

Capítulo

6

O EDUCANDO SURDO: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DA LÍNGUA(GEM)

Margarida Maria Pimentel de Souza

*Quem é esse, em minha sala que, embora brasileiro, age e se exprime diferentemente da maioria das pessoas? Será que me fiz entender? O que ele(a) pensa? O que ele(a) quer dizer com suas mãos e corpo? O que querem dizer esses sons que se esforça para emitir? Por outro lado: O que quer dizer essa boca em constante movimento? O que ele(a) quer dizer apontando para essas letras, para esses desenhos, para esses objetos? O que são essas palavras? O que e como devo responder? Estas e outras indagações devem surgir na cabeça de pessoas que se encontram diariamente, mas que podem permanecer estranhos, um ao outro, por meses ou anos a fio: professores ouvintes e educandos surdos. Tais questões encontram seu leito no universo da linguagem, visto que, como um ser social, o ser humano se constitui e se desenvolve *na e pela* língua(gem), que tem, como via fundamental de desenvolvimento, as interações. A ausência destas ocasiona obstáculos muitas vezes intransponíveis e lacunas consideráveis, se o isolamento permanece. Exemplo disso, podemos conferir no*

relato de Laborit (1994, p. 32) que apresenta em sua obra, os constantes desafios de ser surdo(a):

Pensava que as pessoas adultas eram imortais. [...] Mas não eu. Não me via tornando-me grande. Acreditava-me limitada ao presente. E, sobretudo, acreditava-me única, sem igual no mundo. Emmanuelle é surda, ninguém mais é como ela [...] Tinha medo. Sei agora por quê: nunca tinha visto adultos surdos.

De acordo com Piaget (*apud* La Taille 1992, p. 11) “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas”. Essa afirmativa é mais sentida pelas pessoas que sofrem o desrespeito à sua maneira peculiar de interagir – os surdos, principalmente porque sua língua ainda é desconsiderada pela maioria (ouvinte) e são rotulados de deficientes, “surdos-mudos”,¹ “mudinhos” etc.

Nesse sentido, o presente texto passeia pela literatura específica, trazendo reflexões desde as representações construídas em torno do surdo e da surdez e suas consequências, passando por aspectos culturais e, em especial, sobre o ponto central de tal cultura: a língua de sinais.

1. Esse termo, assim como “mudinho”, se configura como equívoco (expressões grosseiras), pois as Línguas de Sinais se constituem como línguas legítimas. Considerando ainda que a “fala é considerada como a língua posta em uso” (Saussure 1971), as pessoas surdas, portanto, são “falantes” da referida língua.

Pessoa Surda ou deficiente auditivo?: as diferentes concepções e a busca da cidadania devida

Na Antiguidade, o sujeito surdo era conhecido como “*surdo-mudo*”, considerado como um ser incapaz de adquirir conhecimentos ou herdar propriedades, casar, trabalhar etc. Acreditava-se que tal “*surdo-mudez*” era algo a ser curado através da fé religiosa.

Nesse sentido, a surdez foi considerada, durante muito tempo, como mal decorrente de pecados hediondos ou obra do demônio. Essa visão sentenciava as pessoas que apresentassem alguma característica *antisocial*, a viverem segregadas em asilos ou leprosários (hospícios) construídos com irônica suntuosidade ainda na Idade Média. Tal atitude era prática rotineira do poder público e de familiares que buscavam se isentar da dispendiosa responsabilidade de educar essas pessoas. A esse respeito Pessoti (1984, p. 24) ressalta:

Foi assim que grandes hospitais, como o de Bicêtre e a Salpêtrière em Paris, Bethlehem na Inglaterra e muitos outros no resto da Europa se abriram para acolher piedosa e clinicamente, em total promiscuidade, prostitutas, idiotas, loucos, “libertinos”, delinquentes, mutilados e “possessos” que só na Salpêtrière perfaziam, em 1778, um total de 8.000 pessoas.

Decorre que, nesse contexto, os surdos, confundidos como loucos e idiotas, eram também mantidos em total isolamento.

Mais adiante, seguindo esse caminho, a medicina adentra intensamente na área pedagógica e, a educação dos surdos – considerados deficientes da audição ou de-

ficientes da comunicação – passou, ainda mais, a se desenvolver no sentido de correção do “defeito”, ou seja, o tempo do professor com o “*a-luno*” era despendido com treinamentos intensos da fala e uso de recursos para aproveitamento dos resquícios auditivos. Nesses procedimentos, se priorizava o emprego de aparelhos auditivos e materiais concretos (objetos ou figuras usados para o ensino das palavras que lhes eram apresentadas). Estes eram os procedimentos mais brandos – usados ainda hoje em diversos lugares –, pois em tempos idos, essas pessoas serviram de cobaias em experiências ditas científicas em consequência de pensamentos como o do Abade Sicard (*apud* Lane 1992, p. 77) que escreveu:

Estas crianças não são entidades na sociedade, são máquinas vivas e estátuas... Não possuem sequer instintos animais... As suas mentes são vazias... Para elas o mundo moral não existe. Os vícios e as virtudes são irreais.

