

SUELI DE FÁTIMA FERNANDES

**SURDEZ E LINGUAGENS:
É POSSÍVEL O DIÁLOGO ENTRE AS DIFERENÇAS?**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco

CURITIBA

1998

O que tem olhos, que ouça.

Arnaldo Antunes

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que em sua imensa sabedoria souberam me mostrar o caminho da força interior e da persistência para alcançar meus objetivos.

Ao meu marido e filhos que, ao se furtarem de minha presença compartilhando alguns dos momentos mais importantes de nossas vidas, com uma generosa compreensão, ajudaram a construir esse projeto.

Às minhas amigas Josefa, Maria Amélia e Veralucia que com seu companheirismo, bom humor e força compartilharam comigo os melhores e piores momentos, tornando possível a realização deste trabalho.

Em especial à Ivanilde Maria Tibola, minha chefe, pela imensa generosidade e compreensão. Acreditando em meu projeto pessoal não poupou esforços para tornar possível a realização de meu curso de Mestrado.

A todos os surdos que participaram direta ou indiretamente deste projeto, em especial à Karin, pela paciência em meu aprendizado da LIBRAS e pela colaboração nas etapas finais deste trabalho. Vocês permitiram uma rica dialogia que modificou o meu olhar sobre a surdez.

Aos professores e diretores das instituições que prontamente colocaram-se à disposição e muito auxiliaram na realização de minha pesquisa.

Ao professor Carlos Alberto Faraco que prontamente atendeu meu pedido para orientação deste trabalho, colaborando imensamente com suas intervenções instigantes e desafiadoras.

Ao professor Carlos Skliar que contribuiu, de forma definitiva, para a construção de uma nova página na história dos surdos brasileiros e, em especial no Paraná, soube conduzir nosso olhar para um novo universo de possibilidades sociais para essa comunidade.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	vi
LISTA DE FIGURAS.	vii
RESUMO .	viii
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO .	1
1 CONTEXTUALIZANDO A SURDEZ: AS GRANDES NARRATIVAS	5
2 SURDEZ – EM DIREÇÃO À UMA RESSIGNIFICAÇÃO	24
2.1 ASPECTOS ESTRUTURAIS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	30
2.1.1 Parâmetros Principais	32
2.1.2 Parâmetros Secundários	36
2.1.3 Verbos	37
2.1.4 Sistema Pronominal	40
2.1.5 Gênero	42
2.1.6 Classificadores (CI) na LIBRAS	42
2.2 A LÍNGUA DE SINAIS E AS PRIMEIRAS INTERAÇÕES COMUNICATIVAS EM CRIANÇAS SURDAS	47
2.3 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO.	51
3. SURDEZ E LINGUAGEM: ALGUNS PARADOXOS	63

4 É POSSÍVEL SER SURDO EM PORTUGUÊS? LÍNGUA DE SINAIS E ESCRITA: EM BUSCA DE UMA APROXIMAÇÃO	87
4.1 AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA: UM NOVO RECORTE SOBRE O REAL	97
4.2 A PESQUISA	106
4.2.1 Os Sujeitos	108
4.2.2 A Metodologia	111
4.2.3 Os Dados.	112
4.3. A ANÁLISE	145
CONCLUSÃO	162
ANEXOS	172
I Textos Sinalizados em LIBRAS	172
II Sistema de Transcrição da LIBRAS	173
III Originais Manuscritos Referentes aos Alunos de Instituições Especializadas	176
IV Originais Manuscritos da Prova de Redação do Concurso Vestibular da UFPR – 1995 e 1996	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	212

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL - *American Sign Language* - Língua Americana de Sinais

CES - Centro de Estudos Supletivos

CI - Classificadores

CM - Configuração da(s) mão(s)

DEE - Departamento de Educação Especial

DEJA - Departamento de Educação de Jovens e Adultos

INES - Instituto Nacional de Educação dos Surdos

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LPS - Língua Portuguesa de Sinais

M - Movimento

O - Objeto

P - Ponto de Articulação

S - Sujeito

SEED- PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

V - Verbo

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 - Parâmetros principais da LIBRAS

Fig. 2 - As 46 configurações de mão da LIBRAS

Fig. 3 - Espaço de realização dos sinais em LIBRAS

Fig. 4 - Par de sinais distintos pelo parâmetro (CM)

Fig. 5 - Par de sinais distinto pelo parâmetro (M)

Fig. 6- Par de sinais distinto pelo parâmetro (PA)

Fig. 7- Formas pronominais usadas com referentes presentes

Fig. 8 - Formas pronominais usadas com referentes ausentes

Fig. 9 - CL:B

Fig. 10 - Cl:Ḃ

Fig. 11 - Cl:V

Fig. 12 - Cl:54

Fig. 13 - Cl:Y

Fig. 14 - Cl:C

Fig. 15 - Cl G

Fig. 16 - Cl:F

Fig. 17 - Cl:As

RESUMO

Os objetivos desta pesquisa envolvem dois aspectos : por um lado, analisar a interferência da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS nas produções textuais de estudantes surdos em diferentes níveis de escolaridade, bem como demonstrar a restrita concepção de linguagem subjacente às metodologias de ensino de Língua Portuguesa para surdos, que acaba por intervir, de forma negativa, em seu aprendizado da mesma; e, por outro lado, a partir dessas constatações, buscar sistematizar alguns critérios de avaliação diferenciada para os surdos, em relação à língua portuguesa.

A análise de dados baseou-se em uma pesquisa envolvendo a transcrição de textos sinalizados em LIBRAS, bem como textos escritos em língua portuguesa por estudantes surdos desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Concurso Vestibular.

O trabalho desenvolvido apresenta reflexões teóricas que envolvem as concepções de linguagem e de desenvolvimento humano propostas por BAKHTIN (1990,1992) e VYGOTSKY (1991), respectivamente, assim como a contribuição de estudos sócio-antropológicos da surdez desenvolvidos por SÁNCHEZ (1990, 1991) e SKLIAR (1997, 1998), como subsídio à análise de alguns dos principais encaminhamentos metodológicos realizados na área da surdez.

Com base nas pesquisas de FELIPE (1993, 1998), FERREIRA BRITO (1990,1993,1995,1998) e QUADROS(1995,1997), lingüistas brasileiras que vêm desenvolvendo uma teorização específica em torno da LIBRAS, direcionou-se a

análise dos dados em seus aspectos morfo-sintático-semânticos, realizando-se a análise comparativa dos textos produzidos em português. Ficou evidente a interferência da LIBRAS nos textos dos surdos, principalmente no que se refere aos aspectos relacionados à pessoa, artigos, elementos de ligação, verbos, organização sintática, gênero e número. Além desta, em alguns casos, pudemos comprovar como a inadequação das metodologias de ensino acabam por gerar um conhecimento lingüístico superficial da língua portuguesa, baseado em generalizações inapropriadas ou em manifestação de comportamentos completamente aleatórios ao escrever.

Os critérios de avaliação diferenciada propostos não pretendem se constituir em um conjunto fechado e consensual sobre as possibilidades lingüísticas dos surdos em relação à escrita, senão em um referencial para assentarmos as bases para uma discussão mais ampla sobre a implementação de políticas educacionais voltadas ao reconhecimento das diferenças.

ABSTRACT

The objective of this research entail two aspects : first, the analysis of the interference of the Brazilian Language of Signs - LIBRAS for the deaf students' textual productions in different levels of schooling, as well as demonstrate the restrict conception of language implied in the teaching methodology of the Portuguese Language for deaf students, wich interfere, on a negative way, in their apprenticeship; second, from these findings, thus aiming to sort out some differentiate criteria for deaf evaluation, with regards to the Portuguese Language.

The data analysis has been based on a research involving the transcription of texts for deaf people in LIBRAS, as well as written texts in Portuguese for deaf students from the first grade of Fundamental Teaching up to Entrance Examination.

The developed research presents theoretical reflexions which involve the language conceptions and human development proposed by BAKHTIN (1990, 1992) and VYGOTSKY (1991) respectively, as well as the socio-anthropological of deafness developed by SÁNCHEZ (1990, 1991) and SKLIAR (1997, 1998) as subsidy to the analysis of some of the main methodological concerns carried out in deafness area.

Based on FELIPE'S (1993, 1998), FERREIRA BRITO'S (1990, 1993, 1995, 1998) and QUADROS'S (1995, 1997), researches of Brazilian linguists who have been developing a specific theory on LIBRAS, directed towards the data analysis in their morpho semantic syntatic aspects, developing the comparison analysis of texts

written in the Portuguese Language. The LIBRAS interference has become evident to the aspects mainly related to persons, articles, linking elements, verbs, syntax, gender and number. Apart from these, in some cases, we could prove as an inadequation of teaching methodologies end up generating a superficial linguistic knowledge of the Portuguese language, based on either inadequated generalizations or on behavioral demonstrations completely aleatory in writing.

The differed assesment criteria proposed do not intend to comprise a consensus and closed group on linguistic possibilities of the deaf in relation to the writing, but a referential for us to establish the basis for a broader discussion about the implementation of educational policies towards the awareness of the differences.

INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas vivemos um período intenso de transformações nos paradigmas, até então vigentes, relacionados à área da surdez. Desde a concepção clínico-terapêutica, que norteou os estudos nessa área no último século inserindo os surdos e a surdez em um discurso patologizante relacionado ao déficit e à limitação; até o momento atual no qual esse objeto vem sendo redimensionado em um campo mais abrangente relacionado aos Estudos Culturais, a educação como espaço ideológico de produção e apropriação do conhecimento vem incorporando esse conjunto de informações produzidas e constituindo com elas diferentes percepções do sujeito surdo e de suas possibilidades educacionais.

As verdades dogmáticas que, até então, vinham determinando as práticas de homogeneização destinadas à integração das pessoas surdas na sociedade estão sendo contestadas por vozes historicamente silenciadas e encontram-se vulneráveis ao avanço das teorias educacionais que discutem a questão da surdez inserida no contexto mais amplo das diferenças culturais.

Foi o convívio mais acirrado com surdos adultos que me fez conhecer uma realidade muito mais rica e interessante do que aquela que o mundo acadêmico insistia em obscurecer. Muito além da dimensão biológica e limitada da surdez encarada como “deficiência auditiva”, “limitação fisiológica” ou “patologia”, que os bancos escolares edificam sob a égide da cientificidade, está a dimensão sócio-histórico-cultural que a caracteriza como **diferença** forjada em uma forma de comunicação distinta - a língua de sinais.

Poder lançar sobre esse grupo um olhar *sócio-antropológico* é um exercício pleno de descobertas e de surpresas ante a explicitação de nossas limitações, anteriormente camufladas sob o discurso da homogeneidade e da assimilação dos padrões de normalidade.

É neste contexto de idéias que este trabalho pretende ancorar suas discussões, baseado em fundamentos históricos, políticos, lingüísticos e pedagógicos que circunscrevam novas definições e representações dos surdos e da surdez. Com a finalidade de situar o leitor e organizar as discussões necessárias à realização deste trabalho, este estudo está dividido em quatro capítulos.

No Capítulo I - **Contextualizando a surdez : as grandes narrativas** -, apresentam-se as diferentes representações sociais relacionadas aos surdos, através da retomada de fatos históricos que marcaram seu processo educacional nos últimos séculos. Nossa análise remete aos modelos clínico-terapêutico e sócio-antropológico explicitados por SÁNCHEZ(1990, 1991) e SKLIAR(1997, 1998) subjacentes às diferentes propostas de atendimento educacional, nesse período, apresentando seus principais fundamentos.

No Capítulo II - **Surdez - em direção a uma resignificação** - é delineado o arcabouço teórico que norteará as discussões a serem desenvolvidas. A princípio, será apresentada uma síntese dos estudos relacionados a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS desenvolvidos por FELIPE(1993, 1998), FERREIRA BRITO(1990, 1993, 1995, 1998) e QUADROS(1995, 1997), que funcionará como pano de fundo às análises lingüísticas a serem desencadeadas no decorrer do trabalho. Além desta, serão apresentadas, em linhas gerais, a contribuição de BAKHTIN(1990, 1992) e VYGOTSKY(1991) no que tange as suas teses relacionadas à concepção de linguagem e desenvolvimento humano em uma perspectiva fundada

essencialmente na interação sócio-histórico-cultural. Sob a ótica desses autores realizaremos no Capítulo III - **Surdez e linguagem : alguns paradoxos** - uma análise das implicações relacionadas à restrita concepção de linguagem subjacente às metodologias de ensino destinadas ao ensino da Língua Portuguesa para surdos, elegendo algumas delas para um olhar mais pormenorizado.

No Capítulo IV - **É possível ser surdo em português? Língua de Sinais e escrita : em busca de uma aproximação** - buscamos, em um primeiro momento, estabelecer uma discussão sobre o sentido da alfabetização no contexto da sociedade atual, marcado pela pluralidade cultural, bem como discutir questões genéricas de ordem sócio-ideológico-culturais que permeiam um projeto de educação bilíngüe, neste caso envolvendo a LIBRAS e a Língua Portuguesa. No âmbito dessas discussões, apresentamos nossa pesquisa realizada com alunos surdos de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade, usuários da língua de sinais e aprendizes do português.

Nossa hipótese inicial, demonstrada a partir da análise dos dados, é de que as construções peculiares apresentadas pelos surdos na escrita encontram-se motivadas, em grande parte, pela interferência da língua de sinais, como língua natural que mobiliza suas hipóteses em relação ao português. Por outro lado, é inegável a influência da inadequação da pedagogia tradicional dispensada aos surdos no ensino da língua portuguesa, que apresentam-na como um conjunto de regras abstratas desvinculada de seu contexto real de produção e acabam por reduzir seu processo de aprendizagem a um conjunto de estratégias centradas no treino, na memorização e na repetição.

De acordo com nossa análise fica evidenciada a interferência da LIBRAS na estruturação frasal da língua portuguesa nos textos dos surdos, principalmente

relacionada a aspectos morfo-sintático-semânticos característicos daquela, como é o caso da ausência de artigos, elementos de ligação, flexão de tempo e modo verbais, concordância nominal e verbal, entre outros, que se vêem refletidos na escrita. Deste modo, defendemos a tese de que essa *interlíngua* manifestada pelos surdos em seu processo de aquisição do português não pode ser ignorada em seu processo de aprendizagem uma vez que, forjada nas múltiplas relações dialógicas que estabelece, se constitui em elemento fundador de sua identidade lingüística e cultural.

A partir dessas constatações é que propomos, na conclusão desta pesquisa, critérios diferenciados para a avaliação da língua portuguesa no caso de estudantes surdos, como um referencial que subsidie propostas educacionais voltadas ao reconhecimento das diferenças.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO A SURDEZ : AS GRANDES NARRATIVAS

Ao iniciar minhas reflexões acerca de questões relacionadas à área da surdez, que sempre me instigaram a curiosidade teórica e me fizeram buscar respaldo científico e respostas para tantas indagações, estive constantemente presente a dúvida sobre como iniciar o trato de questões educacionais sob a ótica da Lingüística. Começar era sempre uma tarefa difícil, pois ao tratar das necessidades lingüísticas do surdo, acabava por recorrer sempre a uma análise interdisciplinar, que ora explicitava questões lingüísticas, ora educacionais, ora culturais, enfim, de várias ordens.

Diante da educação do surdos, como talvez em qualquer campo, não há fronteiras, uma vez que o rigor científico nos obriga a percorrer as diferentes áreas do conhecimento em busca de respostas elucidativas a respeito do sujeito surdo, culturalmente diverso em sua língua e em sua forma de processar as informações do mundo que o cerca. À luz de pressupostos teóricos interacionistas não há como negar a dialogicidade da ciência e o que outrora parecia ser apenas uma questão de entrecruzamento temático, hoje apresenta-se como um diálogo inesgotável entre as diversas instâncias de enunciação que estão a pensar sobre os surdos e a surdez, sua cultura, linguagem, identidade e cidadania.

O mais interessante, entretanto, é que historicamente o foco das atenções na educação dos surdos esteve voltado a questões lingüísticas e não pedagógicas. O

grande divisor de águas nessa história diz respeito a permitir-lhes ou não utilizar sua língua natural - a língua de sinais - para aprender. Nesse contexto, foram praticados inúmeros atos arbitrários movidos por nobres intenções, em nome do progresso ou da defesa da sociedade, avalizadas pela palavra da religião ou da ciência.

Em um primeiro grande período, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, eram comuns as experiências pedagógicas através da mediação da língua de sinais com bons resultados acadêmicos e sociais. Entretanto, por razões que discutiremos adiante, durante o período de 1880 até aproximadamente meados dos últimos anos 60, os surdos viveram um período de absoluto obscurantismo lingüístico e social, marcado pela supremacia da língua oral como única possibilidade ou recurso à integração social, o que determinou atrasos significativos na luta por seus direitos sociais e pela conquista de sua cidadania.

A negação da surdez traduzida, de forma sistemática, por atos arbitrários em relação aos direitos sociais das pessoas surdas e a compreensão diferenciada de suas conseqüências comunicativas, marcou inflexivelmente a prática pedagógica no último século. A principal preocupação na educação de surdos foi e ainda continua sendo a possibilidade ou não do uso da língua oral e/ou da língua de sinais, a discussão sobre os diferentes métodos de ensino e o beneficiamento que os progressos na Audiologia poderiam lhes trazer.

Durante esse último grande período de debates, os surdos foram excluídos sistematicamente das discussões que acabaram por definir seus destinos, sem direito à **voz** ou voto. São os ouvintes que vêm, historicamente, decidindo qual a melhor escolha para a integração social dos surdos.

O que nos levou, no último século, a termos representações sociais tão estereotipadas em relação aos surdos e à surdez quanto um homem do final da

Idade Média? Quais foram os fatores relevantes no contexto sócio-político-cultural que fundamentaram as práticas desencadeadas pelos educadores em cada época? Que concepções de sociedade, homem e sujeito educativo permearam as discussões nos últimos séculos? É no horizonte de tais questionamentos que, neste capítulo, pretendemos ancorar nossas discussões.

A surdez é tão antiga quanto a humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças, ou mesmo reconhecidos como seres humanos. Desde os tempos mais remotos se sabia que havia pessoas que não ouviam e que os surdos congênitos não aprendiam a falar normalmente, por isso expressavam-se por sinais. A falta de audição era associada à incapacidade para compreender e articular a palavra falada, daí serem denominados surdos-mudos(SÁNCHEZ,1990, p.31).

Por muito tempo os surdos foram vítimas de uma concepção errônea que vinculava a surdez com a falta de inteligência, levando-os a serem marginalizados, a partir da crença hegemônica de que como não poderiam desenvolver linguagem suas possibilidades educacionais estariam comprometidas.

Por conta disso, atos extremamente desumanos foram praticados por diferentes civilizações, as quais consideravam a surdez um castigo, influenciadas pelo pensamento mítico da época, atribuindo explicações no mundo dos homens determinadas pela ação e poderes sobrenaturais dos deuses.

A mudança no conceito de surdez pode ser resgatada através de alguns textos antigos retomados em obras como a de SACKS(1990), SÁNCHEZ(1991),

SKLIAR(1997c), que retratam as diferentes representações e, em decorrência delas, concessões sociais “conquistadas” pelos surdos nos diferentes momentos históricos.

Na Grécia e depois em Roma, os surdos eram condenados à escravidão ou à morte, por conta da noção de que o pensamento se desenvolvia somente através da palavra articulada. Uma vez impedidos, biologicamente, de desenvolver a fala, se considerou absurda a intenção de ensiná-los a falar ou aprender e, conseqüentemente, de ocupar um papel social privilegiado.

Entretanto, a tais representações dominantes, algumas vozes importantes se posicionaram contrariamente, mostrando a possibilidade de um outro caminho para os surdos. É o caso do comentário de Sócrates no Crátilo de Platão: “se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns para os outros, não deveríamos, como as pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo?” (SACKS, 1990, p.31).

Platão, nesse diálogo do Crátilo, discutia a questão da origem da linguagem no homem, a qual ele supunha ser imposta por uma necessidade da natureza, de acordo com a metafísica das idéias que regem, de fora, a mente humana, por isso a necessidade de exemplificar a necessidade instintiva da linguagem imposta por outros meios que não os convencionais para se manifestar(CÂMARA JR., 1975).

Durante toda a Antigüidade e quase toda a Idade Média, os surdos foram considerados ineducáveis, incapazes de adquirir a fala, portanto **estúpidos** ou **mudos**, privados de alfabetização e instrução, confinados a uns poucos sinais e gestos rudimentares, isolados até mesmo da comunidade de seus iguais e incapazes de desfrutar a livre comunicação com seus pais e família (SACKS, 1990).

No *Corpus Juris Civilis*, código jurídico do Imperador Justiniano, no ano de 528, já no século VI de nossa era, embora se estabeleça uma diferença equivocada

entre os surdos de nascimento “(...) afectados por las condiciones, sordera y mudez simultáneamente, es decir que por causas naturales no pueden ni oír ni hablar” e os surdos que hoje designaríamos como pós-lingüísticos “(...) a los que la misma condición sobreviene por una desgracia, no desde el nacimiento, y que perdieron la voz o la audición por una enfermedad, y el caso es que, pudieron recibir educación” (SÁNCHEZ, 1990, p.31), esta distinção que visava estabelecer apenas os direitos legais dessas pessoas, traz importantes conseqüências quanto à consciência das dificuldades que teriam os surdos de nascimento para compreender a palavra e desenvolver a linguagem.

Muitas foram as afirmações, compatíveis com o pensamento da época, que colocaram os surdos à margem da convivência social, talvez influenciadas pelo discurso religioso e pela palavra sagrada dos textos bíblicos, que exaltava a voz e o ouvido como a única e verdadeira forma pela qual Deus e o homem podiam falar:

O Senhor deu-me uma língua erudita, para eu saber sustentar com a palavra o que está cansado; êle [sic] me chama pela manhã, pela manhã chama aos meus ouvidos, para que eu o ouça como a um mestre (Isaiás, 50:4).

O que tem ouvidos para ouvir, ouça (Mateus, 11:15).

Aquê [sic] que tem ouvidos, ouça o que o Espírito diz às Igrejas...(Apocalipse, 2:7).

E trouxeram-lhe um surdo e mudo, e suplicavam-lhe que lhe impusesse a mão. (...) E, levantando os olhos ao céu, deu um suspiro, e disse-lhe: Ephpheta, que quer dizer, abre-te. E imediatamente se lhe abriram os ouvidos e se lhe soltou a prisão da língua, e falava claramente (Marcos, 7:32-35).

(Outra ocasião) estava expelindo um demônio, o qual era mudo. E depois de ter expelido o demônio, o mudo falou, e as multidões ficaram maravilhadas (Lucas, 11:14).

Em linhas gerais, desde a Antigüidade até a Idade Média, pode se constatar um período de obscuridade e degradação dos direitos das pessoas surdas, pois,

mesmo que superficialmente previstos em algumas das leis à época, o que, na verdade, prevaleceu foi uma fase de restrições civis e religiosas.

De fato, a reversão desse quadro conceitual começou a ter início no final da Idade Média, através da disseminação de idéias de filósofos e pensadores, bem como de algumas experiências isoladas desenvolvidas por pessoas comuns que demonstravam que a compreensão e expressão de idéias não dependia, necessariamente, da audição ou expressão de palavras, conforme declarado pelo médico filósofo Girolamo Cardano (1501-1576), no século XVI: “é possível pôr[sic] um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e falar pela escrita (...) pois assim como sons diferentes são convencionalmente usados para significar coisas diferentes, também pode acontecer com as várias figuras de objetos e palavras (...) caracteres e idéias escritas podem ser relacionados sem a intervenção de sons” (SACKS, 1990, p.31).

A possibilidade de que os surdos poderiam aprender sem a intervenção de forças sobrenaturais, míticas ou religiosas, deu lugar à aparição de muitos pedagogos, que desenvolveram seus trabalhos simultaneamente e de maneira independente em diferentes lugares da Europa, compartilhando a convicção de que era possível fazer os surdos falarem e, portanto, serem educados. É interessante destacar que, a despeito dos trabalhos independentes que praticaram, comprova-se a existência de elementos comuns, tanto na teoria quanto na prática desses educadores pioneiros.

Todas as experiências pedagógicas desta época limitaram-se à atenção de um ou de alguns poucos meninos jovens surdos, com quem os professores atuavam na função de preceptores. Os alunos pertenciam a famílias nobres ou influentes.

Em torno de 1520, na Espanha, tiveram início os primeiros ensaios da educação de surdos pelo monge beneditino Ponce de León(1520-1584), que é

reconhecido como o primeiro professor de surdos da história. Seu ideal era ensinar o surdo a ler, escrever, contar, através do uso de gestos difundidos em alguns mosteiros, como resultado da regra de silêncio ali imposta. Utilizava-se também do alfabeto dactilológico (soletração manual), para a aprendizagem da palavra.

Os primeiros alunos de Ponce de León terem sido nobres justifica-se pelo fato de que era necessário o domínio da fala para o reconhecimento dos direitos legais de posse das propriedades de família, o que constituía uma séria preocupação para seus pais(MEADOW, 1980 apud SÁNCHEZ,1991, p.36).

Várias famílias da nobreza espanhola dispuseram dos serviços de outros preceptores como é o caso de Juan Pablo Bonet, filólogo e soldado que se interessou pela educação dos meninos e publicou em 1620 o famoso tratado *Reducción de las letras, y arte para enseñar a hablar a los mudos*, no qual afirma que

para enseñar al mudo el nombre de las letras simples (...) el maestro y su alumno deben estar solos, siendo una operación que requiere la mas grande atención para la cual conviene alejar cualquier motivo de distracción (CAP.V). (...) por quanto hemos escrito basta para probar que el sordomudo no debe ser considerado como un ser incapaz de hablar y de reflexionar, sino como un sordo capaz de aprender las lenguas y las ciencias(SKLIAR,1997, p. 23).

Pedro J. R. Pereire(1715-1780), também de origem espanhola, é considerado o mais célebre entre todos os educadores, por ser o maior 'oralista' ou 'desmutizador' de sua época, precursor no propósito da aquisição da fala por surdos. Ocorre que suas experiências, como todas as desenvolvidas até então, baseavam-se no ensino individualizado, pois se acreditava que esta era uma tarefa para a qual se precisava de muita dedicação, por exigir um treinamento intensivo e árduo.

Samuel Heinicke é conhecido como o fundador do oralismo e acreditava que o pensamento somente era possível através da mediação da língua oral, da qual dependia. A utilização da língua de sinais na educação, para ele, significava caminhar em detrimento do avanço do aluno e a oralização era necessária para que os contatos sociais dos surdos não fossem restringidos a um grupo minoritário. Tais idéias estabeleceram os fundamentos básicos do oralismo, desde então, até os dias de hoje.

São muito escassos os dados que se tem acerca de sua prática pedagógica, porque ele, como os demais educadores à época, defendia criteriosamente os direitos de autor do método de sua invenção. Em 1782, escreveu: "el método que yo sigo para la enseñanza de los sordomudos no há sido nunca conocido por nadie, a excepción de mi hijo y yo. El descubrimiento y la puesta a punto del sistema me costaron increíbles trabajos y penurias, y no me siento inclinado a dejar que otros se aprovechen de él pra nada" (MOORES, 1977 apud SANCHEZ, 1990, p. 35).

Em todas as experiências desenvolvidas destaca-se esse cuidado com que os primeiros pedagogos procuraram manter bem resguardado o segredo de seus procedimentos e a atitude contrária à troca de opiniões no plano metodológico. Tais precauções, que tomaram os educadores para guardar o segredo de suas técnicas, só ajudaram a tornar mais difíceis os avanços metodológicos a partir dos procedimentos iniciais empregados.

Contrariamente a seus antecessores, na segunda metade do século XIX, o abade Charles Michel L' Epeé (1712-1789) criou um método diferente, baseado no emprego de senhas metódicas que alcançou imenso sucesso na década de 1780 e que se estendeu a centenas de surdos por toda a Europa.

A eleição desse sistema procedeu da idéia de que a mímica constituía a linguagem natural ou materna dos 'surdos-mudos'. O sistema de L'Epeé de sinais metódicos - uma combinação dos sinais utilizados pelos surdos com a gramática sinalizada francesa - permitia que os surdos lessem, escrevessem e compreendessem o que lhes era dito através de um intérprete sinalizador.

Sua prática ganhou inúmeros adeptos. A partir da fundação de sua escola, em 1755, vários professores foram treinados e até 1789 foram criadas vinte e uma escolas para surdos na França e no resto da Europa. Após sua morte, essa escola tornou-se o Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em Paris, centro de referência internacional para diversos países, inclusive o Brasil.

A posição gestualista de L' Épeé, que concebeu a língua de sinais como o único veículo adequado para desenvolver o pensamento e a comunicação dos surdos, trouxe inúmeras contribuições à sua aceitação social por parte da comunidade de ouvintes. Seus alunos eram capazes de expressar-se tanto através da língua escrita quanto através da língua de sinais francesa, tornando-se modelos para seus pares, uma vez que atuavam como professores das crianças surdas.

Uma das maiores conquistas diz respeito ao fato de se destacar, ainda que de forma empírica, a diferença entre o que é linguagem e o que é fala; e, conseqüentemente, através de seus procedimentos, ter demonstrado que o poder da linguagem para a comunicação e elaboração mental é o mesmo, ainda que se concretize em uma língua tão particular como é o caso da língua de sinais.

Mesmo que sua percepção da língua de sinais como uma língua incompleta e universal - conforme a concepção própria de sua época - carente de complementos para dar conta da sintaxe da língua francesa, o abade L' Epeé é reconhecido como uma das figuras históricas de maior importância na educação de surdos.

O propósito da educação dispensada aos surdos, neste momento, era que estes pudessem desenvolver seus pensamentos, adquirir conhecimento e comunicar-se com o mundo ouvinte. As experiências pedagógicas desenvolvidas procuravam ensinar a falar e a compreender o que era falado através da leitura labial, a ler, escrever e comunicar-se mediante o soletrar digital, uma forma de representar a língua escrita com as mãos. O domínio da palavra articulada, no entanto, era considerado como um meio, entre outros, para alcançar os fins da educação, e não sua única meta, como foi considerado posteriormente.

Essas experiências foram causando uma generosa mudança de concepção em relação à aceitação das pessoas surdas:

esse período - que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos - testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado. A saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade - escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis" (SACKS, 1990, p.37).

O grande passo em relação à conquista de direitos educacionais, que dominou a França entre 1770 e 1820, continuou seu curso triunfante nos Estados Unidos até 1870. Em 1864, o Congresso americano autoriza o funcionamento da primeira instituição de ensino superior, especificamente para surdos, o Colégio Gallaudet - atualmente Universidade Gallaudet - em homenagem ao seu primeiro diretor Edward Gallaudet. Depois disso, a despeito de todos os avanços de mais de um século, assistimos à derrocada dos sinais e dos surdos. Em vinte anos, as conquistas de um século foram dissipadas.

A difusão do oralismo puro intensificou-se e no século XIX a oposição entre os métodos francês (gestual) e alemão (oral) era evidente, este sob a poderosa força da influência e prestígio de representantes como Alexander Graham Bell, gênio tecnológico à época, fortaleceu suas bases.

Em 1880, na Itália, realizou-se o II Congresso Internacional de Ensino de Surdos-Mudos, conhecido até hoje como o **Congresso de Milão**, no qual foi proclamado e aprovado o **método oral** como a melhor possibilidade para a reabilitação da criança surda.

Embora o gestualismo inicial tivesse obtido êxito, sucedeu-se uma poderosa reação do oralismo, a partir da segunda metade do século passado, que foi ganhando força em todos os setores, até impor seu domínio absoluto na educação dos surdos.

Segundo SKLIAR(1997a) as decisões tomadas no Congresso de Milão foram decorrentes de uma confluência de fatores lingüísticos, filosóficos e religiosos, mas não educativos, pois

(...) a Itália ingressava num projeto geral de alfabetização e, deste modo, se tentava eliminar um fator de desvio lingüístico - a língua de sinais -, obrigando também as crianças surdas a usar a língua de todos; por outra parte, o Congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a idéia da superioridade do mundo das idéias, da abstração e da razão - representado pela palavra - em oposição ao mundo do concreto e do material - representado pelo gesto -; por último, os educadores religiosos justificavam a escolha oralista pois se relacionava com a possibilidade confessional dos alunos surdos...(SKLIAR, 1997, p.109).

Além disso, o estudo das línguas vivas modernas, iniciado a partir do século XVI, intensificou-se e contribuiu para que o aspecto oral da linguagem fosse trazido à tona, firmando as bases para a teoria fonética. Os estudos com base biológica que tinham um crescente interesse pelos órgãos da fala e sua maneira de produzir os

sons da linguagem encontraram ressonância nas práticas empíricas utilizadas para ensinar os 'surdos-mudos' a articular(CÂMARA JR., 1975).

A partir de tais pressupostos, os alunos surdos foram proibidos de usar sua linguagem natural e obrigados a aprender a falar, independentemente de suas possibilidades para tal. Nesse contexto, não havia mais espaço para os professores surdos, pois, sob a nova ótica, os ouvintes é que seriam o modelo ideal para os alunos. A proporção de professores surdos nas escolas, que beirava 50% do corpo docente em 1850, caiu para 25% na passagem do século e para 12% em 1970(SACKS, 1997, p.44).

A perseguição a que foram submetidas as posições gestualistas, principalmente após o Congresso de Milão, afetaram severamente as comunidades de surdos em toda a Europa. Aos adultos surdos, até então tidos como modelos educativos para as crianças no processo escolar, foram relegados papéis secundários e irrelevantes, quando não banidos das escolas. Em uma análise mais aprofundada, podemos observar as inúmeras conseqüências que tais posturas tiveram para a formação da identidade lingüística e cultural dos surdos, uma vez que apenas a partir do final da Idade Média, como decorrência do crescimento das cidades e dos intercâmbios entre diferentes populações e culturas, favoreceu-se o agrupamento, a formação de comunidades e, conseqüentemente, o desenvolvimento das línguas de sinais: "el argumento lingüístico es simple pero fuerte: el efecto que sobre el grupo social tiene el hecho de poseer o carecer de una lengua común es obvio y habitualmente intenso, pero cuando la diferencia no se refiere a dialectos o idiomas, sino a tener o no lenguaje hablado, el efecto se intensifica enormemente" (STOKOE apud SÁNCHEZ, 1990, p. 41).

No Brasil, em 1857, foi inaugurado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), no Rio de Janeiro, sob a supervisão do professor surdo francês Ernest Huet, que utilizava em seus métodos a língua de sinais e oferecia um programa educacional, cujas disciplinas eram a Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. Apesar dos poucos alunos que inicialmente atendeu, devido à condição social dos surdos - à época sequer reconhecidos como cidadãos - e ao caráter assistencialista de tal atendimento, Huet atingiu bons resultados.

As diversas mudanças sofridas, ao longo de meio século de existência, trouxeram ao Instituto novas dinâmicas administrativas e pedagógicas e, em 1911, conforme a tendência mundial, foram assimilados os pressupostos que fundamentavam as práticas desenvolvidas no resto do mundo e o oralismo foi estabelecido como a metodologia oficial de ensino para alunos surdos. A língua de sinais, apesar de oficialmente proibida, sobreviveu, em sala de aula, até 1957, continuando a ser utilizada, às escondidas, pelos alunos, nos banheiros, pátios e corredores da escola, longe do olhar vigilante dos cuidadosos mestres (ESPAÇO, 1997a, p. 16).

Na década de 20, assumem a direção do Instituto dois médicos otologistas, famosos pelos trabalhos de reeducação auditiva que realizavam, apresentando como uma das medidas administrativas a divisão dos alunos em dois grupos, o oral e o silencioso, aos quais caberiam **tratamentos** distintos :

o primeiro, subdividido em duas seções: a oral, só labial, compreendendo linguagem articulada e leitura labial, destinada aos surdos profundos de inteligência normal e aos semi-surdos, que não são congênitos;(...) O segundo, compreendendo a linguagem escrita, é destinado aos retardados de inteligência e aos surdos entrados

depois dos 9 anos. Neste departamento, tentar-se-á substituir também a mímica, que é o meio de comunicação espontâneo[sic] dos surdos-mudos, pela dactilologia, que é um meio convencional. Isso é, aliás, uma coisa difícilíssima, dada a rapidez da chamada “contaminação mímica” que faz com que os surdos-mudos, em poucas horas, se comuniquem, entre si, por esse meio instintivo e deficiente (ESPAÇO, 1997a, p. 17).

É impressionante a contemporaneidade dessas afirmações, salvaguardados alguns termos, em relação às práticas ainda hoje desenvolvidas. Essa concepção “reabilitadora” fincou raízes profundas no âmbito pedagógico, disseminando suas idéias a várias iniciativas desencadeadas em outros estados do país.

Até o século XIX podemos afirmar que a surdez foi discutida mais em termos sociais e pedagógicos. Entretanto, a partir daí, a discussão toma um novo rumo, fortemente influenciado pelo poder da medicina emergente como ciência natural, acima de qualquer suspeita. A concepção de enfermidade, já atribuída aos loucos e dementes - antes encarcerados como delinquentes - pelo médico Philippe Pinel, estende-se a todos os diferentes, que passam a ser ‘tratados’ em sua diferença, para não constituírem-se em ameaça para a normalidade.

Nesse período, assistimos ao que SÁNCHEZ(1997) passou a denominar a **medicalização** da surdez e as conseqüências dessa conceituação se vêem refletidas em práticas que tentam suprimir a diferença como se suprime o sintoma de uma enfermidade. O objetivo maior da medicina, à época, era corrigir a anormalidade e evitar a manifestação das diferenças. E isto se realizou através da prática mais óbvia: fazer com que o surdo falasse como um ouvinte e impedir que se expressasse com sinais. De acordo com SKLIAR(1997a, p.111), “medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais”.

Embora se assentasse sob bases teóricas inconsistentes, uma vez que seus adeptos trabalhavam, acima de tudo, sob as crenças e valores sociais da época, usando como suporte as possibilidades da medicina e a incorporação de seus ditames científicos, a metodologia oralista sustentou-se, efetivamente, a partir dos avanços significativos na área da eletroacústica, nas pesquisas de reabilitação de afasias e nos trabalhos das clínicas foniátricas, o que acabou por criar falsas expectativas a respeito da infalibilidade de seus métodos em relação aos surdos.

Mesmo não apresentando respostas ou explicações convincentes às questões pertinentes ao desenvolvimento e funções da linguagem, bem como de suas implicações sobre o desenvolvimento pleno da pessoa surda, a medicina encarregou-se da surdez, ainda que não tivesse nenhum meio científico para curá-la:

en base a la confianza en el esquema conceptual médico-pedagógico, se pudo proclamar irresponsablemente que todos los sordos podían hablar, que la sordera era superable, que se podía curar. Pero al mismo tiempo se daban explicaciones de por que, individualmente, los sordos no aprendían a hablar, los sordos non se curaban, cosa que se sabia desde siempre.(...) Con testimonios más que dudosos, referidos a personas con pérdidas auditivas parciales o post-lingüísticas, se montó el gran circo de los oralizados(SÁNCHEZ, 1990, p.60-61).

