

Universidade Federal de Santa Catarina

Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância

Aline Lemos Pizzio
Patrícia Luiza Ferreira Rezende
Ronice Muller de Quadros

Língua Brasileira de Sinais VI



Florianópolis
2010

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS VI

Tópicos de lingüística aplicados à língua de sinais: Sociolingüística, Psicolingüística e Análise do Discurso.

Capítulo 1: Sociolingüística

1.1. Introdução:

Neste capítulo, vamos abordar alguns trabalhos realizados pela Sociolingüística relacionados às línguas de sinais. Vocês já estudaram, na disciplina de Sociolingüística, que essa área do conhecimento estuda as línguas como fenômenos sociais, analisando-as em situações reais de uso, verificando as variações existentes nas mesmas. Essas variações podem ser de diferentes ordens, tanto dentro de uma mesma língua quanto em comparação com outras línguas. Agora, apresentaremos dados referentes às línguas de sinais especificamente, baseando-nos principalmente em Lucas (2001) que traz vários estudos sobre a sociolingüística das línguas de sinais.

Como vocês sabem, os estudos lingüísticos sobre as línguas de sinais são recentes (datam da década de 1960, com os estudos sobre a ASL realizados por Stokoe) e o foco principal era “provar” que as línguas de sinais eram línguas de fato, com uma estrutura gramatical completa e não meramente sistemas de comunicação baseados nas línguas orais das comunidades ouvintes as quais pertenciam. Felizmente, hoje em dia, essa questão já está superada e é possível verificar uma gama enorme de trabalhos em todas as áreas da lingüística em diferentes línguas de sinais.

Segundo Lucas (2001), os primeiros estudos sociolingüísticos realizados com a comunidade surda americana iniciaram com o próprio Stokoe (1969), nos quais o autor caracterizava o uso da língua como diglossia¹, seguindo o modelo de Ferguson. Desde

¹ Conforme estudado por vocês na disciplina de Sociolingüística, **diglossia** é o termo utilizado para mostrar uma situação em que, em uma mesma sociedade, existem duas variedades de uma mesma língua com prestígios diferentes, sendo uma variedade usada em situações formais e com reconhecimento oficial (variedade alta) e a outra usada em situações informais e sem forma escrita nem reconhecimento oficial (variedade baixa). No caso da língua de sinais, esse conceito é utilizado para mostrar uma situação semelhante, em que duas línguas diferentes são usadas com funções de variedade alta (uma língua falada

então, muitos estudos têm sido feitos em várias línguas de sinais e embora os mesmos tenham contemplado todas as áreas da sociolinguística, é possível dizer que as primeiras pesquisas sociolinguísticas nas comunidades surdas ficaram limitadas a quatro considerações. São elas:

A) A relação entre a língua falada da comunidade majoritária e a língua de sinais, particularmente nas questões educacionais

Essa questão foi amplamente pesquisada, como a inter-relação entre o inglês e a ASL e o resultado do contato entre essas duas línguas. Além disso, durante muito tempo, a grande preocupação dos educadores era como ensinar inglês para as crianças surdas, sendo que muitas filosofias e metodologias foram utilizadas para tal. Apenas recentemente houve o foco no uso da ASL para as questões educacionais e também para outros segmentos sociais. O mesmo aconteceu em muitos outros países, como no Brasil com a Libras. O foco das pesquisas direcionava-se para o contato entre uma língua falada e uma língua de sinais. Somente há pouco tempo é que o contato entre línguas de sinais começou a ter a atenção dos pesquisadores.

B) O conhecimento limitado da estrutura lingüística das línguas de sinais

C) Dúvidas sobre o status verdadeiro das línguas de sinais como línguas reais

Estes dois aspectos se relacionam e contribuíram para a situação descrita no item (A). Isto porque os estudos sociolinguísticos de uma língua acompanham ou seguem a descrição de uma língua, mas não é possível que eles precedam essas descrições, haja vista que é difícil descrever uma variação sociolinguística de uma dada língua sem que tenhamos um conhecimento mínimo de sua estrutura interna. Segundo Lucas (2001), as primeiras descrições de variação da ASL não eram realmente aspectos de variação e somente o entendimento mais profundo da estrutura da ASL pode esclarecer esses fatos.

D) Aplicação de modelos sociolinguísticos de línguas faladas para situações de línguas de sinais

e com reconhecimento oficial) e variedade baixa (uma língua de sinais com ou sem reconhecimento oficial).

Essa aplicação, segundo Lucas (2001), não se encaixa adequadamente para as situações de línguas de sinais, visto que línguas faladas e línguas de sinais são produzidas em modalidades diferentes e têm suas próprias especificidades. Sendo assim, se um pesquisador for investigar, por exemplo, o tipo de sinalização que resulta do contato entre o português e a libras e for utilizar situações aplicadas ao contato entre duas línguas faladas, certamente verificará que existe uma distinção entre esses tipos de contato lingüístico e que os mesmos necessitam de diferentes abordagens.

As pesquisas sociolingüísticas das línguas de sinais estão mudando, e não são mais direcionadas por essas quatro considerações. O aumento do conhecimento da estrutura das línguas de sinais favoreceu o reconhecimento das mesmas como línguas reais e como tais são estudadas em toda a sua complexidade. Assim, todas as áreas da sociolingüística estão sendo pesquisadas, tais como o multilingüismo, o bilingüismo, as línguas em contato, a variação, a política e o planejamento lingüístico e a análise do discurso, entre outros. Ademais, o foco dos estudos está se estendendo para além da relação entre língua de sinais e língua falada. Esse foco faz a relação entre diferentes línguas de sinais. Ainda, as pesquisas em línguas de sinais estão influenciando, também, os estudos das línguas faladas. Como exemplo, Lucas (2001) cita o trabalho sobre as diferenças entre sinais e gestos, de Neil (1992), que forneceu pistas para o papel dos gestos nos discursos em línguas faladas.

1.2. Visão geral da sociolingüística das línguas de sinais

As comunidades surdas por todo o mundo protagonizam fatos que podemos classificar como sociolingüísticos por natureza. Isto porque tratam de questões em que a língua serve como marca de identidade pessoal e de grupo, de relação entre os interlocutores e destes com o entendimento do evento de fala (ou sinalizado). Podemos citar várias situações vividas pelas comunidades surdas que exemplificam essa questão.

Uma delas aconteceu na Universidade de Gallaudet, em março de 1988, quando houve uma semana de protestos decorrentes da seleção de Elizabeth Zinser como a décima sétima presidente da instituição. Entre as reivindicações dos manifestantes estava a intenção de ter um presidente surdo, fato que ainda não havia ocorrido naquela universidade. Esta questão é por si só puramente sociolingüística, visto que, por um

lado, era de conhecimento geral que Zinser não sabia sinalizar direito, por estar iniciando o aprendizado da língua de sinais. Por outro lado, a própria Zinser afirmava que a língua de sinais era importante simbolicamente para a comunidade surda e que, para a administração da universidade, era importante apenas aprender alguns sinais, frases básicas para quando encontrasse os surdos pela universidade, segundo Lucas (2001). A falta de conhecimento da comunidade surda e da língua de sinais por parte da presidente mostrava o quanto ela ignorava o papel da língua de sinais para essa comunidade, além do fato de ignorar que a língua de sinais é um sistema efetivo de comunicação. Dessa forma, o aspecto central nesse episódio é sociolinguístico, já que a questão social, linguística e comunicativa, representada pela ASL, é fundamental para a comunidade surda e determinante para a escolha de um presidente de uma Universidade para surdos.

Outro exemplo dado por Lucas (2001) foi a conferência chamada ‘Deaf Way’, em Washington DC, em 1989, em que participaram mais de cinco mil surdos de todo o mundo com o intuito de focar na questão da linguagem, da cultura e da história do povo surdo. Esse também foi um evento sociolinguístico por ter trocas de informações entre diversas comunidades surdas espalhadas pelo mundo e, principalmente, por reforçar a realidade da identidade cultural surda, que é alicerçada pelo uso das línguas de sinais.

No Brasil, também temos exemplos de eventos sociolinguísticos da comunidade surda. Podemos citar a passagem da direção de ouvintes para surdos da Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos – FENEIDA – sendo marcada pela mudança do nome dessa instituição para Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, em 1987.

De modo geral, a comunidade surda é muito ativa sociolinguisticamente. Questões de empoderamento, de identidade, de conscientização da cultura surda estão intimamente ligados ao uso da língua e são questões importantes também na educação de crianças surdas e podem ser observadas nas comunidades surdas no mundo todo.

Podemos observar, também, que estas ações afirmativas fazem com que o interesse pelas línguas de sinais seja cada vez maior e, com isso, mais pesquisas sejam realizadas para o conhecimento e aprofundamento da estrutura das mesmas e dos seus usuários. A cada ano são reconhecidas pelo mundo novas línguas de sinais e novas comunidades surdas. Atualmente, existem 121 línguas de sinais² catalogadas no banco

² http://www.ethnologue.com/show_family.asp?subid=90008, acessado em 26/02/2008.

de dados do Ethnologue, mas é provável que existam muitas outras que ainda não foram descobertas.

Porém, identificar novas línguas não é uma tarefa fácil. Não podemos determinar, por exemplo, que para cada língua falada exista uma língua de sinais. As línguas de sinais são independentes das línguas faladas pelas comunidades ouvintes ao seu redor. Por exemplo, pessoas ouvintes nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Austrália falam inglês, mas as comunidades surdas que vivem nesses países usam línguas de sinais diferentes (ASL, BSL e AUSLAN, respectivamente); assim como no Brasil e em Portugal em que as pessoas falam português, mas suas línguas de sinais são diferentes (Libras e LGP). Também é possível que um único país tenha mais de uma língua de sinais sendo utilizada. Este é o caso do Brasil, pois é reconhecida, inclusive no Ethnologue, a existência de duas línguas de sinais: a língua de sinais brasileira, a Libras, utilizada pela comunidade surda das zonas urbanas brasileiras e a língua de sinais Kaapor Brasileira (FERREIRA-BRITO, 1995), a LSKB, utilizada pela tribo indígena Urubu-Kaapor, da Amazônia.

Outra questão complicada é a definição do que é uma língua. Como determinar se estamos diante de línguas de sinais diferentes ou de dialetos de uma mesma língua de sinais?

A maneira mais simples para identificar duas línguas como diferentes é considerar se seus falantes (ou sinalizantes) conseguem entender um ao outro. Se eles não se entendem, suas línguas são mutuamente ininteligíveis e podemos considerar que são duas línguas diferentes. Se existe certo grau de compreensão, é possível pensar que as duas línguas são, na verdade, dois dialetos de uma mesma língua. Entretanto, a falta de inteligibilidade mútua entre duas línguas não pode ser considerada um definidor para determinar a fronteira entre língua e dialeto. Muitas vezes, por questões políticas, duas línguas mutuamente ininteligíveis são consideradas dialetos de uma só língua, quando razões econômicas, sociais e políticas reforçam o espírito de nação. Por exemplo, pesquisadores divergem quanto à existência de uma única língua de sinais Sul-Africana. Isto porque Branson e Miller (1998) encontraram doze comunidades surdas distintas com diferenças em sua sinalização. Primeiramente, eles apontaram como sendo doze línguas de sinais distintas, mas as comunidades surdas e outros lingüistas afirmaram que se tratava apenas de doze subdivisões (ou dialetos) de uma mesma língua de sinais. Também há inconsistência quanto ao número de línguas de sinais existentes na Índia e no Paquistão. Jepson (1991) descreve duas línguas de sinais indianas, uma rural e outra

urbana, mas mesmo essas duas denominações recobrem diferentes línguas de sinais utilizadas por diferentes comunidades em áreas rurais e urbanas. Apesar dessa nomenclatura utilizada, essas duas línguas de sinais são, na verdade, dialetos de uma única língua.

Já Zeshan (2001) tem defendido a existência de uma mesma língua de sinais para a Índia e o Paquistão, a qual ela denomina de língua de sinais indopaquistanesa (IPSL – Indopakistani Sign Language). Na sua pesquisa, a autora mostra que as políticas de fronteira da Índia e do Paquistão não criaram uma língua de fronteira e que a mesma língua de sinais é usada em Nova Deli e Karachi. A pesquisadora também verifica variação dialetal entre a zona urbana e a zona rural da Índia. Embora cada um desses países tenha sua própria língua de sinais, a mútua inteligibilidade entre suas línguas de sinais permite essa posição de Zeshan. Entretanto, para outros autores, é preferível dizer que estamos diante de línguas que pertencem à mesma família do que dizer que são dialetos de uma única língua.

Portanto, línguas de sinais podem parecer bastante similares e serem consideradas línguas distintas por suas comunidades, como também pode ocorrer o contrário. Como já foi dito antes, essas questões estão relacionadas a razões políticas, sociais e históricas das comunidades surdas.

1.3. Bilingüismo e línguas em contato

Existem duas possibilidades de bilingüismo descritas na literatura sobre línguas faladas: o bilingüismo social e o bilingüismo individual. Se uma sociedade se declara ‘bilíngüe’, não necessariamente todas as pessoas dessa sociedade são bilíngües. Na verdade, é comum sociedades com uma política bilíngüe e com a maioria de seus cidadãos monolíngües. Um desses exemplos é o Canadá, onde o inglês e o francês são línguas oficiais, mas grande parte da população é monolíngüe em uma dessas línguas.

Os surdos sinalizantes e que participam de comunidades surdas, por nascerem em comunidades de ouvintes que possuem uma língua oral, são muitas vezes bilíngües, ou seja, usam uma língua de sinais e escrevem (ou falam) na língua falada em seu país. Entretanto, esta questão não é tão simples assim. Dizer que uma comunidade surda ou um indivíduo surdo é bilíngüe pode ser controverso em dois pontos, segundo Ann (2001). O primeiro ponto se refere ao fato de que, para existir bilingüismo, é necessário que existam duas línguas. Historicamente, as línguas de sinais não eram consideradas

línguas naturais para a maioria das pessoas e como os estudos sobre as línguas de sinais são relativamente recentes, pode ocorrer que surdos que utilizam uma língua de sinais e sabem a língua oral de seu país, não sejam considerados bilíngües pelas pessoas ouvintes ao seu redor. O segundo ponto diz respeito ao pensamento de que um indivíduo bilíngüe se sente igualmente confortável nas duas línguas. Esse tipo de bilingüismo não é o usual, nem mesmo para indivíduos ouvintes. Para muitos bilíngües, geralmente, há uma língua dominante e outra não-dominante, que possuem funções diferentes em sua vida. Assim, é possível um indivíduo surdo que seja fluente na língua de sinais e que saiba ler e escrever uma língua oral, não oralizar essa língua.

Além disso, considerando o bilingüismo individual, percebemos diferentes níveis de conhecimento da língua não-nativa. Enquanto os indivíduos nativos de uma língua apresentam um mesmo nível de proficiência naquela língua, os falantes que aprendem uma segunda língua vão apresentar diferenças entre si que não são previsíveis. Dentre os motivos para tais diferenças estão questões como a razão para aprender uma segunda língua, o tipo de treino na segunda língua, a motivação para aprendê-la, a função que essa segunda língua vai ter na vida de tal indivíduo e questões sociolingüísticas que o farão preservar traços da primeira língua na produção da segunda língua. Isso acontece com os ouvintes bilíngües, já com os surdos, há ainda mais aspectos imprevisíveis. Sendo assim, o que é exatamente um surdo bilíngüe?

Vários autores já discutiram esse assunto, como Davis (1989), Lucas & Valli (1992) e Grojean (1992) e eles mostram que existe uma grande diversidade de experiências e comportamentos dentro da comunidade surda. Para ilustrar essa questão, alguns tipos de bilingüismo percebidos na comunidade surda estão listados abaixo:

- sinalizantes nativos de uma língua de sinais que são fluentes em uma língua falada (leitura, escrita e fala);
- sinalizantes nativos de uma língua de sinais que lêem e escrevem fluentemente uma língua falada, mas que não falam essa língua;
- sinalizantes nativos de uma língua de sinais que são fluentes em diferentes níveis de leitura e escrita de uma língua falada;
- sinalizantes surdos de uma língua de sinais como segunda língua que lêem e escrevem fluentemente uma língua falada, mas que não falam essa língua;
- sinalizantes surdos de uma língua de sinais como segunda língua que primeiro aprenderam uma versão sinalizada de uma língua falada;

- sinalizantes nativos de uma língua de sinais que aprenderam outra língua de sinais como segunda língua;

- sinalizantes de língua de sinais como primeira/segunda língua que falam uma língua falada.

Como é possível perceber, existe bastante diversidade no que se refere à experiência e ao comportamento de ouvintes e surdos bilíngües, mas o que não se pode negar é que o bilingüismo é um fenômeno bastante comum em muitos lugares no mundo. Quanto ao bilingüismo surdo, existe uma grande quantidade de pesquisas sobre surdos que são bilíngües em uma língua de sinais e em uma língua falada, mas poucos trabalhos sobre surdos bilíngües em duas línguas de sinais.