Na mesma perspectiva de Sicard, Jean-Marc Itard, fundador da otologia e autor do primeiro livro sobre as doenças do ouvido e deficiências da audição, encontrou nas crianças surdas seu rico laboratório, executando extravagantes procedimentos médicos. Em alguns estudantes aplicou eletricidade nos ouvidos, baseando-se no experimento de um cirurgião italiano que descobriu que ao tocar a perna de uma rã com um metal com carga elétrica, a mesma contraia tal membro. Itard deduziu que havia alguma relação entre a paralisia do ouvido e a paralisia de membros. Depois introduziu sanguessugas nos pescoços de outras crianças surdas, acreditando que a sangria local produziria algum resultado. A outros seis aprendizes, furou-lhes os tímpanos, pensando que o ouvido poderia estar bloqueado e não paralisado. Percebendo que tal procedimento parecia doloroso e infrutífero desistiu,

principalmente depois que uma das crianças veio a falecer na sequência do tratamento. Itard submeteu ainda 120 estudantes – quase todo o corpo discente de uma escola – à experiência de introduzir-lhes uma sonda da garganta ao ouvido na intenção de “extrair o excremento linfático”. Esse, também com resultados nulos, fez com que o referido médico passasse a administrar, por duas semanas, uma infusão secreta nos ouvidos de outros discentes; em outro grupo experimentou o uso de laxativos diariamente, como também a outros tentou cobrir-lhes o ouvido com uma ligadura embebida com um componente químico borbulhante. Nesta, após poucos dias, as crianças sentiam dores insuportáveis e seus ouvidos, já sem pele, expeliam pus (Lane 1992).

Embora com tantas experiências infrutíferas, para ele, frustrantes e dolorosas para as crianças, Itard insistiu por mais tempo. O ciclo continuou com a aplicação de soda cáustica na pele por detrás do ouvido. Com outros, batia com um martelo na área imediatamente atrás do ouvido, na intenção de fraturar-lhes o crânio para passagem do som. Aplicou em outro grupo um botão metálico atrás dos ouvidos, dos quais, após dias, saía pus de uma ferida em crosta. Suas tentativas de cura continuaram com a introdução de um fio no pescoço de um educando com a ajuda de uma agulha, provocando também uma ferida supurante. Somente após tantos e tantos procedimentos absurdos e fracassados, Itard (*apud* Lane 1992, p. 192), enfim, concluiu: “A medicina de nada vale naquilo que já está morto e, por aquilo que me foi dado a observar, não há vida no ouvido de um surdo-mudo. Quanto a isso, não há nada que a ciência possa fazer”.²

2. Na atualidade, seguindo a perspectiva de cura da surdez, encontra-se um procedimento cirúrgico extremamente polêmico, o implante coclear. Mais detalhes a respeito do referido procedimento, ver Lane (1992), dentre outros.

Os registros históricos nos mostram, portanto, uma influência direta da medicina na área da educação de surdos (Lane 1992; Sacks 1998; Leitão 2003), o que gerou, além de traumas nos sujeitos, diversas controvérsias metodológicas de escolarização e sobre a língua(gem) e a cultura desse grupo de pessoas, sob o olhar das representações da cultura dominante. Sobre esse ponto, Favorito (2006, p. 52) ressalta que “A representação tal como um sistema linguístico e cultural é uma forma de atribuição de sentido, de produção de significados”. Assim, é que as relações de poder se configuram como as responsáveis por “nomear” e atribuir rótulos e estigmas a indivíduos pertencentes a comunidades minoritárias.

Cabe a nós, refletirmos sobre as várias formas de interação e o quadro de organização global das sociedades, nas quais, com a velocidade da tecnologia, a cada dia, territórios longínquos são aproximados num simples clicar. Com isso, a busca de aprender um novo idioma (oral) nos diversos cursos, aumenta cada vez mais. Sendo assim, aos estudantes de cursos de licenciatura desponta uma reflexão: *diante da maior probabilidade de encontrar um educando surdo em sala de aula, e da menor probabilidade de ter um estrangeiro alemão, espanhol, americano etc., por que não buscar interagir diretamente (sem auxílio de intérprete) com esse cidadão brasileiro, mas de língua tão específica? Por que não investir também no aprendizado da língua dos surdos, entender sua especificidade cultural e seu universo?* É nesse sentido que os estudos sobre a Educação Bilíngue colaboram para o reconhecimento dessa minoria linguística, sobre os quais Quadros (1997, p. 27) salienta que a preocupação atual dos pesquisadores da área é a de “respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda”. Essas ideias são reforçadas pela declaração da Unesco (1954, *apud* Skliar *et al.* 1995) quando diz que:

[...] é um axioma afirmar que a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal para ensinar a uma criança [...] Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional.