A concepção ou representação social predominante durante esse momento histórico pode ser definida, segundo SKLIAR(1997a), dentro do modelo clínico-terapêutico, que assenta suas bases ideológicas sob a ótica da surdez estritamente relacionada com a patologia e com o déficit biológico, carente de métodos **reabilitadores** e de **tratamento terapêutico**, que se reverteram pedagogicamente em estratégias de índole reparadora e corretiva. Como decorrência de tal ponto de vista, estabeleceu-se uma identidade absoluta entre linguagem e fala, o que acarretaria como interpretação inevitável a idéia de que a falta de audição seria

diretamente proporcional ao déficit cognitivo da pessoa surda, que teria seu desenvolvimento intelectual condicionado às experiências desenvolvidas através da oralidade.

Muitos outros aspectos de influência dessa concepção de surdo e de surdez poderiam ser abordados evidenciando os efeitos nocivos que o modelo clínico-terapêutico produziu(produz) e provocou(provoca) sobre a vida social, emocional, psicológica de pessoas surdas, as quais se viram profundamente aviltadas por privações lingüísticas e culturais que marcaram irreversivelmente seus destinos e possibilidades sociais.

Tais práticas, que obedeceram(obedecem) às representações sociais decorrentes de determinadas visões de mundo preponderantes em sua época, não poderiam sustentar por muito tempo a infinidade de fracassos de seus fundamentos, atitudes e procedimentos. A fragilidade de sustentação científica e sua lógica mecânica sucumbiram às contradições internas que engendraram seu modelo teórico obsoleto e aos novos conhecimentos provenientes de outras disciplinas, fundamentalmente da Lingüística, Psicolingüística e Sociolingüística, incorporados a partir da década de 60.

Estes conhecimentos trazem à tona uma série de questões relacionadas à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem que põem fim à degradação moral à qual foi submetida a comunidade surda.

O estudo da diversidade das línguas e culturas humanas em suas características e especificidades, bem como, no âmbito social, os diferentes movimentos mundiais que reivindicaram o direito à diferença para as minorias étnicas e lingüísticas, entre outras, e denunciaram a discriminação a que elas

estavam submetidas, produziram mudanças significativas para, entre outros, o grupo de pessoas surdas.

A comunidade surda, resistindo às pressões da concepção etnocêntrica dos ouvintes, organizou-se em todo o mundo e levantou bandeiras em defesa de uma língua e cultura próprias, voltando a protagonizar sua história. A princípio, as mudanças iniciais vêm sendo percebidas no espaço educacional, através de alternativas metodológicas que transformam em realidade o direito do surdo a ser educado em sua língua natural.

As conseqüências sociais dessa possibilidade são inúmeras, na medida em que exigem transformações estruturais nos atuais sistemas educacionais. O fato de se reconhecer a diferença, através do desencadeamento de ações concretas, nos diversos segmentos sociais, implica a discussão em torno de delicadas questões ideológicas exercidas através de poderes e saberes dominantes que devem ser redimensionados na construção de um novo consenso sobre as potencialidades educacionais dos surdos.

Atualmente, falar em surdez e nos surdos envolve uma dimensão infinitamente complexa, na medida em que há que se considerar as especificidades resultantes dos múltiplos recortes possíveis a serem feitos em suas identidades relacionadas à linguagem, etnia, cognição, gênero, idade, religião, comunidade e culturas. Tais particularidades não podem apenas ser definidas e explicadas, como estamos acostumados a assistir, tendo como critério o tipo e o grau de deficiência auditiva, que os coloca como grupo homogêneo, caracterizados a partir de seus traços negativos, de seu déficit, de suas limitações.

Segundo SKLIAR(1998), pôr em dúvida determinadas concepções patologizantes e abraçar definições antropológicas que incluam configurações de

identidade mais amplas na educação de surdos, constitui um novo campo de investigação e não apenas um olhar diferenciado sobre o mesmo objeto do conhecimento.

Nas grandes narrativas, veiculadas historicamente na educação especial, contexto em que se convencionou discutir a educação de surdos, estão presentes oposições binárias como normalidade/anormalidade, surdo/ouvinte, maioria (ouvinte)/minoridade (surda), oralidade/gestualidade, entre outras, que contribuem para manutenção de determinados mecanismos ideológicos de poder que acabam por se refletir na organização de práticas sociais discriminadoras e colonizadoras.

A ampliação de espaços sociais conquistados pelos surdos não pode mais depender de uma simples concessão fragmentária e descontínua dos ouvintes. A participação dos surdos no debate lingüístico e pedagógico é apenas um dos avanços necessários em seu amplo processo de intercomunicação social. A argumentação dominante de que o uso da língua de sinais constitui sempre um fator de exclusão da sociedade **majoritária** requer uma nova significação em torno da oposição maioria/minoridade, uma vez que o que define esse conceito não são realmente dados quantitativos, mas sim qualitativos, e respondem a uma hierarquia e assimetria de poder nem sempre de uma maioria, mas sim de uma minoridade (SKLIAR, 1997, p.266).

Vale lembrar também que a língua de sinais americana - ASL (American Sign Language) - é a terceira língua de maior uso nos Estados Unidos, entretanto não se encontra, nem de longe, politicamente reconhecida como é o caso do espanhol ou do francês:

note-se que nas escolas de surdos há, justamente, mais surdos que professores ouvintes e que fonoaudiólogos juntos. E o fato de que as decisões lingüísticas e pedagógicas respondam só ao poder e ao saber dos ouvintes não se reduz, simplesmente, a uma questão de oposição maioria/minoria : é o uso da língua de sinais o que sublinha um conjunto de relações de poder assimétricas e põe em evidência aquilo que a minoria/maioria ouvinte das escolas querem desterrar, vale dizer, a surdez (SKLIAR, 1997b, p.267-268).

As línguas de sinais têm sido estudadas atualmente, em vários países do mundo, obtendo, dessa forma, estatuto científico de língua natural e uma teorização específica sobre seu sistema lingüístico. As características estruturais que regem sua organização, sua importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, assim como as representações sociais, explícitas e implícitas, em torno de sua utilização serão alguns dos tópicos de que nos ocuparemos, a seguir.

CAPÍTULO II

SURDEZ - EM DIREÇÃO À UMA RESSIGNIFICAÇÃO

Conforme discutiu-se no capítulo anterior, a concepção da pessoa surda através da história, assim como de sua educação, passa por diferentes enfoques, em função do conceito de homem correspondente a cada época. A eliminação, a segregação, a classificação até a valorização de suas capacidades humanas são etapas pelas quais passa esse processo.

A possibilidade de o surdo ser educado traz como resultado a sistematização de propostas de ensino que se consolidam em torno da abordagem oralista, a qual tem como pressuposto básico ensinar a fala ao surdo, a fim de que se obtenha um nível de comportamento lingüístico o mais próximo possível ao socialmente aceitável, que é o do ouvinte.

Sob esse ponto de vista, especificamente biológico, a pessoa surda é aquela que, portadora de um déficit sensorial, tem suas possibilidades de desenvolvimento da linguagem dificultadas, necessitando de atendimento técnico-educacional especializado, a fim de reparar tal limitação.

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

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

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

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

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

Segundo BEHARES(apud SANCHÉZ, 1991, p.161), é possível caracterizar a comunidade dos surdos como uma **comunidade de experiências**, ou seja, “o nucleamiento organizado de todas aquellas personas (ou una parte de ellas) que tienen una diferencia específica relacionada con la formación de la identidad social y la integración a través de esta diferencialidad”.

Segundo o autor, os surdos se reconhecem como portadores de uma diferença: a surdez. Esta experiência compartilhada pelos surdos está na origem de sua identificação como pertencentes a um grupo distinto, minoritário e está centrada na língua de sinais - que é a consequência visível da surdez - e que, ao mesmo tempo que funciona como **diferenciadora** diante da maioria ouvinte, é o fator aglutinante das pessoas surdas em sua comunidade.

As línguas de sinais possuem estrutura própria e, portanto, são codificadoras de uma **visão de mundo** específica, constituídas de uma gramática, apresentando especificidades em todos os níveis, fonológico¹, sintático, semântico e pragmático, apesar de que, em suas estruturas subjacentes, parecem utilizar-se de princípios gerais similares aos das línguas orais :

¹ O termo fonológico é utilizado para explicar as unidades mínimas da língua, embora os mecanismos de sua organização não se estruturam em matéria sonora, mas correspondam ao canal visual-manual.

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

Como há uma tendência natural de as pessoas associarem linguagem à **fala**, concepções inadequadas vêm sendo construídas em relação às línguas de sinais. Tais concepções acabam por constituir um imaginário social que não reconhece o estatuto científico dessas línguas o que acaba por interferir na possibilidade de sua utilização para educação dos surdos, por exemplo. O fato de constituírem-se em uma modalidade espacial-visual, diferente das línguas orais, cuja realização é estabelecida pelo canal oral-auditivo, implica uma diferença fundamental, pois isto determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes daqueles utilizados nas línguas orais.

As primeiras pesquisas em línguas de sinais dedicaram-se principalmente a demonstrar que essa modalidade pode ser estudada dentro dos paradigmas lingüísticos tradicionais. Os trabalhos de STOKOE *Sign language structures: an outline of the visual communication system of the american deaf*(1960) e *A dictionary of american sign language*(1965) representam um marco inicial no estudo das línguas de sinais, na medida em que contrariavam as crenças existentes, à época, de que elas não eram propriamente línguas. STOKOE(1960) descreveu estruturalmente as unidades lexicais básicas da *American Sign Language*(ASL), demonstrando que, assim como as línguas orais, possui uma gramática própria com regras específicas em todos os níveis lingüísticos.

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

Desta forma, como as línguas de sinais não são pura transposição da língua oral para a modalidade gestual-visual, a língua de sinais usada na Inglaterra não é a mesma que a usada nos Estados Unidos, embora a língua oral de ambos os países seja comum; de igual modo, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é diferente da Língua Portuguesa de Sinais (LPS), ainda que em ambos os países se fale a mesma língua.

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

Até recentemente, os sinais eram considerados apenas representações miméticas, totalmente icônicas, sem nenhuma estrutura interna formativa. Existe realmente uma motivação icônica na formação de muitos itens lexicais ou sinais. BELLUGI & KLIMA (apud FERREIRA-BRITO, 1993) apresentam um estudo sobre as mudanças históricas nos sinais para verificar o papel da iconicidade nestas línguas. As modificações mostram a perda completa da iconicidade devido a pressões sistemáticas na ASL em direção à restrição dos seus itens lexicais, resultando em

formas arbitrárias. Além do mais, a iconicidade é convencional, pois cada língua capta facetas diferentes da realidade (ou referencial) que representa. Sinais para 'árvore', por exemplo, são distintos de língua para língua, apesar de serem altamente icônicos. No entanto, esse percentual de iconicidade, na totalidade de itens lexicais da língua, não ultrapassa a 1,5%, demonstrando o alto grau de arbitrariedade, comum a qualquer língua natural.

É desnecessário ressaltar que, através dos sinais, pode-se expressar poesia, sentimentos, reflexões filosóficas, políticas e até mesmo, lingüísticas, entre outras, o que desmistifica a idéia de que tais línguas são incapazes de expressar conceitos abstratos. Enfim, as línguas de sinais são tão complexas quanto as línguas orais.

No Brasil, os estudos realizados sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) encontram-se ainda em fase de desenvolvimento, sendo o Rio de Janeiro um dos mais produtivos centros de pesquisa no país. Até o momento, pouca literatura especializada nessa área foi publicada, destacando-se os trabalhos pioneiros de FERREIRA BRITO - Integração social & educação de surdos(1993) e Por uma gramática de Línguas de Sinais(1995), que caracterizam-se por apresentar uma descrição lingüística da LIBRAS, a partir de pesquisas realizadas junto às comunidades de surdos, tanto dos centros urbanos brasileiros, quanto de uma tribo indígena da floresta amazônica - Urubu-Kaapor - usuária da língua de sinais entre todos os membros da comunidade. Outra iniciativa que trouxe inúmeras contribuições para o aprofundamento em relação à gramática da LIBRAS foi o surgimento do Grupo de Pesquisas da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), coordenado pela lingüista Tanya Felipe. Além disso, iniciativas isoladas em diversos pontos do país, através de teses de mestrado e

doutorado, demonstram que, embora em pequeno número, os trabalhos científicos nessa área estão frutificando , apontando para um terreno fértil de pesquisas, que muito auxiliarão nos diferentes setores da sociedade, principalmente naqueles em que o contato com as pessoas surdas é mais efetivo, como a Educação, por exemplo.

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

2.1 ASPECTOS ESTRUTURAIS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

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

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

Três outros parâmetros menores, **Região de Contato**, **Orientação da(s) Mão(s)** e **Disposição da(s) Mão(s)**, devem também ser levados em conta na descrição e análise de alguns sinais, mas estes, em geral, se diferenciam basicamente por um dos parâmetros maiores.

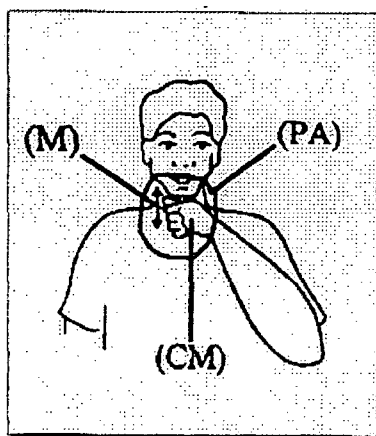


Fig.1 - Parâmetros Principais da LIBRAS

(PARANÁ, no prelo).

2.1.1 Parâmetros Principais

a) Configuração da(s) mão(s)

São as diversas formas que a(s) mão(s) assume(m) na realização do sinal. Os dados da LIBRAS revelam a existência, no nível fonológico, de 46 (quarenta e seis) CMs(Fig.2), que originaram o alfabeto manual dos surdos. O uso do termo **fonológico** pode parecer estranho quando usado para se referir a níveis lingüísticos de uma língua que não faz uso do canal oral-auditivo para expressar-se. Entretanto,

após algumas tentativas em atribuir aos seus elementos estruturadores outras terminologias, tais como *queremas*/"*cheremes*"(do grego CARE- em, significando manual), chegou-se à conclusão de que seria mais apropriado conservar os termos já convencionalizados, na Lingüística, para tratar das unidades mínimas distintivas da língua(FERREIRA BRITO, 1996).

b) Movimento

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

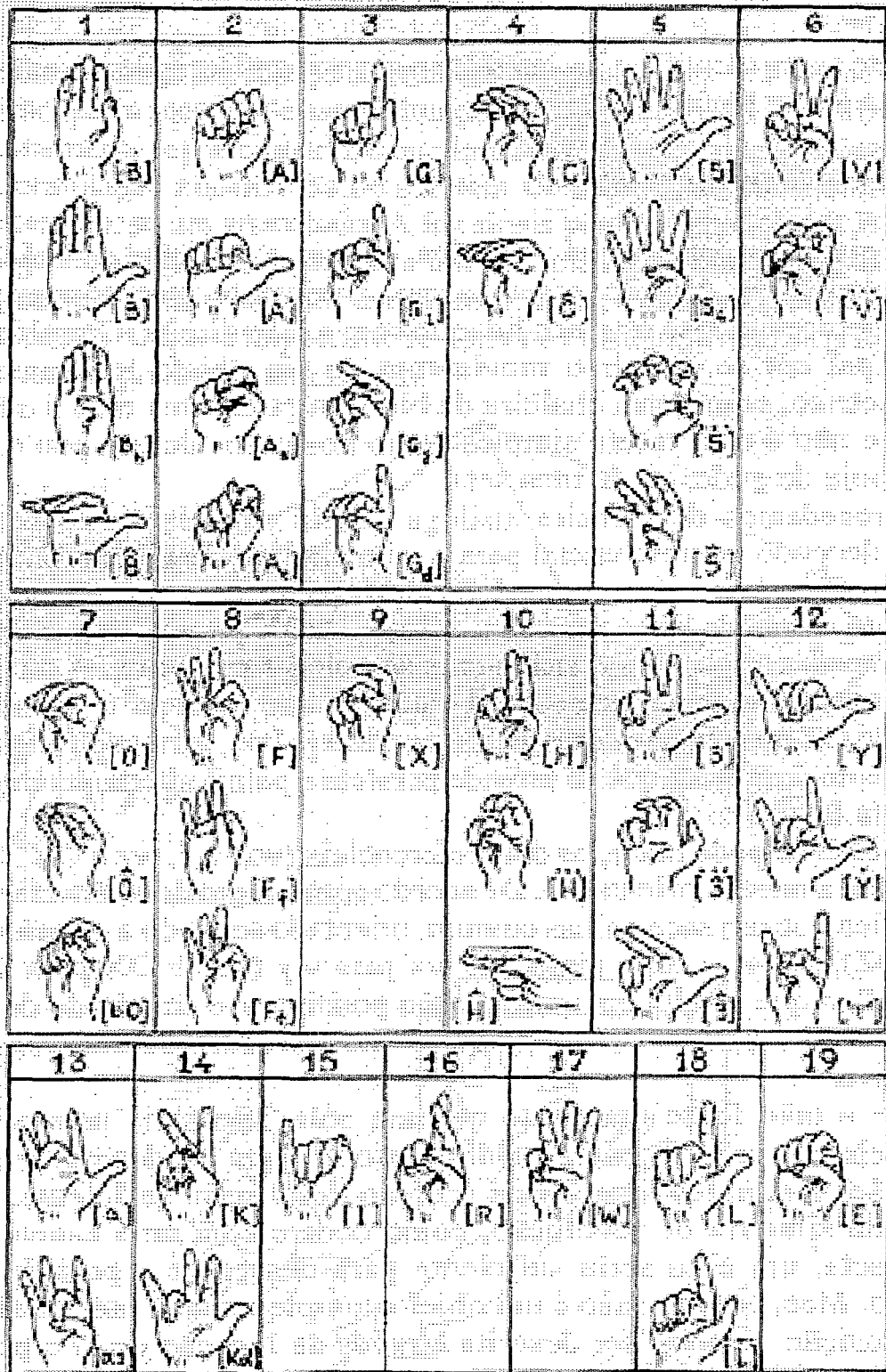


Fig. 2 - As 46 configurações de mão da LIBRAS

(FERREIRA BRITO, 1995, p.220)

c) Ponto de articulação

É o espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde os sinais são articulados. Esse espaço de realização dos sinais é um espaço restrito que, segundo KLIMA e BELLUGI(apud FERREIRA-BRITO,1993), vai do espaço imediatamente acima do topo da cabeça até a cintura, na vertical, e, na horizontal, é circundado por uma linha constituída de pontos possíveis de serem atingidos pelos braços com os cotovelos curvos. Constitui, pois, um paralelepípedo como demonstra a Figura 3.

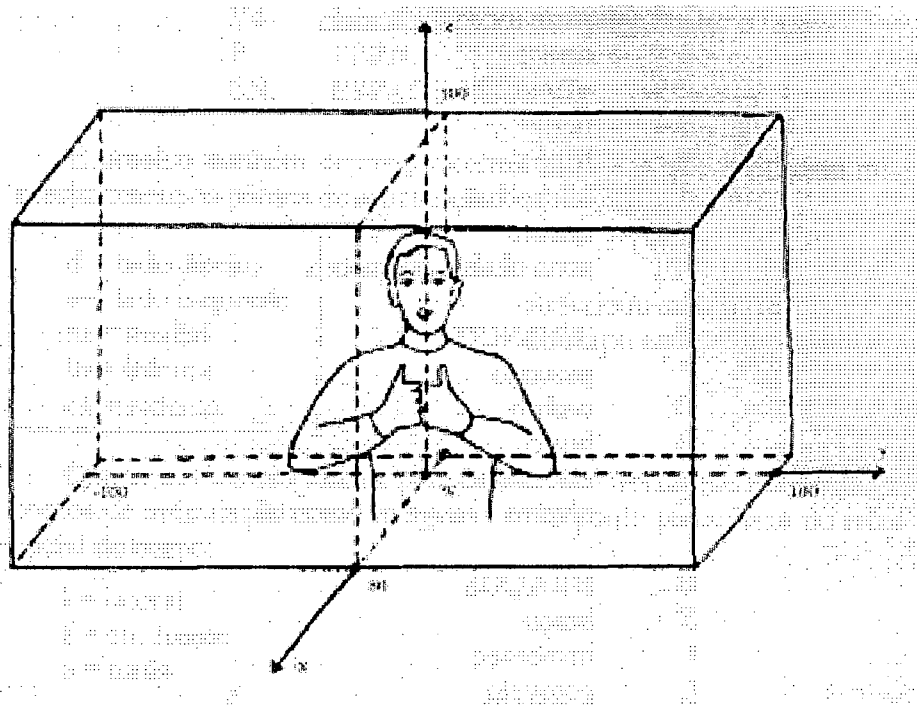


Fig.3 - Espaço de realização dos sinais em LIBRAS

(FERREIRA BRITO, 1995, p.73)

Sendo uma língua multidimensional, os parâmetros podem ser alterados para a obtenção de modulações aspectuais, incorporação de informações gramaticais e lexicais, quantificação, negação e tempo(FERREIRA BRITO,1995).

As figuras 4, 5 e 6 ilustram pares mínimos que comprovam o valor distintivo desses parâmetros :

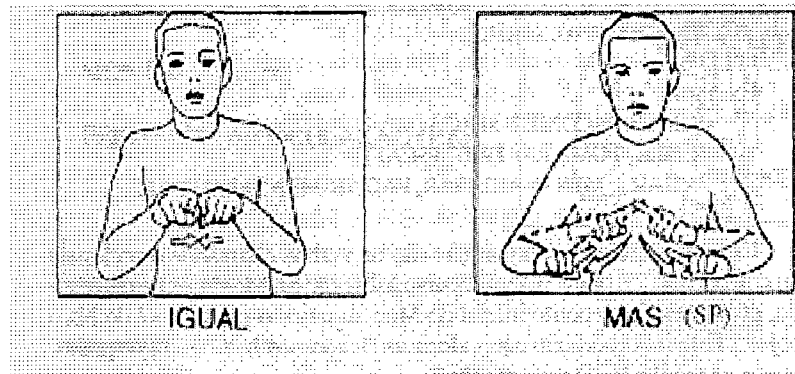


Fig.4 - Par de sinais distintos pelo parâmetro (CM)

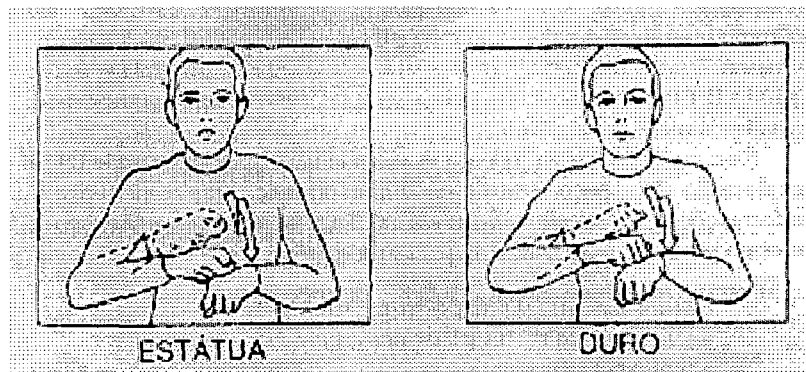


Fig. 5 - Par de sinais distintos apenas pelo parâmetro (M)

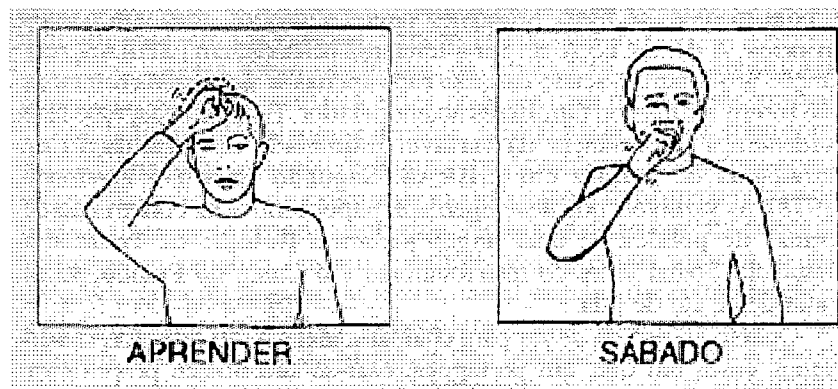


Fig. 6 - Par de sinais distintos apenas pelo parâmetro (PA)

(FERREIRA BRITO, 1995, p.26-27)

2.1.2 Parâmetros secundários

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

a) disposição das mãos - a articulação dos sinais pode ser feita apenas pela mão dominante ou pelas duas mãos;

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

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

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

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

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

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

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

2.1.3 Verbos

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

No interior de uma oração, os sinais ordenam-se de acordo com os princípios universais de ordem das palavras. No português, a ordem prevalecente é sujeito(S) - verbo(V) - objeto(O). Na LIBRAS, segundo FERREIRA BRITO (1998, p.56), a

freqüência maior é a da topicalização, ou seja, o objeto é o tópico da sentença e o sujeito e o verbo são o comentário do tópico, apresentando a ordem OSV, portanto (ver exemplos 1, 2 e 3). A ordem tópico-comentário é a preferida quando não há restrições que impeçam certos constituintes de se deslocarem. No caso dos verbos reversíveis, mais raros, a ordem pode ser também OVS (exemplos 4 e 5). Mesmo assim, há um grande número de sentenças que apresentam a ordem SVO, inclusive nos casos em que o sujeito está omitido. Em se tratando de verbos com flexão, a ordem será basicamente SVO, principalmente em casos como os dos verbos VER, PERGUNTAR, AVISAR, nos quais o sujeito e o objeto aparecem na forma de flexão do próprio verbo através da direcionalidade de seu movimento (exemplos 6 e 7).

(1) ESTUDAR EL@(dêixis) GOSTAR NÃO “Ela não gosta (de) estudar.”

O(tópico) S V

(2) DINHEIRO pro1sNÃO-TER “Eu não tenho dinheiro.”

O (tópico) S V

(3) CARRO, EL@(dêixis)COMPROU “O carro foi comprado por ele.”

O S V

(4) BOLA(dêixis) 3sPEGAR1s “A bola foi pega por mim.”

O V S

(5) 1sCONVIDAR3s “Fui convidado por ele.”

O V S

(6)1sPERGUNTAR2s “Eu pergunto para você.”

S V O

(7)2sPERGUNTAR1s “Você pergunta para mim.”

S V O

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

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

- a) “ancorados” no corpo - os sinais são realizados em contato ou muito próximos do corpo, sendo, em geral, verbos de estado(DUVIDAR, GOSTAR, ENTENDER) ou verbos de ação(COMER, CONVERSAR, CONHECER);
- b) verbos que incorporam o objeto - cada um destes verbos têm uma forma de realização específica, mas quando incorporam o objeto, um ou mais parâmetros mudam em função do sinal-objeto incorporado, É o caso de COMER-MAÇÃ, CORTAR-UNHA, LAVAR-MÃO;
- c) verbos com flexão de apenas um sintagma nominal - o sujeito desses verbos pode vir ou não explícito e o objeto é flexionado em número e pessoa. Exemplo :

CASA PEGAR-FOGO “ A casa pegou fogo.”

2.1.4 Sistema Pronominal

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

Os pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa são formados apontando-se com o dedo indicador a quem o sinalizador se refere: se for a si mesmo, ele apontará para seu peito; se for ao interlocutor, ele apontará diretamente a ele. Já os pronomes de terceira pessoa apresentam funções mais complexas, anafóricas e dêíticas, por envolverem referentes que podem não fazer parte do contexto imediato. Quando o pronome utilizado fizer referência às pessoas presentes no contexto do discurso faz-se a sinalização apontando-se diretamente ao referente. Quando o referente não estiver presente, ou temporariamente ausente, a apontação é direcionada a um local espacial arbitrário, ao longo do plano horizontal, defronte ao corpo do sinalizador². Já a referência anafórica, utilizada para referir objetos e lugares no espaço, requer que o sinalizador aponte um local previamente estabelecido (nominal co-referente) que será sempre referido mesmo após outros sinais serem introduzidos no discurso. Raramente os locais são estabelecidos de forma arbitrária, pois o sinalizador procurará associar o local real do referente ao

² O termo *sinalizador* refere-se àquele que utiliza a língua de sinais da mesma forma que *falante* indica aquele que usa uma língua falada.

local no espaço. Apenas serão arbitrários os locais com referentes abstratos ou desconhecidos pelos sinalizador (QUADROS, 1995).

Nas figuras (7 e 8) abaixo, exemplificam-se formas pronominais utilizadas com referentes presentes e ausentes³ :

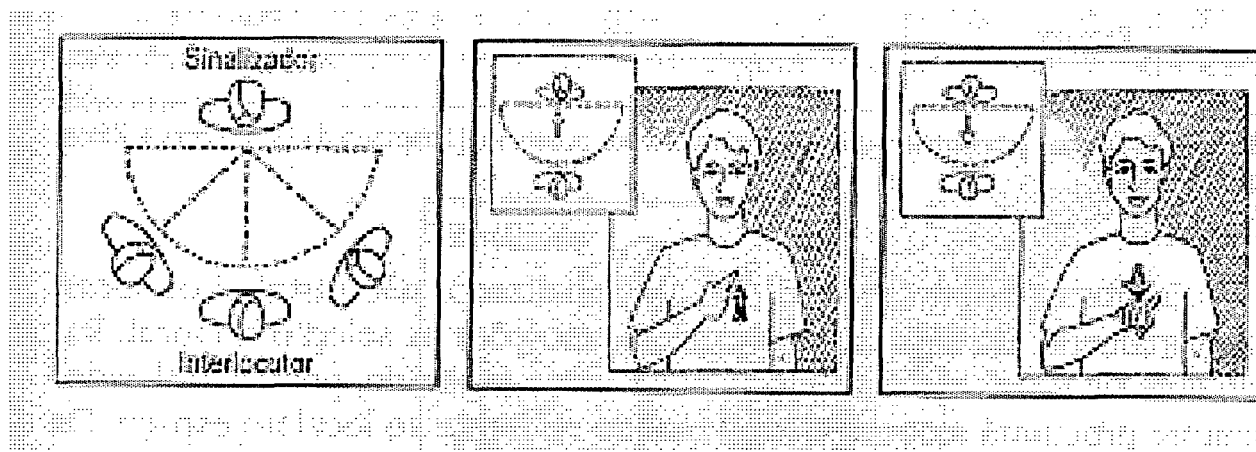


Fig. 7 - Formas pronominais usadas com referentes presentes.

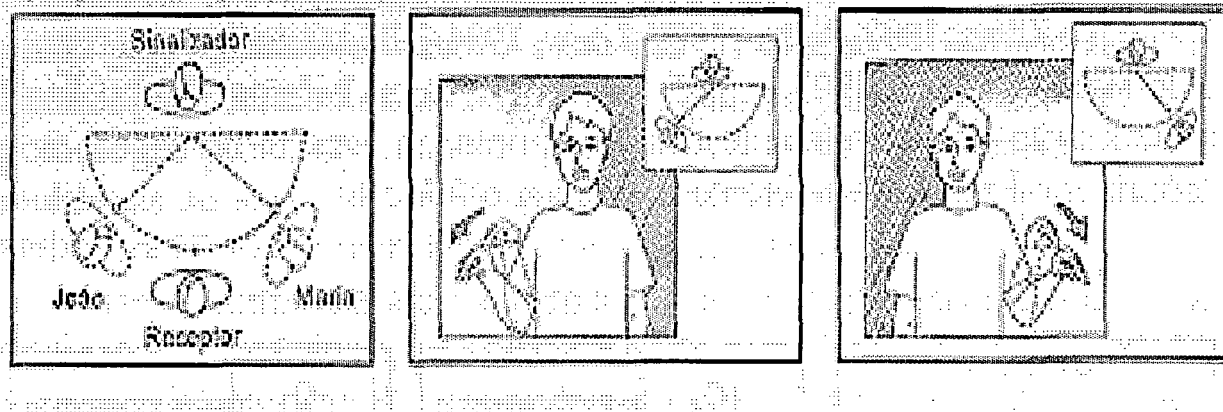


Fig. 8 - Formas pronominais usadas com referentes ausentes

(QUADROS, 1997, p 51-52)

³ Para outros exemplos ver QUADROS (1997).

2.1.5 Gênero

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

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

2.1.6 Classificadores (CL) na LIBRAS

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

quando, por exemplo se ligam ao verbo, para representar características das entidades às quais o nome que substituem se referem.

Na LIBRAS, os classificadores são realizados através de CMs podendo representar formas e tamanho dos referentes, assim como seu movimento e localização, tendo pois a função de descrever (adjetivo), substituir (pronome) ou localizar (locativo) os referentes (FERREIRA BRITO, 1995, p.102).

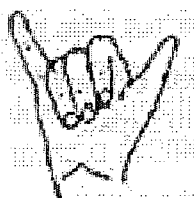
Portanto, os classificadores na LIBRAS são marcadores de concordância de gênero para pessoas, animais ou coisas. São muito importantes, pois ajudam a construir sua estrutura sintática, através de recursos corporais que possibilitam relações gramaticais altamente abstratas.

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

Tipos de classificadores

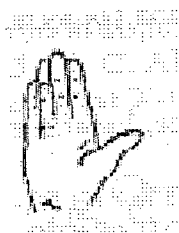
a) Quanto à forma e tamanho dos seres (tipos de objetos) :

Fig. 9



CI:Y - pessoas gordas, veículos aéreos (avião, helicóptero), objetos altos e largos de forma irregular (jarra, pote, peças decorativas, bomba de gasolina, lata de óleo, gancho de telefone,

bule de café ou chá, sapato de salto alto, ferro, chifre de touro ou vaca)



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

Fig. 11



CI:B - pé dentro de um sapato, bandeja, prato, livro, espelho, papel, etc.

Fig. 12



CI:V - para pessoas (uma pessoa andando, duas pessoas andando juntas, pessoas paradas)

Fig. 13



CI 54 - pessoas (quatro pessoas andando juntas, pessoas em fila); árvores, postes .

Fig. 14

CI: C - objetos cilíndricos e grossos (copos, vasos)



Fig. 15



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

- localiza com a ponta do indicador cidades, locais e outros referentes (buraco pequeno); o indicador representa objetos longos e finos (pessoa, poste, prego)

Fig. 16



CI: F - com a mão direita: objetos cilíndricos, planos e pequenos (botões, moedas, medalha, gota de água)

com as duas mãos: objetos cilíndricos longos (cano fino, cadeira de ferro ou metal, etc.)

(FERREIRA BRITO, 1995, p.109-111).

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

b) Quanto ao modo de segurar certos objetos⁴

CI:F - objetos pequenos e finos (botões, moedas, palitos de fósforo, asa de xícara)

CI:H - segurar cigarro

CI:C - copos e vasos

fig. 17



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

Através desses breves comentários a respeito das línguas de sinais, e especificamente da LIBRAS, tentou-se mostrar que estas são constituídas com organização gramatical própria, que se processa de forma tridimensional, por meio do espaço e do corpo do enunciador. Muitos outros aspectos poderiam ser abordados demonstrando que os estudos, embora iniciais, avançam para os diferentes domínios lingüísticos, oferecendo-nos a oportunidade de conhecer, com mais competência esse sistema lingüístico⁵.

⁴ Verificar Fig. 2 - As 46 configurações de mão da LIBRAS.

⁵ Para aprofundar, consultar FERREIRA BRITO (1995) e QUADROS (1995,1997).

2.2 A LÍNGUA DE SINAIS E AS PRIMEIRAS INTERAÇÕES COMUNICATIVAS EM CRIANÇAS SURDAS

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

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

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

De acordo com BEHARES(1993), as crianças surdas, pertencentes a lares surdos, demonstram, ao adquirirem a língua de sinais como primeira língua, os mesmos padrões de processamento que as crianças ouvintes em seu desenvolvimento da língua oral. As crianças surdas, filhas de pais surdos e membros reais de uma comunidade, pelo emprego precoce da língua de sinais no lar, têm demonstrado melhores possibilidades quanto ao processo de desenvolvimento

cognitivo, emocional, social e acadêmico. Com efeito, essas crianças acabam melhor preparadas, para o acesso curricular, para a alfabetização e também, mesmo que pareça paradoxal, para a aquisição da língua oral do que os surdos filhos de ouvintes.

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

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

Os pais ouvintes , despreparados diante do diagnóstico de surdez dos filhos

demuestran dificultad en el establecimiento de un formato de atención conjunta; por lo general condicionan el contacto comunicativo con sus hijos sordos a la aparición de respuestas auditivas y orales, y desatienden los indicios visuales. En virtud de esto último, tiende a dificultarse la creación de un formato de memoria compartida, es decir, la recuperación conjunta de la información pasada y la propuesta de nueva información : la mayoría de los comentarios se convierten en temas de referencia visual, con contenidos del AQUÍ Y DEL AHORA (SKLIAR, 1997c, p.90).

Baseado nas afirmações anteriores, está claro que, além da função comunicativa, as línguas naturais têm outra importante função, a de se constituir em material semiótico indispensável à estruturação do pensamento. Fica evidente a necessidade que tem a criança surda, de pais ouvintes, de estar em contato precoce

com os membros da comunidade surda para compartilhar das experiências lingüísticas, fundamentais a um desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo adequado.

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

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

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

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

A aquisição da linguagem acontece em situações de interlocução variadas, não escolhemos o que queremos aprender, simplesmente aprendemos, ouvindo "naturalmente" as palavras - enunciadas por interlocutores reais - que se revestem de diferentes significados, em contextos significativos diversos. Há, sim, um infinito número de ocasiões em que essas situações são contextuais, imediatas, passíveis de vivências concretas. Entretanto, pelo próprio caráter simbólico da linguagem, a

maioria das situações envolve a abstração e generalização de conceitos que têm seu significado construído na dinâmica de muitas situações de interação, diferentes em sua natureza, porém geradoras de significados comuns:

uma vez que toda experiência é a experiência do significado, precisamos reconhecer o papel que a língua desempenha na produção da experiência. Você não vive uma experiência e então procura uma palavra para descrevê-la. Em vez disso, a língua ajuda a constituir a experiência ao oferecer uma estrutura de inteligibilidade ou um instrumento mediador por meio do qual as experiências possam ser compreendidas. Em vez de tratar sobre a experiência, é mais adequado abordar sobre os efeitos da "experiência" (ZAVARZADEH e MORTON apud MCLAREN, 1997, p.127).

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

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

Ao focalizar-se apenas a função comunicativa e instrumental da linguagem, é preciso reconhecer que existem diferentes formas de se conceber a comunicação. Saber pronunciar um número limitado de palavras e construir frases básicas, em uma língua, não significa estar apto para uma interação lingüística. Como argumenta SKLIAR, "una persona puede conocer todas las reglas de la gramática así como todo el

léxico de una língua y, sin embargo, seguir siendo un ignorante desde el punto de vista lingüístico”(1997c, p.87).

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

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

2.3 A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Neste ponto, cabe abordarmos outro aspecto essencial à discussão, ora desencadeada, que diz respeito ao papel da linguagem enquanto conteúdo semiótico indispensável à formação da consciência. Este conteúdo, sob a forma de signos, só pode florescer em um *terreno interindividual* sob as leis intrínsecas das relações sociais, visto que são nelas que se encontra em estado embrionário latente e é só através delas que poderá se realizar, pois “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam”(JOBIM E SOUZA, 1994, p.120).