Pelo que sabemos, não existe nenhuma sociedade na qual seus habitantes sejam todos surdos. Conseqüentemente, não esperamos encontrar um caso de território monolíngüe, no qual pessoas surdas sejam usuárias de uma língua de sinais natural, vivendo separadas de pessoas ouvintes de alguma língua falada. Entretanto, existem casos na literatura que chegam perto dessa realidade monolíngüe para uma língua de sinais. São casos de sociedades em que a língua de sinais é utilizada por todos os seus habitantes, sejam eles surdos ou ouvintes, que se afastam, assim, do padrão da maioria dos ouvintes a seu redor, ou seja, afastam-se de ouvintes não sinalizantes.

O primeiro caso é o de Martha's Vineyard, uma ilha nos Estados Unidos, onde por 250 anos a incidência de surdez estava acima da média nacional. Nesse lugar, todas as pessoas sinalizavam, inclusive as ouvintes. O que chama mais a atenção nessa comunidade, segundo Groce³ (1985), era o fato de as pessoas não se surpreenderem por causa do grande número de pessoas surdas. Para elas, a surdez era uma coisa normal, fazia parte da vida e os surdos não eram vistos como deficientes, apenas como surdos. Outro aspecto interessante é que as pessoas ouvintes aprendiam a língua de sinais na escola, desde a infância e se tornavam fluentes. Os habitantes tinham o hábito de, se havia mais surdos do que ouvintes em um ambiente, apenas sinalizarem e não utilizarem a língua falada. Acontecia, inclusive, de usar a língua de sinais mesmo sem a presença de um surdo na conversação. Após sua pesquisa sobre Martha's Vineyard, Groce concluiu que a noção de que a surdez necessariamente resulta em uma deficiência não é inerente, mas socialmente construída pelos ouvintes.

³ Como o último sobrevivente surdo da ilha faleceu no início da década de 1950, os dados de Groce são de entrevistas com pessoas que lembram o modo de vida da ilha naquele tempo.

O segundo caso é de uma vila maia no México, chamada Yucatec, descrita por Johnson (1994). Dos 400 habitantes, 13 são surdos. Todos os surdos e todos os ouvintes se comunicam exclusivamente por língua de sinais. Para o autor, parecia que tanto surdos quanto ouvintes adquiriam a língua de sinais de forma natural, por meio da interação.

O terceiro caso existe na Indonésia, na ilha de Bali, onde há uma vila chamada Desa Kolok (“Vila Surda”), em que a incidência de surdez é muito alta. Neste local, surdos e ouvintes se comunicam por meio da língua de sinais e têm uma convivência bastante harmoniosa. Os surdos desta vila estão totalmente integrados na sociedade e não há estigma por ser surdo ou ser casado com um surdo. Os surdos têm os mesmos direitos e obrigações de qualquer pessoa da vila e participam da vida política, econômica e cultural.

Em todos os três casos descritos acima, as pessoas surdas e ouvintes convivem juntas e todas elas sinalizam; até mesmo os ouvintes. Segundo os autores que descreveram esses casos, não há evidências de que essas sociedades forcem um senso de grupo majoritário e de grupo minoritário baseados no status dos ouvintes, nem há o desenvolvimento de um grupo étnico surdo. Os ouvintes dessas comunidades falam sua respectiva língua oral e, também, a língua de sinais, com diferentes níveis de fluência, simplesmente porque ser bilíngüe é útil. Embora não haja uma aparente política bilíngüe nessas comunidades, elas têm o compromisso com o bilingüismo, simplesmente porque sentem necessidade dele.

1.4. Variação sociolingüística

A partir do início dos estudos sobre línguas de sinais, com Stokoe na década de 1960, os pesquisadores vêm reconhecendo as línguas de sinais como línguas naturais autônomas, estruturalmente independentes das línguas faladas nas comunidades em que co-existem. Este reconhecimento foi conquistado após inúmeras pesquisas sobre diferentes aspectos da estrutura das línguas de sinais, sendo que as pesquisas sociolingüísticas contribuíram muito para tal status. Segundo Lucas et al. (2001), a variação sociolingüística encontrada nas línguas de sinais se assemelha muito com aquela encontrada nas línguas faladas. A variação existente nas línguas humanas, sejam elas línguas faladas ou sinalizadas, é em grande parte sistemática. Os fatores lingüísticos que condicionam a variação estão relacionados às características da variável em

questão, ao ambiente lingüístico em que ela ocorre, à sua função ou com características do discurso onde ela é produzida. Enquanto muitos fatores sociais que condicionam a variação são os mesmos para línguas faladas e sinalizadas, como região, idade, sexo, classe socioeconômica, etnia; outros fatores parecem ser específicos da variação das línguas de sinais, tal como a linguagem utilizada em casa, os sinais caseiros, entre outros. A seguir, vamos apresentar alguns trabalhos realizados sobre a variação nas línguas de sinais.

Lucas et al. (2001) faz um levantamento dos trabalhos realizados sobre a ASL até aquele momento e observa que muitos aspectos da variação ainda não foram explorados. Em relação à estrutura lingüística, muitos estudos focam na variação lexical, com algumas pesquisas sobre variação fonológica e muito poucas pesquisas sobre variação morfológica ou sintática. Quanto a fatores sociais, o foco estava na variação regional, sendo que alguma atenção foi dada também à etnia, à idade, ao gênero e a fatores relacionados especificamente com as comunidades surdas, como o status audiológico dos pais dos surdos participantes, a idade com que adquiriram a ASL e o histórico educacional desses indivíduos (o tipo de escola que frequentaram, se para surdos ou para ouvintes, metodologias utilizadas, entre outros).

Quanto à variação lexical, Lucas apresenta alguns trabalhos realizados nesse período, como o de Woodward (1976), em que foi observada a diferença entre sinalizantes brancos e americanos negros em produção espontânea e eliciada de alguns sinais. Como resultado, Woodward sugere que os americanos negros tendem a usar a forma mais antiga dos sinais. Shroyer & Shroyer (1984), coletaram dados de 130 palavras (para todas elas havia a possibilidade de três sinais diferentes para representá-las) de 38 sinalizantes brancos em 25 estados. Os pesquisadores encontraram um total de 1200 sinais para as 130 palavras, que incluíam substantivos, verbos e advérbios. Outros trabalhos, realizados na década de 1990, verificaram a variação lexical na diferença de gênero (MANSFIELD, 1993), diferenças relacionadas ao comportamento sexual e uso de drogas (BRIDGES, 1993), variação relacionada ao status socioeconômico (SHAPIRO, 1993) e variação lexical na sinalização produzida por intérpretes de pessoas surdo-cegas (COLLINS & PETRONIO, 1998).

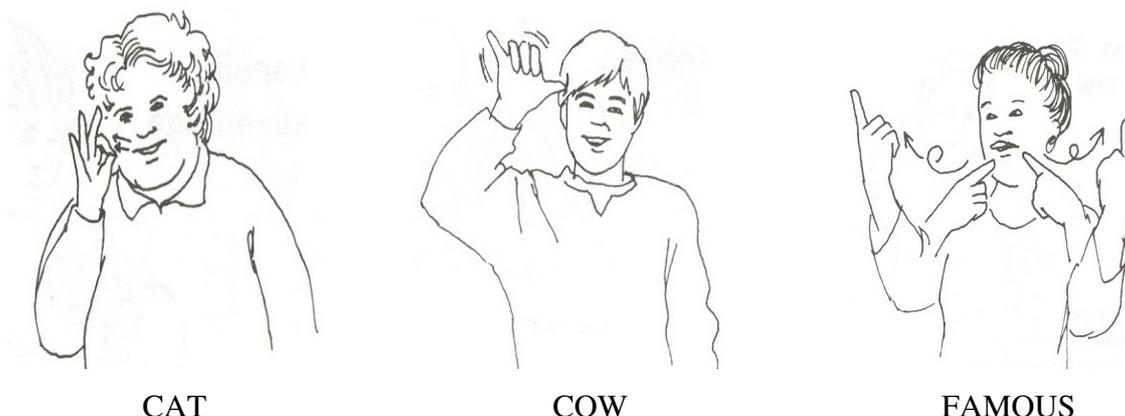
Em relação à variação fonológica, Lucas exemplifica com trabalhos como o de Battison et al. (1975), que examina a variação na extensão do dedo indicador em sinais como FUNNY (engraçado), BLACK (preto) e BORING (chato) na ASL.



(TENNANT & BROWN, 2004)

Todos estes sinais podem ser produzidos tanto com o indicador fechado quanto com ele estendido para o lado. Os participantes foram selecionados levando em consideração os seguintes fatores sociais: gênero, status audiológico dos pais dos participantes, a idade em que aprenderam a sinalizar (se antes ou depois dos seis anos). A análise dos resultados mostrou que sinais que são indexados, como o pronome de segunda pessoa, tem a maior extensão do indicador, seguidos por sinais com flexão, como FUNNY. Os sinais produzidos no centro do espaço de sinalização, como o pronome de primeira pessoa, têm a menor extensão do indicador. A análise encontrou também que não há correlação entre a variação lingüística e os fatores sociais usados para selecionar os participantes. Em relação a este tipo de variação, parece que temos sinais do tipo PROBLEMA, PERDER e COELHO na libras.

Já Woodward & Desantis (1976) verificaram sinais que podem ser realizados tanto com uma mão quanto com duas mãos, como os sinais CAT (gato), COW (vaca) e FAMOUS (famoso), que são produzidos no rosto.



(TENNANT & BROWN, 2004)

Eles propõem que traços que condicionam a variação nesses casos incluem o movimento para fora e a locação facial alta em oposição à locação facial baixa e ao movimento complexo, ou seja, aspectos composicionais. Com base em suas observações, eles acreditam que os sinais que tendem a ser realizados com uma mão são aqueles com movimento complexo, feitos em uma área facial saliente e produzidos na parte inferior da face. Eles também relataram que os sulistas usam mais a forma do sinal com duas mãos do que os não-sulistas, que os sinalizantes mais velhos usam mais a forma com duas mãos do que os sinalizantes mais jovens e que americanos negros tendem a usar com mais frequência a forma mais antiga do sinal, com duas mãos, do que os sinalizantes brancos da mesma idade. Este tipo de variação com sinais produzidos no rosto com duas mãos, também aparece na libras: GATO, BOI e COELHO. Estes sinais podem ser produzidos com duas ou com apenas uma mão. Seria interessante verificar se há uma variação regional relacionada com estes dois tipos de usos.

Mais recentemente, Metzger (1993) observou a variação na configuração de mão dos pronomes de segunda e terceira pessoas, os quais podem ser produzidos tanto com o dedo indexado quanto com a configuração de mão S com o indicador estendido. Já Lucas (1995) estudou a variação na locação do sinal DEAF (surdo).



DEAF

(TENNANT & BROWN, 2004)

Na sua forma de citação em dicionários, o sinal DEAF é produzido com a configuração de mão 1 da locação logo abaixo da orelha até a locação da parte inferior da bochecha, perto da boca. Entretanto, este sinal é também comumente produzido com movimento da locação do queixo para a locação da orelha ou simplesmente pelo contato na parte inferior da bochecha. A observação da produção deste sinal poderia sugerir que a locação final do sinal poderia ser regida pela locação do sinal precedente ou do sinal

seguinte. Porém, os resultados encontrados por Lucas indicam que a locação do sinal precedente ou do sinal seguinte não causa efeito significativo na escolha por uma das variantes de DEAF. Ao invés disso, o fator determinante revelou-se a função sintática exercida pelo próprio sinal, com adjetivos sendo produzidos do queixo para a orelha ou com um simples contato na bochecha e predicados e substantivos sendo sinalizados da orelha para o queixo. Seguindo uma linha parecida, Hoopes (1998) estudou a extensão do dedo mínimo. Alguns sinais que na forma de citação tem a configuração de mão com o dedo mínimo fechado, como os sinais THINK (pensar), LAZY (preguiçoso) e CONTINUE (continuar), podem ser produzidos com o dedo mínimo estendido.



THINK



LAZY



CONTINUE

(TENNANT & BROWN, 2004)

Os achados de Hoopes, contudo, são semelhantes aos encontrados por Lucas, visto que o autor também não observou relação das variantes com o sinal precedente ou seguinte. Em ambos os casos, os fatores fonológicos que pareciam ser os mais importantes – a locação no caso de DEAF e a configuração de mão no caso da extensão do dedo mínimo – na verdade não aparecem como condição para a variação.

Quanto à variação morfológica ou sintática, Lucas et al. (2001) cita o trabalho de Woodward (1973a, 1973b e 1974) e Woodward & Desantis (1977a) que exploram o uso variável de três regras morfossintáticas: a incorporação da negação, a direcionalidade do agente-beneficiário e a reduplicação verbal. Para esse estudo, os autores recolheram dados de 141 sinalizantes (132 sinalizantes brancos e 9 sinalizantes negros americanos). Outras variáveis sociais incluídas foram se o sinalizante era ou não surdo (alguns eram ouvintes, sinalizantes não-nativos), se os pais eram surdos ou ouvintes, a idade na qual a língua de sinais foi aprendida, se o sinalizante estava na escola e o gênero. Aos sinalizantes foram mostrados exemplos das variáveis lingüísticas em questão e

perguntados se eles usavam ou não as formas apresentadas. Os resultados em geral mostraram que os sinalizantes surdos que aprenderam a sinalizar antes dos 6 anos de idade e que têm pais surdos usavam a forma das regras que estava sendo investigada que se aproximava da ASL.

Lucas et al. também cita alguns estudos com outras línguas de sinais, como o trabalho de Woll (1999) sobre a língua de sinais britânica, que encontrou vários fatores que diferenciam sinalizantes mais velhos dos mais jovens. Por exemplo, sinalizantes mais velhos usam mais a soletração manual do que sinalizantes mais jovens. Estes, porém, mostram mais influência do inglês em sua sinalização. Essas diferenças são atribuídas a três aspectos: o pequeno número de famílias surdas faz com que haja descontinuidade entre as gerações, as mudanças no sistema educacional para pessoas surdas e as mudanças na tecnologia. Já Le Master & Dwyer (1991) relataram diferenças entre sinalizantes do sexo masculino e do sexo feminino em Dublin, na Irlanda. Essas diferenças são resultado da segregação na escolaridade das crianças surdas. Sutton-Spence & Woll (1999) também descrevem diferenças entre sinalizantes católicos e protestantes na Grã-Bretanha, sendo que a sinalização dos primeiros tem influência da língua de sinais irlandesa (ISL). Na língua de sinais italiana (LIS), Radutzky (1990) descreveu variação fonológica enquanto pesquisava sobre mudança histórica. Posteriormente, em 1992, em seu dicionário da LIS, Radutzky mencionou variação lexical nos níveis inter e intra urbanos.

Em trabalhos mais recentes, Lucas & Bayley (2006) pesquisaram a variação encontrada em três variáveis: o sinal SURDO (LUCAS, 1995), o movimento descendente de sinais como SABER e sinais produzidos com a configuração de mão 1. A hipótese principal dos autores é a de que as características do ambiente fonológico imediatamente anterior e seguinte exerceriam papéis importantes na escolha da variante. Entretanto, o que foi observado nos resultados é que a categoria gramatical a que o sinal pertence é a restrição lingüística de maior importância, sendo que a influência de fatores fonológicos é bem menos importante do que a classe gramatical.

Mckee, Mckee & Major (2006) fizeram um estudo para verificar a variação encontrada nos numerais lexicais na língua de sinais da Nova Zelândia (NZSL). O objetivo era determinar como fatores sociais, tais como idade, região e gênero condicionam a escolha da variante feita pelos sinalizantes para numerais de 1 a 20. Ao todo, houve 109 participantes surdos de toda a Nova Zelândia na pesquisa. Todos os participantes tinham aprendido a NZSL antes dos 12 anos de idade, sendo que a maioria

deles aprendeu antes dos sete anos de idade. Para verificar como as variáveis sociais condicionam as formas dos numerais, os autores agruparam as variantes em duas categorias: variantes freqüentes, aquelas que eram o sinal mais comum produzido pelos participantes; e variantes não-freqüentes, todas as outras variantes produzidas. Os participantes foram também agrupados por faixa etária, em 4 grupos: de 15 a 29 anos, de 30 a 44 anos, de 45 a 64 anos e acima de 65 anos. Ao todo, dez numerais apresentaram variações (3 e 13, 8 e 18, 9 e 19, 10, 11, 12, 20). Os resultados mostraram que a idade é o fator determinante com relação ao uso de variantes freqüentes versus variantes não-freqüentes pelos participantes. As duas faixas etárias mais novas tendem a preferir variantes freqüentes (de forma mais usual) enquanto as duas faixas etárias mais velhas tendem a usar um grande número de variantes não-freqüentes. Como conclusão, a análise da variação dos numerais da NZSL confirma que a escolha lexical está correlacionada com características sociais. Conforme a hipótese dos autores, o fator idade provou ter o efeito mais influente nas variantes lexicais utilizadas, seguido respectivamente pelos fatores região e gênero. Os dados fornecem evidência de mudança diacrônica entre as faixas etárias e crescente padronização no léxico numeral da NZSL.

Apesar de encontrarmos as similaridades apresentadas no início dessa seção, é verificado também que as diferenças entre a estrutura das línguas de sinais e línguas faladas refletem na variação sociolingüística. A continuidade nas pesquisas sobre variação em diferentes línguas de sinais é necessária e pode reforçar cada vez mais o entendimento sobre variação em qualquer língua humana.