Assim, com essa passagem pelas reflexões supra é que os tópicos seguintes trazem uma visão geral da cultura surda brasileira e das línguas de sinais (doravante LS), especialmente da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

A Cultura e Identidade Surdas: um rompimento com as concepções “naturalizadas”

O primeiro linguista a falar a respeito de características sociais e culturais dos surdos foi William Stokoe na obra *“A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles”*, em 1965. Carol Padden, linguista surda e discípula de Stokoe, a fim de conceituar a comunidade e cultura surdas, estabeleceu a distinção entre cultura e comunidade em termos gerais, escrevendo que “uma cultura é um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições”. Enquanto que “uma comunidade é um sistema social geral, no qual pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras” (Padden 1989, p. 5). Feito isso, a autora define que “uma Comunidade Surda é um grupo de pessoas que mora em uma localização particular, compartilha as metas comuns de seus membros e, de vários modos, trabalha para alcançar estas metas”. A Cultura Surda, entretanto, “é mais

fechada do que a Comunidade Surda” (Idem), pois seus membros comportam-se como as pessoas surdas, compartilham crenças à luz de sua forma peculiar de apreender o mundo que os cerca. A partir do conceito de Padden, podemos inferir, portanto, que numa Comunidade Surda, ouvintes e surdos convivem e compartilham ideias sem serem “culturalmente surdos”.

Nessa perspectiva, ser culturalmente surdo é perceber-se como “Sujeito” em suas experiências visuais. Assim, diferentemente dos padrões clínicos que consideram os surdos pelo prisma da falta de algo – audição e/ou comunicação – Lane (1992, p. 35) define que: “ser-se surdo não é ser-se incapaz, muito pelo contrário, ser-se surdo no comportamento, valores, conhecimentos e ser-se fluente na ASL é considerado, [...] um privilégio na cultura dos surdos”.³

Quando se fala, portanto, em “Comunidade Surda” a referência é feita àqueles que participam de movimentos que são os responsáveis diretos pela “gestação da política da identidade surda” (Perlin 2001, p. 69), os quais denunciam processos sociais e educativos centrados na fala e na audição, nomeando suas “manifestações culturais”, como: *Estudos Surdos, Movimentos Surdos, Teatro Surdo, Literatura Surda, Folclore Surdo, Humor Surdo, Orgulho Surdo* e assim por diante.

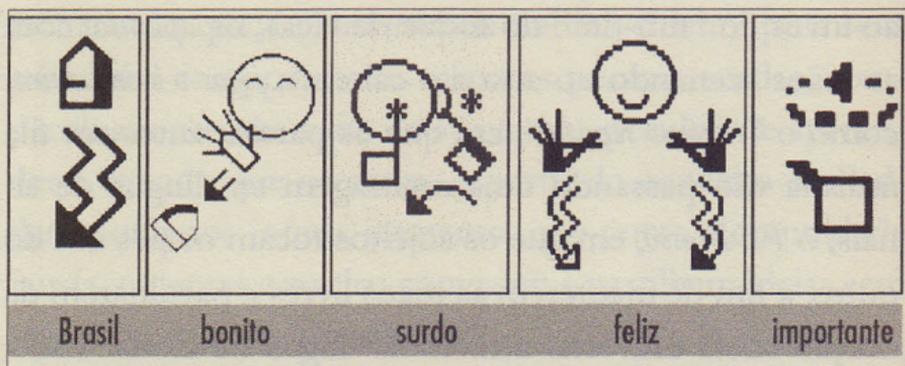
A propósito de ilustrar, os surdos brasileiros, embora imersos no território da cultura geral brasileira, apresentam características, costumes e artefatos singulares. Alguns são adaptações ou versões da cultura ouvinte para a surda. Tais artefatos são: a *campainha luminosa*, substituindo o sinal sonoro de residências com surdos ou sirenes de escolas; o *brinde*, em que se tocam as mãos,

3. Referência à Língua de Sinais Americana – ASL. As afirmações do autor se aplicam a valores de surdos no mundo inteiro.

ao invés do “tim-tim” do toque de taças; os *aplausos* com as mãos acenando no alto das cabeças; *jogos e brincadeiras* como o “*telefone sem fio*”, em que os participantes em fila indiana vão passando uma mensagem em língua de sinais; o *Pai-Nosso*, em que os sujeitos tocam os pés um do outro, a fim de manterem as mãos livres e partilharem da oração cristã universal através da língua de sinais. Tudo, como se percebe, prioriza o caráter visual. Já na *Literatura Surda*, como todo povo que busca legitimar sua cultura, o surdo é o personagem central. No Brasil, há a publicação de adaptações da literatura infantil tradicional, como *A Cinderela Surda* (Rosa e Karnopp 2003) ou a história de *Adão e Eva Surdos* (Rosa e Karnopp 2005), entre outras produções.