Esse universo de signos ideológicos é assim constituído através da vivência em grupos sociais organizados, que outorgam ao sujeito a possibilidade de transitar

na esfera das representações sociais. O contato com a cultura há de ser verdadeiro, permeado de significado e revestido da presença do outro em cada ato.

Se a palavra é o signo ideológico por excelência e “se a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico”(BAKHTIN, 1990, p.34), não estaríamos nós proporcionando aos surdos, através do modelo lingüístico reducionista adotado, a impossibilidade de alcançar níveis de complexificação mental mais elaborados, tendo em vista o mundo concreto e previsível apresentado, destituído de valores e limitado às vivências sensoriais que seu campo visual pode alcançar?

Para Bakhtin, não existe atividade mental sem expressão semiótica, pois seu centro organizador e formador não está no interior do sujeito, mas na interação verbal. A atividade mental, assim como sua expressão exterior, se constitui a partir do território social. Segundo ele, toda enunciação é, na sua totalidade, socialmente dirigida. Acrescenta ainda que não é a expressão que organiza a atividade mental, adaptando-se ao nosso mundo interior modelando-o e determinando sua orientação, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e às suas orientações possíveis(JOBIM E SOUZA, 1994, p.112).

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

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

O projeto principal de seu trabalho consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-

social e ontogenética. Deveu-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados, as chamadas **funções psicológicas superiores**, típicas da espécie humana: o controle consciente do comportamento, a atenção e memória voluntária, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo, a capacidade de planejamento, entre outras.

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

Estabelecer essa linha de análise na compreensão da cognição humana, significa visualizar um sujeito que não se produz de dentro para fora, como mero reflexo de estruturas internas, dadas *a priori*, tampouco como cópia passiva de um ambiente condicionador. A consciência individual é resultado da relação entre estruturas internas - a base genética - e processos de funcionamento inter e intramentais⁶:

Any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, the formation of concepts, and the development of volition... [I]t goes without saying that internalization transforms the process itself and changes its structure and functions. Social relations or relations among people genetically underlie all higher functions and their relationships (WERTSCH, 1991, p.26).

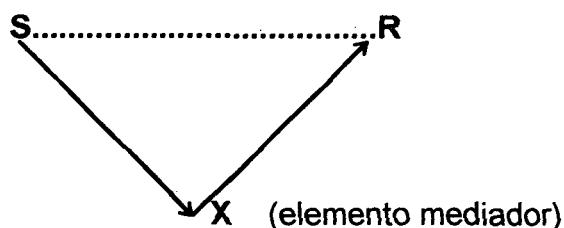
⁶ WERTSCH (1991) prefere empregar os termos "intermental" e "intramental" como tradução de *intersikhicheskii* e *intrapsikhicheskii*, respectivamente. Para ele, são mais adequados que interpsicológico e intrapsicológico como é comumente usado.

O processo de internalização das funções psicológicas superiores, que segue o percurso interpessoal(**intermental**) para o intrapessoal(**intramental**), implica a utilização de signos e, conseqüentemente, a interação qualitativa com a realidade.

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

Através da linguagem o ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerada 'superior' na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares tais como ações reflexas, reações condicionadas ou processos de associação simples entre estímulo-resposta. A diferença entre estes dois tipos de processos reside no caráter voluntário, intencional, das funções superiores.

Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de **mediação**, que genericamente é descrito como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. A relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento. O processo simples **estímulo-resposta** é substituído por um ato complexo, mediado, que é representado da seguinte forma:



(OLIVEIRA, 1995, p.27)

O processo de impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos(VYGOTSKY, 1991).

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

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

Já os **signos** são elementos que representam outros objetos, eventos, situações; são instrumentos psicológicos, orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas , como os instrumentos(OLIVEIRA, 1995, p.29-30).

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

Apesar de o signo ultrapassar os limites de suas particularidades físicas, materiais, específicas, tais características não devem ser desprezadas, uma vez que, como fragmento material da realidade, devem ser consideradas, pois “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer”(BAKHTIN, 1990, p. 33).

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

Para Vygotsky, que estabeleceu um programa para a **defectologia**⁷ soviética, a distinção fundamental entre as funções superiores desenvolvidas culturalmente e os processos psicológicos naturais tem sua correspondência na distinção entre defeito físico e suas conseqüências psicológicas. As limitações sensoriais causadas pela cegueira ou surdez, por exemplo, de natureza orgânica, assumem conseqüências que estão mediadas por fatores sociais e psicológicos do desenvolvimento alterado. O defeito físico cria certas limitações no indivíduo de ordem primária, porém são as limitações secundárias, aquelas mediadas social e psicologicamente, as que ajudam a delinear o perfil de uma pessoa deficiente (KOZULIN, 1994). Em outras palavras, embora sejam os processos naturais de visão ou audição que estejam alterados, são os processos superiores, mediados culturalmente, os que necessitam de “reabilitação”. De certo modo, seria correto

⁷ Ciência relativa aos estudos gerais da deficiência.

afirmarmos que a compensação do déficit biológico estará diretamente determinada pela forma como o grupo social, ao qual o indivíduo pertence, está organizado para conviver com tais limitações.

Neste sentido, no caso de pessoas surdas, é inegável que haja um impedimento fisiológico que as impossibilita de obter informações do mundo que as cerca, via audição, principalmente por intermédio da linguagem oral. Será necessário que sejam considerados os canais alternativos pelos quais elas desenvolvem processos mediados culturalmente, como é o caso da linguagem, inteligência verbal, raciocínio lógico, entre outros. Afirma VYGOTSKY,“(...) la verdadera rehabilitación sólo podría alcanzar-se mediante el desarrollo compensatório de las formas superiores de actividad intelectual, que, através de un rodeo, sustituirían a las funciones perdidas. La entrada de datos sensoriales puede lograrse de un modo alternativo; lo que importa es desarrollar los procesos superiores capaces de utilizar estos datos”(apud KOZULIN, 1994, p.194).

Se a linguagem ocupa um lugar fundamental enquanto signo verbal privilegiado nos processos de mediação social; e se a mesma só se constitui em situações de interlocução significativas, não podemos desconsiderar a língua de sinais como material semiótico indispensável à mediação das funções psicológicas superiores da pessoa surda.

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

A aquisição da linguagem e a constituição de seu significado pelas crianças surdas não podem ser limitadas apenas à linguagem oral, mas devem ser obtidas por outros fatores sógnicos que permitam a efetivação de um processo vivo, resultado de uma significativa interação com os *outros* e com o ambiente e não o produto de uma 'linguagem morta', fruto de treinamento auditivo e de articulações mecânicas, reproduzidos artificialmente sem um contexto significativo.

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

É nesse sentido que reconhecemos a língua de sinais como a objetivação da realidade material do signo, funcionando como elemento agregador das comunidades de surdos que caracterizam-se por compartilhar, além da língua, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios: "a língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas da mesma língua, já que interagem quotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente"(SKLIAR, 1997a, p.141).

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

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

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

O conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal⁸, apresentado por VYGOTSKY(1991), assume maiores proporções quando se trata de crianças surdas, pois a aprendizagem partilhada só servirá à internalização de conceitos significativos, alimentando as funções psicológicas superiores, se a língua desse processo for uma língua comum.

Devido a todas essas implicações de ordem lingüística, cognitiva, e social, é que os pesquisadores e educadores (FERREIRA BRITO,1993, GÓES,1996, QUADROS,1997, SÁNCHEZ,1990, SKLIAR,1997a), na área da surdez, vêm

⁸ Refere-se a distância entre o *nível de desenvolvimento real* da criança - representado por aquelas capacidades ou funções que ela domina e é capaz de realizar sozinha - e o *nível de desenvolvimento potencial* - aquilo que a criança é capaz de realizar com ajuda de outra pessoa. A *Zona de Desenvolvimento Proximal* define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação(VYGOTSKY, 1991).

apontando o bilingüismo como a possibilidade de superação das inúmeras dificuldades impostas aos surdos ao longo da história.

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

A respeito disso são relevantes as considerações realizadas atualmente relativas à definição da condição bilíngüe que têm sido abordada de modos diversos, conforme a perspectiva adotada. O enfoque tradicional que define a pessoa bilíngüe como aquela com o mesmo nível de conhecimento em dois sistemas lingüísticos, tal qual o do falante nativo, vem sendo substituído pela caracterização de um bilíngüe que mantém uma das **habilidades**⁹ - compreender, falar, ler e escrever - em uma língua diferente da sua (SERRANI-INFANTE, 1998, p.242).

Nessa mesma linha, GÓES (1996) admite atribuir-se a designação de bilíngüe a quem produz enunciados significativos em duas línguas, mostrando capacidade de uso em uma dessas esferas de funcionamento lingüístico, que emergirão em função do interlocutor e do contexto de interação.

Em relação ao bilingüismo dos surdos, especificamente, tais aspectos são relevantes, pois refletem exatamente sua relação com a língua portuguesa, como segunda língua : às vezes lêem e não escrevem, nem falam, outras apenas escrevem, com marcas lingüísticas de sua língua primeira; enfim, são marcados, significados,

⁹ A autora mantém o termo “habilidades” para a definição típica de bilíngüe, pois este é o termo habitualmente empregado na perspectiva tradicional.

interpretados por essas línguas, independente do grau de “fluência” que possam ter em uma ou outra, em particular(SOUZA, 1998b , p.8).

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

Em primeiro lugar, uma das peculiaridades desse bilingüismo diz respeito à possibilidade de utilização dos recursos diversos das duas línguas em decorrência das modalidades distintas de realização - oral-auditiva e gestual-visual - que tem como conseqüência não somente formas de efetivação diferenciadas como, também, determinadas limitações pelo surdo em algumas das esferas de interlocução, como é o caso da compreensão e da fala, por conta de sua limitação biológica.

Um outro aspecto, de ordem mais político-ideológica, refere-se às imagens estereotipadas em torno da língua de sinais que não encontra, ainda, reconhecimento por parte da sociedade como um todo. Essa desvalorização, pela comunidade majoritária, acaba por construir representações no quadro dos imaginários sociais que refutam sua importância e utilidade, o que contribui para sua marginalização.

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

Nesse sentido, poderemos ter como conseqüência um *pseudo-bilingüismo*, no qual a língua minoritária é apenas considerada como meio de acesso à “verdadeira” língua, a que tem prestígio social, o que acarretaria, mais uma vez, na inculcação de valores forjados em mecanismos de opressão e poder.

A partir dessas considerações é que pensamos desenvolver uma atitude **responsiva** diferente frente a essa comunidade e tentamos desencadear uma discussão que produza novas representações sociais a respeito da surdez e dos surdos. Não é possível que continuemos a ditar para eles as regras da convivência social. É necessário, sim, que enquanto educadores e membros de uma comunidade organizada, estejamos engajados na organização de propostas que primem pelo respeito às diferenças e às minorias sociais.

Com base nisso, é que pretendemos desencadear no próximo capítulo uma análise das práticas lingüísticas desencadeadas no contexto escolar em relação ao desenvolvimento da linguagem das pessoas surdas, apresentando elementos constitutivos à identificação de suas limitações, bem como delineando um quadro teórico que ofereça subsídios necessários à superação de tais contextos de reprodução de dominação.

CAPÍTULO III

SURDEZ E LINGUAGEM: ALGUNS PARADOXOS

“As pessoas precisam entender as línguas que elas não foram ensinadas a falar”.

Stuart Hall

A necessidade intensa, expressa nas obras de Bakhtin, de nos apresentar uma concepção de linguagem com um vínculo indissolúvel com a vida real é que me faz pensar sobre as práticas verbais veiculadas ao longo de anos com alunos surdos e verificar o menosprezo pelo papel ativo do *outro* no processo de comunicação verbal, o simples ignorar do conteúdo axiológico inerente à linguagem viva, ou ainda, a total alienação no que tange ao papel social exercido pelo sujeito nos processos de construção da prática histórica, subjacentes à maioria das propostas de ensino de língua portuguesa para surdos.

Bakhtin nos apresenta uma pluralidade de idéias fascinantes, nada ortodoxas, relacionadas ao pensamento lingüístico, que nos fazem refletir de forma desconfiada de verdades absolutas e inquestionáveis. O mais interessante, entretanto, é a possibilidade que encontramos de entender as questões relacionadas a nossa prática pedagógica, através das categorias por ele propostas, sem correremos o risco de termos uma análise reducionista ou fragmentada da realidade, uma vez que a

apreensão dos objetos em sua totalidade é uma preocupação constante e recorrente.

Dentre as principais categorias explicitadas em sua concepção de linguagem, tomaremos para análise o dialogismo, que a nosso ver constitui-se numa verdadeira revolução na compreensão monológica da língua(gem) presentes na lingüística tradicional.

Bakhtin endereçou seus esforços à análise do enunciado, para ele a unidade real da comunicação verbal, pois “can exist in reality only in the form of concrete utterances of individual speaking people, speech subjects. Speech is always cast in the form of an utterance belonging to a particular speaking subject and outside this form it cannot exist”(BAKHTIN apud WERTSCH, 1991).

Para Bakhtin, apenas a oração, entendida como uma unidade da língua, pode ser tomada para uma análise gramatical, estrutural, jamais o enunciado, pois este está imerso na corrente da comunicação verbal e sua natureza é essencialmente dialógica.

Todo enunciado comporta um começo e um fim absoluto. Nesse sentido, o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, que possui fronteiras claramente delimitadas pela **alternância dos sujeitos falantes**, ou seja, pela **alternância dos locutores**. Ao iniciar um enunciado, o locutor o encontra perpassado de outros enunciados; ao terminá-lo e passar a palavra, o locutor estará dando lugar a *enunciados-respostas* dos outros, às chamadas réplicas do diálogo: “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva”(BAKHTIN, 1992, p.294).

Entretanto, estas representações não se prestam a convalidar os esquemas tradicionais da lingüística que colocam os dois parceiros da comunicação verbal como emissor - aquele que produz os processos ativos da comunicação - e receptor ou ouvinte - a quem cabe receber passivamente os processos de percepção e de compreensão da fala.

Para Bakhtin, este esquema é problemático, principalmente por seu caráter unidirecional e monológico que contraria sua idéia de que a compreensão envolve uma voz respondendo a outra, um processo no qual “for each word of the utterance that we are in process of understanding, we, as it were, lay down a set of our answering words”(VOLOSHINOV apud WERTSCH, 1991, p.73).

Além disso, o modelo assume que o emissor codifica, “empacota” um único significado e o transmite para o receptor, que passivamente o decodifica. O significado é o mesmo, não se altera. A contradição básica é que quando um texto está servindo a uma função dialógica, este processo envolve múltiplas vozes e não pode, portanto, ser entendido nos termos de transmissão de uma única, unívoca mensagem(WERTSCH, 1991).

A atitude responsiva envolve um processo de elaboração, constante durante todo o processo de audição, e compreensão desde o início do discurso que irá se materializar através de uma resposta subsequente, seja através da palavra ou de uma ação, ou mesmo sob a forma de compreensão passiva muda, sem resposta imediata. A **compreensão responsiva** envolve a fase inicial e preparatória da futura

resposta que se evidenciará sob a forma de concordância, discordância, objeção, acréscimo, adaptação, entre outras.

Mesmo o locutor, ao enunciar, é em certo grau um **respondente**, uma vez que sua enunciação é um elo da cadeia verbal já iniciada por outrem; seu enunciado está, de alguma forma, fundado em outros, já ditos, respondendo-os, complementando-os, polemizando com eles.

É cativante essa compreensão dinâmica e ativa do processo de comunicação verbal, no qual **cada enunciado é um elo de cadeia muito complexa de outros enunciados**, uma vez que estamos acostumados a encará-los sempre de forma isolada, ou, na melhor das hipóteses, buscando apenas uma aproximação sintática ou semântica: “todo enunciado traz a idéia de dirigir-se a alguém, é inerentemente associado a, no mínimo, duas vozes, pois só terá existência quando duas ou mais vozes entrarem em contato: quando a voz do interlocutor responder à voz do falante”(BAKHTIN, 1992 , p.291). Sendo assim, ao produzir-se um enunciado, supõe-se a realização de um movimento pelo locutor, que parte de algum lugar - ou ponto de vista - e o endereça a alguém historicamente/ideologicamente situado. Esse enunciado, pleno de posicionamento social desde o início do processo, vai ao encontro de uma resposta do outro.

Sua noção de enunciado está intimamente ligada a uma noção de voz ou *speaking personality/consciouss personality*, que significa que quando falamos algo esse falar está impregnado de valores, reflete um ponto de vista, ou no dizer de Bakhtin, uma voz social. Num enunciado, a voz responde, de algum modo, a enunciados prévios e antecipa as respostas a outros que o sucederão, portanto posiciona-se em uma dada esfera da realidade social(WERTSCH,1991, p.51).

A voz social sempre ecoará num contexto social, circunstanciado histórica, cultural e institucionalmente, jamais isolada de outras vozes. Todo signo tem um *multi-sotaque-social*, o que supõe dizer que ao falarmos coisas estamos **(re)significando**, fazendo escolhas, estruturando complexos verbo-axiológicos. Não assimilamos passivamente os significados prévios das palavras, as ressignificamos em cada enunciação, pois elas são construções históricas e sociais:

uma palavra na língua é metade de alguém mais. Ela só se torna própria de alguém quando o falante a povoa (preenche) com uma entonação própria, um acento próprio, quando se apropria da palavra, adaptando-a à sua própria semântica e intenção expressiva. Antes deste momento de apropriação, a palavra não existe em uma língua neutra e impessoal (afinal, não é fora do dicionário que o falante consegue suas palavras!) mas antes ela existe na boca de outras pessoas, em contextos concretos de outras pessoas, servindo a intenções de outras pessoas: e é daí que devemos tomar a palavra e fazê-la nossa (BAKHTIN apud WERTSCH, 1991, p.59).

Bakhtin compreende que a palavra desprovida de sua significação fica reduzida apenas ao ato fisiológico de sua produção. É na inserção em dada esfera social que a palavra tornar-se-á fato da linguagem, pois “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1990, p.95).

Ao colocar a interação socioverbal como a realidade fundamental da linguagem, enraizando-a na existência histórica e social dos homens, ele nos dá a chave para a compreensão da comunicação verbal, ou seja, sempre aliada a uma situação concreta, envolvendo falantes/interlocutores concretamente situados.

Ao destacar o caráter dialógico da interação verbal, percebemos a realização do enunciado como um processo de comunicação ininterrupto, à medida que cada enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão.

Esse caráter inacabado e incompleto da linguagem, uma vez que ela está sempre em elaboração, nos remete a uma sua afirmação muito interessante: a de que nenhum falante é o primeiro a falar sobre um determinado tópico de seu discurso, pois o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é

o objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 1992, p.319).

As palavras não são nossas apenas, mas são generosas e se entregam de forma volúvel a todos os falantes indistintamente; a minha palavra está em relação simbiótica com a palavra do outro, esteja ele presente ou não. O papel do outro na interação verbal é fundamental para a compreensão dessa realidade dialógica, pois “é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Constituído pelo fenômeno de interação social, o diálogo se revela como forma de ligação entre a linguagem e a vida”(JOBIM E SOUZA, 1994, p.120).

A partir destas considerações iniciais, que nos apresenta a língua como produto de um trabalho coletivo e em transformação constante, já poderíamos afirmar que alguma coisa vai mal nas atividades lingüísticas desenvolvidas com alunos surdos, uma vez que, através do uso de enunciados artificiais, ferem o princípio primeiro da interação verbal: o outro em que pensamos, ao delimitarmos o conjunto de palavras ou enunciados a serem treinados e repetidos artificialmente pelo surdo, não é um interlocutor real ou virtual, mas a abstração que fazemos da pessoa ouvinte com quem supostamente o surdo se relacionará. Uma pessoa

desprovida de diferenças de cor, etnia, gênero, credo, situação econômica ou opinião política. Uma pessoa sem voz. Como se isso fosse possível ! Ao abstrair-se o interlocutor, estamos inviabilizando o jogo discursivo, no qual o embate vivo das posições axiológicas se constitui.

Ora, que **mundo de ouvintes** é esse, sem recortes ideológicos, sem diferenças sociais, que se impõe como grupo majoritário homogêneo, indispensável ao exercício das relações sociais? Ao falarmos da sociedade de ouvintes indispensável à experiência de vida dos surdos, a que grupo de ouvintes estaremos nos dirigindo? Aos ouvintes negros, aos pobres, aos deficientes, aos desempregados, aos judeus, aos punks, aos universitários, enfim, a que grupo cultural “ideologicamente situado” nos referimos? Ou será que ingenuamente devemos supor que o simples domínio (ou seria melhor dizer treinamento?) de estruturas lingüísticas formais de uma língua predisporia o surdo a mergulhar no universo conceitual e axiológico dos poderes e saberes constituídos através de enunciações discursivas presentes na vida social dos indivíduos?

Segundo Stuart HALL(apud MACLAREN, 1997, p.74), “não há enunciação sem posicionamento. Você tem que se posicionar em **algum lugar** para poder dizer alguma coisa”. É desse “algum lugar” que queremos falar quando dirigimos críticas à língua unitária apresentada pelas metodologias de ensino de Língua Portuguesa para surdos. De que tipo de língua se fala ao apresentar-se como modelo para aprendizagem uma língua abstrata, passível de ser absorvida através do domínio de um conjunto de formas, isoladas de seu contexto efetivo de produção?

Na área da surdez, é comum nos depararmos com propostas de ensino que separam a linguagem de seu conteúdo axiológico e vivencial, desconsiderando seu contexto de produção constituído por falantes com experiências cotidianas

diferenciadas e reduzindo-a a um sistema abstrato de formas prontas. De maneira geral, elege-se como objeto de trabalho palavras ou enunciados isolados, delimitados por uma progressão fonética¹ preestabelecida, organizada a partir de critérios do nível de complexidade do ponto de vista de sua produção fonoarticulatória e de sua percepção visual pelo surdo, que acaba por treiná-los tendo o espelho como interlocutor. Mesmo quando são eleitos enunciados um pouco mais complexos, do ponto de vista de sua organização sintática, o objetivo não é ainda a língua viva, mas a preocupação em apresentar sua estruturação gramatical, garantindo a fixação da ordem **correta** das palavras, como se fosse possível prever os caminhos sintáticos a serem percorridos no processo de interação verbal.

Tomar a língua como produto acabado ou sistema fechado de normas preexistentes ao locutor já seria pernicioso para falantes nativos do português, para os quais não haverá nenhum impedimento de ordem fisiológica para a simples percepção do aspecto material, leia-se sonoro, da fala. O que dizer, então, de adotar tal procedimento com pessoas para as quais o português apresenta-se como uma segunda língua, com uma modalidade auditivo-oral, cuja aquisição natural está dificultada pela perda auditiva?

Neste sentido, a que se presta um trabalho que elege como atividade central da linguagem, apenas as marcas lingüísticas formais como os fonemas, as sílabas ou os enunciados isolados ? Se as palavras serão apreendidas em seu sentido apenas no embate ideológico das relações sociais, tais aspectos serão suficientes para tomá-las em sua realidade histórica e discursiva? Está claro que não.

¹ Em sua maioria, os encaminhamentos metodológicos que se propõe a desenvolver o treinamento fonoarticulatório pressupõem uma seqüência fonética que inicia com os fonemas de mais fácil visualização para leitura labial, como os bilabiais e dentais, até os velares que são imperceptíveis. Como conseqüência, as palavras selecionadas para o treinamento obedecem a esse critério e teremos, por exemplo, as seguintes sugestões para o trabalho : pé, pia , pó, pua, pai, epa, Pepe, etc.

Sabendo-se que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992, p.282), a complexidade da comunicação verbal não pode ser redutível apenas às relações lógicas, que embora constituidoras da realidade lingüística, não esgotam toda a complexidade presente nas relações dialógicas; a estrutura formal da língua, por si só, é inadequada para dar conta do sentido do enunciado,

o valor do enunciado não é determinado pela língua, como sistema puramente lingüístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com o sujeito falante e com outros enunciados, que, por assim dizer, são verdadeiros, falsos, belos...(BAKHTIN apud JOBIM E SOUZA,1994, p.102).

Tais afirmações em relação ao sentido da língua para a vida humana nos fazem refletir sobre a rotina pedagógica de centenas de professores de surdos, em diferentes contextos de ensino, obedientes aos mandamentos preconizados nos cursos de formação, os quais insistiam/insistem em disseminar a “máxima” de que na repetição está a chave da aprendizagem. Em todos os dias do ano, além de outros temas eleitos, como o calendário, a chamada e a notícia, estava a alusão aos estados do tempo:

- Hoje tem sol ?

- Sim, hoje tem sol.

Não, hoje não tem sol.

- Hoje tem chuva ?

- Sim, hoje tem chuva.

Não, hoje não tem chuva.

- Hoje tem vento?

- Sim, hoje tem vento.

Não, hoje não tem vento.

- Hoje está nublado ?

- Sim, hoje está nublado.

Não, hoje não está nublado.

Isto se repetia/repete diariamente, independente da variação real dos estados do tempo. Ficamos a pensar na expressão complacente das crianças ao observar a articulação exagerada da professora, acompanhada da devida entonação - imperceptível para o surdo -, associada a um conjunto de ilustrações, seguida de um apontar para fora da janela da sala de aula, ao tentar tornar “concreta” sua enunciação.

Quais seriam as impressões do aluno dia após dia, com relação a essa cena cômica, se não fosse trágica? Qual teria sido a significação atribuída pelo aluno a essa situação? Estaria o aluno apropriando-se , ainda que de forma passiva, da realidade discursiva da linguagem através da mera observação exaustiva de tais

enunciados? Estaria ele associando o conjunto de elementos visuais com os quais se deparava com a realidade dialógica da linguagem ?

Certamente que não. Até mesmo a simulação de contextos interacionais que pretendiam/pretendem tornar concretos ou significativos os vocábulos previamente selecionados para o trabalho com a fala - obedecendo à progressão fonética definida de antemão - sucumbia aos apelos da artificialidade.

De fato, a apreensão da linguagem em sua totalidade, perpassada por distintas visões de mundo, tendências e pontos de vista, que refletem e refratam as relações sócio-históricas é ainda uma realidade distante, não inatingível por certo, nas práticas pedagógicas destinadas à aprendizagem da língua portuguesa, mas ainda incólume.

É importante ressaltar também que ,conforme discutimos no capítulo anterior, este conteúdo axiológico, sob a forma de signos, só pode florescer em um **terreno interindividual** sob as leis intrínsecas das relações sociais, pois são nelas que se encontra em estado embrionário latente e é só através delas que poderá se realizar, pois “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam”(JOBIM E SOUZA, 1994, p.120).

Tomemos como exemplo de análise uma das “técnicas” mais produtivas da filosofia oralista de ensino denominada CLAVE PARA LA ESTRUCTURACION DEL LENGUAJE(1965), do Instituto Oral Modelo, renomada escola de surdos, em Buenos Aires.. A técnica, que objetiva “*enseñar a estructurar sintácticamente el lenguaje hablado a niños que carecen de él o que tienen problemas para hacerlo por sí solos*” (prologo), estendeu-se a diferentes domínios geográficos sendo amplamente

utilizada, ainda hoje, no Brasil. No Paraná, especificamente, goza de grande prestígio entre as instituições que se propõem a desenvolver um programa sistemático de oralização. Sua origem está ligada à *Clave Fitzgerald*, publicada por Edith Fitzgerald, em 1926, nos Estados Unidos no livro *Straight Language for the Deaf*, com o mesmo fim.

Fitzgerald, também surda, após anos de experiência como professora de surdos, percebeu que a maior dificuldade dos alunos residia na estruturação da linguagem. A partir da criação de um programa de treinamento, de base comportamentalista, que se fundamenta no princípio de que o surdo necessita de um apoio visual para acompanhar a estruturação correta da sentença, criou a “Chave de Fitzgerald” (*Fitzgerald Key*) como um dos recursos para o ensino da linguagem ao surdo.

O uso da Clave tem por objetivo principal organizar logicamente a linguagem que será ensinada à criança surda, uma vez que, diferentemente da criança ouvinte que a aprende de uma forma inconsciente², necessita que lhes sejam apresentadas “un lenguaje correctamente organizado para poder ir estructurándolo y fijándolo también en forma organizada” (1965, p. 1). Segundo seus pressupostos, a criança apenas tornar-se-á independente dessa organização quando adquirir o domínio suficiente da linguagem, a tal ponto que possa falar sem respeitar a ordem preestabelecida do sujeito, verbo e complemento, conforme ditam as regras da estratégia.

Inicialmente, o professor deve ter clara a ordem fixada para a Clave, aproveitando-se de todos os momentos possíveis, para repeti-la, de maneira natural. Tal procedimento de repetição não causará estranheza à criança, que irá fixando a estrutura, pouco a pouco, pois “no se le ocurre que exista outra” (1965, p.1). O êxito

² De acordo com o original.

deste trabalho consistirá na sistematização constante do uso da mesma y *no limitar la enseñanza a la memorización de uno o dos de los ejercicios que detallaremos, sino seguir la completa ordenación preestablecida*" (1965, p.1).

A seguir apresentaremos os fundamentos da Clave, na íntegra, para posterior análise :

I. La Clave debe ser desarrollada gradualmente a medida que se va desarrollando el lenguaje hablado. Esto está completamente de acuerdo con los objetivos de la misma. Supongamos que nos proponemos enseñar "QUE"; haremos uso entonces de los vocabularios conocidos por el niño para introducir esa parte de la Clave, agrupándolos debajo de ella.

II. La Clave debe estar colocada en la parte superior del pizarrón más importante de la clase, a fin de que la maestra pueda recurrir a ella en todo momento que lo considere oportuno. Las partes de la Clave: "Quién", "Que", "Que", "Quando", etc., no llevan acento pues no corresponden a preguntas. Están haciendo las veces de encabezamientos para organizar el lenguaje. Debemos aclarar que el desenvolvimiento de la Clave debe guardar relación con el nivel de lenguaje en que se encuentran los niños. De modo que la Clave que se ejercita en Jardín de Infantes difiere de la que se ejercita en tercero o cuarto grado.

III. El color amarillo es el más destacable sobre el fondo negro. Por otro lado la experiencia há demostrado que es una forma más de destacar la Clave, del resto de lo que se escribe en el pizarrón, normalmente con tiza blanca.

IV. Usar la Clave cada vez que se enseñe un término nuevo. Volviendo al ejemplo dado sobre "Que", habíamos dicho que primeiro se enseñaban los vocabulários y luego esa parte de la clave. Desde el momento en que el niño conoce esse encabezamiento, todo término que se enseñe se asociará con "Que".

V. Usar la Clave para corregir errores de construcción u omisión. la profesora debe recurrir a la Clave para organizar correctamente el lenguaje, señalando en la misma que siempre va primero el sujeto, luego el verbo y por último los complementos y que aún dentro de estos últimos hay un orden lógico que conviene guardar. Com respecto a las omisiones de palabras, es mucho más útil señalar en la Clave la parte omitida que limitarse a decir al niño: "falta", o creer facilitarle el camino dándole la palabra correspondiente. Generalmente las palabras que omiten en un principio son los verbos y nexos de unión

VI. La Clave debe ser utilizada en todos los grados y en todas las materias. En el Instituto Oral Modelo, comenzamos a utilizar la Clave en primera sección de Jardín de Infantes y recurrimos a ella, aún en los grados superiores. Hemos dicho que la Clave está íntimamente conectada con el desarrollo y organización del lenguaje hablado. Desde el momento en que

nosotros enseñamos todas las materias en relación con Lenguaje, es obvio que la Clave sea utilizada en todas ellas.

VII. Mantener las frases intactas debajo de cada parte de la Clave. Por ejemplo, si nos referimos a la plaza, sabemos que “a la plaza” va siempre debajo de “Donde”, pues “la plaza” deberá colocarse debajo de “Que”.

VIII. Cuando se escribe debajo de la Clave, se debe cuidar la alienación, para que la oración u oraciones escritas debajo de ella no pierdan sentido.

IX. Ordenar a los niños ante una nueva oración o ante una oración ilógicamente construida, que hablen señalando la Clave. Por ejemplo, si un niño dice : “Ayer vi un perro yo”, al señalar en la Clave se da cuenta de que la posición del sujeto es siempre anterior al verbo.

X. Tener cuidado de que al señalar en la Clave, los niños ubiquen la palabra Clave, que exactamente corresponda. Por ejemplo, si se trata de un sujeto, que señalen si se refieren al “Que”, al “Quien” o al “Quienes”; y no permitirles que lo hagan en forma que puedan dar lugar a confusiones.

XI. Que el niño mantenga el puntero en su mano izquierda al señalar y que dé el frente a la clase. De esta manera los demás alumnos podrán seguir al mismo tiempo la ubicación en la Clave y la lectura labial de la oración.

XII. Dejar que el niño ordene su lenguaje por sí mismo, siguiendo la Clave. Es decir, que el alumno debe construir su lenguaje recurriendo a la Clave y la maestra sólo intervendrá cuando sea sumamente necesario.

(1965, p. 1-2)

Além destes recursos, são utilizados um conjunto de símbolos (1965, p.2), ensinados à medida que as palavras correspondentes a eles vão surgindo nas situações de sala de aula, conforme exemplificado abaixo:

VERBO	==	INFINITIVO	—
ADJETIVO	┌	PARTICPIO	≡
PRONOMBRE	—●	GERUNDIO	^
NEXOS DE UNIÓN	└	PREDICATIVO SUSTANTIVO	⇒

Deste modo, os alunos serão levados a “memorizar” tanto as palavras *encabeçadoras*, quanto os símbolos representantes de cada uma das classes de palavras. Acredita-se que, ao final de 76 passos, eles serão capazes de estruturar

corretamente qualquer frase da língua, desde as mais simples, possibilitadas nos exercícios iniciais, até as mais complexas, estruturadas nos graus mais avançados da Clave, conforme os exemplos abaixo:

4º PASSO

QUEM	==	QUANTOS	QUE	QUE COR
Oscar	tem	Três	carros	azuis.

32º PASSO

QUANDO:	QUEM : DE QUEM: QUE: DE QUE:	==	QUANTOS: COMO: DE QUE: Quanto tempo:	QUE : QUEM: de que: de quem:	ONDE :	Em que: Com quem: Com que : Quantas vezes:
Ontem	mamãe	comprou		uma blusa de Dalva.		

Inúmeros podem ser os aspectos abordados, a partir da análise apenas dos princípios teóricos subjacentes a essa concepção de ensino. Em primeiro lugar, cabe considerar que a concepção pedagógica subjacente está pautada pelo modelo comportamentalista de ensino, para o qual a aprendizagem e o domínio das estruturas lingüísticas demandam condicionamento.

Os adeptos dessa corrente compartilham da idéia de que a aprendizagem pode ser entendida como o processo pelo qual o comportamento é modificado pela relação estímulo-resposta-reforço positivo/negativo. Nesse sentido, o professor será o agente de modificação, responsável pelo ensino de novas habilidades, cada vez mais eficientes e adequadas às solicitações do meio. Apenas o conhecimento observável, ou seja, o comportamento manifesto, poderá ser avaliado objetivamente

para que se possa decidir quais os novos comportamentos necessários - no caso da Clave, estruturas lingüísticas dominadas - e quais aqueles que deverão ser diminuídos ou eliminados. Como se percebe, não interessa, nesse enfoque de ensino, que transpareça qualquer traço de subjetividade, pois a noção de certo e errado está previamente definida, não fazendo diferença as hipóteses e construções individuais.

A concepção de linguagem subjacente remete a um modelo tradicional de ensino que toma a língua como um sistema que se esgota em si mesmo, que pressupõe a aquisição gradativa de suas estruturas formais. Fragmenta-se a língua para sua apreensão, como se fosse possível inferir as regras sintáticas fora das produções discursivas. Depreende-se a idéia de que cada palavra da oração tem uma função específica a realizar, representada sempre por um símbolo particular. Ignora-se a relação polissêmica do signo com a realidade por ele refletida e a subjetividade do falante.

É óbvio que tentar compor um caráter de previsibilidade para a fala torna o seu ensino muito mais facilitado e passível de regularidade, todavia a afasta do mundo real dos usuários de uma língua, no domínio social.

Por outro lado, nos momentos em que são previstas estratégias significativas de produção de enunciados, ensaiando-se um olhar tímido para a subjetividade do falante, tais elaborações não são nunca dialógicas, pois o "outro" a que se refere a linguagem é a abstração de um interlocutor. Assume-se o modelo lingüístico tradicional de **emissor-mensagem-receptor** nos processos comunicativos.

Não seria exagerado supor que a língua falada 'ensinada' representa sempre uma língua neutra, não uma língua social, tendo em vista que a noção de que a enunciação e seu significado estão inerentemente situados em um contexto social é, explicitamente, desprezada.

Embora a *Clave* não tenha por objetivo ensinar a linguagem, mas apenas ordená-la logicamente, é quase certo que o professor que adotá-la como recurso de ensino terá, constantemente, a preocupação em ensinar palavras que estejam adequadas às classes gramaticais preestabelecidas em seus passos. Assim, as primeiras palavras a serem ensinadas corresponderão a substantivos próprios e comuns, seguidos de numerais, adjetivos, verbos e assim por diante. Tal procedimento, paradoxalmente, contraria o principal objetivo da educação oralista, que é o da comunicação fluída, espontânea, contextual. Tem-se a impressão que o surdo é preparado para ser um 'falante' potencial, cujo conjunto de estruturas memorizadas poderá ser utilizado mais cedo, mais tarde ou nunca.

Além dessa técnica de ensino, analisada mais detalhadamente, há uma série de outros exemplos que poderiam ser aqui discutidos e que seguem o mesmo embasamento teórico da *Clave para la estructuracion del lenguaje*, compartilhando sua concepção de sujeito surdo e de seus pontos de vista sobre a aprendizagem da língua oral.

No livro, *O Deficiente Auditivo*(COSTA,1994), encontramos, por exemplo, uma série de orientações para o "ensino" da comunicação e um procedimento específico para a aquisição da leitura e escrita. A autora parte de uma concepção clínico-terapêutica da surdez, caracterizando-a, apenas, sob uma perspectiva

audiológica e opta por uma 'programação de ensino' para a alfabetização do 'deficiente auditivo'. Acredita que o programa poderá contribuir para o desenvolvimento da competência lingüística do 'deficiente', através do desenvolvimento das cinco classes de comportamento terminais, a seguir :

I - Comunicar-se oralmente com o ouvinte.

II - Ler nos lábios do emissor.

III - Realizar a linguagem gestual.

IV - Ler quaisquer textos de acordo com o nível em que se encontra.

V - Escrever quaisquer textos de acordo com o nível em que se encontra.

Cada uma dessas classes de comportamentos implica a realização de determinados procedimentos preestabelecidos, bem como a operacionalização de objetivos intermediários que pressupõem o detalhamento dos comportamentos a serem manifestados e a pormenorização de ações a serem desencadeadas pelo profissional que aplica o programa. Apenas a realização da classe de comportamentos que envolvem a linguagem gestual, não pressupõe objetivos intermediários³.

