rio de Janeiro: Agir. 162 p., 1990.

FINE, P. J. **La sordera en la primeira y segunda infancia**. Trad. de Irma Lorenzo. Buenos Aires: Panamericana, 1977.

FINN, G. Developing a concept of self. **On Sign Language Studies**, 86:1-17, 1995.

FURTH, H.G. Linguistic deficiency and thinking-reasearch with deaf subjects. **Psychological Bulletin**, 76:58-72, 1971.

GALLAWAY, C., WOLL, B. Interaction and childhood deafness. Chpt in **Input and Interaction in Language Acquisition**, Gallaway, Clare, & Richards Brian, J. (Eds), Cambridge, England: Cambridge U Press, p.97-218, 1994.

GARSTECKI, D.C., O'NEILL, J. J. Situational cue and strategy influence on speechreading. **On Scandinavian Audiology**, 9,(3): 147-151,1994.

GLICKMAN, N. S. **Deaf identity development: Construction and validation of a theoretical model (cultural identity)**. University of Massachussetts, 262 pages, 1993.

GÓES, M.C.R. e ANDRADE, S.M.A.R. Considerações sobre a reflexividade de alunos surdos frente à linguagem escrita. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1, (2): 7-16, 1994.

GÓES, M.C.R. **A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal**. Tese de livre docência-UNICAMP, 1995.

GREENBERG, M. Family stress & child competence: Effects of early intervention for families with deaf infants. **American Annals of the Deaf**, 128, 407-417, 1983.

HANSEN, B. Sign language and Bilingualism: A focus on an experimental approach to the teaching of deaf children in Denmark. In Jim Kyle. edited. **Sign and school Multilingual Matters**, p. 81-88, 1987.

HARDER, R. KNOORS H. Consolidation of method or future changes? Use of in the education of the deaf in the Netherlands.- In Jim Kyle edited. **Sign and school. Multilingual Matters**, p. 109-119, 1987.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA CONTINENTAL - **Ferramentaria**, programa antigo e não revisado do curso de ferramentaria que foi solicitado por fax à escola.

JOHNSON, H.A., BARTON, L.E. TDD conversations: A context for language sampling and analysis. **Am Ann Deaf**, 133 (1): 19-25, Mar. 1988.

JOHNSON, J. M. Bimodal bilingual language development in a hearing child of deaf parents. **Applied Psycholinguistics**, v.3,(1): p.31-52, Mar. 1992.

JOHNSON, K. Miscommunication in interpreted classroom communication. **Sign Language Studies**, n.70, p.1-34, Spr.1991.

JONES, P.A. Negative interference of sign language in written english. **Sign Language Studies**, 24:273-279, 1970.

KAMPFE, C.M. e TURECHECK, A. Reading achievement of prelingually deaf students and its relationship to parental method of communication: A review of the literature. **American Annals of the Deaf**, 132(1): 21-25, 1987.

KENSIKI, W. **Project descriptions of gallaudet faculty and staff research.** Coletânea de projetos de pesquisa obtidos via Internet, 1994, 1995 e 1996: GRI PUBLICATIONS - gallaudet.edu: 80/~sjking/pubcat/gripub2.html#pub3.

KLIMA, E. S. e BELLUGI, U. **The signs of language.** London, Harvard University Press, 1979.

KOLOD, S. Lack of a common language: Deaf adolescents and hearing parents. **Contemporary Psychoanalysis**, Jul. 1994.

KYLE, J.G. Compreendendo o desenvolvimento dos sinais: uma base para o bilingüismo. In: M.C. Moura, A.C.B. Lodi e Pereira, M.C.C. (Orgs.) **Língua de sinais e educação do surdo.** São Paulo: Tec Art, 1993.

KYLE, J. **Sign and school: using signs in deaf children's development.** Philadelphia: Short Run Press, 1987.

KYLE, J. G. e WOLL B. **Sign language - the study of deaf people and their language**. Cambridge University Press, 1988.