O *intérprete e tradutor* – também elencado como componente dessa cultura – é aquele que possibilitará o contato da pessoa surda com o meio oral-auditivo desde simples situações às mais complexas, como telefonemas, cerimônias religiosos e sociais, palestras, debates, casos trabalhistas, judiciais etc. A respeito desse profissional, Quadros (2002, p. 29) esclarece que o intérprete precisa “ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação [...] também deve ter formação específica nas áreas de sua atuação”.

Cabe ainda ressaltar um aspecto em propagação no Brasil e no mundo, o qual se refere à escrita da língua de sinais – o *Sign Writing*. Este sistema, criado por uma coreógrafa americana, Valerie Sutton, tem a finalidade de favorecer o acesso direto à LS através de sua escrita sem transitar pela escrita da língua oral, evitando, assim, o sentimento de incapacidade gerado nos surdos que não conseguem escrever na língua do *outro* (Stumpf 2003). A título de ilustração, segue abaixo alguns exemplos:



Um fator central da/na cultura surda é a *Língua de Sinais* que, diferentemente das línguas orais, é articulada no espaço tridimensional e seus componentes (parâmetros) ocorrem simultaneamente. É sobre esta, que o seguinte tópico vem abordar.

A Língua de Sinais: um idioma partilhado através dos olhos, das mãos e da face

As primeiras referências quanto à maneira de se expressar dos surdos, remonta, aproximadamente, do ano 368 a.C., quando o filósofo grego Sócrates comenta no *Crátilo* de Platão: “Se não tivéssemos voz nem língua e ainda assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejássemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?” (Sacks 1998; Felipe e Monteiro 2004).

Outro fato que trata desse modo peculiar de interação é abordado por Felipe e Monteiro (2004) que mencionam a comunicação em sinais realizada pelos monges beneditinos, em 530 d.C., na intenção de manterem o voto de silêncio.

Os fatos citados comprovam que era notória a maneira diferente do surdo “se comunicar” desde os tempos

antes de Cristo; no entanto, a aquisição do *status* linguístico de tais línguas se iniciou apenas em meados do século XX, quando William Stokoe, ao longo da década de 1960, publicou a primeira descrição estrutural da Língua Americana de Sinais – ASL. Este autor, fazendo analogia com as línguas orais, propôs uma análise em unidades mínimas (queremas/quiremas),⁴ além de comprovar sua formação morfossintática. Dessa forma, provou que a LS tem léxico e sintaxe, satisfazendo todos os critérios linguísticos de uma língua genuína.

Apesar da comprovação do seu *status* linguístico e das pesquisas no campo da linguística, existem ainda alguns mitos a respeito da LS que povoam as mentes humanas, como por exemplo, a forma de concebê-la apenas como linguagem, código ou conglomerado de gestos são um deles. Há, inclusive, quem confunda a língua de sinais com o sistema Braille, código de leitura e escrita em alto relevo utilizado pelas pessoas cegas. Outro mito é que a LS representa uma maneira de expressar a língua oral através das mãos – “português sinalizado”, no caso do Brasil. Dentre os que dizem acreditar na LS como uma língua, há pessoas que pensam ser um modo de exprimir somente ideias concretas, sem a capacidade de exprimir as abstratas. Nesse contexto, não somente Stokoe (1960), mas pesquisadores como Ferreira-Brito (1998), Quadros e Karnopp (2004) e Nascimento (2006), entre outros, refutam tais ideias e comprovam a autonomia e legitimidade dessas línguas através de variados estudos, reforçando o padrão visuoespacial da língua, da cultura e do modo ser surdo, conforme exprime Nascimento (2006, p. 270): “*Conhecer o mundo pela visão* significa, ainda, desenvolver um código [linguístico] visual com o qual os surdos asso-

4. Termo sugerido por Stokoe em substituição ao termo “fone-
ma”, na intenção de evitar subestimação da língua de sinais.

ciam *significado* e *significante* a partir das *informações visuais* que extraem do meio”. [Grifos meus]

Em se tratando do reconhecimento da LS no Brasil como meio de interação de seus usuários e/ou nativos, no ano de 2000, a Lei da Acessibilidade nº 10.098 surgiu na busca de garantir, em seu Artigo 17, o acesso aos surdos nos diversos espaços e informações que todo cidadão tem direito. Assim, reza que:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Após vários estudos⁵ e reivindicações da comunidade surda, a Libras foi oficializada em nível federal a partir da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada com o Decreto nº 5.626 em 22 de dezembro de 2005. Esse Decreto traz implicações, dentre as quais se encontra a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Libras no currículo dos cursos de formação de professores em níveis médio e superior de instituições públicas e/ou particulares e nos cursos de fonoaudiologia. Oficialmente, portanto, não somente como modo de interação, mas como uma língua legítima a “Língua Brasileira de Sinais” ficou reconhecida como a “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical

5. Sobre esses estudos ver em Souza (2008, p. 70).

própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Lei nº 10.436/2002)

Quanto à sua estrutura, de acordo com Quadros e Karnopp (2004), as LS contêm os mesmos princípios linguísticos que as línguas orais, pois têm léxico (palavras) e uma gramática. Baseadas nos estudos de Stokoe (1960), as autoras afirmam, ainda, que a diferença refere-se à *estrutura simultânea* de organização dos elementos das línguas de sinais. Entretanto, o esquema linguístico estrutural da LS, proposto por Stokoe compreende três parâmetros – *configuração de mãos* (CM), *locação* (L) e *movimento* (M) – que, se isolados, são desprovidos de significado. Estudos posteriores como os de Battison (1974) e Ferreira-Brito (1998) incluíram outros aspectos imprescindíveis que são a *orientação de mão* (Or) e as *expressões não manuais* (ENM).

As *Configurações de Mãos* (CM) são as variadas formas em que uma ou as duas mãos se apresentam no momento da sinalização. Ferreira-Brito (1998), baseada nas comunidades surdas de grandes centros urbanos, classificou 46 CMs usadas na Libras que são semelhantes ao sistema da ASL.⁶ Esse parâmetro é fundamental, pois as mãos são os articuladores primários das LS e, na articulação do sinal, conforme muda a CM, a mensagem ou palavra também mudará ou, ainda, ficar desprovida de sentido. A seguir, o quadro com exemplos de CM da lista da LSB Vídeo, além do alfabeto manual utilizado no Brasil:

6. Outros estudos catalogaram mais variações, conforme se confere na Figura 1.

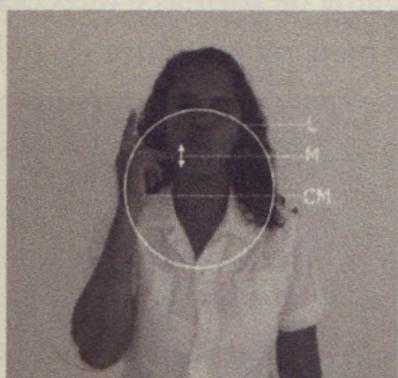
Configurações de mãos



LSB vídeo -- 61 CM



O *Ponto de Articulação* (PA) ou *Locação* (L) refere-se ao espaço adiante do corpo ou “ponto” no próprio corpo, onde o Sinal é articulado. Friedman (1977, *apud* Quadros e Karnopp, *idem*, p. 57) define o PA como a “área do corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que ou perto do qual o sinal é articulado”. As autoras salientam que na Libras o espaço de enunciação é a área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos, na qual os sinais são articulados. A ilustração seguinte⁷, baseada em Quadros e Karnopp (2004) apresenta a delimitação do espaço de enunciação, destacando os três parâmetros básicos:

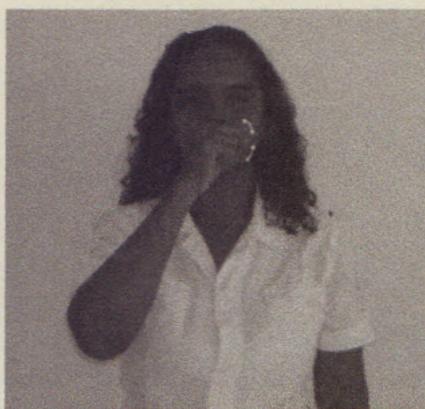


Fortaleza [Ex. 1]

Os pontos de articulação (ou locações) são realizados em tal espaço, dos quais há pontos que tocam no corpo, ou são bem próximos; outros são efetuados no espaço neutro, não tocam o corpo.

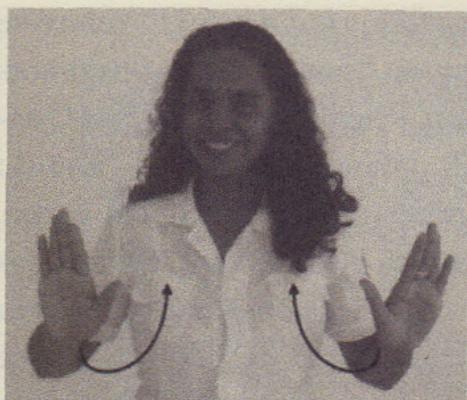


Amigo -- Tórax [Ex. 2]



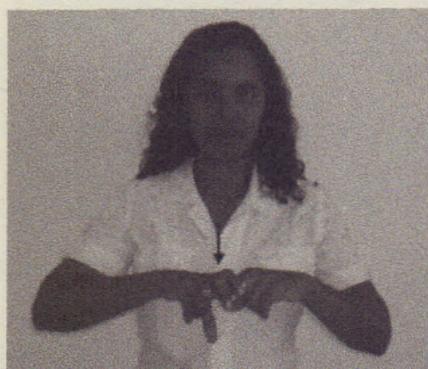
Sábado -- Boca [Ex. 3]