Todas as classes de comportamento, envolvidas no processo de ensino, seguem, necessariamente, uma progressão fonética, que apresente no "aspecto sonoro, freqüência mais baixa, atendendo, assim, aos aspectos evolutivos para a aquisição da linguagem"(COSTA,1993, p. 43) e ofereça maior visibilidade para o aluno deficiente

³ Essa classe de comportamento utiliza a orientação gestual como apoio ao ensino da comunicação oral, associando-o à palavra ou frase correspondente. Como sua função é secundária no processo, não são propostos esforços para sistematização dos gestos contextuais e espontâneos do aluno.

auditivo (facilitação para a leitura dos lábios), a saber, /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /v/, /b/, /d/, /g/, /r/, /R/, /m/, /n/, /l/, /l⁴, z e /3/ [sic].

Além destes procedimentos, sugerem-se 373 passos, sob a forma de atividades de ensino, a serem desenvolvidos para o ensino de leitura e escrita **de palavras**, apresentados sob os eixos CONDIÇÕES DE ENSINO (procedimentos do professor), RESPOSTAS ERRADAS (comportamentos que “deverão ser apresentados pelos alunos”) , CONSEQÜÊNCIAS (atividades de reforço previstas para serem aplicadas, mediante os comportamentos esperados emitidos pelo aluno). A aplicação do programa, segundo a autora, tem a duração aproximada de dois anos letivos e não deve ser iniciada caso a criança não possua o repertório comportamental necessário a sua participação, tais como a coordenação visual-motriz, figura-fundo, constância perceptual, discriminação visual, auditiva, entre outros. Nesses casos, deverão ser aplicados programas de ensino relacionados a essas habilidades, até que ela esteja ‘apta’ para iniciar a aquisição do processo de leitura e escrita.

Além da análise já realizada, em relação à Clave, quanto à concepção de aprendizagem e de linguagem subjacentes, em que se insere, perfeitamente, também essa proposta, há outros pontos a serem destacados que merecem um olhar mais atento.

Primeiro, é necessário destacar a concepção de alfabetização pertinente a essa proposta de trabalho vinculada a uma concepção tradicional de linguagem, que entende o processo de aquisição da escrita como atividade essencialmente motora, ou como “habilidade de mãos e dedos”(VYGOTSKI, 1991). Os processos básicos

⁴ Algumas barras aparecem, no original, sem representação fonética alguma. A letra h é acrescentada às duas últimas classes de comportamentos referentes à leitura e escrita.

priorizados dizem respeito à coordenação motora - condição para o traçado correto das letras - e a aspectos de domínio da percepção visual e auditiva, tendo em vista serem pré-requisitos fundamentais em um encaminhamento tradicional, no qual se prioriza o reconhecimento de letras e sílabas através da discriminação de traços sonoros e visuais, isto é, a escrita é valorizada essencialmente em seu aspecto externo.

Está claro que a língua, na sua forma oral e escrita, para se realizar, implica o estabelecimento de relações entre código e significado. Isto quer dizer que usamos determinadas unidades do código - fonemas, letras e sílabas - para construir significados, dirigidos a um interlocutor, real ou virtual, inserido em determinado contexto social.

Evidentemente, é o significado, ou seja, o conteúdo do discurso que determinará as relações estabelecidas pelo código, de tal forma que esses dois aspectos da língua não podem ser tomados isoladamente, mas sempre um em relação ao outro, e ambos em relação às circunstâncias de produção, isto é, à realidade histórica e social do grupo ao qual se pertence (KLEIN, 1992).

Será profundamente danoso tomarmos apenas as relações do código como determinantes no processo de alfabetização, sob o risco de estarmos evidenciando apenas um dos aspectos constituidores da língua escrita.

Uma outra questão diz respeito à limitação que apenas o uso de palavras isoladas pode proporcionar ao aluno surdo na aquisição da escrita. Sabemos que o conhecimento sintático do falante é construído intuitivamente, através da interação com seu grupo social, e, no caso dos surdos, por seu impedimento biológico, isso não se dará naturalmente. Como sua língua natural guarda algumas características sintáticas diferenciadas do português, principalmente no que tange aos elementos

conectivos, inexistentes na língua de sinais, eles jamais construirão esse conceito adequadamente. Isso trará conseqüências negativas óbvias no seu processo de aquisição do português, uma vez que, dados os critérios explícitos de seleção das palavras a serem trabalhadas pelo professor, dificilmente estarão contempladas preposições, conjunções, advérbios, entre outros, pela dificuldade de terem seu significado tornado “concreto” para o surdo.

Um outro aspecto interessante diz respeito ao desejo inicial da autora de seguir uma orientação mista em seu enfoque de ensino, procurando, aparentemente, compatibilizar as controvérsias entre as posições oralistas e não-oralistas, já que em seu programa se prevê a utilização de gestos para apoiar a construção de significados orais.

Esta vem sendo uma tendência fortemente defendida por educadores de surdos, em transição do Oralismo para a Comunicação Total,⁵ que entendem a língua de sinais apenas como recurso de apoio à aprendizagem da fala. Não entendem a complexidade da estruturação dessa língua e a classificam como um conjunto de gestos naturais ou mímica, facilmente aprendido pelo surdo, em qualquer período de sua vida, num curtíssimo espaço de tempo. Este posicionamento é, aparentemente, defendido pela autora uma vez que, embora ensaie uma breve descrição das línguas de sinais, continua insistindo na denominação linguagem dos gestos, métodos gestuais ou comunicação gestual cada vez que faz menção ao uso de sinais na comunicação.

⁵ Filosofia educacional que pressupõe a utilização de qualquer recurso lingüístico para facilitar a comunicação com a pessoas surda , tais como a fala, a língua de sinais, o alfabeto dactilológico, a leitura labial, a mímica, a dramatização, entre outros. A Comunicação Total prega e pratica o bimodalismo (uso concomitante de uma língua oral e de uma língua de sinais), e isso conduz a alterações estruturais nas duas línguas, sobretudo nesta última por ser a mais desprestigiada e desconhecida entre os educadores. Segundo FERREIRA BRITO(1993), a Comunicação Total seria uma nova forma de Oralismo, uma vez que os sinais são usados apenas na forma de apoio à língua oral, ignorando-se toda a complexidade estrutural específica daquela língua.

Entendemos, como OVIEDO(1998), que o adjetivo “gestual” está relacionado, etimologicamente, com a idéia de expressar certos significados com o rosto, as mãos e o corpo - o que poderia ser aplicável às línguas de sinais dos surdos - entretanto, em seu sentido mais moderno e usual, “gestos” referem-se ao conjunto de expressões não lingüísticas que acompanham a fala, como forma de apoio ao que foi dito e que não configuram-se como um código produtivo, isto é, carecem da possibilidade de construir significados complexos. De acordo com esses argumentos, a teoria lingüística e os estudos realizados, no Brasil, sobre as línguas dos surdos, apoiam o uso do substantivo “língua” e a frase “de sinais” para designar, em nossa língua, os sistemas visuais- espaciais de comunicação dos surdos(OVIEDO,1998).

Desse modo, podemos conceber seu posicionamento do ponto de vista de um *ouvintismo*⁶ que admite o uso da comunicação em sinais pelo simples fato de estes mostrarem-se eficazes enquanto subsídio para o aprendizado da língua oral, seu principal objetivo. Isso significa entender a surdez apenas como uma deficiência auditiva, passível de correção e normalização, sujeita à estabilização através do desenvolvimento de programas terapêuticos.

É interessante observar que esta concepção de surdez traz marcada uma profunda supremacia ideológica, pautada na universalidade da posição de dominação entre ouvintes e surdos, caracterizada pelo autoritarismo de uma sociedade que ainda se dispõe a envolver o surdo em práticas extremamente reguladoras que o condenam ao exílio da coletividade se o mesmo não falar como os ouvintes.

⁶ Conforme SKLIAR(1998), o *ouvintismo* designa o conjunto de representações dos ouvintes sobre os surdos do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade da normalização.

Jamais vem à tona ou questiona-se em nenhuma dessas propostas se tais práticas permitirão o acesso à linguagem pelos surdos de modo a compreender, criticar e até mesmo transformar as práticas culturais e sociais vigentes das quais fazem parte e nas quais sofreram um processo de “desnudamento cultural”⁷.

O espaço para discussão ideológica das propostas de ensino é inexistente; a língua não é concebida como uma construção histórica e social e os sujeitos, por sua vez, têm suas identidades construídas por um tipo de ‘ventriloquismo discursivo’⁸ no qual são chamados a dizer e não dizem, pois na realidade são ditos por conhecimentos e valores que exercem controle sobre seus pensamentos e comportamentos inconscientemente.

Dito de outra forma, a preocupação de mais de um século de educação oralista foi a de produzir cidadãos *pseudo-ouvintes* - uma vez que a sua condição de surdos jamais foi assumida e ouvintes jamais se tornariam - através da tentativa do domínio da palavra falada, marca da supremacia do ouvinte sobre o surdo. Entretanto, ao tornar a questão lingüística o centro das preocupações pedagógicas, através de uma prática que tomou apenas o aspecto formal do trabalho da língua, produziu-se uma geração de pessoas sem identidade própria, sem acesso à linguagem e ao conhecimento e, conseqüentemente, sem um posicionamento social, ideológico e cultural definido.

Esperamos que, com essa breve análise, tenhamos podido ilustrar alguns dos pressupostos norteadores dos encaminhamentos metodológicos presentes no

⁷ Renato ROSALDO (apud MCLAREN,1997) refere-se a este processo no qual os indivíduos são desnudados de sua cultura, despindo-se de suas identidades positivas, raciais ou étnicas com o objetivo de tornarem-se cidadãos descorporificados diante da lei, como desnudamento cultural. Esta seria a lógica peculiar da democracia, eliminar diferenças para construir a igualdade.

⁸ MCLAREN (1997, p. 84)

contexto educacional das pessoas surdas que se constituem em fator de referência indispensável à análise dos dados que procederemos a seguir.

CAPÍTULO IV -
É POSSÍVEL SER SURDO EM PORTUGUÊS?
LÍNGUA DE SINAIS E ESCRITA: EM BUSCA DE UMA APROXIMAÇÃO.

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

A importância de uma primeira língua na vida de um sujeito é um fato indiscutível uma vez que a mesma irá constituir-se em elemento fundador de seu psiquismo e de sua vida em um grupo social dado. A consciência se constitui materialmente através dos signos que incorporamos nos processos de interação social. Somos e nos fazemos sujeitos falantes neste mesmo processo que constitui

o material s gnico de nossas consciências. Assim, ao “adquirir” a língua materna, ao aprender a fal -la estamos, também, formando nossa consciência(GERALDI,1998).

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

A escrita  , juntamente com a roda e o fogo, um dos inventos que mais profundamente modificaram a mente e a vida humanas. A escrita tornou possível novas estratégias cognitivas, novos modos de pensamento e expressão, um novo sentido ou percep o do tempo - calendários, arquivos, agendas...- e do espaço - cartografia, planos, perspectivas...-, novos modos de ver e mostrar a realidade e, dentro dela, o próprio ser humano(VI AO, 1993, p.23).

Vivemos atualmente um momento ímpar no que tange   constru o do conceito de escrita dados os recursos audiovisuais presentes na sociedade contemporânea, forjados em uma cultura eletrônica - constituída de processadores de texto diversos, fotografias, televisão - que introduziu novos modos de ver e representar a realidade, muito mais pautados em imagens do que em registros escritos . A publicidade   hoje o setor produtor de novas formas de escrita, tanto mais visuais do que legíveis ou compreensíveis(VI AO, 1993).

Por essa mesma razão, são numerosos os estudos que se preocupam atualmente com uma renova o na acep o dos termos ‘alfabetizado’ e seus

correlatos 'alfabetização' e 'analfabeto', uma vez que em uma abordagem sócio-antropológica tais conceitos assumem diferentes matizes, a depender do contexto em que são tomados.

Afirmar que analfabeto é o sujeito que não sabe ler e escrever é discutível, tendo em vista os inúmeros casos de pessoas que dominam plenamente a correspondência fonema-grafema da escrita e que são incapazes de compreender ou interpretar um texto determinado. Esse analfabetismo tradicionalmente adjetivado de 'funcional', determinado pela incapacidade de interpretar ou produzir textos que se referem à vida cotidiana, nos remete ao seguinte questionamento : o que há de comum na vida cotidiana de uma dona-de-casa, um agricultor, um advogado e um físico nuclear? O básico e necessário para cada um em seus contextos diferem enormemente, em grau e níveis de complexidade. O termo *funcional*, segundo VIÑAO(1993, p.17), "nada nos diz sobre os usos da leitura e da escrita, ou sobre o ler e o escrever como aprendizagens e práticas sociais que têm lugar em contextos de uso determinados, ou sobre os aspectos ideológicos relacionados com tais aprendizagens e práticas."

Ao qualificar-se alguém de analfabeto, de forma tradicional, partindo-se sempre do pressuposto do que ele não tem, do que lhe falta, do seu déficit, jamais se saberá qual sua experiência em relação à cultura escrita, que idéias e conhecimentos possui a respeito e de que modo se utiliza deles para estabelecer relações com o outro e consigo mesmo. O autoritarismo da posição superior daquele que sabe, que possui um conhecimento culturalmente aceito e valorizado, pode impedir a percepção de um novo modo de analisar a realidade e de comunicar-se com os demais. Muitas vezes essa é a justificativa para manter-se

práticas estéreis e mecânicas de leitura e produção de textos pré-elaborados. A alfabetização tradicional, que se impõe desprovida de sentido ou com um único sentido canonicamente prescrito, ignora o conhecimento comunicativo e lingüístico não escolar ou pré-escolar que já possuem os alunos, desconsiderando o sentido mais amplo da alfabetização em sua relação com a vida.

Alfabetizar-se não significa apenas dominar habilidades técnicas de decodificação, produção e compreensão de certos signos gráficos, mas adquirir e integrar novos modos de compreensão da realidade, do mundo, de si mesmos e dos outros(VIÑAO,1993, p.107). Ler e escrever são práticas **culturais** que pressupõem relações **interculturais**, pois, embora dependam de processos individuais, são adquiridas e exercitadas em contextos coletivos, socialmente organizados.

Dado o seu caráter social, o conceito de alfabetização assume diferentes possibilidades, pois, a depender da riqueza tecnológica do contexto em que é veiculado, haverá diferentes níveis para produção e transmissão de informações que envolverão não só a escrita, por exemplo. A alfabetização, neste sentido, “seria a capacidade - como saber, destreza e possibilidade fática - de armazenar, localizar, aceder, compreender, produzir e transmitir informação através de qualquer tipo de linguagem em contextos e usos específicos”(VIÑAO, 1993, p.108).

Um sujeito pode, nesse caso, saber ler e escrever e seguir sendo um analfabeto em relação ao uso significativo de muitos dos recursos da informática presentes na sociedade contemporânea, tornando suas habilidades básicas de leitura e escrita em meios pobres e limitados de comunicação em contextos sociais mais amplos.

O que acontece, portanto, é que nas sociedades permeadas pela cultura eletrônica e impressa, pelas tecnologias da palavra, pela explosão audiovisual, cria-se um novo fenômeno, uma vez que tais meios de comunicação e informação ou não estendem-se à maioria/minoria política¹ ou não são por elas assimilados. Walter Ong (apud VIÑAO, 1993) definiu esta nova cultura como sendo a da oralidade 'secundária', que convive e é atravessada pelo conhecimento e uso da escrita e da imprensa, da máquina e da tipografia eletrônica. Seus efeitos podem ser verificados tanto nas mudanças produzidas pelo rádio e pela televisão nos modos de falar e na oratória, como no uso e influências de linguagens específicas, com sintaxe diferenciada dos meios audiovisuais. Esse contexto produz uma figura alternativa: a do analfabeto secundário, consumidor qualificado, vulnerável frente à nova oralidade radiofônica e às tecnologias da imagem, limitado e constrangido pela perda dos valores e práticas da oralidade, incapaz de produzir um discurso oral ou escrito, sério e coerente, minimamente prolongado, completo e significativo, pois seu meio ideal é a televisão (VIÑAO, 1993, p.23).

Os traços característicos desta nova forma de conhecer são a fragmentação, a descontinuidade, a irrelevância e a quantidade desordenada de informações que nos chegam em pedaços e desaparecem rapidamente sem permitir-nos sua análise e reflexão, levando ao empobrecimento da relação entre oralidade e escrita, uma vez que tais recursos as distanciam progressivamente.

O poder dessa nova forma de apreensão da realidade coloca as minorias subordinadas em grupos especialmente vulneráveis a esse novo tipo de analfabetismo.

¹ Utilizo aqui a distinção maioria/minoria política nos termos já referidos anteriormente por MCLAREN (1997), bem como por VIÑAO (1993), aplicável a qualquer grupo minoritário em uma sociedade dada, no qual o aspecto quantitativo, mesmo sendo às vezes relevante, não é, entretanto, essencial para que o mesmo possa obter recursos, poder ou prestígio social.

Por estarem carentes de uma identidade cultural ou com uma identidade² desvalorizada socialmente, sem meios adicionais para conviverem com essa nova situação sem serem dominados, acabam por ter o preconceito em relação a si reforçados, por serem incapazes de interiorizar criticamente os modelos culturais e lingüísticos de dominação impostos.

De acordo com MCLAREN(apud VIÑAO,1993) não haverá sentido em uma alfabetização que não esteja acompanhada de alguma forma de saber cultural compartilhado, que contemple as culturas silenciadas, que perceba no **intercultural** elemento constitutivo do **cultural**. Evitar a destruição cultural do outro é a chave para ampliar e aprofundar o próprio(TODOROV apud VIÑAO,1993, p.114).

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

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

² Tomamos aqui o conceito de identidade explicitado por PERLIN (1998) como um processo em construção, móvel, dinâmico que constitui um sujeito plural, com múltiplos recortes sociais e culturais, em constante transformação.

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

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

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

Mais recentemente, a identidade tem sido definida através da alteridade, da relação com o outro, envolvendo a construção da subjetividade dialeticamente moldada na interação. A interação tem sido colocada como questão central na construção de subjetividades individuais e sociais, uma vez que seus diferentes participantes ocupam posições sociais diversas, originando relações de poder assimétricas entre os **interactantes**, determinantes na produção de identidades(KLEIMAN,1998,p.272).

Disso se conclui que a concepção de identidade é tomada como “uma condição transitória e dinâmica moldada pelas relações de poder que, na percepção dos participantes, estão sendo configuradas na interação”(KLEIMAN,1998,p.280). Entretanto,

isso não significa dizer que não há espaços, lacunas para a criação de novas significações que (re)criem ou transformem processos de identificação, pois, caso contrário, toda e qualquer análise relativa à formação da identidade estaria fadada ao determinismo absoluto.

Ser surdo remete a uma construção permanente na qual a identidade será sempre um construto sociohistórico por natureza, um fenômeno intrinsecamente determinado pela natureza das relações sociais que se estabelecem entre os surdos e outros sujeitos sociais e étnicos. São os diferentes “outros” e os diferentes “modos de ser” que permitem a elaboração de identidades, pois

a questão da construção da identidade de sujeitos sociais ou étnicos implica sempre multifacetamento, pois são muitos os “outros” que nos servem de farol no estabelecimento de nossa identidade, seja, repito, porque a eles desejamos nos opor ou porque com eles desejamos estar em consonância. Porque o fenômeno se realiza em múltiplas direções - direções estas muitas vezes contraditórias - devemos, mais do que nos preocuparmos com a “identidade do sujeito”, estar atentos às “diferentes identidades” que o compõem(MAHER, 1998, p.117).

Na mesma linha de análise, PERLIN(1998) apresenta um ensaio sobre a formação de identidades surdas a partir de uma perspectiva pós-moderna, caracterizando-as como contraditórias, plurais, multifacetadas, em constante transformação. Muito embora os surdos tenham sido produzidos em uma cultura ouvinte, com a identidade reprimida e historicamente subordinada diante do grupo de dominação, rebelaram-se e afirmaram-se no confronto ou no conflito nos meios sócio-culturais ouvintes. As relações sociais nas quais realizam-se as representações da alteridade surda estão mergulhadas em relações de poder muitas vezes desestabilizadas por movimentos que surgem como formas de

resistência a processos de atuação hegemônicos, como é o caso do **movimento surdo**³.

Dentre as categorias de identidades surdas identificadas pela autora estão: as **identidades surdas** - identidades que se sobressaem na militância pelo específico surdo, que tem consciência de ser definitivamente diferente e de necessitar implicações e recursos completamente visuais; **as identidades surdas híbridas** - pessoas que nasceram ouvintes e tornaram-se surdas e, portanto, conheceram a experiência auditiva e o português como primeira língua; captam a realidade de forma visual, estruturam-na em sua língua materna e expressam-se em sinais; **as identidades surdas de transição** - surdos criados na experiência ouvinte e que passam para a comunidade surda, ocorre a des-ouvintização, mas permanecem com seqüelas da representação da identidade anterior; **identidade surda incompleta** - surdos que vivem sob os poderes de uma ideologia ouvintista e negam a representação surda; e as **identidades surdas flutuantes** - manifestam os surdos conscientes ou não de sua condição, que querem ser ouvintizados a todo custo, desprezando a cultura e a comunidade surdas; não conseguem integrar-se aos ouvintes por falta de comunicação oral e nem aos surdos por falta da língua de sinais (PERLIN, 1998, p.62-66).

Os estereótipos desenvolvidos sobre os surdos e a surdez pautados sempre em imagens negativas, “que tem reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural” (PERLIN, 1998, p.55), conduzem para a formação de uma representação contraditória sobre si, o que não contribui para a sustentação de uma política de identidade. Tais estereótipos são reforçados por práticas autoritárias e

³ O movimento surdo tem sido caracterizado como local de gestação da política de identidade surda contra a coesão ouvinte, através de lutas que objetivam, entre outras coisas, questionar a natureza ideológica das experiências surdas e descobrir interconexões entre essa comunidade cultural e o contexto social, em geral (PERLIN, 1998, p.70).

homogeneizadoras veiculadas pela escola que prefere ignorar tais diferenças e a pluralidade cultural, que lhe é peculiar.

Como resultado, teremos, exemplificando, nas práticas lingüístico-discursivas realizadas pela educação escolar, uma concepção homogeneizante de língua, que desvaloriza os saberes anteriores à escola, que desrespeita as diferenças e cultura dos grupos não alfabetizados, que ignora o valor do contexto na construção de significados escritos.

Essas questões constituem-se em pano de fundo ao estarmos discutindo a alfabetização de grupos sociais marginalizados, na medida em que “a perda de identidade desses grupos está geralmente simbolizada pela perda da língua materna, em consequência de um processo de deslocamento lingüístico na direção da língua dominante”(KLEIMAN, 1998, p. 268).

A discussão ideológica dos fatores que estão a impedir a apropriação da escrita significativa pelos surdos é fundamental, porém não se esgota nas considerações superficiais realizadas até agora e demandaria um capítulo à parte⁴. Como nosso objetivo mais imediato é apresentar uma caracterização da escrita apresentada pelos surdos, faremos, a seguir, algumas considerações que se constituirão em uma tentativa de fundamentar nossa análise sobre as peculiaridades apresentadas por esse grupo de estudantes na aquisição desse objeto de conhecimento, bem como respaldar nossa hipótese de que tais características são decorrentes de um feixe de fatores, que estão a constituir sua singularidade, enquanto grupo cultural constituído. A língua de sinais, as experiências escolares e

⁴ Pensamos que o estudo da relação entre língua e identidade nos traria inúmeras contribuições para compreendermos melhor as questões que estão a influenciar a subjetividade do sujeito no que se refere a aquisição de segundas línguas. Entretanto nosso recorte teórico priorizará a discussão em torno dos aspectos estruturais dessa aquisição.

seu histórico de vida, mergulhado em diferentes interações e relações de poder sinalizam para a constituição da diferença na construção do objeto escrita, pelos surdos.

4.1 AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA : UM NOVO RECORTE SOBRE O REAL

Em seu artigo "*A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*", Christine REVUZ(1998) aborda de forma clara e objetiva todas as implicações lingüístico-afetivo-culturais com as quais nos deparamos ao iniciarmos o aprendizado de uma língua estrangeira. Desde o estranhamento inicial dos primeiros contatos até a esperada liberdade final de penetrarmos e nos sentirmos à vontade no universo conceitual do *outro*, decorre um longo e dificultoso caminho que nem sempre é trilhado por todos que o iniciaram, até o final.

Ao iniciarmos o estudo de uma língua estrangeira, a primeira sensação que nos acomete é a de um não saber absoluto. O sentimento de impotência que experimentamos se deve em grande parte às inúmeras diferenças com as quais nos defrontamos de ordem fonética, sintática, prosódica, enfim ao conjunto estrutural que caracteriza essa língua. O bloqueio é inevitável `a medida que a produção de significações só nos parece possível se estivermos ancorados em nossa língua materna.

Em seguida nos defrontamos com a instabilidade das novas significações, aquilo que dizemos com muitas palavras em nossa língua, ou que está canonizado em gênero

no nosso conhecimento gramatical, não encontra sustentação no ponto de vista do *outro*, desconcertando nosso universo fechado e dogmático de ver as coisas:

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação...ou no desânimo(REVUZ, 1998, p.223).

Esse confronto do aprendiz com um novo olhar sobre o objeto de conhecimento produz estranhamento e uma necessidade de se buscar em referenciais próprios os valores que não se conseguem assimilar na nova realidade lingüística. É inegável a interferência de sua história lingüística anterior na sua maneira de abordar a nova língua.

Segundo a autora, nem todos estão preparados para conviver com tal experiência que pode ter como consequência desde a estratégia da peneira - retém-se quase nada ou muito pouco - ou do papagaio - memorizam-se frases-tipo sem autonomia na compreensão ou expressão -, até o acúmulo de termos não organizados por regra alguma cujo discurso está condenado à obscuridade eterna.

Isso se dá por conta da dificuldade na ruptura com a língua materna e da descoberta de um novo eu na língua estrangeira. Ambos os processos são essencialmente distintos em sua gênese: na língua materna o falante manifesta uma relação natural ao penetrar no mundo dos conceitos que a constituem, a aprendizagem é informal, há o vínculo afetivo com o grupo de referência mais imediato; na língua estrangeira, salvo os casos de imersão natural, a aquisição é

sistemática, o ambiente é artificial, o aprendiz se vê num trabalho de elaboração constante, intencional sobre a adequação daquilo que quer dizer, que vai sendo atenuado à medida que sua identificação vai se consolidando e o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida se estabelece.

No caso dos surdos, para os quais a língua portuguesa é uma língua estrangeira na medida em que é falada por uma comunidade com a qual não há identificação lingüístico-cultural⁵ - e será qualificada, em determinados casos, como uma segunda língua - muitas das sensações explicitadas pela autora serão reforçadas, negativamente, por haver uma limitação de ordem biológica que os impede de penetrar *naturalmente* em sua estrutura gramatical. Na maioria das vezes esse grupo se vê diante de *situações grotescas nas quais não compreendem o suficiente para compreender que não estão compreendendo*⁶.

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

A maioria dos procedimentos metodológicos objetivam a oralidade como requisito indispensável à alfabetização e, nos casos comuns no âmbito da educação

⁵ As características lingüístico-expressivas de um grupo funcionam, segundo TODOROV (apud SERRANI-INFANTE, 1998) como possibilitadoras do reconhecimento mútuo entre seus membros.

⁶ REVUZ (1998) expõe a diferença entre níveis superficiais de aprendizagem de uma língua estrangeira, nos quais as situações constrangedoras na interação são uma tônica, e a aprendizagem profunda que permitem uma comunicação criativa na qual surgem informações, elaborações e significações novas. Para os surdos as primeiras são as mais constantes e por diversas vezes se vêem em condições adversas pelo conhecimento limitado do português.

especial em que as crianças apresentam problemas relacionados ao desenvolvimento da linguagem, estabelece-se uma relação causa-efeito equivocada entre problemas na oralidade e dificuldades na escrita.

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

Está claro que a língua oral cumpre uma função essencial em relação à aquisição da escrita. Conforme já discutido, o processo de internalização demanda, necessariamente, operações mentais mediadas por signos. A linguagem assume importância fundamental para o sujeito por se constituir em conteúdo semiótico privilegiado nesse processo. Afirma VYGOTSKY(1991) que a linguagem escrita, em seu momento inicial de aquisição, constitui-se em “um sistema particular de símbolos e de signos” de segunda ordem, ou seja, não remetem diretamente à coisa representada, mas sim designam sons e palavras da linguagem falada. Dito de outra forma, a linguagem oral será num primeiro momento, o elo de ligação entre determinado dado da realidade e sua representação através da escrita. Entretanto, como esse processo de aquisição não pode ser descrito com uma história linear e seqüencial, mas pleno de *evoluções* e *involuções*, avanços e retrocessos, gradualmente, a oralidade desaparece como elo intermediário e a escrita passa a representar o real de forma direta, constituindo-se em simbolismo de primeira ordem(VYGOTSKI,1991).

Nessa perspectiva, a linguagem oral não exerce o papel de mero modelo para a escrita, mas sim sua função é a de mediar a internalização de aspectos de sua aprendizagem, servindo como “substrato para a construção da linguagem escrita, que mais tarde ganha autonomia como um sistema simbólico de primeira ordem, autônomo, podendo operar por si mesmo. A linguagem escrita, ao ser internalizada, bem como a linguagem oral, transforma-se para constituir o funcionamento interno”(LACERDA, 1993, p.68).

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

Essa relativa autonomia, discutida por diversos autores(FARACO,1991; FERREIRA BRITO,1993; KATO,1987; SÁNCHEZ,1993), nos permite vislumbrar a escrita sob um novo enfoque, divorciada da vinculação inerente mantida com a oralidade, tradicionalmente veiculada nas práticas escolares tradicionais.

Na oralidade, temos uma série de elementos contextuais que auxiliam que a mensagem seja passada com clareza para um interlocutor presente como é o caso das expressões faciais, a entonação; além disso a estrutura sintática dos enunciados é

peculiar: frases curtas, redundâncias, maneirismos, renovação constante da temática sem prejuízos para a compreensão do sentido da mensagem, entre outros.

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

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

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

Tais considerações são básicas para analisarmos, discutirmos e compreendermos alguns aspectos da produção escrita de surdos, com vistas a

elegermos critérios de avaliação diferenciados em relação à língua portuguesa, não generalizáveis, mas que possam se constituir em subsídios para analisar suas construções singulares, em comparação à escrita de ouvintes. Os diferentes estudos já realizados nesse âmbito nos revelam constatações elucidadoras a respeito dos modos de construção assumidos pelos surdos em diferentes práticas lingüístico-discursivas.

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

- pouco conhecimento dos recursos da Língua Portuguesa e limitação no domínio de suas estruturas;
- limitação do léxico;
- falta de consciência dos processos de formação de palavras;
- uso inadequado de verbos em suas conjugações, tempos e modos ;
- omissão de verbos de ligação e conectivos em geral;
- impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios;
- falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação;
- boa incorporação da ortografia, decorrente do refinamento da capacidade visual do surdo, exceto nas questões de acentuação por dependerem, em grande parte, do domínio da tonicidade das palavras faladas;
- limitação de recursos para atender a modalidades de registro do discurso” (FERNANDES, 1989, p. 149-151).

Outra pesquisa, voltada a uma linha de interpretação mais discursiva, realizada por GÓES(1996), demonstra, além das características peculiares da produção textual dos surdos, como os alunos reconhecem suas experiências de linguagem e concebem sua condição de pessoas bilíngües. Através de entrevistas

individuais, os alunos foram solicitados a caracterizar as dificuldades que enfrentam nas atividades de leitura e escrita, bem como explicitar distinções e semelhanças entre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais(GÓES,1996, p.13).

Da mesma forma que em pesquisas anteriores, as dificuldades concentram-se na dimensão lexical e sintática: uso inadequado ou omissão de preposições; inconsistência de tempo e modo verbal, flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos, a insuficiência e desconhecimento de vocabulário, entre outras. Em relação às distinções e semelhanças relacionadas entre as línguas, o conhecimento explicitado pelos surdos não sugeria uma noção da existência de duas línguas distintas, mas sim de um conjunto de possibilidades lingüísticas realizadas pela oralidade, gestualidade e registro gráfico, combinados ou de maneira isolada: “É como se o sinal fosse o gesto da fala; a fala, a sonorização do sinal; e a escrita, o registro gráfico dos dois primeiros”(GÓES,1996, p.17).

Um outro estudo realizado por SOUZA(1997, 1998a) apresenta reflexões a respeito da dialogicidade presente na produção escrita de surdos adultos, em fase inicial de alfabetização, apoiadas em uma perspectiva interacionista de linguagem que concebe a produção do objeto lingüístico a partir do trabalho que os sujeitos realizam com a língua em situações de interação, historicamente situadas. Nesse trabalho, a escrita é construída e significada sem qualquer vinculação com a oralidade, uma vez que os sujeitos envolvidos na pesquisa eram surdos congênitos e profundos, que não haviam sido oralizados na infância e a professora, também surda, valia-se da LIBRAS para mediar as experiências com a língua portuguesa.

Os dados analisados por SOUZA(1997) evidenciam alunos como seres extremamente ativos no processo de construção da escrita, estabelecendo relações dialógicas diante de um novo objeto de conhecimento. A presença de um interlocutor, em sala de aula, que compartilhava com eles uma língua comum nas atividades de linguagem e meta-linguagem desencadeadas - que nesse caso se deram concomitantemente em relação à escrita e aos sinais -, oportunizou a produção de significações e sentidos, até então ignorados.

Tais considerações reforçam nossas afirmações anteriores a respeito da necessidade de darmos um novo rumo às experiências escolares oferecidas aos surdos, superando aquelas que tendem a constituir práticas extremamente restritas, envolvendo, na maioria dos casos, exercícios de linguagem com ênfase nos aspectos gramaticais em detrimento dos processos discursivos, tão necessários à constituição de sujeitos leitores e escritores que realizam, ininterruptamente, um trabalho de reflexão sobre a linguagem nas ações lingüísticas que realizam.

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

portuguesa, e, por outro lado, há, também, evidências de uma inter-relação com as estruturas lingüísticas desenvolvidas metodologicamente pela escola.

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

4.2 A PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano de 1998 e envolveu um grupo de alunos de uma instituição especializada em Curitiba, cursando a fase I do Ensino Supletivo. Este programa denominado Educação Especial Supletiva é uma iniciativa conjunta dos Departamentos de Educação Especial(DEE) e de Educação de Jovens e Adultos(DEJA), da Secretaria de Estado da Educação, cujo objetivo é ofertar atendimento educacional especializado a alunos em idade avançada que não conseguiram concluir seus estudos em tempo normal e encontram-se em defasagem idade/série. Os conteúdos acadêmicos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências são desenvolvidos através de módulos que vão sendo eliminados gradativamente, a depender do ritmo do aluno. Os alunos podem ser matriculados e atendidos no Centro de Estudos Supletivos(CES) - extensão do DEJA -, ou receber a orientação da aprendizagem nas instituições que freqüentam. Neste último caso, a avaliação é realizada pela professora da classe e os resultados são encaminhados ao CES.

A instituição tem como objetivo desenvolver um projeto de educação bilíngüe. Em relação à LIBRAS, conta com vários instrutores surdos auxiliando as professoras e uma professora surda que dá aulas de LIBRAS em todas as turmas. Suas aulas estão vinculadas aos conteúdos acadêmicos desenvolvidos pelas professoras ouvintes. No que se refere ao português, há uma preocupação efetiva com a oralização, desenvolvida através da metodologia verbotonal⁷. Por estar vinculada a uma Universidade, a instituição funciona como centro de pesquisa para as estudantes de Fonoaudiologia, que realizam atendimentos terapêuticos com os alunos. Todos os alunos são incentivados a frequentar o Ensino Regular e a instituição, em período contrário, para apoio pedagógico e produção da fala. Além desse, recorreremos a dois outros contextos de ensino que envolveram estudantes surdos na faixa etária entre 11 a 30 anos, que caracterizaremos, oportunamente, além de trabalharmos com as redações do Concurso Vestibular dos anos de 1995 e 1996, da Universidade Federal do Paraná (ANEXO IV).

Nosso grupo principal contava com 05 alunos surdos profundos, de nível sócio-econômico baixo, que frequentaram instituições especializadas por um período médio de 15 anos. A professora, também surda profunda, possui um ótimo domínio da LIBRAS e da Língua Portuguesa, oral e escrita. Todas as interações realizadas em sala de aula eram mediadas pela LIBRAS, dominadas plenamente por todos os envolvidos.

⁷ Metodologia criada na Iugoslávia, dentro da perspectiva oralista, que tem por objetivo o desenvolvimento da fala através da estimulação multissensorial, como o treinamento auditivo, as pistas visuais, o trabalho corporal, entre outros. Seu criador, Peter Guberina, idealizou uma aparelhagem específica composta por fones de ouvido, amplificadores com filtros e vibradores, denominada SUVAG- Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina - que no Brasil foi adquirido apenas por alguns centros, como o Paraná e a Paraíba, por exemplo. Além disso, Guberina desenvolveu técnicas corporais que conjugavam movimentos ginástico-rítmicos para a produção fonoarticulatória, baseadas no ritmo musical e corporal, que ainda hoje encontram respaldo na maioria das instituições e programas destinados à reabilitação da criança surda.

4.2.1 Os Sujeitos

Por considerarmos a importância dos diferentes contextos e vivências sócio-culturais nas experiências de aprendizagem realizadas no âmbito escolar, apresentaremos uma breve descrição das identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que “as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo”(PERLIN, 1998,p.54)

M. 21 anos, solteiro, surdez profunda bilateral, protetizado em ambos os ouvidos. Nível sócio-econômico de classe média. É o mais velho de três irmãos. Único caso de surdez na família. Não trabalha. Ingressou em uma instituição especializada oralista aos 2 anos e meio e não foi incentivado a utilizar a comunicação gestual até os 15 anos. Esteve em escola regular por um período de tempo, mas não conseguiu acompanhar. Sua forma predominante de comunicação é a gestual. Faz uso da LIBRAS, com conhecimento gramatical regular, pois prioriza sinais isolados em detrimento de enunciados complexos. Possui muitas dificuldades em relação à organização de idéias e expressão do pensamento. Em relação à linguagem oral, emite pouquíssimos fonemas e nenhuma palavra. Quando era cobrado em relação à fala, apresentava sudorese e ficava muito apreensivo⁸[sic]. Seu conhecimento da escrita é limitado, reduzindo-se ao domínio de algumas palavras, mais usuais no contexto escolar. Possui uma caligrafia perfeita e imensas dificuldades na produção de um texto, realizando quase sempre uma lista de palavras isoladas. Possui

⁸ Informações colhidas na pasta do aluno.

excelente memória para dados numéricos, como datas de nascimento, idade, datas comemorativas, bastando que se diga apenas uma vez para que ele não esqueça mais.