LASASSO, C.J. Survey of reading instruction for hearing-impaired students in the United States. **The Volta Review**, 89:85-98, 1987.

LASASSO, C.J. Reading comprehension of deaf readers: The impact of too many or too few questions. **Am Ann Deaf**, 138(5) : 435-41, Dec. 1993.

LIDELL, S.K. **Project descriptions of gallaudet faculty and staff research**. Coletânea de projetos de pesquisa obtidos via Internet, 1994, 1995 e 1996: GRI PUBLICATIONS - gallaudet.edu: 80/~sjking/pubcat/gripub2.html#pub3.

LINEKER, G. **O jovem craque**. Editora Manole, p.4, 1994.

LÍNGUA PORTUGUESA: PRIMEIRA FASE: TELECURSO PRIMEIRO GRAU-FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO.Convênio com o Ministério da Educação e Cultura, e Fundação da Universidade de Brasília, 13ª ed., São Paulo, ed. Globo, p. 20-21,1989.

LODI, A. C. B. **Leitura e escrita em crianças surdas: um estudo das estratégias utilizadas durante o período de aprendizagem**. Tese de mestrado, PUCSP, 1996.

LUYÁN, M.A. As crianças surdas adquirem sua língua. - In M.C. Moura A.C.B Lodi e M.C.C. Pereira (Orgs.) **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Perspectivas educativas, Madri: Alianza, 1987.

MARCHESI, A. Sign language in the education of the deaf in Spain. - In Jim Kyle edited. **Sign and school**. Multilingual Matters, p. 143-152, 1987.

MARSCHARK M., SHROYER E.H. Hearing status and language fluency as predictor of automatic word and sign recognition. **Am Ann Deaf**, 138(4): 370-5, Oct. 1993.

MASON, D.G. **Acquisition and use of visual/gestural and aural/oral bilingualism: A phenomenological study on bilingualism and deafness (visual gestural bilingualism, language acquisition)**. Cambridge University, 269 p., 1990.

MAXWELL, M.M. Simultaneous communication in the classroom: What deaf children learn? **Sign Language Studies**, 39:95-112, 1983.

MAXWELL, M.M. Simultaneous Communication: The state of the art and proposals for change. **Sign Language Studies**, 69:3-33, 1990.

- MAYE, C., RINGLI, G. e BRAEM, P. B. The use of signs Switzerland: Projects in the Zurich and Geneva schools.- In Jim Kyle edited. **Sign and school**. Multilingual Matters, p. 162-170, 1987.
- MEIER, L.J.S. **Attribution as moderator variables in hearing - parents/deaf - child interactions**. On Coporate Source/Institution: George Mason University, 193 pages, 1993.
- MENDES, B.C.A. Oficina de leitura com grupo de adolescentes surdos: uma proposta fonoaudiológica. Dissertação, PUC-SP, 1994. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.7(1): 91-92, 1994.
- MIDENA, M.C.M. **Memória da educação e do trabalho de surdos**. Dissertação de Mestrado em Distúrbios da Comunicação, Faculdade de Fonoaudiologia, PUC-SP, 1989.
- MOORES, D.F. **Educating the deaf: psychology, principles and practices**. New Jersey, 4ª ed., 1996.
- MOURA, M.C. A língua de sinais na educação da criança surda. In M.C. Moura, A.C.B. Lodi e M.C.C. Pereira (Orgs.) **Língua de sinais e educação do surdo**, São Paulo: Tec Art, 1993.

NEWELL, W., STINSON, M., CASTLE, D., et al. Simultaneous communication: A description by deaf professionals working in educational setting. **Sign language studies**, 69:391-414, 1990.

NICKERSON, F. **Project descriptions of gallaudet faculty and staff research.**

Coletânea de projetos de pesquisa obtidos via Internet, 1994, 1995 e 1996: GRI PUBLICATIONS - gallaudet.edu: 80/~sjking/pubcat/gripub2.html#pub3.