7. As ilustrações e exemplos aqui apresentados foram extraídos de Souza (2008) e estudos cotidianos.



Festa -- espaço neutro [Ex. 4]

Um parâmetro bem complexo são os *Movimentos* (M), pois, pode envolver uma gama de formas e direções, desde movimentos internos de mão, movimentos de pulso, movimentos direcionais no espaço e até um conjunto de movimentos no mesmo sinal. Nessa perspectiva, o objeto e o espaço propiciam a formação do *movimento* de um sinal, no qual a(s) mão(s) do enunciador representa(m) o objeto, enquanto o espaço (de enunciação), onde o movimento se realiza, é a área em torno do enunciador. Na execução dos sinais, observa-se que a grande maioria possui esse parâmetro. Entretanto, sinais como SENTAR, AJOELHAR, EM PÉ, SILENCIAR dentre outros, são estáticos. Os exemplos a seguir demonstram essa diferença.



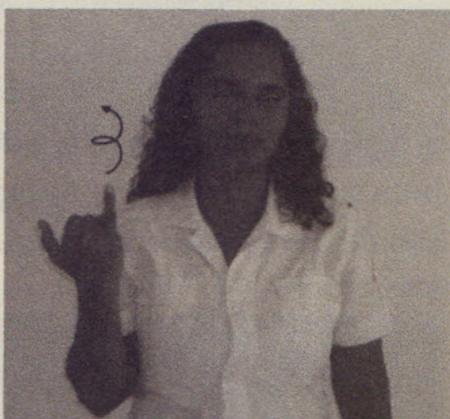
SENTAR -- Sem Movimento [Ex. 5]



CADEIRA -- Com Movimento [Ex. 6]

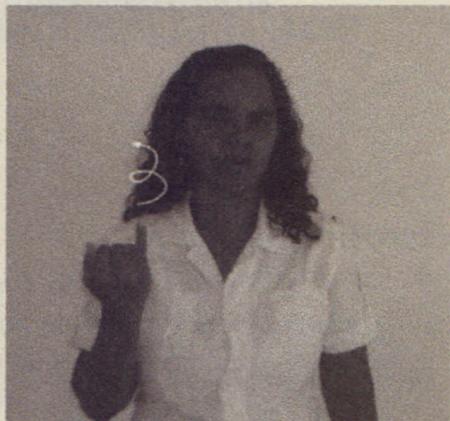
As *Expressões Não-Manuais* (ENM) compreendidas pelas expressões corporais e/ou faciais são elementos muito importantes, pois conforme suas variações, dão significados diferentes, frente à articulação de determinadas expressões “manuais”. Sua execução na produção do sinal tem função sintática, marcando orações exclamativas, interrogativas, negativas, relativas, topicalizações e sinais específicos. Podem também ocorrer, simultaneamente, expressão corporal e facial, como no caso das orações interrogativas e negativas. Conforme Felipe e Monteiro (2004) as ENM apresentam-se da seguinte forma:

- Na *frase afirmativa* a expressão facial se mantém neutra.



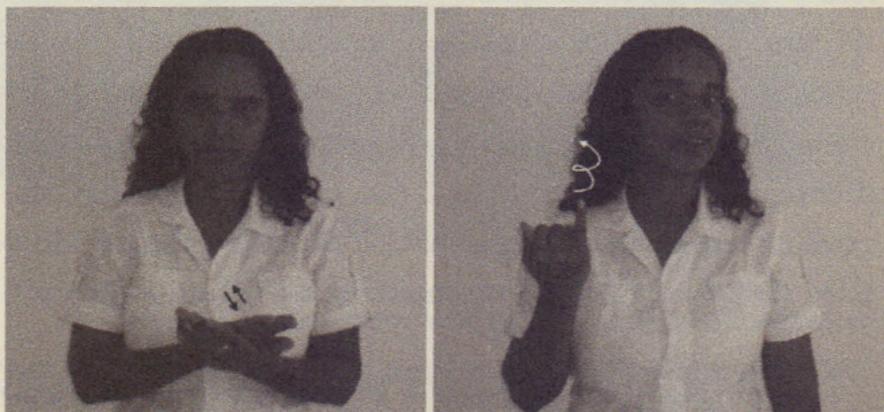
ESTUDAR IMPORTANTE. (Estudar é importante.) [Ex. 7]

- Na *frase interrogativa* as sobrancelhas ficam franzidas e há um ligeiro movimento da cabeça que se inclina para frente.