Capítulo 2: Psicolingüística

A psicolingüística apresenta quatro áreas centrais de desenvolvimento de pesquisas:

- Psicologia e lingüística
- Biologia e comportamento
- Compreensão e produção
- Modelos computacionais e experimentos

Não há muitas pesquisas produzidas em todos estes campos da Psicolinguística relacionados com as línguas de sinais. O primeiro deles é onde se situam os estudos de aquisição da linguagem, um dos campos mais estudados nas línguas de sinais, considerando esta área. O segundo deles apresenta alguns estudos desenvolvidos pela equipe do Instituto Salk que envolve neurolinguística, analisando o comportamento neurológico com surdos sinalizantes afásicos ou contrastando o comportamento neurológico de surdos e não surdos. O terceiro deles apresenta algumas investigações na área da compreensão e produção de sinais processados visualmente, bem como, alguns estudos sobre o processamento da leitura e escrita por surdos, temos algumas pesquisas sobre isso. A última área de investigação é a menos explorada com relação às línguas de sinais. O presente texto irá apresentar alguns dos estudos existentes relacionados como os três primeiros campos da Psicolinguística relativos às línguas de sinais.

2.1. Psicologia e lingüística

Os estudos de língua de sinais mais desenvolvidos neste campo da psicolinguística são aqueles relacionados com o desenvolvimento da linguagem, até porque um dos principais objetivos da lingüística é entender como o conhecimento da linguagem é adquirido.

Os primeiros estudos de aquisição de línguas de sinais se ocuparam em analisar se havia uma correlação entre a aquisição de línguas de sinais e a aquisição de línguas faladas. Os autores chegaram à conclusão de que o processo de aquisição das línguas de sinais é análogo ao processo de aquisição das línguas faladas (BELLUGI, LILLO-MARTIN, O'GRADY & VANHOEK, 1990; LILLO-MARTIN, 1991; MEIER, 1980; QUADROS, 1995; KARNOPP, 1995; PIZZIO, 2006; QUADROS E LILLO-MARTIN, 2006).

Normalmente, as pesquisas envolvem a análise de produções de crianças surdas, filhas de pais surdos. Esse grupo de crianças apresenta o *input* lingüístico adequado e garantido para identificação de um padrão normal de aquisição da linguagem, pois os pais usam a língua de sinais com seus filhos. Entretanto, ressalta-se que essas crianças representam apenas de 5% a 10% das crianças surdas⁴.

⁴ Esse dado não é oficial, mas é parcialmente confirmado pela dificuldade quando da seleção dos sujeitos informantes desta pesquisa que foram em número bastante reduzido e não representam todos os estágios da aquisição. Nos Estados Unidos, Lillo-Martin (1986) apresenta esse mesmo percentual.

Estes estudos identificaram os estágios da aquisição da língua de sinais. Quadros (1997) apresenta uma síntese destes estudos. Foram identificados padrões manuais de balbucio, estágio de produção de um sinal, estágio de combinação de dois sinais e o estágio de múltiplas combinações. O balbucio manual apresenta a combinação de parâmetros específicos da fonologia das línguas de sinais com combinações de configuração de mãos com movimentos, ou com localização, ou com orientação de mão. Os padrões de balbucio manual apresentam padrões análogos aos padrões fonológicos do balbucio oral. Os primeiros sinais produzidos pelos bebês surdos acontecem em período análogo à produção das primeiras palavras faladas nos bebês ouvintes adquirindo uma língua falada. Assim acontecem sucessivamente até ser completado o processo de aquisição da linguagem com as últimas estruturas, as mais complexas.

A seguir, apresentamos a síntese de Quadros (1997) organizada para o material do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial em Quadros (2005):

Período pré-lingüístico

Conforme já observado por Quadros (1997) e Fernandes (2003), Petitto & Marantette (1991) realizaram um estudo sobre o balbucio em bebês surdos e ouvintes no mesmo período de desenvolvimento. Elas verificaram que o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, independente do fato de serem surdos ou não. As autoras constataram que essa produção é manifestada não só por meio de sons, mas também por meio de sinais. As autoras chegaram a seguinte conclusão:

Nos bebês surdos foram detectadas duas formas de balbucio manual: o balbucio silábico e a gesticulação. O balbucio silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais. Ao contrário, a gesticulação não apresenta organização interna.

Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o input favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar.

(QUADROS, 1997 :70-71)

Input significa entrada, neste caso, a língua que a criança está tendo acesso, vendo ou ouvindo.

O fato das autoras identificarem na sistematização das duas formas de balbuciar sugere haver algo que sustenta a aquisição da linguagem independente da modalidade da língua: oral-auditiva ou espaço-visual, ou seja, parece haver uma capacidade para a linguagem que faz parte dos seres humanos. Interessante destacar que as crianças ouvintes, filhas de pais surdos, apresentam e desenvolvem os dois tipos de balbucio até chegarem a produção das línguas. Usualmente, essas crianças, por terem *input* nas duas línguas, com seus pais surdos na língua de sinais e com seus parentes e amigos ouvintes na língua portuguesa, crescem bilíngües.

Estágio de um sinal

Segundo Quadros (1997), o estágio de um sinal inicia por volta dos 12 meses da criança surda e pode se estender até por volta dos 2 anos de idade. Nesta fase, a criança refere aos objetos por meio da apontação, segurando, olhando e tocando-os. Como a criança engatinha e caminha, ela se comunica com os brinquedos, luzes, objetos, animais e alimentos. A criança começa a ter iniciativa e participa de outras atividades, como colocar e tirar objetos. Ela utiliza uma linguagem não verbal para chamar a atenção para necessidades pessoais e para expressar suas reações, mas já varia seu olhar entre o objeto e a pessoa que a ajuda a pegar o objeto. Neste nível, a criança imita sinais produzidos pelos outros, apesar de apresentar configurações de mão e movimentos imperfeitos. Ela pode chegar a usar alguns sinais com significado consistente.

As suas primeiras produções incluem as formas chamadas congeladas da produção adulta, ou seja, a criança usa uma palavra com um significado mais amplo. Por exemplo, o sinal de PASSEAR é usado sistematicamente para significar 'eu quero passear', 'papai saiu', 'eu quero sair'. Os sinais produzidos inicialmente estão diretamente relacionados com a criança, por exemplo, LEITE, COMER, MAMÃE, PAPAI, etc.

Interessante observar que neste período as crianças surdas usam gestos assim como as crianças ouvintes para pedir colo, para pedir algo para comer, para pedir algo, por exemplo. Esse tipo de produção gestual em que as crianças (surdas e ouvintes) esticam os braços chorando ou sorrindo dependendo do contexto ou esticam o braço com uma mão fazendo o movimento de pedido (me dá), são típicos nesta fase. No caso

das crianças surdas, o uso destes movimentos é muito comum, mas independentemente disso, elas começam a usar sinais da língua de sinais.

Estágio das primeiras combinações

Segundo Quadros (1997), surgem as primeiras combinações de sinais por volta dos 2 anos das crianças surdas. De modo geral, a criança produz palavras isoladas ou sinais para falar sobre coisas e ações ao redor dela. Ela usa a linguagem para chamar a atenção das pessoas, fazer pedidos e para reclamar. Ela usa a linguagem quando as coisas estão presentes, quando se vão ou quando voltam. A criança comunica mais do que ela é capaz de produzir explicitamente. Ela aponta, olha, toca, identifica as coisas sobre as quais está falando. Além disso, ela possibilita aos outros entender o que ela deixou de dizer. Elas começam a combinar dois sinais observando as restrições que se aplicam ao padrão do adulto. No caso das crianças surdas adquirindo a língua de sinais brasileira, elas já privilegiam a ordenação sujeito-verbo ou verbo-objeto, por exemplo, elas sinalizam: EU QUERER ou QUERER ÁGUA. Isso indica a importância da criança estar diante de sinalizantes da língua de sinais brasileira que sejam fluentes na língua, pois nesta fase, ela já está constituindo a sua língua observando as suas regras de forma implícita. Esse processo caracteriza a interiorização da língua no falante “nativo”, ou seja, a criança está adquirindo a sua língua (ou línguas) de forma natural e espontânea interiorizando as suas regras sem ter consciência desse processo. Ele simplesmente acontece.

Como na língua de sinais brasileira temos, pelo menos, duas classes verbais, aquela que apresenta concordância, como no exemplo apresentado anteriormente, e a outra que não incorpora os pontos espaciais, ou seja, não apresenta concordância. Esses últimos são chamados de verbos simples, como GOSTAR, PENSAR, CONHECER, SABER. Isso sugere que as crianças surdas devem adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a incorporação dos pontos espaciais e a ordem das palavras. A incorporação envolve a concordância verbal que depende diretamente da aquisição do sistema pronominal, ou seja, o estabelecimento dos pontos no espaço incluindo os interlocutores para a primeira pessoa (EU) e a segunda pessoa (TU ou VOCÊ).

No estágio em discussão, as crianças começam a usar o sistema pronominal, mas de forma inconsistente. Apesar da aparente relação entre forma e significado da apontação, o ato de apontar que representa os pronomes na língua de sinais brasileira, a

compreensão dos pronomes não é óbvia para a criança dentro do sistema lingüístico. A aparente transparência da apontação é anulada diante das múltiplas funções lingüísticas que apresenta. Se as crianças não entenderem a relação indicativa entre a forma apontada e o seu referente, a plurificação da apontação pode tornar-se uma dificuldade na aquisição dos mecanismos gramaticais. A idéia de que a gesticulação pode funcionar lingüisticamente é tão forte, que anula a transparência indicativa da apontação.

Estágio de múltiplas combinações

Quadros (1997) apresenta que entre mais ou menos dois anos e meio e três anos de idade, as crianças começam a produzir muitas palavras. Este período também é chamado de explosão do vocabulário, pois o bebê começa a falar sem parar. Isso acontece tanto com crianças adquirindo uma língua falada, como com aquelas adquirindo uma língua de sinais. De modo geral, a criança começa a comunicar muito mais do que ela coloca em forma de palavras, mas subentende menos do que na fase anterior. A criança fala sobre o que ela está fazendo e pode solicitar diferentes coisas. Ela pode identificar coisas em figuras e livros e descrever pessoas e objetos por meio de suas características. Ela fala sobre onde estão as coisas, onde as pessoas estão indo e sobre quem vem a ela. Ela começa a usar frases curtas e sentenças.

Lillo-Martin (1986) cita que nesse período começam a ocorrer distinções derivacionais (por exemplo, a diferenciação entre CADEIRA e SENTAR). Segundo Quadros (1997), a criança surda ainda não usa os pronomes identificados espacialmente para referir-se às pessoas e aos objetos que não estejam fisicamente presentes. Ela usa substantivos não associados com pontos no espaço. Mesmo quando a criança apresenta algumas tentativas de identificação de pontos no espaço, ela apresenta falhas de correspondência entre a pessoa e o ponto espacial. Com referentes presentes no discurso já há o uso consistente do sistema pronominal e inclusive indicações espaciais (indicações ostensivas).

Vamos ilustrar esses processos:

<p>A criança está conversando com a sua mãe e conta para ela que a vovó foi dormir, porque estava cansada, mas que depois ela voltará para continuar a tricotar. Para contar isso em sinais, ela não vai fazer o sinal de vovó e estabelecer um ponto no espaço como o adulto faria, pois o referente 'vovó' não está presente no discurso (a vovó foi dormir na casa dela). Ela vai fazer o sinal de</p>

vovó e contar as coisas sem o estabelecimento no espaço. Se a vovó estivesse no espaço, ela apontaria para a vovó diretamente e falaria em sinais sobre o que quisesse sempre remetendo ao referente por meio da apontação. No primeiro caso, ela também pode usar a apontação que pode ser direcionada a porta por onde saiu a vovó, mas não necessariamente será consistente.

Dos 3 anos em diante, a criança fala sobre as coisas no seu ambiente imediato, sobre o que está fazendo ou planeja fazer. Ela fala sobre o que as outras pessoas estão fazendo, mesmo que elas não tenham nenhuma relação com ela. Ela facilmente compreende os familiares e amigos e, da mesma forma, facilmente se faz entender. As crianças começam a usar o sistema pronominal com referentes não presentes no contexto do discurso, mas ainda apresentam erros. Algumas crianças empilham os referentes não presentes em um único ponto do espaço. Conforme apontado por Quadros (1997), Bellugi & Klima (1990) identificam essa flexão como supergeneralizações, estabelecendo uma analogia com as generalizações verbais observadas nas línguas faladas, como, por exemplo, 'fazi', 'gosti' e 'sabo' na língua portuguesa.

Já há iniciativas das crianças em usar de um ponto no espaço para referir diferentes coisas ou pessoas, mas isso ainda ocorre de forma inconsistente quando os referentes não estão presentes. Talvez essa inconsistência justifique porque as crianças surdas usam menos a concordância verbal.

Quadros traz também a reflexão de Lillo-Martin (1986) sobre os efeitos da modalidade, ou seja, o fato de a língua de sinais ser espacial-visual, ao invés de oral-auditiva, poderia implicar em diferenças na aquisição da criança surda. Nesse sentido, toca-se na questão da iconicidade das línguas de sinais.

Iconicidade se refere a transparência entre o significado e o significante, ou seja, a relação de identidade entre a palavra (o sinal) e o seu sentido. Por exemplo, nas línguas faladas as onomatopéias são consideradas por alguns autores como icônicas, pois a produção sonora “real” (do objeto ou animal) é reproduzida na fala expressando certa identidade.

De fato, alguns sinais da língua de sinais brasileira parecem ter motivação icônica, apresentando alguma relação entre a sua forma e o seu significado, entre o referente e o referenciado. Os estudos indicam que, apesar de haver uma aparente iconicidade nas línguas de sinais, a aquisição do sistema pronominal e a concordância verbal são considerados de aquisição tardia, o que é ilustrado pelos estudos

mencionados até o presente momento. Lillo-Martin cita a conclusão de Meier (1981), o qual diz que a modalidade não facilita a aquisição do sistema da concordância verbal. Na língua de sinais brasileira, Quadros (1995) observou que por volta dos três anos e meio ocorre o uso de concordância verbal com referentes presentes. Com referentes não presentes, houve algumas ocorrências, embora de forma inconsistente, pois o estabelecimento e a identidade do ponto espacial não foram identificados de forma substancial.

Por volta dos 5 anos e meio a 6 anos e meio, a criança conta histórias complicadas sobre fatos acontecidos no passado ou que podem acontecer. Mesmo uma pessoa estranha pode entendê-la facilmente. A criança pode dizer muito sobre como diferentes coisas se relacionam, como algo pode gerar algum acontecimento e como algumas coisas precisam esperar por outras. A criança usa a linguagem para descobrir o que está acontecendo, quem está fazendo o quê, qual o estado das coisas, o que as pessoas estão fazendo e por quê. Ela pode manter uma longa conversa. Ela interrompe a conversa e fala bastante sobre sua experiência relacionada ao que a pessoa está falando durante a conversa. A concordância verbal é usada de forma consistente pelas crianças adquirindo a língua de sinais brasileira. O uso de sujeitos e objetos nulos torna-se comum nesse período. Também se observam alguns exemplos com verbos da classe dos verbos com concordância com sujeitos pronunciados. Isso foi observado quando as crianças queriam tornar mais clara a identificação da identidade do referente estabelecido em um ponto no espaço, assim como ocorre na linguagem adulta.

Vamos ilustrar esse processo:

A criança surda estava relatando um fato já ocorrido. Observou-se o estabelecimento do ponto espacial abstrato para 'carro' no espaço de sinalização, pois 'carro' é um referente não presente no discurso. Outra situação foi de relato de uma história sem o auxílio do livro, dessa forma, ela não podia referir-se utilizando as figuras como referentes presentes. Assim, foram estabelecidos pontos no espaço para 'o menino' e para 'os peixes'. A criança introduziu esses pontos primeiro com os nominais e depois utilizou os pontos incorporados na concordância verbal. Nesse exemplo o uso do recurso de omitir sujeitos e objetos foi empregado de forma consistente e adequada.

No relato de histórias, usualmente as crianças usam as figuras como locais reais dos referentes; isso também é observado nas narrações dos adultos, conforme mencionado anteriormente.

Quando se trata de referentes ausentes do discurso, há uma necessidade bem maior de definir claramente esses referentes no espaço para que não haja problemas na

identificação dos pontos estabelecidos no espaço para os referentes. De certa forma, podemos fazer uma analogia com a criança adquirindo o português e usando os pronomes. Imaginem a criança contando algo e repetindo indefinidamente o pronome 'ele' em uma história sobre o peixinho e o menino. Chega a um determinado momento que se faz necessário esclarecer se 'ele' refere-se ao peixinho ou ao menino ao longo da contação da história. Essa necessidade também é devidamente observada pelas crianças surdas à medida que elas crescem. As crianças surdas adquirindo a língua de sinais introduzem os pontos no espaço não deixando dúvidas quanto a sua identidade, inclusive omitindo-os de forma adequada possibilitando ao receptor recuperá-los.

Entre seis e sete anos, a criança se comunica com quaisquer pessoas sobre o que tem feito e experienciado. Ela pode manter longas conversas inclusive com estranhos. A criança já começa a acompanhar as conversações em grupo mantendo uma conversação clara para os demais. Ela usa a linguagem para influenciar o pensamento das pessoas, suas opiniões e atitudes. Ela a usa para expor alternativas e o que ela e os outros poderiam fazer em diferentes situações.

Segundo Quadros (1997), Bellugi & Petitto (1988), ao analisar as descobertas na aquisição da linguagem, concluíram que o conhecimento do uso lingüístico do espaço nas línguas de sinais inclui a informação quanto às diferenças generalizadas do local de sinalização; o estabelecimento explícito dos nominais em pontos espaciais diferentes; a identificação do local espacial de forma consciente; e a utilização do local espacial em frases e no discurso de maneira contrastante. As crianças parecem adquirir esse conhecimento por volta dos sete anos, quando atingem a maturidade sobre o sistema referencial da sintaxe.

Os dados sugerem que a criança surda de nascença, com acesso a uma língua espaço-visual proporcionado por pais surdos, desenvolverá uma linguagem sem qualquer deficiência. Além disso, pode-se concluir que os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma em que a linguagem é produzida, ou seja, oral-auditiva ou visual-espacial, mas sim, na função lingüística que a serve.

Há, também, um interesse nos estudos com crianças surdas com pais ouvintes, pois, em muitos casos, estas crianças apresentam aquisição tardia.

Singleton e Newport (2004) examinaram o impacto da exposição a um input inconsistente na aquisição da linguagem. A questão da investigação realizada é até que ponto a criança é capaz de organizar uma língua natural a partir de um input inconsistente não representativo de uma língua natural constituída com base em

princípios, algo muito comum entre as crianças surdas americanas. A pesquisa envolve um estudo de caso com uma criança que adquiriu a língua de sinais com seus pais surdos que foram expostos tardiamente a língua de sinais e que apresentam essa língua com muitos erros e produções inadequadas. A criança, aos 7 anos, mesmo exposta a este input, apresenta um desempenho melhor do que seus pais. Foi aplicado um teste morfológico que analisou o desempenho em contraste com o desempenho dos pais. Os resultados da pesquisa indicaram que a aquisição da linguagem acontece independentemente da qualidade do input a que a criança está exposta, por ser algo ativado a partir de poucos elementos disponíveis para a criança, ou seja, estar relacionado com algo inato.

Em outra pesquisa realizada por Singleton & Newport apud Singleton & Newport (2004), os autores concluíram que crianças surdas filhas de pais ouvintes que foram expostas à língua de sinais americana depois dos 12 anos, comparadas àquelas expostas desde a mais tenra idade, apresentaram dificuldades em relação a alguns tipos de construção. Este tipo de estudo reforça a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem, conforme proposto por Lennenberg (1967).

Lennenberg propôs a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem tendo como pressuposto a idéia de que a linguagem é inata. O período crítico se iniciaria por volta dos dois anos de idade e se encerraria por volta da puberdade. Esse período é chamado de crítico porque seria aquele mais sensível à aquisição da linguagem.

Há vários tipos de evidência empírica para sustentar que a aquisição da linguagem é restringida ou baseada em princípios universais relacionados com regras gramaticais ou padrões das línguas naturais. Esses resultados que identificam similaridades (ou universais) entre línguas não relacionadas do mundo (CHOMSKY, 1981, 1995); padrões universais ou estágios de aquisição da linguagem (SLOBIN, 1985); e evidência de um período crítico ou sensível para que a aquisição da linguagem aconteça de forma mais adequada (JOHNSON & NEWPORT, 1989; LENNEBERG, 1967; NEWPORT, 1982) favorecem esta análise. Estudar crianças que não tem input ou input mínimo é difícil, devido à inexistência destes casos. No caso específico da criança surda, infelizmente, estes casos ainda são facilmente encontrados no Brasil. Na ausência do input, espera-se que a criança não ative sua capacidade para a linguagem. Por outro lado, mesmo diante de um input pobre, em função da existência dessa capacidade, a criança pode ativar a linguagem.

Assim como Chomsky (1981) percebeu, mesmo em contextos normais de aquisição, o input não é completo, no sentido de oferecer todos os elementos que compõem uma determinada língua. Mesmo assim, a criança é capaz de, a partir desses estímulos, atingir uma língua com todas as possibilidades que apresenta. Então, o que parece ativar a aquisição da linguagem é o que está por trás da expressão lingüística, ou seja, são princípios que regem a aquisição da linguagem. Assim, os estudos da linguagem podem ser desenvolvidos a partir dos estudos da aquisição da linguagem em diferentes contextos lingüísticos. Chomsky chama a atenção para o fato de que mesmo havendo um input dito normal, ele ainda assim pode ser inconsistente e apresentar diferentes níveis de complexidade. Estudos realizados com crianças diante destes diferentes contextos lingüísticos mostram que mesmo assim a criança desenvolve a linguagem com uma forma diferente e mais complexa do que aquela apresentada no seu input.

Talvez os casos mais extremos de privação lingüística sem privação social envolvem os estudos de surdos sem *input* convencional. Os pais ouvintes das crianças surdas tendem a educar seus filhos utilizando uma linguagem oral, proibindo o uso da língua de sinais por orientação clínica. Goldin-Meadow (2003) têm estudado crianças surdas com pais ouvintes nestes contextos. Por uma opção dos pais, estas crianças não são expostas a língua de sinais. Os níveis de perda auditiva destas crianças não possibilitam um bom desempenho no processo de aquisição da língua oral, mesmo com todo o treinamento. Embora pareça que estes contextos privam a criança de relações sociais, essas crianças crescem com todo o suporte das famílias obtendo um suporte social ajustado. O que é interessante é que estas crianças desenvolvem um sistema gestual individual enquanto sistema de comunicação (conhecido como “sinais caseiros”) para utilizar com sua família. Goldin-Meadow observou que estes sistemas apresentam regularidades estruturais características das primeiras produções gestuais observadas nas crianças em geral: uso de um gesto de forma consistente (palavra), o uso de estruturas recursivas (uso de estruturas subordinadas ou de sentenças coordenadas), e uma morfologia interna dos gestos. Embora não seja um sistema lingüístico completo, os sistemas de sinais caseiros apresentam propriedades essenciais das línguas humanas. Esta pesquisa sugere que na ausência de um input lingüístico convencional, as crianças desenvolvem um tipo de sistema lingüístico. No entanto, o fato de sistemas de sinais caseiros não serem estruturalmente complexos como as línguas de sinais indica que o

ambiente apresenta um papel significativo no desenvolvimento de certas propriedades lingüísticas.

Quadros, Cruz e Pizzio (2007) realizaram um estudo experimental para avaliar o desenvolvimento de crianças/adolescentes surdos diante de diferentes idades de acesso a língua de sinais; analisar o desenvolvimento da linguagem nessas crianças surdas, considerando os contextos de aquisição da língua de sinais; e, verificar se os resultados desta pesquisa sustentam a hipótese do “input empobrecido” e a hipótese do “período crítico/sensível”.

Assim como nos estudos desenvolvidos por Singleton e Newport, o fato das crianças/adolescentes surdos estarem diante de input empobrecido/confuso/inadequado; e dessas crianças/adolescentes surdos adquirirem a língua de sinais tardiamente, não tendo acesso a nenhuma outra língua no período inicial de aquisição da linguagem, tornaram este estudo muito interessante para análise do impacto do input, bem como das considerações relativas ao período crítico para o desenvolvimento da linguagem. Foi aplicado um Teste de Avaliação da Língua de Sinais⁵ em surdos que adquiriram a língua de sinais em diferentes estágios de aquisição. Com isso, analisaram-se os efeitos da aquisição tardia nas construções analisadas nesta pesquisa.

As autoras observaram que tanto na linguagem expressiva, como na linguagem compreensiva, há uma diferença significativa entre o grupo de crianças com aquisição precoce e aquisição tardia. Os dados evidenciam que as crianças com aquisição tardia parecem não adquirirem elementos mais sofisticados da linguagem, enquanto que as crianças com aquisição precoce os adquirem. Assim, os dados evidenciaram que a aquisição tardia compromete a aquisição da linguagem relacionada com aspectos gramaticais da língua. As autoras também analisaram o tempo de exposição à língua de sinais e verificaram que, sujeitos de aquisição tardia, mesmo contando com o mesmo tempo de exposição à língua de sinais do que sujeitos de aquisição precoce, o tempo de exposição não é suficiente para recuperar o atraso no desenvolvimento na linguagem. Os resultados, portanto, corroboram os efeitos do período crítico, conforme abordado por Lenneberg.

Estes estudos evidenciam que as crianças desenvolvem dispositivos gramaticais nas línguas, mesmo quando estas línguas (sinais caseiros) não apresentam certa complexidade, mesmo diante de um *input* empobrecido. Os estudos de sinais caseiros

⁵ O Teste de avaliação da língua de sinais brasileira desenvolvido por Quadros e Cruz ainda não foi publicado.

sugerem que as crianças introduzem sistematicidade aos seus sistemas lingüísticos, mesmo que não haja tal complexidade disponível em seu input. Por outro lado, a questão da aquisição tardia apresenta efeitos no nível gramatical dos sujeitos, evidenciando efeitos do período crítico.

Emmorey (2001:225) sintetiza alguns estudos sobre a aquisição tardia e corrobora os achados sobre a existência de um período crítico, pois os resultados indicam que “a janela para a aquisição da linguagem, gradativamente, se fecha durante a infância”, os sujeitos com aquisição tardia apresentam conhecimento gramatical incompleto e processamento da linguagem ineficiente que não se desenvolve na fase adulta, mesmo com anos de experiência.

Nos últimos estudos, crianças ouvintes, filhas de pais surdos também passaram a fazer parte de algumas pesquisas, pois estas estão expostas a duas línguas com modalidades diferentes, a língua de sinais (visual-espacial) e a língua falada (oral-auditiva), ou seja, estas crianças apresentam uma aquisição bilíngüe e bimodal. Petitto, Katerelos, Levy, Gauna, Tétreault e Ferraro (2001) analisaram crianças ouvintes, filhas de pais surdos, adquirindo a língua de sinais de Québec e o francês e verificaram que as crianças produzem a mesma quantidade de palavras (sinais) em cada uma das línguas no período inicial de aquisição da linguagem. As crianças apresentam sensibilidade à língua que o seu interlocutor está usando, alternando as línguas de forma apropriada. Há, também, uma mistura das duas línguas em diferentes graus, diretamente relacionado com o grau de mistura apresentado pelos seus interlocutores, favorecendo o uso da sua língua de preferência. Esta mistura acontece entre sinais e fala, mas é altamente restringida por princípios semânticos. Os autores concluíram que as crianças bilíngües apresentam uma alta capacidade de diferenciação entre as duas línguas desde o início do processo de aquisição da linguagem, ou seja, quando começam a produzir os seus primeiros sinais ou primeiras palavras faladas. Essa capacidade pode ser resultado de mecanismos biológicos que permitem representações fonológicas diferenciadas.

A questão da modalidade da língua de sinais sempre é considerada nos estudos, pois pode apresentar efeitos na aquisição da linguagem. As investigações delineadas até então indicam que as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças adquirindo línguas faladas. Assim, à medida que os estudos avançam, verifica-se que a constituição da gramática da criança independe das variações das línguas e das modalidades em que as línguas se apresentam (QUADROS, 2006; QUADROS E LILLO-MARTIN, 2005; LILLO-MARTIN e

QUADROS, 2006, 2007). Como diz Chomsky (1986), seja a língua como for e havendo ou não diferenças de ordem não lingüística, a faculdade da linguagem é algo comum entre os seres humanos.

2.2. Biologia e comportamento

Uma das perguntas sobre o processamento biológico da linguagem está relacionada com a localização neurológica do processamento da linguagem: o que determina a especialização hemisférica da linguagem? Por que o cérebro apresenta assimetria entre os hemisférios para as funções lingüísticas? Uma das hipóteses está relacionada com o processamento da fala no cérebro, ou seja, teria algo relacionado com o processamento sensorial da linguagem humana que justificaria a especialização hemisférica.

No entanto, estudos com surdos sinalizantes mostraram que a questão sensorial é secundária na especialização hemisférica para a linguagem, pois mesmo a língua sendo processada visualmente, as questões lingüísticas também são processadas no hemisfério esquerdo. Então, seja uma língua falada ou uma língua sinalizada, as informações lingüísticas continuam sendo processadas no hemisfério esquerdo. Adultos sinalizantes com afasias apresentam lesões no hemisfério esquerdo. Estudos com sinalizantes surdos sem lesão também indicam uma especialização do hemisfério esquerdo para a linguagem. Por exemplo, as emissões tomográficas em surdos adultos observando textos em língua de sinais ou produzindo textos em língua de sinais apresentaram processamento mais saliente no lado esquerdo do cérebro, nas regiões de processamento lingüístico, similares às encontradas em falantes de línguas faladas. Quanto ao processamento sensorial foi observado que nos sinalizantes há uma ativação das áreas relacionadas com o processamento visual em intensidade equivalente ao processamento auditivo para falantes de uma língua. Independente dessa especificidade, o processamento lingüístico ativado em falantes e em sinalizantes envolve o hemisfério esquerdo. Os ouvintes bilíngües, que usam uma língua falada e uma língua sinalizada, apresentam o processamento em ambas as áreas.

Vejam as figuras que ilustram estas diferenças e a mesma área ativada independentemente da modalidade da língua:

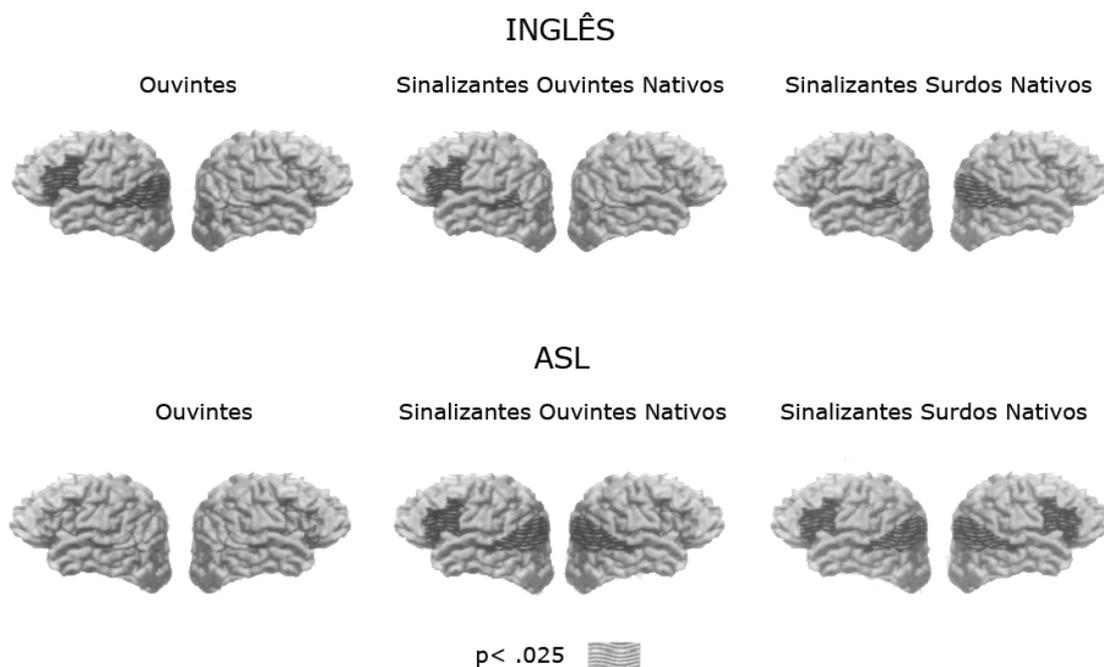


Figura baseada na Figura 4. Representação do cérebro com ativação medida por fMRI em resposta a visualização da ASL ou leitura do inglês em três grupos diferentes (ouvintes não sinalizantes; ouvintes sinalizantes nativos e surdos sinalizantes nativos). (CORINA, 1998c, “Neuronal Processing in Deaf Singers: Toward a Neurocognitive Model of Language Processing in the Deaf”, publicado no *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(1), 35-48. Oxford University Press: Copyright, 1998.

Diferentes estudos sobre a especialização hemisférica com sinalizantes evidenciam que o hemisfério esquerdo é ativado, da mesma forma como é ativado para informações lingüísticas por falantes de qualquer língua. Estes resultados indicam que o cérebro apresenta uma área para o processamento lingüístico independente do seu processamento sensorial. Mesmo que já tenha sido identificado em outros estudos que o processamento do sinal seja mais lento que o processamento da fala, devido aos articuladores envolvidos no processamento de cada modalidade lingüística, o processamento da linguagem não depende do processamento auditivo para ser ativado.

2.3. Compreensão e produção

Emmorey (2005) publicou os resultados de uma pesquisa sobre algumas relações entre produção e compreensão de línguas de sinais. O objetivo da pesquisa foi analisar como a percepção visual e a produção manual interagem no nível fonológico.

Uma das coisas interessantes que foram observadas foi a questão do balbucio manual, pois diferente dos bebês ouvintes que ouvem seu próprio balbucio e brincam com os

sons produzidos por eles mesmos, os bebês surdos não têm o mesmo feedback da sua produção manual. O bebê surdo precisa visualizar suas mãos para ver a sua produção, não é automático como ocorre com os bebês ouvintes que simplesmente ouvem a sua produção. Mesmo que os bebês surdos visualizem suas próprias mãos quando apresentam produção manual, esta é processada com um campo visual mais restrito e ocorre no campo visual perceptual periférico.

Outro aspecto apontado por Emmorey envolve as implicações da percepção direta de alguns articuladores dos sinais. As pesquisas evidenciam que os sinalizantes ajustam sua produção sinalizada de acordo com as necessidades de quem está visualizando a sua produção. Então, se o sinalizante está produzindo seus sinais para uma grande platéia, seus sinais serão produzidos de forma mais ampla no espaço de sinalização, ao contrário de estar frente a frente ao seu interlocutor. As línguas apresentam uma correlação entre a percepção e a produção. A adequação das formas perceptuais visuais é produzida de acordo com a posição do visualizador dos sinais produzidos. Nas línguas de sinais, a visibilidade pode ser afetada pela forma da articulação. Formas perceptuais mais amplas ou mais reduzidas serão usadas ajustando-se a distância do visualizador dos sinais.

Comparando a percepção de ouvintes e surdos, os sinalizantes surdos parecem desenvolver habilidades perceptuais muito similares às desenvolvidas por ouvintes. No entanto, a parte específica da percepção visual dos sinais parece ser a percepção categorial das configurações de mãos que indica um efeito perceptual lingüístico. Isso indica que habilidades perceptuais visuais são comuns entre surdos e ouvintes, mas que as que são associadas às informações de ordem lingüística processadas visualmente são específicas de quem utiliza línguas de sinais.

Outro ponto considerado é o fato do input visual recebido pela própria produção dos sinais ser diferente do input processado visualizando-se outro sinalizante. Assim, o feedback de quem visualiza os sinais passa a apresentar um papel importante no monitoramento da produção em sinais. Os sinalizantes não visualizam a sua produção de forma automática, pois o olhar é direcionado a quem está visualizando os seus sinais e movimenta-se de acordo com o uso do espaço. Os sinalizantes não ficam olhando a sua própria produção, mas parecem apresentar um monitoramento interno de sua própria produção monitorada, também, pelo olhar do seu interlocutor.

Capítulo 3: Análise do Discurso em Língua de Sinais

3.1. Introdução

A Análise do Discurso (AD) é uma prática atuante em lingüística, em ciências humanas, em comunicação, entre outros campos e estuda as construções e produções em discursos, que são uma prática social, não individual. Assim faremos uma pequena síntese dos conceitos condizentes com a Análise do Discurso a fim de situarmos um pouco os conhecimentos nesta área, para depois focarmos no nosso interesse que é a AD na Língua de Sinais, mormente no sujeito participante do discurso no ensino de Língua de Sinais, ou seja, o professor surdo e suas práticas discursivas.

Segundo Orlandi (2005, p. 15-16): “A Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentido enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade”. Deste modo, a AD vai se ocupar de estudar os sujeitos que produzem os discursos, ou mais especificamente, no nosso caso, os sujeitos que usam uma determinada língua, a língua brasileira de sinais, no contexto brasileiro.

Neste curso, utilizaremos a Análise do Discurso com base em Foucault. A idéia de poder no discurso de Foucault (2006, p. 10) mostra que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, é o poder do qual nos queremos apoderar”. Desta forma o dizer, o sinalizar, o discutir dos sujeitos surdos jamais representariam ingenuidade, pois estão sempre intimamente ligados a relações de poder.

Além disso, os Estudos Surdos, Representação e Identidade estarão sendo considerados na análise apresentada aqui. Faremos um recorte dos discursos dos (as) professores (as) surdos (as) em seus espaços e os bastidores no ensino de Língua de Sinais, pois afinal, vocês, alunos (as) serão os (as) licenciados (as) em Letras/Libras. Este estudo pode se refletir nas suas práticas pedagógicas, políticas, históricas e produções culturais e estará exemplificando uma possível análise do discurso. Ainda será apresentada uma síntese das análises discursivas feitas por Thoma (2002) sobre as formações discursivas em filmes que incluam a temática da surdez.

3.2. Estudos Surdos, Representação e Identidade no Discurso

O objetivo desta seção é estudarmos o sujeito do discurso, o (a) professor (a) de língua de sinais que se posiciona em vários espaços, negociando a sua legitimidade como professor (a) no que se refere à representação e à identidade, palavras estas intimamente acopladas com o sujeito do discurso. Utilizaremos os termos identidade e representação, conceituando-os segundo os pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, que são um campo atuante nos Estudos Surdos, conforme Skliar (1998, p.29):

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.

O palco dos Estudos Surdos é articulado aos Estudos Culturais. É um campo instigante, pois nos desafia a questionar, a debater, a produzir os nossos estudos, os nossos discursos em oposição ao ouvintismo. É uma tentativa dos pesquisadores de se enveredarem nos campos condizentes com as práticas e produções culturais dos surdos.

Assim, o que seriam os Estudos Culturais? Segundo Perlin (2003, p. 36):

A posição enunciativa dos estudos culturais enuncia uma série de discursos cujas estratégias remetem à representação do outro. Produz sistemas representativos de significação. E envolvem distintas formas de subjetividade social. Esses conceitos teóricos permitem descrever os sujeitos culturais pós-modernos, sua diferença e os processos pelos quais tramita essa diferença.

Os Estudos Culturais são um espaço onde os surdos podem registrar suas produções, seus significados, suas lutas, suas resistências, ou seja, é uma teorização que justifica nossas atuações nos espaços de negociação. Neste texto, pretendemos, também, explicar e esclarecer os conceitos que serão movimentados durante a análise, da forma como faremos a AD quanto ao sujeito do discurso.

Aqui sintetizaremos conceitos do campo dos estudos culturais, articulando-os a uma prática de investigação que é a análise de discursos. Os Estudos Surdos se encontram em primazia com os Estudos Culturais e Pós-estruturalismo, e seria interessante aprofundar os conceitos de Identidade e de Representação que são noções condizentes com o campo dos Estudos Culturais em tempos pós-estruturalistas.

O que seriam as noções de Identidade e de Representação à luz dos Estudos Culturais, especialmente no campo dos Estudos Surdos? São duas palavras que são

entrelaçadas, articuladas, mútuas. Lançamos os autores Hall (1997), Woodward (2000), e Perlin (2003, 2004) para explicar Identidade e Representação.

Para explicar representação seria necessário nos redirecionarmos ao campo dos Estudos Culturais, pois há vários conceitos distintos para a palavra representação. Segundo Hall (1997, p.61).

Representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante) para produzirem significados. Esta definição já carrega a importante premissa de que as coisas - objetos, pessoas, eventos do mundo - não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós - na sociedade, nas culturas humanas - que fazemos as coisas significarem, que significamos. Os significados, conseqüentemente, mudam sempre de uma cultura ou época para outra.

É produzindo sentidos e significados entre os pares de uma determinada comunidade que ocasionamos representação. Assim como também não podemos separar identidade cultural e representação, pois é assim que atribuímos significados às práticas, às coisas, às idéias, aos sentimentos.

Para os estudos deste texto, veremos a idéia da representação do professor surdo para terem seus significados nos espaços e bastidores da docência de Línguas de Sinais. Do que representariam a imagem do professor surdo nestes espaços? Do que ele se representaria? Como eles impõem e negociam o seu ser professor?

Para representar a imagem do professor surdo seria necessário articular-se com a identidade surda, pois é assim que se justificam os sentidos de produções culturais discursivas nos espaços de docência. Vejamos o que Woodward (2000, p. 17) nos diz sobre isso: “A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações (no discurso⁶) que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.” (2000, p. 17)

Podemos dizer que, pela experiência dos surdos, como professores da área de educação de surdos, as representações deles estão relacionadas com a língua de sinais, o encontro surdo-surdo, a cultura surda, as questões significativas para a contestação da posição de grupo, da necessidade constante e premente de se firmarem e de mostrarem quem são. Fazemos nossas palavras as da Woodward (2000, p. 25) que assim afirma: “o que é importante para nossos propósitos aqui é reconhecer que a luta e a contestação

⁶ Inclusão nossa.

estão concentradas na construção cultural das identidades, tratando-se de um fenômeno que está ocorrendo em uma variedade de diferentes contextos”.

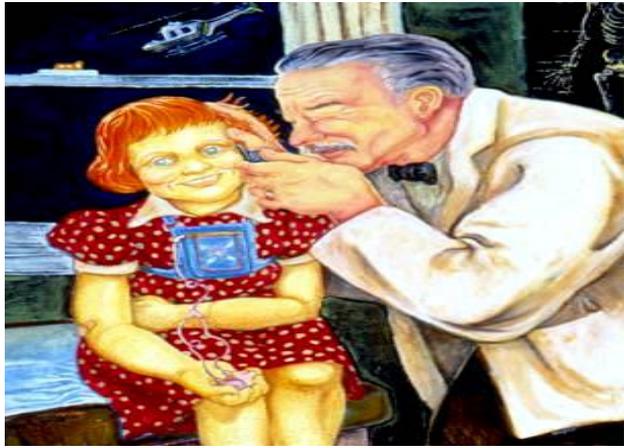
Mais ainda, Hall apud Woodward (idem, p. 27) “examina diferentes concepções de identidade cultural, procurando analisar o processo pelo qual se busca autenticar uma determinada identidade por meio da descoberta de um passado supostamente comum”. Afinamo-nos com os dizeres de Hall, porque o povo surdo tem o passado massacrante do oralismo, condenando-o a ser o que não queria ser, e os surdos foram colonizados e oprimidos por causa do assujeitamento de sua subjetividade condizente com a oposição ouvintista.

Ao trabalhar com o conceito de identidade, os Estudos Culturais tomam como pensamento o de que a existência da identidade de um somente existe em relação ao outro, o diferente. Por isso, a identidade e a diferença estão intimamente entrelaçadas, uma não convive sem a outra. Como afirma Woodward (2000), a identidade cultural dos grupos marginalizados e oprimidos é provocada por meio da mobilização política. Assim, a posição pela identidade e pela diferença através da representação não é fixa, é processual e ainda condiz com as produções culturais.

Segundo Hall (apud PERLIN, 2004, p.78), todas as identidades são constituídas dentro das culturas e não fora delas, pois no interior dos discursos culturais, existem possibilidades de subjetivação. O autor lembra que a cultura surda causa impacto na vida interior, ou seja, na subjetividade. A subjetividade destaca o “quem eu sou” ou, de forma igualmente importante, o “quem nós somos” da cultura, ressaltando também as identidades. Como disse Perlin (2003): “O surdo na experiência do ser surdo se sente o outro e as resistências, devido à imposição da experiência ouvinte quando não são acompanhadas de silêncio, são resistências povoadas de significados.”

Perguntamo-nos se é necessária a conexão dos alunos surdos com o professor surdo como uma forma de produzir suas subjetividades. É possível construir uma identificação cultural? Seria diferente dos professores ouvintes? Questões como estas são fundamentais para analisarmos os discursos e para vocês, alunos, refletirem.

O que representariam os professores ouvintes sobre os alunos surdos? Seria um processo de identificação cultural? Veja as imagens abaixo.





Perceberam estas imagens? O que representariam para você? É assim que podemos sinalizar e falar sobre a importância da representação e da identidade em nossos estudos como uma forma de produção acadêmica para que, futuramente, venhamos a interpelar, desconstruir e construir (inventar) os nossos jeitos de ser cultural e possamos transgredir com as nossas políticas e poéticas (REIS, 2006). Vejam as imagens abaixo que representam os professores surdos em suas práticas culturais.



Professora surda Karin Strobel



Professora surda Flaviane Reis



Professora surda Patrícia Luiza Ferreira Rezende

Vimos nestas imagens os professores surdos em suas práticas docentes, são produções culturais vivenciados em sala de aula, muito importante para o aprendizado significativo dos alunos surdos. As imagens representam uma constituição de Pedagogia Surda. Não podemos nos furtar às palavras de Perlin (2006, p. 69): “Eles funcionam como um conjunto de condições, de princípios para que a pedagogia dos surdos seja pensada e determinada. Vejamos alguns deles:

- a) Enfatizar o fato de “ser surdo”
- b) Conservar a identidade como povo surdo
- c) Exaltar a língua de sinais
- d) Transmitir valores culturais
- e) Constituir a interculturalidade.”

Teremos mais adiante a seção sobre discursos dos professores surdos, e poderemos entender melhor as imagens dos professores surdos acima descritos.

3.3. Conceito de Discurso em Foucault

Esta seção teórica situa os conceitos orientadores da AD com o propósito de conceber a posição dos sujeitos do discurso que constroem seus espaços de negociação e como eles produzem seus discursos e têm a sua formação discursiva. Devemos conhecer o conceito de Discurso em Foucault, e suas contribuições para os estudos da Análise do Discurso.

As produções dos discursos expõem as entranhas da relação do saber com o poder, pois tais elementos estão intimamente ligados, segundo Foucault apud Veiga-Neto (2004, P. 158)

Temos antes de admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

Foucault nos apóia na reflexão sobre as formas de poder e saber que estão intimamente entrelaçadas e que se refletem nas formações discursivas. Os discursos são legitimados nos processos de exclusão. São uma maneira de olharmos invertidamente as coisas ditas.

Temos o poder de dizer, criar, fazer, narrar, praticar discursos, o que para Foucault seria um objeto de desejo, aquilo pelo que se luta, ou seja, o direito de dizer, escrever discursos, imprimindo-os na ordem do que é possível dizer, apartar seus poderes e riscos, pois o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar (FOUCAULT 2006, p.10).

Para Foucault, o discurso é um conjunto de enunciados que constitui uma formação discursiva, e para a sua análise teríamos que descrever os enunciados que compõem tal formação discursiva. Para entender um enunciado, segundo Foucault, não podemos nos deter ao conceito da proposição e da frase, ou seja, dentro dos padrões lingüísticos. Em *A Arqueologia do Saber* e *A Ordem do Discurso*, nos remetemos aos conceitos de enunciado, discurso, formação discursiva e prática discursiva.

Vejamos o conceito de enunciado, segundo Foucault (2005, p.132):

Pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva.

A noção de formação discursiva consoante a Foucault (2005, p. 132):

se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, em troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência”

E seguindo o mesmo raciocínio, o discurso:

não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo. (FOUCAULT, 2005, p. 132)

O discurso traduz e imprime as lutas e os sistemas de dominação. No embate de nossos espaços de lutas e resistências, o sujeito enunciadador de discursos estaria nestes espaços. O discurso seria “o poder do qual queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 2006

p. 10). É assim que para os sujeitos poderem enunciar e serem ouvidos, eles acabam se sujeitando à ordem do discurso: só podem dizer e escrever quando podem.

Foucault (2006, p.8-9) explica que:

em toda sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Por fim, a noção de prática discursiva, que segundo Foucault (2005, p.133):

Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a “competência” de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.

Os surdos, na sua imensidão da cultura surda e identificações com professores surdos, têm o seu processo de desconstrução e construção nas formações discursivas, bem como na constituição enquanto sujeitos surdos. Discutiremos aqui como as línguas de sinais são essenciais para um empoderamento, permitindo aos sujeitos surdos terem suas formações discursivas mais consistentes para a contestação de seus espaços de lutas e resistências.

3.4. Analisando os discursos de professores surdos

Para analisar discursos em línguas de sinais, nos detemos em quem discursa nessa língua, ou seja, o próprio sujeito, a pessoa que produz os discursos constituindo as práticas sociais. Ofereceremos nesse espaço, uma amostra de discursos que circulam em nossos espaços relacionados com o ensino da língua de sinais.

3.4.1. Os corpora da Análise do Discurso

O *Corpus* é um conjunto de dados que para a nossa AD, trata-se de recortes discursivos selecionados e organizados segundo critérios específicos dentro de um determinado discurso, neste caso os discursos de professores surdos. Os *corpora* para o

presente trabalho incluem os dados de duas dissertações de mestrado escritas por duas professoras surdas:

- O Currículo de língua de sinais na Educação de Surdos, de Carolina Hessel Silveira (2006) e;
- Professor Surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica, de Flaviane Reis (2006).

Tais dissertações focalizam o docente surdo em seus espaços de negociação para o construir e o reconstruir de um currículo condizente com o ser surdo, com as práticas culturais do povo surdo e, ainda, como transgressões pedagógicas surdas no ensino de línguas de sinais. Dissecamos os discursos descritos nessas dissertações utilizando as teorizações da Análise do Discurso, especialmente de Foucault e ainda com as teorizações a partir das discussões sobre representação e identidade.

3.4.2. Tipos de Discursos

Temos questões envolvidas no ensino de línguas de sinais, em particular, sobre o professor surdo que produz seus discursos, que se categorizam da seguinte forma:

3.4.2.1 *Discursos sobre língua de sinais e o professor surdo como produções significativas para formação de identidades e culturas surdas*

Nesta seção, falaremos sobre a língua de sinais e o professor surdo como produções significativas para formação de identidades e culturas surdas. Vejamos abaixo os discursos produzidos a respeito destas produções:

Quando comecei a participar dos seminários sobre surdos, conversava com os surdos que eram professores ou instrutores da escola de surdos, sobre cultura de surdos, e comecei a me interessar muito, vendo a valorização da minha própria língua. Antes nem tinha percebido que era língua mesmo, não a valorizava, pois ignorava. Por causa da ausência do ensino de língua de sinais, tive vários problemas: não tinha informações sobre estudos surdos, nem sabia o que era identidade surda, nem sabia que existiam várias identidades, nem cultura surda, nem movimentos dos surdos.

(...)

Sobre meus pensamentos “negativos” sobre a possibilidade dos surdos quando eu era adolescente, o motivo é que a educação da escola era Comunicação Total. Tudo os ouvintes decidiam. Os professores ouvintes valorizavam os surdos se eles sabiam falar, era difícil encontrar surdos que soubessem informações. Também não se mostrava que a língua de sinais era importante, emocionante, atraente. Mas eu admirava alguns surdos que sinalizavam bem. Eram fascinantes assim como os ouvintes que têm voz bonita, nada mais. Também havia os ouvintes que dominavam. (SILVEIRA apud SILVEIRA, 2006, p. 10)

Silveira nos diz sobre sua trajetória do ser surdo, das suas descobertas, da sua constituição do ser sujeito surdo em espaços culturais. Foi preciso estar em contato com professores ou instrutores atuantes nas escolas de surdos para entender os sentidos da cultura surda, a língua de sinais como uma língua legítima dos surdos, foi assim que a autora sentiu o desabrochar das suas percepções a respeito dos surdos e seus processos culturais e lingüísticos. Segundo ela, isso se deu porque antigamente os professores ouvintes dominavam o espaço de docência nas escolas de surdos e eles só davam valor aos surdos falantes da língua portuguesa, depreciando os surdos sinalizantes. Isso remete a formações discursivas, quando a autora descobre nos espaços de produção cultural para a formação do seu ser surdo cultural.

Vejamos abaixo o discurso de Reis (2006) quando em sua observação na escola de surdos, observando outros professores surdos.

Em minha observação noto que é importante manter a própria língua na sala de aula, que não pode ser impedida qualquer tipo de identidade do professor surdo. É importante formar uma visão do que devia ser assumido em nosso papel de professor surdo. Importa nos darmos conta da diferença para manter a identidade e a cultura. E também é importante respeitar a própria língua (dos surdos), pois é aquela que se domina mais, dado o fato da competência de utilizar a língua própria dos surdos. Para o caso, a língua de sinais com a qual o professor surdo se identifica melhor, o critério para a definição da língua própria que lhe corresponde. (sic) (...) (REIS apud REIS, 2006, p. 82)

A autora diz que a língua de sinais é uma forte identificação para o professor surdo que constitui o seu ser em sala de aula. É com essa língua que o professor pode transmitir conhecimentos aos alunos surdos, sendo relevante para perpetuar a cultura surda. Quanto à definição de identidade, Hall assevera: “É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do “eu” coerente.” (REIS, 2006, p. 13).

Ambos os discursos se situam dentro de um contexto em que a língua de sinais é reinventada. A língua de sinais no Brasil, um país com uma política monolíngüe, foi proibida por muitos anos dentro dos espaços escolares. Ainda hoje, essa língua é proibida por profissionais da área da saúde. Por outro lado, há um movimento dos surdos que se configurou a partir da década de 80 buscando o reconhecimento da língua de sinais e a garantia do direito lingüístico de acesso a essa língua pelos surdos brasileiros. Em 2002, é assinada a Lei de Libras 10.436 que é regulamentada em 2005, por meio do Decreto 5626. Essa lei reconhece a língua de sinais brasileira enquanto língua dos surdos brasileiros. Os movimentos surdos e as pesquisas sobre a língua de sinais sustentam as políticas lingüísticas que vem se constituindo nos últimos anos. Dessa forma, os surdos refletem nos seus discursos o quanto a língua de sinais faz parte do ser surdo. Quando os próprios surdos passam a reconhecer a própria língua como língua, há uma reinvenção da relação com a mesma que passa a se refletir nas suas práticas sociais e formações discursivas. *“Antes nem tinha percebido que era língua mesmo, não a valorizava, pois ignorava”*, neste fragmento discursivo, vemos a desconstrução de uma relação com a língua de sinais que passa a ser ressignificada por meio de outras formações discursivas, por exemplo, trechos como o seguinte: *“E também é importante respeitar a própria língua (dos surdos), pois é aquela que se domina mais, dado o fato da competência de utilizar a língua própria dos surdos.”*

Assim percebe-se que os surdos se reinventam a partir da própria língua.

3.4.2.2 *Discurso sobre língua de sinais como luta, resistência e negociação de espaço dos professores surdos*

Veja o discurso de Silveira apud Silveira (2006) sobre a importância do currículo de língua de sinais em escolas de surdos:

Quando falo em currículo de língua de sinais, penso que, se não tivesse o ensino de língua de sinais, alunos surdos poderiam pensar que ser surdo é um fracasso, poderiam não reconhecer a língua de sinais como sua própria língua, nem saber que podem fazer poesia surda, várias coisas de LS. Também poderiam não conhecer o que é cultura de surdos, nem ter própria identidade surda como alma surda ou poderiam apenas conhecer alguns surdos, mas poucos, e, assim, serem “vítima” de domínio de ouvintes. (SILVEIRA apud SILVEIRA, 2006, p. 12 e 13)

Nesta formação discursiva, a língua de sinais é constituída enquanto disciplina nos currículos escolares possibilitando o desenvolvimento da auto-estima, identidade, percepção linguística aos alunos surdos. Nesse espaço, os professores surdos estão lutando para transmitir o seu ser surdo, o seu jeito cultural, a sua pedagogia surda para alunos surdos. Por isso, a contestação de espaço curricular pelos professores surdos.

A disciplina de língua de sinais é uma forma de explorar as produções culturais e as práticas sociais. Ela ultrapassa a língua, pois os professores surdos a vêem como a possibilidade de realizar suas traduções. Esse espaço serve também para cultivo e preservação das tradições que se reproduzem e produzem a partir da língua de sinais. Explorar a disciplina nesse sentido viabilizar a resistência e a “defesa” de suas heranças. O trecho final desta formação discursiva deixa claro este aspecto: *“Também poderiam não conhecer o que é cultura de surdos, nem ter própria identidade surda como alma surda ou poderiam apenas conhecer alguns surdos, mas poucos, e, assim, serem vítima de domínio de ouvintes.”* A inexistência da disciplina colocaria em risco as heranças surdas. Como esta ameaça é real e constante na história da vida dos surdos, especialmente, na educação, a “defesa” é uma forma de “vigilância”. O risco permanente mantém os professores surdos em um estado de alerta, pois a relação de “domínio”, portanto de poder dos ouvintes sobre os surdos, apresenta várias instâncias históricas que a legitima. A disciplina de língua de sinais, de certa forma, constitui-se em uma “carta de aforria”.

Vamos ao discurso de Silveira (2006), quando do início da sua experiência na escola de surdos:

Agora escreverei sobre minha experiência no trabalho com surdos. No ano de 1999, fui convidada de emergência para dar aula de Cultura Surda, disciplina que existia com esse nome nesta escola de surdos na Região Metropolitana de Porto Alegre em RS. Aceitei bem empolgada, pois pela primeira vez na vida ia ser professora de surdos; naquela época eu fazia curso de instrutores para dar aula de LSB para ouvintes. Achava então que o currículo teria uma metodologia parecida entre alunos ouvintes e surdos. Comecei: no primeiro dia de dar aula, cheguei lá e vi os alunos pequenos me olhando como se estivessem esperando o que eu ia fazer para eles. Eu também olhava para eles como encarando, já que nem sabia o que fazer, como dar aula assim. Atrapalhei-me um pouco. Após a aula, fui pedir auxílio para professores ouvintes e surdos sobre o currículo de língua de sinais, então recebi a resposta simples: *Não tem nada material, nem currículo, nem metodologia, nada, só pegar material de ouvintes e adaptar! Pronto!* (SILVEIRA apud SILVEIRA, 2006, p. 15)

Podemos ver nesse discurso, que quando Silveira descobre não ter experiência como professora de surdos e é orientada a adaptar material de ouvintes para o ensino aos surdos parece haver um desapontamento. Uma disciplina chamada de “cultura surda”, ela professora surda sem saber o que fazer e com uma recomendação de adaptar o currículo a partir do que os “ouvintes” produzem. Observa-se as relações entre surdo e ouvinte cruzadas. A professora surda é colocada diante de uma situação que a obriga negociar com os ouvintes, práticas pedagógicas mais condizentes com o ser surdo. A disciplina “cultura surda” ser ministrada por surdos é uma conquista política dos próprios surdos. No momento que este espaço torna-se legítimo, o fato do próprio professor surdo não saber o que fazer e se atrapalhar diante deste suposto outro igual (alunos surdos), coloca-o em uma posição constrangedora: *“Comecei: no primeiro dia de dar aula, cheguei lá e vi os alunos pequenos me olhando como se estivessem esperando o que eu ia fazer para eles. Eu também olhava para eles como encarando, já que nem sabia o que fazer, como dar aula assim. Atrapalhei-me um pouco.”* A situação complica-se ainda mais, quando este professor precisa pedir ajuda ao ouvinte. A relação diante do ouvinte remonta as relações de poder instituídas historicamente. O surdo em uma posição fragilizada que o coloca em risco. Foucault explica sobre insurreição dos saberes, o que podemos dizer que se trata de negociação de espaços pelos docentes surdos:

Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (FOUCAULT, 1999, p.14).

Vejamos a seguir, a crítica de Silveira quanto à não contratação de professores surdos para o ensino nas escolas de surdos ou a contratação de professores surdos de diferentes áreas de formação para atuarem exclusivamente como professores de libras.

(...) geralmente escolas de surdos têm poucos professores surdos e continuam contratando professores ouvintes para trabalhar. Observo que há bastantes universitários surdos que estão se formando ou estão quase no final da faculdade e nem são chamados para trabalhar. Ou quando se abre concurso, algum concurso não tem prova de LSB e ouvintes passam como os surdos ou superam os surdos com vantagens na classificação.

Também têm surdos formandos em Pedagogia, Matemática, Artes, etc... que trabalham apenas com o ensino de LS. Por que não podem ser encarregados do ensino de matemática ou artes ou como professores regentes? Porque já têm professores ouvintes; aproveitam professores surdos apenas para ensino de LS, pois é próprio surdo, própria

cultura, etc... Os professores surdos são aproveitados apenas para o ensino de LS! Como se a cultura dos negros se resumisse em dar aula só de capoeira ou dança afro; a cultura dos índios tivesse que se resumir a ensinar como pegar os peixes no rio e nada mais. (SILVEIRA apud SILVEIRA, 2006, p. 110)

O tom da autora é de denúncia. A autora diz que os professores licenciados em determinadas áreas são alocados para o ensino de língua de sinais como se fossem unicamente competentes para tal atividade profissional, apesar de serem formados em outras áreas. A relação estabelecida entre surdos, negros e índios é interessante, pois evidencia uma formação discursiva que se constitui na relação de poder que exclui a diferença. Além disso, há uma identificação da professora com os negros e índios. Este outro que está aí, surdo, ou negro, ou índio, experimentam o sabor da dominação. Em nome da igualdade social, em nome da inclusão, em nome da cidadania de todos, parece haver sim uma “concessão” aos surdos, aos negros e aos índios. A concessão é feita para o ensino da libras, mas não para as demais áreas profissionais. Neste trecho não se observa a negociação estabelecida, mas sim a resistência, a denúncia e a luta.

3.4.2.3. Discurso sobre língua de sinais como um fator determinante para formação de uma Pedagogia Cultural dos Surdos

Vejam o discurso de Reis (2006) sobre o que ela captou em suas observações na sala de aula:

Em outra observação na sala de aula, captei experiências de cultura surda, especialmente em relação à identidade. De meu ponto de vista observei que a cultura surda passa por diferentes aspectos. Na minha observação de FF (2006) na sala de aula ele estava relembando a aula anterior sobre configuração das mãos dentro dos aspectos de Sign Writing em grupo. Após isto se iniciou um novo tópico de discussão, de ensinar o que é ser surdo, escrevendo em Sign Writing no quadro “o que é ser surdo?”. Logo perguntou a alguns alunos o que é ser surdo? Deixou os alunos se expressarem livremente, explicando o que aprenderam sobre o que é ser surdo, deixou-os falando à vontade. Observei que este professor surdo possui uma forma de ensino cultural, pois se vale da sua própria língua de sinais. Isto facilita a comunicação entre professor e alunos surdos. Isso os deixa com um entendimento mais claro. Percebi que os alunos surdos têm a sua cultura, sua identidade, sabem explicar muito bem em língua de sinais a respeito da cultura surda e suas articulações com o ser surdo. Continuando a observação, notei que o professor surdo interagiu com os alunos e estes ampliaram mais suas reflexões sobre o ser surdo. Algumas de suas sinalizações referem: “O ser surdo tem o seu povo, tem mais experiência visual; exemplo: ver o intérprete na TV, contato com os surdos”. Neste momento uma aluna lembrou: “usamos o visual através das imagens”, possibilitando mais dinâmica à aula. (REIS apud REIS, 2006, p. 37 e 38)

O ser surdo é uma expressão de empoderamento na sala de aula com o professor surdo, pois ele pode perceber as diferentes reflexões, pensamentos de cada aluno, sobre o ser surdo. É um espaço cultural, onde todos podem questionar e vivenciar as experiências do ser surdo. O mais interessante nessa observação de Reis, é o fato de o professor surdo usar a Escrita de Sinais para fazer a pergunta: “o que é ser surdo?” Não há uma única resposta, pois a invenção da surdez reflete as representações e os significados em diferentes momentos históricos. A formação discursiva de Reis evidencia o momento afirmativo vivido pelos surdos. O povo surdo com sua língua e cultura delineiam identidades para empoderar os surdos. A identificação de um grupo é fundamental para estabelecer a possibilidade de negociação com o outro ouvinte. Assim, o professor surdo torna-se fundamental enquanto um dos agentes que dissemina as produções culturais surdas: *“Observei que este professor surdo possui uma forma de ensino cultural, pois se vale da sua própria língua de sinais. Isto facilita a comunicação entre professor e alunos surdos. Isso os deixa com um entendimento mais claro. Percebi que os alunos surdos têm a sua cultura, sua identidade, sabem explicar muito bem em língua de sinais a respeito da cultura surda e suas articulações com o ser surdo.”*

Nessa formação discursiva, Reis (2006) traz alguns artefatos culturais que o professor utiliza em sala de aula: *“Neste momento uma aluna lembrou: “usamos o visual através das imagens”, possibilitando mais dinâmica à aula.”* Está marcado na produção de Reis que o visual é enfatizado e o professor surdo percebe e usa isso. A Escrita de Sinais é um artefato cultural, produção da Pedagogia Surda.

Perlin (2006, p. 80) diz sobre Pedagogia Cultural dos Surdos:

Os educadores surdos, mesmo que alguns sem saber, sem perceber, são conduzidos naturalmente. Eles se empenham em construir uma pedagogia que coloca os pontos de vista sobre a vida dos surdos a partir dos próprios surdos e excluem pontos de vista dos ouvintes. De tal forma que torna capaz de integrar o sujeito como detentor de uma diferença e como não isolado geograficamente, mas como pertencente a uma nação diferente.

Ainda na observação de Reis (2006), o professor surdo fez o planejamento de aula com o intuito de os alunos surdos entenderem as diferenças do ser surdo:

Ele planejou uma aula com a intenção de que os alunos surdos entendessem as diferenças surdas, valorizando-as. Durante a aula, ele tentou fazer os alunos surdos compreenderem em que uma identificação de cultura é como uma forma de fortalecer o

poder, claramente expresso. Ao se fazer uma comparação do comportamento dos ouvintes e surdos, os alunos propuseram que “o ouvinte tem a sua língua falada e escuta, e o surdo, sinaliza através da língua de sinais com expressão facial e corporal”. Percebendo que os ouvintes não têm movimento de mãos e corpo ao falar, só usam movimento com a boca, e os surdos têm movimento de mãos, corpo, boca ao mesmo tempo, uma aluna acrescentou: “um surdo tem piadas com muita expressão facial e é muito engraçado”. O professor surdo continuou perguntando o que é “cultura surda?”. Apenas ele deixava os alunos explicando à vontade sobre o que eles entendiam ser cultura surda. Captei que eles diziam: “contato de língua de sinais, teatro, o símbolo de placa no carro para os surdos, campanha para os surdos na escola, fax...” Daí o professor surdo continuou explicando que há várias manifestações culturais dos surdos e as comparou nas diferenças entre ouvinte e surdo: “o escutar e o visual; falar-língua de sinais...”. As diferenças são evidentes, mas não há a inferioridade que muitos ouvintes nos atribuem por usarmos língua de sinais. (REIS apud REIS, 2006, p. 41)

Fazemos nossas as palavras de Perlin (2006, p.80):

O sujeito da pedagogia dos surdos é um sujeito que não é o deficiente, o sujeito com uma falta, o sujeito menos válido, o sujeito que necessita ser normalizado constantemente, como nas outras pedagogias preparadas para nós surdos. O da pedagogia dos surdos é o sujeito outro naturalmente educável, naturalmente como capacidade virtual própria para sua educação que requer ser diferente das outras pedagogias.

Desta forma, o professor surdo mostra aos alunos surdos que há poder, orgulho, cultura, língua que são diferentes do mundo ouvinte, que há valor nas diferenças surdas, pois podemos agir e ser com nosso jeito peculiar de ser surdo diferente do ser ouvinte. A marcação da diferença abre espaço para a Pedagogia Surda, uma pedagogia que atenta para o que Reis elenca: “*contato de língua de sinais, teatro, o símbolo de placa no carro para os surdos, campanha para os surdos na escola, fax...*” Daí o professor surdo continuou explicando que há várias manifestações culturais dos surdos e as comparou nas diferenças entre ouvinte e surdo: “*o escutar e o visual; falar-língua de sinais...*”. Há o estabelecimento de uma oposição no discurso que reflete a “ordem” moderna na qual se estabelece as relações de poder: o surdo e o ouvinte. No entanto, há uma inversão lógica da relação de poder, buscando a afirmação e o empoderamento dos surdos. Essa formação discursiva reflete a manifestação da diferença em uma relação oposicional.

Os fragmentos discursivos apresentados e as análises realizadas são exemplos de como aplicar a Análise do Discurso. A contextualização dos discursos é fundamental para a compreensão das formações discursivas. Na perspectiva foucaultiana, precisa

fazer uma análise genealógica, ou seja, uma análise profunda no sentido vertical para compreender os significados que se estabelecem a partir das relações de poder.

3.5. Discursos produzidos nos filmes

Nesta seção, faremos uma pequena síntese da tese de Thoma (2002) que analisou os discursos nos filmes relacionados à temática dos surdos.

A autora selecionou oito filmes para a sua pesquisa (p. 111 a 122), os quais apresentamos a seguir:

Amy: uma vida pelas crianças:

Amy é uma professora que resolve se dedicar à profissão, ensinando os surdos a oralizar após a morte do seu filho surdo. Ela tem um dos alunos adolescentes, Henry que resolve se destacar no oralismo devido à cegueira da sua mãe. Segundo Thoma (2002, p. 113): “Poderíamos dizer que Amy é um filme endereçado ao público ouvinte, cujo objetivo é o de mostrar que o amor e dedicação são os ingredientes necessários para a recuperação/normalização/cura dos sujeitos surdos. E claro, neste discurso, é a figura do professor ou professora que se destaca...”

Tin Man: vozes do silêncio:

Casey é um mecânico surdo, ele inventou um computador que ouve e fala, OSGOOD, sendo que este computador o liga ao mundo dos ouvintes. Quando ele conhece a Marcia, ela o incentiva para o implante coclear. Thoma (2002, p. 114) diz: “Como Casey é um surdo isolado tanto dos ouvintes como de outros surdos, sua condição é de patologia e a resistência inicial ao implante é resultado não da aceitação de sua condição de sujeito visual, senão do medo que sente em fracassar na tentativa de ser “normal””.

Filhos do Silêncio:

O filme conta a história de um professor ouvinte Leeds, que apesar de fazer uso de língua de sinais, utiliza em suas aulas o oralismo. Ele se apaixona por Sarah, faxineira surda da escola em que o professor trabalha. Thoma (2002, p. 115) fala sobre o drama:

Aprender a palavra falada se constitui no ícone da normalização, possível à medida que Leeds apresenta o resultado de seu trabalho, mostrando seus alunos e alunas surdos/as cantando e dançando – um resultado de estimável valor aos pais e professores/as, que assistem entusiasmados à “mostra pública” (LULKIN, 2000) da arte de educar aos surdos/as no auditório da escola.

Lágrimas do Silêncio:

Peg é a personagem surda, que perde o marido surdo em um acidente, tem briga com a mãe ouvinte por causa da custódia da sua filha ouvinte. Fazemos nossas as palavras de Thoma (2002, p. 115 e 116):

Mas os confrontos entre mãe ouvinte e filha surda estão para além da briga pela custódia de Lisa: ao longo dos 95 minutos da película, vemos o desenrolar de uma história que trata da falta de afeto da mãe pela não aceitação e culpa da *anormalidade* de Peg, consequência da desconsideração de uma febre alta na infância de Peg, vindo a resultar na “falta de audição”.

Gestos de Amor:

Fausto é um jovem surdo de uma família rica, sua mãe é superprotetora e quer esconder sua “deficiência”. Ele é ligado a sua tia Ágata, que o leva para conhecer a Associação de Surdos, onde conhece a Elena, uma mulher surda. Sua mãe não aceita as mudanças do filho que assume sua identidade e cultura surda quando conhece seus pares.

Enfim, um drama condizente com as diferenças culturais, Thoma (2002, p. 117) tem razão quando diz: “*Gestos do Amor* está endereçado ao público ouvinte para falar sobre as diferenças culturais dos sujeitos surdos, mas também se endereça aos sujeitos surdos, colocando sob suspeita as narrativas ouvintes que falam sobre a alteridade surda.”

Mr. Holland: adorável professor:

O drama se desenrola no personagem principal Mr. Holland, que é um professor de música, que descobre a surdez do seu filho Cole e não se conforma. Mas à medida que o filho surdo cresce, ele o desafia com suas diferenças culturais, então Glenn Holland resolve homenagear o filho com a apresentação musical em língua de sinais. Íris, mãe do Cole e esposa do Glenn, sempre utilizou a língua de sinais com seu filho. Vejamos o que diz Thoma (2002, p. 119) sobre a mãe: “Íris reconhece que o discurso médico não contribui para uma efetiva comunicação de Cole nem com os que ouvem nem com outros surdos/as”.

A Música e o Silêncio:

Conta história de Lara, filha ouvinte de pais surdos que se apaixonou por música para desgosto dos seus pais. Thoma (2002, p. 120) critica que o filme ainda impera com o olhar patologizante sobre as pessoas surdas.

Som e Fúria:

É um documentário polêmico cujo assunto central é implante coclear. Mostra duas famílias surdas com opiniões antagônicas sobre o assunto. Peter é surdo militante que não aceita implante coclear em sua família, ao passo que o seu irmão ouvinte, Chris, resolve implantar um dos seus filhos gêmeos, provocando conflitos e intrigas na família. Thoma (p. 122) critica o documentário por apresentar “agrupamentos de enunciados e de imagens e perceber as recorrências que significam o sujeito surdo como um anormal incorrigível”.

Estes filmes selecionados para a tese intitulada: “*O CINEMA E A FLUTUACAO DAS REPRESENTACOES SURDAS – “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”* foram os corpora da pesquisa. Segundo Thoma (2002, p. 7): “investigo como a alteridade surda é narrada/produzida/inventada/incluída e excluída em filmes que focalizam a surdez e os/as surdos/as.”

A autora utilizou as teorizações dos Estudos Culturais e de Foucault, dos quais ela aproveitou os termos discurso, representação, cultura, pedagogia cultural, interpelação, produção de significados, entre outros. Ela apresentou os resultados das análises dos textos cinematográficos como um conjunto de lições (p. 123 a 202):

Lição 1: A metáfora do silêncio;

Lição 2: A surdez como falta;

Lição 3: Modos de exclusão da alteridade surda nas relações familiares;

Lição 4: O espaço escolar como possibilidade de corrigir o incorrigível... mas sem poder fazê-lo;

Lição 5: As resistências surdas e a luta pela perpetuação da cultura;

Lição 6: A inversão epistemológica da anormalidade;

Lição 7: Tecnologias ciborguianas em questão.

Essas *lições* foram organizadas de acordo com as representações e discursos referentes aos filmes. São várias cenas dos filmes descritas por Thoma ligando-as a uma correspondente lição, como um conjunto de representações e discursos.

Descreveremos cada lição a fim de podermos situar os discursos e as representações descritas nos filmes. Vejamos, a seguir, pequenos exemplos de cada lição e algumas cenas em foco:

Lição 1: A metáfora do silêncio

Segundo Thoma (2002, p. 124 e 125) sobre a noção do *silêncio*: “Em geral as pessoas que ouvem entendem o silêncio como a total incapacidade para ouvir sons, mas, para aqueles que nunca ouviram, o silêncio nada mais é do que uma forma distinta da existência humana, embora o significado atribuído pelos ouvintes possa ser aprendido pelos surdos/as.”

Vejamos a seguir a cena descrita no filme:

A MÚSICA E O SILÊNCIO: na cama com os pais (p. 128):

LARA: Está relampejando, papai. Que barulhada. Faz bam, bum, bam! Parece que o mundo vai acabar.

O pai permite que ela vá dormir no meio deles (em língua de sinais). De repente o clarão de um raio aparece.

MARTIN: É, esse fez um barulho danado. Posso imaginar...

LARA: Não, pai, esse não fez barulho. O raio é silencioso... como a lua. Só o trovão faz barulho. Muito barulho.

MARTIN: Ah, o trovão. O que faríamos sem você e seus ouvidos?

Nesta cena estava chovendo com trovões e raios e a filha descreveu estes sons da natureza ao pai. Isso mostra que os ouvintes sentem necessidade de ensinar aos surdos os barulhos e sons de todos os tipos.

Lição 2: A surdez como falta

A cena a seguir foi uma discussão calorosa entre Peter e o pai dele sobre a decisão do Peter de não implantar a filha para o desespero do avô. Thoma (2002, p. 140) diz: “Pai e filho não compartilham as mesmas idéias, não representam a surdez da mesma forma, seus discursos sobre os surdos são contrários... e isto gera, além de um forte conflito familiar, uma discussão epistemológica que vale a pena assistirmos”:

SOM E FÚRIA: Peter conversa com seu pai (p. 140)

PAI DE PETER: O caminho é ouvir. Este é o caminho. É assim o mundo lá fora. Não é para as pessoas terem uma deficiência. Acontece. Não há nada de errado, mas não era para ter.

PETER: Pai, sei o que pensa do implante coclear. Eu sei mesmo. Mas me parece que não confia no meu julgamento.

PAI DE PETER: No momento, não confio mesmo. Uma hora, o implante coclear será feito. Quando Nita vai ver se pode fazer o implante, mas descobre que, para ela, é tarde demais, tudo muda de figura. Você mudou de opinião.

PETER: Você não sabe.

PAI DE PETER: Ela não vai fazer, vai?

PETER: Ela tomou esta decisão sozinha.

PAI DE PETER: Se eu não o conhecesse, diria que é um pai abusivo, porque impede a cura para a surdez. Está tão inserido no mundo dos surdos que deseja que seus filhos sejam surdos. Se se encaixarem no mundo dos que ouvem, tudo bem. Mas têm de ser surdos antes. É errado.

PETER: Pai, minha família é surda. Quero explicar a diferença entre uma família de surdos e uma de pessoas que ouvem. Vimos os dois casos. Na de surdos, a menina com o implante não falava bem. Era uma pessoa surda tentando falar bem. Na família que ouvia a menina falava bem. Há uma enorme diferença. E minha família é surda.

PAI DE PETER: Que tal uma família de aleijados? Uma família de aleijados que não andam?

PETER: Não é disso que estou falando. Estamos falando de implante é diferente.

PAI DE PETER: Não é, é uma deficiência. É uma deficiência. Quando eles têm filhos, devem quebrar as pernas deles?

PETER: Você considera surdez deficiência, mas eu não considero. Do fundo do coração sei que Heather será bem sucedida. Eu acredito. O implante será uma perda para a família.

Lição 3: Modos de exclusão da alteridade surda nas relações familiares

Mr. Holland: adorável professor é um filme que fala sobre o professor de música que fica frustrado ao descobrir a surdez do filho, pensando que ele não poderia compartilhar da música com o filho, o deixando distante. Vejam a cena em que ele questiona a esposa sobre a necessidade de “gestos” e escola particular de surdos para o filho.

MR. HOLLAND: FILHOS DO SILÊNCIO: Em casa (p. 151 e 152)

GLENN: Escola particular?

ÍRIS: Disse que é a melhor que há.

GLENN: E a mais cara.

ÍRIS: Mas, se é a melhor...

GLENN: Só quero saber de onde vamos tirar o dinheiro. Sei que é uma ótima escola, mas me preocupo com o dinheiro.

ÍRIS: Mostre o que você quer. Quer sobremesa? Isso?

Cole responde que não com a cabeça.

ÍRIS: Não sei o que você quer.

Cole começa a balbuciar e jogar as coisas no chão.

ÍRIS: O quê?

Cole berra.

ÍRIS: Sobremesa? Isso? Não sei o que você quer.

GLENN: Linguagem de sinais?

ÍRIS: A escola enfatiza isso. Para os pais também. O que você quer?

GLENN: Dr. Sorenson disse que gestos...

ÍRIS: É mais que gestos!

GLENN: Gestos não o ensinarão a ler os lábios ou falar.

ÍRIS: Ela mal diz 3 palavras agora.

GLENN: O homem é especialista!

Enquanto isso, Cole continua berrando.

ÍRIS: Mas acha que os surdos são retardados. Ele não é um retardado.

Cole se joga no chão.

GLENN: Dê-lhe o que ele quer!

ÍRIS: Não sei o que ele quer. Você não entende? Você passa o dia com crianças normais. Não consigo falar com o meu filho. Não sei o que ele quer, o que pensa ou sente! Não posso dizer a ele que o amo ou quem sou! Quero conversar com meu filho. Não importa o quanto custe ou se o médico diz que é errado. Quero conversar com o meu filho!

Como vimos neste diálogo, a Íris questiona o discurso médico e diz que sente necessidade de se comunicar com seu filho.

Lição 4: O espaço escolar como possibilidade de corrigir o incorrigível... mas sem poder fazê-lo

Thoma (2002, p. 154) diz que a educação de surdos é muito presente na maioria dos filmes descritos aqui, “as cenas extraídas como fonte de significados e de lições que podemos aprender ao assistirmos a esses filmes são marcadas por práticas de correção e normalização do corpo que não ouve”.

AMY: Sala do Conselho (p. 158 e 159):

DIRETOR DO CONSELHO: Superintendente Ferguson, fomos muito generosos com seus pedidos. Muitos dos quais consideramos excessivos. Mas ao ver o que faz com o dinheiro – jogos, publicidade – chamando a atenção para o seu asilo...

DIRETOR: Escola.

CONSELHO: Somos a favor do fim do subsídio para seu programa especial. Abusou de sua posição e expôs a si próprio e esse Conselho ao ridículo.

DIRETOR: Jogos de rúgbi são uma atividade normal. Dão aos jovens a oportunidade de...

CONSELHO: A sua escola não é de jovens normais. Foi criada para educar e habilitar crianças surdas, mudas e cegas.

DIRETOR: São crianças normais. Só têm problemas de audição ou visão.

CONSELHO: Sabemos que tipo de criança há nesta escola. Estamos bem cientes disso.

DIRETOR: Dirigir essa escola requer mais do que as necessidades básicas. É indispensável termos um médico permanentemente. E o equipamento padrão das escolas para crianças que ouvem e enxergam. Quanto ao ensino da fala...

CONSELHO: Sabe que é impossível. Recebemos uma carta da Srta. Dodd a esse respeito. É obvio o que suas idéias fizeram com os fundos.

Amy entra com Henry.

AMY: Fala dessas crianças como se fossem leprosos.

CONSELHO: É uma reunião do Conselho, como sabe.

DIRETOR: Para o ensino da fala, eu trouxe a Srta. Medford que lhes fará uma demonstração com ele, Henry Watkins, 14 anos, surdo de nascença.

CONSELHO: Não pode trazer essa criança aqui. Seu pessoal deve ficar na sala de espera.

DIRETOR: Ouça só por uns minutos.

CONSELHO: Isso foge totalmente às normas.

AMY: Henry, diga seu nome. Está tudo bem. Diga a eles seu nome.

CONSELHO: Isso é uma exibição ultrajante. Essa criança está sendo usada, não ajudada.

AMY: Espere só um minuto.

CONSELHO: Durante 34 anos, a Escola Parker sobreviveu dentro da estrutura que o Conselho estabeleceu. Não permitiremos alterações.

AMY: Está assustando a criança com sua ira.

CONSELHO: E você está transformando esta reunião num circo! Todos sabem que surdos não falam.

HENRY: Eu falo sim.

CONSELHO: O quê?

HENRY: Precisamos de sua ajuda, por favor.

Como vimos nesta cena, há a necessidade premente de apresentar os surdos como prova viva de que as coisas funcionam. Como no caso do oralismo, foi necessário apresentar o Henry ao Conselho e mostrar que ele sabia “falar”, que era um sujeito corrigido, normalizado aos padrões da sociedade ouvinte para não colocar sob risco os projetos de ajuda financeira à escola.

Lição 5: As resistências surdas e a luta pela perpetuação da cultura

Valemo-nos aqui das palavras de Thoma (2002, p. 172):

Falar em culturas surdas significa assumir que existe um grupo de pessoas que interpreta o mundo, expressa sentimentos e compartilha idéias e valores de forma mais ou menos semelhante. Significa que há histórias de opressão e de lutas comuns entre eles e elas e que há um território no qual se desenvolvem modos de existência e formas de resistência ao poder que conduz suas vidas.

No filme *Filhos do Silêncio* há cenas envolventes que mostram as resistências de Sarah contra o ouvintismo. Ela marcou o seu ser surdo querendo filhos surdos como ela, como mostra a cena a seguir.

FILHOS DO SILÊNCIO: Leeds e Sarah conversam no quarto de Sarah na escola (p. 174):

LEEDS: Os garotos me fazem feliz. Isso é ilegal?
Sarah sinaliza.

LEEDS traduz: Te odeio por não aprender a falar? Sarah, eu te amo. Preciso de você. Onde estão as suas malas?

Sarah pergunta.

LEEDS: Sua mala. Vai para a minha casa. Hoje.

Sarah.

LEEDS: Coloco suas roupas. Precisa de algumas. Agora é sua vez.

(Leeds pega as roupas da mão de Sarah, para que ela possa sinalizar)

Sarah.

LEEDS. Dane-se o seu emprego. Tenho o meu.

Sarah.

LEEDS: Pode fazer o que quiser. Sarah, o que você quer?

Sarah aponta para Leeds.

LEEDS: Sou seu. O que mais?

Sarah.

LEEDS traduz: Filhos.

Sarah.

LEEDS: Quer filhos surdos? Que quer que eu diga? Que quero ter filhos surdos? Não, não quero. Mas se forem, serão bem vindos.

Vejamos agora a cena no documentário *Som e Fúria*, o depoimento de Peter que expõe o medo da tecnologia extinguir a existência da cultura surda:

SOM E FÚRIA: Depoimento de Peter (p. 181)

PETER: Se a tecnologia evoluir, pode vir a ser verdade que as pessoas surdas se tornem extintas. Eu vou ficar magoado. A cultura dos surdos deve ser valorizada. É a minha cultura. Se a cultura de quem ouve fosse exterminada, chorariam e sentiriam a perda. Assim como eu.

Nesta lição, a autora Thoma selecionou cenas que mostram as resistências surdas e a luta pela perpetuação das culturas surdas, o que demonstra que os atores surdos nestes filmes fazem as suas representações e seus discursos questionando os saberes, a normalização.

Lição 6: A inversão epistemológica da anormalidade

A partir desta lição, questionamos os olhares do outro (ouvinte) sobre o corpo surdo, e o que ele sente quando vivencia a situação, quando está no meio dos surdos vivos em suas línguas de sinais, em imensidão da cultura surda, fazendo o outro se deparar com uma situação com a qual não está acostumado. Como acontece na cena descrita abaixo, em que Sarah e Leeds vão à festa em homenagem a Marion, a surda doutora em filosofia, economista, gênio em matemática... (p. 184):

FILHOS DO SILÊNCIO: Festa. Todos se comunicando com sinais. Leeds observa.

Começa a fazer barulho numa garrafa vazia (p. 185)

MULHER: Ela é demais, né?

LEEDS: É advogada?

MULHER: É economista. Um gênio em matemática.

LEEDS: Que emocionante.

MULHER: É mesmo.

LEEDS: Me sinto como se todos falassem num dialeto desconhecido.

MULHER: Conheço a sensação.

Leeds, nessa cena, se sente incomodado por ser um dos poucos ouvintes na festa, em que impera a presença dos surdos, com a língua de sinais viva em todo o ambiente.

Lição 7: Tecnologias ciborguianas em questão

Iniciamos essa lição com as palavras de Thoma: “trata do significado das tecnologias contemporâneas na constituição de subjetividades, da suposta equiparação de oportunidades dos sujeitos surdos através de pedaços biônicos implantados nos corpos, da recuperação do corpo danificado.” (p. 188)

A cena seguinte demonstra o quanto existe de imposição ouvintista sobre o surdo para corrigir o seu corpo:

TIN MAN: Casey em casa. Marcia chega (p. 193):

MARCIA: Não se importa se abaixar isso? Acho... o som pode ser irritante e até doloroso.

Casey oferece a ela um pedaço de pizza.

MARCIA: Não obrigada, já comi. Ligou o computador na TV para poder vê-la.

CASEY: Há muitas utilidades para ele. Pode lecionar qualquer matéria ou idioma. Pode até responder perguntas sozinho.

MARCIA: Fascinante. Para que estas fitas?

MARCIA: É o vocabulário de Osgood. Programei-o com estruturas que consegui. O digitador aciona sua memória.

MARCIA: E vice-versa quando falo.

CASEY: Exato.

MARCIA: Brilhante!

CASEY: Primitivo.

MARCIA: Quer dizer que pode fazer mais?

CASEY: Quero que a voz tenha som humano. É muito mecânica ainda. Não posso melhorá-lo sem conhecer o som da voz humana. É frustrante. Há componentes que não arrumo sem emprego.

MARCIA: Por que não constrói um para a clínica? Arrumo o dinheiro e seria bom para nós. Mas há uma condição. Deve deixar o Dr. Edison ver seus ouvidos.

CASEY: Não.

MARCIA: Deixe-o examinar seus ouvidos. Se pode ajudá-lo, pode ensiná-lo a falar e eu o ensino. Fará uma grande descoberta! Está estragando tudo! Não pode fazê-lo sem dinheiro nem só. Se quiser Osgood, deve se sacrificar.

Casey concorda.

Como disse Thoma (2002, p. 193), “Márcia usa de um saber para convencer Casey de que mesmo correndo o risco valeria a pena aprender a ouvir e a falar”.

Agora vejamos a cena no documentário *Som e Fúria* em que Peter depõe que a cirurgia do implante coclear é assustadora para ele e que teme que essa cirurgia possa criar surdos robotizados.

SOM E FÚRIA: Depoimento de Peter (p. 198):

PETER: A idéia da cirurgia para o implante é assustadora. É muito invasiva. Eles perfuram o crânio e vão bem ao fundo. Temo que os implantes cocleares criem um bando de robôs. Não parece certo para um surdo, porque nossa comunicação natural é a dos sinais. Quando eu era criança e meus pais falavam, eu ficava perdido. Via os sinais e a linguagem corporal, mas não tinha idéia do que diziam. Eu mal conseguia me comunicar com eles. Acabei aprendendo a Língua dos Sinais e foi quando comecei a viver. Inglês é só movimento de lábios. Não significa nada pra mim. A linguagem dos sinais é visual, tem emoção. Pela primeira vez eu me comunicava. Temo que, com o implante, Heather não faça parte nem do mundo dos surdos, nem dos que ouvem. Fará parte do mundo dos implantados. Quando Heather brinca com os amigos que ouvem, ela fica frustrada. Ela pergunta a mim e à mãe o que estão dizendo. Não sabemos. Também somos surdos. Eu me sinto impotente. Ela quer muito se comunicar com eles, por isso diz que quer o implante coclear.

Como bem disse Thoma (2002, p. 198), “Nesta cena, Peter nos convoca a pensar sobre o aparecimento de um sujeito que não será nem ouvinte nem surdo, extrapolando o humano: um ser híbrido, isumano, divino.

Este subcapítulo: *Discursos produzidos nos filmes* é apenas uma pequena síntese da tese de Thoma (2002). Se vocês quiserem aprofundar o assunto, é só fazer uma busca no portal do banco de dados de teses da UFRGS. Também tem um pequeno resumo da autora no livro “A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATTISON, R. M.; MARKOWICZ, H. And WOODWARD, J. C. A good rule of thumb: variable phonology in American Sign Language. In R. W. Fasold and R. Shuy, **Analyzing Variation in Language**. Washington, DC: Georgetown University Press, 1975.

BELLUGI, U. LILLO-MARTIN, D.; O'GRADY, L.; and vanHOEK, K. The development of spatialized syntactic mechanisms in ASL. In: **The Fourth Internattional Symposium on Sign Language Research**. Hamburg: SIGNUM - Verlag Press, p.16-25, 1990.

BRANSON, J. and MILLER, D. **Nationalism and the linguistic rights of deaf communities**. Journal of Sociolinguistics 2. p: 3-34, 1998.

BRIDGES, B. **Gender variation with sex signs**. Unpublished manuscript, Gallaudet University Department of ASL, Linguistic, and Interpretation, Washington, DC, 1993.

CHOMSKY, N. **The Minimalist Program**. MIT Press: Cambridge, 1995.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language**. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. **Lectures on Government and Binding**. The Pisa Lectures. Foris Publications: Dordrecht, 1981.

CORINA, D. Neuronal Processing in Deaf Singers: Toward a Neurocognitive Model of Language Processing in the Deaf". **Journal of Deaf Studies and Deaf Education 3**, p.35-48. Oxford University Press: Copyright, 1998.

DAVIS, J. Distinguishing Language contact phenomena in ASL interpretation. In LUCAS, C. **The Sociolinguistics of the Deaf Community**. San Diego, CA: Academic Press. p: 85-102, 1989.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GOLDIN-MEADOW, S. **The resilience of language**. New York: Psychology Press, 2003.

GROCE, N. **Everyone Here Spoke Sign Language**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

GROSJEAN, F. The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world. **Sign Language Studies** 77. p: 307-320, 1992.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. The Work of Representation. In: HALL, S. (org). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 1997.

HOOPEES, R. A preliminary examination of pinky extension: Suggestions regarding its occurrence, constraints and function. In LUCAS, C. **Sociolinguistics in Deaf Communities**, vol. 4: Pinky Extension and Eye Gaze: language Use in Deaf Communities. Washington, DC: Gallaudet University Press, p: 3-17, 1998.

JEPSON, J. Urban and rural sign Language in India. **Language in Society** 20. p: 37-57, 1991.

JOHNSON, R. E. Sign language and the concept of deafness in a traditional Yucatec Mayan village. In ERITING, C.; JOHNSON, R.; SMITH, D. and SNIDER, B. **The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture**. Washington, DC: Gallaudet University press. p: 102-109, 1994.

JOHNSON, J. S., & NEWPORT, E. L. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. **Cognitive Psychology** **21**, p. 60–99, 1989.

LE MASTER, B. and DWYER, J. Knowing and using female and male signs in Dublin. **Sign Language Studies** **73**, p: 361-396, 1991.

LENNEBERG, E. H. **Biological foundations of language**. New York: Wiley. 1967.

LILLO-MARTIN, D. & QUADROS, R. M. de . The Position of Early Wh-Elements in American Sign Language and Língua Brasileira de Sinais. In: GALANA Conference, 2005, Honolulu, HI. **The Proceedings of the Inaugural Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America**. Storrs/Connecticut: University of connecticut Occasional Papers In Linguistics, v. 4. p. 195-203, 2007.

LILLO-MARTIN, D. C. **Universal Grammar and American Sign Language: Setting the Null Argument Parameters**. Kluwer Academic Publishers. 1991.

LILLO-MARTIN, D. & QUADROS, R. M. de . The Acquisition of Focus Constructions in American Sign Language and Língua Brasileira de Sinais. In: **Boston University Conference on Language Development 29**, Boston, 2005. Proceedings of Boston University Conference on Language Development 29. Somerville, MA: Cascadilla Press, v. 1. p. 365-375, 2006.

LUCAS, C. **Sociolinguistics in Deaf Communities**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1995.

LUCAS, C. **The Sociolinguistics of Sign Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LUCAS, C., BAYLEY, R. and VALLI, C. [in collaboration with Mary Rose, Alyssa Wulf, Paul Dudis, Laura Sanheim, and Susan Schatz]. **Sociolinguistic Variation in ASL** (Sociolinguistics in Deaf Communities). Vol.7. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2001.

LUCAS, C, & VALLI, C. **Language contact in the American deaf community**. New York: Academic Press, 1992.

MANSFIELD, D. Gender differences in ASL: A sociolinguistic study of sign choices by Deaf native signers. In WINSTON, E. **Communication Forum 1993**. Washington, DC: Gallaudet University Department of ASL, Linguistics, and Interpretation. p: 86-98, 1993.

MEIER, R. **A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language**. University of California, San Diego and The Salk Institute for Biological Studies. April, 1980.

METZGEN, M. Pronoun variation in formal and informal discourse. In E. Winston. **Communication Forum**. Washington, DC: Gallaudet University Department of ASL, Linguistics, and Interpretation, p: 132-149, 1993.

NEWPORT, E. L. Task specificity in language learning? Evidence from speech perception and American Sign Language. In WANNER, E. & GLEITMAN, L. R. (Eds.). **Language acquisition: The state of the art**. Cambridge: Cambridge University Press. 1982.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

PERLIN, G. T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A.S e LOPES, M.C (org). **Santa A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, G. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2003.

PERLIN, G.T. Surdos: cultura e pedagogia. In: THOMA, A.S e LOPES, M.C (org). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

PETITTO, L., KATERELOS, M., LEVY, B., GAUNA, K., TÉTREAUULT, K. and FERRARO, V. Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. In **Journal of Child Language 28:** p. 453-496. Cambridge University Press, 2001.

PIZZIO, A. L. **A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da língua de sinais brasileira: construção com tópico e foco.** Dissertação de Mestrado em Lingüística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre, 1995.

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

QUADROS, R. M. **Desenvolvimento lingüístico e educação de surdos.** (Material didático produzido para o Curso de Graduação a Distância de Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

QUADROS, R. M. A aquisição da morfologia verbal na língua de sinais brasileira: a produção gestual e os tipos de verbos. XI Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica do RS. In **Letras de Hoje**, 2006. (no prelo).

QUADROS, R. M. de & LILLO-MARTIN, D. Aquisição das línguas de sinais e a morfologia verbal nas línguas de sinais brasileira e americana. In **Anais do I Encontro do Nordeste em Aquisição da Linguagem – I ENEAL**, 2005.

QUADROS, R. M. de, CRUZ, C., PIZZIO, A. L. Desenvolvimento da língua de sinais: a determinação do input. In: **8º Congresso Internacional da ISAPL**. Porto Alegre, 2007.

QUADROS, R. M. de & CRUZ, C. R. **Avaliação da língua de sinais brasileira**. (s/d.).

RADUTZKY, E. The changing handshape in Italian Sign Language. In EDMONDSON, W. H. and KARLSSON, F. **SLR 1987: Papers from the Fourth International Symposium on Sign Language Research**. Hamburg: Signum, 1990.

REIS, Flaviane. **Professor Surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2006.

SHAPIRO, E. Socioeconomic variation in American Sign Language. In E. Winston. Communication Forum 1993. Washington, DC: Gallaudet University Department of ASL, Linguistics, and Interpretation, p: 150-175, 1993. COLLINS, S. and PETRONI, K. What happens in Tactile ASL? In LUCAS, C. **Sociolinguistics in Deaf Communities**, vol. 4: Pinky Extension and Eye Gaze: Language Use in Deaf Communities. Washington, DC: Gallaudet University press, p: 18-37, 1998.

SHROYER, E. and SHROYER, S. **Signs Across America: A Look at Regional Differences in American Sign Language**. Washington, DC: Gallaudet College Press, 1984.

SUTTON-SPENCE, R. & WOLL, B. **The Linguistics of British Sign Language: An Introduction**. Cambridge University Press, 1999.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O Currículo de língua de sinais na Educação de Surdos**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2006.

SINGLETON, J. L. and NEWPORT, E. When learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input. In **Cognitive Psychology** **49**, p.370–407, 2004.

SLOBIN, D. I. Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In SLOBIN D. I. (Ed.), **The crosslinguistic study of language acquisition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1985.

STOKOE, W. **Sign language diglossia**. *Studies in Linguistics*. 1969.

TENNANT, R. A. & BROWN, M. G. **The American Sign Language Handshape Dictionary**. Illustrated by Valerie Nelson-Metlay. Washington , DC : Gallaudet University Press, 1998 (fourth printing: 2004). ISBN: 1-56368-043-2.

THOMA, A. S. **O cinema e a flutuação das representações surdas – “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”** Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2002. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação/Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

THOMA, A. S. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: Thoma, Adriana da Silva; Lopes, Maura Corcini (Orgs.) **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, p. 56 a 69, 2004.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WOLL, B. **Variation and Recent Change in British Sing Language**. Final report to Economic and Social Research Council. Univerity of Bristol: Centre for Deaf Studies.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T da (Org) 3ª. Ed. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes. p.7-72, 2004.

WOODWARD, J. C. Black southern signing. **Language in Society** 5. p: 211-218, 1976.

WOODWARD, J. C. & DeSANTIS, S. **Negative incorporation in French and American Sign Language**. *Language in society* 6. p: 379-388, 1977. (a)

WOODWARD, J. C. **Implicational lects on the deaf diglossic continuum.**
Unpublished doctoral dissertation. Georgetown University, Washington, DC, 1973 (a).

WOODWARD, J. C. Interrule implication in American Sign Language. **Sign Language Studies 3**, p: 39-46, 1973 (b).

ZESHAN, U. Mouthing in Indopakistani Sign Language (IPSL): Regularities and variations. In BOYES BRAEM, P. and SUTTON-SPENCE, R. **The hands are the head of the mouth: the mouth as articulator in sign language (International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf 39)**. Hamburg: Signum, 2001.