OLIVEIRA, M.K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico.** Série pensamento e ação no magistério, Mestres da educação, ed. Scipione, 1995.

ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL E EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: TERCEIRA FASE: TELECURSO PRIMEIRO GRAU- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Convênio com o Ministério da Educação e Cultura e, Fundação Universidade de Brasília, 14ª ed., São Paulo, ed. Globo, P.93, 1990.

PEIRCE, C.S. **Semiótica.** ed. Perspectiva, 337 p., 1975.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e Filosofia.** Ed. Cultrix - segunda ed., 164p., 1979.

PEIRCE, C. S. **La ciência de la semiótica** - Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 116 p., 1974.

PEREIRA, M.C.C. Aspectos sintáticos da língua brasileira de sinais. In M.C. Moura, A.C.B. Lodi e M.C.C. Pereira (Orgs.) **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

PERELLÓ, J. e TORTOSA, F. **Sordomudez-audiofonologia y logopedia**. Barcelona: Científico Médico, 1972.

PICO DE PONCE, O. G. **História de la educación del sordo**. Buenos Aires: Publicaciones Médicas Argentinas, 1981.

PRILLWITZ, S. Is the times of the " German Method" over in Germany? On sign Language research and practice in FRG.- In Jim Kyle edited. **Sign and school Multilingual Matters**, p. 89-99, 1987.

PROJECT DESCRIPTIONS OF GALLAUDET FACULTY AND STAFF RESEARCH. Coletânea de projetos de pesquisa obtidos via Internet, 1994, 1995 e 1996: GRI PUBLICATIONS - gallaudet.edu: 80/~sjking/pubcat/gripub2.html#pub3.

QUIGLEY, S. e KRETSCHMER, R. **The education of deaf children - issues, theory and practice**. Baltimore: University Park Press, 1982.

QUIGLEY, S. e KING, C. **Reading and deafness**. San Diego: California College-Hill Press, 1985.

RISSANEN, T. Sign and school in Finland. In Jim Kyle edited. **Sign and school. Multilingual Matters**, p.195-197, 1987.

SÁNCHEZ, C. La educacion de los sordos en un modelo bilíngüe - Mérida, Venezuela - Ickônia - 93 p., 1991.

SANDERS, D.A. **Aural rehabilitation**. New Jersey: Prentice Hall, 1971.

SILVEIRA, L. F. B. da **O que querem dizer e para onde conduzem os signo lingüísticos: uma investigação acerca dos interpretantes lingüísticos**. Trabalho mimeografado, Departamento de Filosofia - Unesp, Marília S.P, 1996.

SILVEIRA, L. F. B. da **A iconicidade do signo lingüístico e algumas de suas consequências**. **O falar da linguagem** - Série linguagem, Ed. Lovise nº 1: 35-53, 1996.

SOUZA, R. M. **Contribuição ao estudo da personalidade de adolescentes surdo através do T. P. C. de Max Pfister**. Tese de Mestrado, PUCCAMP, 1986.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem -UNICAMP, 1996.

STEWART, D.A. Bilingual education: Teachers opinion of signs. **Sign Language Studies**, 39: 145-167, 1983.

STEWART, D.A. Pesquisa sobre o uso de sinais na educação de crianças surdas. In MOURA, M.C., LODI, A., PEREIRA, M.C. (Eds.), **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: SBNp, Tec Art, 1993.

STOKOE, W. C. **Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf**. 2a. ed., Silver Springs, Maryland, Linstok Press, 1960/1978.

TRENCH, M. C. B. **A criança surda e a linguagem no contexto escolar**. Tese de doutorado, PUCSP, 1995.

TUCKER, I. e NOLAN, M. **Educational audiology**. New Hampshire, Croom Helm Ltd., 1984.

VALVERDE, F. M. **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS: a visão de um professor de sinais, surdo adulto**. In: Ciccone, M. M. C. (org.) **Comunicação Total - Introdução, estratégia, a pessoa surda**. Rio de Janeiro, Cultura Médica, 1990.

VAN DER LEM, T. An early intervention programme.- In: Kyle, Jim edited. **Sign and school**. Multilingual Matters, p. 155-161, 1987.

VILLIERS, J. Gestural communication in oral deaf mother-child pairs: Language with a helping hand. **Applied Psycholinguistics**, v.4, (3):319-47, Sep.1993.

VOLTERRA, V. Gestures, sign & words at two years: When does communication become language? **Sign Language Studies**, 33:351-362, 1981.

VRIENDT, S. de e MOERMAN, D. Total communication in the education of deaf children in Flanders.- In Jim Kyle edited **Sign and school. Multilingual Matters**, 120-131, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, terceira ed., 1993.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

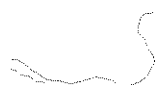
WEST, L. **Braking the sound barrier: Working with hearing - impaired adults in an educational setting**. North Shore Community Coll., Beverly, Mass. 15 pages, 1979.

WILCOX, S. **Sociocultural approaches to language and literacy: An interactionist perspective**. John-Steiner, Vera, Panofsky, Carolyn P., e Smith, Larry W. (Eds), Cambridge, England. Cambridge U Press, p.109-138, 1994.

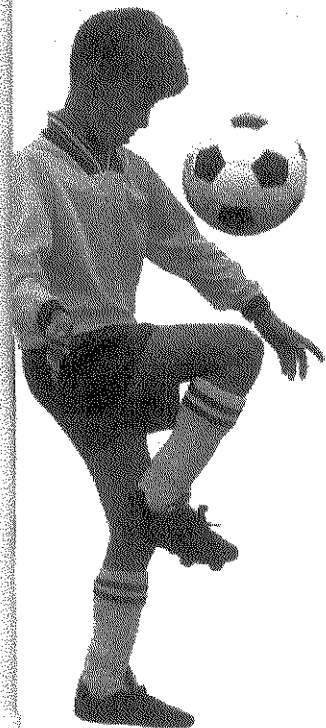
WOODWARD, J. e ALLEN, T. Classroom use of artificial sign systems by teachers. **Sign Language Studies**, 61, 405-418, 1988.

ZAITSEVA, G.L. Problems of sign language in Soviet deaf education.- In Jim Kyle edited. **Sign and school Multilingual Matters**, p. 100 - 108, 1987.

ANEXOS



A todos os jovens craques



“VOCÊ que começa agora a praticar esse esporte maravilhoso, e quer tornar-se um craque, leia o bonito livro de Gary Lineker e aprenda os fundamentos do futebol. Pratique com dedicação, seriedade, amor e lealdade. Lembre-se, nada de violência. Essa é a minha experiência que começou no Rio Preto Esporte Clube para ser capitão e bi-campeão mundial interclubes pelo São Paulo Futebol Clube e chegar a seleção Brasileira. Boa sorte para você, jovem craque!”

Ronaldo Rodrigues de Jesus.

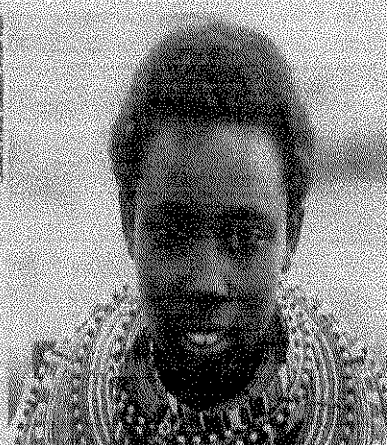


Fonte: Lineker, G. *O Jovem Craque*, Primeira edição brasileira, ed. Manole, p.4, 1994.

ANEXO 1

Quem vê cara não vê coração!

Equipe do TELECURSO



Com suas roupas coloridas, cara pintada de branco, fazendo graça, dando cambalhotas, o palhaço é a alegria da criançada, a sua diversão.

Mas, quem é o homem que se veste de palhaço? É sempre alegre, brincalhão? Como conhecer sua identidade, seu modo de ser?

O que vemos com os olhos é muito pouco. É importante saber o que as pessoas pensam e sentem. É importante verificar, em cada situação, o que significam os gestos, as expressões, as palavras.

É preciso ir além das aparências.

Fonte: LÍNGUA PORTUGUESA: 1ª FASE: TELECURSO 1º GRAU/ FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, em convênio com o Ministério da Educação e Cultura, e Fundação Universidade de Brasília, 13ª ed., São Paulo, ed. Globo, p.20-21, 1989.

ANEXO 2



● Leia atentamente, a seguir, a adaptação de uma dessas notícias, publicada em dezembro de 1981 no jornal *Folha de São Paulo*.

A manchete do jornal diz:

Proprietária quer expulsar posseiros da fazenda Vale Verde, no litoral sul

O texto conta o seguinte:

"A fazenda Vale Verde, com mais de 3 600 hectares, está localizada perto da cidade X, no litoral paulista. Lá existem 80 famílias de posseiros, que chegaram ao lugar vindos de Minas Gerais e do Nordeste, antes mesmo que existisse a fazenda. Seus lotes têm, em média, de 24 a 36 hectares. Plantam-se banana e milho, para vender e subsistir. O posseiro Roque Bento, entrevistado pelo repórter, conta que chegou à região em 1976. Tem 7 filhos e uma plantação de bananas. Quando a safra é boa, ele tira uns 12 mil cruzeiros por mês. A sua posse é de uns 20 hectares. Conta que, quando chegou, 'era tudo uma mata braba, quem tinha território demarcado era formiga, cupim e cascavel. Trabalhei duro, com Deus e minha mulher. A gente vivia de comer palmito selvagem. O tempo foi passando e as coisas melhorando. Em 1979, a dona Suzana (a proprietária) chegou aqui dizendo que era pra todo mundo sair. Propôs um acordo para pagar algumas indenizações parceladas. É claro que nós não aceitamos, pois quem é que garantia que ela ia pagar as parcelas depois que a gente sísse?' A proprietária, agora, quer expulsá-los à força. E eles se preparam para resistir, também à força."



Manifestação de posseiros em Nova Jacundá, no Pará

93

OSP/EMC : 3ª fase : telecurso 1º Grau / Fundação Roberto Marinho, em convênio com o Ministério da Educação e Cultura, e Fundação Universidade de Brasília. — 14ª ed. — São Paulo : Editora Globo, 1990.

Título de capa: Organização social e política do Brasil: Educação moral e cívica.

ANEXO 3

São José dos Campos, 23/05/
A.A.D.A. A.C.O.S

(São José MARTINS FUTEBOL)

- Salão Bom amigo gosto-bola
- Amigo vai PASSA PADO SALÃO

SÁB. Domingo só TARDE.

- TENILCO AJUDAR PROFESSOR amigo
suado-Salão.

Texto - "A todos os jovens craques"

ANEXO 4

antes e agora NÓS Amizinhos - ouvir
muito BRINCADEIRA gosto jogar bola
e a EU sou um surdo. Você
surdo Brincando jogar bola. mas
EU triste..

Texto- "A todos os jovens craques"

CIRCO

falou palhaço SOBRE ~~GRANDE~~
CRIANÇA Bom

Bom muito PALHAÇO TODOS MENINAS
(~~MADEIRA~~).

CIRCO palhaço falar não ouvi
surdo . como só vejo PALHAÇO
POUCO SOREI.

Texto- “ Quem vê cara não vê coração!”

ANEXO 6

Homem nós Amigo legar muito e o
EU VOU PARA VER CIRCO. PALHAÇO
M. CRINGA PESSOAS FAMÍLIA FILHO
ESPOSA! CADEIRA VER CIRCO bon
muito legar M PALHAÇO.

Texto- “ Quem vê cara não vê coração!”

ANEXO 7

O José me respondeu que ele pensa em sinais porque para ele pensar em palavras é muito difícil. Ele me deu um exemplo de um grupo de crianças no 1º dia de aula e que as mesmas não sabem ler e nem escrever, à frente delas a professora escreve na lousa a palavra casa, nenhuma criança soube responder o que estava escrito na lousa. Ai a professora desenhou uma casa ao lado da palavra, automaticamente todas as crianças identificaram a figura da casa em linguagem de sinais.

Tradução escrita de Maria sobre:

“Como José pensa, em palavra ou em sinal?”

CARGA HORÁRIA 300 horas.

Duração: 12 meses, divididos em 2 ciclos de 6 meses

PARA FAZER O CURSO DE FERRAMENTARIA, é necessário ter o curso de AJUSTAGEM MECÂNICA COMPLETO ou MECÂNICA GERAL COMPLETO, ou um curso equivalente.

RESUMO DO PROGRAMA A SER DESENVOLVIDO.

1º Ciclo - Desenvolvimento teórico com as seguintes disciplinas:
MATEMÁTICA, TECNOLOGIA, DESENHO e INSTRUMENTAÇÃO.

MATEMÁTICA - Cálculos de pesos, triângulos retângulos e a trigonometria, aplicações trigonométricas nos casos de controle de engrenagens, conicidade, ajustes de precisões, roscas e demais casos surgidos em controle de medidas.

TECNOLOGIA - Resistência dos materiais, cálculos de engrenagens, desenvolvimento de chapas, tolerâncias, calibradores, blocos padrões, dureza Rockwell, Brinell e Vickers, ensaio Shore, aparelho Splex, projetos de perfil.

DESENHO - Seções fora das vistas, rupturas, representação de roscas (externas e internas), dimensionamento de roscas, vistas, auxiliares, vistas parciais, seções cônicas, molas (representação e tabelas), polias e correias "V", chavetas (tabelas), rebites rodas dentadas.

INSTRUMENTAÇÃO - Micrômetro, relógios comparadores imicros, calibradores fixos, aparelho divisor, goniômetros, paquímetros etc.

DISPOSITIVO DE PRENDER: Estampo de corte, estampo de dobra, estampo de repuxo, operação com máquinas operatrizes: furadeira, plaina, retífica, torno, prensa manual.

ESTAMPO DE CORTE - Cálculo da largura da tira, cálculo do passo do produto, esforço de corte, escolha da prensa, cálculo de extração do produto, folga entre punção e matriz, cálculos gerais, execução.

ESTAMPO DE REPUXO - Iniciação, força de repuxo, fatores práticos, cálculos da força de repuxo, repuxos sucessivos, raio de arredondamento da matriz, folga entre punção e matriz, a prensa chapa, classificação das chapas (ASTM), velocidade de repuxo, pressão de repuxo e prensa chapa, cálculo para determinar o furo inicial para repuxo, cálculo da força para repuxar, repuxo de peças cônicas e de peças redondas não cilíndricas, mudança de espessura da chapa (no caso de peças cilíndricas, e cilíndricas), ferramentas para repuxar peças cônicas planas, repuxando uma peça com profundidade, cálculo do diâmetro D do disco, cálculo geral, diâmetros sucessivos dos repuxos, esforço "E", para repuxar, tabela de coeficiente "N", repuxo de produtos de extração circular, formulas do diâmetro "D" do disco e superfície "A", repuxo de produtos de extração circular, formulas do diâmetro "D" do disco, valores dos raios "R" e "r" de extração do produto.

PRÁTICA - 1ª peça - Rabo de Andorinha, 2ª peças Estampo de Dobra Repuxo, 3ª Peça Estampas e cortes.

ANEXO 9