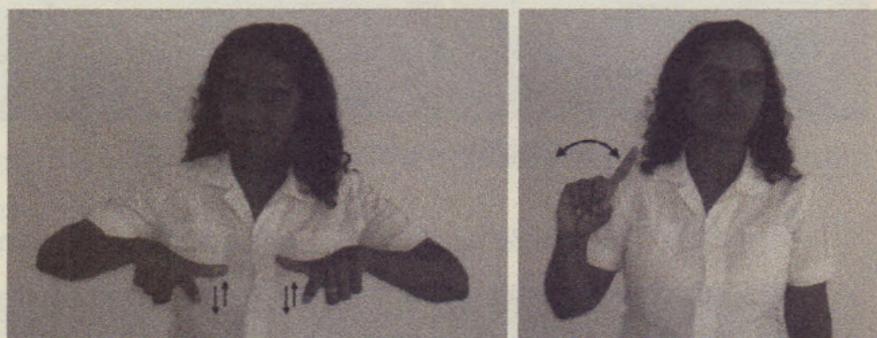
ESTUDAR IMPORTANTE? (Estudar é importante?) [Ex. 8]

Na *frase exclamativa* levantam-se as sobrancelhas com um ligeiro movimento da cabeça para cima e para baixo. Pode-se ainda intensificar a expressão, fechando a boca com movimento para baixo.



ESTUDAR IMPORTANTE! (Estudar é importante!) [Ex. 9]

As *frases negativas* apresentam-se de três formas: com acréscimo do sinal NÃO (a); com um aceno de cabeça simultâneo à ação negativa (b), ou com a incorporação de um movimento contrário à ação negada (c).

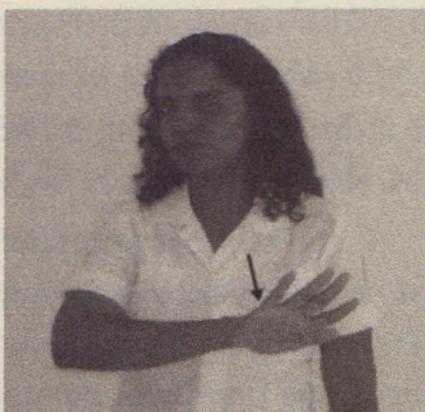


a) [EU] TRABALHAR NÃO (Não trabalhei.*) [Ex. 10]

* A indicação do sujeito é estabelecida por apontação explícita (quando o referente encontra-se presente) ou no espaço (quando ausente) (confira Quadros e Karnopp 2004). Em alguns casos, o contexto revela o sujeito (EU) sem necessidade de apontação.



b) **NÃO-PODER** (Não pode) [Ex. 11]



c) **[EU] NÃO-GOSTAR** (Não gosto) [Ex. 12]

Pode-se notar com os exemplos anteriores, que as expressões não-manuais, além do aspecto emocional, comum também na interação entre pessoas ouvintes, na língua de sinais, apresentam funções gramaticais. Outros exemplos da gramaticalidade das ENM são relativos aos graus de intensidade e tamanho, qualificando substantivos e adjetivos, conforme as ilustrações a seguir:

Ilustrações do **GRAU DE TAMANHO**
ENM incorporadas ao substantivo [RELÓGIO] [Exs. 13, 14 e 15]



Normal



Menor que o normal (DIMINUTIVO)



Maiores que o normal (AUMENTATIVO)

Vale ressaltar que, um fator de grande importância é a direção do olhar, no sentido de dar ênfase ao P.A. e M, além da relação de *feedback* entre emissor e receptor.

A LS, portanto, não é uma pantomima; aquilo que se tem a impressão de que basta olhar atentamente para entender. Não é universal, mas possui universais linguísticos que permitem a comunicação de seus usuários em qualquer região do mundo, conforme o aspecto icônico de muitas expressões que se assemelham às coisas representadas. Tampouco, se trata de um “vocabulário silencioso do corpo” como diz Sacks (op. cit., p. 26), pois para quem a compreende e utiliza, dependendo da ocasião pode “soar” mais “alto” que um grito. Aliás, as variações das expressões não-manuais e do espaço de enunciação marcam a intensidade dos discursos entre os interlocutores dessa língua; como também, o modo de sinalização marca o “estilo” de seu usuário.

Antes de finalizar, as palavras de Karin Strobel, pesquisadora surda e professora da Universidade Federal de Santa Catarina, ilustram o quanto é necessário e é aspirado pela pessoa surda a sua integração na sociedade; uma integração de fato, na qual possam “*inter-agir*” não só com seus equivalentes, mas com todas as pessoas, desde que lhe seja garantido o direito de *Sinalizar*. Strobel (1995, p. 8) recomenda o uso de sinais desde cedo, orientando que isso não é negar

à criança surda o direito de se integrar à sociedade ouvinte; pelo contrário, usando Libras desde cedo ela assimila o conteúdo e se desenvolve intelectual e emocionalmente, o que facilita a aprendizagem da leitura, da fala e terá força, autoconfiança e base mais sólida para se integrar à sociedade sem complexo de inferioridade.