F.21 anos, casado, surdez severa bilateral, protetizado em ambos os ouvidos, há 3 anos. Primeiro filho de 03 irmãos, único surdo na família de classe baixa. Trabalha em uma pedreira como quebrador de pedras - mesma profissão do pai - há 6 anos, sem registro. Frequentou escola oralista dos 4 aos 5 anos e, classe especial para “reabilitação da fala” [sic] dos 9 aos 15 anos, com atendimento paralelo no ensino regular. Ingressou na instituição atual com 18 anos, e, pelo que consta no relatório da fonoaudióloga, ainda não conhecia sinais. No princípio não aceitava os sinais, recusando-se a utilizá-los por achá-los feios. Atualmente utiliza-se do bimodalismo⁹ em sua comunicação, embora sua linguagem oral seja incompreensível, limitando-se à pronúncia clara de pouquíssimas palavras isoladas. ‘Lê’, mas desconhece os significados das palavras. Na produção de textos suas idéias jorram, em sinais, porém ficam pouco claras no português. Seu conhecimento lexical é limitado; solicita muito a grafia correta das palavras quando está escrevendo. Demonstra desinteresse absoluto em relação à escrita, recusando-se, inicialmente, a participar desse tipo de atividade, mas depois de iniciadas as atividades acaba participando sem problemas.

A .19 anos, casada com F., surdez profunda bilateral. Atendida durante 12 anos em escola oralista. Filha adotiva de uma família de classe baixa com 7 irmãos, todos mais velhos e casados. Trabalha como instrutora de LIBRAS com crianças de 0 a 6 na mesma instituição, durante o dia. Comunica-se muito bem em LIBRAS, embora tenha sido proibida de comunicar-se assim até os 15 anos. Conta que na escola e em casa, quando criança, apanhava nas mãos, se as utilizasse, que tinham que ficar para trás enquanto

⁹ Tais práticas que utilizam simultaneamente fala e sinais na comunicação são muito comuns entre surdos que tiveram contato tardiamente com a língua de sinais.

falava. Emite sons desordenados e incompreensíveis, seu conhecimento da língua oral é insuficiente, geralmente realizado através de palavras isoladas acompanhadas de sinais. Ao 'ler' demonstra um conhecimento razoável das palavras mas tem inúmeras dificuldades ao produzir textos, pois alega não saber escrever corretamente.

S. 23 anos com surdez profunda bilateral; é noiva de um surdo. Tem três irmãos mais novos, apenas ela surda. A família é de classe baixa e, atualmente, para ajudá-la trabalha como auxiliar dos professores, durante o dia, nessa instituição onde estuda. Freqüenta essa escola desde os 4 anos. Possui paralisia cerebral, com poucas seqüelas físicas, o que não, a impede de se comunicar bem, através da LIBRAS; ao dirigir-se aos ouvintes tenta falar, mas apenas articula, com muita dificuldade, sons incompreensíveis. É muito tímida, mas mantém um bom relacionamento com os colegas surdos.

N. 23 anos, surdez bilateral profunda; protetizado em ambos os ouvidos. Único filho surdo de uma família de 03 irmãos. Nível sócio-econômico baixo. Trabalha em um restaurante como cortador de frangos. Freqüentou escola oralista desde os 3 anos. Nunca falou, embora até hoje receba atendimento fonoterápico nessa instituição. Comunica-se apenas através da LIBRAS e, segundo a professora, é o aluno que demonstra conhecimento gramatical mais complexo da mesma. Expressa-se com muita riqueza de idéias e criatividade, porém sua escrita é pobre, seu léxico é limitado, seus textos são rudimentares.

K. 35 anos, surdez profunda bilateral adquirida aos 4m. Professora há 10 anos. Cursa o 2º ano de Pedagogia em uma universidade particular. Bom nível sócio-cultural e econômico. Foi diretora da FENEIS, por dois anos. Trabalha na Secretaria de Estado da Educação do Paraná desenvolvendo projetos e cursos envolvendo a LIBRAS. Militante ativa das causas relacionadas aos surdos. Frequentou instituição especializada oralista desde os 3 anos, durante 15 anos. Conheceu a língua de sinais na adolescência. É bilíngüe, com conhecimento excelente da língua portuguesa.

4.2.2 A Metodologia

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

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

- transcrição do texto em LIBRAS (filmado), seguido de sua tradução para o português;
- reprodução do texto escrito, produzido em sala de aula pelos alunos; os originais manuscritos apresentam-se no ANEXO III.

4.2.3 Os Dados

Contexto 1 - A História de minha vida(março/98)

A professora solicita que os alunos tragam de casa uma foto da infância. Em sala de aula apresentam a foto e *narram fatos relativos àquele momento de sua vida*. Os colegas fazem perguntas específicas uns aos outros, relacionadas à narrativa, em relação à época da foto, à idade que tinham, ao ano em que se passou, à família de cada um, a escola em que estudavam, entre outras. Fazem contas relacionadas à idade, opinam sobre as semelhanças e diferenças físicas, relembram situações engraçadas. A seguir, a professora solicita que tentem escrever sobre esse momento de sua vida, colocando no papel os tópicos discutidos entre eles.

texto 1

EU JÁ PASSADO PEQUEN@ ANO-1984 EU IR EPHETA ESCOLA
"Quando eu (era) pequena (em) 1984 eu fui (à) escola Epheta. "

EU GOSTAR FESTA JUNINA LÁ EPHETA
 “Eu gostei (da) Festa Junina (da) Epheta.”

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

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

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

1sVER3s CARRO PEQUEN@ IR FAMÍLIA MUIT@APERTAD@-CHEI@
 PEQUEN@
 “Nós fomos (à festa em um) carro pequeno, (estava) muito apertado.”
 1sOLHARLoci pro1sPASSEAR CARRO-ANDAR-ATÉ(CI-direção) EPHETA
 “(Eu ia) olhando (pela) janela (no) caminho (até a) Epheta.”

ENCONTRAR-EPHETA(CI-movimento)! 1sIR-ESCOLA 1sOLHAR3p
 1sANDAR-DE-CÁ-PARA- LÁ(CI-modo) MUIT@PESSOA MUIT@
 “(Enfim) chegamos! (Na) escola (havia) muitas pessoas circulando.”

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

A história da minha vida.

*Eu fui escola faze junho.
 Nós faminha fui Escola Epheta.
 Eu fui roba toroca Ale.
 Você bomito bom Ale.
 Nós vamos familia foi um carro do muito pessado.
 Eu vi tem Escola Epheta na muito faze nós.
 Eu teza um menino duto faze nós vamos.
 Eu ganhei sinhazinha na festa junina ano 1983.
 (A.)*

texto 2

pro1sLEMBRAR HISTÓRIA VIDA
 “(Eu) lembro (da) história (da minha) vida.”

PASSADO EU PEQUEN@ IDADE 3 ESTUDAR EPHETA pro1sESTUDAR
 “Antigamente, (quando) eu (era) pequeno, (com) 3 anos (eu) estudava (na) Epheta.”

DEPOIS pro1sPROCURAR C. NOV@ ESCOLA IDADE 15 DIA 23 MÊS
AGOSTO ANO 1991

"Mais tarde, (quando eu tinha) 15 anos, (no) dia 23 (de) agosto (de) 1991,
procurei outra escola (o) C."

DIA pro1sNASCER 29 MÊS JUNHO ANO 1976 22 IDADE

"Eu nasci (no) dia 29 (de) junho (de) 1976 (e tenho) 22 anos."

pro1sAPRENDER SINAIS IDADE 15 SINAIS 15 pro1sSABER-NÃO NADA
PIOR pro1sFALAR SÓ

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

A história da minha vida.

escola de Surdos

escola é Epheta

anos: 3

Marco fui primeira vez na escola Cresa

Cresa, 23 de agosto de 1998.

Nasci - 29/06/76

idade - 21 (M.)

texto 3

EU IRM@ PEQUENO 1sIR ESCOLA OUTR@ OUVINTE IRM@ OUVINTE
ESCOLA QUATRO-BARRAS ESCOLA OUVINTE

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

ENJOADO pro1sESTUDAR AMIG@ 3sBRIGAR1s pro1sGOSTAR-NÃO

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

OUTRA ESCOLA ANOS 4 1992 1993 1994 ACABAR

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

pro1sGOSTAR-NÃO 3pBRIGAR LOUC@ DOENTE

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

GRUPO SOZINH@ EU 16 IDADE IRMÃO 11 IDADE DELE

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

PRONOME ME@ IRMÃO IR EMBORA pro3sESTUDAR pro3sMUDAR
NOITE PRONTO

"(Ele) meu irmão foi estudar (à) noite."

EU MANHÃ TARDE 1 HORA pro1sACABAR 1sIR-EMBORA

"Eu (estudava de) manhã (até à) 1hora (da) tarde, (daí) ia embora."

EU FAMÍLIA ESTUDAR PROVA+ DIFÍCIL pro1sPENSAR-PENSAR PROVA

"Eu estudava (com a) família (para) todas (as) provas. (Era) muito difícil, (eu)
tinha que) pensar muito."

MULHER 3sOLHARLock PROVA PROFESSOR@ NÃO-PODER
3sENSINAR1s

“(A) menina olhava (minha) prova (e a) professora (dizia que ela) não podia me ensinar.”

3sOLHAR1s pro3sFALAR pro1sESPERAR pro1sMUDAR CARTEIRA
pro1sLEVAR PROVA JUNTO

“Ela me disse (para eu) mudar (de) carteira (e eu) levar (a) prova junto.”

Eu 11 anos, irmão Julio 1 anos.

Eu bom irmão Julia escola Rato

Eu fezil escola de ouvintes é quatro Barras Flávio.

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

ruim não Quatro Barras anos 1992.

(F.)

texto 4

EU FAMÍLIA DIA pro1sNASCEr 4 pro1sNASCEr 4 MÊS SETEMBRO ANO
19-75

“Eu nasci (no) dia 4 (de) setembro (de) 1975.”

IDADE 1 IDADE PEQUENA pro1sENGATINHAR pro1sAPRENDER ORAL
MULHER^BENÇÃO 3sENSINAR1s FALAR-FALAR ORAL

“(Desde) muito pequena, (quando eu ainda) engatinhava (eu) aprendi a oralidade. (Minha) mãe me ensinou muito (a) falar.”

pro1sESTUDAR DEPOIS CENTRAU IDADE 2 1sVERLock CRESA
pro1sCOMECAR 1980 IDADE 4 ANOS pro1sESTUDAR pro1scomecar

“Depois, (aos) 2 anos (fui para) o Centrau. O Cresa (eu) comecei (em) 1980, (com) 4 anos.”

DEPOIS ACABAR pro1sESTUDAR-ESTUDAR pro1sBRiNCAR ANDAR-
CÍRCULO(CI)

“Quando (a) aula terminava (eu) brincava (no) gira-gira.”

pro1sESTUDAR pro1sAPRENDER SINAIS pro1sESTUDAR
pro1sAPRENDER 3sENSINAR1s ORAL VOZ FONES-DE-OUVIDO
PROBLEMA DIFÍCIL PESAD@

“(Eu) aprendia sinais (e) fala (na) escola, (mas) tinha (um) problema : (os) fones (eram) muito pesados.”

pro3sEXPLiCARpro1s pro3sFALAR pro1sCONVERSAR pro3sEXPLiCAR
pro3sFALAR 3sPERGUNTAR1s pro1sESTUDAR pro1sESTUDAR
pro1sESCREVER pro1sESCREVER ACABAR ATÉ ACABAR

“(Ela) explicava, falava, conversava muito (e) me perguntava. (Eu) estudava (e) escrevia muito, até acabar.”

A história da minha vida.

eu bebê 1 anos 1975 de mês setembro dia 04 os Simone.

Eu irmão Maurício 2 anos 1974 mês Fevereiro dia 12.

*Eu irmã Valdneia 4 anos 1972 mês Outubro dia 13.
Eu gosto muito o escola TUIUTI CRESA Simone ano 1980 de novo.
Ela você (S.)*

texto 5

pro1sCOMEÇAR PEQUEN@ IDADE pro1sESTUDAR AZUL ESCOLA
SURD@ SEPARADO OUVINTE ANO-1-2- 3

“Quando (eu era) pequeno (eu) estudei (em uma) escola (para) ouvintes (por) três anos.”

pro1sMUDAR VERDE ESCOLA MAIS-OU-MENOS 6 IDADE AZUL
OUVINTEpro1sMUDAR VERDE CRESA 6 IDADE MAIS-OU-MENOS
pro1sCOMEÇAR

“(Com) mais ou menos 6 anos (de) idade (eu) deixei (a) escola (de) ouvintes (e) comecei (na) escola C. (para) surdos.”

ACABAR pro1sMUDAR CENTRAU IDADE 13

“(Eu fiquei até os) 13 anos (e aí) fui (para a escola) Centrau.”

pro1sCOMEÇAR 15 16 17 IDADE NOITE pro1sNÃO-LEMBRAR
pro1sMUDAR SEMPRE HOJE AQUI 23 IDADE

“(Entre os) 15 (e) 17 anos, não me lembro comecei (a) estudar (à) noite nessa escola, (até) hoje (com) 23 anos.”

Eu A. (seu nome) 1976 fui escola de ouvintes.

Eu A. 1986 fui Cresa escola de surdos.

Eu A. 1988 fui Centrau escola de surdos.

O A. agosto Cresa escola de surdo.

Eu voltei 1992 C.

(N)

Contexto 2 - Aniversário de Curitiba. (março/98)

Ao aproximar-se o aniversário de Curitiba foi proposto que, de maneira independente, os alunos realizassem um passeio pelos pontos turísticos da cidade e observassem se o trabalho do prefeito pela cidade estava satisfatório. Além disso foram exploradas fotos, cartões postais, reportagens sobre a cidade

texto 1

1sIR 1sVER3s ANIVERSÁRIO CURITIBA AQUI

“Eu fui visitar Curitiba (no dia de seu) aniversário.”

1sIR pro1sPASSEAR JARDIM BOTÂNICO
 “Eu fui passear (no) Jardim Botânico.”

pro1sPASSEAR 1sOLHARpro3s BONIT@JARDIM-BOTÂNICO! ÁRVORE(CI)
 BONIT@! FLOR+VÁRIOS
 “(Eu) vi (como o) Jardim Botânico (é) bonito! muitas árvores (e) flores diferentes.”

pro1sANDAR 1sOLHAR3p COLORID@ MAIS CAMINHO COMPRID@ MUIT@
 COLORID@ ! EU ADMIRAD@
 “(Eu) passeei (por um) longo caminho (de flores) coloridas! Eu (fiquei) muito admirada.”

pro1sANDAR-ANDAR-ANDAR(CI) 1sOLHARLocI pro1sPASSEAR FOME!
 pro1sPENSAR pro1sIR pro1sCOMPRAR COCA-COLA PIZZA 1sVOLTAR-
 ANDAR(CI-modo)
 “(Depois de) andar (e) passear (muito eu tive) fome. (Eu) pensei (e) fui comprar (uma) coca (e uma) pizza (para comer) voltei (logo para o) passeio.”

FAMÍLI@ PESSO@ 3pANDAR COMPRID@ 3pPASSEAR 3pOLHARLock
 ADMIRADO BONITO! MUIT@ PEIXE 3pOLHARLock PASSARINH@
 BONIT@!
 “(Havia) muitas famílias (e) pessoas andando (em todo o) parque, olhando admirados (com a) beleza (dos) peixes (e) pássaros.”

pro1sANDAR CANSADO CALOR SOL+ pro1sANDAR CALOR DOR PÉ
 pro1s SENTAR CANSADO 1sIR-EMBORA CASA VOVÓ
 “(Logo me) cansei, (pois o) sol (e o) calor (estavam) muito fortes. (Meus) pés doíam, sentei (para) descansar (um pouco e fui) embora (para) casa (da) vovó.”

*Jardim Botânico
 Aniversário de Curitiba
 Eu gosto bom ele Jardim Botânico.
 Eu foi vi ele bom rosa muito Jardim Botânico.
 Eu fui passear vi muito frboi bom no cor.
 Nós vamos e amigos na foi eu fui sim.
 Eu gosto bom ele frboi.
 Ele muito passirios.
 Eu casado pé no calhor.
 Eu comei um coca-cola de pissar.
 Eu viu muito rio.
 babaita amivisado bom Curitiba 305 anos.
 (A .)*

texto 2

ANIVERSÁRIO PARANÁ CURITIBANASCER DIA 29 MÊS MARÇO ANO
 1693 305 IDADE AQUI 305
 “(O) aniversário (de) Curitiba, (no) Paraná, (é) dia 29 (de) março (de) 1693.
 (Ela tem) 305 anos.”

CÁSSIO TANIGUCHI pro3sCONSTRUIR pro3sCRESCER-CRESCER-CRESCER CHEI@ MUIT@-MAIS PREFEIT@ CHEI@
 “(O) prefeito Cássio Taniguchi construiu muitas (obras e a cidade) cresceu muito.”

PREFEITO CHEFE CÁSSIO VERDE CAMINHÃO+ VERDE JOGAR LIXO SUJO DETESTAR! LIMPO!
 “(O) prefeito Cássio Taniguchi (criou o) caminhão verde (do) lixo (que não é lixo). (Eu) detesto sujeira, (gosto de) limpeza!”

DIFERENTE PARANÁ CURITIBA JARDIM BOTÂNICO BONIT@ GRANDE
 “(Aqui em) Curitiba, (no) Paraná, (temos o) Jardim Botânico (que é uma obra) grandiosa (e) bonita.”

ÁGUA^FONTE(CI-forma) JARDIM BOTÂNICO FLOR COMPRIDO(CI-forma) PESSO@ PASSEAR
 “(No) Jardim Botânico (tem um) chafariz, (um) caminho (de) flores longo (por onde as) pessoas passeiam.”

pro1sANDAR-ANDAR pro1sCOMPRAR-COMPRAR BEBID@ QUALQUER pro1p COMPRAR ROUPA pro1sANDAR-ANDAR-ANDAR
 “(Eu) andei muito (por lá e) comprei bebidas (e uma) camiseta.”

1sIR RUA XV NATAL MÊS MAIS-OU-MENOS NOVEMBRO MAIS-OU-MENOS SEGUNDA-FEIRA DIA 30 HOME@ TRABALHAR MUIT@ pro3pFAZER pro3pENFEITAR MUIT@VERDE ENFEITE+ (CI-localização) BANCO BAMERINDUS GRANDE CRIANÇ@ CANTAR NOITE ABRIR-JANEL@ ALEGRE pro3pCANTAR-MÚSICA COMEÇAR NATAL
 “(Numa) segunda-feira, mais ou menos 30 (de) novembro, fui (à) Rua XV. (No) Natal, homens enfeitam (o) Banco Bamerindus (com) muito verde (e à) noite (as) crianças (aparecem nas) janelas muito alegres (e) cantam músicas (de) Natal.”

PESSOAS VIR(CI-número) MUIT@-CHEI@ GRANDE 3pOLHARLock ALTO pro3sTOCAR- SAX(CL) PAPAI-NOEL LADO MULHER^VELH@ pro3sTOCAR-VIOLINOTOD@-PESSO@ NATAL CHEIO CADEIRA-TIRAR
 “Pessoas lotam (o) lugar (que fica) muito cheio. (Elas) olham (para o) alto (e vêem o) Papai Noel tocando saxofone (ao) lado (da) Mãe Noel (que) toca violino. (As) pessoas lotam (o) lugar até o) Natal (e ficam em pé, pois) não têm cadeiras.”

*Nasci 29/03/1693.
 Curitiba Paraná -
 flor é Curitiba
 homens construíram a cidade Curitiba -
 homens trabalho varre cidade limpa -
 Jardim Botânico - bonito flor
 caminhão que é Lixo que não é lixo - limpa cidade
 A população dá exemplo de disciplina na separação do lixo¹⁰ -
 Rua XV de Novembro, andar
 prefeito: Cassio Taniguchi (M.)*

¹⁰ Certamente copiou esta frase de algum texto informativo dado pela professora.

texto 3

EU PASSEAR pro1sVER-VER BONIT@ BO@ EU PASSEAR JUNTO NAMORAD@

"Eu passei muito (para) visitar (as) belezas junto (com minha) namorada."

pro1pPASSEAR-PASSEAR JUNTO pro1pCONVERSAR pro1pADMIRAR BONIT@ JARDIM BOTÂNICO

"(No) passeio ao Jardim Botânico (nós) conversamos (e) admiramos (as) beleza (do lugar)."

BONIT@ FONTE(CI-forma) ÁGUA^FONTE pro1pANDAR ANDAR(CI-modo) pro1pPASSEAR

"(Tinha um) chafariz (muito) bonito (por onde nós) passamos."

MACACO 1pVERLocI EM-VOLTA BO@ TARTARUGA BO@!

"(Nós) vimos o macaco e a tartaruga. Legal!"

pro1pPASSEAR ANDAR-ANDAR(CI-modo) 1pOLHARLocI pro1pPASSEAR pro1pANDAR 1pOLHAR FLOR+ BONIT@ ÁRVORE+ BO@

"(No) passeio vimos muitas flores bonitas (e) muitas árvores."

EU NAMORAD@ pro1pCONVERSAR pro1pBEIJAR-BOCA

"Eu e (minha) namorada conversamos (e) nos beijamos."

pro1pPASSEAR ÔNIBUS LIGEIRINHO CINZA VIAGEM 1pOLHARLocI pro1pPASSEAR CINZA pro1pCUIDAR 1pVERLock BO@

"(Durante a) viagem (de) ligeirinho (nós) aproveitamos (para) ver (a) paisagem."

pro1pPASSEAR pro1pANDAR 1pVERLocI ÁGUA BONIT@ pro1pANDAR JARDIM BOTÂNICO pro1pPASSEAR

"(No) Jardim Botânico (nós) vimos (o) lago (e o) jardim."

1pVERLocI PAPEL pro1pLER

"(Eu achei um) papel (na parede e parei para) ler."

Aniversário de Curitiba

Mas vamos vi muito passear Rua XV de novembro.

Eu foi passear que conversar pessoas. porque viu namorado.

Ele vi que passear muito macaco, peixe, leão, jabuti, cabra. passeio público.

Ela que ônibus Pascão Casco - Alexsandra e Flávio que namorado. conversar varrer cidade limpa.

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

Nós perda que vi bom muita água passear pessoas vi vamos é Rua XV de novembro de 24 horas.

Eu vamos passear que ônibu vi está Tuiuti.

A comersar flor que passear vi bom casa.

Curitiba. boa passear vi 29/03/1693.

(F.)

texto 4

ME@ FAMÍLIA ME@+ FAMÍLIA TELEVISÃO 1pVERLoci TELEVISÃO
 PARANÁ CURITIBA BONITO MUIT@ BONIT@
 “Minha família (viu pela) televisão (como) Curitiba (está) bonita.”

ANIVERSÁRIO BOLO pro3sFAZER MULHER^BENÇÃO FAZER BOLO
 “No aniversário mamãe fez um bolo.”

IRM@ pro1pPASSEAR 1pIR JARDIM BOTÂNICO pro1pADMIRAR
 1pOLHARLoci pro1pADMIRAR BONIT@ FLOR VÁRIOS
 “(Eu e minha) irmã fomos passear (no) Jardim Botânico (e nós) admiramos
 (a) beleza (das) muitas flores (de lá).”

CAMINHÃO pro1pADMIRAR CERTO PREFEITO CAMINHÃO
 “(O) caminhão (do lixo que não é lixo é uma) boa idéia (do) prefeito.”

pro1pADMIRAR VERDE BONIT@ FLOR BO@
 “(Nós) admiramos (a) beleza (do) verde (e das) flores.”

pro1pANDAR pro1pANDAR RUA XV ACABOU
 “Por fim, passeamos (pela) Rua XV.”

Aniversário de Curitiba

*Eu vi gosto muito televisão Prefeito: Cássio Taniguchi.
 Meu minha família de vovó vi televisão é gosto bonito muito o Feliz
 aniversário. A minha mamãe fez bolo uma gosto muito d bom. A minha irmã
 vi passear de namorado é o nome Silvano bonito é Jardim Botânico.
 A minha vi bonito caminhão que é lixo que não é Lixo cidade limpa.
 A vovó todo minha passear deu flor gosta bonito Rua XV novembro.
 (S.)*

texto 5

CURITIBA ANIVERSÁRIO MÊS MARÇO 305 IDADE
 “No mês de março Curitiba fez aniversário, 305 anos.”

pro1sPASSEAR 1sOLHAR JARDIM BOTÂNICO pro1sJOGAR-PING-PONG
 IGREJA CATÓLICA
 “(Eu fui) passear, (eu) visitei (o) Jardim Botânico (e) joguei ping-pong (na)
 igreja católica.”

ZOOLÓGICO MACACO 1sIR ÔNIBUS CINZA DEPOIS VERMELHO pro1sIR
 PASSEAR pro1sANDAR pro1sTROCAR
 “(Para) ir passear (no) zoológico (eu tive que) pegar (o) ligeirinho (e depois o)
 expresso.”

BONIT@VER 24-HORAS BONIT@
 “(Eu) fui (à) Rua 24 horas (que é) muito bonita.”

ESTAÇÃO-PLAZA-SHOW TREM SUJ@ VELH@ SAIR-FORA+ 3pFAZER
DIFERENTE NOV@ LIMP@ BONIT@

“(Na) Estação Plaza Show trocaram (o) trem velho (e) sujo (por um) novo, limpo (e) bonito.”

LÁ DANCETERIA CINEMA COMER PIZZA JOGAR-BOLICHE VÁRIOS

“Lá (há muitas coisas para se fazer:) danceterias, cinemas, pizzarias, boliche, etc.”

SUJ@ 3pJOGAR-JOGAR 3pTROCAR LIMP@ NOV@ GRANDE AZUL
CURITIBA PREFEITO C-A-S-S-I-O BO@

“(Eles) jogaram (fora o trem) sujo (e) trocaram (por um) limpo (e) novo. (Ele é) grande (e) azul.”

O A. viu Jardim Botânico.

Caminhão que lixo não é lixo. limpa.

Prefeito: Cássio Taniguche muito bom

Aniversário de Curitiba é dia 29 de março, fez 305 anos.

O chamar o onibus ligirinho

O A. é viu flor.

Eu A. passear bicicheta.

homens construiu a cidade Curitiba

(N .)

Contexto 3 - A Copa do Mundo (junho/98)

Juntos, alunos e professora, confeccionaram um mural com toda sorte de informações a respeito da Copa : países envolvidos, bandeiras e costumes, comidas típicas, enfim o clima de Copa do Mundo, sempre com apoio da escrita. A respeito do Brasil exploraram informações sobre o time, nome dos jogadores, número das camisas, posições em que jogavam, notícias que chegavam pelo jornal e televisão a seu respeito. Em cada jogo, realizava-se uma discussão sobre os aspectos culturais do país adversário e seu sinal em LIBRAS. Depois, cada um realizou uma pesquisa individual sobre o tema. Esta atividade prolongou-se por alguns dias e, em um deles, a professora solicitou uma produção de texto sob o título : A copa do mundo.

texto 1

DIA 10 MÊS JUNHO ANO 1998 FUTEBOL MUNDO BRASIL FRANÇA PARIS
 “No dia 10 de junho de 1998 o Brasil jogou a Copa do mundo em Paris , na França.”

HOMEM^BRINCO DOR PÉ DOR FUTEBOL pro1sNÃO-TREINAR AH!
 “Foi uma pena o Romário machucar o pé e não poder treinar.”

GRUPO VOAR BRASIL PARIS LONGE
 “A seleção voou do Brasil para Paris e foi uma longa viagem.”

PRET@ HOMEM ROUBAR BRASIL PERDER PAÍS AZUL 1sVERLoc1
 TELEVISÃO RUIM PUXA! 2002 pro1pESPERAR
 “(Um) negro roubou (e o) Brasil perdeu (para o) time (de) azul. (Eu) vi (pela) televisão. (Foi) muito ruim, (agora temos que) esperar (até a próxima copa em) 2002.”

*Dia, 10 de junho de 1998.
 Barisl
 O futebol joga Barisl
 Eu viu o televisão
 Paris - França.
 taça (desenha a taça)
 todos muito futebol joga o Barisl
 9-Ronaldinho torcer o Brasil.
 ano
 1994 - Tetra -
 1998 - Penta ?
 A avião viajar o França Brasil.
 Dia 10/06/98
 10/06 - Brasil x Escócia -
 O técnico do Brasil -
 Copa do mundo sera a mais dura de todas.
 (M.)*

texto 2

EU JUNTO TV PARIS BRASIL FUTEBOL 1sIR FAMÍLIA pro2sQUER TV?
 SIM-BOM
 “Me convidaram (para) assistir (na) TV (o) jogo (de) futebol (do) Brasil (na) Copa.”

pro1pSENTAR-CÍRCULO(CI) pro1pVER TV pro1pTORCER
 HOMEM^BRINCO FUTEBOL GOL pro3sGANHAR OBA!
 “Sentamos em círculo para ver a TV e torcer para o Romário fazer gol.”

pro1pTORCER PULA-PULA(CI) DEPRESSA GOL pro1pTORCER
 “Nós torcemos muito: (- Vai lá, faz um) gol logo !”
 DEPOIS FAMÍLIA FOME VONTADE COMER-PIPOCA
 “(Nós) ficamos (com) fome (e) vontade (de) comer pipoca.”

pro1sCOZINHAR PIPOCA pro1pCOMER-PIPOCA COCA-COLA GUARANÁ
 “(Eu fui para a) cozinha (fazer) pipoca. (Nós) comemos pipoca (com) coca-cola e guaraná.”

MARIDO-BRAVO pro1pCOMER-COMER
 “(O) marido (ficou) bravo (porque) não parávamos (de) comer.”

DEMORA TV 1 HORA 20 pro1sFICAR SONO pro1sCHAMARpro3s 1pIR-
 EMBORA CASA VOVÓ
 “(O) jogo demorou (para acabar, levou) uma hora (e) vinte (minutos. Eu) fiquei (com) sono (e) o chamei (para me) levar embora (para) casa (da) vovó.”

A copa do mundo.

*Eu gosto bom brasil.
 Eu vi vamos e família ele televisão brasil fizobou.
 Eu quero futebol gou brasil ele 11 Romário.
 Eu foi lgo comprei roba e brasil
 Eu foi vi um meu namorado o ficou e ôníbos.
 Eu gosto bom namorado e cama noudo na comei umas faz pipoca a
 ir televisão.
 Ele gou e brasil.
 Nós vamos televisão vi brasil.
 Eu muito 1:02 hor.
 Eu foi tomil e dois namorado na camaes.
 Ele foi família nós tomel de camaes.*

(A .)

texto 3

EU ASSISTIR TV FUTEBOL PALMAS 1sOLHARLocI RELÓGIO
 TRABALHAR-RELÓGIO CORRER OBA!
 “Eu assisto (o) futebol (pela) TV muito ansioso,(eu quero que o jogo comece) logo.”

pro1sSENTAR TV pro1pASSISTIR TV pro3sACABAR pro1pCOZINHAR
 “(Eu) me sento (para) assistir (à) TV. (O primeiro tempo) acaba (e nós vamos) cozinhar.”

pro1pVER CRUZAR BRAÇO OBA FOGO PIPOCA pro1sCOLOCAR
 pro1sCOZINHAR CRUZAR-BRAÇO OBA! AH! PERDER!
 “(Eu fico) esperando (a) pipoca (estourar e quase) perco (o começo do jogo!) OBA! VIVA! GOOL! OBA! pro1sVER AH! Pro3sPERDER ESCOCIA pro3sPERDEU 1-0
 “Oba ! (Sai um) gol. (A) Escócia perde (de) 1 (a) 0.”

pro1sESPERAR pro3sGANHAR MUSICA PALMAS EU ANDAR
 pro1sCOMER FOME MAIS
 “(Eu fico) esperando (o Brasil) ganhar, canto, bato palmas, eu ando. (Fico com) fome, (vou) comer mais.”

pro1sVER TV FUTEBOL pro3sCHUTAR pro3sQUEBRAR COITAD@
HOMEM^BRINCO DOR PÉ pro3sQUEBRAR VERMELHO ESCORRER
MÉDIC@ HOSPITAL COITAD@ DEIXARpro3s

“(Eu) vi (na) TV (que) chutaram (a) perna (do) Romário. (A) perna (do) coitado quebrou, escorria sangue. (Levaram-no para o) hospital. Deixa prá lá.”

TROCARpro3s FORTE RONALDO pro3sJOGAR 2-0 pro3sGANHAR
pro1pANDAR FRANÇA PARIS pro3pJOGAR

“Trocaram (o Romário pelo) Ronaldo. (Ele é) forte. (No jogo contra a) França (nós vamos) ganhar (de) 2 (a) 0.”

pro1sVER COMO pro3pCANTAR MUIT@ PESSO@ FILA(CI-modo)

“(Eu) vejo (as) pessoas (na) fila, umas atrás das outras, (muito) animadas.”

1sVERLock ROUP@ BRASIL pro3pVENDER CHAPÉU(CI-forma) EU RIR
pro1pADMIRAR BANDEIRA COSTAS BRASIL

“(Eu fico) admirado (com as) roupas brasileiras e a bandeira nas costas. (Eles) vendem chapéus em forma (de) dedos. (Eu) acho engraçado.”

BRASIL-ESCOCIA (CI) pro3sACABAR

“(O jogo) acaba, (o) Brasil ganha (e a) Escócia perde.”

HORA pro3pTROCAR CAMISA pro3pDESCANSAR JOGAR ACABARpro3s
pro3pCANTAR MUIT@ PESSO@ BRASIL ESCOCIA POUCC@

“(Eles) trocam (as) camisas (e vão) descansar. (Os) brasileiros cantam muito, (os) escoceses pouco.”

ACABARpro3s ALIVIADO FIM

“(O jogo) acaba (e eu fico) aliviado.”

A copa do mundo.

11 - Romário

9 - Ronaldinho

Eu muito um comprou problemas com o núsculos do perna pessoa. hospital Romário.

O pessoa meu vamos muitos um torcer em penta. Ronaldinho.

O Paris - França pessoa meu perna com muito viajar avião.

O Brasil como muito viu Escócia vamos do ?

O Brasil vamos de muito pessoa mais muito que Ronaldinho futebol.

Eu viu como muito cuidar temico do Brasil.

O pessoa vamos muito que mais sim taça.

O vamos que mais muito torcer bandeira.

Nós pessoa vamos que um mais para viajar a copa bandeira.

ano 1994 tetra é ano 1998 penta ? nova mais Brasil.

(F.)

texto 4

1sVERLocI TV DIA MÊS JUNHO 9 RONALDO CHUTAR FUTEBOL

“(Eu) assisti (na) TV (em) junho (o) Ronaldinho, número 9, jogar futebol”.

PIZZA+ COCA-COLA VÁRI@ PIZZA EU PIPOCA COMER TV
 pro1sTORCER pro1sROER UNHA QUE-PENA
 “(Tinha) pizzas, coca-cola (e) outras coisas. Eu comi pipoca (e) torci muito nervosa.”

MULHER^BENÇÃO COZINHA BOLO pro3sFAZER
 “Mamãe (vai para a) cozinha fazer bolo.”

IRM@ TV CASA NAMORAD@ JUNTO FUTEBOL IRM@ JUNTO TV
 pro3pVERLocI CHUTAR TV 3pVERLocI pro3sROER UNHA
 “(Minha) irmã (estava em) casa assistindo com (o) namorado. Ela assistia roendo (as) unhas.”

BRASIL PERDER FRANÇA GANHAR
 “(O) Brasil perdeu (e a) França ganhou.”

Eu vi muito televisão dia 10 de junho 9- Ronaldinho copa mundo Brasil futebol

O papai comprou uma pizza de coca-cola de guaraná.

A minha mamãe faz uma bolo chocolate bom.

A minha irmã gosto muito casa que casamento televisão brasil de Itália.

Meu irmão namorado Cláudia vi televisão brasil de Paranaguai.

(S.)

texto 5

MÊS JUNHO BRASIL FUTEBOL JOGAR
 “(No) mês (de) junho (o) Brasil jogou futebol.”

HOMEM^BRINCO pro1sQUEBRAR PERNA MÉDIC@ pro3sNÃO-PODER
 pro3sPRECISAR pro3sTREINAR pro3sCORRER
 “Romário quebrou (a) perna (e o) médico (disse que ele) não podia correr, precisava treinar.”

MÉDICO pro3sNÃO PODER pro3sTROCAR OUTRO CARECA
 “(O) médico (disse que ele) não podia (jogar e) chamaram (o) Ronaldinho.”

PARIS AVIÃO SEMPRE 3pGANHAR
 “Voaram (até) Paris (e) ganharam todas.”

CARECA FUTEBOL 3pGANHA SEMPRE+ 3pJOGAR-JOGAR-JOGAR 3p
 GANHAR SEMPRE FUTEBOL SEMPRE 3pGANHAR SEMPRE
 “Ganhavam sempre, (em todos os) jogos, Ronaldinho jogava muito bem.”

PARIS CARECA CANSAD@ pro3sCAIR DOENTE pro3sPARECER MÉDIC@
 pro3sFiCAR CASA PARAD@ CANSAD@ PARIS GANHAR
 “(No) jogo com a) França Ronaldinho (estava) cansado, (ele)caía, (ele) parecia doente. (O) médico (falou para ele ficar em) casa descansando. (A) França ganhou.”

A copa do mundo
O bola tem jogo
O Brasil ganhar um bola.
O A . viu jogo bola.
O A . comprei pegou Brasil. camiseta do Brasil entrada viu futebol
estadio.
O menino vi televisão camista do Brasil.
O menino gosto e entrada camiseta do Brasil.
O ano do Penta ganhar camiseta do Brasil.
A familia tem pipoca boca, televisão camiseta do Brasil ganhar.
 (N .)

Contexto 4 - Você sabe o que é AIDS ? (setembro/98)

Após assistir a um vídeo educativo, produzido pela FENEIS¹¹, que divulga informações sobre a prevenção de HIV/AIDS, através de uma história de ficção sobre um encontro entre amigos, a professora inicia um debate sobre as principais informações veiculadas no filme. A forma de organização do vídeo facilita a compreensão da mensagem pelos alunos, pois alternam-se situações da vida cotidiana com explicações sistematizadas pelo apresentador sobre as formas de contágio, como evitar e como comportar-se diante de uma pessoa com AIDS. Todas as informações são feitas em duas versões : através da LIBRAS, seguidas de legendas em Português, com estrutura gramatical simplificada.

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

¹¹ Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos.

texto 1

ME@ HOMEM^BENÇÃO DOENTE MUIT@DOENTE FRAC@ AIDS
DOENTE AIDS DOENTE pro1sEXPLICAR DOENTE

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

HOMEM^BENÇÃO DOENTE AIDS DOENTE

"(O) pai (está) doente (com) AIDS."

pro3sEXPLICAR COMO MÉDICO EXPLICAR COMO
pro3sCONVERSAR

"(O) médico conversa (e) explica (como é)."

1sVER3s MULHER^BENÇÃO DOENTE pro3sPRECISAR MÉDICO
pro3sLEVARpro3s

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

HOMEM^BENÇÃO PRECISAR pro3sCONVERSAR CHEFE
pro3sEXPLICAR SAÚDE FRACO

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

AIDS

A minha meu doente muito sinto aids urina é fezes de mês junho dia, 1ª semana. Quarta-feira. O papai doente AIDS médico Chefe + POSITIVO.

Eu vi a mamãe doente sexo vagina médico. Eu vi conversar problema forte saúde.

(S.)

texto 2

1sVERLocI EU VER TV MUIT@ PESSO@ AIDS PERIGOSO MAS CUIDADO
pro1sPRECISAR 1sAVISAR3p TOD@ AIDS

"Eu assisti (na) TV (que as) pessoas (devem tomar) cuidado (com a) AIDS. É preciso divulgar (informações para) todos."

MÉDICO 1sIR-IR SEMPRE BO@ INJEÇÃO

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

NAO EXAME NÃO POSITIVO?

"(Seu) exame (deu) positivo?"

NEGATIVO ALIVIADO!

"(Não, deu) negativo. (Eu fico) aliviada."

pro1sTER 1sIR OUTRO EXAME

"(Eu) tenho (que) ir (sempre fazer) novos exames."

POSITIVO? AZAR

"(Deu) positivo? (Que) azar!"

ERRADO ACONTECER? 1sPERGUNTAR1s COMO H-I-V?

“(Tem algo) errado. O que aconteceu? (Eu me) pergunto como (estou com) AIDS?”

MAS 3sTER DENTRO MAS PESSOA CUIDADO

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

1sEVITAR 1sPRECISAR 1sPEGAR-PEGAR SANGUE 1sCORTAR O-U DOR
BATER-CABEÇA-JUNTO SANGUE BOCA-BEIJAR-BOCA CUIDADO

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

PODER PÊNIS-BOCA VAGINA VÁRIOS?

“Pode (fazer) sexo oral, etc.?”

FEI@ NÃO-PODER AIDS PERIGOS@

“Não, (é) feio (e) perigoso. Pode (pegar) AIDS.”

pro1sPRECISAR BO@ CAMISINHA ANTES pro1sCOMPRAR CAMISINHA
BO@ SEXO

“(Eu) compro camisinha antes, (para o) sexo (ser) melhor.”

MAS CUIDADO GRÁVID@ DENTRO pro3pTER AIDS PROBLEMA BEBÊ
CUIDADO BO@ BEBÊ NÃO-BO@ PROBLEMA DOENTE POUc@ FUTURO
pro3sMORRER

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

MUIT@-pro3sEMAGRECER NADA VONTADE MUIT@-MAGR@ pro3sNÃO-
TER SANGUE pro3sNÃO-TER pro3sEMAGRECER pro3sMORRER

“(Senão ele vai) emagrecendo, perde (o) apetite, (fica) subnutrido e morre.”

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

MELHOR CURAR POUc@ AIDS DIMINUIR FORTE SAÚDE AIDS

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

DEPOIS REMÉDIO SEMPRE DIMINUIR ACABAR BO@ MELHOR CURAR
BO@

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

AIDS

Eu vi televisão muito e passoa tem aids.

Ele muito moite passoa nós uns corribus tem aids.

Eu não corribus no aids.

Ele muito tem bebê o aids.

Nós amigos tem não aids.

Passoa muito aids.

Flávio não aids.

Não muito aids sexo.

Passa umato tem aids

*Flávio comprei uma camisinha.
Eu não aids tate bom de pega uma pebeu eu vi não-negativo.
(A .)*

texto 3

EU HOMEM MULHER AMIG@ pro1sCONVERSAR pro1sBATER-PAPO
PROBLEMA-CADA-UM VIDA

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

pro3sNÃO-QUER pro3sQUER pro3sCONVERSAR NÃO pro3sPENSAR
pro1sAFASTAR

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

COMO? H-I-V NÃO +

“- Como ? Você tem AIDS?”

PORQUE pro1sCONVERSAR MÉDIC@ ATESTADO NÃO-PODER TRISTE

“- (Sim, o) médico falou (que meu) exame (deu) positivo. (Eu estou) triste.”

PENSAR GRÁVIDA?

“- (Você) sabe (se está) grávida?”

NÃO

“- Não.”

CORPO MAIS-OU-MENOS BO@?

“- (Tudo) bem (com seu) corpo?”

NÃO

“- Não.”

SAÚDE ?

“- (Você está bem de) saúde?”

MAIS-OU-MENOS BO@

“- Mais ou menos bem.”

pro2sESPERAR DEPOIS MÉDIC@ COMO?

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

AMIG@ pro2sCONVERSAR? QUER pro2sCONVERSAR-CONVERSAR PIAD@
FOFOCA PIAD@ pro2sBRINCAR pro2sGOSTAR MUIT@ pro2sGOSTAR

“- (Você quer) conversar amigo ? (Você) quer (se distrair contando) piadas, (fazendo) fofoca? (Você) gosta muito (de) brincar.”

NÃO ESQUECER-ESQUECER

"- Não, deixa prá lá."

PACIÊNCIA PROBLEMA SE@ DESCULPE

"- Paciência, (o) problema (é) seu. Desculpe."

AIDS - HIV

Positivo

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

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

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

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

Eu como você converias deu jesus tomar curados sentes AIDS

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

Eu mulher vosê que namorelo não para mais cama homem muitos esta esquecer eu azar.

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

texto 5

pro1sQUER SEXO CAMISINHA pro1sCOLOCAR GOSTOS@

"(Eu) quero fazer sexo, (mas com) camisinha (é mais) gostoso."

ELA QUER pro1sGOSTA pro1sQUER VAGINA SEIO GOSTOS@

"(Se) ela deixa (eu) gosto (de pegar em sua) vagina (e seu) seio. (É) gostoso."

pro1sEVITAR PERIGO H-I-V AIDS pro1sEVITAR

"(Eu) evito (a) AIDS, (porque é) perigoso."

1sIR MÉDICO MÉDIC@ EXAME LIMP@

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

pro1sQUER pro1sEVITAR LAMBER-VAGINA

"(Eu) evito sexo oral."

pro3s QUER 2sVER3s PERIGOSO pro1sEVITAR SEXO ATRÁS

"(Se ela) quiser (sexo), cuidado (é) perigoso. (Eu) evito sexo anal."

Ele quiere sexo camisinha gostoso

Ela quiere gosto comeu seio gostoso.

Esvitar cuidado você HIV-AIDS.

Eo voa médico NEGATIVO limpo

você quiere esvitar SEXO oral

você quer esvitar cuidado esvitar SEXO BUCETA.

(N.)

Contexto 6 - O cachorrinho (outubro/1998)

A professora apresenta o seguinte texto de livro didático, apenas modificando o nome da personagem principal pelo de uma das alunas da sala:

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

Faz a leitura em LIBRAS explorando cada palavra desconhecida, relacionando-as, à parte, com pistas visuais que indiquem seu significado. Algumas das palavras do texto permitem o trabalho com sinônimos e antônimos e grau(diminutivo/aumentativo). A lista das palavras relacionadas é a seguinte:

chácara - cachorro/cachorrinho- lindo/feio - sujo/limpo - pata/patinha - machucada -
banho de chuveiro - Jardim - porta/portão- fugir - chorar.

Cada um dos alunos faz leitura individual do texto com dificuldade em entender os processos anafóricos, não compreendendo a referencialidade de alguns pronomes. Depois, a professora faz algumas perguntas relacionadas ao conteúdo e seqüência dos fatos e eles respondem todas as questões corretamente; apaga o texto do quadro, mas deixa a relação de palavras desconhecidas exposta e solicita que eles o reproduzam de memória.

texto 1

CACHORR@^PEQUEN@
“(O) cachorrinho”

GABRIELA ANDAR PASSEAR 1sOLHARLock FAZENDA 3sDAR3s
CACHORR@ GANHAR BONITINH@ CACHORR@ PEQUENININH@
“Gabriela (estava) andando, passeando (na) fazenda (quando) deram (a) ela
(um) cachorrinho, bonitinho, pequenininho.”

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

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

3sLEVAR3s CASA CACHORR@ CHUVEIRO^BANHO LAVAR-PÉ
“(Ela) levou (o) cachorro (para) casa, (deu um) banho (de) chuveiro (e) lavou
(sua) pata.”

JARDIM CACHORR@ DEIXARpro3s ESQUECER NÃO-TER ABERTO
“Levou (o) cachorro (para o) jardim (e) esqueceu (que o) portão (estava)
aberto.”

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

GABRIELA 1sOLHAR-PROCURAR3s SE@ CACHORR@ PEQUEN@
3sPROCURAR3s 3sPROCURAR3s CHORAR pro3sSUMIR CHORAR
“Gabriela procurou muito (seu) cachorrinho, chorou muito, (mas) ele sumiu.”

O cachorrinho.

Gabriela vou e passar de checa um cagei no lindo cachorrinho.

Ele cachorrinho tenho uma sucho muito patinha no machucada.

Dinata Gabriela livou de casa banho de chuveiro chumio no mabrado.

Gabriela livou chou Jardim não portão ir fujo.

Gabriela morar muito chora.

(A.)

texto 2

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

ELA GANHAR 3sDAR3s CACHORR@ SUJ@ CACHORR@ PEQUEN@
PATA DOR MANCAR
“Deram (a) ela (um) cachorrinho sujo (com a) pata machucada, (ele estava)
mancando.”

DEPOIS CHUVEIRO CASA 3sLEVAR3s BANHO SUJ@ BANHO LIMP@
“Depois Gabriela levou(-o para) casa (para) dar (um) banho (de) chuveiro.
(Ele ficou) limpo.”

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

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

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

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

texto 3

CACHORR@^PEQUEN@
 “(O) cachorrinho”

GABRIELA FAZENDA 3sDAR3s CACHORR@ PEQUEN@ PEQUEN@
 BONIT@PEQUEN@ SUJ@ DORPATA
 “Gabriela (está na) fazenda (e) dão (a) ela (um) cachorrinho bonitinho
 (expressão facial) (só que) sujo (e com a) pata machucada.”

pro3sTOMAR-BANHO-CHUVEIRO PATA-ENFAIXADA
 “(Ele) toma (um) banho (de) chuveiro (e) enfaixa (a) pata.”

JARDIM pro3sSABER-NÃO PORTÃO FECHAD@
 “(Vai para o) jardim (e ele) não sabe (que o) portão (está) fechado.”

CACHORRO FELIZ CAVAR-BURACO FUGIR
 “Cava (um) buraco (e) foge feliz.”

3sPROCURAR3s CACHORR@ MEU O-QUE-FAZER?
 (Ela) procura seu cachorro (e não sabe) o que fazer.”

PREOCUPAD@ pro3sCHORAR-CHORAR 3sPROCURAR3s pro3sGOSTAR
 “(Ela)chora muito preocupada. (Ela) procura por (ele). (Ela) gosta (dele).”

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

texto 4

PASSEAR BONIT@LUGAR PELUD@ PATA PELUD@ MACHUCAD@ DOR
PATA-DOR

“Passear (em um) lugar bonito, (a) pata muito peluda, machucada (com) muita dor.”

IR MÉDICO ENFAIXAR-PATA

“Foi (ao) médico enfaixar (a) pata.”

TOMAR-BANHO-CHUVEIRO TOMAR-BANHO

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

IR CACHORR@ DEPOIS LAVAR FRIO NÃO SAI VOLTA QUENTE MELHOR

“Foi (dar) banho frio (no) cachorro (ele) escapou, pegou (de novo e) deu quente (que é) melhor.”

LAVAR-MANGUEIRA SECAR-SECADOR CACHORR@ PENTEAR
ESCOVAR

“Lavou (com a) mangueira, secou (com o) secador, penteou (e) escovou.”

DEPOIS GABRIELA ESQUECER-ESQUECER PORTA CACHORR@
FECHAD@-PORTÃO

“Depois Gabriela esqueceu (o) portão fechado.”

GABRIELA CACHORR@ ANDAR ESQUECER PORTA AH! PORTÃO
CACHORR@ FUGIR-EMBORA

“Gabriela esqueceu (o) portão; Ah ! (o) cachorro fugiu.”

pro3sCHORAR MUIT@ CACHORR@ FUGIR

“(O) cachorro fugiu, (ela) chorou muito.”

cachorro.

A Gabriela vou passar chácara lindo.

A Gabriela chorar fugir cachorro.

Chuvúro banho de O cachorro.

A Gabriela passar

(M.)

texto 5

GABRIELA GANHAR BONIT@FAZENDA

“Gabriela ganhou (um) bonito (na) fazenda.”

TOMAR-BANHO-CHUVEIRO SUJ@+

“Tomou banho (de) chuveiro, (estava) muito sujo.”

DOR-PATA ENFAIXAR-PATA FUGIR

“(A) pata (estava) doendo, (foi) enfaixada (e) fugiu.”

SUMIR PORTÃO ABERT@

“Sumiu, (o) portão (estava) aberto.”

PROCURAR CHORAR GABRIELA CHORAR-CHORAR

“Gabriela procurou (e) chorou muito.”

*A cachorrinho
Gabriela genhou lindo cachorrinho feio cachorrinho sujo da limpo pata
patinha maculcada banho de chuveiro jardim porta portão lugir chorar.
(N.)*

Além desses exemplos, julgamos oportuno verificar outras faixas etárias e níveis de escolaridade a fim de constatar se a influência da LIBRAS nas produções escritas dos alunos estava apenas vinculada a uma história de insucesso escolar aliada ao fator idade avançada ou se ela se estenderia a outros grupos em situações adversas; poderíamos supor que apenas alunos surdos adultos que não obtiveram êxito na escolarização - como é o caso do grupo analisado anteriormente -, apresentariam tal caracterização em seus textos em português.

Nesse sentido, a partir da exploração do filme *Você sabe o que é AIDS?*, estendemos nossa pesquisa a um grupo de alunos na faixa etária entre 11 e 17 anos, de 4ª série de uma escola especializada¹² e outro a alunos de 2º Grau, inseridos em turmas comuns. Vale dizer, que ambos os grupos apresentam um histórico de vida escolar semelhante ao daquele já detalhado inicialmente : um longo período de oralização infrutífera, conhecimento restrito e insuficiente do português, situação profissional inexistente ou de subemprego.

Vejamos os exemplos, a seguir :

Exemplo 1

EU EVITAR SEXO CUIDADO AIDS
"Eu evito sexo (porque tomo) cuidado (com a) AIDS."

EU QUERER-NÃO AIDS pro1sAFASTAR
"Eu quero (me) afastar (da) AIDS."

¹² A escola em questão desenvolve dois projetos, paralelamente : um de educação regular de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e outro de 'reabilitação', voltado, atualmente, à implantação de uma proposta de educação com bilingüismo.

EU QUERER CAMISINHA SEXO SÓ

“Eu só faço sexo (de) camisinha. ”

EU TER MEDO MUIT@CUIDADO DOENÇA

“Eu (me) cuido muito (porque) tenho medo (da) doença.”

EU GOSTAR CAMISINHA IMPORTANTE TUDO TODO-DIA

“(Eu acho) importante usar camisinha sempre.”

Eu evitar sexo cuidado aids.

Eu não quero aids.

Eu quero camisinha sexo.

Eu tenho medo muito cuidado doença.

Eu de gosto camisinha importante todos dias.

(M., 15 anos, 4ª série)

Exemplo 2

EU ACHAR MUIT@ EVITAR GRÁVIDA MAS pro1sEVITAR AIDS

“Eu acho (que se deve) evitar (a) gravidez, (mas, também,) evitar (a) AIDS.”

EU MUIT@CUIDADO SEXO, IMPORTANTE PRIMEIRO CAMISINHA BOM.

“Eu (tomo) muito cuidado (com) sexo, (é) importante primeiro usar camisinha.”

SE EU ACHAR PODER SEXO MAS PRECISAR CAMISINHA BO@

“Eu acho (que) pode (se) fazer sexo, mas (é) preciso usar camisinha.”

SE EU ACHO VERDADE pro3sFAZER SEXO, PORQUE pro3sTER AMOR

“Eu acho (que se) se fez sexo (é) porque havia amor.”

CAMISINHA MUIT@ IMPORTANTE SEXO, MAS VERDADE MUIT@AMOR

“(A) camisinha (é) importante (no) sexo, mas (o mais) importante (é o) amor.”

Eu acho muito evitar grávida, mas evitar aids.

Eu muito cuidado sexo, importante primeiro camisinha bem.

Se eu acha pode sexo mas precisa camisinha é bem.

Se eu acha verdade fez sexo, porque tinha amor.

Camisinha muito importante sexo, mas verdade muito amor.

Mais bonito.

(J. 15 anos, 4ª série)

Exemplo 3:

EU GOSTAR-NÃO AIDS PRECISAR PREOCUPAD@

“Eu não gosto (de) AIDS, (é) necessário (ficar) preocupado.”

1sOLHAR-OLHAR3p pro1sSENTIR NÃO pro1sDESCULPAR pro1sEVITAR

“(Eu) sempre (fico) observando (as pessoas e se eu) sinto (alguma coisa errada eu) me afasto.”

IMPORTANTE CAMISINHA VER-EXAME AIDS H-I-V+

“(É) importante usar camisinha (e fazer) exame (para) ver (se tem) AIDS, HIV positivo.”

SURD@ DIFÍCIL pro3sVER COMO SEXO COMO pro3sPRECISAR CAMISINHA pro3sACEITAR

“(É) difícil (um) surdo aceitar (que é) necessário (ele) usar camisinha (quando se) faz sexo.”

2sVER-BOLSA 3sTER CAMISINHA pro2sACEITAR JUNTO SEXO

“(Se a pessoa) tiver (uma) camisinha (na) bolsa (você pode) aceitar fazer sexo (com) ela.”

1sOLHAR-OLHAR-OLHAR3p MUIT@PREOCUPAD@ EU GOSTAR-NÃO DROG@

“(Eu) observo (as pessoas) muito preocupado,(porque) eu não gosto (das) drogas.”

CIGARRO pro1sGOSTAR-NÃO NEGATIV@ PULMÃO

“(Eu) não gosto (de) cigarro (porque) faz mal (ao) pulmão.”

MAS MUIT@ 1sOBSERVAR3p TER-VIDA PESSOA MUIT@DROG@ MUIT@DESCULPAR

“(Mas (eu) vejo (que, de fato,) há muitas pessoas (que estão envolvidas com) drogas, (é uma) pena.”

pro2sPRECISAR pro2sEVITAR TEIMOS@ pro2sDESCULPAR pro2sAFASTAR

“(É) necessário evitar (esse tipo) teimoso, desculpe-se (e) afaste-se.”

EU SEMPRE-SEMPRE pro1sOBSERVAR3p 1sPERGUNTAR3p VERDADE DROG@? pro3pNÃO-TER TUDO-BEM 1sPERGUNTAR3p DROG@? TER-VIDA pro1sEVITARpro3p

“(Eu freqüentemente observo (as) pessoas (e) pergunto (se) usam drogas; (se) não usam tudo bem, (mas se) usam (eu as) evito.”

Eu não gosto de AIDS :

Porque precisa evitar preocupado ir embora.

Eu precisa camisinha mulher precisa camisinha mochila.

Eu boa HIV limpo exame de sangue, exame de fezes, exame de urina.

Eu precisar evitar puta.

Eu não gosto drogas. (J, 14 anos, 4ª série)

Exemplo 4

SEXO EU JÁ MAS UM-ANO-PASSADO SEMPRE VAGINA DOR PASSADO PORQUE pro1sSABER-NÃO VONTADE

“(Eu já fiz sexo (há) um ano, mas senti muita dor; (eu) não sei porque fiz, (eu tive) vontade.”

H-I-V EU PREOCUPAD@

“(Eu (estou) preocupada (com a) AIDS.”

EU JÁ SEXO UM-ANO SEMPRE pro1sAFASTAR

“(Agora) já (faz) um ano (que eu) não faço sexo.”

EU GOSTAR CAMISINHA PRECISAR IMPORTANTE TUDO TODO-DIA
 “Eu (acho) importante (usar) camisinha sempre.”

EU JÁ VIRGEM S-I-M
 “Eu (era) virgem.”

*Eu já mas 1 ano sempre (vagina dói) passado (porque não sei vontade)
 Hivi preocupado
 Eu já sexo 1 ano sempre.
 (Eu de gosto camisinha) importante. todos dias
 (Eu já virgem sim)
 (I. 16 anos, 4ª série)*

Exemplo 5

EU QUERER EVITAR SEXO IGUAL FILME
 “Eu quero evitar sexo como (vimos no) filme.”

EU QUERER-NÃO pro1sGOSTAR-NÃO SEXO
 “Eu não quero e (eu) não gosto de sexo.”

EU VERDADE N-U-N-C-A SEXO
 “Eu nunca (fiz) sexo .”

EU GOSTAR-NÃO AIDS EU LIMP@ BO@
 “Eu não quero AIDS, eu (estou) bem (de) saúde.”

EU IMPORTANTE EVITAR GRAVIDEZ EVITAR AIDS
 “Eu (acho) importante evitar (a) gravidez (e a) AIDS.”

EU MUIT@ CUIDADO SEXO
 “Eu (tomo) muito cuidado (no) sexo.”

*Eu quero frime evitar sexo
 Eu quero não gosto sexo
 Eu quero verdade nunca sexo
 Eu achou verdade preocupado AIDS
 Eu quero esta limpa boa
 Eu acho muito evitar grávida, mas evitar Aidas. Eu muito cuidado sexo.
 (K. , 16 anos, 4ª série)*

Exemplo 6

EU SABER NAMORAD@ pro1sCONVERSAR pro3sPRECISAR SANGUE-
 EXAME MÉDICO pro3sCONHECER
 “Eu falo (a) minha namorada (que é) necessário (ela) fazer exame de
 sangue,(ela) ir ao médico.”

NÃO AIDS SAÚDE BO@ LIVRE pro1pPODER SEXO

“(Aí se) não (tiver) AIDS, (estiver) boa, (nós) poderemos (fazer) sexo à vontade.”

CUIDADO PRECISAR SEMPRE MÉDICO SAÚDE

“(É muito) importante (ir ao) médico sempre (para) verificar (como está a) saúde.”

BEIJAR-BOCA PODER SEXO PRECISAR CAMISINHA BO@ NORMAL PAZ

“Pode (se) beijar (na) boca (à) vontade, (mas para) sexo (é) necessário camisinha.”

EU SEMPRE MÉDICO BOM LIVRE H-I-V- +

“Eu sempre (vou ao) médico (para saber se) não (estou com) AIDS.”

NORMAL EU N-U-N-C-A AIDS

“Eu (estou) bem, (eu) nunca (peguei) AIDS.”

AMIG@ CUIDADO VENENO AMIG@ pro3sCONVERSAR NORMAL

“(É preciso) cuidar (com as) aparências, (às vezes um) amigo (que) parece normal (pode estar) doente.”

EU MULHER JUNTO ELA N-U-N-C-A EU MÉDICO SEMPRE-SEMPRE

“Eu (vivo) com (uma) moça, ela nunca (vai ao) médico, (mas) eu (vou) sempre.”

EU NAMORAR-NAMORAR DEPOIS pro1sQUERER LIMP@ CASAMENTO SAÚDE

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

PRECISAR SEMPRE MÉDICO BOM

“É necessário sempre ir ao médico.”

AIDS

Eu sabe namorado conversar precisa sengue médico conhece não aiDs saude bom livre pode cuidado precisa sempre médico saúde beija boca pode sexo precisa camisinha bom normal paz eu eviste sempre médico bom livre eu HIV + positivo. normal eu nunca aiDs amigo cuidado veneno amigo conversar normal.

Eu vivo mulher como bom não ou sem (ela nunca eu medico sempre.)

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

(N. 30 anos, 1º ano do 2º Grau)

Exemplo 7

PESSOA-GRUPO NORMAL MUNDO 1pNÃO-VERLocI JUNTO DENTRO CADA PESSOA HOMEM MULHER, GRUPO OU AMIGO pro3pTER H-I-V

“As pessoas, aparentemente, (são) normais (nós) não (podemos) saber (o que está se) passando (com) elas, (se) homens, mulheres (e) amigos têm HIV.”

pro1pSABER-NÃO SEXO DIFERENTE CADA-UM TRISTE MUIT@ VERDADE
 “Não sabemos (com quantas) pessoas diferentes (fizeram) sexo, (isto é) triste, (mas é) verdade.”

PORQUE PESSOA BRINCAR AMIG@-GRUPO O-U GILETE O-U FACA O-U DROG@ O-U VÁRIOS
 “Porque (as) pessoas (podem estar se) divertindo (com seu) grupo (e usar) uma gilete, uma faca, ou drogas, etc.”

EXEMPLO EU QUERER CORTAR UNHA pro1sPEDIRpro3s ALICATE 3sDAR1s FUTURO H-I-V 3sPEGAR EU FUTURO NORMAL AZAR CUIDADO
 “Por exemplo, eu quero cortar unha (e) peço (o) alicate (emprestado para) ele. Ele me dá (e) ele pegará AIDS (e eu) continuarei normal, azar. (Tome) cuidado.”

EU MUIT@ PREOCUPAD@ MUIT@ PESSOA MULHER HOMEM CRIANÇA MUIT@ EU PREOCUPAD@
 “Eu (fico) muito preocupado (com todas as) pessoas, mulheres, homens, crianças.”

EU AGORA EU SORTE EU SER¹³ CRENTE pro1sACREDITAR DEUS 3sAJUDAR3p TOD@ MUIT@ 3sAJUDAR3p AMEM
 “ Eu (tenho) sorte (de) ser crente, acreditar (em) Deus. Ele ajuda demais todas (as) pessoas. Amém.”

Pessoas normal o mundo, mas só pessoa, o homem ou mulher, grupo o amigo, ter “HIV”.

Porque HIV, por exemplo : sexo, homossexual, lésbica, sangue, droga, gilete, etc.

*Como é HIV? E HIV normal o futuro acoceteu dilatação nome é AIDS.
 (M., 29 anos, 1º ano do 2º Grau)*

Exemplo 8

NÓS TER MUIT@ DROG@ PEGAR NÓS pro1pTER AIDS
 “(Se) nós usarmos drogas nós pegaremos AIDS.”

PORQUE AMIG@ 3sTROCAR-IDÉIAS1s pro1sQUER pro1sSABER-NÃO DROGAS pro1sQUER pro1sSABER-NÃO pro1sCONHECER
 “(Se um) amigo quer me dar drogas eu não quero saber.”

MÉDIC@ 3sFALAR3s NADA DROGA GRUPO TUDO-BEM pro3sUSAR-DROGA MÉDIC@ DESCULPE pro2pMORRER
 “O médico avisa (eles que) não (pode usar) drogas. (A) turma (diz que) tudo bem, (mas) usam. (O) médico (diz), desculpem, (mas) vocês (vão) morrer.”

PRECISAR REMÉDIO PRECISAR IMPORTANTE RESPEITO
 “(É) necessário (se) tratar (e é) importante respeitar (o) médico.”

¹³ O sinal SER não representa literalmente o verbo de ligação, mas é uma expressão de ênfase utilizada pelos surdos significando “sem dúvida nenhuma”, “de verdade”, “de fato”, quando eles não querem deixar dúvidas sobre algum fato afirmado.

AMIG@-GRUPO PROIBIDO EVITAR3p IMPORTANTE MÉDIC@
 “Com a turma (é) importante evitar (as drogas).”
 (muda de assunto)

VOCÊ VONTADE SEXO EJACULAR? ¹⁴
 “- Vocês (têm) vontade (de) fazer sexo?”

NÓS VONTADE SEXO-SEXO- SEXO CAMISINHA PREGUIÇA-PREGUIÇA
 “- Nós (temos) vontade (de fazer) muito sexo, (mas nós temos) muita preguiça (de) usar camisinha.”

NÃO CAMISINHA PREGUIÇA ?
 “- (Vocês) não usam camisinha? (Vocês têm) preguiça?”

pro1aNÃO-TER-NADA-PRAZER
 “- Com (a) camisinha não sinto prazer.”

pro2sPRECISAR IMPORTANTE CAMISINHA SEXO TER IGUAL
 pro2sPEGAR
 “- (É) importante usar camisinha (porque no) sexo (você pode) pegar AIDS.”

pro2sPRECISAR MÉDIC@ pro2sRESPEITAR
 “É preciso respeitar a opinião do médico.”

SEXO PERDER SER ARREPENDER
 “Depois (do) sexo (não adianta se) arrepender.”

CAMISINHA IMPORTANTE FUTURO pro2sCASAR LIVRE
 “(É) importante (usar) camisinha (para no) futuro, (quando) casar, (estar) livre (de) doenças.”

VOCÊ PRECISAR MUIT@TER CAMISINHA MUIT@IMPORTANTE
 “(É) necessário você (usar) camisinha, (é) muito importante.”

NÓS PEGAR MUIT@ AIDS pro1pPRECISAR MICROSCÓPIO^OLHAR
 pro1pTER AIDS
 “Para sabermos se nós estamos (com) AIDS (é) necessário (fazer) exame.”

pro2sARREPENDER pro2sPRECISAR EXAME pro3sESCREVER
 RESPOSTA 2sPERGUNTAR3s MÉDIC@
 “(Se você estiver) desconfiado, (faça o) exame (e o) médico (dará a) resposta.”

FARMÁCIA COMPRAR PACIÊNCIA COMPRAR-COMPRAR-COMPRAR
 TOMAR-TOMAR-TOMAR INJEÇÃO+ TRATAMENTO CORPO DEPOIS
 MICROSCÓPIO^OLHAR LIMP@
 “(Se você estiver) doente (vai precisar) muita paciência (pois o) tratamento (é) longo, (são muitos) remédios e injeções; depois (é só fazer o) exame (de novo) (para) ver (se está) curado.”

¹⁴ Inicia um diálogo fazendo uso do *role-play*, recurso no qual o surdo ao realizar uma narrativa alterna os papéis dos enunciadores, mudando a posição do corpo. Geralmente, ao se tratar de diálogo este recurso é utilizado.

3pBEIJAR AMIG@ pro3sCHAMAR-CHAMAR-CHAMAR EL@ AIDS!¹⁵
 “(Os) amigos (se) encontram (e alguém) chama: - Olha ele/ela (tem) AIDS!”

pro2sESPERAR 1sAJUDAR-LEVAR2s MÉDICO
 “- (Pode) deixar (eu) ajudo (a) levar (ao) médico.”

EXAME REMÉDIO INJEÇÃO PAZ
 “(Ele faz) exame, (toma) remédio (e fica) bem.”

DEPOIS VÁRIOS MESES SEMANA LIMP@ pro3sVOLTAR pro3sLEVAR
 AMIG@ EL@ RAIVA APRENDER
 “Depois (de algum) tempo (ele está bom,) (é) levado (pelo) amigo (ao) médico
 contrariado(e ele) aprende (o que tem que fazer.)”

MÉDIC@ IMPORTANTE pro2sRESPEITAR
 “(É) importante (você) respeitar (o) médico.”

Sexo

*Nós tem muito é droga pega da Aids
 Eu é Você vontade sexo esperma .HIV é AIDS.
 Você precisar ter camisinha.
 Nós pego muito AIDS, precisar exame de sangue.
 (M. , 23 anos, 1º ano do 2º Grau)*

Exemplo 9

PESSO@ 3sOLHAR-NÃOLoci CORPO pro3sTER DENTRO H-I-V
 “(As) pessoas não sabem (se) têm (ou não o) HIV.”

PESSO@ PRECISAR 3sIR PARA¹⁶ MÉDIC@ QUE¹⁷ pro3pNÃO-CONHECER
 PARA AIDS
 “(As) pessoas precisam ir ao médico para saber (se têm) AIDS.”

MÉDIC@ SABER TUDO QUEM TER DENTRO H-I-V MAS MULHER JÁ SEXO
 DIFERENTE HOMEM MAIS UM HOMEM PORQUE 3sPEGAR MAIS H-I-V
 DEPOIS FUTURO pro3sCOMEÇAR CRESCER AIDS
 “O médico (pode) saber quem têm AIDS. (Se a) mulher (fizer) sexo (com) muitos
 homens diferentes (no) futuro pegará AIDS.”

MULHER TER GRÁVIDA, MAS HOMEM QUER SEXO PARA EL@ PORQUE
 EL@ ARREPENDER TARDE-DEMAIS pro3sPEGAR H-I-V
 “(Se a) mulher estiver grávida (e o) homem tiver AIDS (e) quiser sexo com ela,
 ela também pegará e aí é tarde demais para se arrepender.”

¹⁵ Inicia novamente o diálogo.

¹⁶ Não existe o sinal PARA na LIBRAS, ele só é utilizado pelos surdos no caso de leitura dessa preposição em português. Como o sujeito em questão está lendo seu texto, em todos os momentos que escreveu essa palavra associará a ela esse sinal .

¹⁷ Esse informante utiliza os sinais QUE/QUEM da LIBRAS quando na leitura de seu texto há ocorrências de pronomes relativos. Como na LIBRAS tais pronomes não são utilizados, julgamos estar seu procedimento influenciado pelo português.

MULHER MUIT@ SOFRIMENTO MAS pro3sSABER-NÃO CORPO DENTRO H-I-V

“(A) mulher sofrerá muito mas não saberá (que está com) AIDS.”

TAMBÉM HOMEM^VIADO TER DENTRO SEU CORPO MUIT@ MAL H-I-V

“(Os) homossexuais também (podem) ter (o vírus da) AIDS.”

HOMEM^VIADO QUERER VONTADE SEXO D-E OUTRO HOMEM PORQUE ELE JÁ SEXO MAIS UM

“(Os) homossexuais costumam ter muitos parceiros.”

A-S PESSOAS PRECISAR RESPEITO QUEM CONHECER -A CAMISINHA COLOCAR -O PÊNIS MAS PRECISAR SEMPRE O IMPORTANTE

“(É) preciso (que) as pessoas respeitem (e) usem camisinha sempre (porque isso é) importante.”

HOMEM JÁ COSTUME -A DROGA PORQUE ELE SEMPRE GRUPO-HOMEM QUE pro3sCOLOCAR CADA-UM PARA DROGA COMO MAS pro3sPEGAR H-I-V

“Homens (que estão) acostumados (a usar) drogas (junto com seu) grupo (de) amigos (podem) pegar AIDS.”

-O HOMEM O-U MÉDIC@ MUIT@ EXPLICAR PALAVRAS SÓ pro3sCONHECER -O H-I-V -E AIDS

“O médico (é uma pessoa que) conhece muito (sobre a) AIDS (e pode) explicar.”

A-S PESSOAS JÁ SABER TUDO MAL D-E AIDS 3pCOMEÇAR 3pLEMBRAR MUIT@ PIOR -E PROVOCAR AIDS

“As pessoas já sabem (o que) provoca AIDS , (é preciso se) lembrar (para) não se dar mal.”

A-S PESSOAS PRECISAR EVITAR MUIT@ MAL QUEM -O H-I-V

“As pessoas precisam evitar (a) AIDS.”

A pessoa, quem é vida!

A pessoa não olha seu corpo porque tem dentro humano de HIV.

A pessoa precisa vai para o médico, que a pessoa não conhece para aids.

O médico sabe tudo quem tem dentro de HIV, mas a mulher já sexo outro homem mais um o homem porque sim pega mais HIV e depois vai futuro começar aumenta de aids.

A mulher tem grávida, mas o homem queria sexo para ela porque ela arrepende já foi pega o HIV.

A mulher estava muito sofrida mais quem não conhece como seu corpo está mal de HIV.

Também homossexual tem dentro seu corpo muito mal de Hiv.

O homossexual queria vontade sexo de outro homem, porque ele já sexo mais um.

As pessoas precisam respeito, quem tem conhecer que a camisinha colocar o pênis mas precisa sempre o importante.

O homem já consome a droga, porque ele sempre grupos os homens que colocar cada um para a droga como mas pega o Hiv. O homem ou médico ensina muito explicar as palavras só conhecer o HIV e aids.

As pessoas já entenderem tudo o mal de aids começar lembrar muito pior e provocar o aids.

As pessoas precisavam evitar muito mal quem o HIV. FIM!

(R. 25 anos, 1º ano do 2º Grau)

Exemplo 10

EU VER TELEVISÃO HOMEM ENSINAR AIDS 3sAJUDAR NÓS PESSOA
pro1p APRENDER pro1pPRECISAR CAMISINHA MUIT@ CUIDADO AIDS
“Eu assisti (na) televisão (um) homem ensinando (como) evitar AIDS usando camisinha.”

DEUS VER DOR PROBLEMAS MUIT@ PESSOA AIDS
“Deus sabe (que) muitas pessoas (estão) doentes (de) AIDS.”

EU GOSTAR-NÃO HOMEM^VIADO pro1sGOSTAR MULHER pro1sFALAR
TAMBÉM EU CAMISINHA EJACULAR DEPOIS ESPERMA
CAMISINHA pro1sJOGAR L-I-X-O
“Eu não gosto (de) homossexuais; (eu) gosto (de) mulher (e uso) camisinha (e) depois jogo (no) lixo.”

AMIG@ TER AIDS EU SEI BO@ JUNTO AMIG@ pro1sCONVERSAR
NORMAL
“Eu sei (que se um) amigo (tiver) AIDS (eu devo) agir normalmente, (não me afastar.)”

MULHER CORPO DENTRO AIDS SEGREDO
“ (Uma) mulher (pode) ter AIDS (e) ninguém saber.”

NÃO VERGONHA 1sPERGUNTAR3s pro1sPODER NAMORAD@ SUSTO
PREOCUPAD@
“Não (pode ter) vergonha (de) perguntar (à) namorada (se ela está doente, é uma) preocupação natural.”

EL@ IR MÉDIC@ pro3sCOMPRAR REMÉDIO MELHOR POUCO SAÚDE
“ (Se) ela for (ao) médico, tratar (de sua) saúde (vai ficar) melhor.”

pro3sVOLTAR MUIT@ FORTE AIDS SEMPRE VOCÊ FUTURO MORRER
ADEUS
“ (Mesmo que se cuide a) AIDS (é uma) doença (que) não tem cura (e) você morrerá.”

Descrição de Aids

*Eu ver televisão um homem ensina Aids ajuda nosso pessoa aprender precisa camisinha muito cuidado Aids.
Deus ver dói problema muitos são povos Aids*

Eu gosta não Homossexual, só gosta tem mulher fala tenho eu camisinha vai transar depois esperma camisinha joga de lixo. Amigo tenho Aids eu sei bom junto amigo conversar normal. Mulher corpo dentro Aids secreto não vergonha pergunta posso namorado esta susto e preocupa não ela vai médico comprou remédio melhor pouco saúde volta muito forte Aids eterno você vai morrer . Adeus.

(W. , 1º ano do 2º Grau)

4.3 A ANÁLISE

De início, é necessário destacar a importância de as interações realizadas entre professores e alunos terem sido mediadas pela LIBRAS, o que oportunizou a compreensão plena entre ambos, não deixando dúvidas em relação às solicitações realizadas e ao entendimento do conteúdo veiculado. As diferentes estratégias propostas para a produção dos textos foram prontamente respondidas por todos os alunos envolvidos. Não faremos aqui a análise da adequação de tais estratégias por não ser este nosso objeto de pesquisa.

Todas as palavras e expressões desconhecidas foram discutidas e, em 100% dos casos, foi necessário que a professora escrevesse as palavras-chaves no quadro, referentes ao tema a ser desenvolvido, por desconhecimento das mesmas por parte dos alunos.

Isto confirma pesquisas anteriormente realizadas (FERNANDES, 1990; GOÉS, 1996) que demonstraram ser as dificuldades com o léxico o principal problema nas produções de texto pelos surdos.

Ficou evidente, na imensa maioria dos dados, que os temas ao serem desenvolvidos em LIBRAS foram amplamente discutidos pelos alunos com coerência, argumentação, seqüência lógica, adequação temática, entre outros aspectos. No entanto, ao serem registrados na escrita sucumbiram à limitação

lexical e tornaram-se pobres, limitados, muitas vezes ilegíveis e incompreensíveis, muito próximos daqueles pertencentes a crianças que estão iniciando seu processo de alfabetização.

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

Além disso, se fosse nossa intenção realizar uma análise sobre a rigidez de alguns juízos e opiniões, por diversas vezes ilustrados nos dados pesquisados, sobre temas cotidianos que estão a permear o universo conceitual dos surdos, teríamos, uma vez mais, um conjunto de evidências a demonstrar que seus comportamentos são decorrentes de uma educação de baixas expectativas pedagógicas e culturais que preferiu evitar o debate de idéias ao incutir determinadas verdades dogmáticas que permanecem arraigadas nas mentes dos surdos.

Com referência à forma preferencial de comunicação, com exceção de um informante que utilizou-se do bimodalismo, os demais preferiram utilizar a LIBRAS para realizar a leitura ou explicação dos textos produzidos. O caso isolado demonstrou uma preocupação efetiva com o português escrito ao utilizar-se, de

maneira consciente, de sinais criados para representar artigos, preposições, pronomes relativos ou expressões que não fazem parte do léxico da língua de sinais ou são inadequadas, como demonstram os exemplos abaixo¹⁸:

PESSO@ PRECISAR IR **PARA** MÉDIC@ **QUE** pro3pNÃO-CONHECER **PARA** AIDS

“(As) pessoas precisam ir ao médico para saber (se têm) AIDS.”

*A pessoa precisa vai **para** o médico, **que** a pessoa não conhece **para** aids.*

A-S PESSOAS PRECISAR RESPEITO QUEM CONHECER **-A** CAMISINHA COLOCAR **-O** PÊNIS MAS PRECISAR SEMPRE **O** IMPORTANTE

“(É) preciso(que) as pessoas respeitem (e) usem camisinha sempre (porque isso é) importante.”

***As** pessoas precisam respeito, **quem** tem conhecer que **a** camisinha colocar **o** pênis mas precisa sempre **o** importante.*

HOMEM JÁ COSTUME **-A** DROGA **PORQUE** ELE SEMPRE GRUPO-HOMEM **QUE** pro3sCOLOCAR CADA-UM **PARA** DROGA COMO MAS pro3sPEGAR *H-I-V*

“Homens que estão acostumados a usar drogas (junto com seu) grupo (de) amigos (podem) pegar AIDS.”

*O homem já consome **a** droga, **porque** ele sempre grupos os homens **que** colocar cada um **para** a droga como mas pega o Hiv.*

Nos 30 textos analisados do grupo de referência, além de outros 31 textos referentes ao Concurso Vestibular da Universidade Federal do Paraná, doravante identificados por (V), não transcritos mas considerados para análise (ANEXOIV), pudemos constatar nossa hipótese inicial de que há, efetivamente, tanto a interferência da LIBRAS nas produções escritas dos surdos, fundamentalmente, no que tange a aspectos morfossintáticos, quanto à influência das **dispedagogias** desenvolvidas pela escola. Há, em grande parte, uma série de particularidades na estrutura morfossintática da LIBRAS

¹⁸ Para efeitos de distinção, os exemplos em LIBRAS virão em letras maiúsculas, sua tradução, entre aspas e a respectiva escrita em itálico. Nos exemplos relacionados, as palavras em destaque remeterão à análise realizada, bem como as ausências serão marcadas pelo símbolo #.

que se vêem refletidas na estruturação frasal do português. Entretanto, são inúmeras as constatações da influência da falta de uma pedagogia competente no ensino de língua portuguesa para surdos. Os exemplos identificados serão apresentados em duas formas distintas: envolvendo o texto sinalizado em LIBRAS, seguido de sua tradução e escrita em português, como forma de ilustrar a interferência da primeira em relação a esta última, ou apenas os textos escritos (em itálico) de modo a tornar mais simples a visualização dos exemplos. Tomemos isoladamente cada um dos casos que poderão ilustrar esses fatos.

Pessoa: as três pessoas do discurso na LIBRAS, no singular e plural, conforme descritas no Capítulo II, embora presentes nas enunciações sinalizadas, assumem peculiaridades na escrita. Como a LIBRAS é uma língua “Pro-drop” (FERREIRA BRITO, 1995; QUADROS, 1995-1997), o sujeito e, em alguns casos, o objeto podem aparecer não marcados, isto é, não explícitos nos enunciados. Já nos verbos direcionais o sujeito e o objeto são sempre marcados nos pontos inicial e final do movimento que os caracteriza. Na LIBRAS, portanto, as pessoas do discurso podem se apresentar através dos pronomes(a), da flexão verbal(b) ou podem não ser explicitadas por nenhuma expressão lingüística(c):

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

Nós faminha fui Escola Epheta.

*Ele muito tem bebê o AIDS.
 Nós amigos tem não AIDS.*

(b) 1pVERLocI PAPEL pro1pLER
 “(Eu achei um) papel (na parede e parei para) ler.
Marco # fui primeira vez Escola Cresa

Nasci - 29/06/76

Curitiba. Boa passear # vi

O menino # vi televisão camiseta do Brasil

Camiseta do Brasil entrada # viu futebol estadio.

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

“Depois Gabriela levou(-o para) casa (para) dar (um) banho (de) chuveiro. (Ele ficou) limpo. “

Rua XV de Novembro, andar (Eu)

Ano 1991 tetra é ano 1998 penta ? (O Brasil/Ele)

A família tem pipoca boca, televisão camiseta do Brasil ganhar.(Uma pessoa)

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

***Eu** 11 anos, irmão Julio 1 anos.*

***Ele cachorrinho** tenho uma sucho muito patinha no machucada.*

***Eu A.** 1976 fui escola de ouvintes.*

***Eu A.** 1986 fui Cresa escola de surdos.*

(N.)

***Eu** gosto bom brasil.*

***Eu** vi vamos e família **ele** televiação brasil fizobou.*

***Eu** quero futebol gou brasil **ele** 11 Romário.*

***Eu** foi lgo comprei roba e brasil*

***Eu** foi vi um meu namorado o ficou e ônibos.*

***Eu** gosto bom namorado e cama noudo na comei umas faz pipoca a ir televicão.*

***Ele** gou e brasil.*

(A.)

Eu quero frime evitar sexo
Eu quero não gosto sexo
Eu quero verdade nunca sexo
Eu achou verdade preocupado AIDS
Eu quero esta limpa boa
Eu acho muito evitar gravida, mas evitar Aidas. Eu muito cuidado sexo.
 (K.)

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

GRUPO VOAR BRASIL PARIS LONGE
 "(A) seleção voou (do) Brasil (para) Paris (e foi uma) longa viagem."
A avião viajar o França Brasil.

pro1sVER TELEVISÃO
 "Eu assisti televisão."
Eu viu o televisão

1sIR pro1sCOMPRAR COCA-COLA PIZZA
 "(Eu) fui comprar (uma) coca-cola (e uma) pizza."
Eu comei um coca-cola de pissar.

PORQUE PESSOA BRINCAR AMIG@-GRUPO O-U GILETE O-U FACA O-U DROG@ O-U VÁRIOS
 "Porque (as) pessoas (podem estar se) divertindo(com seu grupo e usar uma) gilete, (uma) faca, ou drogas, etc."

Porque #HIV, por exemplo : #sexo, #homossexual, #lésbica, #sangue, #droga, gilete, etc.

O chamar o onibus ligeirinho.

O A. é viu flor.

O aglomeração da distribuição do fluxo financeiro que vem do sul (...)
 (V7)

Antigamente # Brasil sempre fazia plantações só para portugueses e brasileiros e mais tarde eles começaram a vender para # mundo inteiro.
(V13)

A uma interação total do mercado econômico mundial e a empresa sequer em Blangadesh Precisou a produzir para Bangladesh.
(V27)

Elementos de ligação (preposições, conjunções, pronome relativo): conforme FERNANDES (1990) já havia constatado, o uso inadequado e a ausência de conectivos como as conjunções e preposições são um aspecto comum nas produções dos surdos, uma vez que são inexistentes em LIBRAS. Aliado a esse fator, está o fato de algumas metodologias valerem-se do treino ou da criação de artificialismos para a memorização do uso desses elementos, o que acarreta em tentativas aleatórias na escrita, por parte dos alunos, que ao não inferirem a regra, contam com a probabilidade do acerto.

EU GOSTAR-NÃO HOMEM^VIADO pro1sGOSTAR MULHER pro1sFALAR
TAMBÉM EU CAMISINHA EJACULAR DEPOIS ESPERMA CAMISINHA
pro1sJOGAR L-I-X-O

“Eu não gosto (de) homossexuais; (eu) gosto (de) mulher (e uso) camisinha (e) depois jogo (no) lixo.”

Eu gosta não # homossexual, só gosta tem # mulher fala tenho eu camisinha vai transar depois # esperma camisinha joga de lixo.

EU MULHER JUNTO ELA N-U-N-C-A EU MÉDICO SEMPRE-SEMPRE

“Eu (vivo) com (uma) moça, ela nunca (vai ao) médico, (mas) eu (vou) sempre.”

Eu vivo # mulher como bom não ou sem (ela nunca eu # medico sempre.)

2sVERLocI BOLSA pro3sTER CAMISINHA pro2sACEITAR JUNTO SEXO

“(Se a pessoa) tiver (uma) camisinha (na) bolsa (você pode) aceitar fazer sexo (com) ela.”

Eu precisa # camisinha mulher precisa # camisinha # mochila.

EU GOSTAR CAMISINHA IMPORTANTE TUDO TODO-DIA

“(Eu acho) importante usar camisinha sempre.”

Eu de gosto camisinha importante todos dias.

pro3sCHORAR MUIT@ CACHORR@ FUGIR
 “(Ela) chorou muito(porque o) cachorro fugiu.”
A Gabriela chorar # fugir cachorro.

3sVER3s MUIT@ SUJ@
 EL@ DOR PATA DOR
 “Ela viu (que) ele (estava) muito sujo. Ele (estava com a) pata machucada.”

*Ele cachorrinho tenho uma sucho muito patinha **no** machucada.*

9 -Ronaldinho torcer # o Brasil.

Homens construiu a cidade # Curitiba

Eu voltei # 1992 # CRESA.

O menino vi # televisão # camista do Brasil.

*Eu não fumo, nunca esperimenta porque faz mal # pulmões ficar preto como carvão, eu estou fazendo natação faz tempo até agora se eu fumo não nado muito bem por causa falta **no** ar eu quase sempre jantar fora eu peço # o garçon preferir **de** mesa sem fumo.*

(V1)

Apresentou uma entrevista em que o Primeiro mundo está cada vez # mais investimentos entre o Norte e o Sul. (V17)

*Os Estados Unidos são uns dos países que importam em maior quantidade **de** café brasileiro, **no** segundo lugar, aparece o Japão, um país asiático, e **por** dois últimos são a Alemanha e Itália.*

(V23)

Os jovens usar Cabelos grande, brincos e tatuagens por causa # SKATE os brasileiros copia outro pais # é o Estados Unidos.

(V26)

O conectivo **que**, por ser amplamente utilizado como elemento de ligação em português, seja através da função de pronome relativo, seja exercendo a função de conjunção integrante nas orações subordinadas, demonstra ser um grande problema para os surdos. Como é inexistente em LIBRAS, há uma dificuldade inevitável em sua utilização na escrita. É interessante, entretanto, perceber que, mesmo a despeito das dificuldades geradas em seu uso, há uma recorrência desse

elemento nos textos, levando os surdos a fazerem tentativas de utilização dos mesmos algumas vezes posicionados sintaticamente corretos na oração, mas lexicalmente inadequados. Isso comprova que há uma percepção apropriada por parte dos alunos de sua importância como elemento conectivo entre as orações, embora a regra de sua função sintática não tenha sido assimilada. Ex. :

*Ele vi **que** passear muito macaco, peixe, leão, jabuti, cabra. passeio público.*

*Ela **que** ônibus Pascão Casco. Alexandra e Flávio **que** namorado. conversar varrer cidade limpa.*

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

*Nós perda **que** vi bom muita água passear pessoas vi vamos é Rua XV de novembro de 24 horas.*

*Eu vamos passear **que** ônibus vi está Tuiuti.*

*A comersar flor **que** passear vi bom casa.*

(F.)

*O argumento do cigarro **que** não se incomoda alguém e alguns sim.*

*A cidade de São Paulo **que** é proibido fumar no bares e restaurantes é lugar só fechado (...) Nada de civilização e **que** não gosta de liberdade.*

(V6)

***Que** o terceiro Mundo vai ficar mais claro no Sul e Norte da economia e financeiro.*

(V12)

o país # mais gostou dos cafés, foi Estados Unidos e segundo lugar foi Japão, terceiro foi Alemanha e resto outros países(...)

(V13)

(...) tem gente # se preocupa demais de si mesmos por causa da idade (...)

(V15)

*Em vista do **que** foi observado nos restaurantes como as pessoas sabem o **que** é proibição de fumo, mas não se importam se fumarem em locais fechados.*

(V16)

*Em locais públicos fechados são proibidos de fumar, porém alguns povos não respeita **que** fuma dentro do público ou seja, respeitam em educação.*

(V26)

*E o gráfico seguinte, só existem **que** importação trocam a cada países. E a consequência de importação, # o Eua ganhou mais café de importação do # Brasil.*

(V28)

Eles achar # os Cabelos grande, brincos e tatuagens é bonito, famoso ou metido mas eles são burro não estuda nada, os jovens só pensa briga não estuda nada, usar droga. eles use tatuagens parece o que maconheiro ou droga.

(V31)

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

Vejamos:

Eu boa HIV limpo exame de sangue, exame de fezes, exame de urina.

Eu viu o televisão

Eu vi televisão muito e passoa tem AIDS.

A minha mamãe faz uma bolo chocolate bom.

(...) a companhia de cigarros que mostram o aviso simples e o outro propaganda que mostram que vende o cigarro.

(V26)

a minha opinião, a senhora Martha Suplicy é uma pessoa coragem e forte.

(V29)

Por isso qualquer pessoa que tem nesta doença pode trabalhar em qualquer lugar mas as pessoas doentes ficam a cada vez mais fracos e perdendo muitos pesos por isso ficam sem emprego ou então os pessoas fica com medo de pegar nesta coisa e os mandam ir embora.

(V14)

Verbos : configuram uma situação interessante, pois, uma vez que apresentam-se sem flexão de tempo e modo na LIBRAS, isso causa interferência significativa na escrita. Mesmo os verbos direcionais,¹⁹ que apresentam flexão para pessoa e objeto, por estarem essas informações manifestas contextualmente, são, algumas vezes, ignoradas pelos surdos no texto. Por exemplo, o verbo IR traz em seu ponto

inicial a informação da pessoa que realizará a ação e, em seu ponto final, a localização, por isso, o verbo poderá, muitas vezes, ser eliminado na escrita pelo surdo :

1sIR pro1sPASSEAR JARDIM BOTÂNICO

“(Eu) fui passear (no) Jardim Botânico.”

Eu gosto # ele Jardim botânico.

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

*Nós pego muito AIDS, **precisar** exame de sangue.*

*O Brasil **ganhar** um bola.*

*O ano do Penta **ganhar** camiseta do Brasil.*

*A família tem pipoca boca, televisão camiseta do Brasil **ganhar**.*

(N.)

*Você **precisar ter** camisinha.*

*Eu sempre **sair** minha namorada, na cinema, lanchonete para tomar milk-shake, **bater** para novidade, também **viajar** junto.*

(V4)

*(...) eu quase sempre **jantar** fora eu peço o garçon **preferir** de mesa sem fumo.*

(V1)

*(...)no sul tem muita coisa **pagar** por isso eles esprestou, agora não tem **pagar** para norde só **pagar** só juro (...) porque eles esprestou **precisar** para ajuda no povos.*

(V2)

Em relação à omissão freqüente dos verbos de ligação (SER, ESTAR, FICAR), isto se deve à prevalência da estrutura da LIBRAS na qual tal verbo é

¹⁹ Consultar o Capítulo II para verificar aspectos relacionados a sua forma de flexão.

inexistente. Do mesmo modo, os verbos auxiliares são dispensados, enfatizando-se apenas o verbo principal, fazendo com que ocorram em português construções atípicas, geralmente interpretadas como enunciados telegráficos, tais como:

pro1sANDAR CANSADO CALOR SOL+ pro1sANDAR CALOR DOR PÉ
 pro1s SENTAR CANSADO 1sIR-EMBORA CASA VOVÓ
 “(Logo me) cansei, (pois o) sol (e o) calor (estavam) muito fortes. (Meus) pés
 doíam, sentei (para) descansar (um pouco e fui) embora (para) casa (da)
 vovó.”

Eu # casado pé no calhor

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

Você # bonito # bom A .

livre eu # HIV + positivo. normal eu nunca # aiDs

O papai # doente AIDS

*Preferem ter liberdade e # civilizado à comer ou outras coisas que querem
 ficar em paz.*

(V11)

*No norde # mais dinheiro do que sul, no sul está devendo de norte porque no
 sul emprestou (...) não é só aqui problema, norte também # problema.*

(V2)

Outra característica relacionada aos verbos diz respeito à flexão de tempo. Na LIBRAS, o tempo é expresso através de locativos temporais manifestados por relações espaciais: **passado** - para trás, **futuro** - para frente e **presente** - no espaço imediatamente à frente do corpo do locutor. Como tais noções são representadas por itens lexicais isolados (ANTES, AGORA, HOJE, AMANHÃ, QUINTA-FEIRA, DOMINGO PRÓXIMO, ANO PASSADO ou mais genericamente no

FUTURO, PASSADO, DEPOIS), podem manifestar-se na escrita, basicamente, em duas situações:

a) através de enunciados que refletem essas noções exatamente como na LIBRAS:

SEXO EU JÁ MAS UM-ANO-PASSADO SEMPRE VAGINA DOR PASSADO PORQUE pro1sSABER-NÃO VONTADE

“Eu já fiz sexo (há) um ano, mas senti muita dor; (eu) não sei porque fiz, (eu tive) vontade.”

*Eu já mais 1 ano sempre (vagina dór) **passado** porque não sei vontade.*

EU NAMORAR-NAMORAR **DEPOIS** pro1sQUERER LIMP@ CASAMENTO SAÚDE

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

*Eu namorado com **depois** quero de limpo marido. saude precisa sempre médico bom.*

3sDAR1s **FUTURO** H-I-V 3sPEGAR EU **FUTURO** NORMAL AZAR CUIDADO
“Ele me dá (e) ele pegará AIDS (e) eu continuarei normal, azar. (Tome) cuidado.”

*Como é HIV? E HIV normal o **futuro** acoceteu dilatação nome é AIDS.*

MÉDIC@ SABER TUDO QUEM TER DENTRO H-I-V MAS MULHER JÁ SEXO DIFERENTE HOMEM MAIS UM HOMEM PORQUE 3sPEGAR MAIS H-I-V **DEPOIS FUTURO** pro3sCOMEÇAR CRESCER AIDS

“O médico (pode) saber quem têm AIDS. (Se a) mulher (fizer) sexo (com) muitos homens diferentes pegará AIDS.”

*O médico sabe tudo quem tem dentro de HIV, mas a mulher já sexo outro homem mais um o homem porque sim pega mais HIV e **depois** vai **futuro** começar aumenta de aids.*

*(...) no mundo não tem terra no café foi **antigo antes** escravos eles descobrir.*

(V3)

*Em **hoje**, diminui a porcentagem de paciente que não morrem.*

(V 30)

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

*Eu gosto bom ele Jardim botânico.
 Eu foi vi ele bom rosa muito Jardim botânico.
 Eu fui passear vi muito frboi bom no cor.
 Nós vamos e amigos na foi eu fui sim.
 Eu gosto bom ele frboi.
 Ele muito passirios.
 Eu casado pé no calhor.
 Eu comei um coca-cola de pissar.
 Eu viu muito rio.
 Babaita amivisado bom Curitiba 305 anos.
 (A .)*

*Eu ver televisão um homem ensina Aids ajuda nosso pessoa
 aprender precisa camisinha muito cuidado Aids.
 Deus ver dói problema muitos são povos Aids
 Eu gosta não Homossexual, só gosta tem mulher fala tenho eu
 camisinha vai transar depois esperma camisinha joga de lixo.
 (W. 2º Grau)*

Eu viu o televisão

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

O S V
MACACO 1pVERLoci EM-VOLTA BO@ TARTARUGA BO@!
 “(Nós) vimos (o) macaco (e a) tartaruga. Legal!”
Curitiba. boa passear vi

O menino # vi televisão camista do Brasil

O V S
ANIVERSÁRIO BOLO pro3sFAZER MULHER^BENÇÃO
 “(No) aniversário mamãe fez (um) bolo. “

O futebol joga Baris!

Rua XV de Novembro, andar #

bonito é Jardim Botânico.

S V O
MULHER^BENÇÃO 3sENSINAR1s FALAR-FALAR ORAL
 “(Minha) mãe me ensinou muito (a) falar.”

Eu ganhei sinhazinha na festa junina ano 1983.

Eu viu muito rio.

O A . viu Jardim Botânico.

9- Ronaldinho torcer o Brasil.

Outro aspecto referente à ordem das palavras extremamente peculiar na LIBRAS diz respeito à negação, que pode se dar de três formas: através da utilização do item lexical isolado(NÃO); pelo uso simultâneo do lexema verbal e da negação realizada com o balanceamento da cabeça para os lados(NÃO-CONHECER, NÃO-COMER, NÃO-PRECISAR), ou pela alteração do movimento do sinal, produzindo um item lexical distinto da forma afirmativa(SABER-NÃO, QUERER-NÃO, GOSTAR-NÃO).

Este último nos interessa, particularmente, por apresentar a especificidade de que, em algumas situações, há a posposição da negativa à forma verbal. Esta particularidade se vê refletida em alguns textos, criando uma instabilidade nos quais o informante, apresenta diferentes formas de negação, precedendo, ou seguindo o verbo:

*Eu quero **não** gosto sexo*

*Eu sabe namorado conversar precisa sengue médico **conhece não** aiDs*

*Eu **não corribus** no aids.*

Ele muito tem bebê o aids.

*Nós amigos **tem não** aids.*

Passoa muito aids.

***Flávio não** aids.*

***Não** muito aids sexo.*

Flávio comprei uma camisinha.

***Eu não** aids tate bom de pega uma pebeu eu vi **não-negativo**.*

(A .)

***ruim não** Quatro Barras anos 1992.*

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

É de fato nossa intenção com essa análise que ao se deparar com um texto elaborado por uma pessoa surda o interlocutor mantenha uma atitude responsiva diferenciada, que não parta das aparentes limitações iniciais apresentadas, mas das possibilidades que as especificidades dessa construção contempla; que não busque o desvio da normalidade, mas as marcas implícitas e explícitas da diferença cultural subjacentes. Os "erros" que estudantes surdos cometem ao escrever o português devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, o resultado da interferência da sua primeira língua e a sobreposição das regras da língua que está aprendendo. Outrossim, são a síntese mais perfeita do intertexto, aquele que se constrói na intercultura dos diferentes grupos sociais com os quais se confronta.

Segundo LANE(1992, p. 103), “a educação é o campo de batalha onde as minorias lingüísticas ganham ou perdem seus direitos ”, portanto devemos estar atentos, para que, muitas vezes, em nome da igualdade de oportunidades em desigualdade de condições, não estejamos fomentando a assimilação e a destruição das diferenças. Nesse sentido, defendemos a idéia de que a *interlíngua* produzida pelos surdos não seja ignorada em seu processo de aprendizagem do português, mas, sim, considerada como parte de um percurso de aquisição de uma segunda língua que tem no ponto de partida sua língua natural.

Muitos outros trabalhos estão por vir, dando continuidade à análise, ora iniciada e contribuindo para a construção de um projeto pedagógico de qualidade para os surdos. Acreditamos ser oportuno que outras pesquisas sejam desenvolvidas tendo como objeto de análise a leitura, a compreensão e interpretação de textos, nos dando indicadores das principais necessidades dos estudantes surdos nesse aspecto, o que oportunizaria o contraponto às suas produções escritas. Se a compreensão responsiva é básica para o estabelecimento da dialogia, seria interessante constatarmos como esse processo se desenvolve entre falantes de línguas distintas, principalmente nas interações em sala de aula.

CONCLUSÃO

Seria possível afirmar que assim como para os índios brasileiros, que através de suas práticas discursivas, vêm utilizando uma variedade específica do português, por meio da qual constroem e sinalizam indianidade (MAHER, 1998), o português poderia ser uma “língua para os surdos”, mas com um modo de enunciação próprio, constituindo um traço de sua identidade?

Estaríamos, assim, corroborando a idéia de que a construção da identidade também se edifica através de práticas discursivas nas quais estabelecem-se “fronteiras identificatórias” por meio do surgimento de especificidades entre o eu e os outros, aproximando-nos ou afastando-nos de determinados grupos sociais.

A finalidade da análise dos textos que serviram de base a esta pesquisa não foi, portanto, a de identificar características, geralmente negativas se tomadas do ponto de vista do falante nativo do português ou acentuar dificuldades já socialmente estigmatizadas. Pelo contrário, ao buscar aspectos comuns, no conjunto de textos analisados, procuramos identificá-los como especificidades discursivas - idiossincrasias - que caracterizam, lingüisticamente, as produções escritas de pessoas surdas.

Ao verificarmos generalizações, possíveis pela recorrência de alguns dados, independentes de faixa etária ou nível de escolaridade dos alunos, pensamos ser este um indicador para constataremos que a influência da língua nativa - a LIBRAS - é maior e mais efetiva do que os longos anos de escolarização que tentaram impor,

através de práticas, muitas vezes, inapropriadas, uma língua à comunidade de surdos (e junto com ela outros mecanismos de colonização) da qual eles não puderam compartilhar, como era desejado. Tais tentativas sedimentaram, por sua vez, a idéia de uma língua para os surdos como um sistema de regras abstratas que, ao ser absorvido, deixou alguns resquícios facilmente observáveis em seus textos.

Não temos aqui o objetivo de fazer afirmações categóricas nesses estudos iniciais sobre a interferência da LIBRAS, devido ao fato de ser a amostra, embora significativa, pequena. Entretanto, tais dados são elucidadores no sentido de revermos alguns posicionamentos cristalizados no meio escolar em relação à avaliação do português para os surdos. Um olhar diferenciado nas produções escritas desses alunos é, de fato, o objetivo que motivou este trabalho.

Através das metodologias de ensino de Língua Portuguesa adotadas tradicionalmente, negou-se aos surdos o acesso a práticas lingüísticas significativas que o auxiliassem a perceber o sentido na aprendizagem de uma segunda língua. Como conseqüência, as respostas para o fracasso apresentado não foram buscadas nas estratégias inadequadas destinadas ao aprendizado da língua, mas foram justificadas como inerentes à condição da “deficiência auditiva” e não como possibilidade diferenciada de construção gerada por uma forma de organização lingüístico-cognitiva diversa.

Estrangeiros que estão adquirindo uma segunda língua, cuja estruturação sintática difere, consideravelmente, de sua língua materna, apresentam dificuldades semelhantes às dos surdos em relação ao uso de preposições, tempos verbais, sufixação, prefixação, concordância nominal e verbal, enfim no que se refere aos

componentes estruturais de sua organização, além dos aspectos pragmático-semânticos. Este fato ocorre independente de os mesmos estarem expostos, continuamente, através do canal auditivo, às realizações lingüísticas que os cercam do mesmo modo que um falante “normal”.

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

O interessante é que se constata que, à medida que avançam na escolaridade e na maior utilização da língua de sinais, sua produção escrita se torna mais peculiar e próxima, morfossintaticamente, da LIBRAS. Isto demonstra que, ao contrário do que se espera, a educação formal pouco vem interferindo na estruturação frasal do português do surdo, pois as peculiaridades apresentadas por eles são diretamente proporcionais à ampliação dos círculos sociais, envolvendo a comunidade surda adulta, e, conseqüentemente, o uso mais efetivo da língua de sinais e inversamente proporcional ao avanço acadêmico.

É óbvio que alguns surdos contrariam essa constatação e desenvolvem a língua escrita com êxito e muito próxima dos padrões de um falante nativo. O que acontece é que esse número é tão insignificante que não podemos generalizá-lo e, na imensa maioria das vezes, ao investigarmos os motivos de seu sucesso, inevitavelmente, nos deparamos com o respaldo e apoio de uma família bem estruturada, oferecendo à criança, desde sempre, experiências significativas com a

linguagem e desenvolvendo uma pedagogia própria, paralela àquela desenvolvida pela escola, que extrapola as frases prontas e preestabelecidas. Mesmo sabedores dessa possibilidade de êxito por parte de alguns estudantes surdos, buscamos uma análise referencial que dê conta da regra e não da exceção, o que não descarta a possibilidade de um aprendizado possível, desde que a pedagogia dispensada seja apropriada e significativa.

Muitas são as iniciativas no cenário mundial em considerar, de forma diferenciada, a avaliação de pessoas surdas, principalmente em relação à língua oficial, em todos os níveis escolares.

O próprio MEC(Ministério da Educação e do Desporto), através do Aviso Circular 277/94, sugere uma série de medidas que objetivam garantir o ingresso e a permanência do 'portador de deficiência' nas instituições de ensino superior; e estabelece, entre outras ações, os seguintes critérios para avaliação do portador de *deficiência auditiva* [sic] :

INGRESSO

- Colocação de professor especializado à disposição da Comissão de Vestibular;
- Colocação de intérprete à disposição da Comissão de Vestibulares para viabilizar a compreensão dos comandos da prova pelo surdo;
- flexibilidade na correção das estruturas frasais e das redações de um portador de deficiência auditiva por meio de:
 - - 1.valorização do aspecto semântico(CONTEÚDO) em detrimento do aspecto estrutural(FORMA) da linguagem;
 - 2.distinção entre “conhecimento” e “desempenho lingüístico”;
 - 3.gravação e aceitação da língua de sinais e da mímica utilizada pelo surdo como instrumento de comunicação e de avaliação do conhecimento.

PERMANÊNCIA

- conhecimento das dificuldades lingüísticas do portador de deficiência auditiva;
- conhecimento da comunicação em Língua de Sinais;
- envolvimento dos professores e alunos do curso de Letras/Português para atuarem como monitores do educando Deficiente Auditivo, favorecendo sua comunicação escrita.

- estabelecimento de critérios que distingam o conhecimento científico do conhecimento lingüístico;

- aceitação da mensagem, embora esteja contida em frases mal estruturadas [grifo meu];

- aceitação de outras formas de resposta na avaliação, como a mímica e a Língua de Sinais

(BRASIL, 1997a, s. p.)

O conjunto de recomendações do MEC representa um pequeno avanço em relação ao reconhecimento político das diferenças, ainda que o faça veiculando uma concepção de sujeito surdo deficiente, o qual apresenta comportamentos desviantes da “normalidade”. A língua de sinais é tomada como **instrumento de comunicação** e não como sistema lingüístico inserido num contexto sócio-histórico-cultural que permite não apenas a comunicação, mas a significação mediante a veiculação de visões de mundo e universos de valores que se expressam e que se organizam por meio da linguagem verbal; espaço, enfim, de conhecimento cultural e de identidade social. Quando mímica - expressão do pensamento por meio de gestos naturais - e língua de sinais estão colocados no mesmo patamar, ignora-se a importância sócio-histórico-cultural e cognitiva desta última para a pessoa surda e dá-se ênfase apenas ao aspecto comunicacional. O oralismo, há mais de um século, também vem desenvolvendo essa preocupação e os resultados já são por nós conhecidos.

Diante disso, acreditamos ser muito genéricas as afirmações de que devemos considerar na língua portuguesa, no caso dos surdos, o conteúdo em detrimento da forma. Tais generalizações podem levar a atos extremos de arbitrariedade, nos quais, pela falta de conhecimento em relação ao que realmente acontece nas produções escritas, se considere qualquer tipo de produção como aceitável. Esta forma de avaliação, que ignora qualquer critério, é tão danosa para a educação do surdo como as práticas tradicionais, até então desenvolvidas, que desconsideravam seu conhecimento anterior como ponto de partida em sua aprendizagem.

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

Em relação à **forma** ou **estrutura** do texto, o professor deverá estar atento aos seguintes aspectos morfossintáticos por estarem diretamente relacionados à organização da LIBRAS:

- a organização sintática da frase, que poderá apresentar a ordem OSV, OVS; SVO;
- estruturas típicas relacionadas à **flexão de modo, tempo** - inexistentes em LIBRAS - e **pessoa verbais**;
- ausência de **verbos de ligação e verbos auxiliares**;
- utilização do **artigo** de forma inadequada ou aleatória, devido a sua inexistência em LIBRAS;

- utilização de elementos que constróem a coesão textual como é o caso das **conjunções, preposições, pronomes**, entre outros, que poderão não se apresentar ou se colocar inadequadamente;
- **concordância verbal e nominal** que; pela ausência de desinência para gênero e número, bem como flexão verbal de modo e tempo em LIBRAS, poderão apresentar-se de forma peculiar;
- questões de **gênero e número** por serem não marcados em LIBRAS.

Já em relação ao aspecto **semântico** ou de **conteúdo** do texto, são características próprias nos textos de surdos:

- **limitação ou inadequação lexical**, o que acaba por prejudicar a argumentação;
- marcas da “oralidade” ou seja uma configuração discursiva baseada em **recursos coesivos** utilizados em LIBRAS que, por sua vez, são mais desprendidos daqueles solicitados para a escrita.

Além disso, nossa sugestão aos professores que se deparam com estudantes surdos em suas classes é, primeiramente, que eles entendam que têm diante de si um usuário de uma língua diferente da sua, que inevitavelmente estará refletida nas diferentes práticas discursivas compartilhadas em sala de aula. Segundo, que o conhecimento dessa língua, por parte do professor é condição *sine qua non* para que se estabeleça a interação verbal significativa, a partir da qual será tecido o vínculo afetivo tão perseguido nas experiências de aprendizagem escolar. E, por fim, concretizar, na prática, o **diálogo com as diferenças**, respeitando as possibilidades e limitações de seu aluno, para que assim o auxilie na construção de sua identidade surda.

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

Pesquisadores, no mundo todo, adeptos da linha de pesquisa que se denomina Estudos Surdos (*Deaf Studies*) são categóricos em afirmar a necessidade de se identificar os mecanismos de colonização e paternalismo, entre outras formas de opressão impostas, historicamente, tanto às comunidades surdas quanto a outras minorias étnicas e lingüísticas, que instituíram práticas etnocêntricas, que destruíram culturas, subjugaram povos enfraquecidos, impuseram costumes e línguas majoritárias e produziram, por sua vez, identidades multifacetadas.

Ao se repudiar a história, o contexto, as dimensões sócio-ideológicas de um grupo social específico, negou-se sua forma de existir como tal, criando-se mecanismos assimétricos de poder, formas de paternalismo que segundo LANE(1992, p. 48) caracteriza-se como “um sistema segundo o qual uma autoridade empreende a satisfação das necessidades e a regulação da conduta daqueles que estão sob o seu controlo[sic].”

Coube ao paternalismo ouvinte devolver os surdos à sociedade através da construção de práticas e representações sociais construídas a partir das imagens que fizeram deles e não daquilo que eles realmente são. Nos preocupamos, durante muito tempo, em apresentar os assuntos sob o nosso ponto de vista fazendo com que os surdos aceitassem o papel de incapazes que lhes imputamos;

o rótulo é já um indício de alterações profundas nos acontecimentos da vida do quotidiano, para recorrer a práticas especiais em casa, para uma educação especial, para uma instrução em apenas determinadas áreas, para o estudo de algumas matérias, para o adquirir padrões específicos das relações sociais, para o uso exaustivo de estigmas tecnológicos (aparelhos electrónicos[sic] e bobinas) possivelmente para a cirurgia, para o desenvolvimento de uma auto-imagem como uma consequência[sic] de todas estas forças. O rótulo tem naturalmente o seu próprio "ritual de poder". (LANE, 1992, p. 38).

Entretanto, o panorama mundial em relação à organização político-social da comunidade de surdos está mudando. Em vários países do mundo, os surdos estão organizados e clamando por seus direitos sociais. São inflexíveis em afirmar que aquilo que os caracteriza enquanto grupo é a linguagem e a cultura que partilham, e não uma deficiência auditiva.

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

O respeito lingüístico e cultural deve estar assentado em ações que envolvam muito mais do que estabelecer apenas uma forma de comunicação entre surdos e ouvintes, reconhecendo a necessidade da língua de sinais, neste

processo. Garantir o acesso e a permanência de estudantes surdos nas instituições de ensino tem no consenso sobre a necessidade da utilização da língua de sinais em sua educação apenas uma realidade óbvia que não trará alterações no imenso panorama de fracasso pedagógico a que foram submetidas as pessoas surdas, até o presente momento. Há inúmeras ações a serem praticadas que envolvem um projeto de educação, que considere em sua proposta curricular o legado histórico e cultural das comunidades surdas, novas tecnologias educacionais pautadas essencialmente em recursos visuais, formação de professores edificadas em concepções sócio-antropológicas, maior participação da comunidade surda na gestão dessa educação, entre outros aspectos. Não é apenas a mudança na língua em que são transmitidos os conteúdos ou critérios de avaliação mais justos em relação às diferenças lingüísticas que apresentam o que vai garantir ou orientar uma nova abordagem curricular, mas a compreensão do sujeito surdo em sua totalidade sócio-histórico-cultural.

ANEXO I

Textos Sinalizados em LIBRAS

Fita contendo 55 minutos de gravação das práticas lingüístico-discursivas realizadas por alunos surdos em sala de aula.

ANEXO II

Sistema de Transcrição da LIBRAS

O Sistema de Transcrição adotado para a LIBRAS, neste trabalho, está baseado naquele desenvolvido por FELIPE (1993, 1997b, 1998), que tomou como referência aqueles utilizados por autores norte-americanos como KLIMA & BELLUGGI (1979) para representar os itens lexicais da (ASL), e FERREIRA BRITO (1995) Estas convenções foram utilizadas para poder representar, linearmente, uma língua espacial-visual, que é tridimensional. Algumas adaptações serão realizadas no sentido de não explicitar todas as transcrições necessárias, para facilitar a compreensão do leitor e por muitas das informações eliminadas não serem relevantes para a análise proposta.

1. Os **itens lexicais da LIBRAS**, para efeito de simplificação, são representados por **palavras da língua portuguesa em letras maiúsculas**. Os verbos virão sempre na forma infinitiva, posto que não há flexão para modo e tempo verbal em LIBRAS. Também, alguns determinantes, como os artigos, não serão representados por não se fazerem presentes nesta língua. Quando for necessário mais de uma palavra em português para representar um único signo da LIBRAS elas serão escritas separadas por hífen, diferenciando-se das **palavras compostas em LIBRAS**, que são **representadas por palavras da língua portuguesa, separadas pelo símbolo ^**. As **traduções para o português serão transcritas entre aspas com letras minúsculas**. Exemplos:

CASA - “casa”, HOMEM “homem”, ESTUDAR “estudar”, LEÃO “leão”;

CORTAR-FACA “cortar com faca”, CORTAR-TESOURA “cortar com tesoura”,
QUERER-NÃO “não querer”, COMER-BOLACHA “comer bolacha”;

CASA^ESTUDAR “escola”, MULHER^BENÇÃO “mãe”, COMER^MEIO^DIA
“almoçar”.

2. Quando não há em LIBRAS um sinal para um conceito já codificado em língua portuguesa, por empréstimo, esse item lexical é expresso pelo alfabeto manual (datilologia)²⁰. Este recurso é representado pelas letras do alfabeto separadas por hífen. Exemplos :

S-U-E-L-I “Sueli”, A-N-E-S-T-E-S-I-A “anestesia”, C-U-R-I-T-I-B-A “Curitiba”.

3. Palavras da língua portuguesa que, por empréstimo, passaram a pertencer à LIBRAS por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de um movimento próprio dessa língua, representam-se pela datilologia do sinal em itálico. Exemplos :

D-R “doutor”, *H-I-V-+.* (HIV positivo) .

4. Para simplificação da representação dos **traços não manuais** (expressões faciais e corporais) que coarticulam-se com os itens lexicais, nas formas exclamativas e interrogativas, serão representados por sinais de pontuação utilizados na escrita da língua portuguesa, como !, ?, ?!.

5. Como não há desinências para **gênero** e número em **LIBRAS**, o sinal será representado por uma palavra da língua portuguesa que possui estas marcas, terminada com o símbolo @, justaposto ao radical do item . Exemplos.:

BO@ “bom/boa”, ME@ AMiG@ “meu(s) amigo(s)/ minha(s) amiga(s)”, MUIT@ “muito(s) / muita(s), AQUEL@ (aquele(s)/aquela(s)).

6. Os pronomes serão representados da seguinte forma :

pro1s, pro2s, pro3s = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular;

pro1d, pro2d, pro3d = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do dual;

pro1p, pro2p e pro3p = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural.

²⁰ O alfabeto manual representa as letras do alfabeto das línguas orais. É utilizado por surdos para identificar nomes próprios e palavras da língua portuguesa, quando necessário.

7. Quando o verbo for da classe dos **verbos direcionais** (verbos com concordância) as pessoas envolvidas no discurso serão representadas da seguinte maneira, significando que elas estão incorporadas ao verbo :

1s, 2s, 3s = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular;

1d, 2d, 3d = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do dual;

1p, 2p e 3p = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural.

Exemplos : 1s DAR 2s “ (Eu) dou (para) você. ”

2s PERGUNTAR_{3p} “Você pergunta (para) eles/elas.”

NUNCA 1sVIAJAR “(Eu) nunca (vou) viajar.”

Observação.: os itens lexicais entre parênteses na tradução para o português envolvem sinais que foram omitidos na LIBRAS.

8. Os pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar são representados por:

Loc i - ponto próximo à 1ª pessoa : este / aqui

Loc j - ponto próximo à 2ª pessoa : esse / aí

Loc k - ponto próximo à 3ª pessoa : aquele/ aquela ali/lá

9. Às vezes há uma marca de plural pela repetição do sinal. Esta marca será representada por uma cruz no lado direito do sinal que está sendo repetido.

Exemplo :

INJEÇÃO + “injeções”.

10. Os classificadores, quando utilizados, aparecerão posteriormente ao item lexical que representam, entre parênteses, especificando-se a função que exercem naquele contexto. Exemplo :

ANDAR (CI-modo) “andar em círculos”

PESSO@ SENTAR (CI-forma) “pessoas sentadas em círculo”

ANEXO III

Originais Manuscritos Referentes aos Alunos de Instituições Especializadas.

A história da minha vida

texto 1

Escrita em março de 1983.

Escrita da minha vida.

Eu fui escola fazo junto a

Nós fazinha fui Escola Epeta.

Eu fui escola toroco Me:

Você bonito bom Me.

Nós vamos família fazo um livro de
muito pensado.

Eu vou tem Escola Epeta, na muito
fazo Mea.

Eu teza um menino dezo fazo nos
pomes.

Eu ganhei sanduzinha na festa junina
ano 1983.

(A.1)

texto 2

Curitiba, 04 de março de 1998.

A história da minha
vida.

escola de surdos

escola é Epifânio

anos: 3

Marco foi primeira vez
na escola cresa. b.r.

Cresa, 23 de agosto de 1991.

Nasci 29/06/76

idade: 21

6 cur e cresa

ppf (M) 55

texto 3

Eu 11 anos, irmão julio 1 anos
 Eu com irmão julia escola (Pato)?
 Eu fizil escola de surintes
 e quatro Barras Flávio.
 Ela como viu muito escola de
 surintes Luiz e amiga temtera.
 quem não Quatro Barras anos 1992.
 (F.)

texto 4

A história da minha vida
 Eu irmão maurício 2 anos
 1974 mês fevereiro dia 12.
 Eu irmã Valdeia 4 anos
 1972 mês Outubro dia 13.
 Eu gosto muito a escola
 TUVI CRESA Simone ano
 1980 de novo.
 Ela você (S.)

texto 5

A história da minha vida

Em André' 1976 fui escola de surdos.

Em André' 1986 fui casa escola de surdos.

Em André' 1988 fui centro escola de surdos.

Em André' agosto casa escola de surdo.

Em voltei 1992 casa.

(N.)

Aniversário de Curitiba

texto 1

Jardim Botânico
 Universidade de Curitiba

Eu gosto bem de Jardim Botânico.

Eu foi vi ele bem coisa muito
 Jardim Botânico.

Eu fui passear vi muito coisa
 bem no céu.

Nós vamos e amigos, na foi
 eu fui sim.

Eu gosto bem de coisa.

Ele muito passivos.

Eu casado pé no calhar

Eu comi um coca-cola de pis-
 sar.

Eu viu muito rio.

babaita aniversado bom
 Curitiba 2005 ano.

(A.)

texto 2

Aniversário de Curitiba

Nasci: 29/03/1693.

Curitiba Paraná.

flor é Curitiba.

homens construíram a
cidade Curitiba.

homens trabalharam
cidade limpa.

Jardim Botânico - bonito
flor.

Caminhão que é lixo que
não é lixo - limpa cidade

A população dá exemplo de
disciplina na separação
do lixo.

Rua XV de Novembro, andar
Prefeito: Cassio Toniquelli.

(M.)

texto 3

Curitiba 30 de março de 1998

Aniversário de Curitiba.

Mas vamos ir muito passear
Rua XV de novembro.

Eu fui passear que conversar
pessoas porque viu mamocada.

Ele viu que passear muito
macaca, peixe, leão, jabuti,
cobra. Passeio Público.

Ela que saiu. Passado Cosco-
alexandra e Flávia que namorado.
conhecer a varrer cidade limpa.

U viu muito bem que não jogar
e coca cola.

Nós. perda que viu bem muita
água passear pessoas no rio e
Rua XV de novembro de 24 horas.

Eu vamos passear que ônibus
vi esta Inuiti.

A conversar falar que passear
vi bem casa.

Curitiba. boa passear vi 29/03/1613

(F.)

texto 4

Curituba, 30 de março
1998

Aniversário de Curitiba

Eu sei gosto muito televe
são Prefeito: Cassio Ta
niguchi.

Meu minha família de
vovó sei televeção é gosto
bonito muito o feliz ani
versário. A minha mamãe fez
bolo uma gosto muito d
bom. A minha irmã sei
passar de namorado é o
nome Silvano bonito é
Jardim Botânico.

A minha sei bonito cami
nhão que é lixo que não é
lixo: cidade limpa.

A vovó toda minha passar
deu flor gosta bonito Rua
XV novembro.

(5.)

texto 5

O André viu Jardim Botânico.

o caminho que não é
liso - lisa.

Bilete: cássio Taniguche muito bom.
Aniversário de Curitiba de dia
29 de março, fez 305 anos.

O chamar o ombro ligeirinho

O André viu flor.

Eu André passear bicicheta.

homens construíram a cidade
curitiba

(N.)

A copa do mundo

texto 1

A copa do mundo.

Dia, 10 de junho de 1998.

Brasil

O futebol joga Brasil

Em vísio televisão

Paris - França.



- Taça -

todos muito futebol joga

o Brasil

9 - Ronaldinho terceiro

Brasil

ano -

1994 - Tetra

1998 - Penta?

A aveião vojar o França

Brasil

Dia 10/06/98 -

10/06 - Brasil - x -

Escócia

O técnico do Brasil

Copa do mundo sera

a mais dura de todas.

(M.)

texto 2

A copa do mundo.

Eu gato bom Brasil.

Eu vi umas e famílias de televisão
Brasil fezou.

Eu quero futebol bom Brasil e
H. Romário.

Eu foi logo comprei roba e Brasil

Eu foi se um meu namorado o ficou
e ônibus.

Eu gato bom namorado e some
meudo na comei umas fez pipoca a
vi televisão.

Ele quer e Brasil.

Nós vamos televisão vi Brasil.

Eu muito 1:02 hr.

Eu foi tomil e dois namorado me chama
ões.

Ele fez família nós tomil de jamaes.

(A.)

texto 3

A Copa do mundo.

13. Romária

9. Ronaldinho

Eu soute um comprou problemas
com a músculos da perna pessoa.
Hospital Romária.

O pessoa meu vamos muitos um
torcer em perta Ronaldinho.

O Paris - França pessoa meu
pessoa com muito viajar avião.

O Brasil como muito viu
Escócia como de?

O Brasil vamos de muito
pessoa mais muito que
Ronaldinho futebol.

Eu viu como muito cuidar
técnica do Brasil.

O pessoa vamos muito que
mais não taça.

O vamos que mais muito torcer
landeira.

Não pessoa vamos que um vai
para viajar a copa landeira.

ano 1994 tetra é ano 1998 penta?
nova mais Brasil.

(F.)

texto 4

04/06/98

A copa do mundo.

Eu vi muito televisão
dia 10 de junho 9. Ronaldinho
copa mundo Brasil futebol.
O papai comprou uma pizza
de coca-cola Guarani.
A minha mamãe faz uma
bolo chocolate bom.
A minha irmã gosta muito
casacamento televisão
Brasil de Itália.
Meu irmão namorado Cláudia
vi televisão Brasil de Paraná
guai.

(5.)

texto 5

A copa do mundo

O bola tem jogo

O Brasil ganhou um
bola.

O André viu jogo bola.

O André comprou pegou Brasil
camiseta do Brasil entrada
viu futebol estadio.

O menino viu televisão
camiseta do Brasil.

O menino gostou e entrada
camiseta do Brasil.

O ano do Renta ganhar
camiseta do Brasil.

A família tem pipoca
boca, televisão camiseta
do Brasil ganhar.

(N.)

Você sabe o que é AIDS?

texto 1

AIDS

A minha mãe doente muito
 to sinto aids urina e
 fezes de mês junho dia,
 1^o semana. quarta-fei-
 ra. O papai doente
 AIDS médico Chefe+Positivo.
 Eu vi a mamãe doente
 sexo vagina médica.
 Eu vi conversar proble-
 ma forte saúde. (S.)

texto 2

AIDS

Eu vi televisão muito e pessoa tem
 aids.
 Ele, muito mais pessoa nos uns
 coribus tem aids.
 Eu não coribus no aids.
 Ele, muito tem bebê o aids.
 Nos amigos tem, não aids.
 Pessoa muito aids.
 Flávio não aids.
 Não muito aids preso.
 Banca umato tem aids.
 Flávio comprei uma camurinha.
 Eu não aids tate bom de pega
 uma pebre eu vi não -negativo. (A.)

texto 3

AIDS - HIV

Positivo

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

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

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

A mulher amigo você que
conversa nós gostos seu homem a
muito para conversa você que
mais boa.

Eu como você conversa seu
jeito tomar curados sentos AIDS

A mulher você para que como
muitos: esta namorelos gostos não Positivo HIV

Eu mulher você que namorela
não para mais sama homem
muitos está esquecer eu azar.

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

(F.)

texto 4

Ele quer sexo com
gostoso

Ela quer gosto com
gostoso

evitar cuidado
HIV - AIDS

Eu usa medica NEGATIVO
limpo

você quer evitar sexo
oral

você quer evitar cuidado
evitar SEXO Buceta

(N.)

O cachorrinho

texto 1

O cachorrinho

Gabriela e um passear lindo
chacara cachorrinho.

Ele estava sujo churliro
limpa machucada.

Gabriela chorou muito
(5.)

texto 2

O cachorrinho.

Gabriela vou e passear de casa
um cagei no lindo cachorrinho.

Ele cachorrinho tinha uma
sucho muito patinha no machuca-
da

Quando Gabriela levou de fora
bando de churliro chumie no
malgrado.

Gabriela levou chou jardim
nao portas vi fujo.

Gabriela morar muito chora.



(A.)

texto 3

o cachorro.

Gabriela foi e passar de cachorro
muito e para clacara

Gabriela falar não sujo
feio muito dentro timbo

Ele estava no chuveiro
do banho muito.

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

Gabriela chorou muito
(F.)

texto 4

cachorro.

A Gabriela vou passar.
chicara lindo.

A Gabriela chorar fugir
cachorro.

Chuveiro banho de U
cachorro.

A Gabriela passar
(M.)

texto 5

A cachorrinho

Gabriela ganhou lindo cachorri-
nho. Foi cachorrinho sujo
da limpa pata patinha maculca.
da banho de chuveiro jardim
porta portão lugar chorar.

(N.)

Você sabe o que é Aids?

Exemplo 1

Eu evito sexo. Cuidado aids.

Eu não quero aids.

Eu quero camisinha sexy.

Eu tenho muito cuidado de não.

Eu de gosto Camisinha importante todos dias.

(M., 15 anos, 4ª série)

Exemplo 2

Eu acho muito ruim, mas evito aids.

Eu muito cuidado sexo, importante primeira camisinha tem
de eu acho pode ser mas precisa camisinha u' tem

de eu acho verdade fez sexo, porque tinha amor.

Camisinha muito importante sexo, mas verdade muita amor

Mais bonito.

(J., 15 a., 4ª série)

Exemplo 3

Eu não gosto de Aids.

Porque precisa evitar preocupada in embora.

Eu preciso camisinha mulher precisa camisinha
mochila.

Eu boa HIV limpo exame de sangue e exame de fezes,
exame de urina.

Eu preciso evitar puta

Eu não gosto drogas.

(J., 14 a., 4ª série)

Exemplo 4

~~Eu já não tenho sempre (vagina)~~

dor) passado (porque não sei vontade)

Não preocupado

Eu já não tenho sempre.

(Eu de gosto camisinha)
importante
todos dias

(Eu já não tenho sim)

(1., 16 anos, 4ª série)

Exemplo 5

Eu quero prime evitar sexo

Eu quero não gosto sexo

Eu quero verdade nunca sexo

Eu acho verdade preocupado AIDS

Eu quero não gosto AIDS

Eu quero esta limpa boa

Eu acho muito evitar gravidez, mas

evitar AIDS. Eu muito cuidado de

sexo.

(K., 16a, 4ª série)

Exemplo 6

Eu sabia namorado converso
 precisa sempre médico sempre não
 AIDS saúde bem livre pode/cuidado
 precisa sempre médico saúde/beija
 boca pode, sexo precisa com certeza
 bem normal / pag / eu existe sempre
 médico bem, livre eu HIV+ positivo
 normal eu nunca AIDS / amigo cuidada
 - vivo amigo converso normal /
 Eu vivo mulher como bem não ou não
 (ela nunca / eu médico sempre.)
 Eu namorado com ^{junio} depois ~~de~~
 limpa ^{ca cost} marido / saúde precisa sempre
 médico bom.

(N. 30 anos 2º G)

Exemplo 7

Pessoa normal e mundo, mas só pessoa, e homem
 ou mulher, grupo e amigo, ter "HIV"
 Porque HIV, por exemplo: sexo, homossexual, lésbica
 sangue, droga, gilete, etc.
 Como é HIV? É HIV normal e futura o conceito
 dilatação nome é AIDS

(M. 2º grau)

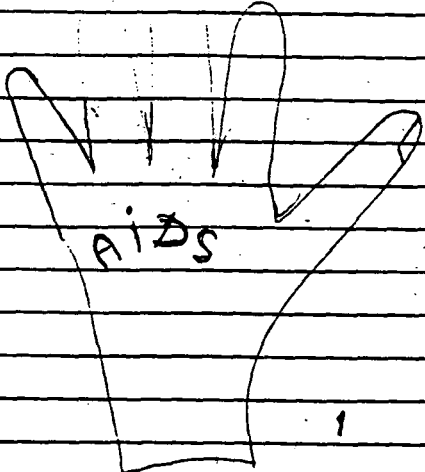
Exemplo 8

Nós temo muito e chega logo da
Aids

Eu e Você vontade sexo exposto HIV
Aids

Você precisa ter camisinha

Nós paga muito Aids; precisa exame
de sangue (M, 23, 2º grau)



Exemplo 9

A pessoa, quem é vida!

A pessoa não colha seu corpo
porque tem dentro humano de HIV.

A pessoa precisa vai para o mi-
dico, que a pessoa não conhece para
aids.

O médico sabe tudo quem tem
dentro de HIV, mas a mulher já sece
outro homem mais um o homem por-
que um pega mais HIV depois vai
futuro começar aumenta de aids.

ANEXO IV

Originais Manuscritos das Provas de Redação do Concurso Vestibular da UFPR (1995 e 1996)

(V1)

QUESTÃO 1

Eu não fumo, nunca experimento porque faz mal. Pulmões ficam perto com câncer. Vou estar fazendo natação há tempo. Até agora se eu fumo não nada muito bem. Por causa falta no ar. Eu quase sempre jantava fora. Vou pescar e garcon preferir de mesa sem fumo. Também gosto dinheiro quase total um mês pra de comprar dois camisas. Fumo poder provocar com câncer e coraçã. Todos mundo fumam porque está muito nervoso tem vontade fumo pra calma de. Fosse eu fique nervoso tem que moracuja. ficar calma também é melhor saúde.

(V2)

QUESTÃO 2

No Norte mais dinheiro do que sul, no sul está devendo de norte porque no sul emprestou porque, no sul tem muito coisa pagar por isso eles emprestou, agora não tem pagar para norte só pagar si. Sul é muito difícil para pagar temora no futuro vai melhor porque eles emprestou precisar para ajuda no hervor, 50 bilhões em muito dinheiro eu acho no futuro vai de certo, porque todo mundo querendo importar para pagar no norte America não é só aqui problema, norte também problema.

(V3)

QUESTÃO 3

Estados Unidos gosta mais café do Brasil... no mundo também, mas E.U.A. é primeiro lugar 197,9% porque E.U.A. não tem planta de café, o Brasil sempre lerar. não pagar porque no Brasil está devendo do E.U.A. por isso aprovado do pra eles. E.U.A. aceitar o Brasil e famoso no café. O Brasil tem bastante lanchonetes. No E.U.A. catrôris mais cafeterias do que lanchonetes. o Japão também mas segundo lugar, no mundo não tem terra no café, o Brasil tem, quem inventou café foi antiga antes escravos eles descobriu.

(V4)

QUESTÃO 4

Tem muita gente com aids estão hospitais não pode sair na rua porque uma pessoas tem H.T.V. pode provocar pegar aids outras pessoas por exemplo beijo, as massas está cortado e etc. Aids não tem curar porque os vírus muito forte do que corpo próprio vírus. não dá remédio pra curar e muito difícil sair pessoas tem aids muito triste porque eles sabem logo morrer o aids provocar cair cabelo, não tem fome, emagrecem, etc. todos precisam tomar cuidado, para não comentar aids, na povos.

(V5)

QUESTÃO 5

Eu sempre sair minha namorada, na cinema da-chronate para tomar milk-shake, bater para novidade. Também viajar junto as vezes as turma surdos também viajar para na praia na casa aluga nós difícil dinheiro para pagar aluguel é muito gostoso nós fazendo muito brincadeira muito apertado, depois casar não dá mais alegria porque começa preocupado, para pagar coisa os filhos, no caso na água, luz, etc. sortudo não é bom ficar sempre ficar case precisa sair para conhecer mais.

(V6)

QUESTÃO 6

O argumento de cigarros que nós se incomoda alguém e alguns sim.
 A cidade de São Paulo que é proibido fumar no bares e restaurantes, lugar pro fechado e poder fumar no ar livre, em várias fábricas de cigarros e alguns costume de fumar e ninguém tem paciência chegar perto e chingar o fumo de cigarro.
 Nada de civilização e que não gosta de liberdade.

(V7)

QUESTÃO 7

O fotógrafo Sebastião Salgado do jornal Folha de São Paulo que afirmou o projeto "Movimento de Populações" a partir sem duvidar e o terceiro mundo prometendo investimento no Primeiro Mundo. O aglomerado da distribuição de fluxos financeiros que vem do sul e do norte e pelas mãos US\$ 40 bilhões em favor do Primeiro mundo.

B) O sul investe no norte. É preciso investir isso, ou eles são produzidos, não tirar um pouco mais do sul

(V8)

QUESTÃO 8

O gráfico mostra que o maior café do Brasil é o Estados Unidos tem 19%. A Itália é o menor café do Brasil tem 3,8%.
A venda de prozer de mês abril 1995 a mais café do mês julho 1995.

O os Estados Unidos tem a mais produzida café do que Japão, Alemanha e a Itália.
O Japão está quase igual por cento da Alemanha. A Itália é muito pouco de que a Alemanha.

(V9)

QUESTÃO 9

No Brasil, muita gente tem preconceitos de "Aids".

Tem que diminuir o preconceito e dar um pouco de amor humana agradável.

As pessoas que tem preconceito não sabe o que faz.

A doença de "Aids" não tem preconceito de ninguém, não tem culpa de nada.

Não há preconceito, há auto-defesa contra a doença e não se incomoda ninguém.

(V 10)

Os jovens têm dinheiro pode ir na academia
 comprar produtos importados e na estética.
 Quando não tem dinheiro e não pode ir
 e nem comprar.
 Dependendo dos jovens tem problema de roupa
 e não consegue pagar o regime. Alguns em-
 gressa e volta a engravidar.
 Os ricos só vivem coisas boas e não faz nada,
 e os pobres sabem trabalhar muito e enriquecem.
 A mulher enriquece mais rápido do que homem.

(V 11)

Neste assunto falando sobre, um restaurante ou bar
 chique ou para clientes que não gosta de estar per-
 te de cigarros ou então não gostam de cheiros e fu-
 mo de cigarros para dar uma boa saúde.
 ✓ Preferem ter liberdade e civilizados à comer ou
 outras coisas que querem ficar em paz.
 ✓ Têm pessoas não querem ter de nada em paz
 ou fazem tudo e que quer ter liberdade em
 tudo.

(V 12)

São e Terceiro Mundo vai ficar mais claro no
 Sul e Norte da economia e financeira.
 Por causa neste tempo de agora os trabalhos
 e dinheiro não está bem para pagar, porém sem
 empregos e dinheiro.
 O Terceiro Mundo vai ser mais claro, ficam
 sem mais ter empreitadas dos países e não ter
 mais lucros. E não pode ficar um pouco do Sul
 também e as pessoas ficam sem empregos.

(V13)

QUESTÃO 1

Antigamente Brasil sempre fazia plantações só para portugueses e brasileiros e mais tarde eles começaram a vender para muitas outras partes do mundo e para muitas partes da América Latina e outros países porque os imigrantes iam trabalhar para EUA e mais barato que outros países que importam mais café do Brasil tem e mesmo gente dos EUA e outros montam a este mais barato por causa dos impostos.

(V14)

QUESTÃO 1

Aids é uma doença grave e para curar para outras mais não é necessário de estar longe de alguém que tem Aids, é só pegar o sangue de Aids para curar e fazer teste. Por isso qualquer pessoa que tem esta doença perde de trabalhar em qualquer lugar mas as pessoas doentes ficam a cada vez mais fracas e perdendo muitos pesos por isso ficam sem emprego ou então a pessoa fica tem medo de pegar esta coisa e se morrendo in situ.

É só não fazer sexo e pegar sangue delas.

(V15)

QUESTÃO 1

Primeiro lugar as pessoas trabalham bastante para ganhar dinheiro e ficam sem fazer exercícios e não pensam da saúde e se doentes.

É muito bom sair com os amigos porque a gente fica mais feliz e sente mais prazer. Tem gente se preocupa demais de si mesmos por causa da idade mas a gente tem que fazer de si e começar a cuidar e ir para academia e fazer exercícios.

Por isso todos nós devemos cuidar bem da saúde porque somos imunes, ricos e dignos de ser admirados.

(V 16)

QUESTÃO 1

Em vista de que foi observado nos restaurantes como as pessoas sabem o que é proibição de fumo, mas não se importam de fumarem em locais fechados, portanto os vizinhos da mesa nunca reclamam pois não há preconceito entre fumantes e não fumantes, principalmente conhecem o próprio vício deles. Os brasileiros buscam prazer de fumar dentro do local, claramente sabem em que o uso de fumo faz mal para a saúde e nem ligam para a minúscula dança grave.

(V 17)

QUESTÃO 2

X Apresentou uma entrevista em que o Primeiro mundo está cada vez mais investindo entre o Norte e o Sul. Já os mercados econômicos mundiais têm várias empresas não muito produtivas e desenvolvidas. Existem muitos lucros espalhados das outras empresas em que não sejam problemas de renda.

(V 18)

QUESTÃO 3

Em vista de que foi observado analisamos que a produção de café exportado brasileiro aumentou pois foi mais procurado pelos Estados Unidos por cento e noventa e sete por cento acima dos limites de que o Japão, a Alemanha e a Itália. Então o café brasileiro foi desvalorizado pelos outros países por boa causa de produtivo e bem organizado de país.

(V19)

QUESTÃO 1

Entendo o preconceito das pessoas aidéticas através do emprego, da amizade e da sociedade. O problema maior é que as mesmas ficaram inseguras para se cuidar, portanto já colocaram as propagandas em todos lugares. Atirei o povo procura para se divertir, consumindo as drogas e principalmente injectaram a seringa através de sangue. O uso de drogas de camarinha foi uma pouca procuração de país.

(V20)

QUESTÃO 1

As mulheres procuram mais métodos para se ficarem dentro de forma e ser bonitas. A maioria delas procura com o prazer está cada vez mais difícil, portanto estão atrás de uma ginástica moderna sem fazer força. Usam os produtos dietéticos para não engordar, apesar de não trabalharem, gostam demonstrar que estão dentro da forma. Usam os produtos cosméticos para não ficarem manchadas no rosto por causa do raios de sol.

(V21)

QUESTÃO 1

A proibição de fumar nos bares e restaurantes em São Paulo está castigando a liberdade dos fumantes. Se isso acontecer em todos lugares, poderá haver um alibi de preconceito entre os fumantes e não-fumantes. Não adiantará impedir de alguém fumar nos lugares públicos, pois cada um sabe o que quer e gosta da atitude. Não haverá diminuição do número de fumantes com essa lei, porque somos independentes dos seres humanos.

(V 22)

QUESTÃO 2

Segundo o fotógrafo Sebastião Salgado, o Terceiro Mundo, conhecido como o Sul; e Primeiro Mundo o Norte. Há, nestes, um fluxo econômico de Sul para o Norte, deixando um contraste financeiro para aquele, pois tudo o que se ganha do mercado a dinheiro é levado para o Primeiro Mundo, então, este investe melhor, através do pagamento de dívidas, empréstimos, juros e o lucro de empresas. A relação entre os dois mundos, quem sai valorizando é aquele que está recebendo os investimentos.

(V 23)

QUESTÃO 3

Os Estados Unidos são um dos países que importam em maior quantidade de café brasileiro, no segundo lugar aparece o Japão, um país asiático e por dois últimos são a Alemanha e Itália. A participação dos Estados Unidos na economia brasileira é importante, pois o café faz muita ajuda um pouco a desenvolvimento de importações a outros países. A facilidade de comércio é mais próximo do Brasil. Também podem ser explicadas a causa dos números de importação.

(V 24)

QUESTÃO 4

Quem temite um funcionário só por uma causa, a AIDS, está errado, pois precisa diminuir os números de casos desta doença no trabalho. Todos deverão agir do modo certo diante dos acidentes e apontar o erro por descuidar a saúde. Eliminando os portadores da AIDS, haverá diminuição da propagação da mesma, pois aprenderão a que é ser e não ser excluído no trabalho. Com o aumento da rigidez de afastar os seropositivos, estamos forçando a eliminação total destes da sociedade em geral e também uma limpeza da saúde.

(V25)

QUESTÃO 1

A atenção popular à televisão e outros meios de comunicação está relacionada com a vontade de imitar uma pessoa, por exemplo, um modelo aparecendo na propaganda de ginástica com os seus músculos fortes. Tudo é deixado de lado os fatos importantes, como o aperto entre duas pessoas. O massacre da indústria e do comércio é comum e faz com que a gente sinta culpado por ser gordo e não cuidar da saúde. Tudo o que é vendido é o sinônimo de fracasso e não o sucesso, que a maioria pensam.

(V26)

QUESTÃO 1

Em locais públicos fechados não proibido de fumar, porém alguns locais não respeitam que fuma dentro do público ou seja, respeitam em educação.

É a consequência de fumar é uma forma de mal saúde e problema de pulmão, mas a propaganda de televisão sobre a companhia de cigarros que mostram o avião numas e o outro propaganda que mostram que vende o cigarro e o benefício que as pessoas liberam ou não.

(V27)

QUESTÃO 2

Segundo o fotógrafo Sebastião Salgado em jornal de São Paulo, ex-economista e fez a série trabalho, a uma interação total do mercado econômico mundial e a primeira seguir em Bangladesh. Precisa a produzir para Bangladesh. É a emergência de suco de empresas. É a parte de Sul que investe a parte de norte, mas não segue. É não imediatos e é sul usou investimentos.

(V 28)

QUESTÃO 28

A porcentagem ganhou 107,9 de E. U. A. da sua importação mais café do Brasil. E diminuiu a porcentagem 56,8 de Itália. Por isso a Eua vende mais que Itália. A importação tem o valor alta e nunca o valor baixa! E o gráfico seguinte se mostram que importação tem a cada países. E a consequência de importação, o Brasil ganhou mais café de importação do Brasil.

(V 29)

QUESTÃO 29

A minha opinião da senhora Martha Nupicy é uma pessoa corajosa e forte. E mostram a parte de precencito é uma poema de guerra, inclusive cigarros. É a principal de pública, é inimiga de liberdade. Os países acham que o cigarro é o vício (mas) é verdade. A inimiga de poema que fomenta a fazer dela. Enquanto os países movem ou não.

(V 30)

QUESTÃO 30

A saúde é uma forma de vida, enquanto libera (le) lutar e cuidar. É mais importante de cuidar todo o corpo. E as vezes não percebem que o corpo não tem, e mas o remédios que atrasam em frente, e depois movem sozinho. Em hoje, diminuiu a porcentagem de paciente que não movem. E agora as pessoas comuns acham que é mais importante de sua beleza.

(V 31)

VERSÃO DEFINITIVA

1	Os jovens usam cabelos grande, brinco
2	e tatuagens por causa SKATE os brasileiros
3	copiam outro país é o Estados Unidos.
4	Eles acham os cabelos grande, brinco e
5	tatuagens é bonito, famoso ou metido
6	mas eles são livres não estuda nada,
7	os jovens só pensa briga não estuda na-
8	da, usam droga. eles use tatuagens parece
9	o que macomheiros ou droga.
10	Se o pai permite que o filho use brinco,
11	não é a escola que tem o direito de impe-
12	dir, claro que não. meu amigo tem 17 anos
13	ele usa tatuagem na perna eu não
14	gostei, também ele use droga eu fiquei longe
15	com ele. porque eu não quero usar droga.
16	Eu acho é melhor fazer que as escolas que
17	prelhem o ingresso de meninas cabeludas ou
18	com brinco e as classifica de preconceitu-
19	ras.
20	Os jovens não use tatuagens, cabeludas
21	e brinco é mais inteligente porque ele estuda
22	bastante, tem educado, tem trabalho, ajuda
23	paio. se usar isso nota zero nunca tem feito
24	é futuro mais difícil responsáreis, porque eles não ma-
25	drugata, beber do alcoolica, droga isso falta não estu-
26	da por isso.
27	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5 ed. São Paulo : Hucitec, 1990.
- _____. Os gêneros do discurso. In : **Estética da criação verbal**. São Paulo : Martins Fontes, 1992.p. 277-289.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- BEHARES, Luis Ernesto. Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda. In: MOURA, M.C.C.; LODI A.C.B. ; PEREIRA M.C.C. (Orgs.).**Língua de sinais e educação de surdos**. São Paulo : TecArt, 1993, [Série de Neuropsicologia, v.3]p.41-55
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. **Integração**. Brasília : MEC, v. 7, n.º 18, 1997a.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Secretaria de Educação Especial. **LIBRAS em contexto**. Curso Básico, 1997b.
- _____.Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**.1998. v.III (série Atualidades pedagógicas,n.4)
- BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Trad. Centro Bíblico Católico. 34 ed. rev. .São Paulo: Ave Maria, 1982.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **História da lingüística**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1979.
- CLAVE PARA LA ESTRUCTURACION DEL LENGUAJE. Instituto Oral Modelo. Casa Ares : Buenos Aires, Argentina, 1965.
- COSTA, Maria Piedade Resende da. **O Deficiente Auditivo : aquisição da linguagem**. Orientações para o ensino da comunicação e um procedimento para o ensino da leitura e escrita. São Carlos : EDUFSCar , 1994.
- ELEMENTOS PARA QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR (1.: 1992 : Curitiba). Anais. Paraná, Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 1992. p. 137-147.

ESPAÇO: informativo técnico científico do INES. Rio de Janeiro : INES, n.1, jul./dez.,1990.

_____. **Histórico do INES** . Rio de Janeiro : INES, 1997a.

_____. n.º 8, ago./dez.,1997b .p.49-54

FARACO, Carlos Alberto *et al.* **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba : Hatier, 1988.

_____. **Algumas questões sobre a escrita**. In: ELEMENTOS PARA QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR (1 : 1992 : Curitiba). Anais. Paraná, Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 1992. P. 137-147.

FELIPE, Tanya Amara. **Por uma Tipologia dos Verbos na LSCB**. In : Anais do II Congresso da Assel - Rio. Faculdade de Letras. UFRJ. 1993. P. 726-743.

_____. **Introdução à gramática da LIBRAS**. In : BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1998. v.III (série Atualidades pedagógicas,n.4). p. 81-117.

FERNANDES, Eulália. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro : AGIR, 1990.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Uma abordagem Fonológica dos Sinais da LSCB**. In : Espaço: informativo técnico científico do INES. Rio de Janeiro : INES, n.º1, jul./dez.,1990.

_____. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro : Babel, 1993.

_____. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1995.

_____. **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1998. v.III (série Atualidades pedagógicas,n.4). p. 19-64

FREITAS, Maria Teresa Freitas. **Aquisição da linguagem : uma perspectiva diferente**. Rio de Janeiro, s.d., mimeog.

GERALDI, João Wanderley. **O uso como lugar de construção dos recursos lingüísticos**. In: ESPAÇO: informativo técnico científico do INES. Rio de Janeiro:INES, n. 8, ago./dez.,1997b.p.49-54

GÓES, Maria Cristina Rafael. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas, SP : Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea)

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas- SP : Papyrus, 1994.

- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1987.
- KLEIN, Ligia R. **Considerações sobre o encaminhamento metodológico no processo de alfabetização**. In: ELEMENTOS PARA QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR (1. : 1992 : Curitiba). Anais. Paraná, Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 1992. p. 137-147.
- KLEIMAN, Angela B. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP : Mercado das Letras, 1998.p. 267-302.
- KLIMA, Edward ; BELLUGGI, Ursula. **The Signs of Language**. Harvard University Press. Cambridge, Massachusset's and London, England. 1979.
- KOZULIN, Alex. **La psicología de Vygotsky - biografía de unas ideas**. Alianza Editorial.S.A : Madrid, 1994.
- LACERDA, Cristina. B. F. de. É preciso falar bem para escrever bem? In : SMOLKA, A . L. ; GÓES, C.(Orgs.). 2. ed. **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP : Papyrus, 1993. p.65-100.
- MAHER, Teresa Machado. **Sendo índio em português**. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP : Mercado das Letras, 1998.p.115-138.
- MOURA M. C., ; LODI, A .C.B. ; M.C.C.PEREIRA (Org.). **Língua de Sinais e educação de surdos**. São Paulo : TecArt, 1993. [Série de Neuropsicologia, v.3]
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo : Cortez, 1997.
- OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo : Scipione, 1993.
- OVIEDO, Alejandro? "Lengua de Señas", "Lenguaje de signos", "Lenguaje gestual", "Lengua manual"? Razones para escoger una denominación. **El bilingüismo de los Sordos**, Santafé de Bogotá, Colômbia, v. 1, n. 2, p.7-11, 1998.
- PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Aspectos lingüísticos da LIBRAS**. Curitiba : Departamento de Educação Especial. No prelo.
- PERLIN, Gladis. T. Identidades surdas. In SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre : Mediação, 1998. p. 52-73.
- QUADROS, Ronice Müller de. **As categorias vazias pronominais : uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição**. Porto Alegre, 1995, Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

- _____. **Educação de surdos : a aquisição da linguagem.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- REVUZ, Christine. (trad. Silvana Serrani-Infante) **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.** In SIGNORINI, Inês (org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP : Mercado das Letras, 1998.p.213-264
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes - Uma jornada pelo mundo dos surdos.** Rio de Janeiro : Imago, 1990.
- SÁNCHEZ, Carlos.M.G.. **La increíble y triste historia de la sordera.** Caracas : CEPROSORD, 1990.
- _____. **La educacion de los sordos en un modelo bilingüe.** Mérida, Venezuela: Diakonia,1991.
- _____. **Vida para os surdos.** In: Revista Nova Escola, set./1993.
- SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS (1997: Rio de janeiro). **Anais.** Rio de Janeiro : Littera Maciel, 1997.
- SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas : as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP : Mercado das Letras, 1998.p. 231-261
- SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP : Mercado das Letras, 1998.
- SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão : abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre : Mediação, 1997a.
- _____. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças : o caso dos surdos. In: SILVA, L.H.(Org.). **Identidade social e a construção do conhecimento.** Porto Alegre, Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre,1997b.
- _____. **La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica.** Mendoza : EDIUNC, 1997c.
- _____. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre : Mediação, 1998.
- SMOLKA, Ana L. ; GÓES, C. (Orgs.). 2. ed. **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP : Papirus, 1993.

SOUZA, Regina M.; VELASQUEZ, Rosicler C.C.; SIQUEIRA, Renata. **A escrita nas diferenças**. In : SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS (1997: Rio de Janeiro). Anais. Rio de Janeiro : Lítera Maciel, 1997.

_____. **Que palavra que te falta?** Lingüística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Situação bilíngüe nacional - os cidadãos surdos**. Palestra proferida no III Seminário Nacional do INES Surdez, Cidadania e Educação : Refletindo sobre o processo de exclusão e inclusão. Rio de Janeiro, 19 a 22 de outubro de 1998b.

SURDEZ E LINGUAGENS : É POSSÍVEL O DIÁLOGO ENTRE AS DIFERENÇAS?
Gravação em vídeo, 1998. videocassete (55 min) : mudo, color. VHS NTSC.

VIÑAO, Alfredo . **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. (trad. Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza). Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

WERTSCH, J.V. **Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action**. Cambridge(Mass.) : Harvard University Press, 1991.