Relatando sua própria experiência Laborit (*idem*, p. 163) também segue o mesmo raciocínio de que a LS é o mediador mais eficiente, apontando que esta possibilita, inclusive, a aquisição da fala oral:

Uma palavra é uma imagem, um símbolo. Quando me ensinaram “ontem” e “amanhã” na língua de sinais, quando consegui entender seu significado, pude falar oralmente com mais facilidade, escrever essas palavras com mais facilidade.

Portanto, mais alto que qualquer sussurro e mais eficiente que qualquer outra língua oral é interagir com os sujeitos surdos na língua que lhes é *natural*, aquela que pode promover uma compreensão mais ampla, a *Língua de Sinais*. Ao final deste capítulo, apresentamos uma atividade sobre questões tratadas neste texto.

Referências

- BATTISON, R. (1974). “Phonological deletion in american sign language.” *Sign Language Studies*, vol. 5, pp. 1-19.
- FAVORITO, W. (2003). *O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

- FELIPE, T. A. e MONTEIRO, M. S. (2004). *Libras em contexto: curso básico*. Livro do Professor. Brasília: MEC/SEESP.
- FERREIRA-BRITO, L. (1998). *Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: MEC/SEESP. (Série Atualidades Pedagógicas nº 4, vol. III)
- LA TAILLE, Y. de (1992). “O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget”, in: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M.K. de e DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, pp. 11-22.
- LABORIT, E. (1994). *O voo da gaivota*. Rio de Janeiro: Best Seller.
- LANE, H. (1992). *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEITÃO, V. M. (2003). *Narrativas silenciosas de caminhos cruzados: história social de surdos no Ceará*. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Fortaleza: Faculdade de Educação, UFC.
- NASCIMENTO, S. P. de F. do (2006). “Ao pé da letra, não!: Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos”, in: QUADROS, R. M. de (org.) *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul.
- PADDEN, C. (1989). “The deaf community and the culture of deaf people”, in: WILCOX, S. (ed.) *American Deaf Culture: an anthology*. Burtonsville, MD: Lindtok Press.
- PERLIN, G. (2001). “Identidades Surdas”, in: SKLIAR, C. et al. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, pp. 51-73.
- PESSOTTI, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: USP.
- QUADROS, R. M. de (1997). *Educação de surdos: aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- _____. (2002). *O Tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, Ministério da Educação.
- QUADROS, R. M. de e KARNOPP, L. B. (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- ROSA, F.; KARNOPP, L. B. e SILVEIRA, C. H. (2003). *Cinderela Surda*. Canoas: Ed. ULBRA.
- ROSA, F.; KARNOPP, L. B. e ALANO, M. (Ilustr.) (2005). *Adão e Eva surdos*. Canoas: Ed. ULBRA.
- SACKS, O. (1998). *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Tradução Alfredo B. P. de Lemos. Rio de Janeiro: Imago.
- SAUSSURE, F. de (1971). *Curso de linguística geral*. Trad. de Antônio Cheline, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix.
- SKLIAR, C.; MASSONE, M. I. e VEINBERG, S. (1995). "El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo." *Revista Infancia y Aprendizaje*, 69/70, Madri, pp. 85-100.
- SOUZA, M. M. P. de (2008). *Voando com Gaivotas: um estudo das interações na educação de surdos*. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. Fortaleza: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, UFC.
- STOKOE, W. C. (1960[1978]). *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press.
- STOKOE, W. C. et al. (1965[1976]). *A dictionary of American sign language on linguistic principles*. Silver Spring, MD: Linstok Press.
- STROBEL, K. L. e DIAS, S. M. S. (1995). *Surdez: abordagem geral*. Curitiba: APTA.
- STUMPF, M. R. (2003). "Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting", in: LODI, A. C. B. (org.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, pp. 62-70.

ATIVIDADES PROPOSTAS

1. O texto apresenta algumas reflexões ao longo da discussão proposta, escreva numa lauda como pensa a sua futura prática de sala de aula com estudantes surdos.
2. Destaque os mitos apresentados no texto e acrescente outros que você conhece.
3. Pesquise no site <<https://redesurdosce.ufc.br>>, em dicionários digitais ou em materiais visuais e vídeos na internet, os sinais da Libras para fazer sua autoapresentação substituindo termos com seus dados quando necessário. Por exemplo:

- “MEU NOME D-A-V-I. NASCER CEARÁ, ESTUDAR U-F-C. FUTURO TALVEZ PROFESSOR@ ENSINAR SURDOS”

1. Leitura complementar: sobre experiências de ensino de português para surdos, consulte:

- QUADROS, Ronice M. de e SCHIMIEDT, M. L. P. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP.
- SALLES, Heloysa. M. M. L. et al. (2004). *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP.