

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

**QUE PALAVRA QUE TE FALTA?**

*O que o surdo e sua lingua(gem) de sinais têm a dizer*

*à Linguística e à Educação*

Regina Maria de Souza

UNICAMP  
BIBLIOTECA GERAL

Regina Maria de Souza

## **QUE PALAVRA QUE TE FALTA?**

*O que o surdo e sua lingua(gem) de sinais têm a dizer  
à Linguística e à Educação*

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística.  
Orientadora: Profª. Dra. Maria Laura Mayrink-Sabinson

Unicamp  
Instituto de Estudos da Linguagem  
1996

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

S089q Souza, Regina Maria  
Que palavra que te falta? o que o surdo e sua lingua(gem) de sinais têm à dizer à linguística e à educação / Regina Maria Souza.  
- - Campinas, SP : [s.n.l], 1996.

Orientador: Maria Laura Mayrink-Sabinson  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Surdos - educação. 2. Surdos - meios de comunicação. 3. Filosofia da linguagem. I. Mayrink-Sabinson, Maria Laura. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

**COMISSÃO JULGADORA:**

*Manoel Francisco Trindade Mayrink - Sobrinho*

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Laura Mayrink-Sabinson

*Márcia Cristina Pezeira Yoshioka*

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cristina Pezeira Yoshioka

*M. C. Rafael de Góes*

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cécilia Rafael de Góes

*Maria Irma Hadler Coudry*

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Irma Hadler Coudry

---

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

*Para Luís e Mariana,  
pelo oásis que foram durante este  
percurso.*

*Para Hebe e Jorge,  
pelo amor e presença.*

*Para Cecília,  
pela inestimável amizade.*

*Na memória:  
Aos meus avós, Antonia e Carlos,  
pelo que me legaram.  
À colega Tessália,  
pelas lutas que compartilhamos.*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, professora Maria Laura Mayrink-Sabinson, pela disponibilidade constante em me ouvir, pela paciência em me acompanhar em cada parte de um caminho que nos era novo, pelas sugestões e críticas argutas.

Aos colegas do Centro de Estudo e Pesquisa em Reabilitação (CEPRE), pelo enorme incentivo, cumplicidade e ricas oportunidades que sempre me ofereceram em discutir minhas apreensões e dúvidas. Quero destacar a colaboração da professora Cleide Gagliardi, pelas leituras cuidadosas de meus textos.

Aos professores Maria Cecília Rafael de Góes e Luís Ernesto Behares, pelos inúmeros gestos de amizade e incontáveis horas de discussão (minhas desculpas).

Às professoras Maria Irma Hadler Coudry e Maria Cristina Pereira Yoshioka, pela leitura atenta e rica diálogo durante a fase final deste estudo.

À FENEIS, particularmente a seu presidente Antônio Campos de Abreu, pelos documentos enviados, pelas discussões que fizemos, pelas opiniões oferecidas.

Ao professor Yerker Andersson, presidente da World Federation of the Deaf durante o tempo que abrangeu esta pesquisa, pela solicitude em me enviar textos e em me oferecer as informações de que necessitei.

Ao surdo Fernando de Miranda Valverde, pelas interessantes discussões sobre os aspectos gramaticais da LIBRAS.

À professora Tania Alkmim, pela réplica que me ajudou a construir.

Ao professor João Wanderley Geraldi, com quem dialoguei mesmo que à distância.

À professora Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, pelo apoio e instigantes ensinamentos.

Ao professor Kanavillil Rajagopalan, pelas proveitosas conversas.

Ao professor Sírio Possenti, pelas sugestões oferecidas.

À Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, pelos recursos humanos concedidos e pelas portas que me abriu. Destaco a imprescindível colaboração e a solicitude das professoras Rosicler Cristina Carvalho Velasquez, Renata Siqueira e Eliete Rodrigues Seabra; com elas pude compartilhar as angústias que perturbam àqueles que, em nossos dias, ainda insistem, quixotesicamente, em ter uma postura ética em relação ao aluno.

À Sandra Cristina Basso, pela amizade, cumplicidade e incrível paciência.

Ao meu irmão, José Marcelo de Souza, pela infraestrutura que me concedeu.

Aos meus cunhados, Regina Célia e Massanori Monobe que, gentilmente, me cederam durante mais de um ano a própria filmadora.

Aos surdos, professores, diretores de escolas e pesquisadores, cujas vozes, muitas vezes silenciadas, ecoam neste meu enunciado.

Ao contribuinte que, através da CAPES, financiou parte desta pesquisa.

## SUMÁRIO

Resumo.....	ix
Capítulo I	
Introdução.....	1
Capítulo II	
A pesquisa e seus objetivos.....	15
II.1- Os campos de investigação e modos de registro.....	15
II.2- Organização final dos objetivos deste estudo.....	20
Capítulo III	
O Surdo na Escola.....	23
III.1- A Escola e alguns de seus episódios.....	23
III.2- Da Academia, diálogo com as vozes que os dados enunciados fazem ecoar.....	38
III. 2.1- Linguagem e dificuldades escolares: possíveis respostas à Clotilde.....	39
Capítulo IV	
A Linguagem de Sinais no Dizer dos Surdos: Tema de Discurso, Objeto de Luta.....	106
IV.1- A Federação.....	107
IV.2- Linguagem e Mi(ni)stério: Encantos e Desencantos.....	136

## Capítulo V

Nas Nervuras da História, a Emergência da Língua de Sinais como Objeto de Investigação Científica.....	149
V.1- Por que retornar ao passado?.....	149
V.2- Ruptura e <i>epistémês</i> : a história do conhecimento e seus estratos.....	155
V.2.1- A <i>epistémê</i> primeira:	
A linguagem como marca oculta nas coisas.....	155
V.2.2- A <i>epistémê</i> segunda:	
A linguagem como representação da representação.....	164
V.2.3- A <i>epistémê</i> terceira:	
A linguagem como mecanismo.....	207

## Capítulo VI

Concluindo... Ou Propondo Um Novo Começo.....	252
Summary.....	259
Bibliografia.....	260
ANEXO I.....	273
ANEXO II.....	337
ANEXO III.....	340
ANEXO IV.....	342
ANEXO V.....	349

## RESUMO

Partindo da concepção bakhtiniana de linguagem, discuto várias ocorrências registradas por mim em sala de aula; nessas situações, o professor era, invariavelmente, ouvinte, e o aluno, surdo. Valendo-me dos episódios observados como fonte de reflexão, situo a gênese da linguagem, como Bakhtin (1929/1992), no plano da **dialogia** e insisto na necessidade de professor e aluno compartilharem uma língua comum. Aponto para a importância da língua de sinais para a pessoa surda e, ao fazê-lo, discuto o processo recíproco e dialético de (re)construção da língua e da subjetividade. Teço minhas argumentações entrando no fluxo de enunciados já produzidos, sobre esse tema, por autores surdos e ouvintes. Tomando como objeto de reflexão as imagens que alguns surdos evidenciam ter sobre sua linguagem, recuo no tempo, auxiliada por Foucault (1992), em busca dos fios ideológicos, deixados nas teorizações sobre a natureza da linguagem ao longo do tempo, a partir dos quais foi possível a construção discursiva do objeto LÍNGUA DE SINAIS. Defendo a idéia de que os provocativos desafios que os sinais colocam à linguística poderiam ser convertidos em chaves para a elucidação de alguns mistérios sobre a natureza da linguagem. Concluo argumentando que os estudos linguísticos em sinais, e a nossa própria compreensão sobre o processo de produção de sentido, em muito seriam enriquecidos se fosse aplicado o programa bakhtiniano aos estudos das línguas de sinais, atualmente subsidiados quase que exclusivamente pela teoria inatista.

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

No presente trabalho realizo algumas reflexões sobre o papel constitutivo da linguagem, pela via necessária do percurso dialógico, na construção pelo sujeito de conhecimentos ou sistemas de referências sobre si próprio, sobre o outro e sobre a própria linguagem. Construções que revelam, em alguma medida, a natureza própria da linguagem. Entretanto, abordar assunto tão complexo requer delimitar ângulos de análise. Este texto se aterá a um deles: ao **trabalho social** que a linguagem instaura, pelo qual e no qual se constitui tanto o sujeito como ela própria enquanto objeto de estudo científico.

Meus principais interlocutores teóricos serão Bakhtin e Foucault. Reconheço que se trata de autores cujas proposições não podem ser automaticamente superpostas, mas vejo possibilidades de articulações entre ambos, o que buscarei indicar ao longo do presente estudo.

Os fatos da realidade que despertaram meu interesse dizem respeito diretamente aos surdos. De um lado estava a grande dificuldade que muitos deles admitiam ter em “aprender” a escrita e as hipóteses que elaboravam não só sobre essa dificuldade mas sobre a relação entre o Português e a LIBRAS<sup>1</sup>, sistemas linguísticos em contato constante em seu cotidiano, em suas escolas, em suas associações e em outras comunidades que

---

<sup>1</sup> LIBRAS \_ língua brasileira de sinais \_ é o modo como a FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS) resolveu se referir à língua(gem) de sinais dos surdos brasileiros. Essa denominação foi estabelecida em Assembléia, convocada pela FENEIS, em outubro de 1993. Essa denominação é aceita pela World Federation of the Deaf, por pesquisadores, educadores e outros especialistas sendo, também, empregada pelo MEC.

frequentavam ou que constituíam. De outro lado estava a dificuldade de pais e/ou professores ouvintes em lhes 'ensinar' como me diziam, o "conceito de coisas abstratas", isto é, de coisas que não podiam ser desenhadas, dramatizadas ou providenciadas 'in natura' ou seja, a dificuldade em terem que lidar com objetos cuja materialidade se ocultava na história própria da Palavra. História cuja reconstrução requeria a participação ativa, desde o início, entre esses sujeitos no jogo da linguagem. Mas no caso dessas crianças surdas e desses adultos ouvintes, o jogo que se instaurava colocava o surdo sempre em desvantagem; ao ouvinte cabia iniciar a 'partida', determinar que tipo de jogada 'adequada' a criança deveria realizar em seu turno (via 'treinamento' de resposta), impondo-lhe um certo 'esquema' de ação linguística, e finalizar cada lance. Dito de outro modo, o jogo era, caracteristicamente, do ouvinte. A desvantagem da criança era atribuída à sua própria surdez, o que, de modo circular, acabava por legitimar esse jogo solitário: o outro era surdo e não falante.

Na intersecção entre as realidades de ouvintes (pais/professores) e surdos figurava um diálogo que não se efetivava, cujas 'pontas' - encarnadas nos recursos expressivos que bem ou mal iam sendo construídos no confronto interpessoal - se delineavam mas não se articulavam, se desmembravam sem se transformarem em reais atos de fala. Acabavam sendo esquecidas ou eram violentadas por uma falha marcante de sistematicidade e pela ausência de uma história coletiva de uso.

Considerando que meu trabalho acadêmico se fundará num diálogo, do interior da linguística, com essa realidade, acredito ser necessário expô-la como a registrei. Não pretendo demonstrar estatisticamente nenhuma verdade ou nenhuma correlação entre

fatos, recurso 'científico' confortável em situações polêmicas como aquela com que vou lidar. Pretendo me valer do dado na riqueza de sua singularidade.

Basicamente considero serem dois os caminhos que trilhei na busca de uma melhor compreensão da situação que sempre tive à minha frente, por força do trabalho que realizo como psicóloga de surdos. Um desses caminhos foi tecido lentamente ao longo dos anos desde meu ingresso na UNICAMP<sup>2</sup>: ia anotando espaçadamente falas de professores, de pais e de surdos, produzidas nos mais diversos locais (salas de aulas, congressos, cafês etc). Tinha também o hábito de realizar registros de meus atendimentos (anamneses, sessões psicoterapêuticas, entrevistas de aconselhamento etc) e arquivá-los no CEPRE, além de ter construído um 'respeitável' banco de dados durante a realização de meu mestrado em psicologia clínica. Nesse caminho meu olhar era o de um clínico.

O outro caminho foi aberto após meu ingresso no Departamento de Linguística (UNICAMP) como aluna do curso de doutorado. A necessidade de converter em pesquisa linguística alguns de meus questionamentos, alguns conflitantes com minha formação, fez-me programar e empreender um estudo etnográfico (1992-1993) em vários contextos institucionais.

Escreverei, a seguir, um pouco sobre meu percurso nesses dois caminhos a fim de apresentar ao leitor os elementos empíricos dos quais parti para tecer a presente reflexão<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Sou psicóloga e docente do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto (CEPRE), órgão pertencente à Faculdade de Ciências Médicas. Antes disso, entre 1977 a 1980, havia sido estagiária do Centro de Reabilitação Professor Dr. Gabriel Porto (CRGP) quando, no final de 1980, fui contratada como psicóloga. Cabe notar que o CRPG passou por mudanças administrativas e estruturais tão importantes entre 1990 e 1992 que o atual CEPRE possui com ele um parentesco distante, apesar de ainda funcionar no mesmo local.

<sup>3</sup> As 30 fitas de vídeo (2 hs de filmagem cada), 7 fitas K-7, os diários e / ou pastas dos alunos acompanhados por mim no CEPRE estão à disposição de interessados, bastando agendar comigo dia e horário para consulta.

Nos meus 10 anos iniciais de profissão construí e reconstruí imagens sobre “surdos” e “surdez”. A princípio considerava **o surdo como vítima** de uma seqüela orgânica que o privava de receber os sons da fala e que, portanto, o impedia de falar como qualquer pessoa “normal”. A **surdez** era entendida por mim como uma **situação física crônica**, em conformidade com o ponto de vista médico. Em decorrência, lidava, atuava, executava programas de intervenção psicológica considerando como ‘verdade’ que o surdo era um **deficiente** pertencente, aliás, a um universo populacional estimado em dois milhões duzentos e cinquenta mil indivíduos brasileiros que possuem perdas auditivas variadas<sup>4</sup>. Referia-me a ele como ‘deficiente’, colocando-o, simbolicamente, nesse lugar discursivo. Essa minha atitude não tinha apenas o aval institucional de uma das mais importantes universidades brasileiras mas também se harmonizava com o paradigma de educação de surdos vigente naquela época no Brasil: o oralismo.

Historicamente o **oralismo** tem suas origens na modernidade, pelos anos de 1750, sendo considerado seu fundador o médico Samuel Heinicke. A idéia central dessa abordagem é que o “deficiente auditivo” sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou em área cortical que, obstaculizando a “aquisição normal” da linguagem, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por “restituir a fala” a “esse tipo de enfermo” (Perelló e Tortosa, 1972).

A concepção do que deveria ser considerado como ‘linguagem’ manteve-se a mesma, dentro dessa abordagem, de Heinicke até nossos dias. Para o oralismo **a linguagem**

---

Por motivos éticos não são permitidas reproduções dos materiais e nem a identificação das pessoas envolvidas.

<sup>4</sup> Dado que consta de um folder distribuído pelo Ministério da Saúde - Programa de Atenção a Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência, editado em Brasília pela Coordenação de Atenção a Grupos Especiais / DEPROG/SAS/1995. Segundo a O. M. S. 1,5% de nossa população possui ‘deficiências’ auditivas (Figueiredo e Ribas, s/d).

é um **código** de formas e regras estáveis que tem na **fala** precedência histórica e na **escrita** sua via de manifestação mais importante. Gestos ou sinais, seja de que natureza fossem, eram e ainda são considerados acessórios, dependentes da fala e/ou inferiores, do ponto de vista simbólico, a ela. O oralismo defende essencialmente a ‘supremacia da voz’, transformando-a em dogma e ideal orientativo do ‘tratamento educativo interdisciplinar’ da pessoa surda. Mais sobre o oralismo pode ser lido em Thompson (1880) Perelló e Tortosa (1972) ou Zamorano (1988).

As idéias oralistas ganharam espaço e estão presentes em vários manuais utilizados em cursos de graduação de Psicologia, Fonoaudiologia, Medicina ou Pedagogia. Eu mesma estudei por eles, em minha graduação, nas disciplinas ‘Psicologia do Excepcional’ e ‘Estágio Supervisionado em Reabilitação’. Ou seja, em 1980 centenas de alunos eram ‘preparados’ para lidar com o surdo como ‘excepcional’ e, portanto, para colocá-lo simbolicamente no lugar de ‘deficiente’<sup>5</sup>. O ‘poder’ da palavra era do especialista que tomava para si a responsabilidade de pronunciar o veredicto final sobre a sorte do ‘enfermo’. Àquele que foi feito ‘anormal’ cabia assumir o papel passivo de **paciente**. E assim era.

Naqueles meus anos iniciais de prática não tinha como não comungar com todas essas idéias. Entretanto, não podia negar o que observava. Os árduos anos de treinamento auditivo, de leitura labial, de estimulação dos órgãos fonoarticulatórios etc, nada disso parecia oferecer qualquer garantia de sucesso no ‘tratamento’ dos ‘deficientes auditivos’. Ao final acabavam não conseguindo falar como qualquer pessoa ‘normal’ e nem se saíam bem na vida escolar, como pude constatar em uma pesquisa que comentarei brevemente a seguir.

---

<sup>5</sup> Até onde sei essa situação não se modificou muito, perdurando em nossos dias.

Em 1985, como parte de minha tese de mestrado, entrevistei individualmente todos os 102 alunos surdos entre 13 e 22 anos que estavam matriculados nas escolas especiais ou em classes regulares de Campinas. A realidade se me apresentou, no mínimo, preocupante. A maioria deles ou se valia basicamente de modalidades gestuais em suas operações comunicativas (34,3%) ou gesticulavam ao mesmo tempo em que produziam uma fala pouco compreensível (47,1%). Apesar de todos serem escolares, apenas nove achavam que conseguiriam ler um livro, desde que fosse, como me advertiram cinco deles, “fácil”, “curto” e “tivesse figuras para ajudar”. Nenhum desses nove aceitou ler os jornais ou as revistas que lhes ofereci. Faziam expressão de desagrado frente ao meu convite e me diziam que era “difícil”. Outros folheavam gibis e me explicavam que “liam as figuras” mas que tinham dificuldade em compreender as palavras numa frase. Palavras isoladas eram mais fáceis de serem compreendidas, segundo eles.

Quando acabavam aceitando me contar algo sobre um escrito, que eu propositadamente não lia, as narrativas produzidas eram pedaços decalcados da história que, em conjunto, não compunham texto algum (Souza, 1986 e 1987). Apesar de grande parte desses alunos ter frequentado anteriormente programas em centros de reabilitação e/ou já estarem na escola há, no mínimo, cinco anos, se assemelhavam a estrangeiros recém chegados com pouco conhecimento do Português, seja oral ou escrito.

Alguma comunicação em sala de aula era possibilitada justamente pelo uso dos ‘acessórios’ (acompanhados ou não de sons), isto é, de gestos de apontar, mímicos e por outros que acabavam ganhando convencionalidade temporária. Valiam-se também, como se fazia com eles, de desenhos e dramatizações. Se, de um lado, com a ajuda de todos esses recursos, o ouvinte conseguia entender algumas de suas necessidades e mesmo idéias,

todos esses modos expressivos isolados ou associados não permitiam trocas linguísticas ou diálogos que fluissem.

Na busca de uma explicação para os problemas que estavam constatando, os professores quase sempre reconheciam a grande dificuldade de, como me disse um, “conversar com o deficiente auditivo, de explicar para ele porque as coisas são assim e não assado, as consequências que pode ter uma ação impensada”. Quando perguntei a esse mesmo professor como ele fazia para dar aulas respondeu-me:

“Ah bom! Tenho que programar tudo direitinho antes. Já trago os materiais prontos, as folhas para pintar, recortar ou desenhar. E também os exercícios de contas com ilustração para concretizar. Na escrita eu já preparo e seleciono as palavrinhas novas. Escolho as figuras de cada uma e deixo meio arrumado o painel da classe”.

E o português?

“Vou trabalhando com um conjunto de palavras, fazendo frases com eles sempre com sujeito, verbo e predicado para eles entenderem bem qual é o esquema, aí vou aumentando o vocabulário. Se não faço assim eles esquecem, são tão esquecidos! E como são **rígidos**, não? Se aprendem de um jeito não conseguem entender que também pode ser de outro” (ênfase da professora).

Na década de 80 já havia em Campinas disposição em se aceitar na escola o uso de sinais mas não da mesma forma como se organizavam na LIBRAS. Em geral,

técnicos e professores se valiam (e ainda se valem) de sinais (“ítems lexicais”) da LIBRAS como apoio visual às palavras proferidas. Por esse tempo já havia, no Brasil, quem defendesse a tese de que a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros possuía uma gramática própria, portanto distinta da portuguesa (Ferreira Brito, 1981). Considerando essa perspectiva de análise, o fato de, no uso simultâneo dos dois sistemas, estar havendo uma transgressão das regras formacionais próprias da LIBRAS me incomodou desde o princípio. Se os surdos tinham uma linguagem pela qual conversavam ou se faziam entender porque simplesmente não a utilizávamos do modo ‘correto’, isto é, do mesmo modo como eles faziam? Entretanto, havia ali um problema prático real: para nós, os técnicos, aquele sistema era muito estranho e muito difícil de ser produzido por nossas mãos destreinadas e inábeis. Não podíamos, simplesmente, parar de trabalhar para ‘aprender’ uma outra língua, ou deveríamos? A dúvida levantava uma suspeita: afinal, fazia sentido o respeito à “mímica”, à LIBRAS ou ao que fosse? A linguagem de sinais era língua mesmo?

Havia muitos receios por parte dos técnicos. Um deles era de que por ser a LIBRAS um sistema fácil e eficiente na comunicação entre surdos, isto é, funcionava no plano social como uma língua de fato, o seu uso em sala de aula poderia colocar em risco a motivação do aluno em se submeter aos árduos treinos de fala, e mesmo, ao aprendizado da escrita. Ou seja, a LIBRAS não disputaria espaços importantes com o Português nas escolas, colocando-o em desvantagem? Sinalizar o Português era como conseguir um meio termo que aparentemente satisfazia aos dois grupos envolvidos. Se de um lado os surdos poderiam readquirir o direito de usar a LIBRAS fora da classe, de outro, na escola, os professores teriam sua tarefa de ensino facilitada com o uso de sinais. Essa aparente solução

era subsidiada pelas “novas” idéias na Educação do Surdo, mais ou menos cristalizadas ou que giravam na órbita, do que se compôs com o rótulo de **Comunicação Total**<sup>6</sup>.

A **Comunicação Total** é, como seus proponentes brasileiros a definem, uma **filosofia** que, na prática pedagógica, se traduz por uma “**completa liberdade...** de quaisquer **estratégias**, que permitem o resgate de comunicações, total ou parcialmente bloqueadas” (CICCONE, 1980, pg. 7, grifo meu). “O objetivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma **comunicação real** com seus pais e professores... A oralização não é o objetivo em si... mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo” (Moura, 1993, pg. 1, grifo meu).

As “estratégias”, funcionalmente úteis para o desenvolvimento do ‘potencial comunicativo’ do surdo, eram consideradas inúmeras já que para se conseguir o objetivo fim, a **comunicação**, valia tudo: uso de sinais (itens da LIBRAS), emprego de sinais criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, a estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, a escrita, a expressão corporal, a “língua” afetiva etc. Durante toda a década 80 a frase de ordem nos Congressos Nacionais era:

“Não importa a forma, o que importa é que o conteúdo passe”.

Não apenas a LIBRAS mas também o Português acabavam tendo o mesmo estatuto comunicacional da “língua” artística (teatro, desenho, expressão corporal etc). O termo língua foi hiperinflacionado para dar conta de todos os recursos

---

<sup>6</sup> Tradução literal de seu correspondente em inglês (TOTAL COMMUNICATION), modelo formalizado por educadores americanos que encontrou, nos Estados Unidos, na década de 60, seu período de maior prestígio. Do ponto de vista da prática, e nem tanto das idéias, é assemelhado ao ensino manualista francês proposto por L’Épée (1712 - 1789). Voltarei a este ponto no item IV.2 deste trabalho.

comunicacionais possíveis, aqueles já existentes e/ou que eram criados pela inventiva particular do professor.

Nos encontros de profissionais o que se ouvia era que em várias escolas os ‘surdos melhores’<sup>7</sup> eram mantidos em programas oralistas, como me explicou uma professora<sup>8</sup>, por “terem mais chances de se comunicarem pela fala enquanto os demais iam para a Comunicação Total” O fato de poucas crianças conseguirem desenvolver uma “boa linguagem oral” levou a especialistas a recorrerem ao uso simultâneo da fal acompanhada por sinais com o objetivo de possibilitar (e essa era a intenção) melhor acesso à língua portuguesa (Trenche, 1995). Criaram-se, assim, em centros de reabilitação ou em escolas especiais ‘programas alternativos’, ou ainda mais ‘especiais’, destinados àqueles ‘menos afortunados’ para quem a ‘última esperança era a Comunicação Total’.

Entretanto, no dia a dia da escola alguns professores já intuïam que mesmo com a total liberdade algo faltava. Uma professora, que declarou adotar a Comunicação Total, me disse num encontro em 1985<sup>9</sup>:

“Estou aprendendo com Maria<sup>10</sup> a ‘mímica’<sup>11</sup>. Ela é ótima! Bom, tá me ajudando muito com as crianças porque elas pegam os gestos rápido. É bem

---

<sup>7</sup> Considerava-se ‘surdos melhores’ aqueles que possuíam uma ‘boa fala’, segundo critérios muito diferentes de avaliação, ou que pareciam ter ‘aptidão’ para falar. Aliás, a expressão “aptidão para a fala” era, e é, muito empregada por especialistas.

<sup>8</sup> Fragmento de conversa com uma professora que lecionava numa escola para surdos em São Paulo. O encontro em questão ocorreu no I Simpósio Brasileiro sobre Educação e Reabilitação da Deficiência Auditiva - Realidade e Perspectivas. Promovido pela Organização Cultural Epheta, de 01 a 05 de Setembro de 1986 em Campinas.

<sup>9</sup> III Encontro de Psicologia da Região de Campinas. Promoção: PUCCAMP e Sociedade de Psicologia de Campinas; 26 a 29 de Setembro, 1985.

<sup>10</sup> Por motivos éticos os nomes reais foram substituídos por fictícios.

<sup>11</sup> **Mímica** é a palavra que ouvintes, e em geral os surdos de Campinas, utilizam para se referir a linguagem de sinais. O termo evidencia a crença de que os sinais são imitações motoras de aspectos da realidade. No presente trabalho colocarei entre “ ” quando o termo (mímica) estiver empregado no sentido de língua(gem) de sinais ou quando se referir a ítem lexicais que lhe são próprios.

mais fácil explicar as coisas pra eles falando e fazendo gestos mas... ainda falta... sei lá.... não sei se faltam gestos ou faltam recursos... se o problema é psicológico, sabe, as famílias têm tantos problemas... ou não sei direito a 'mímica'... talvez eles tenham mesmo maior dificuldade de entender, sei lá! Só sei que não é fácil ensinar coisas complexas ou abstratas pra eles. Na hora da comunicação, assim com a gente, até que é fácil. Pra ensinar melhora, mas não resolve”.

Em 1986 havia terminado meu mestrado em Psicologia Clínica e construía algumas suposições a respeito das dificuldades dos educandos surdos. A primeira era que, ao contrário do que defendia a Comunicação Total, a 'forma' importava sim pelo simples fato de que não poderia haver 'conteúdo' fora da 'forma', ou fora da linguagem. Intuia que professores e alunos não falavam, via de regra, a mesma língua, isto é, não havia um sistema linguístico comum a ser compartilhado. Em muitas situações não se poderia afirmar sequer que o educando fosse usuário de uma língua. De fato, as crianças e mesmo os adultos surdos muitas vezes chegavam às escolas trazendo um 'sistema' de comunicação muito simples, fortemente alçado na pantomima e em gestos de apontar. Outros pareciam ter estabelecido com os pais uma forma de comunicação mais complexa, composta por gestos e 'fala', mas que por conceito não poderia ser, nem substituir, uma língua. Esses “sistemas” têm merecido atenção de pesquisadores desde a década 70. Veja, por exemplo, Padden e Humphries (1988), a tese de doutorado de Pereira (1989) e o texto de De Lemos e Pereira (1990). Apesar das diferenças teóricas e de formação entre esses estudiosos, eles concordam que

tais formas de comunicação, ainda que relativamente eficientes em interações familiares particulares, não possuem estatuto linguístico de língua.

Por outro lado, pela aparente tolerância com a LIBRAS, em várias escolas especiais que visitei, podia observar que grupos de adolescentes surdos interagiam com crianças surdas através de sinais. No refeitório de uma dessas escolas fiquei impressionada com a animação das conversas sinalizadas, mãos e boca movimentando-se rapidamente, risos e diálogos acontecendo de fato. Situação diferente do monólogo que usualmente registrava em minhas observações em classe.

A falta de um sistema linguístico compartilhado transformava o trabalho linguístico entre professor e aluno em um constante recomeçar. Exemplifico com um episódio filmado por mim em uma classe de alfabetização de crianças surdas<sup>12</sup>.

Bernadete, a professora, “conversava” com seus alunos dispostos em círculo. Luíza, uma aluna que estava a seu lado, sinaliza<sup>13</sup>: CAVALO

Bernadete: “Hã? Cavalo? (sinaliza COELHO)”

Luíza (procurando articular oralmente ‘cavalo’) sinaliza: CAVALO (fala incompreensível).

Bernadete : “Então, cavalo (novamente sinaliza COELHO). Eu entendi (sinaliza ENTENDER) O que aconteceu? (Sinaliza O QUE)”.

Bernadete não conseguia entender a “fala” de Luíza, apesar de ter significado corretamente o sinal “cavalo”. Já Luíza, por não fazer leitura labial, não podia perceber que, apesar de Bernadete estar realizando o sinal COELHO, havia entendido que ela falava sobre

---

<sup>12</sup> Eram nove ao todo, possuíam idade média de 9 anos e pelo menos cinco haviam frequentado pré-escola.

<sup>13</sup> Na transcrição de sinais, por convenção, tem se utilizado, na literatura, caracteres em caixa alta relativos a tradução para a língua oral do termo ou sentença sinalizada. Dois surdos auxiliaram-me nos trabalhos de tradução.

CAVALO. Para a aluna, que se apoiava basicamente no gesto, a professora mais uma vez não a estava compreendendo. Visivelmente frustrada interrompeu a tentativa de diálogo. Bernadete, abatida, expressava sua impotência. Do outro lado da sala Rafael, um aluno atento ao episódio, levantou-se irritado. Foi até sua carteira, abriu sua mala e retirou o livreto “Comunicando Com as Mãos<sup>14</sup>”. Aproximou-se da professora e abriu na figura de um cavalo com o correspondente sinal em LIBRAS. Em seguida sinalizou, emitindo sons incompreensíveis:

SEMPRE SEMPRE MUDAR SINAL

ESTUDAR MELHOR LIVRO FALAR JÁ

PARAR CONFUSÃO [Pausa] COELHO NÃO CAVALO [Pausa]

ENTENDER (marca interrogativa)

Rafael pedia sistematicidade e permanência de recursos expressivos, pedia regularidade ao invés da “confusão” do eterno recomeçar ou dos acordos esquecidos.

De fato, o professor, pela urgência em ‘ter que ensinar’ e o aluno, por ‘ter que aprender’, acabavam constituindo em conjunto um repertório limitado de recursos expressivos que remetiam a um **certo** sistema de referência, a uma **certa** compreensão dos fatos rotineiros que constituíam a ‘vida comunitária’ de uma **determinada** sala de aula composta por **determinados** alunos. Entretanto, os recursos que iam sendo pouco a pouco cristalizados acabavam apenas por possibilitar uma comunicação limitada entre aluno e professor.

---

<sup>14</sup> Livro que funciona como, apesar de não ser, um dicionário ilustrado Sinais-Português. Foi elaborado e editado pela Igreja Batista de Surdos-Mudos de Campinas, s/d.

Fui me convencendo, cada vez mais, que não bastava haver a circulação de algo que pudesse ser chamado de 'língua' para que o aluno construísse conhecimentos escolares. Era necessário mais.

A busca de uma melhor compreensão teórica sobre esses problemas me conduziu ao programa de doutoramento em Linguística.

## **CAPÍTULO II**

### **A PESQUISA E SEUS OBJETIVOS.**

“Todo ato de pesquisa é um ato político”

Rubem Alves

Em meu trabalho de campo adotei a abordagem etnográfica na realização de uma pesquisa participativa cuja coleta de dados compreendeu os anos de 1992 e 1993. Alguns autores nortearam a condução metodológica de meu estudo, entre eles Ezpeletta e Rockwell (1989), Ludke e André (1986). A seguir, me empenharei em oferecer ao leitor um quadro geral de como acabei constituindo meus campos de pesquisa.

#### **II.1 - Os campos de investigação e modos de registro.**

Meu objetivo inicial era analisar e descrever o processo escolar de letramento de dois grupos de surdos: um composto por adultos entre dezessete e vinte e seis anos e o outro formado por crianças entre sete e nove anos.

O contexto era de ensino especial, as professoras eram ouvintes e possuíam conhecimento de alguns sinais da LIBRAS que usavam concomitantemente com a fala em português. O conhecimento lexical limitado em LIBRAS, aliado às prováveis diferenças estruturais entre os sistemas, impediam que sinalizassem termo a termo o que enunciavam em Português. Em minhas transcrições criei um sistema simples de marcar o item lexical em

LIBRAS que era sinalizado ao mesmo tempo em que seu correspondente em Português era falado<sup>15</sup>. Por exemplo, no enunciado:

“Eu vou[S] pra casa amanhã[S]”

O [S] depois de ‘vou’ e ‘amanhã’ indica que apenas esses itens foram sinalizados (IR e AMANHÃ), ao mesmo tempo em que era dito seu correspondente em Português.

No enunciado:

“Eu gosto[S] de (d-e) você[S]”

Os itens “gosto” e “você” em português foram acompanhados, em prática simultânea, por GOSTAR e VOCÊ em LIBRAS; (d-e) significa que o item foi realizado em datilologia ao mesmo tempo em que foi pronunciado em Português pela professora.

No enunciado:

“Eu vou pra [S\*] casa”

O \* no S indica que o gesto, estranho à LIBRAS, foi empregado para marcar termos em Português inexistentes na linguagem de sinais<sup>16</sup> de nosso país, geralmente criados por educadores ouvintes.

Cabe acrescentar que meus julgamentos foram realizados com a ajuda de dois surdos, sempre os mesmos, que eram instrutores de LIBRAS. Em ocasiões em que o professor falava uma palavra em Português mas sinalizava outra em LIBRAS, o item sinalizado era escrito em Português entre parêntesis e em caixa alta. Por exemplo em:

---

<sup>15</sup> Explícito o modo como transcrevi pois em páginas seguintes oferecerei exemplos de alguns episódios.

<sup>16</sup> Ao me referir à linguagem de sinais, ou à linguagem oral, o faço no sentido linguístico do termo ‘linguagem’ e não nos sentidos metafóricos que costumam inflacioná-lo. Como se verá adiante, a abordagem teórica assumida por mim não dicotomiza ‘língua’ e ‘linguagem’.

“A folha é [S\*] verde [VIDRO]”

Dois itens foram sinalizados:

O “é” realizado com um gesto do Português Sinalizado (daí o \*) e a palavra VIDRO cuja enunciação acompanhou incorretamente o item “verde” em Português.

Enunciados sinalizados foram transcritos para o Português em caixa alta, como no exemplo: EU VIAJAR AMANHÃ.

É importante dizer que minha transcrição para o Português dos enunciados sinalizados foi realizada sem considerar que marcas morfemáticas (como as de gênero e número) não ocorrem, em geral, em LIBRAS da mesma forma que no Português. Assim cada item foi transcrito, na sua ordem de ocorrência, de forma a se compatibilizar com as possibilidades do Português. Optei, ainda, como os pesquisadores de língua de sinais, em manter, na transcrição, os verbos no infinitivo, uma vez que as marcas de tempo são de natureza discursiva e não morfológica (pelo menos é isso que se acredita até o momento).

Sei que há outros sistemas de transcrição, mas, como a análise estrutural da LIBRAS e/ou da mescla que formava com o Português, não eram minha preocupação central, julguei que o método que estava adotando me facilitava escrever e reconhecer mais rapidamente a composição dos enunciados entre ouvinte e surdo.

Quanto à forma e à frequência de registro, acompanhei, através de encontros semanais de 1h30min, cada um dos grupos inicialmente considerados (adulto e criança) filmando-os, durante um ano letivo, com uma câmara semi-profissional PANASONIC. A filmadora, operada por um técnico orientado por mim, era fixada num determinado ponto da

sala ou era posta no ombro pelo profissional a fim de poder realizar registros mais nítidos de um sujeito ou de uma situação particular.

Além dessas duas salas, filmei outras classes de alfabetização em escolas de outras regiões do país (Nordeste e Sul) além de outra cidade em nossa região. Isso foi possível por ter recebido convites para visitar escolas, para participar de encontros ou ministrar cursos em outras cidades. O meu tempo de permanência nesses locais foi sempre de sete dias. Nessas ocasiões eu mesma realizava as filmagens, dividindo o tempo em conversas com as professoras e mais raramente também com os alunos. Sempre fui acolhida com muita cordialidade, tendo recebido todo o apoio necessário para realizar meu estudo.

No total, entre 1992 e 1993, acumulei 42 horas de filmagens, 3 diários e 7 horas de contatos com professores, gravados em fitas K-7.

Em maio de 1993, num encontro com minha orientadora de tese, manifestei-lhe minha convicção de que um dos problemas existentes na situação escolar de ensino - aprendizagem era a falta de oportunidades efetivas de usos de linguagem, em situações discursivas contextualizadas e significativas para os sujeitos envolvidos. Dado que a LIBRAS já era usada por surdos em diferentes comunidades porque não fazê-la entrar na sala de aula e na casa dos próprios surdos? Minha orientadora instigou-me a aprofundar meus conhecimentos em LIBRAS e a ter contatos com surdos em uma das comunidades locais em que esse sistema era utilizado. Sem interromper as filmagens nas escolas, frequentei, de junho a dezembro de 1993, os cultos e a evangelização que aconteciam aos domingos, das

14:30 às 17:00 hs, numa igreja evangélica para surdos. Apesar de ter elegido o domingo, as atividades semanais da igreja iniciavam-se às sextas-feiras à noite<sup>17</sup>.

A comunidade era composta por, aproximadamente, cinquenta surdos que iam à igreja com regularidade. Além desses, havia cerca de vinte outros que apareciam espaçadamente, além de ouvintes, visitantes como eu (a minoria). O Pastor Pedro, um americano ouvinte muito simpático, era o responsável pela igreja. Débora, também americana e professora de surdos, era sua auxiliar mais importante.

Elegi, como contexto alvo para registro, os momentos de pregação bíblica do diácono surdo a jovens também surdos<sup>18</sup>. Via de regra, a não ser pela minha presença, nesses momentos não havia participação de ouvintes. A situação me parecia interessante porque implicava sempre na leitura de um texto realizada, pelo diácono surdo, em Português sem som e com uso assistemático de sinais, depois em sua interpretação para a “mímica” e, finalmente, a pregação propriamente dita.

Anotava os episódios em diários, dois diários ao todo, no momento ou logo após o instante em que ocorriam. Depois de seu trabalho, durante o lanche, o diácono se colocava sempre disponível para solucionar minhas dúvidas ou para me ajudar a colocar à prova meu entendimento sobre os fatos observados.

Com o tempo, logo no segundo mês de minha entrada na igreja, comecei a ter aulas particulares de LIBRAS em minha casa com Noêmia, esposa surda do diácono João. Com ela conheci um pouco da história daquele grupo e como se organizavam na divisão do

---

<sup>17</sup> Nessa comunidade, os sábados eram dedicados ao lazer (jogos de salão ou passeios programados com antecedência). Nos domingos havia os cultos e os estudos bíblicos. Às sextas-feiras, de acordo com um cronograma pré-estabelecido, ou se mesclava esses dois tipos de atividades ou se priorizava um deles.

<sup>18</sup> Havia dois diáconos surdos, sendo que Valter foi o responsável pela maioria das orientações bíblicas enquanto frequentei a igreja. O outro diácono, João, acumulava a função de diretor da comunidade e acabava se envolvendo em tarefas administrativas.

trabalho. Além disso, minha compreensão da LIBRAS passou a melhorar muito, o que facilitou a ampliação de minhas amizades com outros surdos.

Embora os surdos daquela comunidade parecessem intuir a possibilidade de sua “mímica” ser uma “língua” (como entenderiam o que fosse uma língua qualquer?), questionava-me a respeito do que pensariam lideranças de surdos ligados à FENEIS sobre esse assunto. Afortunadamente, durante os anos de 1993 e 1994, ocorreram seis congressos no Brasil, dos quais quatro internacionais. Em todos eles um dos temas foi, invariavelmente, o uso da LIBRAS no ensino. Nesses encontros estabeleci contatos diretos, e depois por correspondência, com alguns líderes surdos: dois do Rio de Janeiro, um de Minas Gerais, um de Curitiba e um de São Paulo. Dessa forma, a situação de “Congresso”, onde tinha contato com surdos mais politizados, mais instruídos e conscientes de seus direitos, acabou se constituindo para mim em um outro campo rico para análise. No capítulo IV farei uma apresentação comentada a respeito das informações que obtive junto a FENEIS sobre a compreensão que seus líderes possuem da LIBRAS, bem como suas lutas para que seja reconhecida.

## **II.2- Organização final dos objetivos deste estudo.**

Como é comum em estudos etnográficos, minha pesquisa foi se delineando à medida em que ia me constituindo personagem-pesquisador nas várias comunidades das quais participei ao longo deste trabalho. Minha presença sistemática nesses grupos, os laços que construí com seus componentes acabaram por me tornar parte integrante da ‘realidade’ que procurava analisar. Quando discutia com professor ou/e surdos sobre minhas impressões a respeito das dificuldades que me diziam ter em ensinar ou em aprender, em geral eram

ativos em formular respostas, me propondo, algumas vezes, 'interpretações' diferentes em alguns aspectos das minhas. Incorporando-as, enriqueci meu texto. Outras vezes, discordávamos e mantínhamos nossos pontos de vista, sem que isso alterasse nosso relacionamento. Refletindo sobre nossas divergências pude formular réplicas e organizá-las nesta escritura. Desse modo, meu trabalho guarda os ecos silenciados dos diálogos que tive com líderes surdos, alunos e professores, submetidos às minhas próprias interpretações.

Nesse quadro de pesquisa participante, vários temas e caminhos diferentes de pesquisa iam se delineando. Precisei realizar opções e restringir objetivos, inclusive para que meu trabalho pudesse ser concluído.

Dentre as possibilidades para reflexão que me iam sendo abertas, decidi configurar a problemática da língua de sinais como objeto de investigação, inspirando-me em um corpus cujos dados provieram de diferentes contextos enunciativos. Como antecipei, de um lado havia a complexidade da relação linguística entre aluno surdo e professor ouvinte; de outro, as hipóteses de adultos surdos sobre suas dificuldades escolares e sobre a linguagem de sinais que, como reconheciam, era parte constitutiva de suas vidas. Como uma terceira vertente de informações existia uma rica bibliografia composta por textos de educadores ouvintes e surdos ao longo da história. A partir desse material, discuto, enveredando-me no caminho aberto por Foucault (1992), como o objeto 'língua de sinais' se constituiu tema de reflexão filosófica a partir do século XVIII, bem como o solo epistêmico no qual pôde germinar enquanto matéria de investigação linguística. Ao fazer remessa à história das idéias procuro demonstrar que a atual situação escolar do surdo traz à

tona questões já colocadas no iluminismo e que, frente as quais, as idéias de Bakhtin sobre língua(gem) pode oferecer uma rica contribuição de análise.

A seguir oferecerei ao leitor uma amostra do que pude conhecer, ouvir ou registrar em meu trabalho de campo. Vale lembrar que considerarei cada episódio em sua singularidade, isto é, sem pretender dar conta da “objetividade” da “realidade do surdo” seja na escola seja fora dela.

## CAPÍTULO III

### O SURDO NA ESCOLA

“Chega mais perto e contempla as palavras  
cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
trouxeste a chave?”

Carlos Drummond de Andrade

#### III.1- A escola e alguns de seus episódios<sup>19</sup>

Além das duas escolas que acompanhei em Campinas acrescento-se: três classes especiais em escolas regulares e duas escolas especiais no Piauí; uma escola especial no Rio de Janeiro e outra no Rio Grande do Sul.

Apesar de notáveis diferenças entre as escolas, em termos de infra-estrutura e qualificação dos recursos humanos envolvidos, pude observar algumas semelhanças entre elas. Vejamos.

Todas as paredes das classes eram fartamente forradas por murais. Havia sempre um destinado ao ‘Vocabulário’, outro ao ‘Calendário’ e/ou ao ‘Tempo’.

Durante o ano a professora ia afixando as novas palavras no mural do **Vocabulário**. Eram escritas e ‘traduzidas’ graficamente por desenhos. O modo como cada

---

<sup>19</sup> Vou me ater aqui, mais detidamente, às salas de alfabetização.

mural era construído variava em material, no *lay out*, na qualidade dos desenhos etc. O objetivo era, todavia, sempre o mesmo: manter ao alcance visual das crianças as palavras que iam sendo “trabalhadas” com um de seus significados representados em desenho (como se fosse o único).

O **Calendário**, em geral, era composto:

1) pelos nomes dos dias da semana escritos em pedaços individuais de cartolina, com um lugar reservado para o aluno ou a professora encaixar o dia correspondente a cada aula;

2) o mesmo acontecia com os nomes de todos os meses, também em peças de cartolina individuais, às vezes com desenhos associativos (Por ex: ‘dezembro’ ilustrado com a figura de Papai Noel);

3) idem com os dias, representados por seus numerais, dispostos em fileiras ou no modo próprio de um calendário.

Se os alunos eram adultos, o calendário costumava ser mais simples ou era usado um calendário comum. Via de regra era utilizado no início da atividade escrita que, invariavelmente, começava pelo cabeçalho. Essa atividade demandava sempre algum tempo, dependendo da classe, ou antes, da ‘compreensão’ pelos alunos dos conceitos envolvidos (‘dia’, ‘semana’, ‘mês’, ‘hoje’, ‘amanhã’ e ‘ontem’). O ‘ritual do cabeçalho’ tinha como objetivo principal ‘fixá-los’.

O mural do TEMPO era bastante similar, com as palavras ‘nublado’, ‘sol’, ‘chuva’, ‘calor’, ‘frio’ etc todas convenientemente desenhadas.

Em seis escolas havia um espaço reservado a conceitos matemáticos, expressos por números, palavras e ilustrações alusivas correspondentes. Finalmente, nas paredes não era incomum também se observar cartazes, sempre muito ilustrados, referentes a um ponto de ciências, um passeio realizado etc<sup>20</sup>.

Em quatro escolas, além dos murais, havia um tipo de cavalete (ou algo parecido) em que eram fixados os textos já produzidos no ano. Em geral estavam escritos com a letra da professora e os temas eram os mais diversos: um passeio feito pela turma, uma história relatada por alguém, uma notícia de televisão etc. Em três das classes visitadas os alunos podiam contar com revistas, jornais, gibis, livros infantis ou similares, colocados em cesto de vime, arranjados em caixa de papelão ou alojados numa pequena estante

A impressão que às vezes me dava era de estar entrando num local 'sagrado' destinado ao culto da palavra. Muitas palavras em todos os cantos. Palavras escritas, desenhadas, feitas em letras de forma ou manuscritas, produzidas com esmero ou às pressas,

---

<sup>20</sup> O cenário de sala de aula que acabo de descrever pode ser observado também em classes de primeiras séries frequentadas por crianças ouvintes. Entretanto, nas escolas especiais, invadem com a mesma profusão todas as primeiras quatro séries, cumpridas, em média, em oito anos.

Nas escolas comuns os objetivos de uma "decoreção semelhante" são os mais diversos e, via de regra, guardam inseparável relação com os pressupostos teóricos assumidos pelo mestre e/ou pela escola. Claudete, uma professora da rede municipal que diz adotar o construtivismo, me explicou que, sob seu ponto de vista, os murais funcionam, para suas crianças (ouvintes), como 'objetos' sobre os quais o aluno pode operar a nível cognitivo e, em consequência, construir e/ou sistematizar conhecimentos a respeito da escrita. Assim, o aluno estar em contato visual diário com o alfabeto, com palavras cujas sílabas são escritas em cores diferentes, com textos produzidos coletivamente, ainda que com a escrita da professora, pode, no conjunto ou em particular, gerar situações provocativas e/ou desafiadoras a serem superadas pelo trabalho cognitivo, e individual, de cada aluno. Segundo Claudete, a partir da segunda série a quantidade de murais vai escasseando e os cartazes, motivados por assuntos específicos, passam a ter curta permanência na sala.

Uma outra professora, também de classe comum, disse-me que usava os murais para ajudar as crianças a **memorizarem** a sequência das letras e dos números bem como o nome das palavras novas e dos algarismos. No caso das classes especiais, soma-se a argumentos similares, o fato de as professoras atribuírem com frequência à "concretização", **via ilustração das palavras**, um poderoso recurso ao próprio 'ensino' e/ou 'fixação' de conceitos (como: 'dia', 'mês', 'nublado' etc). Dito de outro modo, é possível que, nesse aspecto, no caso das classes de surdos, o desenho se invista de grande importância, quase similar a que a fala possui nas classes comuns, na 'tradução' da matéria escrita.

sempre com um significado único. Estáticas, envelheciam lentamente. Algumas jaziam em papéis amarelados, herança de anos anteriores.

Os recursos que as professoras utilizavam para evocar a palavra no aluno, fazê-la ter sentido para eles, eram muito diferentes em natureza, qualidade ou grau de sofisticação. A 'situação-pretexto' podia ser uma excursão realizada, uma revista nova, um jornal amarelado, o 'relato' de um acontecimento por alguém etc. O que emergia no contar de cada um à sua maneira, com sua 'linguagem' própria, era 'traduzido' pela professora e transformado em texto.

Com exceção do que ocorria em duas classes, isto é, nas outras sete, o 'texto' era 'balanceado' pela professora, cada uma delas supondo uma hierarquia diferente sobre o que seria 'mais tranquilo' ou 'mais complexo' de ser entendido pela criança. Uma delas, por exemplo, me disse que julgava que o pronome pessoal 'eu' deveria ser evitado nos 'textos' que ela escrevia com/para os alunos, uma vez que isso poderia confundi-los, dado que a referência do autor (eu) não era a mesma para o leitor nesse caso. Assim, optava por tratar a si mesma na escrita por Glória, seu próprio nome, e não por 'eu'. A 'regra' comum parecia ser a mesma: as estruturas frasais deveriam ir das 'mais simples' às 'mais complexas'. A estrutura introdutória preferida era: sujeito + verbo de ligação ou verbo transitivo direto + objeto direto. Com essa fórmula principal, mais as palavras recém introduzidas ou já afixadas nas paredes, os 'textos' eram produzidos.

Depois, o que se fazia com cada 'texto' dependia muito dos pressupostos assumidos pela professora e/ou do próprio programa curricular estabelecido. O 'texto' podia ser utilizado para exercícios de fala, de leitura labial, de identificação do significado de palavras isoladas etc. Em alguns casos, o mesmo 'texto' era 'explorado' a semana inteira

como se fosse 'estímulo' para a evocação de atos motores de 'produção' e 'emissão' a serem conquistados ou fixados. Em outros, havia um grande esforço por parte da professora em fazer o aluno relacionar um 'texto' com outro, ou em chamar sua atenção para casos de homonímia. Independente do que se fizesse, o trabalho do mestre era sempre muito árduo e desgastante. Como fazer os alunos entenderem ou não esquecerem o que pareciam compreender numa determinada aula? O que mais ouvi dos professores foi que, ao final, nunca sabiam o que haviam conseguido ensinar.

Copiar 'textos' e ilustrá-los eram práticas também comuns. Quase todos os alunos apreciavam muito desenhar, criar formas, pintá-las e fixá-las em seus 'textos'.

Mas havia um outro lado. Havia momentos ricos de criação de textos produzidos pelos alunos entre si, gerados com gestos, 'fala', pantomimas e/ou sinais, no caso de alunos conhecedores da LIBRAS. Quando permitido, os alunos eram muito criativos na geração de recursos expressivos, a partir do desejo de 'contar algo'. O problema era que cada um deles usava, invariavelmente, um 'sistema' quase individual de comunicação. Com minha filmadora tive a oportunidade de registrar essa riqueza expressiva embora, em muitos casos, incompreensível para mim ou para os surdos que examinaram minhas fitas. Um deles me disse, em relação a esse aspecto, que poucas crianças "usavam bem" a LIBRAS o que lhe era compreensível dado que "ainda aprendiam porque eram pequenas".

Não pretendo fazer crítica alguma ao professor. A grande maioria era (muito) mal remunerada e julgava-se pouco assistida pela escola, não obstante mantivesse o idealismo e realizasse com visível esforço o melhor trabalho que podiam. Suas práticas eram compatíveis com o que postulam alguns manuais sobre surdez, com alguns livros sobre

“práticas pedagógicas” ou mesmo com o que ouviam em boa parte dos cursos de extensão sobre “deficiência auditiva” “reabilitação do deficiente auditivo”, ou sobre “métodos de alfabetização”. Como pretendo demonstrar, a propalada “dificuldade de aprendizagem” do aluno surdo era fabricada por uma prática pedagógica decorrente do pressuposto, assumido pela escola, de que a conduta pedagógica pode estar dissociada, ou ser independente, do exercício **efetivo** da língua(gem). Para tanto, me pareceu necessário considerar de saída duas questões: como era a natureza da interação verbal entre professor e aluno? Como se sentiam ou o que pensavam os professores a respeito?

Não realizarei análises “estruturais” do “sistema” de comunicação de cada aluno ou classe particular. Afinal, a que isso poderia me conduzir? O que quer que se cristalizasse, em termos de recursos expressivos, não resistia às férias ou às mudanças de mestre no final do ano, como reconheceram quase todos os educadores nos contatos comigo. Eles “esquecem muito”, diziam-me. Assim, elegi alguns episódios ocorridos em sala de aula que podem, acredito, oferecer elementos ricos e provocativos para uma reflexão linguística, o que de fato me interessa. Farei, primeiramente, uma apresentação comentada de quatro desses momentos. Propositadamente dei preferência à situações ocorridas em escolas e em lugares geograficamente distantes. No item III.2 farei considerações teóricas mais aprofundadas, a respeito da natureza da linguagem, inspirando-me nos episódios apresentados.

### **Episódio 1- O malandro fugiu ou morreu?<sup>21</sup>**

Em uma escola muito receptiva ao uso de sinais (embora muito poucos professores conhecessem a LIBRAS) ocorreu um fato interessante. Em uma das classes de primeiro ano, a aluna Marina, de uns 8 anos, que sinalizava “razoavelmente para uma criança” (segundo um dos surdos que me assessorava), contou para a turma, em LIBRAS, que um malandro havia morrido. A professora, que compreendia o significado de itens lexicais da LIBRAS, embora não fosse usuária dela, conseguiu compreender o núcleo do fato inicial relatado: a morte do malandro. Porém lhe foi impossível precisar o contexto ou os motivos “reais” que culminaram com o fim trágico daquele personagem. Ele assaltou alguém e morreu? A briga foi na rua? Foi no ônibus? O narrador, no caso Marina, havia testemunhado o fato ou soube pela televisão? Alguém foi que lhe contou?

Vejamos como tudo começou:

No início da aula Marina conta a história de um malandro, Waerao, que numa luta de karatê na escola (Wenes) morreu. Séria, após seu relato, conclama os alunos a terem respeito (uns com os outros) e a não brigarem (T50).

Tomado esse relato como tema para uma escrita, a professora se empenhou ao máximo em tornar mais claros os “fatos” contados pela aluna. A escola era lá mesmo? Era a escola deles todos? Marina insistia que o fato ocorrera em outra escola, em outro lugar (LÁ). Carmem, talvez apoiando-se nas idéias de “luta” e “karatê”, pergunta se havia sido na aula de educação física e apontava em direção à quadra de esportes da escola onde estavam. De início Marina pareceu concordar que o contexto era de aula de educação física

---

<sup>21</sup> O título dos episódios foram retirados das falas das professoras. Em particular, este primeiro foi transcrito integralmente (Veja Anexo I). A pergunta-título em questão foi retirada do turno (T) número 225.

mas no turno seguinte corrigiu-se rapidamente: EDUCAÇÃO FÍSICA ERRADA. Havia Marina se apropriado de segmentos da fala de Carmem (“educação física”), como crianças fazem no processo de aquisição de linguagem (nesse caso, observando-se um episódio de especularidade imediata)? Ou queria dizer que o fato ocorrera durante uma aula, numa escola (e aí a expressão “educação física” evocaria as duas idéias)? Em vários momentos Marina dizia claramente: aua! aua! aua!, que interpretei como uma tentativa de dizer “aula”.

Não houve recursos linguísticos suficientes para explicitar essa situação e o relato foi tomando novos rumos, se transformando em outras histórias com a introdução de novos elementos. Por exemplo, da escola, o fato passou a acontecer num ônibus; o malandro que morrera numa luta passa a ser degolado; depois, quem é degolada é a vítima de dois malandros assaltantes e assassinos. Professor e aluno acabam por construir uma história muito diferente do primeiro relato feito por Marina (Veja anexo 1, T50).

A impressão que se vai tendo, ao longo da filmagem, é que se condensam, numa única história, pedaços de várias outras que, possivelmente, iam emergindo por pressões discursivas a partir das inquisições da própria professora.

O tema foi estimulante para as crianças, ao menos na primeira parte da aula. Cada uma lutava para contar, para fazer valer, sua própria história, sempre relacionada a roubos, a assaltos e a malandros.

Carmem tentou durante 1h 30min separar a **história da Marina** de todas aquelas outras que a invadiam. Mas não era esse o único objetivo que parecia ter: procurava, vez ou outra, fazer com que as crianças “identificassem” palavras por leitura labial; atentassem para o modo de se separar sílabas e reconhecessem a diferença entre a palavra escrita (Português) e a palavra sinalizada (LIBRAS). Procurava checar com insistência a

compreensão, pelos alunos, do significado de palavras ou expressões: “O que é ‘pequeno’?  
“O que é ‘há muito tempo atrás’?”

Aliado a tantos outros objetivos (leitura labial, avaliação do vocabulário etc), o ato de escrita tornava-se demorado e cansativo. Isso sem falar nas esperadas dificuldades bilaterais de compreensão do que estava sendo dito ou sinalizado. Marina manifestou seu cansaço explicitamente a Carmem e, para mim, num momento em que a professora não a observava, sinalizou: QUE SACO! (Veja anexo I, T275)

Havia momentos, ainda, em que as palavras escasseavam ou faltavam. Como explicar às crianças o que era “sangue” ou lidar com a polissemia em LIBRAS do item VERMELHO?

A escassez dos recursos compartilhados parecia fazer com que Carmem, com frequência, duvidasse da própria compreensão, o que era marcado em sua fala por insistentes repetições de uma mesma pergunta.

Ao final, o malandro Waerao transformou-se em vítima de assalto por dois malandros que, pelo que me lembro do episódio (embora não filmado até o fim), roubaram sua mochila, o degolaram e fugiram ilesos do ônibus.

Esse episódio por ter sido, entre os que filmei, um em que, apesar das dificuldades, a professora melhor conseguiu compreender o que era ‘dito’/sinalizado pelos alunos, será mais exaustivamente considerado, no próximo capítulo, nas reflexões teóricas motivadas pela minha observação de situações vivenciadas na ESCOLA.

## **Episódio 2- O que há com Frederico?**

Num dia de outono, em uma escola especial, estava Edna com suas crianças. No início da aula costumava sentar-se em roda com eles, empenhando-se ao máximo em manter um diálogo com seus alunos. Esse era um momento de que as crianças pareciam gostar muito, a maioria sempre queria ‘contar’ algo, dramatizando, sinalizando, indo à lousa, desenhando ou tentando escrever palavras. Nem sempre se podia entender o que diziam, dito melhor, era em geral difícil compreender um relato por inteiro. Selecionei um episódio no qual a professora teve, aparentemente, sucesso.

Frederico, um garoto rechonchudo de uns nove anos, iniciou uma gesticulação ‘exaltada’<sup>22</sup>. Sua expressão era de grande irritação e logo obteve a atenção da professora.

Edna: “O que [S] foi?”

Frederico apontou para duas coleguinhas, Tânia e Cláudia, que ‘conversavam’ comigo. Sinalizou: ELA ELA FOFOCA FOFOCA

Edna para mim: “Regina, elas estão fazendo fofoca dele?”

Eu, surpresa, respondi: “Não! Cláudia acabou de comentar a saída de Fábio da sala e Tânia me mostrou a fivela nova. Acho que elas nem olharam pra ele. O que seria?”

Edna: “Ué!? Será que foi alguma coisa que aconteceu ontem?”

Frederico emitia urros, tentava articular palavras e gesticulava muito. Apontou para cada uma de nós três, depois apenas para Tânia e Cláudia. Em seguida sinalizou enfático: FOFOCA FOFOCA

---

<sup>22</sup> De acordo com Edson, informante surdo que participou desta pesquisa, na sua maioria os gestos utilizados por Frederico não eram sinais.

Edna para Frederico: “Ontem [S]? Foi ontem [S] que elas [aponta as garotas] fizeram [FAZER] fofoca [S]?”

Frederico, bravo, balançou afirmativamente a cabeça.

Edna olhou para Frederico pensativa. Depois deteve seu olhar, alternadamente, em Tânia e Cláudia por alguns segundos. Finalmente fixou seu olhar em mim. O rosto de Edna se iluminou e ela sorriu. Disse olhando para mim: “Já sei!”

Fiquei sem entender.

Edna chamou Frederico e disse: “Você [S] tá falando [FALAR] da fita [FITA DE VIDEO] que a Regina [me aponta] te deu [DAR VOCÊ]? É lá na fita [FITA DE VIDEO] que tem [TER] ela [aponta Cláudia] e ela [aponta Tânia] fazendo [FAZER] fofoca [S]?”

Frederico sinalizou: SIM

Imediatamente o aluno apanhou de dentro da sua mala a fita de vídeo. Mostrou-a para a classe, apontou novamente as colegas e sinalizou enfático: FOFOCA FOFOCA

No final das contas, Edna conseguiu entender **do que** Frederico falava mas não pode ir além com ele, embora tivesse tentado. O que, afinal, as duas ‘falavam’ que o irritou tanto? Era porque conversavam durante a aula e não prestavam atenção na professora? Era porque ele achava que elas ‘falavam’ dele? O que ele entendia que fosse “fofoca”? Frederico esquivava-se das perguntas (ou das respostas?) e mostrou desinteresse em levar a ‘conversa’ adiante.

Instantes depois perguntei a Edna qual havia sido a chave de sua interpretação.

Edna: “Não sei... Pensei de repente que você era a única coisa diferente hoje, deveria estar relacionado com você ou com o que você faz aqui. Você filma. Então, só podia ser com a filmagem. Talvez tivesse a ver com a fita que você gravou para o Frederico, lembra? Tá aqui, ele trouxe hoje pra gente assistir. Tinha que ser com a fita. Ele deveria ter visto as duas [sorrindo] fofocando, sei lá!”

Eu: “Bom, pode ser porque nas fitas as duas quase sempre estão conversando uma com a outra”.

Edna (pensativa): “Não sei... mas às vezes fico pensando: será que eles se entendem mesmo entre eles, será que eles se entendem? O que eles entendem das coisas? A Camila, a semana passada, veio contando a estória daquelas crianças siamesas que foram operadas. Uma teve que morrer, lembra? Acho que passou na TV, eu não sei. Então, a Camila disse que isso tinha acontecido com os pais dela. Que eles tinham tido crianças unidas, que uma o pai jogou fora e, a outra, era ela. Contou isso várias vezes, parecia impressionada. Contou pra fono também. Aliás, eu pedi pra fono perguntar pra ela, achei que não tinha entendido. A fono entendeu o mesmo que eu. No dia seguinte, ela veio toda sem graça dizendo que não era com ela, que era na televisão. Acho que os pais foram tentar explicar pra ela e ela entendeu errado”.

### **Episódio 3- Que palavra que te falta?**

Numa classe de alfabetização de adultos Rosário pediu aos alunos que escrevessem o que haviam feito no dia anterior. Naquele dia decidi escolher, ao acaso, um aluno para observar. Tratava-se de Rodrigo, um rapaz por volta de seus vinte anos, dos quais catorze passados como aluno de classe especial.

Solicitada a redação para a classe, Rosário começou a passar de carteira em carteira.

Rodrigo ficou uns minutos com o olhar estático diante do papel, lápis na mão. Rosário aproximou-se solícita e explicou-lhe o que desejava, sinalizando e falando. Ao final, perguntou ao aluno se havia compreendido a tarefa. Rodrigo balançou a cabeça afirmativamente. A professora foi até sua mesa verificar alguns materiais. Rodrigo readquiriu a imobilidade, olhos sempre na folha em branco. Dois ou três minutos depois começou a escrever. A escrita produzida foi:

Eu sou Rodrigo.

Papai come maçã.

Mamãe dá café.

Vovó ama o bebê.

Quando terminou, apanhou a borracha e apagou tudo o que havia escrito. Rosário aproximou-se novamente e lhe sorriu compreensiva. Apanhou sua folha e leu o que o aluno havia escrito pelos sulcos deixados pelo lápis. Sentou-se ao seu lado e tocou-lhe o braço amistosamente. Explicou-lhe novamente a tarefa e lhe ofereceu “dicas”:

“Olha [PENSAR], vamos ver [S]: Você [S] veio aqui [S] ontem [S], não veio [CERTO]?”

Rodrigo balança a cabeça afirmativamente.

Rosário: “Então [S]? Que mais?”

Rodrigo: ONTEM TELEVISÃO AQUI FILMAR AQUI TODO MUNDO

Rosário: “ISSO! Ótimo [CORRETO]! Veio mesmo [CERTO]!”

Rodrigo sorri.

Rosário: “Então! Escreve [S] isso [VOCÊ FALAR]. Escreve [S]!”

Rodrigo sorriu e mais uma vez balançou afirmativamente a cabeça. Rosário, aparentemente satisfeita, afastou-se para atender alguém.

Rodrigo voltou a olhar fixamente o papel, lápis na mão, imóvel. São transcorridos uns cinco minutos. Rosário dirigiu-lhe um olhar compadecido, reaproximando-se dele sentou-se ao seu lado e lhe perguntou:

“Que [S] palavra [S] Rodrigo, que [S] palavra [S] que te falta [FALTAR]?”

#### **Episódio 4- O que ensino? O que eles aprendem?**

Clotilde, socióloga de formação, era professora de estudos sociais em uma 3ª série de uma escola especial. Sua figura atlética e alta estatura contrastavam com a de seus alunos, franzinos e miúdos (entre catorze a dezesseis anos). Em um dos dias de minha observação, Clotilde ‘conversava’ com eles sobre a CPI e o processo de impeachment. Os alunos pareciam ter noção do que estava acontecendo. Alguns sinalizaram PRESIDENTE LADRÃO SAIR, como resposta à pergunta de Clotilde: “Por que o Collor precisa sair?”.

Antes ela havia dito a eles que Collor era corrupto e por isso não só o presidente mas os que trabalhavam junto com ele deveriam se retirar do governo.

Clotilde se comunicava falando, sinalizando algumas palavras, escrevendo o que não era entendido pelos alunos e o que ela não sabia sinalizar.

No dia seguinte conversamos um pouco.

Clotilde estava apreensiva com a situação escolar dos alunos, não só com a de seus educandos mas com os de todas as outras séries. Disse-me que não entendia o que fosse Comunicação Total, abordagem assumida naquela escola, e nem o que a linguagem de sinais teria a ver com ela. Parecia estar convicta de que os alunos aprendiam muito pouco e saíam do último ano praticamente analfabetos. Quando explicava algumas coisas para eles **achava** que entendiam **na hora** mas depois esqueciam. E isso era assim também com as palavras. Como podiam esquecê-las e como poderia ensinar se tivesse sempre que lembrá-lhes? Pareceu-me convicta de que todos os problemas centralizavam-se na direção, segundo ela, ocupada por alguém despreparada academicamente para o cargo que ocupava.

“Fico muito preocupada com tudo isso. Veja, eu tenho que usar a escrita, os fatos históricos são fatos escritos e passados, não há como concretizá-los sempre. O aluno precisaria entender o que está escrito no livro, sei lá, teria que fazer sentido pra poder ter dúvidas e poder questionar. Mas acho que não tem sentido pra eles. Ontem me perguntaram se o Collor era ladrão. Disse que era mas sei que fui simplista. Como explicar o que Collor significa? Acabo mexendo com a escrita também. Peço pra eles fazerem bilhetes um para o outro, ajudo com o vocabulário, eles copiam as palavras que precisam

e que não conheciam. Explico o melhor que posso. E sabe o que acontece uma semana depois? Parece que nunca viram a palavra antes. [...]

Falar eles falam pouco que seja compreensível. Não sei se fazem leitura labial. Estou aprendendo com eles e com os outros os sinais mas me confundo muito ainda”.

“Às vezes fico pensando... meu trabalho adianta? Sou útil de alguma forma? Eu ensino? E eles, aprendem?”

### **III.2- Da Academia, diálogo com as vozes que os dados enunciamos fazem ecoar.**

“Eu ensino?”

E eles aprendem?”

Clotilde

Pretendo nesta seção retomar criticamente algumas falas deixadas impressas em folhas anteriores. Outras serão convidadas também a participar de meu texto.

Iniciarei pelas perguntas de Clotilde porque centralizam o tema de reflexão do presente estudo.

Todavia qualquer resposta à pergunta da professora me demandará assumir:

- a) uma concepção teórica sobre **lingua(gem)**
- b) uma certa forma de abordar a **díade “conhecimento” e “ensino”**

c) uma determinada compreensão da **articulação “eu” - “tu”** no processo de aprendizagem.

Os dois últimos aspectos (b e c) são indissociáveis do primeiro (a). Dessa forma, ao explicitar como os entendo, procurarei não os tratar como matérias estanques, como se nada tivessem a dizer entre si. Antes, me empenharei em demonstrar que são indissociáveis do modo como se define o acontecimento linguístico. As dificuldades escolares da pessoa surda, tão assinaladas por professores e expressas na literatura, serão revistas à luz das posições teóricas assumidas por mim. O ponto central de meu trabalho aqui será o de demonstrar que a Escola não oferece condição necessária para que o aluno construa, de fato, conhecimento. A ilusão de que alguma coisa possa de fato acontecer, em termos de aprendizagem, nos confrontos entre professor e aluno, é desmascarada duramente pelo esquecimento do educando (das palavras, do que foi ensinado etc), pelas falas do professor e do próprio aluno, enquanto produto vivo da Escola.

Espero, com minhas reflexões, oferecer ao menos um ponto de partida possível para se rediscutir a Educação da pessoa surda.

### **III.2.1- Linguagem e dificuldades escolares:**

#### **possíveis respostas à Clotilde.**

Como professora, Clotilde, da mesma forma que Edna, Carmem e Rosário, preocupa-se francamente (ao menos como me pareceu) com o futuro de seus alunos. Penso,

então, que seria interessante deixá-las ouvir uma ex-aluna surda, produto de um certo ensino. Yara é professora de surdos. Após completar o mestrado iniciou “a especialização em deficiência auditiva” e passou “a ajudar na alfabetização de surdos”. O seu sucesso, segundo ela, deveu-se a vários fatores (apoio familiar, persistência pessoal etc) mas destacou-me como momento decisivo em sua vida o encontro que teve, ao interagir com surdos sinalizadores, com a língua(gem) de sinais. Deixarei que ela mesma nos fale. De minha parte tecerei, com os fios que sua voz produzirá, minha resposta à Clotilde, com o olhar do linguísta que assume uma concepção sócio-interacionista de linguagem.

Yara: “Na escola de ouvintes era difícil. Os professores andavam, andavam, andavam<sup>23</sup> e, os lábios, e ler os lábios<sup>24</sup> era difícil porque (...)”<sup>25</sup> o professor

---

<sup>23</sup> Yara sinalizou e falou ao mesmo tempo. Considerei na transcrição, em geral, apenas os enunciados orais. Só transcrevi o material sinalizado quando julguei que facilitaria a compreensão de sua fala.

<sup>24</sup> A leitura labial resulta de um treino durante o qual o indivíduo aprende a identificar e relacionar movimentos de lábios com aqueles necessários à produção dos fonemas da fala. Entretanto, existe uma boa quantidade de fonemas cuja articulação ou não é perceptível ou, embora o sendo, é de difícil discriminação em oposição a outras, como ocorre no caso do /b/ do /p/ e do /m/. Segundo Perelló e Tortosa (1972) embora a leitura labial seja a principal “via de aquisição de conhecimentos” para o surdo a “facilidade de compreensão [via leitura labial] varia segundo cada pessoa. A compreensão da leitura labial é maior se se sabe de que tema se fala. Uma **boa inteligência** e um **bom montante lexical** são fatores muito favoráveis para um bom êxito na leitura labial” (pgs 130 - 131).

No entanto, diria que o assunto é bem mais complexo. Um exemplo dessa complexidade ofereceu a revista VEJA. A situação destacada era o diálogo mudo (para o espectador) entre o técnico Carlos Alberto Parreira e o atacante Müller após Brasil x USA durante os jogos da COPA. A leitura labial foi o recurso utilizado por jornais, televisão e revistas (entre as quais a própria VEJA) no afã de decifrá-lo. Duas especialistas ouvintes e um surdo foram consultados. Para Palmira Barranqueiro, Müller teria dito: “Assim não vai dar para ganhar nada, p... Tá todo mundo em cima de nós”. E Parreira respondeu: “Tá bom, não tá certo. Eu sei o que estou fazendo”. Já Andrea Giovanella, consultada pela GLOBO, ofereceu outra versão. Müller teria dito: “Se não tivesse ninguém, ninguém, ninguém...” e, Parreira: “Não, não, não”. O surdo Eduardo Sabanovaite afirmou, por seu turno, que as duas únicas frases que ele entendeu foram: “Não tá certo, p...” de Müller, e “Tá bom”, do técnico ( VEJA,13/07/94, pg 79).

Alguns especialistas, como fonoaudiólogos, garantem ser necessária a participação direta do leitor labial na conversa mas advertem que, mesmo assim, seu trabalho é caracteristicamente dedutivo a partir da leitura bem sucedida de algumas palavras, em geral, as de maior ênfase. Segundo Fine (1977), em média apenas 25% do que se diz pode ser identificado pelos melhores leitores labiais do mundo.

<sup>25</sup> (...) - significa cortes, realizados por mim, de segmentos da fala de Yara (referiram-se, neste caso, a repetições, retomadas, comentários encaixados etc).

andava para trás, andava para frente e eu não podia acompanhar (...). Eu copiava, copiava, às vezes nem ligava para a aula (...). Para mim nem precisava ir para a escola, o melhor era estudar em casa porque era a mesma coisa. Só que, por causa da lei, burocracia do governo, (incompreensível) precisa do certificado, daí eu fui obrigada muitos anos (...). Vontade de largar, de fugir, mas fiquei firme! Sofria, sofria muito e também depois que eu saía da escola de surdos, ficava sózinha. Não tinha amigos ouvintes, não tinha amigos de surdos. Eu era oralizada mas não tinha aquele vocabulário, por exemplo, tinha muito vocabulário mas não sabia conversar, não sabia comunicar (...) parecia meio frio, igual papagaio, saber falar mas não saber conversar, então, eu repetia tudo. Eu sentava e falava: 'Boa tarde!' Repetia tudo que aprendia na escola. Eu não sabia discutir, falar sobre política, falar sobre futebol, falar sobre qualquer coisa eu não sabia. Daí eu ficava em casa, os amigos ouvintes não gostavam de conversar comigo porque eu não sabia conversar (...). Só quando com 15 anos minha mãe decidiu me levar na associação dos surdos EU ADMIRAR com muitos surdos fazendo sinais, conversando, fiquei emocionada mas não entendia nada! Como sou surda e não estou no meio do mundo do surdo? Como a dificuldade? Mas gostei tanto que ia, ia, ia. Aprendi muito, aprendi a conversar também e aí APRENDER no mundo social dos ouvintes melhorou muito por causa o que aprendi com os surdos a se comunicar. Quando estou com os ouvintes eu posso me sentir mais segurança para responder, mais segurança para debater, discutir, dar minha opinião própria e não imitar nada! Ter minha própria

personalidade, que foi para fora e não era mais a imitação dos ouvintes. Daí (...) resolvi estudar magistério porque eu vi que tinha muita criança surda que não está DESENVOLVER, tinha medo que fosse igual a eu, aprendesse a falar mas não saber se comunicar (...).”

Encontro no depoimento de Yara vários pontos e caminhos possíveis para uma discussão. Vou, todavia, centrar-me no que tem a oferecer a reflexão sobre a natureza da linguagem. Bakhtin (1929/1992a)<sup>26</sup> poderia, se fosse possível, ter em Yara a corroboração de suas idéias, que assumo aqui, sobre linguagem. Vamos a elas.

Para Bakhtin (1992a) a “verdadeira substância” da língua não está nem no sistema abstrato das formas linguísticas (no universo lexical ou ‘vocabulário’, nos fonemas, morfemas, flexões etc) nem está alojada no psiquismo individual de cada pessoa. Sua essência não é nem o ato psicofisiológico que a produz nem a enunciação monológica. A “verdadeira substância” da língua é constituída “pelo fenômeno social da **interação verbal**, realizada através da **enunciação** ou das **enunciações**. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (pg 123).

O núcleo constitutivo da linguagem é, por excelência, o ato dialógico em seu acontecimento concreto. Entretanto, qualquer diálogo \_ além de ser ele próprio histórica e socialmente determinado \_ evidencia uma outra história: a história da própria linguagem. Afirmar que a linguagem oculta e explícita uma história supõe admitir a existência de regularidades, cristalizações de formas e de certas fórmulas discursivas, de significados e de

---

<sup>26</sup> Utilizo a tradução em Português realizada por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira para a Editora HUCITEC, 6ª edição, 1992. O texto em questão foi escrito originalmente em russo em 1929.

regras formacionais. Para Bakhtin a história de qualquer língua tem o mesmo núcleo gerador de um enunciado particular, isto é, tem seu início na “falsca” produzida pelas **interações sociais**. Dito de outro modo, a língua é o produto de um trabalho coletivo e ininterrupto de seres reais, socialmente organizados, na luta pela construção conjunta de conhecimentos e comunicação de idéias. ‘Homem’ e ‘Linguagem’ não são categorias estranhas uma a outra. Homem e linguagem são produtos um do outro, se pertencem. Como produto humano a linguagem guarda a história das relações sociais, traz a lembrança das oposições de classes, “constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças” e por isso “é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”. (pg 41)

Se a linguagem é marcada pela história, há sistematicidades, regularidades já constituídas socialmente. Mas isso não quer dizer que o fenômeno linguístico se reduz a elas. Ao defender essa idéia Bakhtin distancia-se do objetivismo abstrato.

Para o objetivismo, o que faz da língua objeto de estudo é o seu sistema de formas (fonéticas, gramaticais, lexicais) dado que, segundo postula, são os **traços idênticos**, normativos para qualquer enunciação, que garantem a unicidade de uma língua dada e a possibilidade de estudá-la. Segundo o objetivismo, as leis que a regem são imanentes do próprio sistema linguístico e, portanto, completamente independentes das **leis ideológicas**. A língua, sob essa perspectiva, é concebida como uma **instituição social** que, como tal, é normativa para o indivíduo a quem cabe aprendê-la em sua sistematicidade.

“Na base dos métodos de reflexão linguística que levam à postulação da língua como sistema de formas normativas, estão os procedimentos práticos e

técnicos elaborados para o estudo das línguas **mortas**, que se conservaram em documentos escritos” (Ibid. pg 96)

Essa prática filológica de “ressureição de cadáveres” teve repercussão na própria fundação da linguística como ciência. O objetivismo abstrato, que tem em Saussure seu representante mais notório, acabou por converter, no afã de desvendar o sistema, línguas vivas em mortas, estudando-as como tais. Essa conduta metodológica afetou também a praxis pedagógica que seguiu os mesmos passos dos objetivistas. Veja, por exemplo, que no ensino escolar a língua é estudada em suas três divisões, com ênfase no léxico e na gramática. O ‘enriquecimento do vocabulário’ \_ ou os significados cristalizados ou de dicionário das palavras \_ passa a ser uma meta em si mesmo com vista a se garantir a compreensão do texto. Por outro lado, a sintaxe é desvinculada do discurso: não há problematização das transformações que as formas da língua sofrem no ato da enunciação. A língua é, pois, fracionada. O funcionamento de suas partes é formalizado em regras que são transmitidas aos alunos para que as memorizem.

Yara é um exemplo do produto de uma tal prática escolar. Surda, estava impossibilitada de ter acesso “natural” à língua oral (o que não ocorre com as crianças ouvintes que já operam com e sobre a sua linguagem antes de entrar na escola). À Yara foi destinado um ensino de língua com base nas leis da gramática com o intuito de fazê-la aprender o Português. É interessante notar que esse era o modo adotado tanto pela escola regular como pela escola especial que frequentou de modo paralelo e simultâneo. Como não conseguia **usar** nem as regras nem as palavras que, não obstante, havia decorado e cujos

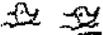
significados havia aprendido a **identificar**, não sabia se comunicar. Era solitária, não possuía amigos:

“eu era oralizada mas não tinha aquele vocabulário, por exemplo, tinha muito vocabulário mas não sabia conversar, não sabia comunicar (...), parece meio frio, igual papagaio, (...) saber falar mas não saber conversar, então, eu repetia tudo. (...) Só sabia imitar mas não entendia profundamente o que eles estavam falando”(Yara)

No caso da pessoa surda, fracionar a língua, oferecê-la por partes aos alunos, de modo esquematizado, pasteurizado e asséptico como se fosse um ato cirúrgico é também conveniente para a Escola. Conveniente porque, pareadas e confundidas com ilustrações de murais ou convertidas em objeto de técnicas operatórias de associação<sup>27</sup>, **as palavras e as regras são transmutadas em coisas passíveis de serem transmitidas fora da linguagem**. Dito de outro modo, a percepção, a visão, o tato, o olfato... passam a ser os canais de ‘transmissão’ da ‘língua’, já que o aluno não ouve. Há aí uma certa contradição: a professora fala embora saiba que não pode ser ouvida. Fala porque a fala é parte de si própria, indissociada de sua identidade, do exercício do papel de professor; parte de alguém, como ela, que ‘aprendeu’ em seu curso de formação que seus futuros alunos tinham que ser tratados todos iguais (mas a quem?) mesmo que não fossem. Com a criança surda percebe-se de imediato impotente: como ensinar, se falar não pode ser mais o **meio**? Como ensinar

---

<sup>27</sup> Numa das aulas, ouvi um professor dizer ao surdo: “Olha aqui [aponta a lousa, onde se lia e se via:]

2 patos   
4 casas   
1 pera 

“É 1 na frente, não tem isso aqui ó [aponta o s]. Não é um? é mais? é dois, é três, como aqui ó (aponta ‘2 patos’) ou aqui ó (aponta ‘4 casas’) põe o s. Entendeu?”

linguagem sem usar a linguagem? A 'saída' tem sido tomar os canais sensoriais remanescentes para 'estimulação' e como via de acesso à linguagem. Mas que linguagem seria possível brotar de cada mente em particular?

Rosângela, surda de uns 25 anos, resolveu sair da escola quando estava na 3ª série. Atualmente produz e distribui chaveiros para serem vendidos por outros surdos. Quando pergunto porque saiu da escola, sinaliza<sup>28</sup>:

“Por que? Eu não sou palhaça não! a professora só dava papel, papel para copiar, desenhar, copiar palavra, copiar frase. Não conversava com a gente, ela ficava só lendo as revistas dela. Eu não aprendia nada, perdia tempo. Saí, não sou palhaça!”

Porque uma prática centrada no vocabulário, em técnicas mecânicas de memorização de regras, de segmentação de texto e de palavras, aliadas à operações combinatórias<sup>29</sup> não funcionam? Retornemos a Bakhtin.

Bakhtin opta por um percurso diferente daquele proposto pela tradição saussureana; isto é, ao invés de privilegiar a **langue**, em seus elementos passíveis de formalização e repetição, toma como objeto de análise a heterogeneidade da **parole**, a complexidade dos múltiplos modos de ocorrência da linguagem que engendram sentidos novos e não repetíveis. Os 'múltiplos modos de ocorrência' são, na verdade, um efeito da

---

<sup>28</sup> Tradução minha.

<sup>29</sup> Outro episódio de aula:

“Veja aqui [aponta a lousa]: é ca-sa. Ca-sa. Aqui ó coco. Co-co [palavras escritas na lousa, segmentadas, com desenhos correspondentes ao lado, lidas com ênfase pela professora]. Pensa bem [PENSAR]. Tenta [S] escrever [S]: ca-sa-co. Como é?”

O que seria 'casaco' para uma criança surda fora do fluxo comunicativo pela oralidade? Alguém em sua casa, naquela cidade do nordeste brasileiro, teria 'casaco' em casa? Mesmo se acertasse o exercício, o que isso acrescentaria a sua aprendizagem do Português?

fáscia desencadeadora da linguagem: a interação verbal. Os elementos principais da interação são: presença de um locutor, de um interlocutor (real, suposto ou virtual), uma situação social dada, um contexto historicamente determinado, o objeto de discurso e o desejo pela palavra. Como esses elementos variam sempre, na totalidade ou em partes, cada ato enunciativo é um ato único de transformação das formas da linguagem. De fato, qualquer mudança no processo, que o uso efetivo da linguagem instaura, acarreta em produção de sentidos novos. O elemento nuclear desse processo funda-se, para Bakhtin, na **dialogia**.

A palavra é produto material de um trabalho coletivo, portanto social. Sua origem situa-se, pois, na interindividualidade. Entretanto não basta que, num certo momento accidental, dois indivíduos se encontrem para que a palavra ou o signo se constitua. É necessário que pertençam a uma comunidade, a um grupo de pessoas com alguma organização social, ou seja, que formem uma unidade social. Enquanto fenômeno ideológico, a palavra liga-se “às condições e às formas da comunicação social”(Ibid., pg 36), como fruto de consenso social é condicionada tanto pela organização social como “pelas condições em que a interação acontece” (Ib. pg 44), como se constitui e atravessa todas as classes sociais, reflete e refrata índices de valor contraditórios, ou seja, torna-se plurivalente. Ou seja, a palavra traz as marcas da luta entre as classes e converte-se na arena onde ela se desdobra.

A plurivalência da palavra, ou de qualquer signo ideológico, é o que a faz evoluir. Há movimentos, entretanto, da classe dominante visando torna-la monovalente. Por isso, a contradição que toda palavra guarda não se mostra facilmente à descoberta mas se evidencia em períodos revolucionários: o que era certo passa a ser errado, a verdade

converte-se em mentira etc. Então, a palavra, ou signo ideológico, é também um instrumento de refração e deformação do ser.

Se o ser se deforma, no confronto com o outro, se refaz pelo/no uso da palavra: instaura-se a dialética do ser pela dialética do signo. A linguagem, assim, se processa no movimento entre a estabilidade (de expressão, formas e significados) e a criação intersubjetiva, instaurada pela/na dialogia.

Bakhtin concebe a **dialogia** como o elemento constitutivo da linguagem e do próprio sujeito. Toda construção, inclua-se aí a própria consciência, é social por natureza pois compreende o trabalho de duas pessoas no mínimo. Mesmo o falar de si para si é sempre diálogo ou porque implica um outro (real ou virtual), ou porque, sendo o próprio sujeito multifacetado, suas diferentes faces estão em constante dialogia. Faces essas constituídas no fluxo de comunicações verbais passadas, no interjogo entre produzir e tomar o enunciado alheio. **O discurso interior** é em Bakhtin o resultado de um processo de monologização de todas as vozes alheias que nos constituíram como sujeito. Observe-se, entretanto, que essas vozes não direcionam a conduta por imitação. Isso só ocorreria se a participação do sujeito na linguagem fosse passiva. Em Bakhtin, o sujeito é ativo e responsivo. Todo enunciado é, para ele, uma resposta ou réplica a um enunciado alheio. Esse assunto é abordado por ele mais especificamente em **Estética da Criação Verbal** (1992b)<sup>30</sup>.

Em **Estética**, Bakhtin novamente dialoga com o formalismo e com o idealismo. Contrapõe-se a ambas as abordagens por reduzir a linguagem à expressão do

---

<sup>30</sup> “Estética...” é composto por vários textos escritos em épocas um pouco diferentes entre si. Vou me ater aqui aos seguintes: **Os Gêneros do Discurso** (escrito em russo entre 1952 - 1953) e **O Problema do Texto** (1959 - 1961), ambos não revistos pelo autor.

universo individual do locutor. Ou seja, a linguagem é considerada apenas do ponto de vista do sujeito que a coloca em funcionamento como se fosse personagem solitário da comunicação verbal, como se seus enunciados não tivessem um objeto nem um destinatário. Ambas as abordagens apagam, segundo ele, o papel constitutivo do outro ou, quando este é mencionado, em geral é tomado como integrante passivo do cenário comunicativo.

“De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude **responsiva ativa**: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc, e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes, já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude **responsiva ativa**(...); toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (Ibid. pg 120).

Por seu turno, a compreensão não é senão o momento inicial de uma resposta:

“O locutor postula esta compreensão responsiva: o que ele espera, não é uma compreensão passiva, que por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta (...). O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um **elemento** abstrato da intenção discursiva em seu **todo**. O próprio locutor como tal é, em certo grau, um **respondente**

pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores \_ emanentes dele mesmo ou do outro \_ aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (Ib. pg 291).

Por esse caráter dinâmico é que é impossível tomar a significação como um elemento à parte do signo, independente da situação particular e do trabalho de cada personagem que tece o discurso. Imerso no fluxo comunicativo o locutor não trata a língua como sistema imutável. Para ele, não se trata de agir de acordo com uma norma externa e coercitiva mas em produzir e compreender as novas significações que uma mesma forma adquire no contexto. Apenas o **sinal**, e não o signo linguístico, é estável e sempre idêntico a si mesmo. O locutor lida com o signo em sua natureza móvel e flexível. Quanto ao interlocutor (“destinatário” ou “receptor”), seu ato de compreensão não se reduz a um ato mecânico de decodificação pelo reconhecimento de uma forma linguística dada: esse é o ‘método’ utilizado apenas por alguém diante de uma língua estrangeira ou que pouco conhece. Não é o reconhecimento mas a **compreensão** do signo num contexto particular e preciso que importa ao receptor. Dito de outro modo, para aquele que acompanha atento o enunciado alheio o que importa é mais a **compreensão** da **novidade** que o signo adquire numa situação discursiva particular do que o ajustar à norma padrão (Bakhtin 1929/1992a).

Assim sendo, locutor e receptor operam com a linguagem enquanto fornecedora de possibilidades expressivas cujos significados são móveis e cujos sentidos são irrepetíveis.

Dissemos acima que a identificação se opõe à compreensão. Identificar um significado único ao **signo** é tratá-lo como **sinal**. Os sinais são instrumentos de produção que eliciam ou visam a uma determinada e única reação do sujeito, independente de sua classe social ou de sua esfera de atividade. Se uma palavra é assim percebida não terá para o sujeito nenhum valor linguístico. Poder-se-ia argumentar que é pela sinalidade que a criança adquire linguagem. Bakhtin (1929/1992a) discorda. Para ele, desde o início a criança é membro ativo da comunidade linguística a que pertence, o que quer dizer que ao nascer entra no fluxo dinâmico da cadeia de comunicação verbal do meio social imediato. Ao orientar-se pelo contexto, na construção da compreensão de um enunciado, a criança lida com a palavra como **signo**. De fato, o que torna uma palavra **signo**, e não sinal, é sua **mobilidade, sua flexibilidade: a polissemia**<sup>31</sup>. A **compreensão**, instaurada no interjogo discursivo, é ela própria **diálogo**: o receptor faz corresponder palavras suas às palavras do locutor. Ou seja, a menos que haja uma ruptura na situação discursiva, manter o discurso requer que aquele a que se dirige o enunciado oriente e ajuste uma resposta em relação ao enunciado do locutor. Essa 'orientação' só pode ser possível se há, por parte dos personagens envolvidos, uma **reflexão** constante sobre as expressões linguísticas que estão sendo empregadas (sua localização no enunciado, o acento apreciativo que recebem, sua relação com o contexto etc). Isso quer dizer que cognição e linguagem não constituem um

---

<sup>31</sup> Este assunto é tratado no capítulo 5 de **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Em **Estética**, a compreensão, enquanto ato responsivo e dialógico, é retomado.

par dicotômico. Pensamento e linguagem se fundem desde o início: não há conteúdo fora da forma linguística. Os atos de compreender o mundo são atos mediados pela linguagem. A criança não aprende a língua para depois conhecer o mundo. Conhece o mundo na medida em que a ele se atribui um lugar discursivo.

Em Perroni (1992) há uma interessante discussão sobre o assunto. Essa autora defende a mesma idéia, a saber, a de que não há conhecimento que possa se constituir fora da linguagem ou, como supõem os cognitivistas, anterior a ela. Toma como objeto de estudo, como sustentação de sua tese, o desenvolvimento da narrativa na criança. Para ela, a narração (ou os atos narrativos) é o lugar privilegiado de instanciação de conhecimento, como aquele referente aos subsistemas temporais. O percurso de **saber e dizer** o mundo compreende um processo único, possível pela construção solidária entre a criança e interlocutores adultos que, desde o início, colocam a criança na 'ordem do discurso', submetendo-a a desafios, tensões e coerções. De seu lado, a criança logo assume, enquanto interlocutora, seu papel: aos quatro anos já se mostra capaz de lidar com as regras implícitas e subjacentes a cada tipo de interação. Se, de início, é colocada pelo adulto no papel de interlocutora, seus primeiros anos são marcados por uma conquista progressiva de autonomia na incorporação desse papel. De fato, segundo a autora, nos primeiros períodos de aquisição da linguagem, o adulto parece ter a imagem do infante como sendo a de um ser que 'não sabe de tudo'. Poupa-lhe, em decorrência, de ter que lidar com perguntas que exijam conhecimento temporal mas reivindica-lhe que localize espacialmente o evento sobre o qual fala ("Aonde foi"?), os personagens implicados ("Com quem foi"?), "Quem fez o que"? etc) e as ações que protagonizaram ("E aí, que aconteceu"? e similares). O adulto participa ativamente da produção linguística da criança, "eliciando-a", orientando-a a uma

certa coerência e coesão textuais, enfim fazendo o discurso da criança emergir e ser compreensível. No trabalho de co-autoria com a criança, o adulto assume também um papel coercitivo: reinvidica-lhe coerência e não hesita em provocá-la diante do silêncio ou da aparente indisposição em continuar a conversa. Nos períodos iniciais, os temas em geral compreendem fatos de experiência acontecidos com a própria criança. No fluxo dinâmico, móvel e intercambiável que a situação discursiva instaura, o infante se apropria da fala da mãe, faz “colagens” de segmentos de seus enunciados, realiza “combinações livres” a partir da apropriação e uso de recursos, estratégias e operadores narrativos: vai conquistando seu próprio lugar como narrador.

Entretanto, à medida que a criança vai ganhando autonomia do adulto, a própria imagem da criança se modifica para o outro que, então, exige dela maior coerência e plausibilidade textual. Passa, também, a impor-lhe limites à criação de ‘realidades’: começa a limitar as situações de interlocução em que contar ‘casos’, por exemplo, é aceito. Ajustes ao factual e coerência argumentativa começam a ser demandados pelo adulto.

Para Perroni, as “coerções” ou “tensões” discursivas patrocinadas pelo adulto não são elementos negativos, dado que, graças a elas, a criança aprende a identificar **o que, quando, como e para quem** narrar; distingue as funções do discurso narrativo, relacionando-as a situações prévias, e se constitui argumentador. Em outros termos, conquista a palavra e, ao diferenciar-se do interlocutor, descentra-se de si mesma, tornando-se capaz de prever ou antecipar a réplica do outro, isto é, está em condições de assumir a perspectiva alheia. Todavia, suas conquistas não são independentes umas das outras:

“a estrutura do discurso narrativo a cada passo de seu desenvolvimento depende da construção pela criança de seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, fatores esses interdependentes”.

(Perroni, 1992, 232 - 233)

Ao trazer o trabalho de Perroni a este estudo, meu intuito é o de marcar o argumento do caráter dinâmico e dialógico da linguagem, também quando se considera o processo de aquisição. Embora Perroni não cite Bakhtin e assumo adotar o sócio-interacionismo como entendido por de Lemos (1981), suas argumentações e os resultados a que chegou são perfeitamente compreensíveis à luz das idéias do autor que escolhi.

Em *Estética*, Bakhtin (1992b) afirma que o locutor - por exemplo, a criança - não é o ser que pela primeira vez rompe o “silêncio de um mundo mudo” (Ib. pg 291), todas as coisas que nos circundam, as relações que estabelecem entre si, os ‘fatos’ da vida são materialidades já ditas, criadas na cadeia dos enunciados gerados por uma comunidade em determinado momento histórico, político e econômico. A linguagem já circula e, pelos atos humanos que o antecederam, criou realidades antes do nascimento do sujeito. Pois bem, desde que nasce, a criança entra nessa cadeia viva e dinâmica de significações. Ao contrário do que postulam os inatistas não basta, então, estar recebendo ‘inputs cruciais’ para que sua suposta ‘competência linguística’ possa ser deflagrada e emerja sob a forma de ‘performance’. Os surdos são bom exemplo disso. Vejamos porque.

Privados da audição, o Português tem lhes sido apresentado enquanto sistema, as palavras convertidas em sinais e as regras sintáticas apresentadas em paradigmas rígidos de agrupamento lexicais (sempre SVO). O resultado tem sido a produção de uma

fala morta, sem uso, “fria” no dizer de Yara. Da mesma forma, não bastou a ela frequentar uma escola para surdos onde signos sinalizados deveriam circular ao menos no recreio. Esses signos não chegavam a compor uma língua: eram frutos de acordos ocasionais, adquiriam valor ideológico \_ no sentido bakhtiniano \_ em contextos e instantes temporais bem definidos, perdendo-se quando os elementos integrantes da situação discursiva se alteravam. Não foram igualmente suficientes a Yara para que ocupasse um lugar na linguagem, saísse da solidão em que vivia e “tivesse a própria personalidade”. Essa conquista só foi possível quando entrou no fluxo comunicativo ou na cadeia de enunciados realizados por signos sinalizados<sup>32</sup>. Um novo mundo, então, se lhe apresentou:

“Como sou surda e não estou no meio do mundo do surdo”?

Um mundo diferente daquele dos ouvintes: pela linguagem se **identificou** com o grupo de surdos. Conjunto de interlocutores que, organizados, pertenciam à Associação de Surdos local e eram usuários da LIBRAS. Interessante notar que na Escola Especial Yara não percebia haver um “mundo” diferente dos ouvintes. Isso porque, possivelmente, a língua oral era na escola o terreno comum, mas imposto, a partir do qual se pretendia unir ouvintes e surdos numa mesma e homogênea comunidade ‘ouvinte’. Fora da linguagem não é possível consciência ou a identificação com um grupo social. Por isso foi pela LIBRAS, enquanto linguagem, que pela primeira vez Yara pode se perceber ‘pessoa surda’ pertencente ao “mundo do surdo”. Antes ela era ‘deficiente’ no mundo dos ouvintes.

Observe-se também que a linguagem sinalizada não se apresentou a ela de modo transparente e sem mediação:

---

<sup>32</sup> Vou preferir utilizar, neste capítulo, a expressão “signos sinalizados” e evitar usar o termo “sinal”, mais usual na literatura linguística sobre os sistemas linguísticos sinalizados, tendo em vista que em Bakhtin o sentido que adquire é outro.

“fiquei emocionada mas não entendia nada”!

Ao contrário, para que pudesse ter tido acesso àquela linguagem, Yara precisou ter recebido do grupo de surdos um lugar no discurso e se valido dele, tal qual as crianças de Perroni (1992), para conquistar sua própria argumentação, seu próprio discurso:

“Aprendi a conversar também e aí APRENDER no mundo social dos ouvintes melhorou muito por causa o que aprendi com os surdos a se comunicar”.

Foi no dinamismo, na mobilidade ou movimento que a dialogia funda que o mundo fez sentido para ela, não só o mundo externo mas aquele seu, interior; produto social, sua consciência se organiza:

“Ter minha própria personalidade, que foi para fora e não era mais a imitação dos ouvintes”.

No dizer de Bakhtin (1929/1992a), um signo só pode se contrapor a outro signo:

“a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (Ib. pg 33).

Signos exteriores incapazes de penetrar no contexto dos signos interiores, tornam-se matéria física, incapaz de serem compreendidos:

“O psíquico goza de extraterritorialidade em relação ao organismo. É o social infiltrado no organismo do indivíduo” (Ib. pg 64).

Assim sendo, o signo interior deve se desfazer da experiência unívoca e subjetiva para poder se tornar signo ideológico. O signo ideológico deve poder fazer ressoar “tonalidades subjetivas” para permanecer vivo.

Ensinada como sistema de regras e formas, a língua não oferece nada além de **sinais**. Sinalidade e identificação não são elementos estranhos à língua. Entretanto, o “componente de ‘sinalidade’ é dialeticamente deslocado, absorvido pela nova qualidade do signo” (Ib. pg 94). No processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, a sinalidade e a identificação indicam que, para o aprendiz, a língua em aquisição ainda não funciona como língua; só o será quando o **sinal** for completamente absorvido pelo **signo** e a **identificação** pela **compreensão**.

É possível que grande parte dos surdos não possam ir além da identificação se considerarmos o tipo de relação que, com o Português, lhes é imputada pela Escola<sup>33</sup>. Talvez seja o motivo de ‘esquecerem’ tanto as palavras novas aprendidas. Funcionando como ‘sinal’ a palavra remete sempre ao **mesmo** e com ela nada se tem a fazer. Para tomar um exemplo do próprio Bakhtin (1929/1992a): se alguém considerasse a palavra ‘maçã’ como sendo a maçã que tem a sua frente, “seria possível, tendo comido uma maçã, dizer que se comeu não uma maçã, mas a significação da palavra maçã” (pg 51). A ‘maçã’ desapareceria do universo simbólico da pessoa; a significação, destituída da polissemia do signo, ‘consumida’ pelo contexto que a demanda, deixa de existir. Não ocorreria o mesmo em sala de aula?

---

<sup>33</sup> Gerardi (1993) atribui as ‘dificuldades’ escolares na produção e compreensão de texto a uma prática de ensino do Português como se fosse língua morta, na mesma linha que vimos trilhando até aqui. Se isso é, então, uma ‘realidade’ que vale a todos os tipos de alunos, no caso da criança surda a situação é ainda pior. A escola, muitas vezes, é a **instância** privilegiada de acesso ao Português. E falha.

Clotilde, a professora que deixamos páginas atrás (veja episódio 4, seção III.1) afirmou-me que o mais difícil para ela é que tinha que lembrar aos alunos constantemente o **significado** das palavras. O que Clotilde não ponderava era que toda palavra possui uma pluralidade de significados, tratá-la como unívoca é convertê-la na maçã de Bakhtin: uma vez que serve a uma realidade imediata, é consumida por ela, sua significação deixa de existir. Sem sua essência ideológica a palavra converte-se em “cadáver”. Então, para mim, os alunos surdos que acompanhei não esquecem as palavras do português: eles nunca a construíram de fato. Se ao conhecimento subjaz um diálogo ativo e responsivo, sem a palavra não pode haver conhecimento. Clotilde pouco pode fazer para seus alunos.

Da mesma forma, Rosário (pg 37), frustrada com a dificuldade de Rodrigo lhe pergunta: “Que palavra Rodrigo, que palavra que te falta”? Responderia a Rosário que a seu aluno falta a **palavra** ou a **linguagem**<sup>34</sup>.

Devo dizer que Bakhtin nada falou sobre “linguagem de sinais”. Em seu tempo, no mundo inteiro, os sistemas sinalizados dos surdos eram considerados, e, portanto, nomeados “mímica” ou “sistema mímico”. Vygotsky (1993)<sup>35</sup>, por exemplo, contemporâneo e conterrâneo de Bakhtin, escreveu em 1925 um texto em que abordava, especificamente, a questão educacional da criança surda. Teceu, na ocasião, fortes críticas ao modo como a

---

<sup>34</sup> Segundo a instrutora surda de LIBRAS que atuava com o aluno, Rodrigo sabia se comunicar muito pouco por signos sinalizados mas sua compreensão era melhor quando o enunciado lhe era dirigido em LIBRAS do que quando o era em Português.

<sup>35</sup> Trata-se de uma coletânea de textos, organizada por Robert W. Rieber e Aaron S. Carton, escritos em russo por Vygotsky em momentos diferentes de sua curta vida. Cito aqui dois deles: um produzido em 1925 (“Princípios de educação social para crianças surdas”) e outro divulgado em 1931 (“O coletivo como fator do desenvolvimento da criança anormal”).

fala era ensinada, caracterizado por ele como penoso e artificial. Nesse aspecto, Vygotsky referia-se às técnicas de treinamento articulatório e à proibição da “mímica”. Em texto posterior (1931)<sup>36</sup>, que aparece na mesma publicação americana de 1993, Vygotsky chamou a atenção para o fato de que a linguagem oral perderia sua riqueza se todo o ensino destinado ao surdo fosse direcionado à fala como um fim em si mesmo. Nesse caso, a criança lograria articular palavras mas não a falar (tal qual Yara). Criticou, nessa direção, os exercícios de conversa com o espelho a que os surdos são submetidos visando correção articulatória, uma vez que, ao ocuparem um lugar privilegiado no ensino, convertem a fala em ato mecânico, desvinculada de qualquer finalidade social, o que a deforma em sua natureza. Como possibilidade alternativa, sugeriu o uso de recursos múltiplos direcionados ao desenvolvimento da fala, entre os quais destaca a “mímica” e a “linguagem escrita”. A “mímica” é, em Vygotsky, inscrita no plano instrumental, apenas ferramenta importante para o acesso do surdo à linguagem oral. Segundo ele, à medida que as possibilidades comunicativas do surdo se ampliassem pela fala, dado que é a forma principal de comunicação do meio social circundante, a “mímica” deixaria de ter naturalmente função em sua vida: seria abandonada aos poucos. Portanto, proibí-la era, para ele, um erro: ela era uma possível chave de entrada na linguagem oral. Apesar de atribuir aos gestos “mímicos” valor de **signo**, exercendo para os surdos um papel correspondente ao da fala, Vygotsky mantém a meta pedagógica da “defectologia”, a saber, a oralidade. Entretanto suas idéias não deixam de ser avançadas para a época ao reconhecer que a “mímica” era uma instância de linguagem, ainda que não **vocal** (Goés, 1994).

---

<sup>36</sup> Os textos em língua estrangeira, ainda não publicados no Brasil, foram traduzidos por mim. Portanto, as traduções que deles faço em citações são de minha inteira responsabilidade.

Bakhtin, distante das questões pedagógicas de indivíduos surdos, obviamente, não entra nessas discussões. Suas reflexões sobre a linguagem não privilegiam nem o sistema nem a 'modalidade fisiológica de recepção e expressão'. Isso porque para ele, vale repetir:

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da **interação verbal**, realizada através da **enunciação** ou das **enunciações**. A interação verbal constitui a realidade fundamental da linguagem” (Bakhtin 1929/1992a, pg 123).

Interessante notar que, se de um lado, para Bakhtin, a comunicação verbal é constitutiva da linguagem, por outro, no momento dialógico, amalgama-se com outros tipos de comunicação não verbal e evolue com eles, de modo a não se poder isolá-la do quadro comunicativo global em contínua evolução:

“Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (...), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento...” (Ib. pg 124).

Em **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, em vários outros momentos Bakhtin secundariza a importância da 'fala' em si, criticando, inclusive, a linguística por tê-la supervalorizado:

“... é o ouvido que, aparentemente mais bem situado, tem a pretensão de escutar a palavra, de ouvir a linguagem. E, com efeito, as seduções do

**empirismo fonético superficial** são muito fortes na linguística. O estudo da face sonora do signo linguístico nela ocupa um papel proporcionalmente exagerado. Tal estudo muitas vezes determina o tom nessa disciplina e, na maioria dos casos, é feito sem nenhum vínculo com a natureza real da linguagem enquanto código ideológico” (pg 69).

O núcleo duro da teoria de Bakhtin sobre linguagem é a **dialogia**. Assim considerando, acredito ser legítimo me valer dele mesmo quando me referir à LIBRAS. No caso dos surdos, é o **olho**, e não o ouvido, que tem a pretensão de **ver** a palavra; são as mãos, e não as cordas vocais, que a articulam. No fluxo da comunicação entre surdos, a comunicação por signos sinalizados mescla-se com sons, movimentos articulatórios, com gestos etc, evolue com eles e é deles indissociada. Se isso ocorre é porque essa pluralidade e entrelaçamento de modos comunicativos é imanente da linguagem. Daí ser descabido excluir o som, a própria ‘fala’, como requisitos para que se possa tomar como objeto de estudo a linguagem de sinais<sup>37</sup>. Isso não seria desembocar num outro empirismo ‘fonético’?

Vejo a questão das dificuldades dos surdos como intimamente relacionadas à concepção de linguagem que norteia o conjunto da praxis pedagógica de ensino. Independente da língua (LIBRAS, Português ou outra qualquer) se o ensino estiver centrado em técnicas e exercícios de memorização de regras gramaticais e/ou de itens lexicais,

---

<sup>37</sup> Lyons (1982, pg 28) sugere a possibilidade de um sistema gestual ser considerado **língua** desde que, excetuando a oralidade, satisfizesse as demais características distintivas de uma língua e se pudesse ser demonstrada sua **total independência da oralidade**. Essa exigência é tão absurda quanto seria colocarmos sob suspeita o fato de nossa língua ser língua pelo fato de, no acontecimento discursivo, se entrelaçar com um rico material não oral.

conversoras da palavra em sinal, seu resultado será inócuo. Observação similar foi feita por Trenché (1995). Como escreveu Bakhtin:

“A língua materna \_ a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical \_, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas” (Bakhtin, 1992b pg 301).

A ‘assimilação’ não é um processo passivo: compreende **operações transformadoras** que levam à **compreensão** e à **possibilidade** do sujeito de se valer da palavra. Explicando melhor: se a criança ouve e se apropria de segmentos da fala alheia, dessa apropriação, porque é ativa e responsiva, não resulta uma fala de “papagaio”. (No caso da criança surda, a falta de acesso à linguagem oral aliada ao treino escolar/clínico de fala acaba por resultar numa fala morta, como havia sido assinalado por Vygotsky (1993)).  
Veja o problema colocado por uma professora do ensino especial:

[contexto: conversa entre mim e professoras no horário do cafezino entre as aulas; setembro de 1985]

Cristina: “A gente trabalha, trabalha com eles o ritual do cumprimento: Como vai você? Quantos anos você tem? Qual é o seu nome? Parece que tudo vai bem. Daí alguém chega e pergunta: ‘Como está?’ ou ‘Como cê chama?’ E aí parece que todo trabalho foi em vão. Não dá para ensinar todos os tipos de orações possíveis para dizer a mesma coisa, não é”?

Para responder a essa questão, retorno à **Estética** (Os Gêneros do Discurso). Bakhtin faz uma distinção que me é interessante na discussão dos episódios descritos anteriormente. Trata-se da diferenciação entre “oração” e “enunciado”.

A “oração” é unidade da **língua**. Tomada de modo isolado, independente das condições sociais de sua produção, sua completude é abstrata, o que a faz parecer, sob a perspectiva de quem a toma para análise, tão “clara”. Essa clareza é, todavia, **efeito** da ilusão, sobre o falante, da univocidade do significado. Porque sua fronteira não é a alternância de sujeitos, se constitui apenas em elemento **significante** do enunciado e não logra adquirir sentido no interior do todo que esse enunciado constitui. Em geral é a “oração”, e não o enunciado, que é tomada como objeto de ensino e análise linguística pelo professor e pelo aluno. A ‘dificuldade’ do educando surdo, apontada por Cristina, surge compreensivelmente porque

“as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua (...) mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal”  
(pg 297).

Se a língua oferece os recursos linguísticos historicamente constituídos é apenas na enunciação que essas formas ganham expressividade e a elas se pode **conferir sentido** pelo trabalho de compreensão que locutor e interlocutor realizam. Não é pois a “oração” mas o “enunciado” que é a “unidade real da comunicação verbal” (pg 293). Sobre o enunciado pode-se afirmar que:

- 1º) requer sempre uma réplica ou resposta alheia (de acordo, oposição, desinteresse etc).
- 2º) nele o **sentido**, porque é tecido discursivamente, é irrepetível e intransferível de uma interação verbal dada para outra (o sentido que construo de um texto não é o mesmo que outra pessoa lhe confere, dado que minha história e meu lugar social são diferentes daqueles dela).
- 3º) encontra-se em relação direta com a realidade imediata e com outros enunciados alheios já produzidos sobre o mesmo objeto (“contexto transverbal”).
- 4º) nele as pausas não são fatos gramaticais em si, como o são na oração. Constituem-se, no discurso, fatos **reais** que assinalam a ruptura do enunciado, sua compreensão, ou mesmo, uma reflexão em andamento.

Bakhtin (1992b) assinala três características principais, constitutivas de qualquer enunciado:

- 1º) **Alternância dos sujeitos**: não apenas a mudança de turnos é parte integrante do contexto como transforma o enunciado num elemento concreto da cadeia de enunciados já produzidos e vinculados a ele. Todo enunciado, por ser dialógico em natureza, demanda uma resposta, não importa em que tempo.
- 2º) O **acabamento** como decorrência da própria alternância de sujeitos: refere-se ao enunciado constituído pelo locutor em sua completude (um livro, uma tese, a réplica num diálogo cotidiano etc). É determinado pelo

tratamento exaustivo do tema, pelo intuito de dizer ou pelo desejo pela posse da palavra e pela estruturação do **gênero** de acabamento.

3º) “Uma **forma padrão** e relativamente estável de **estruturação de um todo**”(pg 301). Isso quer dizer que ao construir seu enunciado o autor se vale de determinadas formas de gênero, mais ou menos estáveis, já consolidadas numa determinada comunidade ou, mesmo, numa esfera da comunicação verbal. Essas formas são múltiplas e variadas, dado que os grupos sociais também o são. Disso decorre a necessidade de o locutor realizar a **escolha** de um **gênero de discurso**.

Em Bakhtin, os “gêneros de discurso” são tipos de enunciados mais ou menos estáveis que se cristalizaram ao longo do tempo em cada esfera social de utilização da língua. Em suas particularidades constitutivas, a riqueza e a variedade dos produtos dos gêneros do discurso são infinitos porque **evoluem** e se fermentam no movimento de expansão constante da própria atividade humana geral e particular. Neles podem ser incluídas formas abrangentes como: a carta, a ordem militar, o modo literário, a curta réplica monolexêmica, o relato científico etc. Em meio a essa heterogeneidade, Bakhtin distingue dois grupos:

1º) **Gêneros primários e simples** - são mais ligados ao dia a dia, às construções e necessidades diárias como as conversas de bar, a conversa familiar etc.

2º) **Gêneros secundários** - são construídos em esferas da vida social mais complexas; em geral ocorrem sob a forma escrita como o são os enunciados produzidos em atividades artísticas ou literárias (romance, por

exemplo), sociopolíticas (como o discurso político), científicas (uma tese etc).

Há uma relação dialética entre os gêneros primários e os secundários: os segundos tomam os primeiros como objeto de análise ou complemento, retiram-nos da realidade cotidiana e os integram, por exemplo, ao romance ou à novela como um todo. Ao circularem em outras esferas, os produtos dos gêneros secundários se renovam e afetam, de formas diferentes, àqueles primários. Por exemplo, o discurso científico/médico sobre a AIDS, entrando nos lares pela televisão, provoca mudanças nos discursos cotidianos produzidos sobre 'camisinha' e 'sexo seguro'. Esses discursos tendem a estabilizar certos enunciados como: "Faça sexo seguro, não esqueça da camisinha" que, por sua vez, norteiam a ação porque, monologizados, são tomados como 'conclusões' pessoais (produto desejado de qualquer propaganda).

A relação entre esses dois grupos de gêneros é extremamente complexa e ainda é pouco entendida, dado que requer que se correlacione "língua, ideologia e visões do mundo" (Ib. pg 282). Todavia, não se poderia iniciar qualquer análise se a natureza de seu elemento constitutivo não for compreendida: são enunciados, e não orações, que constituem os gêneros do discurso.

O locutor de posse da palavra deve, em função do objeto do discurso, da especificidade da esfera da comunicação social que o situará e do tipo de auditório social que prevê, adequar o seu dizer à estrutura de um gênero de discurso possível. Ao falar ou escrever, o locutor molda sua produção às formas do gênero (se carta íntima, se ofício

administrativo, se relato científico etc). Tanto as formas da língua como as formas do enunciado são igualmente prescritivas:

“Os gêneros do discurso (...) são tão indispensáveis quanto as formas da língua para um entendimento recíproco entre locutores”(Ib. pg 304).

Todavia, os gêneros do discurso são mais móveis e mais facilmente combináveis, podem ocorrer vários numa mesma situação social (como se observa, por exemplo, no coquetel de abertura de um congresso científico: há os amigos que se encontram e trocam confidências; há aqueles que não se conhecem e, no tateio de uma aproximação maior, tecem uma conversa sobre o objeto de estudo comum; há os que discorrem formalmente sobre seus novos estudos a discípulos embevecidos etc etc). A cada microcosmo que constitui uma interação já se cristalizou historicamente uma certa estrutura enunciativa (um ‘certo modo de dizer’), algumas “fórmulas” igualmente já foram estabilizadas (“Como tem passado”? “Como vai você”? “Desculpe-me, o seu nome”? etc) das quais o locutor se vale, ou não, dependendo da análise que realize sobre o contexto global da situação social. Essa relativa estruturação norteia a conduta nos parâmetros de polidez ou adequação comportamental esperadas em cada grupo social: são materialidades que o uso vivo da linguagem instaura. Observe-se, entretanto, que não são “coisas” ensináveis. O sujeito ao ingressar no fluxo vivo, móvel e dinâmico de sua comunidade linguística apropria-se e recria as possibilidades que a linguagem já lhe oferece. Daí a dificuldade da professora em ensinar ao aluno surdo ‘como’ responder a determinadas “fórmulas”. Elas são móveis, não podem ser fixadas, ganham expressividade e configuração sempre novas em cada interação verbal.

“Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam nossas formas gramaticais.

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada de todo discurso), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações” (Ib. pg 302).

De modo notável, Bakhtin descortina a complexidade que é “aprender a falar”, ou antes, aprender a jogar com a linguagem (seja oral seja por signos sinalizados). Vai muito além da capacidade de segmentação, de reordenação lexical, de distribuição de segmentos numa oração ou de decodificação de significados. Saber usar a linguagem é não percebê-la como dissociada do outro e da complexidade de objetos e motivos que nos une a ele, caso contrário, a fala, sem objeto e sem destinatário, converte-se em ato de pura reduplicação, como o foi o texto de Rodrigo<sup>38</sup>:

Eu sou Rodrigo.

Papai come maçã.

Mamãe da café.

Vovó ama o bebe.

---

<sup>38</sup> O texto solicitado pela professora foi: “O que fiz ontem”?

Interessante notar que naquele episódio (veja episódio 3, seção III.1), Rodrigo, quiçá num lampejo, compreendeu que aquele amontoado de orações de nada lhe serviam. Apagou-as imediatamente após tê-las escrito. Não conseguia, entretanto, produzir enunciados. Para produzi-los deveria supor o outro. Mas que outro? Que marcas as vozes do outro deixaram em sua consciência ao longo de sua vida? (H)ouve, de fato, o outro? O que (h)ouve do outro?

Nesse ponto, pode-se questionar sobre a relação do sujeito com a linguagem antes do seu ingresso na ESCOLA. Relação que tem no interjogo mãe-criança (ou adulto privilegiado-criança) o marco psicanalítico clássico da fundação do simbólico, portanto, da linguagem. Behares (1995) faz, nesse campo, uma interessante reflexão. Sua voz ecoa da linguística apesar de seu olhar, sobre o objeto eleito (simbolismo esotérico), sofrer a influência de autores que são afetados pela Psicanálise de uma forma ou de outra (Milner, Henry e o próprio Pêcheux). Vejamos.

‘Simbolismo esotérico’ é uma expressão criada por Tervoort (1961) para significar o conjunto de recursos comunicativos/expressivos que se cristalizam na relação criança surda/mãe ouvinte no período da infância. São recursos compartilhados entre ambos, não compreensíveis nem pelos falantes da língua oral nem pelos usuários da língua de sinais da comunidade surda local. Acabam por constituir um ‘sistema’ próprio mas restrito, quer por se tratar de uma ‘linguagem’ em início de formação (sua gênese situa-se nas primeiras interações havidas entre bebê e mãe) quer por ser ‘pessoal e intransferível’, ou seja, funciona como uma ‘língua’<sup>39</sup> apenas para seus criadores. No máximo expande-se apenas nos limites

---

<sup>39</sup> Tervoort, inclusive, postulava que sua estruturação, ao nível semântico-lexical, é semelhante a um sistema linguístico de fato.

do circuito familiar imediato. Para Tervoort, a urgência e necessidade comunicativa da mãe com a criança (e vice-versa), uma certa 'condição natural' da criança surda para constituir linguagem (que não é explicada pelo autor) e a ausência de uma língua a ser imitada (quer oral ou sinalizada) são, ao seu ver, as principais causas propiciadoras da emergência deste tipo de comunicação.

Segundo Behares (1995), que faz uma análise bibliográfica sobre o tema, após Tervoort a relação mãe ouvinte/criança surda enquanto tema de estudo passou a ser pesquisada por autores de abordagens diferentes. De acordo com ele, para o "interacionalismo empiricista" o simbolismo esotérico, embora não seja essa uma expressão utilizada de forma unânime entre os autores, é visto como "um empecilho ou desvio do processo de aquisição da linguagem"(Ib. pg 9); para os inatistas é produto da competência linguística inata funcionando "por si"<sup>40</sup>; para os sócio-construtivistas, e aí Behares toma apenas o trabalho de doutoramento de Pereira (1989), esses 'sistemas' revelam o estatuto construtor da participação do outro (no caso 'a mãe'), dado que **é a interpretação materna que confere** às vocalizações e aos gestos da criança inscrição no **plano simbólico**.

Behares critica a todos esses estudos por não tratarem "adequadamente das relações do simbolismo esotérico com as línguas que aparecem no âmbito da pessoa surda: a língua chamada 'oral' e a língua chamada 'de sinais' " (Ib., pg 17). Além disso, acrescenta, evidenciam um paradoxo do qual não dão conta, justamente por não relacionarem o

---

<sup>40</sup> Slobin (1980, pg 183), por exemplo, afirma que:

"recentemente um grupo de pesquisadores da Universidade da Pensilvânia documentou seis diferentes casos de invenção de linguagem de sinais por parte de crianças surdas, filhas de pais que ouvem (...). Esses casos fornecem prova impressionante dos meios pelos quais a capacidade linguística funciona 'por si mesma' (...). Essas crianças estavam sendo criadas por pais que não acreditavam no uso da linguagem dos surdos (a qual é um sistema estruturado de linguagem, adquirido de maneira normal por crianças surdas, filhas de pais que usam sinais)".

simbolismo esotérico com as duas outras línguas. O paradoxo é que se, de um lado, os autores atribuem função e estatuto comunicativo a ele, de outro, reconhecem “não existir **input** ‘de língua’ acessível à criança”(pg 17). Para Behares o caminho deveria ser outro: repensar a emergência do simbolismo esotérico não mais pela orientação da “teoria da comunicação e instrumentalidade significativa” (pg 18) mas como **efeito** do funcionamento linguístico **materno**. Valendo-se de Henry, Milner e Pechêux, postula que o funcionamento linguístico se funda nas “**relações entre significantes**” e não entre signos “combináveis”. Relações essas dominadas pela falta ou, citando Pêcheux, pela “castração simbólica”. Pois bem, nessa perspectiva o sujeito é considerado como o **efeito** dessas relações entre significantes, portanto, da deriva constitutiva da língua. Não fala, é falado, prisioneiro que é do funcionamento linguístico. “Adquirir linguagem é, portanto, ser cativado por uma língua particular” (Ib. pg 20). A mãe é, justamente, sob esse prisma, uma “instanciação desse funcionamento, apresentado à criança que nele se espelha” (Ib. pg 20).

Fundando-se em tais premissas Behares conclui que a mãe, ao interpretar os gestos e as vocalizações da criança na deriva das relações linguísticas em que ela própria é falada, faz emergir o simbolismo esotérico como **efeito** da língua oral (que ela ‘sabe’ e ‘fala’: pg 21), dado que é nela/por ela que ambas (mãe/criança) são faladas. A subjetividade da criança é produto desse efeito. Conclui:

“O simbolismo esotérico é o efeito da interpretação da mãe a partir de sua língua (oral), mas não é nem dá por resultado a língua oral. A língua da mãe e a língua da criança vão diferir sempre. A questão da língua materna tem a ver com a assujeitação: ela é aquela língua na qual e em relação a qual o sujeito é determinado como efeito. A criança surda é o efeito de uma língua que ela

não fala, ou melhor, na qual ela não poderá se espelhar, não poderá se escutar.

Embora seja falada numa língua oral determinada, esta não se tornará ‘sua língua’, não será ‘língua materna’ (pg 22)”.

Diferentemente de Behares, e de acordo com o caminho teórico que venho trilhando até aqui, meu olhar é depositado sobre sujeitos valendo-se, ou apenas tentando valer-se, da linguagem em episódios dialógicos reais e particulares. Entretanto, concordo com ele quando afirma que para a grande maioria das crianças surdas, o que quer que se cristalize ou sistematize nos interjogos com o ouvinte, não terá como resultado a ‘aquisição’ da língua oral por ela. Seus gestos e vocalizações convertidos em **signos** pelo próprio ato significador da mãe, carregarão as marcas da pluralidade dos fios ideológicos de que é tecida a palavra oral (materna)<sup>41</sup>. As interpretações da mãe, embora singulares, fazem ecoar a participação que a orquestra de vozes alheias de outros ouvintes, monologizadas, têm em sua própria consciência (enquanto material de seu discurso interno). Estabelece-se, assim, forte liame social (e afetivo) entre a mãe e a criança. Graças a ele as próprias cristalizações são possíveis. Mantêm-se vivas tanto porque fazem ressoar, na mãe, tonalidades subjetivas como porque, por elas, a criança entra, ainda que apenas pelas bordas, no fluxo de uma certa

---

<sup>41</sup> Assumo aqui a concepção de **ideologia** tal como formulada por Geraldí (1993). Ou seja, “enquanto elaborações sistemáticas das experiências, das necessidades, das aspirações, selecionando, hierarquizando, estruturando seus componentes” (pg 56). Se há ideologias é porque o trabalho coletivo de sujeitos sobre o mundo, ao longo da história, instaurado e mediado pela linguagem, as produziu. Nascemos imersos num mundo de discursos: criadores de realidades, de “fenômenos” e de relações entre eles, de estereótipos, de saberes, enfim, de conhecimentos. Em sua globalidade, esses discursos compõem os **sistemas de referências** de uma dada comunidade. São possíveis pelas próprias propriedades das línguas naturais que tanto se abrem às esquematizações lógicas quanto aos equívocos (ver discussão aprofundada em Geraldí, 1993).

significação de mundo, provavelmente muito simples, agregada a fatos e acontecimentos rotineiros. Esses recursos são signos porque, conforme Bakhtin (1929/1992), refletem e refratam a realidade, são móveis (não são sinais), estão intimamente entrelaçados com o contexto e com as condições em que são produzidos. Todavia, pode-se apenas hipotetizar o tipo de atividade mental ou de consciência que constituem, dado que o sujeito estará ligado apenas de modo frágil às atividades sociais que fermentam e se fazem enunciar nas várias outras esferas da vida social.

Para ilustrar, trancrevo aqui parte de uma das entrevistas realizadas com dona Célia, mãe de Rodrigo (personagem do episódio 3 seção III.1)

Eu: “Vocês conversam”?

Célia: “A gente se entende”.

Eu: “Como”?

Célia: “Por gestos, falando, não sei”.

Eu: “A senhora usa os gestos da linguagem de sinais”?

Célia: “Aquele que os surdos fazem”?

Eu: “É”.

Célia: “Não. Eu não sei eles não. Às vezes ele me ensina um ou outro gesto mas ele também não sabe muito; diziam que atrapalhava a fala e aí a gente controlou um pouco, né? Mas também não dá para falar sem gestos, a gente tem uns nosso que dá para ele me contar as coisas dele, que acontece aqui, lá na igreja.”

Eu: “E o pai, conhece esses gestos”?

Célia: “O pai fica menos com o menino mas dá para o básico”.

Eu: “Esse modo de comunicação de vocês é suficiente para vocês?”

Célia: “Ah é!”

Eu: “Permite que você fale com ele de tudo? Assim como você fala com sua filha?”

Célia: “Ah não”!

Eu: “Por que?”

Célia: “Porque? Porque é difícil às vezes explicar para ele assim, não sei dizer, as coisas, porque as coisas acontecem. Deixo tentar explicar: dá para dizer ‘o que é’, ‘o que aconteceu’ mas ‘porque’ e ‘como’, às vezes ‘quando’ é difícil. Não é a mesma coisa que com a Julia, não é não. Mas não sei explicar melhor não”.

(entrevista psicológica, 17/03/1993)

Ao que parece o ‘sistema’ construído por ambos é ‘restrito’, o que também restringe as possibilidades e a qualidade da interação verbal entre eles, em decorrência, a atividade mental do filho também se limita. Talvez não vá além do nível inferior da ideologia do cotidiano. Vejamos o que acontece quando crianças como Rodrigo são agrupadas e iniciam relações escolares com professora ouvinte (usuária, via de regra, de uma linguagem diferente de todas elas). Em tal circunstância a cena, para aquele que observa como se estivesse de fora, alude à Babel no exato momento em que Deus, como castigo à afronta humana, faz com que cada homem fale uma língua diferente. Deixarei que Edna, a professora de Frederico (episódio 2, seção III.1), fale um pouco sobre isso.

Edna: “Nessa turma que eu estou, acho que eu **leve** **uns três meses para** **pegar alguma coisa** porque era muito diferente [os gestos] um do outro. O Frederico não tinha nada assim... padronizado: era tudo dele! A Claudenice tem muita **coisa** que é dela, e é difícil para você perceber. Você fica assim: pôxa! mas esse gesto eu não conheço... que será que ela tá querendo passar? (...) Então você tem que pegar **essas coisas**, tem muita coisa que é deles. Lembra? (...) um gesto que a gente fez, você disse: ‘não é assim!’ (...), cé lembra? (...) Acho que foi ‘ganhar’?”

Eu: “É, ‘ganhar’”.

Edna: “Acho que era ‘vencer’ ou ‘ganhar’, uma coisa assim [faz um gesto muito comum utilizado por ouvintes para ‘vencer’<sup>42</sup>]”.

Eu: “Esse gesto para ‘vencer’ é comum no Colégio inteiro”?

Edna: “Não. Eu acho que é do meu grupo. Acho que é criação desse grupo, viu Regina”?

Eu: “Daí você aprendeu esse gesto com eles, como sendo de ‘ganhar’ e ‘vencer’?”

Edna: “De ganhar”.

Eu: “Ham”.

Edna: “Porque em algumas situações que a gente vivenciou deu para entender que era isso”.

Eu: “E daí você assumiu o gesto”.

---

<sup>42</sup> Braço e antebraço fazem ângulo reto entre si e com o torax, mão cerrada movimentada-se para cima e para baixo no plano superior do corpo.

Edna: “Por exemplo, eu faço muito jogo (...) envolvendo eles assim, nunca de competição, né? Então, vamos supor, a gente vai colocar a palavra na lousa e eu vou ver quem vai conseguir lê e quem conseguir lê eu vou dá um ponto. E a gente vai ver quem é que soube mais, alguma coisa assim. Nessas ocasiões eles me davam essa referência [faz o gesto anterior para ‘ganhar’/‘vencer’]. (...) Eles me davam **isso** [o gesto]. Mas veja outro exemplo. Sempre o Frederico faz ‘papai’ [dedo indicador direito pressiona lateral direita do nariz ⇒ para ‘pa’; “i” datilológico]<sup>43</sup>.

‘Papai’, isso aqui [compõe a palavra pelos gestos já descritos] acho que é do verbotonal (...)<sup>44</sup>. Eu calculei que fosse, porque ele tem terapia [de fala] no verbotonal (...) Ele usa isso como palavra (...). Então, cê sabe, até você pegar **tudo isso** leva tempo (...). A Claudenice faz cachorro aqui [articula o fitem em LIBRAS na bochecha e não próximo à boca como é usual entre os surdos] e todo mundo faz cachorro aqui [CACHORRO]”

Eu: “A que você atribui essa diferença?”

---

<sup>43</sup> Esse gesto não pertence à LIBRAS. É uma invenção utilizada pelo terapeuta de fala para tornar visível, por meio de gestos, um determinado fonema. Convencionalizado, o gesto tem para o técnico a finalidade de eliciar a emissão sonora do fonema em questão.

<sup>44</sup> Guberina é o conhecido proponente do método verbotonal de ‘ensino’ da linguagem oral a surdos. Como instrumento de trabalho criou os aparatos do Sistema Universal de Audição Guberina (SUVAG). Contrariamente aos ‘oralistas puros’, que centram seus esforços apenas na estimulação do resíduo auditivo em todas suas frequências, Guberina postula a necessidade de haver uma restrição frequencial conforme “o campo auditivo do enfermo” (Perelló e Tortosa, 1972, pg 255). Para Guberina (ibid), a prótese auditiva ao aumentar todas as frequências sonoras, aumenta também os sons “parasitas” que mascaram aqueles que de fato são úteis de serem estimulados. Assim sendo, propõe restrição adaptada a cada caso. Sua proposta (clínico-pedagógica) não se volta apenas à audição. Para ele todo o corpo, e não apenas o ouvido, é receptor da linguagem. O “corpo vibra com as frequências baixas e é capaz de transmitir essas frequências baixas até os centros nervosos” (Vidal, Schmidtbauer e Rocha, S/d, pg 17). Em decorrência dessa premissa, insiste na estimulação dos sons graves através de exercícios rítmicos (macromotores) aliados ao uso de seus aparatos para amplificação ou captação sonora (SUVAG). A cada movimento corporal se associa um fonema ou uma unidade silábica com o intuito de que determinados gestos eliciem determinados sons. Cores e formas geométricas podem também ser pareadas a sons com o mesmo objetivo.

Edna: “Acho que é dela mesma (...), ela traz de casa (...), acho que é coisa de família também que estabelece uma comunicação que de alguma forma tem o gesto, né”<sup>45</sup>?

(entrevista gravada em k - 7: 04/10/93)

Edna e seus alunos estão constituindo juntos uma **linguagem**. O trabalho que realizam transforma “**coisas**” (gestos / vocalizações) em **signos** compartilhados. Um gesto qualquer adquire um significado (‘vencer’) que não se imobiliza ou se encerra em si mesmo; logo a ele se aplica um outro (‘ganhar’); torna-se, assim, móvel, plurivalente. Pode-se hipotetizar que, com o tempo, a esses se somem novos significados, ampliando-se a **polissemia** do signo recém criado. Polissemia cujas nervuras guardam as marcas das condições sociais em que os significados foram produzidos e das vozes (e não falas) dos sujeitos que os engendraram: o que evidencia a face polifônica do signo. Do ponto de vista do sujeito, a experiência verbal individual evolui em íntima relação com enunciados alheios.

---

<sup>45</sup> Edna considera essa situação de ensino imoral: “é um assassinato que **você** faz. **Você** está dispendendo o tempo de uma pessoa prá **você** aprender em cima (...) porque **você** está sem nada”!

Coloco esse rodapé para atender a um pedido seu: “isso é o que deve ser dito em seu estudo”! A pesquisa que faço, segundo ela, deveria ter como consequência algo mais do que meu próprio ‘título de doutor’. Entendo, então, que o pronome ‘você’ empregado por ela em seu enunciado não funciona como impessoal, mas nos faz enunciar: Refere-se tanto a ela, [“**você** está dispendendo o tempo de uma pessoa”] ao jogar o jogo institucional e sem consequências de ‘ensinar’, quanto a mim: “para **você** aprender”. Fundidas, pesquisadora e professora, em todos esses ‘vocês’, convertemo-nos, na impotência que sua fala nos atribui (“você está sem nada”!), em sujeitos e tema de seu enunciado.

Dado o espaço a Edna para que ela mesma pudesse dizer **aqui** o que ela julgava que **eu** deveria dizer, tomo seu enunciado para demonstrar o que venho defendendo até aqui: A palavra, pela pluralidade deslizante de significados que, frequentemente, se fundem, demanda atividade reflexiva ativa do sujeito. Compreendê-la é refletir sobre o ‘dito’ do outro, conferir-lhe nossas próprias palavras ao seu dizer. Nesse ato de “assimilação”, o outro, já enunciado, se transforma. Complexo e **vivo** que é, esse processo, não pode ser “passado” ao surdo (ou a qualquer um) por **regras** ou ‘fórmulas conversacionais’. Ao fazer isso, a Escola transforma ‘vida’ em ‘morte’, ‘construção’ em ‘inércia’, ‘homem’ em ‘pedra’: “é o fim do caminho”.

“Nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis pela alteridade ou assimilação”(Bakhtin, 1992b, pgs 313 - 314).

Sob esse olhar, ao enunciar ‘vencer’, apropriando-se de um gesto utilizado pelas crianças, Edna faz ecoar tanto o trabalho de significação de seus alunos como aquele dela própria, modificando-o ao assimilá-lo:

“Uso para ‘ganhar’ ou para ‘vencer’?”

Acho que para os dois”.

Enfim, o que Edna e suas crianças nos dizem é que:

**“Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva (...). Não há nada universal, salvo o processo - a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a presença, seja exercendo suas opções solitárias”.**

(Franchi, 1977, pg 22, grifo meu)

Se com Edna descortinamos o processo de uma linguagem **em formação**, deflagrado pela “faísca” do encontro entre sujeitos em interações verbais historicamente determinadas, também se nos revela uma **falta**. Falta que emerge em decorrência de uma **história** apenas iniciante. História, entretanto, que para os que ouvem não tem fim: por isso que na língua sempre há a falta. Todavia, para as crianças surdas de Edna, o apocalipse da linguagem é o começo do ano seguinte quando o grupo se reconstrói (novas crianças, a retenção dos repetentes e a mudança de professora). O liame social se desfaz, a linguagem recém nascida perece; uma outra (nova) passa a ser tecida (novamente).

Não assumo aqui uma posição romântica: não advogo que se reconstrua na escola algo parecido com o experimento americano da ‘Biosphera’. Não me interessa, particularmente, observar a gênese e o percurso da linguagem de um grupo particular. Importa mais é se garantir às crianças surdas o direito de serem cidadãs, o que não é possível fora da língua(gem). Qualquer linguagem que se constitua demanda tempo e história; um tempo maior do que cada aluno poderia dispor mesmo cedendo toda a sua vida. A linguagem que constituem não chega a desabrochar, não leva nem a uma língua oral nem a uma de sinais. Disso resulta que o fenômeno linguístico não pode ocorrer senão de modo restrito, circunscrito a acordos ocasionais num espaço de tempo limitado.

“Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada (...), um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito” (Bakhtin, 1992a pg 70).

A língua só se torna fato de linguagem **quando não se dissocia da unicidade do meio social e do contexto social imediato**. A 'comunidade' que compõe professor/aluno funda-se no ocasional ou fortuito: em menos de doze meses os personagens se alteram, o meio social se desorganiza para que uma nova peça, em episódios, se componha. Não há terreno para a emergência de nada além de um 'sistema comunicativo' elementar.

Retomo um dos episódios apresentados no item anterior (**O malandro fugiu ou morreu?**)<sup>46</sup>. Tratava-se de uma turma composta por três meninos e três meninas numa classe de alfabetização (equivalente a uma 1ª série). A idade média era oito anos. Quando registrei a aula, o ano letivo estava por terminar: estávamos no dia 09/11/93. Carmem, a professora, não sabia se continuaria com aquela classe no ano seguinte.

Professora e crianças pertenciam a uma comunidade escolar de 'ensino especial': a escola possuía alunos de várias cidades, a maioria do próprio Estado. Há algum tempo funcionava um centro acadêmico onde os próprios surdos discutiam, assystematicamente, o ensino, promoviam reuniões e pequenos eventos. Como órgão que funcionava na própria escola, algumas vezes o centro acadêmico intermediava questões entre alunos e direção. Os alunos mais velhos comunicavam-se entre si, em geral, através da LIBRAS: eu os via sempre sinalizando nos intervalos, com os bedéis ouvintes e com outros surdos. Dentro das classes, de acordo com a direção, não eram proibidos de sinalizar, entretanto, não havia consenso entre os professores a respeito do uso da LIBRAS: várias

---

<sup>46</sup> A transcrição da aula, da qual foi recortado o episódio em questão, pode ser lida integralmente no ANEXO I.

mestras eram oralistas e a desconheciam. Boa parte, como Carmem, empregava itens lexicais da LIBRAS como apoio à própria oralidade.

Em particular, na classe de Carmem, circulavam o Português e a LIBRAS que, todavia, ainda estavam em aquisição pelas crianças (todas eram filhas de pais ouvintes, portanto, tinham acesso aos sinais apenas na escola). As alunas Marina e Luiza, embora pouco conseguissem falar, pareciam lidar melhor com algumas ‘pistas’ que o Português lhes oferecia pela escrita ou pela fala sinalizada da professora. Marina, entretanto, se valeu algumas vezes da própria fala para tentar esclarecer as dúvidas de Carmem. Tome-se, como exemplo, suas tentativas em ‘dizer’ à professora que o malandro era ‘forte’ mas não era ‘gordo’. O problema surgiu pela semelhança morfológica entre esses dois itens em LIBRAS:

T35 Carmem: “O homem (S)”?

T36 Marina: SIM

T37 Carmem: “E ele é forte (FORTE) FORTE”?

T38 Marina: É (fala ‘é’) FORTE (articula ‘fór’)

(Vide ANEXO I)

Ou quando Marina, após insistentes pedidos de atenção a Carmem, feitos por gestos, toca com a mão o braço da professora e diz em bom tom: “**ia! ia! tia**”(T60).

Ou ainda, diante da insistência da professora em esclarecer onde o fato havia ocorrido, Marina sinaliza: “**LÁ**” (dizendo ao mesmo tempo de modo claro: áua! áua!):

- T61 Marina: LÁ (fala: áua) ESCOLA (áua<sup>47</sup>) OUTRA W-e-n-e-s Snpp  
Carmem expressa dúvida.
- T62 Carmem: “Na aula (S)”?
- T63 Marina: SIM
- T64 Carmem: “Na aula (S) de **educação física** (S)? lá?” (Carmem aponta para uma direção oposta ao LÁ feito por Marina. Carmem aponta para as quadras esportivas daquele colégio).
- T65 Marina: EDUCAÇÃO FÍSICA LÁ (aponta para o lado oposto feito por Carmem).
- T66 Carmem com expressão de dúvida: “Lá (S)” (apontando na mesma direção de Marina).
- T67 Marina **fala**: É. Sinaliza em seguida: EDUCAÇÃO FÍSICA ERRADO  
(...)
- T68 Marina toca o braço da professora, sinaliza e fala ao mesmo tempo: AULA  
(fala: áua) ONTEM AULA(áua)

Como se vê, a fala emergia nos momentos de grande necessidade, ou tensão, pela demanda, por parte da professora, de que Marina explicitasse elementos narrativos: como era o personagem? aonde o evento acontecera? De um lado, esse fato assinala a emergência da linguagem oral em contexto de fato significativo, inserida num fluxo dialógico no qual a criança ocupava papel ativo; de outro, evidencia a falta de conhecimento

---

<sup>47</sup> Marina fala como pode ‘aula’ para se referir à ‘escola’ em que o malandro (SNPP) morreu, mas que não era a sua, era uma outra, cujo nome improvável, pela sua escrita datilológica, era Wenes.

por Marina de recursos expressivos no Português, que pudessem dar conta da construção, nessa língua, de um enunciado menos ambíguo. Como a professora sinalizava e falava, e a leitura labial de Marina não era boa, a aluna se deixava nortear mais pelos signos sinalizados de Carmem, o que gerava malentendidos ou confusões. Um outro aspecto é que, como assinala Perroni (1992), a criança em fase de desenvolvimento da narrativa se apropria da fala alheia, faz “colagens” de partes dela ao realizar seus enunciados e, depois, combina-as livremente. Ora isso também se observa ao longo de todo o episódio, e de modo bilateral.

T64 Carmem: “Na aula (S) de **educação física** (S)? Lá (apontando)?”

T65 Marina: **EDUCAÇÃO FÍSICA LÁ**

É possível que, em seu enunciado, Marina utilizasse a expressão “educação física”, ‘colada’ do enunciado de Carmem, para se referir à “aula” (Tentando uma compreensão, eu arriscaria que a aluna queria dizer que havia sido numa ‘aula **como** Educação Física’ era). Já Carmem perguntou se era aula **de** educação física provavelmente motivada pelo contar inicial da aluna, segundo o qual o homem que morreu lutava karatê, ou havia sido vítima de uma luta (de Karatê).

T3 Marina: (...) **HOMEM MALANDRO Snpp MALANDRO KARATÊ  
MORRER CAMPEÃO ESCOLA W-e-n-e-s.**

Como não havia morrido ninguém na escola, Carmem, valendo-se como ‘dica’ do sinal AULA enunciado por Marina, supõe que o fato havia sido contado ao grupo por uma professora durante a aula:

T86 Carmem, para mim: “(...) Tem uma professora que contou essa história pra eles ontem dizendo que não podia brigá porque antes tinha um homem malandro que bateu, brigou (S) e morreu entendeu? (incompreensível) como

é que fica a comunicação? Às vezes não dá pra entendê, só desenhando mesmo”.

Essa hipótese da professora era tão certa para ela que não pode considerar a resposta dada por Marina a ela instantes antes:

T57 Carmem: “Uma professora (S) contou (S) pra você (S)”?

T58 Marina: SIM EU CONTAR

Ou seja, Marina sinalizou claramente que quem contou **na aula** foi **ela** própria e não uma professora. Ao longo daquela aula, as hipóteses de Carmem se alteraram: passou, em certo momento, a achar que o fato havia sido visto pela aluna na televisão e, finalmente, que era da cabeça dela. É possível, entretanto, que a narração tenha emergido a partir de elementos tomados de todas essas instâncias (da televisão, da fantasia e de uma luta presenciada). A narrativa é uma recriação de realidades. A grande insistência da professora nos fatos ‘verdadeiros’ e ‘plausíveis’, sob seu ponto de vista, talvez tenha sido uma variável importante nas transformações sucessivas pelas quais a história de Marina passou. A seguir, me atarei um pouco mais nessa questão.

Do ponto de vista pragmático, o que quer que seja que se tome como ‘verdade’ (ou ‘mentira’) tem sido considerado como produto de construção argumentativa, elaborada por um sujeito (A) com a intenção de levar outro (B) a crer em ‘p’, independente de haver ou não coincidência com o referente. A não coincidência pode ser interpretada como ‘mentira’, isto é, como a intenção deliberada de A em levar B a crer em ‘p’, sabendo ser ‘p’ falso.

Segundo Perroni (1991), a criança, já aos quatro anos, evidencia não só a intenção do logro mas o conhecimento da falsidade de 'p'. Diferentemente de Piaget, que explica as 'mentiras infantis' como decorrência de um julgamento moral ainda em construção, Perroni interpreta o "desenvolvimento" da habilidade de mentir como fruto da conquista, pela criança, do uso da linguagem como uma ação sobre o outro. (Ações que Marina realizava, com sua narração, sobre Carmem e seus coleguinhas) Entretanto, a conquista dessa habilidade não é fruto de um percurso individual e solitário, dado que requer a participação ativa do outro. De fato, se de um lado, a criança deve ajustar seu discurso à imagem que possui do interlocutor e/ou à imagem que supõe que ele tenha do referente, de outro, é ao adulto que compete exigir plausibilidade e referendar, ou não, o dizer infantil, situando-o na categoria dos discursos 'verdadeiros' ou 'falsos' ou, mesmo, tomando-o como 'fruto da imaginação'.

Poderíamos nos questionar porque Carmem não considerou nem 'falsa' nem 'verdadeira' a narração feita por Marina. Ou seja, a maior parte do tempo, a professora trabalhou com a hipótese de que a história narrada não era de autoria da narradora mas a tomava como uma paráfrase ou como um relato a partir de textos constituídos por sujeitos ausentes (por uma outra professora: T57; pela televisão: T257). Qualquer tentativa de explicação para esse fato deve fazer remessa às imagens que circulam, em nosso meio, a respeito do aluno surdo. Dentre elas, elencamos duas:

- a) a imagem de que o surdo possui dificuldades em realizar abstrações ou, dito de outro modo, em lidar com objetos que não sejam da ordem do concreto, do factual. Dessa forma, o surdo não poderia inventar histórias ou contar mentiras.

b) a imagem de que a pessoa surda, por bloqueios 'naturais' de comunicação, decorrentes de **sua** 'deficiência auditiva' não compreende "direito" o que lhe é dito (sem que se problematize o fato de que as "coisas" lhes são faladas mesmo sendo ela surda). Partindo-se dessa premissa, conclui-se, com freqüência, que o surdo se "equivoca", confundindo o narrador com o personagem, ficção com realidade, além de indiferenciar tempos verbais.

No entanto, o percurso narrativo de Marina oferece contra-exemplo a ambas as suposições (ou pré-conceitos). Os ajustes que ia realizando em sua história, incorporando segmentos da fala de Carmem e de seus colegas, iam evidenciando um ativo e rico trabalho linguístico de construção do objeto de sua narração. As interferências dos demais alunos, trazendo suas próprias narrativas, mostram as ações de todo o grupo na construção do texto **e a mútua afetação por uma linguagem em constituição**. A história de Marina fez emergir outras: a do assalto contado por Gil (T234) que, por seu turno, evocou o assalto sofrido pela mãe de Marina (T235), a do monstro de Leandro (T240)... Várias dessas histórias ofereceram elementos à Marina: a situação de assalto foi incorporada ao seu texto e tornou-se o motivo do assassinato de um de seus personagens.

A falta de compreensão, por Carmem, da natureza coletiva do processo de construção daquela narrativa a manteve insistente na busca da origem ou da 'veracidade' do fato.

T257 Carmem: "Eu(S) vi(S) na televisão(S). Eu(S) vi(S). Não foi? Não foi?"

Se Marina respondesse afirmativamente a essa pergunta, o problema que a própria Carmem se colocava estaria resolvido: teria localizado a fonte da notícia, tornando-a, assim, ao menos para ela própria, mais 'real' ou 'verdadeira'. Talvez para manter a adesão da professora Marina incorpore parte do enunciado de Carmem.

T258 Marina: TELEVISÃO.

O que a professora interpretou como concordância, respondendo e advertindo a aluna:

T259 Carmem: "Televisão(S) não(S). Agora é isso aqui (aponta para o texto)."

Nota-se o esforço dramático de Carmem em manter monofônica uma história que se caracterizava, justamente, por estar sendo constituída naquele exato momento a partir de múltiplas vozes. Como fazê-las emudecer para que apenas uma ecoasse? Carmem insiste com Marina: conte a história do texto e só ela.

Ao que a aluna responde de modo perturbador:

T262 Marina: IGUAL TELEVISÃO

A perplexidade da professora é evidente. Tudo e todos pareciam inspirar Marina. O que escapava à Carmem é que ela própria, com seus questionamentos e comentários, oferecia elementos para o contar da aluna e, portanto, estava sendo uma co-autora ativa de um texto para o qual, paradoxalmente, procurava precisar a autoria.

Na busca da elaboração do texto escrito em Português, Carmem, não usuária de LIBRAS, apropriava-se de signos sinalizados que Marina utilizava. Por exemplo, quando modificou o seu modo de sinalizar MALANDRO para que correspondesse ao modo CERTO, conforme Marina (T90 - 91), ou quando se valeu do sinal para FACADA utilizado pela

aluna, abandonando o gesto que havia feito (T353 - 355). Tem-se, assim, que professora e alunos estão em processo de aquisição de linguagem (mas de qual?). Há necessidade frequente de paradas, retomadas, desambiguações etc. Pela falta de uma linguagem compartilhada, Carmem volta e meia duvida da própria compreensão e manifesta isso repetindo várias vezes a **mesma** pergunta. Repetição que deve ter tido **efeitos** sobre Marina, e um deles, mais uma vez, pode ter sido as ‘adequações’ que realizou em sua história.

Mas, como já disse, as histórias das crianças se entrelaçavam de modo insistente. Veja que, no seu primeiro contar, Waerao \_ o nome que acabou ficando para o personagem \_ havia morrido numa luta. Para tentar entender o que de **fato** havia acontecido, num momento posterior, Carmem pede para que as crianças **desenhem** o que Marina havia contado. **Uma delas desenha um assalto feito com faca e mostra a Marina.** Terminada a tarefa, os desenhos são recolhidos mas não são discutidos. Quando, num segundo momento, Carmem retoma o texto de Marina sobre o malandro, surpreende-se que a história havia mudado.

T193 Marina: HOMEM ROUBAR MATAR FACA ENFIAR GARGANTA  
SANGUE

T194 (ff)<sup>48</sup> Carmem: “Faca? Faca? é dele? Outro homem?”

T195 Marina: SIM PEQUENO SNpp<sup>49</sup> MALANDRO

T196 Carmem: “[incompr] a faca não [incompr]?”

---

<sup>48</sup> ff - ‘fora de foco’: gravação só da voz e não da imagem.

<sup>49</sup> Sinal conferido por Marina para nomear o malandro: palma da mão para baixo, mão direita em “b” (datilológico) movimenta-se linearmente, de trás para frente, em paralelo ao ombro direito.

Aparece uma contradição: Marina **parece**, num primeiro momento, responder se tratar de outro homem. Entretanto quando diz SIM mantendo o mesmo sujeito (SNpp), seu enunciado torna-se ambíguo (**sim** para se referir ao fato de ser o mesmo homem? ou para dizer que era um outro? Se era outro, como SNpp se relacionava com ele?). Carmem, confusa, suspira e diz: “Ih! Deus”! (T198)

A história ganha novo rumo: o personagem principal tem seu trágico fim vitimado por um assalto e não mais por uma luta.

Marina ia se apropriando, aqui e ali, de elementos das histórias de seus coleguinhas na construção da sua história. Mas essa apropriação requeria o aval da professora. Se aceito, o novo elemento, permanecia na história. A pluralidade constitutiva do texto foi percebida por Carmem durante o processo de sua produção:

T275 Carmem: “Num sabe? Olha (PARAR), eu tô sentido que tá uma confusão (S), confusão (S) ... Todo mundo aqui (VOCÊS) tem (TER) história (S) mas (S) eu queria saber *essa* (aponta para o texto iniciado) história”.

Em vários outros momentos Carmem perguntou, quando Marina inseria novo elemento narrativo, se a história havia mudado de novo. Em vários outros pedia que não se misturasse histórias. Só que exposta numa coletividade, inquirida que foi por ela, enriquecida por elementos trazidos por outras crianças (o próprio assalto que não havia; o objeto roubado - mochila - sugerido pela classe toda com a anuência de Marina), a história tornou-se altamente polifônica. O que foi custoso foi o orquestrar de tantas vozes. Carmem, quixotesca, perseguia a ‘verdadeira’ história de Marina, o que tornava a tarefa de

escrever cansativa. Marina, por seu turno, não se importava com a ‘verdade’, queria acabar logo com aquilo.

T276 Marina: CANSADA CANSADA CANSADA (...)

T280 EU CANSADA ESCREVER DEMORAR<sup>50</sup>

Se considerarmos a perspectiva da professora, sua tarefa não era menos árdua. Exemplo disso é oferecido quando Carmem se vê diante da necessidade de distinguir o significado ‘sangue’ da palavra SANGUE em LIBRAS, que também pode significar VERMELHO<sup>51</sup>. A falta de uma linguagem comum com seus alunos, com a qual pudesse refletir com eles sobre, em nossos termos, a natureza polissêmica do signo, levou-a a, num ato dramático, tentar cortar o próprio dedo a fim de que, ferido, pudesse verter sangue. Sua intenção clara era parrear o signo em LIBRAS (SANGUE) com a visão, pelo aluno, de seu sangue.

T504 Carmem, para Reginaldo: “Não(S) é vermelho(S) não. Vermelho(S) não. Vermelho(S) é o nome(S) da cor(S), da cor(S), da cor(S). Agora sangue (grifa com o dedo a palavra escrita) é essa água ó (percorre com o dedo a veia mais grossa de seu antebraço). Ai! Eu queria tanto tê corage de cortar meu dedo (sorrindo e olhando para a câmara. Em seguida, Carmem vai até sua mesa e apanha uma tesoura. Com a ponta mais fina força a ponta do dedo indicador e o aperta. Reginaldo, atendo, acompanha os movimentos da professora). Queria tê coragem pra furar; sair o quê daqui? Água(S)?”

---

<sup>50</sup> Esse enunciado foi produzido por Marina já no começo da atividade (nos seus primeiros 30 minutos). O burburinho das crianças, as brincadeiras de Marina, a inquietação da classe denotavam que o grau de interesse dos alunos com a verdade era nenhum.

<sup>51</sup> Há comunidades surdas que possuem dois signos sinalizados distintos: um para VERMELHO e outro para SANGUE. Naquela sala de aula o item SANGUE poderia se aplicar a ambos conceitos. Nesse caso, o sentido determina-se contextualmente.

Mesmo que tivesse vencido o medo de se fazer sangrar, a concretude de seu sangue sendo vertido não consumiria os significados possíveis daquela palavra (SANGUE)? Exatamente, aliás, como o significado da palavra 'maçã' é consumido quando se come a maçã nomeada? (leia discussão dessa metáfora bakhtiniana na pg 57 deste trabalho) Dito de outro modo, pareada sensorialmente com a visão **do sangue de Carmem**, o item lexical SANGUE **passa a funcionar como nome próprio**. Estancado (o sangue), a palavra SANGUE deixaria de existir. De uma forma parecida, ainda que em geral não tão dramática, as palavras são assim apresentadas às crianças surdas. Entretanto, nascem mortas pela própria autofagia de um tal processo de significação.

Quando finalmente Carmem pôs o ponto final no texto escrito, devo confessar, senti um imenso alívio. Acho que todos nós sentimos. A professora, exausta, tinha conseguido fazer o que julgava ser seu trabalho: escrevera um texto com eles, cobrara o vocabulário, investigara noções numéricas, solicitara leitura labial, fizera exercício de separar sílabas, entre outros. As crianças haviam conseguido terminar (mas o que?). O que eles haviam entendido daquele processo todo não havia como saber: faltava linguagem, faltavam recursos expressivos compartilhados, para que uma reflexão desse tipo pudesse ser feita. Ao final das contas é possível que, para eles, essa era mais uma tarefa vencida entre tantas outras a que tinham que se submeter. A que essa prática pedagógica levava, acho que ninguém ali, e aí me incluo, saberia responder com alguma certeza.

O que Carmem (a professora ouvinte) me fez ver foi que não bastava que a LIBRAS fosse tolerada. Não bastava que a fala já não fosse mais o objetivo fim da educação. O que importava é que houvesse uma linguagem viva, comum, entre professor e aluno. Dada a natural dificuldade de acesso à oralidade, a LIBRAS poderia ser essa

linguagem. Mas não é suficiente se ter um bom vocabulário em LIBRAS, como Yara (a ex-aluna surda) possuía no Português. Para o sujeito, usuário de uma lingua(gem), o que importa não é o significado de dicionário das palavras mas a construção e a compreensão de sentidos produzidos em contextos diferentes. O que lhe importa, pois, é saber jogar o jogo da linguagem e isso não se consegue dominando palavras do dicionário. Daí porque, a despeito de ter um ‘razoável’ vocabulário em LIBRAS, era tão difícil para Carmem se relacionar com suas crianças mesmo em signos sinalizados. Isso sem falar no fato de, ao sinalizar e falar simultaneamente, Carmem introduzir uma terceira modalidade de linguagem: a oral sinalizada. Em meio a tão pouca estabilidade das formas linguísticas, não creio que possa se construir conhecimento de maior complexidade. Ao menos porque não se encontra numa situação assim o mínimo necessário: uma língua comum.

A natureza da relação linguística professor ouvinte/aluno surdo em sala de aula também foi tema de estudo de Goés (1996). Para essa autora, ainda que as dificuldades com a escrita sejam, no contexto escolar, comuns também a ouvintes, os surdos enfrentam demandas adicionais, entre elas, o uso muito restrito de uma língua cuja escrita têm que aprender. Essa restrição linguística é, a meu ver, no caso dos surdos, bilateral, ou seja, observa-se tanto sob a perspectiva do professor quanto do aluno. Explicando melhor: pelo surdo não ter acesso à oralidade, a fala da professora se investe de pouca ‘função’ para o ensino. Para atender à exigência que a Escola lhe faz (a de ensinar), o professor cria ‘estratégias facilitadoras’ à ‘aprendizagem’ do aluno, traduzidas no uso de uma ‘linguagem filtrada’ e na insistência em regras gramaticais que, por não terem significado para o aprendiz, não são aprendidas (ver Fernandez, 1993). Em meu ‘corpus’, como já mencionei, tenho depoimentos nessa direção, em que algumas professoras reconhecem explicitamente a

necessidade de se “balancear” o vocabulário e optar por uma estrutura frasal “simples” (sujeito + verbo de ligação ou transitivo direto + objeto). A idéia é que o aluno aprendendo a combinar elementos linguísticos numa “chave” padrão possa estender essa habilidade a estruturas mais complexas<sup>52</sup>. Como exemplo, transcrevo parte de uma conversa que tive com uma professora.

Nurimar: “Não quero criar dificuldades desnecessárias. Acho que para o surdo é difícil entender as regras da gramática. Procuro facilitar. Primeiro trabalho com vocabulário: se eles não têm palavras conhecidas vão escrever o quê? Já vou dando desde o início estórinhas, leio para eles, vou fazendo sinais junto, claro.

Na hora da escrita, faço o texto bem mais simples. Sabe como é, né? Aí eles ilustram. Quero que eles entendam bem o conteúdo. Daí pego e vou destacando os **nomes**, escrevo de uma cor diferente; logo já faço igual com os **adjetivos** e os **verbos** principais deixo para o final. Aí vou dando exercícios para eles escreverem”.

Eu: “Você tem sucesso”?

Nurimar: “Acho que sim”.

Eu: “A professora do ano seguinte que pega seus alunos o que fala”?

Nurimar: “Bom, todas nós falamos. Eles acabam chegando no começo do ano com pouca coisa assimilada e aí toca a gente ter que rever tudo pra poder continuar. Será que surdo tem problema de memória”?

---

<sup>52</sup> Suponhamos que seja possível um funcionamento deste tipo do aluno em relação à língua(gem). Essa tarefa implicaria em reflexão analógica e/ou dedutiva. Cabe perguntar: possível pela mediação e funcionamento de que língua(gem)?

(novembro de 1993; anotação de diário:  
conversa durante o café).

Nurimar não se dava conta de que a dificuldade de entender não era apenas do aluno, era dela própria. A compreensão, como já disse, ocorre no espaço **dialogico** e não fora dele. Além disso não pode haver conteúdo sem forma linguística, o que demanda, necessariamente, uma linguagem comum.

Mas retornemos a Goés (1996).

Ao analisar um conjunto de textos produzidos por alunos surdos (adolescentes e adultos), pertencentes a duas classes de supletivo, Goés levantou uma série de problemas na sua produção escrita. Inscreve essas dificuldades numa das seguintes categorias: “referencialidade ambígua”, entendida como inserção e uso inusuais de pronomes e nomes; “escolha lexical indevida”, isto é, eleição e uso de itens cujos significados não coincidem com aqueles de dicionários ou que se traduz pela criação de palavras; “ordenação desviante” dos elementos frasais; e “omissão de constituintes” na frase, com óbvio prejuízo da compreensão de seu significado pelo leitor.

Goés (1996) verificou que as condições de interlocução em sala de aula se caracterizavam pelo pouco uso do Português que ocorria sempre de modo mesclado com a LIBRAS<sup>53</sup>. A autora afirma que as dificuldades da escrita dos alunos surdos podiam ser

---

<sup>53</sup> A superestrutura desse híbrido era o Português; a LIBRAS ‘emprestava’ o léxico de forma assistemática. Essa sinalização do Português, por conversas que tive com Goés, não era ‘exata’ ou ‘precisa’. Portanto, ocorriam ‘brancos’ gramaticais. Isso também foi constatado por mim nas transcrições que fiz das falas do professor dirigidas ao aluno surdo. O leitor pode voltar aos episódios e verificar por si. Para ilustrar mais rapidamente, cito a seguinte ocorrência de sala de aula (observo que os segmentos oral e sinalizado foram separados para que o leitor melhor observe não só os itens sinalizados mas os lugares sintáticos que ocuparam na frase durante o uso simultâneo, pela professora, da fala e de sinais):

Professora:	“Eu	vou	de	férias	para	Santos”	[segmento oralizado]
	“EU	Ø	Ø	FÉRIAS	Ø	PRAIA”	[segmento sinalizado]



entendidas pelo uso híbrido e indiferenciado dessas duas línguas, ou seja, se relacionavam estreitamente com as condições de interlocução existentes em sala de aula. Destaco, nessa direção, algumas de suas constatações. Goés (ibid) observou, por exemplo, que os alunos não diferenciavam a LIBRAS do Português e, em decorrência, julgavam que a escrita que produziam era de ambos<sup>54</sup>. Atribuíam as suas dificuldades de leitura e escrita **ao pouco conhecimento que possuíam do vocabulário** do Português, opinião semelhante às das professoras que, por seu turno e ainda que de modos variados, investiam nesse aspecto linguístico.

Apesar de não diferenciarem as duas línguas, alguns alunos admitiam que, para eles, a comunicação pela “mímica” era mais fácil ou que a comunicação pela fala era mais lenta. Atribuíam essa ‘lentidão’ ao fato de que falar requeria uma busca de palavras. Um deles, a pedido da pesquisadora, ao traduzir para a “mímica” (LIBRAS) uma frase do Português, chegou a reconhecer:

“Tá faltando palavra. É diferente!” (Ib. pg 21)<sup>55</sup>

---

Em relação ao Português o segmento sinalizado é agramatical, inclusive havendo problemas de tradução (Santos por PRAIA). De fato, não seria difícil demonstrar que a ambiguidade é constitutiva das sinalizações do Português feita em sala de aula pela professora; boa parte em decorrência da agramaticalidade de suas construções. Cabe lembrar que, em geral, o conhecimento da LIBRAS por parte do professor se traduz pelo conhecimento do significado de um certo montante de palavras sinalizadas. Entretanto, mesmo que usasse a LIBRAS com ‘fluência’, não lhe seria possível se valer simultaneamente de duas línguas diferentes. Sobre a agramaticalidade dos enunciados sinalizados, em prática simultânea (ou bimodal), e a ‘fluência’ dos professores usuários dessa prática veja Marmor e Pettito (1979).

<sup>54</sup> A indiferenciação era tal que, como grande parte dos ouvintes ainda o faz, os alunos surdos se referiam à LIBRAS como “mímica”, apesar de ser esse o sistema que boa parte deles utilizava prioritariamente. Segundo Goés (1996) a maioria dos alunos era fluente em LIBRAS e, entre si, possuíam conhecimentos em graus muito variados do Português.

<sup>55</sup> O trabalho da Prof<sup>ª</sup> Maria Cecília Rafael de Goés encontrava-se, no período de escrita deste estudo, em fase de publicação. A autora me cedeu, gentilmente, o texto digitado cujas páginas aqui indicadas certamente não corresponderão às do livro. Já disponível encontra-se o texto que deu origem à publicação (ver Goés, 1994).

Reconheciam a existência de diferentes “mímicas” mas não de diferentes linguagens: LIBRAS, Português e escrita eram entendidas como se fossem modalidades diferentes da mesma língua.

“É como se o sinal fosse o gesto da fala; a fala, a sonorização do sinal; e a escrita, o registro gráfico dos dois primeiros” (Ib. pg 22)

O fato de o relato dos alunos sugerir que atribuíam uma correspondência termo a termo entre signos sinalizados e a palavra do Português reflete, como propõe Goés, a indiferenciação dos sistemas linguísticos nas interações verbais rotineiras.

Para Cristina, uma das professoras envolvidas na pesquisa de Goés, além da restrição lexical, a inflexibilidade na ‘compreensão’ dos significados das palavras se constituía um difícil empecilho à compreensão da leitura. Dito de outro modo, o aluno atribuía um significado único a uma palavra e, ao fazê-lo, apagava-se a multiplicidade de significados que a constituía. Por exemplo, estabelecia correspondência unívoca entre ‘banco’ e agência bancária. Ao fazê-lo, outros significados da mesma palavra deixavam de ser possíveis. Na aparência dessas limitações lexicais ocultavam-se problemas de natureza semântica (sinonímia, polissemia), fruto do modo como o ensino do Português lhes foi programado: com base em relações unívocas entre as palavras e as coisas. De um modo geral, os alunos de Cristina haviam sido submetidos durante a infância a uma ‘metodologia’ oralista fortemente alçada no treino de palavras e na proibição de gestos.

Dado que aquisição de conhecimento e aquisição de linguagem são processos solidários, não causa estranheza que os alunos surdos apresentassem outros problemas,

entre os quais, conforme a própria professora, pobreza na elaboração conceitual (os conceitos eram ligados ao imediatismo de experiências vividas) e dificuldade em lidar com qualquer tema em si mesmo, ou seja, sem relacioná-lo diretamente às próprias experiências ou perspectivas pessoais. Para mim, é imerso em usos efetivos da língua que o sujeito, ao constituir seu duplo papel (de locutor e interlocutor) conquista a possibilidade de, ocupando o lugar do outro, prever-lhe a resposta, considerando-a, no contexto da situação discursiva, na elaboração do próprio enunciado. Ou seja, descentra-se de si mesmo. Para que o sujeito possa assumir a perspectiva alheia, a linguagem é condição necessária, ainda que não suficiente.

O trabalho de Goés (1995) relaciona a prática comunicativa bimodal (uso de fala e sinal simultaneamente) não só com as dificuldades dos alunos com a escrita mas com o tipo de imagens que constróem sobre a linguagem e sobre o próprio funcionamento linguístico.

“É como se o modo de comunicação intermediário às duas línguas, e composto a partir delas, se impusesse como matriz de concepção.

Esse problema importa nos casos em que as interações cotidianas abrangem experiências de bimodalidade que se alternam com o uso de duas línguas (como ocorria com os alunos entrevistados). E traz uma preocupação acentuada quando a pessoa surda se encontra na circunstância de uso não consolidado quer da língua de sinais, quer da língua majoritária, e a comunicação bimodal se apresenta como experiência linguística predominante.

(...)

... as práticas de comunicação bimodal são marcadas por uma série de contradições: privilegiam a língua majoritária, mas não propiciam o atingimento de um nível razoável de seu uso, de modo funcional, nas modalidades falada e escrita; viabilizam ganhos em termos de amplitude de itens lexicais na língua majoritária, mas criam ambiguidade quanto às regras de construção desta, abrem espaço para os sinais, mas os instrumentalizam para servirem à incorporação (não propriamente efetiva) da língua majoritária; ao subordinarem e descaracterizarem a língua de sinais, concedem e negam à pessoa surda o reconhecimento de sua identidade bilíngue” (Goés, 1994, pg 176).

Para essa autora, há a necessidade de se conceder espaço à LIBRAS no contexto pedagógico. A co-existência do Português com a LIBRAS requer, todavia, o incremento de pesquisas na área e de projetos direcionados à capacitação do professor.

“Mas a finalidade de uma reorientação do trabalho pedagógico não estaria em salientar características estruturais que distinguem as duas línguas apenas para propiciar melhor incorporação de uma delas (...) As circunstâncias limitantes do reconhecimento da condição bilíngue pela pessoa surda repercutem, mais amplamente, nas elaborações conceituais sobre suas várias experiências de linguagem e de participação nas comunidades de ouvintes e de surdos” (Goés, 1994, pg 180-181).

O trabalho de pesquisa de Goés levanta vários pontos interessantes para discussão. Ao formular as contradições que a bimodalidade instaura toca num ponto crucial: o uso concomitante de fala e sinal, apesar de contribuir ao incremento do vocabulário em Português, não leva a um ‘domínio’ da linguagem oral. Em decorrência, não contribui para a construção de conhecimentos escolares pelo aluno, dado que o ensino é realizado em Português, o que leva às propaladas ‘dificuldades’ conceituais dos surdos. Concordo com Goés (1996) quando diz que as dificuldades com a escrita e leitura são devidas às próprias condições de interlocução que se instauram na escola.

A agramaticalidade do segmento sinalizado, em relação às duas línguas envolvidas, quando realizado em prática bimodal é um aspecto que não pode ser dissociado de toda essa discussão. Veja o seguinte exemplo (retirado do ANEXO I<sup>56</sup>):

T255 Carmem: “Um	homem	forte	Ø	brigando
Ø	HOMEM	FORTE	Ø	Ø
Ø	Ø	Ø	mímica alusiva	Ø
			a uma briga	
brigando	bateu a	faca	aquí	, não foi”?
Ø	Ø Ø	Ø	Ø	Ø
idem: mímica	Ø Ø	Ø	mímica alusiva a	Ø
			receber uma facada	
			no pescoço	

<sup>56</sup> Diferentemente do modo como transcrevi no Anexo I, vou dividir o enunciado aqui em 3 segmentos: o oral (tipo digitado comum), o sinalizado (em caixa alta) e um terceiro que se refere a gestos pantomímicos. Observo que representam em conjunto a totalidade do enunciado produzido.

Observe que a gramaticalidade só se verifica no segmento oral; o segmento sinalizado se caracteriza por ausência de constituintes em LIBRAS: **HOMEM FORTE** não corresponde minimamente ao que foi enunciado em Português. Ou seja, a sinalização do Português é agramatical. Da mesma forma, não há uso efetivo da LIBRAS cujo enunciado, correspondente àquele do Português, não aparece. A pantomima, sem dúvida, é um recurso importante para todos aqueles que, estando num país cuja língua desconhecem, necessitam se valer de dramatizações para comunicar uma idéia ou necessidade. Entretanto, a mímica, por mais elaborada que seja, não permite atos reflexivos: sua função se esgota na própria expressão<sup>57</sup>.

As crianças de Carmem não fazem boa leitura labial (como pude constatar) e não ouvem. Logo, não possuem canal de acesso à linguagem oral. Se têm algum conhecimento em LIBRAS, como Marina parecia demonstrar, **HOMEM FORTE** não pode ser considerado 'enunciado' já que não completa idéia alguma. Ao se entrelaçar com a pantomima pode adquirir, na globalidade, algum sentido, mas qual? (A luta de um homem? Um homem brigando? Um homem lutando karatê? Um homem recebendo facada? Um homem forte e uma briga?).

Agrava ainda mais, o problema a falta de um conhecimento mínimo da LIBRAS pelo professor. Veja esse outro episódio. O contexto é o de 'conversa' em roda, entre professor ouvinte e alunos surdos. Edna tenta entender algo que Fabrício lhe contava.

Segundo Edson, o informante surdo que me auxiliou na transcrição das filmagens, Fabrício teria visto no jornal, onde havia fotos, a notícia de um acidente. A

---

<sup>57</sup> Ver discussão a respeito em Greimas (1968).

Foi o fato de as línguas de sinais serem consideradas "mímicas" que gerou, no interior de uma linguística bloomfieldiana ainda encantada pelo *son*, tamanha oposição a Stokoe na década de 60.

vítima, um homem, teria sofrido um golpe na altura da pélvis e, em consequência, seu pênis teria se desprendido do corpo. Socorrido, foi levado a um hospital onde seu pênis foi colocando num recipiente cheio de gelo e, depois, costurado novamente ao corpo.

Logo no início do contar de Fabrício (em signos sinalizados), Edna entendeu que um homem havia sido costurado mas não ‘aonde’ e nem ‘porque’:

Edna: Você viu (S), ele tava costurado (S)?

Fabrício: SIM VER PÊNIS COSTURAR

Como se observa, Edna perguntou se o **homem** havia sido costurado mas sinalizou apenas VER COSTURAR o que, provavelmente, fez com que Fabrício lembrasse da foto do pênis sendo costurado. O pronome ‘ele’, no enunciado de Edna, se refere a ‘homem’ mas foi significado por Fabrício como remetendo a ‘pênis’. Ou seja, o objeto do discurso do aluno, que o havia deixado perplexo, era justamente um pênis cortado e depois costurado ao corpo. Edna não soube traduzir o signo PÊNIS em LIBRAS para o seu correspondente em português e, então, não conseguiu entender, mesmo depois de 60 minutos de discussão com os alunos, o que havia acontecido, afinal, com o homem. Toda sorte de ambiguidades e confusões foi gerada por conta disso. Na tentativa de entender o aluno, Edna procurou descobrir a fonte da notícia: “Qual o nome[S] do jornal[S]”? “Você (S) viu(S)”? “Só (S) você (S) que viu (S)”?

Fabrício, por seu turno, não lembrava o nome do jornal. Diante da pergunta insistente de Edna (“O que (S) é isso PÊNIS?”), Fabrício corou, balançou a cabeça e sorriu

sem graça. O desejo que a professora o entendesse era, todavia, maior. Hesitou, mas venceu o pudor. Olhou para professora e apontou o próprio pênis tocando-o duas vezes. Edna, pensativa, repete o gesto do aluno mas nela própria, apontando, então, para seu púbis feminino. Fabrício sinalizou enfático: NÃO e Edna admite: “Meu Deus, eu não tô entendendo. O que que é isso PÊNIS”<sup>58</sup>?

O conhecimento lexical restrito em LIBRAS pelo professor é, pois, mais um agravante que determina confusões ou mal-entendidos. Veja exemplo. A professora, D. Julieta, está discutindo a existência de “muitas cores no mundo”. Conversa com os alunos falando e sinalizando. Conta para eles que havia flores verdes no campo.

Julieta: “Você [S] Margareth, já viu [S] flor [S] verde [VIDRO]”?

Margareth: NÃO

Julieta mostra uma flor verde à Margareth que a toma e a cheira. Sinaliza:

CHEIRO BOM

Julieta: “Então [S], você [S] conhece [S] flor [S] verde [VIDRO]”?

Margareth: NÃO

Julieta: “Presta atenção [S] menina. Vou repetir [FALAR NOVAMENTE]”.

A confusão teve origem pela semelhança entre a maneira de sinalizar VIDRO e VERDE em LIBRAS: o que distingue essas duas palavras é o **movimento**, parte morfológica importante na composição dos signos sinalizados. Julieta falava ‘flor verde’ mas sinalizava FLOR VIDRO. Margareth havia visto uma flor verde mas não uma feita de vidro.

---

<sup>58</sup> Em contexto assim, de uma tal instabilidade linguística, pode-se dizer que há diálogo efetivo entre os sujeitos? Do meu ponto de vista, não.

A resposta que dá a Julieta é, pois, coerente. Em seu turno, Julieta atribui à Margareth o não entendimento da pergunta que fez a ela:

“Presta atenção [S] menina. Vou repetir [FALAR] NOVAMENTE.”

Episódios assim registrei aos borbotões e só percebi sua gravidade à medida em que ampliava meu conhecimento em LIBRAS e meus contatos com surdos adultos sinalizadores, produtos, eles próprios, da escola. Vários tinham suas anedotas para contar sobre essa ‘confusão’. Dos oito surdos com quem mais me relatei durante este trabalho, seis abandonaram a escola antes da terceira série, todos antes da quinta . Atualmente sete deles vendem chaveiros. Quando pergunto a Edson porque não se esforça por continuar a estudar, ele me responde algo assim: para que? o que aprende? eu não aguento mais ver suas fitas, imagina viver a confusão!

Os dados apontam para a necessidade de um sistema linguístico que possa ser de fato compartilhado entre professor e aluno<sup>59</sup>.

A bimodalidade evidencia que, mesmo aos pedaços, a LIBRAS já está presente em sala de aula. Aos pedaços, como procurei demonstrar, não leva a qualquer língua. Entretanto, o sinal mesclado com a fala, em realização simultânea, está presente e constitui o contexto interlocutivo da grande maioria das salas de aula. Ocupa, assim, um importante lugar não só na praxis pedagógica mas na história particular de cada aluno. De acordo com Maxwell (1990), a “bimodalidade está aqui para ficar, de alguma forma, mesmo que seja excluída da instrução em sala de aula” (pg 356). Os rumos que esta situação tomará ainda são imprevisíveis.

---

<sup>59</sup> Deixo claro que estou longe de admitir que esse sistema compartilhado pudesse vir a ser uma forma ‘exata’ de Português sinalizado. Nas discussões que faço nessa direção considero apenas LIBRAS e o Português como línguas. Na Educação de surdos, a LIBRAS deveria ter um papel de destaque. E não tem.

“Talvez perdurem como modos de interlocução favoráveis a determinadas circunstâncias de encontro entre surdos e ouvintes; talvez sejam componentes de um período de transição, que podem desaparecer com a concretização de propostas educacionais efetivamente bilíngues; talvez se restrinjam a instâncias residuais de interlocução numa nova realidade. É difícil afirmar” (Goés, 1994, pg 177).

A meu ver, qualquer transformação dessa realidade requer amplas discussões no interior da própria escola, e não apenas na academia, sobre a natureza da linguagem, sua importância na constituição da consciência e do conhecimento humano. E da importância, enquanto língua(gem), da LIBRAS, não só para o ensino como na construção da identidade/consciência do surdo. A questão é, pois, complexa porque envolve iniciativas também políticas, entre elas, o reconhecimento da LIBRAS. É necessário que o governo, ‘portador’ e gerador do discurso oficial, realize o ato de fala de ‘declarar’ como língua o que, atualmente é, para muitos, apenas “mímica”. Se é essa a ‘imagem’ que muitos educadores têm da LIBRAS é óbvio que são coerentes ao investir na única linguagem a que atribuem o estatuto de língua: o Português.

Se tomarmos a perspectiva bakhtiniana de língua, sua essência é interação verbal e **não** os atos psicofisiológicos que lhe são necessários ou as formas que a constituem. A história da língua tem sua **genesis** na interação, no confronto interpessoal, no trabalho organizador e sistematizador que pessoas realizam com e sobre a linguagem, tornando-a viva. Pois bem, a LIBRAS tem nessa **genesis** a própria história. Por ela, os surdos organizados já lutam desde o começo de nosso século. Ela, a LIBRAS, também está

“aqui” e faz parte da vida dos alunos em escolas ou classes especiais, nas igrejas que frequentam, nas associações de surdos, nos encontros diários no terminal central<sup>60</sup>. Não há como negar que ocupa um papel central na vida social de muitos surdos. É, pois, uma realidade, a despeito do que se pense sobre ela. Está “aqui” e está ficando. E há o Português. Para a Escola talvez importe mais saber como lidar com essa situação de fato do que a negar. E nesse aspecto a linguística tem boa contribuição a dar.

Encerro esse item julgando ter problematizado suficientemente a pergunta de Clotilde. Tal como o ensino está, o professor pouco pode ensinar e, os alunos, pouco podem aprender.

---

<sup>60</sup> Ponto de encontro de surdos muito conhecido em Campinas. A maioria se vale quase exclusivamente da LIBRAS.

## CAPÍTULO IV

### A LINGUAGEM DE SINAIS NO DIZER DOS SURDOS:

#### TEMA DE DISCURSO, OBJETO DE LUTA

“Nessa humanidade central e centralizada, efeito e instrumento de complexas relações de poder, corpos e forças submetidos por múltiplos dispositivos de ‘encarceramento’, objeto para discursos que são eles mesmos elementos (...), temos que ouvir o ronco surdo da batalha”.

Michel Foucault

No presente capítulo apresentarei o modo pelo qual a linguagem de sinais é considerada por dois grupos de surdos distintos. Um deles, formado por adultos organizados política e institucionalmente, compõe a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). O outro grupo possui, também, uma organização institucional mas compatível com o funcionamento de uma comunidade evangélica.

A concepção de ambos os grupos sobre a linguagem de sinais, embora muito diferente, evidencia o fato de ser ela o elemento formacional de suas individualidades e, portanto, torna-se o traço principal que os distingue de um outro grupo: o dos ouvintes. Para abordar a relação ouvintes-surdos, muitas vezes carregada de tensão, me valerei principalmente de textos escritos por pesquisadores surdos. Do interior da academia,

críticam a estrutura conceitual a partir da qual os surdos e sua linguagem são classificados, divididos, explicados. Suas opiniões demandam uma análise crítica e ética a respeito do modo como nós, especialistas e pesquisadores ouvintes, os inscrevemos, pela linguagem, como tema de estudo científico.

#### **IV.1- A Federação**

A constituição ou organização histórica da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) se vincula intrinsecamente com a própria luta dos surdos, já desde o século passado, pelo uso da língua de sinais na Educação.

Em seu Relatório Anual de 1993 essa história é lembrada pela Federação, para que “possamos conhecer um pouco mais da comunidade surda brasileira e a evolução de seu processo cultural e educacional” (pg 5). Como falar da História é sempre dar voz, discursivamente, a personagens e fatos reconstruídos de acordo com um certo viés ideológico, decidi transcrever, breve como está naquele relatório, o texto sobre o passado tal como é contado pela própria Federação. Vamos a ele.

“Em 1855 chegou ao Brasil o francês Hernest Huet, portador de surdez congênita. O ex-diretor do Instituto de Surdos de Paris trouxe sua experiência de Mestrados e cursos, a fim de comprovar a capacidade do surdo na área de Educação.

Seus trabalhos contaram com o apoio de D. Pedro II, que ajudou a colocar em funcionamento o Instituto de Surdos-Mudos, a princípio instalado no Centro do Rio. Mas o francês só alcançou seu objetivo em 26 de setembro de

1857, com a fundação do Instituto Nacional de Educação do Surdo/INES, atualmente em Laranjeiras, no Rio de Janeiro.

Através dos ensinamentos de Huet a Língua de Sinais se difundiu e desenvolveu no Brasil. Durante anos o INES foi a única escola especial para surdos. Tanto assim que até hoje é considerada importante referência educacional.

Mesmo com todos esses avanços, em 1880, após o Congresso Mundial de Surdos<sup>61</sup>, na Itália, os surdos do mundo inteiro enfrentavam grandes problemas com a imposição do oralismo. De 1923 a 1929, surgiu a Associação Brasileira de Surdos e houve grande mobilização pelo direito de um ensino em Língua de Sinais. Mesmo no INES durante muito tempo a metodologia oralista predominou e desencadeou uma série de divergências entre surdos e profissionais.

---

<sup>61</sup> Trata-se do Congresso Internacional de Milão, ocorrido na Itália entre 6 a 11 de setembro de 1880. Não foi, entretanto, um Congresso Mundial de Surdos. Na verdade, o Congresso de Milão, como é mais comumente conhecido, foi organizado, **patrocinado e/ou conduzido por renomados especialistas ouvintes** na área da surdez, todos ardorosos defensores do oralismo (como aqueles pertencentes ao Clarke School, ao Royal School for Deaf, ou membros do Pereire Society, por exemplo). A grande maioria deles havia se empenhado, já antes do Congresso, em fazer prevalecer o método oral puro no ensino de surdos. Cientistas eminentes, como Alexander Graham Bell, se utilizaram de todo o prestígio político e econômico de que dispunham em defesa, não só do uso exclusivo da linguagem oral, mas da implantação de mecanismos de controle e proibição da linguagem de sinais. Todos os esforços que realizaram, mesmo antes do Congresso, a favor dessa causa foram coroados de sucesso. De fato, **numa Assembléia Geral** realizada durante o Congresso, e na qual, vale dizer, **todos os profissionais surdos foram proibidos de votar, decidiu-se pela adoção universal, no ensino de surdos, do oralismo em sua forma "pura"**. De acordo com documentos redigidos posteriormente por pessoas presentes no Congresso, os argumentos em prol do oralismo foram apaixonados e, portanto, não implicaram em análises ponderadas e comparativas a respeito dos benefícios do uso de cada uma das linguagens envolvidas (veja em Lane, 1989, 386-401 para maiores informações). Apenas em 1951 os surdos conseguiram, após lutas, conquistar um importante espaço político, criando uma Federação Mundial - a World Federation of the Deaf (W.F.D). Em 1987 a W.F.D organizou e promoveu um grande encontro internacional em ESPOO, na Finlândia, ocorrido entre 20 a 28 de julho. Uma das deliberações desse Congresso foi que cada criança ou pessoa surda deveria ter o direito de utilizar livremente, na escola ou em qualquer outro lugar, a linguagem de sinais de seu país, e que, portanto, qualquer escola deveria se preparar para a coexistência, em seu interior, das línguas oral e de sinais (Actes from X World Congress of the World Federation of the Deaf, 56-60;67-77, 1987).

Com o tempo o movimento em defesa do surdo ganhou força, e mesmo durante o período de ditadura militar os surdos lutaram por maiores condições e qualidade de vida. Em 1971, foi fundada a Federação Brasileira de Surdos, presidida pelo Padre Vicente P. Burnier. Só em 1977 foi criada a FENEIDA, Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, composta apenas por ouvintes envolvidos com a problemática da surdez.

Em 1983, a comunidade surda criou uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, uma entidade não legalizada, com trabalho significativo, porque buscava os direitos dos surdos como cidadãos.

Nesta época esta Comissão reivindicou a participação efetiva das pessoas surdas como membro da Diretoria da FENEIDA, o que foi negado por não acreditarem na capacidade do surdo de dirigir uma entidade. No entanto a Comissão formou chapa e conquistou em Assembléia Geral a presidência por um ano. Foi reestruturado o Estatuto e a Entidade ganhou a denominação de FENEIS em nova Assembléia Geral a 16 de maio de 1987. Após a eleição, Ana Regina e Souza Campello, Coordenadora da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, assumiu a Presidência da FENEIS juntamente com outros membros da Comissão, como o Sr. Fernando de Miranda Valverde e o atual Presidente, Sr. Antônio Campos de Abreu.

Em 1990, no entanto, foi fundada a Federação Nacional das APAS<sup>62</sup>, representada por pais de surdos. Essa iniciativa dividiu um pouco o grupo de

---

<sup>62</sup> Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS).

trabalho, mas a FENEIS respeitou a decisão, acreditando no trabalho em conjunto, com a integração de todos: surdos, ouvintes, pais e profissionais.  
(...)

A FENEIS conquistou também sua sede própria em 08 de janeiro de 1993, com seus próprios recursos, sem apoio governamental. São 2 andares para prestar diversos tipos de atendimento. A diretoria atua como representante do surdo voluntariamente, com o compromisso de fazer o melhor pelo seu desenvolvimento social, profissional, educacional e cultural, não tendo qualquer tipo de remuneração.

A FENEIS foi crescendo e expandindo seu trabalho em todo o território nacional.

Vencida esta etapa, concentramos nossos esforços para continuarmos lutando pelo resgate da cidadania do surdo e seu reconhecimento como força produtiva” (pgs 5-6).

Antes de prosseguir com a apresentação dos dados que me foram enviados pela Federação, gostaria de realizar alguns comentários a partir de elementos que a história apresentada evidenciou.

Em primeiro lugar, se assinala um momento importante para a constituição das comunidades surdas no Brasil: o desenvolvimento e a difusão da Língua de Sinais, a partir de 1857, com a fundação de uma escola residencial no Rio de Janeiro pelo francês, também surdo, Hernest Huet. O instituto nasce com o apoio do imperador D. Pedro II, e até hoje se mantém como instituição para escolarização de surdos sob a responsabilidade do

governo federal. Em segundo lugar, a história relatada aponta para a emergência de movimentos reivindicatórios patrocinados por surdos brasileiros em prol do “direito de um ensino em Língua de Sinais”, o que inaugura um capítulo importante nas relações políticas entre surdos e ouvintes. De fato, ao lutarem pelos sinais, os surdos, organizados, se diferenciam, pela linguagem que defendem, do grupo majoritário usuário de uma outra linguagem: a oral. A partir dessa tomada de consciência, as divergências com profissionais ouvintes foi posta às claras. O apogeu das disputas e confrontos instalados acabou por levar à tomada, pelos surdos, da FENEIDA<sup>63</sup>, uma federação composta por **profissionais ouvintes** e cuja principal meta era propor rumos para a educação de pessoas qualificadas, por eles, como “deficientes auditivas”. A apropriação dessa Federação pelos surdos é repleta de significados. Simboliza uma vitória contra ouvintes oralistas que consideravam a eles, surdos, incapazes de opinar e decidir sobre os próprios assuntos e, dentre eles, o papel da linguagem de sinais na educação regular. Desnuda, ainda, uma mudança de perspectiva, ou de imagem, a respeito de si próprios como sujeitos: ao alterarem a denominação “deficiente auditivo”, impressa na sigla FENEIDA, para “Surdos”, em FENEIS, deixam claro que recusavam o atributo estereotipado que normalmente os ouvintes ainda lhes conferem, isto é, o de serem “deficientes”.

O objeto principal de discurso da nova Federação se manteve. A educação e a integração da pessoa surda permanecem como temas de reflexão e pautas reivindicatórias. No entanto, ao se alterarem os protagonistas modificaram-se as estratégias de luta e os discursos que as legitimavam. Os surdos passaram a defender abertamente a LIBRAS, uma linguagem que até então só podiam usar na clandestinidade. Não desejavam apenas que lhes

---

<sup>63</sup> Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo.

fosse conferido o direito de empregá-la em contextos informais mas, principalmente, que circulasse em cada sala de aula por ser “o meio natural de Comunicação de pessoas surdas” (Relatório da FENEIS, pg 7, 1993).

Ao tomarem para si próprios as rédeas dessa luta, alicerçam o processo de constituição de uma identidade grupal diversa daquela que os discursos de ouvintes até então lhes inculcava. São surdos e não deficientes que agora ‘falam’.

Abordar a relação surdo-ouvinte demanda que se reflita sobre o processo de construção, pelo surdo, de uma identidade grupal fundada na consciência de ser SURDO. Consciência essa, por seu turno, que teve na linguagem seu núcleo ideológico constitutivo.

Enquanto os surdos se apropriaram da imagem que lhes era conferida, como ‘ouvintes defeituosos’ ou ‘enfermos’, a atividade mental de cada surdo isolado, sem a consciência de pertencimento a um grupo maior, tendia para formas ideológicas determinadas: a resignação, a vergonha, o sentimento de dependência e muitas outras tonalidades possivelmente tingiam sua vida mental. Como o mendigo que, sem consciência de classe para si, tal qual no exemplo de Bakhtin (1929/1992 pg 116), protesta solitariamente ou, apenas, se resigna.

À medida em que se aglutinaram nas escolas especiais e em suas primeiras associações, ao se constituírem grupo por uma linguagem comum (e que dialeticamente se construía no trabalho que realizavam com e sobre ela), tiveram a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos sobre eles próprios, no qual, paradoxalmente, só ocupavam o lugar de objeto. Ao se unirem, ao estabelecerem vínculos materiais objetivos entre si, conseguiram arar um terreno mais favorável para o desenvolvimento ideológico de sua atividade mental.

Entretanto, o modo de se conceber o mundo guarda as marcas das próprias relações entre os sujeitos, ativos construtores dos sistemas de referências. Se, de um lado, as falas dos surdos guardam os ecos das vozes de ouvintes que os constituíram, por outro, os universos discursivos dos quais essas vozes fazem parte são passíveis de novas construções, de análises e reformulações pela palavra sinalizada no campo dialógico das diferentes associações de surdos. A tensão permanente que se instaura, no movimento de apropriações e revisões discursivas, torna-se a mola propulsora do trabalho argumentativo e das reelaborações de surdos e ouvintes sobre a surdez.

Sobreviver a essas tensões, pela própria assimetria de poder entre ouvintes e surdos, não tem sido tarefa fácil. De fato, a consciência de que ser surdo é viver num mundo dominado por outros já motivou, mesmo no passado, tentativas de se ter um espaço territorial próprio onde qualquer surdo pudesse usar livremente a linguagem de sinais e ter a própria cultura. Em 1850 um fazendeiro americano surdo, John James Flournoy, propôs a criação de um Estado Surdo porque, segundo ele, “nossas necessidades peculiares e tais organizações podem ser indispensáveis à nossa saúde mental...” (apud Padden e Humphries, 1988, pg 112). Esta proposta provocou debates, e críticas ácidas foram dirigidas a Flournoy pelos próprios surdos. Afinal, como na época o inquiriram, o que deveriam fazer com seus filhos e pais ouvintes? Mesmo assim, seu opositor mais ardoroso, o surdo Edmund Booth, confessou que ele próprio já havia pensado na idéia.

Aspirações como essa nunca saíram do plano do desejo mas demonstram, pelo radicalismo, o grau de tensão a que pode chegar o convívio com ouvintes quando pessoas surdas lutam por serem reconhecidas como um grupo distinto do majoritário.

De um modo geral, surdos de vários países vêm lutando por uma integração na sociedade que pressuponha espaço para o plural ou o diverso, portanto, que não seja decorrente de ações normatizadoras ou corretivas destinadas ao extermínio da diversidade (Andersson, 1992). Todavia, escapar das referências já constituídas, transformá-las ou romper com elas compreende um processo dialético extremamente complexo, já que os surdos são afetados permanentemente pelos nossos discursos sobre eles e sua linguagem. Um exemplo disso é que muitos surdos, que lutam pela linguagem de sinais por a considerarem sua “língua natural”, acreditam que, no passado, foi um ouvinte que a inventou. Na Europa e nos USA, segundo pesquisadores surdos como Padden e Humphries (1988), é muito comum que surdos de algumas comunidades atribuam ao abade ouvinte Michel de L’Epée<sup>64</sup> a criação dos sinais (no Brasil, surdos me afirmaram ter sido o Padre Eugênio Oates). Para esses autores essa crença revela, em primeiro lugar, não só a influência que os ouvintes exercem sobre a compreensão do surdo sobre sua própria língua mas também revela a imagem que possuem sobre sua ‘capacidade’ em tê-la construído. De fato, a idéia que atravessou os séculos XVII a XX foi que a linguagem de sinais era da mesma ordem da mímica, ou seja, que pertenceria ao ‘mundo natural’, e que os signos metódicos criados pelo abade possuiria os atributos de uma ‘verdadeira’ linguagem.

O mal entendido que a inventiva de L’Epée gerou fez com o que o surdo Desloges, em 1779, o retomasse para esclarecê-lo:

“(…) certa vez L’Epée concebeu o nobre projeto de devotar-se à educação do surdo; ele sabiamente observou que eles possuíam uma linguagem natural

---

<sup>64</sup> As idéias de L’Epée sobre ‘linguagem’ subsidiaram a criação, por ele, de um sistema sinalizado da língua francesa que ele chamou de **Sinais Metódicos**. Esse assunto será retomado adiante (pgs 182-190).

para se comunicarem entre si. Como essa linguagem não era outra senão a linguagem de sinais, ele supôs que se ele se empenhasse em compreendê-la, o triunfo de seu empreendimento seria assegurado. Este discernimento foi recompensado pelo sucesso. Então, **o abade de L'Epée não foi o inventor ou o criador dessa linguagem; pelo contrário, ele a aprendeu com o surdo; ele somente reparou o que ele encontrou incompleto nela; ele a ampliou e lhe deu regras metódicas** (Desloges, 1779/1984 pg 34, grifo meu).”

A fala de Desloges explicita uma contradição: ao mesmo tempo em que reconhece que a linguagem de sinais dos surdos já existia em Paris antes de L'Epée, e portanto bastava ao grupo que a constituía, também admite que L'Epée “reparou” o que nela havia de incompleto. Marcado pela concepção do que fosse, para o francês ouvinte, uma linguagem ‘completa’, Desloges não conseguiu ‘ver’ que a incompletude que diziam existir em sua linguagem era, obviamente, a ‘falta’ que havia nela da gramática francesa. Essa falta foi significada como sendo ‘incompletude’ e não como decorrência do fato de ser distinta do francês e ter um modo próprio de organização gramatical.

Por não dar conta da própria contradição, Desloges \_ se contrapondo ao abade ouvinte e oralista Deschamps \_ defende a idéia de que por sinais o surdo poderia ter acesso à língua majoritária. Nessa direção, faz o seguinte questionamento (hipotetizando uma situação em que Deschamps almejasse aprender, ele próprio, uma segunda língua):

“supondo que ele estivesse planejando aprender inglês ou qualquer outra linguagem estrangeira, como faria? Começaria por ler uma gramática em

inglês da qual ele não entenderia sequer uma palavra? Certamente não; ele escolheria uma gramática do inglês, escrita em francês, e aprenderia facilmente a nova e desconhecida linguagem com a ajuda de sua linguagem nativa (Ib. pg 34)”.

Padden e Humphries (1988) atribuem a contradição ainda presente nos discursos de surdos sobre sua linguagem, considerada ao mesmo tempo ‘rica’ e ‘incompleta’, ao fato de os surdos conviverem num mundo de conceitos e de ciências construídos por ouvintes. Perguntam-se:

“Dado que eles (os surdos) vivem no interior do mundo de outros (de ouvintes), há uma ciência sobre a pessoa Surda, uma ciência deles próprios ou uma dada para eles pelos outros ?” (pg 56)

Para esses autores qualquer pesquisador, seja ouvinte ou surdo, deve se colocar tal questionamento, dado que é por conceitos já engendrados pelas ciências estabelecidas que os surdos, e sua linguagem, serão analisados, discutidos, classificados e estudados. Segundo eles, muitos desses conceitos, e mesmo as asserções sobre a linguagem de sinais, foram fabricadas por pesquisadores que nunca haviam dispendido nenhum tempo em estudá-la com cuidado. Ao invés disso, tomaram como ‘verdades’ enunciados que já circulavam fora da academia. Citam, nessa direção, as afirmações feitas por Sapir e Bloomfield em relação aos sinais. Para o primeiro, a linguagem que os surdos utilizavam seria equiparável aos gestos dos monges trappistas, ouvintes dedicados ao silêncio perpétuo,

e à linguagem gestual de alguns grupos indígenas americanos. Para Bloomfield os gestos seriam determinados pelas “conveniências da fala”:

“Parece certo que essas linguagens gestuais são meros desenvolvimentos dos gestos ordinários e que qualquer e todos os gestos complicados ou não imediatamente inteligíveis são determinados pelas conveniências da fala” (apud Padden e Humphries, pg 58. Essa passagem pode ser lida em Bloomfield, 1933, pg 39).

Se o uso inicial de modalizador por Bloomfield (“parece”) sugere que esse assunto não foi objeto, por ele, de uma análise cuidadosa, as afirmações que em seguida realiza adquirem o ‘tom’ de uma verdade já posta ou confirmada<sup>65</sup>.

Para Padden e Humphries há duas diferenças básicas entre os sistemas gestuais mencionados por Sapir e a linguagem de sinais. A primeira é que ela pode ser adquirida como primeira língua, e se manter única, no caso de crianças surdas filhas de surdos. A segunda é que se constitui no principal sistema linguístico de acesso ao conhecimento e à cultura de muitos surdos.

Depois de Bloomfield, a próxima geração de pesquisadores ouvintes a publicar opiniões sobre a surdez foi representada, segundo eles, pelo psicólogo Helmer Myklebust, cujos estudos psicométricos comparando populações surdas e ouvintes são muito conhecidos. Os resultados frequentemente apontavam prejuízos cognitivos e afetivos nos surdos quando comparados com ‘ouvintes normais’. As explicações que oferecia podem

---

<sup>65</sup> Discutirei o solo epistêmico da construção dessa ‘verdade’ no próximo capítulo. Por ora, ao resenhar Padden e Humphries, apresento a perspectiva de dois cientistas surdos a respeito das ciências dos “outros”.

ser agrupadas em dois grandes grupos. O primeiro vinculava os ‘problemas’ diagnosticados aos fatores etiológicos que provocaram a surdez; o segundo justificava os ‘prejuízos no funcionamento mental do surdo’ com base no bloqueio **da aquisição da linguagem oral** e/ou pelo fato de a “linguagem mimica” ser deficitária e inferior em relação a oral. Do meu ponto de vista, se, de um lado, não é defensável qualquer tese que desvincule linguagem de pensamento, por outro, condicionar o ‘desempenho cognitivo’ ao domínio de uma certa língua, ou modalidade de linguagem particular, reflete, no mínimo, um julgamento etnocentrado. Nesse sentido, é interessante notar que o livro publicado pelo psicólogo ouvinte americano sobre os surdos guarda grande parentesco ideológico com um outro, lançado por um sociólogo e por um psicólogo, ambos brancos, sobre as diferenças intelectuais entre negros e brancos<sup>66</sup>.

Lane (1993) foi, possivelmente, o primeiro psicólogo (ouvinte) a apontar as grandes semelhanças entre as características afetivas e cognitivas atribuídas aos negros, por seus colonizadores, com os traços psicológicos que pesquisas psicométricas ‘diagnosticam’ nos surdos. Apesar de semelhantes, observou contradições quando essas características eram comparadas entre si. Assim, tanto negros como surdos eram, frequentemente, rotulados como “agressivos” e “submissos”; “frios” e “passionais”; “tímidos” e “explosivos”. Essas contradições fazem suspeitar, de acordo com Lane, da ideologia a que, algumas vezes, a Psicologia serve.

Para o surdo Tom Humphries (1977) esses procedimentos classificatórios servem a empreendimentos opressores sobre os surdos conduzidos, justamente, por especialistas que afirmam servi-los. Este autor criou o termo “audismo” para designar essas

---

<sup>66</sup> Murray, C.; Herrnstein, R. - **The Bell Curve**. Free Press, 1994.

práticas disciplinadoras, instrumentos de constituição e legitimação de discursos sobre “surdez” (entendida como ‘patologia’) e “surdos” (qualificados como ‘deficientes’). Discursos que tecem e justificam uma praxis educacional normatizadora e reabilitadora.

Para Andersson (1990), sociólogo surdo, uma forma de diminuir o impacto que as derivações práticas das pesquisas possam ter sobre a vida da pessoa surda seria através de ações políticas das Associações Nacionais de Surdos. Nos USA, segundo ele, competiria à NAD (National Association of the Deaf) assessorar os órgãos governamentais voltados à elaboração e à implantação de programas destinados à pessoa surda. Mas há de se ponderar que se o surdo deve ter um lugar de participação ativa nas discussões que se faz sobre ele não há, também, como excluir o ouvinte dos processos de tomada de decisão. Em última instância, os “órgãos governamentais” são compostos por ouvintes e qualquer grande transformação da realidade atual só será efetivada com a cooperação de ouvintes deslocados ideologicamente do grupo ao qual fazem parte.

No que diz respeito à FENEIS, seus líderes possuem uma posição menos incisiva do que a manifestada por Andersson, embora tenham estabelecido como um dos objetivos da Federação prestar assessorias e “apresentar sugestões aos órgãos oficiais e poderes públicos, visando o aperfeiçoamento do atendimento da pessoa surda” (FENEIS, 1993, pg 7).

Em relação à LIBRAS, a Federação, apesar de reconhecê-la como “meio natural de comunicação de pessoas surdas” e de defender a importância de seu uso no contexto escolar, advoga também o “uso da linguagem oficial, na estruturação oral, escrita e da leitura, **através do ensino específico, seja em escolas especializadas ou classes especiais** de escolas regulares...” (grifo meu, Relatório da FENEIS, 1993). Portanto,

considera como línguas distintas, e igualmente importantes, a LIBRAS e o Português, porém, mais do que isso, enfatiza a relevância dos dois sistemas na Educação da pessoa surda. Não por acaso, mas em decorrência de tal posição, a Federação se coloca favorável à perpetuação do “ensino específico, seja em escolas especializadas ou classes especiais”. Posição bastante compreensível, já que em tais locais, do ponto de vista operacional, seria mais fácil a conversão das idéias que postulam em prática pedagógica. Entretanto, com isso não se quer dizer que os surdos não desejam contar com o apoio do sistema oficial de ensino. Antes, propõem que seja reformulado a fim de poder se adequar às necessidades linguísticas do cidadão surdo. Discordam do modo como alunos surdos são integrados às classes comuns: simplesmente agrupados com ouvintes, sem estarem alfabetizados, sem terem o direito de ter acesso ao conteúdo escolar pela LIBRAS, sem poderem contar com intérprete. Açam que, da forma como os surdos são ajuntados (leia-se ‘integrados’) com alunos ouvintes, a convivência escolar torna-se extremamente penosa e a aprendizagem seriamente comprometida. Como testemunhou Yara:

“Para mim nem precisava ir para a escola, o melhor era estudar em casa porque era a mesma coisa. (...) Vontade de largar, de fugir, mas fiquei firme! Sofria, sofria muito (...).”

Os líderes atuais da FENEIS foram, eles próprios, alunos; poucos chegaram ao terceiro grau. Desanimaram antes, mas sabem que poderiam ter continuado se o sistema de ensino lhes oferecesse condições para isso. Na base de suas reivindicações está o reconhecimento pelo Estado do direito de o surdo contar com a presença de intérprete em sala de aula comum. E isso implica, do ponto de vista político, em articulações, para que,

antes, a LIBRAS seja reconhecida. A questão é que, para os surdos da FENEIS, tal como está, a Escola não pode oferecer condições satisfatórias de aprendizagem. E a vida da grande maioria dos surdos dá testemunho à tese que defendem. Reivindicam, assim, que o Estado cumpra seu papel também para com o aluno surdo sem tratá-lo nem considerá-lo como um 'ouvinte deficiente'.

Na luta pelos direitos das pessoas surdas, a FENEIS faz um trabalho de conquista de aliados. A entidade abre-se à filiação de clínicas, associações, escolas ou centros voltados ao atendimento dos interesses da pessoa surda. Em 1992 havia 41 entidades filiadas, em 1993 eram 49 e, atualmente, são 55. Até certo ponto, os acréscimos sugerem conquista de prestígio, inclusive junto aos especialistas ouvintes.

As instituições filiadas em 1993<sup>67</sup> dividiam-se, principalmente, em:

Associações / Sociedades de Surdos = 20

Associações de Pais = 12

Escolas / Centros Educacionais = 10

Clínicas / Centros Terapêuticos = 5

outros = 2 (01 Clube e 01 Movimento Familiar)

Total = 49

Vale notar a preponderância das associações de surdos e também a diversidade de enfoques filosóficos, em relação à surdez e à pessoa surda, existentes entre as entidades filiadas. Esse fato pode ser intuído a partir mesmo do modo como cada entidade filiada se auto-denomina (há institutos de **reabilitação**; centros **terapêuticos** de

---

<sup>67</sup> O relatório anual referente a 1994 encontrava-se em fase de elaboração quando o presente trabalho foi escrito.

**estimulação da audição e fala; escolas, centros educacionais, associação de surdos; associação de deficientes auditivos;** para exemplificar). Então, me parece, a Federação é aberta às diferentes tendências ideológicas referentes à surdez.

Um outro aspecto que chama a atenção é que a quantidade de entidades filiadas é inferior ao número de associações de surdos no Brasil<sup>68</sup>. De fato, das 65 associações de que a FENEIS tem notícia apenas 20 estão filiadas. Os motivos, segundo me explicou uma assessora da presidência da Federação, são fundamentalmente três:

- a) falta de conhecimento da existência da própria FENEIS ou de seu trabalho em prol das comunidades surdas. Isso se aplica em especial aos Estados mais distantes do Rio de Janeiro, cidade sede da Federação, ou a logradouros de difícil acesso. Por essa razão a atual gestão está se empenhando em abrir escritórios regionais. O primeiro, em Belo Horizonte, foi inaugurado em fevereiro de 1994.
- b) precariedade de recursos das associações em fase de implantação “uma vez que muitas vezes não há verba suficiente nem para cobrir as próprias despesas quanto mais para arcar com a taxa anual de filiação” (50 % do valor do salário mínimo vigente).
- c) “falta de apoio político-econômico da comunidade, o que dificulta a própria existência das associações”.

---

<sup>68</sup> As associações de surdos estão distribuídas da seguinte forma: Amazonas (01), Bahia (01), Ceará (01), Distrito Federal (03), Espírito Santo (01), Goiás (02), Mato Grosso do Norte (01), Mato Grosso do Sul (01), Minas Gerais (14), Paraíba (01), Paraná (05), Pernambuco (01), Rio de Janeiro (08), Rio Grande do Sul (05), Santa Catarina (06), São Paulo (13).

Do ponto de vista da estrutura administrativa interna, a FENEIS possui a seguinte organização: Diretoria (composta de um presidente, três vice-presidentes, secretários e tesoureiros); Departamento Nacional de Intérprete em Língua Brasileira de Sinais; Departamento Nacional de LIBRAS; Departamento de Projetos Sociais; Departamento de Comunicação Social e Setor de Intérprete em Língua de Sinais.

A Diretoria e o Conselho Fiscal são eleitos em Assembléia Geral. Assessoram a presidência: o Conselho de Representantes (das entidades filiadas), o Conselho Fiscal e a Assessoria Jurídica.

Dos órgãos que compõem a FENEIS dois evidenciam a preocupação da Federação em exercer controle na qualificação tanto de intérpretes como de instrutores surdos; aos últimos caberia prover, no ambiente escolar, contexto linguístico para a aquisição da LIBRAS por alunos e professores. Os órgãos mencionados são respectivamente: Departamento Nacional de Intérprete em Língua Brasileira de Sinais e o Departamento Nacional de LIBRAS. Segundo a FENEIS, apenas instrutores surdos reconhecidos por ela “podem ensinar a LIBRAS” (FENEIS, 1993, pg 9).

O atual presidente da FENEIS, apesar de reconhecer diferenças entre surdos e ouvintes, é contrário a qualquer movimento político de isolamento dos surdos do convívio com ouvintes. Advoga a co-existência com a diversidade e, para que esse convívio exista de fato, defende o reconhecimento da LIBRAS pelo governo brasileiro.

“A oficialização da Língua Brasileira de Sinais em todos os estados do Brasil é uma das grandes preocupações da Federação Nacional dos Surdos<sup>69</sup>, FENEIS.

Os seus representantes, com o apoio e o trabalho de linguístas, vêm tentando conscientizar a sociedade para o problema, mostrando às autoridades governamentais a importância do reconhecimento da Língua de Sinais e da função do intérprete para o desenvolvimento educacional, cultural e social da comunidade surda brasileira... No entanto, no Rio de Janeiro a dificuldade... parece maior (...) Surge agora, em 1993, uma nova esperança para a comunidade surda do Rio de Janeiro.

A vereadora Jurema Batista / PT, atendendo à solicitação da FENEIS e após a análise do parecer da linguísta Eulália Fernandes (...) lançou um novo projeto à Câmara dos Deputados<sup>70</sup>. O projeto ainda não foi aprovado e se encontra em fase de tramitação” (Jornal da FENEIS , ANO 1, DEZ 1993, pg. 6).

Até o momento, de acordo com uma assessora da Federação, o projeto de lei da vereadora, propondo a oficialização da LIBRAS no município, ainda tramita. O que já se conseguiu foi a criação da carreira de intérprete em Língua de Sinais (vide anexo II). Em relação à oficialização da LIBRAS, sucessos foram obtidos junto aos Governos Estaduais de Minas Gerais, Maranhão e Goiás. De fato, em 1991, o governador mineiro Newton Cardoso

---

<sup>69</sup> Interessante observar que não é esse o nome por extenso da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos).

<sup>70</sup> Acredito que os surdos estejam se referindo aqui não à Câmara dos Deputados mas à Câmara Municipal, conforme sugere a cópia do D. O. do Município que me foi enviada.

assinou a lei nº 10379 (10/01/91) que reconhece oficialmente a LIBRAS “como meio de comunicação objetiva e de uso corrente”, decretando também:

a) que o Estado deve colocar, “nas repartições públicas, voltadas para o atendimento externo, profissionais intérpretes da língua de sinais”;

b) a inclusão “no currículo da rede pública estadual de ensino, estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas de ciências humanas, médicas e educacionais, e às instituições que atendem ao aluno portador de deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais” (vide anexo III).

Em junho de 1993, o deputado José Anselmo (Maranhão) propôs, via projeto lei número 084/93, a criação da carreira de intérprete no Estado. O deputado Domingos Dutra, parecerista daquele projeto, sugeriu um substitutivo segundo o qual, além da criação da carreira de intérprete, o Estado deveria reconhecer a LIBRAS como “meio de comunicação objetiva e de uso corrente”. A lei foi aprovada pela Assembléia Legislativa do Estado do Maranhão em 03 de junho de 1993 (vide anexo IV).

Em 30 de agosto de 1993, o governador Iris Rezende Machado assina, no Palácio do Governo do Estado de Góias, a lei nº 12081 que reconhece a LIBRAS, **obriga o Estado a treinar servidores públicos para a função de intérprete e a incluir no currículo da rede pública estadual, em qualquer grau, a Língua Brasileira de Sinais** (Diário Oficial do Estado de Góias, 06/09/1993) (vide anexo V).

A luta pelo reconhecimento da LIBRAS vem requerendo ações articuladas com partidos políticos já constituídos, e é entendida pela FENEIS como crucial para a

transformação da realidade social dos surdos. Além dos próprios políticos, o linguísta acaba assumindo um papel também político: cabe a ele **endossar**, como especialista, a ‘legitimidade linguística’ da LIBRAS. Entretanto, ao fazê-lo, a relação da linguística com os assuntos relativos à educação de surdos torna-se carregada de tensão. Vejamos.

Após Stokoe (1960)<sup>71</sup>, linguístas que lhe seguiram os passos acabaram, com frequência, entrando em controvérsias com os educadores proponentes da Comunicação Total. Segundo Behares (1994), os estudiosos da língua de sinais “ao aceitarem trabalhar com a idéia de que a comunicação dos surdos organiza-se em uma língua diferente à língua oral majoritária, defendem teses relacionadas à educação bilíngue<sup>72</sup>. A inusual vinculação

---

<sup>71</sup> As idéias de Willian Stokoe serão discutidas mais detidamente no próximo capítulo.

<sup>72</sup> O bilíngüismo surgiu em decorrência da clássica tese de Stokoe, publicada em 1960, de que o sistema de comunicação por sinais utilizado pelos surdos americanos (ASL) era, de fato, uma língua como outra qualquer. Provocativa até hoje, a proposição de Stokoe motivou estudos linguísticos em vários países (Peng, 1974; Sorenson, 1975, Volterra e col, 1984, entre outros). Apesar das diferenças em termos de enfoque teórico e / ou metodológico, os estudos têm endossado a idéia nuclear do linguísta americano.

Tentativas de aplicar, na educação, as conclusões dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais acabaram por conduzir à formulação de propostas para um ensino bilíngue. Do ponto de vista lógico, dada, de um lado, a grande dificuldade da criança surda em adquirir a língua oral e, de outro, a importância da linguagem na constituição da própria subjetividade, uma educação bilíngue pressuporia a imersão da criança surda, o mais cedo possível, na língua de sinais. A língua oral majoritária seria sua segunda língua. Entretanto, uma tal praxis pedagógica esbarra em questões de naturezas diferentes. Para começar, a situação bilíngue não é, no caso dos surdos, uma situação comum ou “natural”, característica, por exemplo, de crianças cujos pais são imigrantes no país em que elas nasceram ou que são falantes nativos, cada um deles, de línguas diferentes. No caso dos surdos, mais de 90% deles possuem pais ouvintes, usuários, portanto, do sistema linguístico majoritário. Essa ponderação perde, porém, em muito sua força argumentativa quando se traz a tona a lembrança do fracasso da proposta oralista. De fato, se o oralismo tivesse tido sucesso crianças surdas não colocariam à sociedade nenhum grande problema e, possivelmente, a linguagem de sinais não teria se constituído tão cedo em objeto de estudo para a linguística.

Mesmo assim, quando a questão é converter em prática resultados de pesquisa, várias dificuldades emergem. Uma delas é que escolares surdos já existem e demandam ensino escolar e não há, ainda, suficientes instrutores surdos, usuários da LIBRAS, que possam anteder às necessidades imediatas. Do mesmo modo são muito poucos os professores que, de fato, conhecem a linguagem de sinais. (Daí a importância da oficialização da LIBRAS pelas implicações que teria em termos de responsabilidades governamentais)

O ensino do Português, como segunda língua, também coloca problemas, entre eles, qual modalidade seria ‘favorecida’: a escrita, a oralidade ou ambas? O que suscita essa questão, cuja resposta aparentemente seria óbvia, é o fato de a fala envolver um árduo e demorado trabalho, por parte do surdo e dos terapeutas de fala, sem garantia de que se obtenha sucesso. Estudos americanos apontam que apenas 5% dos surdos, acometidos por surdez pré-lingual profunda ou severa, conseguem se comunicar, e serem compreendidos, valendo-se da oralidade (Souza, 1986, faz uma revisão bibliográfica sobre o assunto). Por isso, há ‘bilíngüistas’ que postulam que o tempo seria melhor aproveitado se a escrita fosse privilegiada, uma vez que é através dela

destes linguistas à Educação confere um tom 'militante' ao âmbito dos estudos sobre as línguas de sinais" (pg 6).

Estudos linguísticos realizados em diversas línguas de sinais, além de corroborarem a tese de Stokoe de que o sistema de comunicação usado pelos surdos americanos era, de fato, uma língua, ofereceram fortes argumentos em favor de uma outra tese, essa sim com forte vinculação política, a saber, a de que, do ponto de vista sociolinguístico, surdos sinalizadores devem ser considerados como pertencendo a uma **minoría linguística**. Do ponto de vista político, suas decorrências parecem óbvias e implicariam, entre outras coisas, não só no reconhecimento e na legalização dessas línguas, como também em deveres de cada Estado frente a sua população surda.

Compreensivelmente, divergências ideológicas e mesmo teóricas acabam por criar hostilidades não só entre linguistas, que se dedicam ao estudo das línguas de sinais, e educadores que se incumbem da educação de surdos mas, como reflexo, entre os próprios surdos.

Aqueles tendem a criticar os sistemas artificiais de sinalização da língua oral, criados e utilizados por educadores para o ensino da língua oficial, como o é o Português Sinalizado. Em geral, defendem usos independentes e respeito à sintaxe própria de cada um dos dois sistemas (linguagem oral e linguagem de sinais) que circulam na escola. Já os

---

que o surdo pode ter acesso à cultura majoritária e, em decorrência, ter condições reais de construir a própria crítica.

Compreensivelmente líderes surdos, principalmente aqueles oralizados, temem que a proposta bilingue elimine de vez o direito do surdo em ter acesso à oralidade, o que os distanciaria dos próprios pais. Outros surdos, também líderes, esses em geral não oralizados, defendem que o mais importante é o acesso à escrita e citam o modelo sueco como exemplo de democracia e respeito pelo surdo, enquanto, como dizem, membro de uma minoria.

Então, 'bilinguismo' na área da surdez é um termo que não significa apenas uma condição ou situação linguística de fato, característica de uma comunidade, ou de um indivíduo, onde há a coexistência de dois (ou mais) sistemas linguísticos. O termo 'bilinguismo', aqui, oculta um conjunto de prescrições práticas muito diferentes que remetem a pressuposições ideológicas igualmente dispares.

profissionais da educação tendem a considerar que a sinalização da língua oral facilita a aquisição da língua majoritária, ao torná-la “saliente perceptualmente” para os surdos (Veja mais argumentos nessa mesma linha argumentativa, em Schlesinger, 1978).

Por sua vez, os surdos divergem nas mesmas direções. Há os que postulam que utilizar formas combinadas (mescladas) de fala e sinal amplia seus recursos comunicacionais com ouvintes além de lhes facilitar o acesso ou a compreensão da língua oral. Em outro extremo há os que consideram que a LIBRAS deve ser respeitada completamente e consideram que o uso combinado é uma forma de o ouvinte violentá-la, com o aval dos surdos que aceitam tal prática. Tendem a defender a tese de que a LIBRAS e a escrita (do Português) lhes são suficientes e que a oralidade lhes é dispensável se seus direitos linguísticos estiverem garantidos.

No centro dessas divergências, a FENEIS atualmente procura ter uma postura conciliatória. Suas lideranças se opõem ao oralismo mas preferem se manter distantes das disputas entre linguístas e educadores. Se em relação aos ouvintes tal atitude parece ser politicamente “neutra”, o que equivale na prática poder contar com o apoio dos dois grupos sempre que necessário, por outro lado, a FENEIS acaba por não explicitar claramente seu ponto de vista a respeito das funções (sociais, políticas, educacionais etc) que os dois sistemas (Português e LIBRAS) deveriam ter para a pessoa surda. Da mesma forma, o papel do profissional surdo na instituição educacional, via de regra administrada por ouvintes, é muito pouco discutido nos relatórios e/ou textos que me foram enviados pela FENEIS. É muito provável que isso ocorra porque os líderes surdos ainda estejam construindo conosco, pesquisadores e educadores, uma compreensão sobre o modo como, do ponto de vista social, devam ser eles próprios inscritos: se como uma minoria bilingue

mas monocultural, tese defendida por pesquisadores e surdos suecos (Wallin, 1992), ou se como um grupo bilíngue e bicultural, posição defendida por pesquisadores surdos principalmente americanos (veja Padden e Humphries, 1988 e Andersson, 1992)

Segundo Wallin (1992), o bilinguismo sueco é monocultural porque “ambas as línguas transmitem essencialmente a mesma cultura” (pg 38). Padden e Humphries (1988) defendem o contrário. Para eles, o mesmo processo histórico que permitiu a cristalização da linguagem de sinais possibilitou, por essa linguagem, a construção pelos surdos de determinadas idéias, valores e conceitos sobre o mundo e a realidade em que vivem. Em contato uns com os outros, sedimentando experiências de vida comum, refletindo e elaborando os fatos com sua linguagem, constituíram, por ela, suas próprias referências e fizeram germinar uma cultura singular, ainda que afetada pela cultura majoritária de diferentes modos. Para esses autores, ser Surdo, com S maiúsculo, é mais do que ter consciência desse processo de constituição da própria identidade. É, antes de tudo, perceber-se como distinto do “outro”, linguística e culturalmente. Essa é a tese que defendem em seu livro **DEAF IN AMERICA: VOICES FROM A CULTURE**. Apesar de oferecerem elementos empíricos sobre como, pela linguagem de sinais, os surdos criam poesias e tecem interpretações “sobre o mundo do outro” não há, todavia, discussão teórica aprofundada a respeito do processo simultâneo de germinação da linguagem e da cultura Surda. Um aspecto que merece ser melhor compreendido se refere à própria especificidade da situação sociológica do surdo. Eles nascem, crescem e vivem entre ouvintes. Frequentam instituições ouvintes, ou seja, são submetidos a processos de ‘socialização’ delineados e justificados por ouvintes. Entre 90 a 95% dos casos, possuem pais ouvintes. Por outro lado, como verificou Andersson (1992), em quase todos os países do mundo há organizações de

surdos. Nessas comunidades de convívio, o mundo lá fora, o “mundo dos ouvintes” é (re)organizado, compreendido e (re)elaborado já não mais na interação com ouvintes pela utilização da língua majoritária mas na interação com outros surdos pela utilização da língua de sinais (ainda que suas “falas” estejam marcadas pelos ecos das vozes dos ouvintes que os constituíram). Se as reflexões que fazem, tanto sobre a “ordem externa” como sobre o próprio grupo, se convertem em importantes elementos instanciadores de uma **cultura** própria é um fato que, no Brasil, demanda uma maior investigação principalmente pelo forte descompasso existente nas relações de poder entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, o trabalho de conscientização e reflexão da FENEIS apenas se inicia.

Para a FEDERAÇÃO alguns pontos são claramente defendidos e podem ser resumidos da seguinte forma<sup>73</sup>:

1- A LIBRAS é uma língua e não deve ser confundida com a mímica:

“Mímica é de teatro, diferente da língua de sinais. Língua de sinais é a língua natural do surdo, é própria do surdo.”

2- As formas sinalizadas do Português não facilitam mas dificultam a aprendizagem do Português pelo aluno surdo:

“Por exemplo, a professora ensina:

Eu gosto de você.

EU GOSTAR d-e VOCÊ.

---

<sup>73</sup> Construo esse resumo a partir da entrevista que me concedeu, em LIBRAS, o atual presidente da FENEIS, Sr. Antônio Campos de Abreu. A tradução para o Português foi realizada por uma intérprete que esteve conosco durante todo o tempo em que conversamos.

Os surdos não entendem o que se diz dessa frase passando ela em Português, colocando a partícula do Português “de” e todas as outras partículas que existem no Português. Os surdos vão copiando o que está sendo dito mas não entendem o sentido da frase”<sup>74</sup>.

3- A LIBRAS está em evolução principalmente pelas criações que os mais jovens vêm realizando:

“Hoje em dia a linguagem de sinais está crescendo muito porque tem muitos jovens surdos se valendo da LIBRAS e eles estão criando gírias e formas novas de dizer. Esses jovens olham para mim e falam que eu estou ficando velho porque faço uma língua de sinais velha.”(rindo)

4- Apesar de surdos e ouvintes terem línguas diferentes podem conviver numa única comunidade. E uma convivência boa para ambos só será satisfatória se houver um esforço bilateral de se aproximarem pelas duas línguas. Nessa direção, a FENEIS recomenda que as pessoas que interagem com os surdos se empenhem em aprender a LIBRAS nas associações de surdos de suas cidades. E insistem no direito de o surdo ter acesso à “língua oficial”.

Atualmente, do meu ponto de vista, a FENEIS vem dirigindo todos os seus esforços em prol, principalmente, do reconhecimento da LIBRAS, tarefa árdua, dada a forte influência, ainda hoje, do paradigma oralista em nosso país. Entretanto, não poderão

---

<sup>74</sup> No próximo capítulo retomo o assunto a partir de textos de educadores surdos escritos no século XIX.

retardar muito as discussões sobre o modo como, do ponto de vista cultural, compreendem a si próprios. É uma reflexão necessária, uma vez que possui estreita vinculação com a maneira como irão defender, na prática, uma educação, para os surdos, que envolva as duas línguas.

Da perspectiva do pesquisador ouvinte, realizar investigações num campo tão complexo como é o da surdez demanda, além de grande persistência em superar as deficitárias condições de produção de pesquisa em nosso país, ainda maiores nessa área, um constante exercício de descentramento das 'verdades' já constituídas. Dito de outro modo, requer que o investigador parta necessariamente dos conhecimentos e das categorias já estabelecidos pela Ciência, como também exige que esteja sempre preparado para colocar sob suspeita os discursos, as asserções e os postulados considerados por ele mesmo \_ ou por sua instituição \_ como sendo da ordem dos 'discursos verdadeiros'. Entretanto, contestar 'verdades' aceitas é ter que estar preparado para sofrer a pressão de procedimentos disciplinadores e coercitivos do interior da própria academia. Isso porque, como defende Foucault (1971/1973),

“em toda a sociedade, a produção de discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo conjurar-lhe os poderes e os perigos, dominar-lhe os acontecimentos aleatórios, de esquivar-lhe o peso temível da materialidade” (pg 1).

O que é 'verdadeiro' ou 'falso', os temas de investigação permitidos e aceitos (em oposição a assuntos que não são sequer tomados como objeto possível de

investigação), a quem compete produzir discursos etc são construções derivadas desses procedimentos de controle e exclusão de discursos, atuantes em uma determinada época sobre um certo grupo. Ao se ver constantemente instigado em questionar saberes disciplinares e disciplinadores, o pesquisador da linguagem de sinais, e/ou das comunidades surdas, se converte em elemento perturbador, e não raro indesejado, da aparente ordem que parece reinar no universo das conceituações, ilusoriamente conclusivas, sobre os aspectos que chamamos de 'realidade objetiva'.

Como fonte de pressão externa, o ouvinte pesquisador é afetado constantemente pelas lutas reivindicatórias do grupo que estuda e pelos textos e estudos produzidos por seus colegas surdos. Além de oferecerem, em suas áreas de atuação, contribuições para uma melhor compreensão dos intrincados aspectos sociológicos e linguísticos inerentes ao estudo da pessoa surda, também tecem críticas, muito provocativas, em relação ao modo como são, eles próprios, convertidos em tema de investigação e em objeto de cuidados para um sem número de especialistas ouvintes. Essa 'pressão surda', exercida do interior da própria academia, é, a meu ver, uma das novidades mais revigorantes dos últimos anos na área das pesquisas em surdez. Se bem aproveitada, a tensão que cria poderá trazer ricas contribuições para as reflexões em áreas tão distintas como a ética, a filosofia, a antropologia e a linguística. Afinal, são colegas nossos que nos apontam nosso etnocentrismo, nosso apego a 'verdades' que nós mesmos fabricamos. No que se refere aos estudos sobre qual seria a linguagem 'mais apropriada' para os surdos, há de se lembrar aqui que, desde há dois séculos atrás, cientistas eminentes, como Graham Bell (1883) e Itard(1842), mesmo defendendo o oralismo, reconheceram que comunidades surdas poderiam, pela linguagem de sinais, constituir uma cultura e sociedade próprias, tão

civilizadas, de acordo com Itard, quanto uma que se baseasse apenas na fala. A certeza disso era tão grande para Graham Bell, em 1883, que ele fez o que pode para propor ao governo americano medidas eugenistas que impedissem a criação de uma raça surda e sinalizadora (Lane, 1989). Esses fatos históricos evidenciam tanto o reconhecimento, por esses especialistas, da ‘completude’ dos sinais como, justamente por esse motivo, o substrato ideológico que nutriu a oposição, no passado, ao uso da língua de sinais e à proliferação das escolas especiais para surdos. Pelos próprios movimentos que a história instaura, o pesquisador necessita considerar, no presente, as marcas deixadas, e talvez ainda atuantes, de tais preocupações eugênicas sobre a constituição dos discursos atuais sobre os surdos e sua linguagem. Tarefa, como já disse, espinhosa pois pode colocá-lo sempre na contramão dos dizeres institucionais. Um preço nem sempre fácil de se pagar.

A seguir, apresentarei as concepções sobre a linguagem de sinais que circulavam numa outra comunidade de surdos. Tratava-se de um grupo evangélico presidido por ouvintes, portanto, muito marcado pelas referências desses ouvintes sobre o que fosse ‘língua de sinais’: nomeada por eles como “mímica”. Estavam, esses surdos, distantes dos movimentos reivindicatórios da FENEIS e desconheciam o teor ou os rumos das discussões que eram feitas pelos pesquisadores. Apesar de, reproduzindo os discursos de ouvintes sobre os sinais, qualificarem sua linguagem como “pobre” e “confusa”, chamou minha atenção os mecanismos internos que criavam contra o que consideravam sua ‘violação’<sup>75</sup>. Esses procedimentos de controle me revelaram que a “mímica” também era

---

<sup>75</sup> Traduzida, aqui, pelo processo de criação de palavras ou expressões novas tanto por ouvintes como pela inventiva de um surdo particular.

percebida por eles como importante elemento de constituição da identidade pessoal e grupal. A relevância que lhe conferiam parecia não entrar em choque com a imagem depreciada que possuíam dela. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de que, para aquela comunidade religiosa, ser capaz de traduzir a Bíblia em sinais era obter, de modo certo, prestígio junto aos catequisadores ouvintes. Aliás, mais do que isso, era a única forma possível para qualquer ascensão: só poderia ser diácono ou pastor quem pudesse catequisar e não havia possibilidade de realizar essa tarefa fora da linguagem de sinais. Era ela que era entendida pela maioria das pessoas que frequentava aquele grupo.

Haveria, bem sei, múltiplas possibilidades de abordar as questões que eram suscitadas por aqueles surdos no afã de traduzir “verdadeiramente” a Bíblia para sinais. No entanto, nas discussões que faziam sobre a assimetria entre língua oral e a de sinais pude observar a ocorrência das mesmas idéias, como a da “transparência da linguagem”, que alimentaram os debates filosóficos nos séculos XVII e XVIII. Para abordar essa questão, poderia simplesmente ter recortado momentos, nos discursos daqueles jovens e adultos surdos, em que essas idéias apareciam. Preféri, no entanto, fazer uma apresentação global e comentada do que presenciei naquela comunidade durante o período em que, como ‘observadora’ participante, também fiz parte dela. É possível que, no futuro, algum leitor possa retomar alguns fios dessa narrativa para compor um outro texto sobre o tema. Em relação a este meu trabalho, os dizeres daqueles surdos sobre sua linguagem exemplificam o que já discutimos até aqui: trazem as marcas dos discursos que os assujeitaram. Por outro lado, me serviram de inspiração para buscar, nos meandros da história das idéias, os substratos epistêmicos que nutriam as hipóteses que faziam do que fosse uma “linguagem perfeita”. Farei isso no próximo capítulo quando, então, procurarei delinear as condições

que possibilitaram a inserção do objeto “linguagem de sinais” nas searas da Linguística atual, cuja preocupação principal já não se reduz mais a tarefas descritivas mas sim a de problematizar e refletir sobre a natureza da própria linguagem.

Feitos esses esclarecimentos, passo a apresentar os dados, organizados narrativamente, que construí/coletei na igreja.

#### **IV.2- Linguagem e mi(ni)stério:**

##### **encantos e desencantos.**

“Porque Deus deixou a língua  
da vida de surdo?”

Valter

Como disse no capítulo II, a comunidade evangélica que decidi frequentar era composta por, aproximadamente, cinquenta surdos que participavam dos cultos dominicais com regularidade. A maior parte deles havia estado em escolas quando crianças, outros poucos ainda eram alunos. O nível de escolaridade da maioria não ia além da 2ª ou 3ª séries do primeiro grau. Apenas três possuíam o certificado de 2º grau, a saber, Valter, Joana e Jorge. Tive oportunidade de questionar cada um deles sobre os motivos que haviam tido para não cursar uma faculdade. Valter explicou-me que não se saía bem no português; entender o que estava escrito não era tão difícil para ele como ter que escrever seja o que fosse. Confessou ter dificuldade em colocar as palavras na ordem correta do Português porque, segundo ele, “pensar em mímica era diferente”. Joana também enfatizou

sua dificuldade no Português. Lamentou o fato de não haver intérprete na faculdade e comentou o quanto lhe era penoso ficar sempre atenta aos lábios de seus professores ouvintes para poder fazer a leitura labial. Quando usavam barba, bigode, não articulavam com clareza ou falavam muito rápido, entendê-los era praticamente impossível. Para ter o diploma do 2ª grau tolerou essas situações até completar o terceiro ano. Como está satisfeita com a estabilidade alcançada no emprego atual, e dadas as dificuldades que enfrentaria para continuar os estudos, resolveu interromper sua escolarização. Já Jorge tem outra história. Alguns anos atrás foi empregado por uma multinacional para atuar como digitador. Hoje em dia, com o que considera bom salário, tem a função de elaborar e implantar programas. Planeja, no futuro, fazer o Curso de Análise e Sistema, se conseguir entrar no vestibular. Não será difícil, segundo ele, se a prova de Português não for muito “puxada”.

Do meu ponto de vista, Jorge tem fala bastante compreensível, aliás, como Joana. Valter articula razoavelmente bem mas não consegue colocar som em sua enunciação.

Os três me disseram que, em termos de leitura, lêem com frequência apenas a Bíblia. Às vezes uma revista, um jornal ou um livro, mas isto é raro.

Os surdos daquela comunidade, ao menos aqueles com quem tive mais contato, começaram a frequentar a igreja por motivos semelhantes. Quase sempre me sinalizavam que alguém os havia convidado a visitá-la. Gostaram do pastor Pedro, conheceram outros surdos, fizeram amizades, aprenderam a importância de serem “salvos” pelo batismo e acabaram ficando. Gostavam muito de ir à igreja aos sábados, dia de jogos e lanche coletivo. Apreciavam os passeios, os churrascos e as ceias que com frequência eram programados. Se quisessem, tinham o que fazer e com quem estar da sexta-feira à noite até

o domingo. Via de regra, preferiam estar na igreja com os amigos a não ter o que fazer e nem com quem conversar em casa.

A maioria pertencia a lares católicos o que, não raro, acabava criando conflitos com os pais. Todavia, nada que se tornasse um obstáculo intransponível.

Os líderes surdos do grupo, em geral, participavam da “estrutura administrativa” daquela comunidade e/ou ocupavam/realizavam alguma função religiosa. Eram responsáveis por tarefas diferentes como: controle da receita, programação de eventos, orientação evangélica etc.

Na igreja, um problema central parecia mobilizar conversas, discussões e discordâncias entre os líderes. O problema que enfrentavam era: como ter acesso à Bíblia, à palavra de Deus, se o livro sagrado estava escrito em Português, língua em que reconheciam ter dificuldade? Além disso, como lidar com o fato de, na hora da tradução, a “mímica” não ter as mesmas palavras do português?

Surdos oralizados, como Marcelo, viam o problema na própria “mímica”, considerada deficiente em termos de recursos expressivos e palavras. A esse respeito, Marcelo confidenciou-me certa vez em tom de desabafo:

“Mímica fraca! Surdo-mudo bravo se fala [sorri constrangido]. Fraca! É fraca mesmo!” [em tom de aborrecimento].

Entretanto, mesmo os surdos como Marcelo evidenciavam um certo apego afetivo à “mímica”. Lutavam por preservá-la. Preocupavam-se, por exemplo, com o modo pelo qual era ensinada por Valter aos surdos que lá chegavam sem conhecê-la. Valter costumava oferecer cursos de “mímica” antes do culto para quem se interessasse. Marcelo já havia assistido a algumas aulas com o amigo surdo Rogério e ambos concordavam que

Valter introduzia muitas “mímicas” novas, entre elas, várias da “mímica americana” (ASL). Em uma das discussões que presenciei sobre essa questão, Marcelo, irritado, em um certo momento explodiu (valendo-se de uma fala bem compreensível): “Ele (Valter) não pode inventar mímica! A mímica não é dele, é do surdo-mudo! Mímica nossa é mímica nossa, dos Estados Unidos é dos Estados Unidos!”

Por conta do que julgavam que Valter fazia contra a “mímica”, havia um clima de hostilidade muda, fria, em relação a ele. O curso de “mímica” que havia proposto reapresentar no mês seguinte acabou não acontecendo por falta de inscrições.

Quando perguntei a Jorge se o fato de Valter ensinar “mímicas novas” não enriqueceria a “mímica”, respondeu-me que não. Primeiro porque a “mímica era de todos” e segundo porque, como me falou, o “certo era que cada coisa tivesse só uma mímica, uma só e certa, para que as pessoas pudessem entender sempre o certo. Se tem muitas mímicas novas, só cria confusão!”

A “mímica” preenchia assim uma função social importante para aquele grupo, embora seus membros não se dessem conta claramente disso. A “mímica” era o que os identificava, o que os distinguiu dos surdos americanos, de mim ou do pastor Pedro. A **“mímica” tinha a ver intimamente com a identidade de cada um deles**; que fosse “pobre”, “insuficiente” para atender ao Português, mas pertencia só a eles.

O fato de ser ouvinte não afetava minha relação com eles. Noêmia, que era uma surda bem vista ou considerada por eles, me dava aulas de LIBRAS. Eles sabiam disso e pareciam aprovar minha escolha. Mas não era tão simples assim, ao menos para alguns, aceitar minha presença. Algumas surdas, como Joana e Clara, me viam com desconfiança. Chegaram a dizer à Noêmia que não deveria continuar a me ensinar pois eu, sabendo a

“mímica”, poderia “xeretar” a vida deles, conhecer seus segredos e me “meter” em seus assuntos. Como me contou depois, Noêmia explicou-lhes que havia necessidade de ouvintes aprenderem a “mímica”, ouvintes que fossem “boa pessoa, interessados em ajudar”, como ela achava que era meu caso. Afinal, se precisassem que alguém escrevesse algo importante para eles (um documento, por exemplo) ou que lhes ajudassem com um advogado, o que fariam? Precisariam poder contar com ouvintes de confiança. Dessa forma, Noêmia parece ter justificado às amigas a “utilidade” de ela estar me ensinando e, assim, manter a fidelidade ao grupo que suas amigas representavam.

Mas e os segredos, perguntei a Noêmia, como evitar que eu os conhecesse? Noêmia sorriu. Com olhar maroto disse-me que havia um modo próprio para se realizar a “mímica” quando se contava segredos. Pelos exemplos que me ofereceu, pude notar que o sistema da LIBRAS é preservado mas há uma reorganização tanto do espaço de sinalização, como dos pontos de articulação e das partes do corpo envolvidas.

Pela “mímica” as histórias e os segredos daquelas pessoas eram tecidos e conhecidos apenas por quem a dominasse. O próprio pastor teve que se render à “mímica” daqueles surdos.

Noêmia me contou que quando Pedro veio dos USA só sinalizava a “mímica” americana (American Sign Language ou, abreviadamente, ASL). Os surdos ficaram muito bravos com ele. Não gostavam de conversar com Pedro, nem de assistir sua pregação. “Desprezaram ele. Então o pastor pediu pra gente ensiná ele. Paciência. Demorou, demorou mas aprendeu. Hoje faz perfeito, não tão bem como o Sílvio, mas faz a mímica daqui. Surdos não gostam que fique mudando, mudando faz confusão<sup>76</sup>”.

---

<sup>76</sup> Noêmia falou e sinalizou comigo. Considerei nessa transcrição só os segmento oralizados.

Os mecanismos de controle que exerciam sobre a criação “linguística” individual pareciam ter duas razões principais. Primeiro, supunham que a linguagem “ideal” deveria ser transparente e precisa. A “mímica” deveria poder espelhar a realidade com precisão. O próprio Valter pensava assim e atribuía ao Português esse mérito. Como me sinalizou:

PORTUGUÊS RICO MUITAS PALAVRAS MUITAS [PAUSA] CADA  
PALAVRA UMA COISA CERTA [PAUSA] PERFEITO MARAVILHOSO  
MÍMICA PRECISAR SER IGUAL

Segundo, a “mímica” era um bem coletivo, era de todos mas não era de ninguém em particular. Não cabia, pois, a uma única pessoa, nem mesmo ao pastor ouvinte que tanto admiravam e respeitavam, alterá-la com a introdução de elementos novos ou que lhe fossem estranhos.

É interessante observar que à medida em que distinguiam “mímicas” diferentes, reconheciam a existência não apenas de ‘variações’ mas evidenciavam conhecer, ainda que intuitivamente, as particularidades distintivas de seu próprio ‘sistema’.

Certo dia perguntei a Noêmia se com sua “mímica” ela entendia e se fazia entender por surdos de outros lugares do país. Respondeu-me que sim, visto que, segundo ela, as diferenças residiam em “mímicas” (palavras) que os surdos daqui não faziam, na “rapidez” em realizá-las e não no “jeito” de fazê-las. Contou-me que o pastor promovia, anualmente, um acampamento de surdos em São José dos Campos em conjunto com outras igrejas evangélicas da mesma seita. Nessas ocasiões conhecia surdos de “todos os lugares,

de outros Estados” e procurava prestar atenção “no jeito que eles conversavam”. Entendia-os com facilidade. Só tinha problemas se eram rápidos demais. Quando não conseguia compreender um sinal perguntava ao surdo sinalizador qual era seu significado. A resposta era dada em datilologia (soletração manual), em explicações construídas por sinais ou, dependendo da pessoa, pela fala.

Conversando com surdos da igreja pude notar que alguns deles faziam hipóteses ou construíam imagens sobre as pessoas conforme as habilidades linguísticas que apresentassem. Era muito valorizada e considerada “inteligente” a pessoa surda que lesse, escrevesse e sinalizasse. Quando perguntava a eles quem dali sinalizava bem ou PERFEITO, para falar como eles, geralmente ouvia os nomes de Jorge, de João (diácono e marido de Noêmia) e do próprio Valter, ainda que com reservas. PERFEITO também sinalizava o pastor ouvinte Silvio, esse sim era muito admirado. Pena, diziam-me, que pertencia a outra igreja. Para Noêmia não era suficiente apenas fazer os gestos corretamente, mas fazê-los com graça e de modo agradável de se ver (como Silvio).

Os surdos que faziam “mímicas bonitas” de modo rápido e “perfeito” eram considerados “inteligentes”. No entanto, “inteligentes mesmo” (segundo Noêmia) eram os ouvintes da igreja.

A idéia de Armando, um jovem surdo, a esse respeito parecia sintetizar o que já disse. Para ele, “inteligente” era alguém que entendesse e se comunicasse bem quer com a “mímica” quer com a fala. Talvez fosse esse mais um motivo para se preservar a “mímica” e dominá-la com maestria dado o prestígio que poderia possibilitar junto àquele grupo.

Outro fato interessante se relacionava com as hipóteses que faziam sobre o aparecimento da “mímica”. Para alguns, a “mímica” foi criada pelo padre americano Eugênio

Oates, autor de “**Linguagem das Mãos**” (1983). Para Noêmia, por exemplo, Oates começou “a criação dos gestos no Rio de Janeiro e aí se espalhou por todo o Brasil”<sup>77</sup> Atualmente, segundo ela, a “mímica é do surdo mas a invenção dos gestos novos depende dos ouvintes e dos surdos porque tem ouvinte que tem a mímica também”. Como exemplo cita o caso de seus filhos ouvintes.

Vale assinalar que Noêmia foi a única surda que encontrei até agora que reconheceu que a evolução da linguagem de sinais dependia de seus usuários, fossem ouvintes ou surdos. Para todos os demais, o ouvinte estava e deveria ficar fora desse processo criativo.

Eu não poderia finalizar esta análise do dizer dos surdos sobre as línguas de sinais sem abrir um espaço para Valter.

Valter aparentava ter entre 30 a 35 anos, sua surdez era bilateral, congênita e profunda. Era extremamente polido, gentil, metódico, cuidadoso no vestir e moderado no ‘falar’.

Nasceu em uma cidadezinha do interior. Veio para Campinas aos nove anos quando, então, começou a estudar. Passou a totalidade de sua vida escolar estudando com ouvintes, entre os quais sentia-se “só e com muita vergonha” por suas “dificuldades de comunicação”. Aos 15 anos saiu da escola e começou a fazer exames supletivos até conseguir o certificado de 2º grau.

---

<sup>77</sup> O padre ouvinte Eugênio elaborou um livro onde apresentou, por fotografias, sinais que identificou ao longo de suas várias viagens pelo Brasil, oferecendo a tradução para o Português. Surdos que encontrei em Congressos fizeram duras críticas ao livro. Para eles muitos sinais pertenceriam a ASL e outros eram muito pouco utilizados.

Com 16 anos fez amigos surdos que o convidaram para frequentar o “grupo de surdos da cidade”. Aprendeu com eles a “mímica”, e como quisesse saber mais sinais, um deles lhe indicou o livro do Padre Eugênio. Comprou-o e o estuda até hoje.

Pela igreja conheceu David, um pastor surdo de Curitiba. David desenhava muito bem e conhecia a “mímica” com profundidade, segundo Valter. Com ele tirava suas dúvidas ou realizava consultas sobre “mímicas novas”, em geral, sempre por carta. David sempre respondia desenhando os gestos solicitados.

Para Valter, a “mímica” tinha alguns “problemas”. Primeiro, era “fraca”, isto é, não possuía tantos gestos quanto palavras em Português. Segundo, os surdos inventavam muitos “sinais”, o que acarretava “confusão” na medida em que cada grupo de surdos produzia sinais diferentes. Para ele, hoje em dia as pessoas confundiam muito as “mímicas”, transmitindo-as de forma errada e gerando erros. Terceiro, os surdos da igreja não “gostavam de aprender sinais novos” e, sem eles, a “mímica” não poderia se enriquecer. Nesse ponto, Valter atribuía a David uma função similar à de um gramático normativo ou legislador de referência, isto é, para ele, se David avaliasse positivamente um sinal era o suficiente para que fosse ensinado aos surdos daqui. David costumava saber tudo, mas se não soubesse, o livro de Oates era o melhor. Não era contra a geração de sinais novos mas a favor de sinais perfeitos. Era contra, também, se fazer “errado” uma “mímica” ou deformá-la.

O parâmetro de avaliação que utilizava para julgar a “mímica” era a “perfeição”<sup>78</sup> que atribuía ao Português. Talvez por isso, quando sinalizava, com frequência

---

<sup>78</sup> Traduzida, segundo nossos termos, pela: ausência de polissemia, transparência, inequivocidade, riqueza lexical etc.

seguia a estrutura frasal da língua portuguesa (o que não era difícil de ser constatado: bastava acompanhar seus lábios e observar seus sinais).

Em nossas conversas Valter invariavelmente se referia ao caos ou à “confusão” decorrente da existência de muitos sinais para se dizer as “mesmas coisas”. Sinais que variavam de grupo para grupo de surdos. Numa das vezes resolvi escrever-lhe a respeito:

“Há uma passagem bíblica que eu gosto muito. Pegue a Bíblia, por favor, e veja Gênesis 11, 1-9. Por favor, leia. Eu queria que você me explicasse em uma carta porque Deus resolveu fazer com que cada pessoa não entendesse mais a outra? Porque Deus criou as línguas?... “(excerto de carta: 29/08/93).

Em sua resposta Valter considerou a importância dos surdos conhecerem profundamente as “mímicas” do “livro educado Linguagem das Mãos”, como forma de diminuir a “confusão”. Nos dois últimos parágrafos escreveu:

“Sim, porque Deus criou as línguas! Porque Deus deixou a língua da vida de surdo, mas Deus sabe toda nossa vida, leia sua Bíblia e Jó 12:9-10.

Quando eu vou ao Curitiba para meu amigo David, ele faz bem o desenhista, eu conversarei para ele, fará as mímicas ficam velhas normais e novas inventadas, porque ele gosta de muito a mímica, oro por Deus primeiro”(carta enviada: 01/09/93).

Interessante notar que em sua escrita Valter considerou a “mímica” como “língua da vida de surdo”. Algo tão sagrado que o ato criador deveria ser inspirado ou

abençoado (“oro por Deus primeiro”). Veja que são religiosos, ou considerados porta-vozes de Deus, o Padre Eugênio, o pastor David e ele próprio (diácono). Deus é quem tudo sabe. Se em Babel, Deus “deixou a língua da vida de surdo”, por outro, foi ele quem a proveu:

“Quem não sabe, entre todos esses seres, que a mão de Javé faz isso tudo?

Em sua mão está a alma de todo vivente e o sopro de todo o ser humano” (Jó 12:9-10, como me foi indicado por Valter).

Quando nos tornamos amigos, perguntei-lhe sobre o que diziam (ele sabia) a respeito de suas “invenções” de sinais. Valter olhou-me entre surpreso e aborrecido. Sinalizou-me:

NUNCA [Pausa] NÃO PODER MUDAR PALAVRA [Pausa] PALAVRA  
SER ETERNA

Valter me disse que jamais inventava. Recorria à David ou ao livro de Oates, **sempre.**

Mas havia algo que Valter não sabia e de que eu só tomei conhecimento meses depois.

Durante um congresso no Rio de Janeiro<sup>79</sup>, conheci Iolanda, evangélica da mesma seita de Valter, uma das tradutoras LIBRAS-Português-LIBRAS no Encontro. Iolanda conhecia bem o pastor David e seu grande interesse pela LIBRAS<sup>80</sup>. Segundo ela, David havia proposto uma série de sinais novos destinados à tradução de expressões e terminologias religiosas do Português para a LIBRAS. Elaborou um material ilustrado em

---

<sup>79</sup> III Encontro Nacional sobre Surdez. Promoção: Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR), 5a7 de novembro de 1993.

<sup>80</sup> LIBRAS foi o modo como Iolanda se referiu à linguagem de sinais.

forma de brochura e o enviou à FENEIS. Os surdos da FENEIS convocaram uma reunião com alguns líderes e convidaram o próprio David, que viajou até o Rio de Janeiro. Na reunião os surdos analisaram cada sinal, autorizaram uns, modificaram ou recusaram outros. O que permaneceu foi o que David obteve permissão de fazer circular. Eram esses sinais, ou alguns dentre eles, que David enviava a Valter.

O que Valter não sabia era que a natureza da “inspiração” criadora da sua “língua da vida” não era divina mas era humana. Produto de atos de homens surdos como ele que, ao longo da história, haviam feito germinar, em suas lutas pela posse da Palavra, o que chamamos de LIBRAS. Não sabia, também, que as “mímicas velhas” coexistiam com as “novas inventadas” pelas ações sobre e com a linguagem que usuários como ele e David realizavam, perpetuando-a. Principalmente, para usar uma expressão de Milner (1987), não sabia que era o amor que dedicava a sua língua que a fazia sobreviver porque, mais que um sistema abstrato, ela era realidade concreta e constitutiva de sua própria identidade.

No próximo capítulo retomarei a questão, apenas até aqui vislumbrada, da relação entre linguagem de sinais, sujeito surdo, educação e linguística. Vejamos como.

Se na Escola gestos e fala são tomadas, pelos surdos e pelos próprios agentes de ensino, como modalidade de uma mesma e única Linguagem, para os catequisadores e líderes surdos, a LIBRAS se apresenta como possuindo identidade própria, distinta do Português.

A partir das hipóteses que os religiosos surdos que conheci fazem sobre a “mímica” recuo no tempo, auxiliada por Foucault (1991, 1992), na recuperação das rupturas que permitiram que a “mímica” pudesse ser convertida em positividade (objeto de estudo

científico), com a “descoberta” de sua arquitetura, mecanismo ou estrutura interna. No percurso que realizarei, seguirei as pegadas de surdos como Valter e Noêmia, tomadas em retrospectiva até o ponto de onde, sem mais lhes pertencerem, me remetem a uma época distante mas, paradoxalmente, muito próxima à deles (portanto, à nossa) nos liames das idéias e na *epistémê* que as funda. No retorno ao passado, na busca dos intrincados cruzamentos entre as palavras e as coisas, procurarei iluminar os primeiros fios que teceram a educação de surdos.

## CAPÍTULO V

### NAS NERVURAS DA HISTÓRIA, A EMERGÊNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

“A realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira”

Menga Lüdke, Marli André

#### V.1- Por que retornar ao passado?

A partir do que Valter, Noêmia e outros surdos me possibilitaram refletir sobre o modo como entendiam o que fosse linguagem, e particularmente, a “mímica”, percebi que inúmeros caminhos se me abriam para reflexão. Optei, então, por analisar algumas asserções que me fizeram, entre elas, a de que a “mímica era pobre” e que, para que fosse “perfeita”, a cada palavra deveria corresponder uma única idéia. Essa compreensão estava, invariavelmente, no cerne das inúmeras discussões que realizavam na hora de escolher a “mímica” para uma dada palavra, impressa na Bíblia em Português. Quando isso acontecia, sentia-me retornar no tempo; me via lá pelas bandas dos séculos XVII e XVIII quando se discutia a que se ligava à palavra: se a coisa mesma ou se à idéia que ela representava.

Resolvi embrenhar-me naqueles tempos, procurando resgatar as concepções sobre linguagem que nos legaram, uma vez que ainda giram, feito satélites, em torno das atuais idéias sobre ‘linguagem de sinais’ e ‘educação de surdos’.

Nesse percurso segui a trilha aberta por Foucault (1992), embora, pelo caminho, tenha procurado o auxílio de outros autores.

Foucault (1992) se ocupou em analisar as rupturas, ocorridas entre os séculos XVI e XIX, que tornaram possível a emergência do que denominamos pensamento ou prática científica com a criação do HOMEM e da LINGUAGEM enquanto positivities externas ao próprio homem e à linguagem. No estudo das rupturas, Foucault explicita as *epistémês*, ou estruturas conceituais, de cada um dos substratos históricos que esmiuça. *Epistémês* que funcionam como núcleos densos de discursos que não só definem e relacionam “palavras e coisas” como, em decorrência, definem os objetos do saber e orientam as práticas de investigação filosófica ou científica de uma dada época. Uma reflexão nessa direção me pareceu interessante; vejamos, a seguir, porque.

Ao me debruçar sobre os episódios da escola e ao buscar um caminho de análise para os enunciados dos surdos sobre ‘linguagem’, invariavelmente me surpreendia lendo Condillac, Diderot e Degerando. A leitura desses autores me fez entender algumas coisas, entre elas, que a palavra “mímica” esconde em sua tecitura fios ideológicos fornecidos pelas idéias iluministas sobre o que consideravam que fosse “linguagem de ação”. Essa expressão, aliás empregada como sinônimo de “mímica”, era utilizada largamente pelos filósofos da época. Seu uso atual, aparentemente neutro e sem importância, mascara e carrega significados construídos pelos ideólogos do século XVIII. Esses significados reproduzidos em nosso século por professores, especialistas e surdos, revelam uma

subordinação a idéias sobre 'pessoa surda' e 'linguagem' que devem ser, ao menos, explicitadas. Além disso, nossas práticas educacionais com alunos surdos ainda são fortemente marcadas por elas. Ainda seguimos o "método" ou o "modo" de ensinar daqueles antigos professores com a diferença de que se apagaram em nossa consciência os conceitos que os subsidiaram, o que torna, em consequência, o ato de ensinar reduplicador de idéias que se mantêm vivas pelo esquecimento.

Assim sendo, pretendo, ao buscar suas origens, encontrar as raízes epistêmicas que vêm alimentando tanto o fracasso de nosso ensino como os discursos de surdos e ouvintes sobre a linguagem de sinais.

Trazer essa discussão a este estudo é, pois, de grande relevância. Dado que meu objetivo é refletir sobre a 'natureza' da linguagem, não há como fazê-lo sem considerar que, na verdade, **é o ponto de vista de uma determinada época que cria o objeto** (excluindo outros) sobre o qual se discute, se pretende desvendar os mistérios ou se iluminar as nuances. Além do mais, muitas das categorias ou conceitos de que nos valem atualmente, como 'arbitrariedade' do signo, 'convencionalidade', 'linearidade' e mesmo as próprias categorias gramaticais básicas (sujeito, verbo, predicado, caso etc) foram construções realizadas antes mesmo do aparecimento, no século XX, da Linguística como Ciência.

"A Linguística, como qualquer outra ciência, constrói sobre o passado: e assim o faz não somente desafiando e refutando doutrinas tradicionais, mas desenvolvendo-as e reformulando-as".

(Lyons, 1979, pg 3)

O passado marca nosso conhecimento e está presente em nossos enunciados seja como réplica ao que produziu, seja no destacar dessa ou daquela ‘verdade’ que fabricou, seja ao reproduzirmos discursos de senso comum.

“muita coisa mais que se apresenta como do senso comum é antes altamente sofisticada, e deriva, em não grande distância, das especulações dos filósofos antigos e medievais”.

(Bloomfield, 1935, pg 3)

É no passado que vamos encontrar vozes que ecoam nos enunciados de Valter a respeito da “mímica” ou, mesmo, de seu desejo de que ela seja unívoca e transparente, como supõe que seja o Português. Ecoam, também, na voz do pastor Pedro, quando afirma que “a mímica usa um gesto por uma idéia”. A noção de ‘idéia’ se liga a de representação, o que requer problematização. A meu ver, não há como fazê-lo sem o necessário retorno ao iluminismo.

Não vejo, pois, como me desvencilhar do passado. Se a “mímica” a partir de meados de nosso século pôde ser ‘fabricada’ como objeto de estudo da linguística foi porque pode ser assimilada pela estrutura conceitual que orienta a prática do saber de nosso século. Daí porque o olhar arqueológico de Foucault foi eleito por mim: sem discutir a ‘verdade’ ou não do objeto de saber, sua preocupação é analisar o discurso que o tornou possível enquanto positividade num certo estrato histórico.

Entretanto, acho que devo uma explicação logo de início, uma vez que, em capítulos anteriores, me vali de Bakhtin para adensar minhas discussões sobre ‘linguagem’ e ‘sujeito’. De fato, o ‘homem’ de que fala Foucault (1971, 1991, 1992) não revela a mesma

face do 'sujeito' bakhthiniano. A arqueologia foucaultiana examina a história transversalmente, em suas várias camadas ou estratos. Ao fazê-lo detecta rupturas tais como o são os traços marcantes que o geólogo observa numa rocha que fende de cima para baixo; traços que, ao revelar as discontinuidades de sua constituição, desnudam uma certa história de composição. Em seu trabalho, aplica-se, o geólogo, ao estudo dos constituintes rochosos na busca de sua gênese. Entretanto, não revela a atividade de seus compostos, os movimentos e reações físico-químicas de átomos e moléculas. A imagem que a 'arqueologia' geológica produz é a 'fotografia congelada', por exemplo, da erosão ou das lavas vulcânicas já frias e transformadas.

Da mesma forma, Foucault nos mostra uma história por suas dispersões e rupturas conceituais. Sua visão é macroscópica. Seu percurso vai ao encontro do HOMEM feito positividade, criada pelos discursos de homens nos limites de uma *epistêmê* dada. É sobre esse HOMEM fabricado ou constituído pelas instituições (pela Ciência, pelo Direito, pela Escola) que nos fala Foucault. Não há como negar: essa é uma das faces do homem. Do sujeito preso por leis que não cria, enlaçado pelas malhas burocráticas, classificadoras e disciplinadoras das instituições. Do sujeito, feito deficiente, que perde para o especialista o saber e o poder do próprio corpo (que é avaliado, medido, submetido a um sem fim de estimulações). Do aluno que tem de se submeter ao ritual disciplinador e normativo da escola que lhe restringe, entre outras coisas, de se valer do saber que já construiu fora da escola. Essa é uma das faces do sujeito, constituída pelo modo como atualmente organizamos e definimos o que seja viver em sociedade.

O sujeito bakhthiniano não chega a se compor em positividade. De fato, não é do sujeito epistêmico que Bakhtin nos fala: sua atenção é para o ser ativo. Seu olhar se

estende a um mesmo e único plano: o plano da ideologia. A ele importa, enquanto pensador da linguagem, problematizar e desnudar a relação do sujeito com a linguagem em situação, como gosta de enfatizar, de comunicação verbal concreta e socialmente determinada. Preocupa-se com o sujeito enquanto participante atuante de uma cadeia viva e dinâmica de enunciados da qual, como parte integrante, é sujeito e objeto de ação do outro. Ao contrário de Foucault, sua visão é microscópica, o que lhe permite ver o movimento construtor de sujeitos em interação. O sujeito bakhtiniano é o indivíduo que, membro de uma classe social dada e sofrendo as pressões das lutas de classe, encontra no uso da língua lugar responsivo que, integrado numa coletividade organizada, possui espaço para se compor como agente de transformação social.

Bakhtin se preocupa em entender a dialética subjacente ao movimento recíproco de construção do homem e da sociedade. Sua 'lente' de análise mantém-se posta sempre em 'zoom' e volta-se ao **acontecimento** dialógico. Nele não há lugar para a não responsividade. Essa é a face do sujeito bakhtiniano.

Penso num sujeito multifacetado: embora preso às amarras institucionais pode ser agente de transformação se engajado na cadeia de enunciados de um grupo socialmente organizado. É um sujeito que enuncia, e ao fazê-lo, não só sofre o efeito do outro e o afeta como também se integra no fluxo vivo de enunciados já produzidos sobre o mesmo tema. Ao fazê-lo é matéria social viva e ativa pela e na linguagem.

Foucault e Bakhtin juntos, com seus diferentes olhares, nos mostram as diferentes faces do mesmo 'homem'.

Julguei relevante estar oferecendo essas explicações a fim de demonstrar que os motivos que me levaram à Foucault não criam nenhuma vala intransponível que me afaste

de Bakhtin. No primeiro busco uma compreensão das construções históricas que me interessam, do segundo assumo uma certa concepção possível de linguagem (já explicitada por mim em capítulo anterior).

## **V.2- Rupturas e *epistémês*:**

### **a história do conhecimento e seus estratos**

Foucault (1992) sustenta que, da Antiguidade até nossos dias, a história do conhecimento se desenrolou de modo descontínuo ao longo de três grandes rupturas, provocadoras da emergência de três *epistémês* distintas, cada uma delas numa porção específica do contínuo temporal.

A seguir, discutirei um pouco cada uma das *epistémês* que se constituíram a partir de um certo discurso sobre a relação entre as palavras e as coisas.

#### **V.2.1- A *epistémê* primeira:**

##### **a linguagem como marca oculta nas coisas**

Da Antiguidade até final do século XVI, a busca da ‘similitude’ entre as coisas era o modo de tornar possível ao mundo se fazer conhecer. Era a ‘semelhança’ que permitia à terra repetir o céu, às estrelas espelharem os rostos ou às coisas se imitarem umas às outras. Cada ser trazendo a marca oculta da presença de outros seres<sup>81</sup>.

---

<sup>81</sup> O texto de Foucault é rico em citações e menções de autores de cada época que analisa. Faz com eles um texto único, torna-os cúmplices de sua empreitada principal: a de revelar os campos epistemológicos nos quais conjuntos distintos de conhecimentos encontraram as condições de possibilidade de existirem como

A reflexão filosófica confundia-se com a busca das marcas, dos signos ocultos e cravados em cada ser a partir dos quais as coisas falavam entre si e aos homens. O signo pertencia à coisa: o universo, ele próprio, era um texto composto pela linguagem de cada elemento que o compunha.

O que permitia a leitura do mundo era a **analogia**, a busca desdobrada das semelhanças e das identidades entre as coisas. Por se considerar que o signo estava oculto nas nervuras dos seres, fazia-se necessária a **decifração** de um texto já escrito. Mas pensava-se: nem sempre havia sido assim. Originalmente, antes do pecado, as marcas eram claras e puderam ser lidas por Adão. Com a afronta dos homens em Babel, elas se recolheram, se ocultaram, se imiscuiram nas entranhas dos seres.

O texto original, transparente e inequívoco se perdera: requeria ser reconstruído, procurado nas coisas, no hebreu ou no latim, pela leitura e **comentário** exaustivos dos textos antigos, em busca da língua primeira ‘perdida’.

A representação era, ela própria, repetição ou espelho do mundo. O corpo do homem era entendido como a imagem de um atlas universal: as sete aberturas de seu rosto refletiriam a presença dos sete planetas, sua carne seria análoga à terra, os seus ossos ao rochedo.

A necessidade de **decifrar** o mundo uniu, até fins do século XVI, magia e erudição. Amalgamadas e indistintas não permitiram que a ‘Ciência’ tivesse algo além do que um corpo frágil e inconsistente.

---

tais. Os textos antigos em que Foucault se valeu para realizar suas afirmações e análises podem ser buscados em sua própria obra.

A leitura do texto não era, em natureza, diferente da leitura desses outros signos entranhados nas coisas:

“... a linguagem vale como signo das coisas. Não há diferença entre essas marcas visíveis que Deus depositou sobre a superfície da Terra, para fazer conhecer seus segredos interiores, e as palavras legíveis que a Escritura ou os sábios da Antiguidade, esclarecidos por uma luz divina, depositaram nesses livros que a tradição salvou”.

(Ib., pg 49)

Seja na natureza, seja nos livros o que havia eram signos a serem lidos. A escrita, não a fala, é que constituía e era a chave do conhecimento. Esse privilégio da escrita se estendeu durante todo o renascimento. Observou-se a criação da imprensa, o estudo dos manuscritos orientais, a primazia dos textos religiosos, o aparecimento de uma literatura não mais comandada pela voz ou representação teatral. Ser escrita era a natureza primeira da linguagem. A fala era apenas o instrumento, e imperfeito, pelo qual a escrita era traduzida. Do ponto de vista do sujeito, não apenas possuir título de nobreza mas ser letrado compunham dois traços indissociáveis, conferidores de prestígio social.

Faço um parenteses aqui para assinalar a relação dessas idéias com a história da educação dos surdos. Até final do século XVI, de um modo geral, os surdos eram considerados inaptos para o ensino e, como os imbecís, não possuíam direitos legais. Entretanto, já o Código de Justiniano de 529, ao tomar como parâmetro a expressão escrita, previa a possibilidade de o surdo tratar dos próprios assuntos e administrar as próprias heranças se pudesse se comunicar pela escrita (Moore, 1987). Ser letrado, a partir daí,

possibilitaria ao surdo administrar a própria vida, sendo essa, inclusive, a única oportunidade de ser considerado ‘senhor de si’.

O primeiro professor de surdos que se conhece foi o frade beneditino Ponce de Leon (1510-1584). Embora o frade não tenha deixado registrado o método que utilizava, depoimentos redigidos por alguns de seus alunos indicam que Ponce de Leon, coerente com essas idéias, centrava todos os seus esforços na **escrita**. Inventou um alfabeto manual e o utilizava como instrumento de acesso à escrita gráfica e à leitura. Somente depois dirigia seus esforços à fala.

Em 1620 Juan Pablo Bonet (1579-1629) escreveu o primeiro livro conhecido sobre o ensino de surdos: **Reduccion de las letres y arte para enseñar a Hablar los mudos**. Segundo Moores (1987), nesse texto, Bonet defendia tanto o uso da escrita digital como a idéia de que tutores e pais a empregassem com a criança desde cedo.

Outros educadores seguiram os passos de Bonet com algumas pequenas diferenças.

Willian Holder (1616-1698) desenvolveu técnicas específicas de treino de **leitura labial** e John Wallis (1618-1703), ao contrário de seus colegas, separava o treinamento articulatório do uso do alfabeto manual. Todavia, todos eles tinham em comum o fato de privilegiarem a **escrita**, linguagem primeira de acesso ao poder e à riqueza herdada (leia mais sobre a história da educação do surdo em Moores, 1987; Lane, 1989; Sanchez, 1990).

Até 1760 apenas surdos provenientes de famílias abastadas tinham acesso à educação. Cada tutor desenvolvia sua própria ‘praxis pedagógica’ e a guardava em absoluto

segredo. Um segredo que, quando convertido em 'sucesso', conferia fama e muito dinheiro a quem o dominasse.

O sucesso se traduzia em conseguir que o surdo escrevesse e lesse mais do que em fazê-lo falar.

A ênfase na linguagem gráfica pode ser constatada no depoimento do surdo Don Francisco de Velasco, aluno de Ponce de Leon:

“No tempo em que era uma criança e ignorante como uma pedra, comecei a trabalhar **copiando** o que meu mestre havia **escrito**: e **escrevi** todas as palavras da língua castelhana em um livro preparado para isso.

Daí em diante comecei, com o favor de Deus, a soletrar e a expressar algumas sílabas e as palavras com todas as minhas forças, de modo que a saliva fluía abundantemente de minha boca. Depois passei a **ler** história, e em dez anos **li** a história do mundo inteiro” (In Peet, cit Moores 1987, pg 420, grifo meu).

Até início do século XVII, num mundo povoado pela linguagem impressa e oculta nas coisas, a voz, em relação à escrita, era tida como uma substância transitória e precária. Assim pensavam filósofos como Duret (apud Foucault, 1992). Para ele, o som, ao perder-se e fundir-se com o ar, dispersava-se no vento. Já a escrita era substância material e permanente. Em direção a ela deveria ser norteado o conhecimento. Mas já havia um saber oculto, a ser investigado, no tipo de escrita de cada povo. O modo como cada um deles escrevia, e havia cinco tipos diferentes de escritura (da direita para a esquerda; da esquerda

para a direita; de cima para baixo; de baixo para cima ou em espiral), revelaria os segredos do mundo e a forma da cruz.

A escrita e as línguas estariam para o mundo, assim, numa relação mais de analogia do que de significação. Conhecer o mundo era a arte de fazer com que as coisas falassem.

“... em fazer nascer, por sobre todas as marcas, o discurso segundo do comentário. O que é próprio do saber não é nem ver nem demonstrar, mas interpretar”. (Foucault, 1992, pg 56)

Só há **comentário** se, sobre a planície do que se vê e lê, houver um TEXTO primitivo. Mas para tanto,urgia que se **lesse e escrevesse** as coisas **corretamente**. A questão que norteava a reflexão sobre a linguagem neste período era, pois, se um signo designava **correta** ou apropriadamente aquilo que ele significava.

Desenvolveu-se na Índia e na Grécia o que, vale dizer aqui, Mattoso Câmara (1975) chamou de o “O Estudo do Certo e do Errado” que acabou, por sua vez, dando origem à filologia. Os trabalhos filológicos mesclavam-se com pontos de vista diferentes a respeito da natureza do signo: se era natural ou dado por convenção.

Durante todo o período que se estendeu até o século XVI os filósofos, influenciados talvez mais por Platão do que por Aristóteles, inclinaram-se mais à idéia anomalista (ou seja, a do signo natural)<sup>82</sup>.

---

<sup>82</sup> As palavras gregas para “regularidade” e “irregularidade” eram, respectivamente, **analogia** e **anomalia**. Os analogistas defendiam a tese de que, por ser convencional e arbitrária, a língua era marcada essencialmente por regularidades. Para os anomalistas, o fato de a relação entre ‘forma’ e ‘conteúdo’ ser, com frequência, anômala (por exemplo: diz-se Atenas, com o s final de plural, mesmo para se referir a uma cidade singular) demonstrava que a língua era produto da natureza. Segundo eles, se assim não o fosse, as irregularidades não se manteriam, seriam corrigidas pela convenção (Lyons, 1979, pg 7). Desses dois modos

Lembro aqui a conhecida obra de Platão (1973). Em Diálogos, Crátilo, seguidor de Heráclito, defende a tese de que o nome é a imagem exata do que representa, sendo, a tal ponto correta, que define sua natureza e essência. Para ele o nome era sempre bem formado, dotado de valor intrínseco e intransferível. Já Hermógenes, seguidor de Demócrito, defendia a tese da convenção na atribuição dos nomes. Platão, apesar de ponderar sobre a existência de nomes mal formados (como parecia ser o do próprio Hermógenes), de considerar que ao longo do tempo os nomes se corrompiam (pelo uso, por estética ou influência estrangeira) e de afirmar que a convenção é necessária para referendar não só as mudanças mas o próprio signo, ainda assim se inclina às idéias de Crátilo.

“... sendo assim, Crátilo tem razão de dizer que os nomes das coisas derivam de sua natureza e que nem todo o homem é formador de nomes, mas apenas o que, olhando para o nome que cada coisa tem por natureza, souber exprimir com letras e sílabas sua idéia fundamental”. (Platão, 1973, pg129)

O debate entre “naturalistas” e “convencionalistas” se prolongou por séculos, acabando por dar origem às primeiras investigações ‘etimológicas’. Segundo Lyons (1979) a disputa entre “anomalistas” e “analogistas”, que tem na origem esses diferentes modos de conceber a natureza da linguagem (se “natural” ou institucional, respectivamente), ainda persiste em nossos dias. Pensando nisso, lembro-me de Valter, o pastor surdo da comunidade religiosa que frequentei. Segundo me pareceu, suas reflexões sobre a origem da

---

diversos de conceber a origem da língua decorreram duas gramáticas diferentes: a gramática normativa e a gramática descritiva.

linguagem requeriam uma elaboração que lhe permitisse maior coerência com uma dada *epistémê*. Vejamos.

Para Valter, a palavra havia sido dada aos homens por Deus; embora o Criador tivesse esquecido a “língua dos surdos”; em Babel acabou provendo-a de outro modo: aos surdos acabou oferecendo a “mímica”. Mas a “mímica” requeria evolução, deveria gerar novas palavras, se enriquecer como o Português que permitia a leitura e o comentário da Bíblia. Mas como fazer uma “interpretação verdadeira”? Inventar palavras? Não. Para Valter, conforme me confidenciou, cabia ao pastor David, ou ao “livro educado Língua das Mãos” do padre Eugênio Oates, ‘legislar’ sobre o ‘correto’ ou o ‘possível’. Se as palavras vinham de Deus, seus emissários \_ embora não todos (apenas aqueles que conhecessem o segredo da “mímica”) \_ eram os únicos que poderiam legislar sobre o ‘certo’ ou o “errado”. Nesse ponto, era solidário a Platão, no que diz respeito à importância do “legislador”. Aos surdos caberia aceitar as “palavras” certas para que se pudesse acabar a “confusão”, traduzida pelo fato de cada grupo de surdos fazer “mímicas diferentes” para se dizer “as mesmas coisas”.

Entretanto, surdos como Rogério e Marcelo eram ‘convencionalistas’, ou seja, concebiam a “mímica” como **produto** deles próprios mas não tinham idéia clara de como ela havia surgido e nem como “mímicas” novas poderiam ser criadas. Nessa mesma direção seguia o presidente da FENEIS: se a LIBRAS era do surdo havia surgido entre os próprios surdos. Portanto, as palavras novas deveriam ser geradas em reuniões de surdos de todos os cantos do Brasil num mesmo lugar (na FENEIS). Estabelecidos institucionalmente os novos sinais seriam espalhados e mantidos por uma convenção já negociada.

A diferença entre Valter e os surdos da FENEIS repousa, pois, na velha controvérsia entre naturalistas e convencionalistas.

Mas o ‘naturalismo’ de Valter era um pouco diferente daquele dos filósofos antigos: ele não julgava que as palavras estavam **nas** coisas. Mas que a palavra, para ser bem formada, deveria fazer evocar a **idéia** da coisa, em nossos termos, sua representação. Segundo me disse certa vez, a “mímica” deveria poder fazer o surdo lembrar. Eu acrescentaria: lembrar o que já não estava mais lá enquanto materialidade, mas cuja presença, ou idéia, estava guardada na memória.

Como os antigos, a ‘gramática’ de Valter era normativa, isto é, pretendia preservar a ‘mímica’ dos efeitos corruptíveis do uso ou do tempo:

NÃO PODER MUDAR PALAVRA [Pausa] PALAVRA SER ETERNA

Segundo a análise que faço das opiniões de Valter sobre linguagem, elas se inclinariam mais àquelas defendidas nos séculos XVII-XVIII, a saber a de que a palavra bem formada deveria ter com a idéia uma relação **analógica**. A **transparência** seria consequência de uma análise bem feita da representação, ou seja, a palavra deveria ser isomórfica ao “engenho da alma” humana em representar o mundo (Diderot, 1751/1993)<sup>83</sup>.

Esse modo de conceber a linguagem é compatível com um campo epistemológico muito diferente daquele renascentista. Entendamos um pouco essa nova *epistémê* seguindo novamente os passos de Foucault (1992). Entremearéi suas análises com leituras que fiz de autores desse mesmo período cujo interesse central era discutir a

---

<sup>83</sup> A fim de melhor situar no tempo, os textos dos quais me vali farei menção, nas primeiras citações que deles fizer, a dois anos de publicação: o primeiro assinala o ano da edição original; o segundo, o da edição que empreguei. Para maiores informações consulte a **Bibliografia**, ao final deste trabalho.

educação de surdos e a linguagem apropriada para subsidiá-la. Além deles me valerei de textos de alguns iluministas destacados, como foi Condillac (1746/1970).

### V.2.2- *A epistémê* segunda:

#### **a linguagem como representação da representação**

Até o século XVI o sistema de signos era entendido como sendo ternário; nele se reconhecia o significante, o significado e a conjuntura. Ou seja, dele faziam parte a 'forma', o 'conteúdo' e a 'similitude' que unia palavras e coisas. Nos últimos anos desse século, observou-se, entretanto, uma pequena mudança nessa disposição: dado que a similitude se referia tanto à forma quanto ao conteúdo, acabou fundindo-se e resolvendo-se com eles. Assim, esses três termos foram amalgamados numa forma binária que haveria de se tornar estável.

No início do século XVII, a disposição dos signos já seria definida em Port Royal pela relação entre significado e significante. A linguagem perdeu, assim, seu vínculo material, quase físico, com as coisas. O significante agora se une a uma idéia, a uma entidade abstrata, ou melhor, a uma representação mental.

Daí em diante, os signos se recolhem das coisas: se lhes atribui, agora, uma ordem e um espaço próprio.

O tema que nutrirá o debate filosófico no classicismo ocultará uma pergunta: como um signo pode estar ligado ao que significa? A idade clássica vinculará suas respostas à análise da **representação** (enquanto em nosso tempo nos centramos no estudo do sentido e da significação).

A linguagem não será, para os iluministas, mais do que um caso particular de representação (e para nós de significação). Para eles, os **sentidos**, e não a linguagem, eram a fonte de todo conhecimento. Mas vamos por partes: entendamos um pouco mais esses conceitos a partir dos principais autores do classicismo.

Segundo Condillac (1746/1970), antes do pecado a alma podia conhecer a tudo sem mediação, possuía idéias próprias e comandava todos os sentidos. Essa situação havia sido alterada pelo pecado. Como castigo, Deus privara a alma de sua independência e, sem ela, a alma nada pôde fazer além de se render aos sentidos.

Todo conhecimento, inclusive a linguagem articulada, derivaria das impressões causadas no espírito pelos objetos. Impressões que teriam provocado, no início da história das línguas, reações tão diversas como gestos, urros e sons. O convívio entre os homens permitiu uma vez que gestos, urros e sons eram experiências comuns que fossem sendo estabelecidas relações entre esses gestos corporais e os objetos que representavam. A humanidade construiu assim seus **signos**. No princípio, esses signos eram **análogos** à representação, dado que eram os sentidos que conheciam e geravam idéias. Entretanto, com o uso livre, disperso e cada vez mais difundido da linguagem, a analogia com a representação se esvaneceu. A **arbitrariedade** não era entendida, sob esse prisma, como produto de convenção mas como decorrência da corrupção de certas analogias primitivas (Degerando, 1800/1973). Filósofos, como Diderot (1751/1993), dedicaram-se a estudar as inversões havidas durante a evolução da linguagem, na tentativa de encontrar uma língua que mais fielmente fosse análoga ao “engenho da alma” em conhecer o mundo. A **ordem**

correta do dizer seria a que mais se compatibilizasse com a ordem das impressões primeiras<sup>84</sup>.

Nessa linha de raciocínio, as categorias gramaticais teriam seguido uma sequência de aparecimento determinada pela impressão que as coisas do mundo “naturalmente” produziram nos sentidos. Assim, primeiro teriam sido inventados os **nomes**, depois seus atributos essenciais (os **adjetivos**), em seguida os **nomes metafísicos** e os **substantivos genéricos**. Os **verbos** e os **tempos verbais** teriam sido inventados por último (Diderot, 1751/1993)<sup>85</sup>.

Se todo nome fosse próprio, isto é, se designasse apenas uma representação e mais nenhuma, teriam que se reduplicar ao infinito, sobrecarregariam a memória e não conseguiriam por qualquer ordem em nossas idéias. A generalidade era necessária ao discurso, à designação e à forma da proposição (Condillac, 1746/1970).

Essa generalidade poderia ser conseguida de dois modos. Um deles seria agrupar os elementos por certas identidades entre si (articulação horizontal) e depois os subdividir por distinções até se chegar ao nome próprio do qual partiu. Seriam coordenados e subordinados, deste modo, elementos em classe:

“Toda a ordem das coordenações e das subordinações se acha recoberta pela linguagem e cada um desses pontos aí figura com seu nome; do indivíduo à espécie; desta em seguida ao gênero e à classe, a linguagem se articula sobre

---

<sup>84</sup> Diderot (1993) concluiu que o francês, isto é, a sua própria língua, era a que menos inversões ou corrupções analógicas possuía. Em decorrência, sugeria que fosse a língua usada pela ciência.

<sup>85</sup> Chamo a atenção para o fato que essa era, no geral, a ordem de apresentação das palavras em várias escolas que visitei: primeiro cada criança conhecia seu **nome** e o de cada colega (em geral pela escrita e pela fala); depois vinham as palavras concretas dadas isoladamente, pareadas, cada uma, com **uma** figura alusiva; depois, e do mesmo jeito, se ofereciam **adjetivos** e em sequência o verbo, com preferência clara pelo **verbo ser**.

o domínio das generalidades crescentes, são os substantivos que manifestam na linguagem essa função taxinômica”(Foucault, 1992, pg 114).

Um segundo modo seria por “articulação vertical” que distinguiria as coisas que possuem existência própria daquelas que não se encontram em estado independente: como os adjetivos que, no discurso, designam na representação o que não é por si mesmo.

A proposição, ela própria uma representação, articularia nomes entre si. Esta articulação teria no verbo *ser* sua principal marca por conseguir reportar “toda linguagem à representação que ele designa” (Foucault, 1992, pg 11).

Além do substantivo, do adjetivo e do verbo, outros elementos foram necessários, como as preposições e as conjunções, para indicar as relações entre as representações (se de identidade, de regência, de subordinação) e mesmo outros para mostrar sua natureza (plural, singular, de gênero). Se esses elementos apareceram na língua não foi por outro motivo que, segundo Foucault (1992), sendo a linguagem entendida como representação desdobrada, seria possível a ela combinar-se com novos elementos da representação. Falada, a linguagem teria feito emudecer, nos nomes, os signos gestuais dos quais surgiram.

E como seria a relação do homem com a linguagem? Como a adquiriria e como se entrelaçaria com as operações do pensamento?

Entendamos um pouco essas idéias com o próprio Condillac (1746/1970).

Para ele, um som só se converteria em signo para a criança caso ocorresse ao mesmo tempo em que o objeto fosse percebido. O signo emergiria na faísca produzida pela ligação do som (ou gesto) com a percepção imediata do objeto. Mas a natureza da representação não era exclusivamente sonora. As sensações eram, elas próprias, signos.

Entretanto, não bastaria ao signo fazer parte da representação: era preciso, para que o conhecimento fosse possível, que pudesse ser distinguido, pela análise, da impressão global e amalgamada a que estaria ligado no **pensamento**. Daí a relevância das **operações do entendimento**.

Para Condillac (1746/1970), a **percepção** é a primeira operação do entendimento. Como é produto da impressão causada pelos sentidos já é, ela própria, uma representação. A **consciência** é a segunda operação da alma. Torna possível ao organismo saber o que se passa em uma de suas partes. Funcionaria integrada com a **atenção** que permitiria à **consciência** isolar e centrar-se sobre algumas percepções para que pudessem ser isoladas e conhecidas pelo espírito. A consciência permitiria a **reminiscência**, ou seja, a possibilidade de percebermos uma sensação já representada em um ser constantemente idêntico, isto é, nós mesmos. Sem a **memória** cada momento pareceria o primeiro e o conhecimento não iria além da primeira e nova percepção.

Um efeito da atenção sobre a consciência seria a **imaginação** que conservaria a própria percepção; enquanto a **memória** manteria na mente o nome ou as circunstâncias em que o objeto foi visto.

Haveria ao longo do desenvolvimento do indivíduo um progresso desdobrado entre as operações. O funcionamento ou o 'exercício' daquelas mais simples levaria ao aparecimento de novas e ao controle destas por outras de maior complexidade. Assim é que a **reflexão**, operação complexa, colocaria o homem senhor de sua atenção, permitindo-lhe ligar idéias, o que, por sua vez, subsidiaria a memória. Daí adviria a **análise** de onde se formaria a **reminiscência**. O trabalho integrado da reflexão com a memória tornaria possível a concepção, ou a possibilidade do homem em formar conceitos.

Em **Condillac** (1746/1970), essas operações todas são descritas e analisadas segundo um modo composicional de funcionar, quase matemático, na passagem das idéias elementares para aquelas de maior complexidade. Condillac procurou demonstrar também que uma operação do espírito, por mais complexa que fosse, era sempre assimilável a uma operação cada vez mais simples até nada se encontrar além da sensação pura.

Os signos possibilitariam o estabelecimento de relações entre as idéias, assim como o filósofo depende deles para calcular. Mas não seria qualquer tipo de signo que se prestaria à reflexão.

Condillac, ao tematizar essa questão, distingue três tipos de signos:

- a) Signos acidentais - seriam objetos que, por determinadas circunstâncias particulares, acabaram se associando a algumas de nossas idéias, de tal forma que, quando diante de nós, imediatamente as evocavam.
- b) Signos naturais - seriam expressões que a própria natureza estabeleceu para os sentimentos de alegria, de dor, de desespero etc (como o grito, o riso, os gestos expressivos etc).
- c) Signos institucionais - signos produzidos pelos homens e mantidos por convenção entre eles. Um signo institucional possuiria ligação **arbitrária** com a idéia que representasse.

De todos os signos, segundo lhe pareceu, o mais próprio à reflexão era o **institucional**. Condillac hipotetizava que um homem sem eles não poderia **exercitar** a imaginação e, assim sendo, não poderia ter memória. Seguindo este raciocínio, concluiu que as feras possuiriam **imaginação** mas não memória, isto é, seriam capazes de conservar a

própria percepção e de representá-la mas não poderiam ligá-la a um **nome** ou a uma **circunstância particular**<sup>86</sup>.

Para Condillac (1746/1970), a fala era reduzida ao exercício dos órgãos articulatórios e às próprias sensações<sup>87</sup>. Em sua origem, a fala proviria da “linguagem de ação”. De fato, para Condillac (1746/1970) e Degerando (1800/1973), no início dos tempos, os homens teriam recebido recursos da natureza (gestos, sons, urros etc) a partir dos quais construíram os primeiros signos ou a ‘linguagem de ação’. Por essa linguagem puderam se fazer entender e realizar acordos. O primeiro acordo que teriam realizado resultou na escolha dos signos sonoros (fáceis de reconhecer à distância e perceptíveis à noite) e, o segundo, implicou em fazer os sons se comporem para designar representações vizinhas.

“Assim se constituiu a linguagem propriamente dita, por uma série de analogias que prolongam lateralmente a linguagem de ação ou, pelo menos, sua parte sonora”.

(Foucault, 1992, pg 123).

Uma vez realizados esses acordos, a linguagem sonora enriqueceu-se. A **convenção** teria permitido que os signos institucionais pudessem ter sido criados com cuidado de modo que fossem simples, fáceis de lembrar e aplicáveis a um número indefinido de elementos. Observa-se, vale assinalar, que a criação da linguagem para Condillac foi fruto de um trabalho **racional** dos primeiros homens. Seu uso indiscriminado teria produzido

---

<sup>86</sup> Haveria, pois, entre homens e feras apenas uma diferença de grau em termos de possibilidades para o conhecimento.

<sup>87</sup> Não se fundaria nessa suposição o treinamento de fala a que ainda se submete os surdos?

'desvios' nessa racionalidade primeira. Para ele, um sistema convencional deveria ser capaz de analisar as coisas até seus elementos mais simples, ordenando-os e classificando-os.

Foram idéias como essas que alimentaram (e ainda alimentam) o desejo pela construção de uma língua 'transparente', onde cada um de seus termos fizesse refletir uma única idéia, de modo a não ser possível qualquer equívoco ou 'confusão'. Desejo, aliás, que atualmente alimenta o surdo Valter e outros que compartilham com ele a mesma aspiração. Isto é, o anseio por uma linguagem que seja capaz de atribuir um único signo a cada representação e a cada um de seus elementos. Os iluministas, entretanto, esperavam muito mais dela: tinham a ambição de que fosse suscetível de indicar como os signos estariam ligados entre si e que tivesse os instrumentos que poderiam evidenciar todas as relações possíveis entre os vários segmentos da representação (Foucault, 1992).

Mas e o papel da fala em relação à linguagem?

Condillac (1755/1974)<sup>88</sup> e Degerando (1800/1973) promoveram uma discussão sobre esse tema que acabou por ter importantes consequências para a educação dos surdos. Vejamos.

Para Condillac (1755/1974), a arbitrariedade, a convencionalidade e a linearidade eram **os elementos distintivos da linguagem institucional**. A **linearidade** permitiria à razão desdobrar o pensamento (em natureza simultâneo), analisar suas partes, ordená-las e classificá-las, fosse o significante composto por som ou gesto. Essas idéias

---

<sup>88</sup> Vários textos de Condillac, escritos em décadas próximas a 1750, foram reunidos. Podem ser consultados em **Ouvres philosophiques**, publicado em Paris em 1947/1948. Veja em "Referências bibliográficas".

foram expressas por ele ao se referir à linguagem gestual criada pelo abade Michel de L'Épée a partir da linguagem de sinais dos surdos parisienses (considerada, e, portanto, referida por Condillac como “linguagem de ação”).

“M. Abade de L'Épée, que ensina aos surdos e mudos com uma sagacidade singular, fez da linguagem de ação uma arte metódica tão simples como fácil, pela qual transmite a seus alunos idéias de todas as espécies; e ousou dizer, idéias mais exatas do que as geralmente adquiridas com os recursos do ouvido. Quando crianças, nós somos reduzidos a julgar a significação das palavras pelas circunstâncias em que as ouvimos, e nos acontece com frequência de a apreendermos apenas de modo aproximado, e nos contentamos com essa **aproximação** por toda nossa vida. Não é o mesmo com os surdos e mudos que instrui M. Abade de L'Épée.

Ele só tem um meio por lhes oferecer as idéias que não se submetem aos sentidos; é analisar e fazer com que analisem com ele. Ele os conduz por conseguinte das idéias sensíveis às idéias abstratas, por análises simples e metódicas; e se pode julgar o quanto sua linguagem de ação possui vantagens sobre os sons articulados de nossas governantas e tutores. M. Abade de L'Épée ensina aos seus alunos o francês, o latim, o italiano, o espanhol: e lhes faz ditados nestas quatro línguas com a mesma linguagem de ação. Mas porque tantas línguas? É com o fim de que estrangeiros possam julgar seu método na esperança de que possa encontrar alguma instância de poder que funde uma instituição para o ensino dos surdos e mudos. Ele mesmo fundou uma que mantém com uma parte de sua fortuna. Creio ser meu dever fazer

justiça ao talento deste generoso cidadão, embora acredite que não se lembre de mim, ainda que tinha estado em sua escola, observado seus alunos e ele tenha me proporcionado ampla informação sobre seu método” (Condillac, 1775/1947, vol 1, pg 429-430, nº 1)<sup>89</sup>.

O endosso oferecido ao manualismo de L'Epée por Condillac foi, entretanto, questionado por Degerando. Em **Dos signos e da arte de pensar** (1800/1973), compara a linguagem de ação (dos surdos) com a escrita e com a fala. Apesar de atribuir à primeira algumas vantagens (entre elas ser rica em analogias) possuía, para ele, a grande desvantagem de que seus signos se ligariam muito pouco à convenção e ao hábito:

“só podem, em cada ocasião, tirar sua eficácia de uma reflexão atual e particular; os que os empregam, os que procuram compreendê-los, necessitam executar várias comparações secretas e estudar, ao menos de maneira superficial, o objeto acerca do qual desejam se entender” (Ib. pg 390).

Como a linguagem de ação demandava, segundo ele, muito da atenção para ser compreendida, onerava a memória e dificultava seu emprego pelo espírito. Em

---

<sup>89</sup> É possível que testemunhos como esse de Condillac, aliados às demonstrações públicas promovidas por L'Epée de seu próprio trabalho, tenham sido efetivos na manutenção de sua escola. Em duas ocasiões, uma em 1778 e outra em 1785, a cidade de Paris votou pela liberação de fundos modestos a L'Epée que se somaram às doações privadas, sobretudo as do próprio rei Luís XVI. Ainda assim, quase faliu em 1780. Em 1789, dois anos após a morte de L'Epée, a Assembléia Nacional acolheu os surdos na nova fraternidade dos homens e transformou a escola de L'Epée em **instituição nacional**, condição que se mantém até nossos dias, sob o nome de Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (ver em Lane, 1984). Como o método de ensino, na época de sua criação fundava-se no uso das mãos, membros orgânicos responsáveis pela produção dos sinais, diz-se que L'Epée e seus seguidores eram “manualistas”, em oposição àqueles que, proibindo o uso de gestos, valiam-se apenas da oralidade (os “oralistas”).

decorrência de seu uso, a ‘razão’ dos surdos era menos desenvolvida do que a das pessoas ouvintes.

“Se a reflexão dos surdos-mudos de nascença é habitualmente bem menos desenvolvida que aquela dos outros indivíduos da mesma idade, isto se deve atribuir ao fato de que eles não possuem outros signos que não os da linguagem de ação, e assim todas as vezes que eles se encontram sós seu pensamento pode se deter unicamente pelas idéias sensíveis (Ib. pg 394).

Se Condillac ofereceu apoio ao método manualista, Degerando endossou o ensino oralista (Lane, 1989).

Se divergências havia em relação a que linguagem deveria ser utilizada no ensino (a fala ou os sinais), a prática pedagógica (oralista ou manualista) organizou-se a partir das idéias empiristas e sensualistas dos filósofos da época, principalmente, aquelas defendidas por Condillac.

Assim, tanto para os manualistas L’Epée e Sicard como para o médico oralista Itard, o ensino da língua para o surdo implicava em uma tarefa árdua e metódica de estimulação da percepção, da memória, da atenção e dos sentidos<sup>90</sup>. Conheçamos um pouco as idéias pedagógicas destes três mestres.

Jean Marc Gaspard Itard foi o médico francês que conquistou notoriedade mundial graças aos estudos e trabalhos pedagógicos que realizou com Victor, “o menino selvagem de Aveyron”, entre os anos de 1801 a 1806. Apesar de não ter obtido sucesso com

---

<sup>90</sup> Interessante notar que, apesar das divergências entre Sicard, L’Epée e Itard entre si, todos eles fundamentaram suas pedagogias, nos textos que escreveram, citando Condillac.

o “selvagem”, isto é, não logrou que conseguisse ter acesso à linguagem francesa, o jovem Victor influenciou de modo notável a educação dos surdos. A seguir me aterei um pouco às idéias de Itard<sup>91</sup>.

Quando iniciou sua atuação com Victor, o médico francês elaborou um programa de ‘adaptação ao meio’ a fim de que o ambiente pudesse ser apropriado à aprendizagem de seu aluno. Para ele, o ‘meio’ deveria ser ‘agradável’ e satisfazer às necessidades do garoto. Deveria ser também enriquecido pela inclusão de materiais específicos, que chamariamos hoje de ‘pedagógicos’, para que se convertesse em fonte rica de estímulos ao desenvolvimento de habilidades concretas<sup>92</sup>. Julgava que o uso de recompensas a cada sucesso do aluno era importante para manter o comportamento, e que cada conhecimento deveria ser gradativamente aumentado em complexidade (Lane, 1984).

Victor representava, para Itard, a possibilidade de verificar experimentalmente as idéias de Condillac, a quem respeitava e admirava.

Seguindo as idéias do filósofo, Itard iniciou seu ensino, estimulando gradativamente todas as sensações de Victor, consideradas por ele como em estado de ‘embotamento nervoso’. Durante três meses, estimulou-lhe os sentidos do corpo: emergia-o em banhos bem quentes durante duas a três horas a fim de estimular sua circulação, seus órgãos e para que tivesse a idéia de ‘calor’; massageava-lhe a coluna e provocava-lhe deliberadamente sentimentos de cólera e alegria. Outros sentidos (visão, olfato, gustação) também foram estimulados.

---

<sup>91</sup> Valho-me quase exclusivamente do texto de Lane (1984) na exposição das idéias de Itard. Quando utilizar outra fonte, a explicitarei.

<sup>92</sup> Itard é conhecido como o fundador da educação para deficientes mentais, além de ter sido pioneiro na criação de jogos e materiais pedagógicos (Lane, 1984).

Como resultado, Victor passou a desejar tomar banhos quentes, a temer o fogo e a aceitar maior gama de alimentos, inclusive cozidos. Aprendeu a vestir-se, a relacionar 'urina-urino!-cama seca' mas a visão e a audição não melhoraram. A falta de progressos nesses sentidos fez com que Itard suspeitasse de que talvez não houvesse uma 'faculdade central' de atenção. Além disso, hipotetizou que o isolamento, ou a falta de estimulação sensorial, havia ocasionado em Victor uma redução generalizada da sensibilidade, inclusive para a dor.

No ensino da fala, Itard resolveu iniciar por sons simples<sup>93</sup> e pela palavra 'non', associando-a a situações de proibição ou de advertência. Victor conseguiu reagir bem a esses sons e mais a alguns outros que compunham um número pequeno de palavras, entretanto, suas conquistas não foram além disso.

O insucesso fez Itard supor que os órgãos da fala deveriam ser estimulados o mais cedo possível e que ensinar uma criança a falar era mais fácil que a um adulto<sup>94</sup>. Trabalhando com essa hipótese, Itard considerou como tendo mau prognóstico a possibilidade do "selvagem" ser educado. Confinado, durante a infância, ao convívio com feras, o período adequado para ser ensinado havia se perdido definitivamente.

Victor protagonizou grande polêmica entre os 'sábios' da época. Para os médicos Pinel e Esquirol, Victor era retardado desde que nasceu, o que justificaria seu abandono. Bory de Saint-Vincent, célebre naturalista, foi cruel tanto com o aluno quanto com o professor:

---

<sup>93</sup> Por perceber grande interesse do aluno pelo fonema /o/, Itard resolveu chamá-lo de Victor (Lane, 1984).

<sup>94</sup> Essas idéias de Itard são aceitas pela neurologia do século XX. Segundo Rodrigues (1993), experimentos com animais privados de determinadas estimulações sensoriais nos mostram que:

"a maturação do cérebro depende de estímulos externos e, mais do que isso, que existe um período onde eles são indispensáveis: se nestes períodos tais estímulos não estiverem presentes, as estruturas cerebrais desenvolvem-se fora do curso normal e tais mudanças são irreversíveis" (pg 13).

“esse selvagem de Aveyron, verdadeiro idiota, sujo e desagradável, a quem em nossos dias pessoas atormentadas pela mania de escrever quiseram fazer célebres, para, desta forma, sê-lo também” (Ib. pg 171).

De qualquer modo, de fato, Itard ganhou com Victor grande prestígio. Em 1806 o médico desistiu de educar o “selvagem” que, então, passou a viver na casa de uma de suas funcionárias, onde morreu aos 40 anos.

Itard, todavia, não desistiu de prosseguir em sua carreira de educador. Estava convicto de que Victor não havia aprendido a falar porque, entre o que já foi assinalado, a **imitação** era fundamental para a aprendizagem da linguagem: o isolamento do garoto deveria ter afetado profundamente o que considerava ser uma capacidade inata (ou seja, a habilidade de imitar).

Como médico residente no Instituto de Surdos de Paris, Itard resolveu testar experimentalmente suas idéias, agora com crianças surdas. Manteve sua hipótese inicial de que o ensino deveria ser cuidadosamente programado, ou seja, que deveria partir de exercícios e idéias simples para as mais complexas. Subdividiu a surdez em cinco categorias que iam desde a possibilidade de o surdo compreender a fala, se produzida em voz bem alta, até a total ausência de reação aos sons ambientais. A fim de melhor estimular a audição de seus alunos e ampliar seu campo de recepção fonética, Itard inventou um espécie de trompete de duas entradas: um de seus extremos era colocado junto à boca da criança e, o outro, mais estreito, se introduzia em seu canal auditivo, conseguindo-se, assim, que o surdo tivesse um ‘feedback’ amplificado de sua própria voz. Deste “trompete” se ramificava um

segundo, através do qual Itard pronunciava as palavras que seus alunos deveriam reproduzir por imitação.

Segundo critérios articulatórios, Itard dividiu os sons em grupos. Seu método de treiná-los (por repetição) seguia uma progressão definida cuja complexidade era aumentada paulatinamente. Itard idealizou uma grade de 148 exercícios só com sílabas, fora aqueles apenas com vogais.

Suas classes eram compostas por seis alunos que, às vezes, dividia em dois grupos de três.

A centralidade de seus esforços era dirigida ao treino de fala, a partir da qual julgava que qualquer surdo poderia ter acesso ao conhecimento e à escrita.

Depois de um tempo de trabalho, Itard constatou que as crianças surdas podiam aprender a falar rapidamente e fez vários relatórios ao governo francês defendendo essa tese. Entretanto, aos anos iniciais de entusiasmo, decorrentes das boas e corretas respostas imitativas dadas por seus alunos aos sons da fala, seguiram-se outros de frustração. Isso porque Itard começou a notar que, por mais treinados que fossem em identificar e reproduzir os sons da fala, os surdos nunca falavam por iniciativa própria nem elaboravam respostas a perguntas que, julgava, deveriam entender; ao invés disso, moviam sempre os dedos quando inquiridos como se quisessem primeiro sinalizar para depois tentar falar. A maior dificuldade que observava em seus alunos era que, usando apenas a fala, compreendessem o que lhes era dito: como crianças estrangeiras, os surdos tendiam a se deter em cada palavra da frase, seguindo-a som por som. Se a oração era longa ou de maior “complexidade” várias repetições eram frequentemente necessárias. Em muitos casos, o surdo a escrevia primeiro para, então, compreendê-la (Itard, 1842).

Foi preciso a Itard vinte anos de dedicação à oralização de surdos para que percebesse que apenas a imitação e a precisão articulatórias não eram suficientes para que o surdo pudesse entender a fala (Lane, 1984). Era necessário, segundo concluiu o médico, que o surdo já representasse por signos as coisas do mundo para que, por eles, a palavra falada pudesse ser entendida por associação. A princípio julgou que a escrita poderia realizar esse papel representativo. Posteriormente, talvez por estar no Instituto e constatar os progressos de surdos como Clerck e Massieu, educados pela “linguagem de ação”, Itard passou a considerar a possibilidade dos sinais serem a linguagem a partir da qual as palavras faladas pudessem ser entendidas.

O reconhecimento por Itard de que a “linguagem mímica” poderia ser útil no ensino da fala não teve maiores consequências junto ao poder público da época, principalmente sendo defendida por ele, que nunca quis aprender a “mímica” e sempre afirmou que surdos poderiam falar. Entretanto, como era muito rico, destinou parte de sua herança à abertura de uma “classe avançada” destinada à estimulação auditiva e ao treino de fala. Como rezava seu testamento, essa classe deveria ser composta por seis alunos selecionados entre os melhores que tivessem concluído a escolaridade do instituto no tempo regulamentar. Esses surdos receberiam uma bolsa com a qual poderiam se manter. Nessa nova classe, os alunos deveriam ser submetidos ao treino da fala e da audição. Os sinais deveriam ser terminantemente proibidos nesse estágio. O objetivo principal era que se tornassem fluentes na escrita e ampliassem suas habilidades orais:

“depois de uma prolongada educação mediante sinais, secundada ademais por um interesse constante pelo estudo e por uma inteligência superior ao normal, [o surdo] pode sair do estreito círculo a que se via contido pela linguagem de

sinais manuais, para comunicar-se, por meio de signos escritos, ou seja, pela leitura, com os homens instruídos de todas as épocas e de todos os lugares. Uma vez alcançada esta fonte inesgotável de instrução e conhecimentos, pode extrair dela tudo aquilo que alguém precisa para completar sua educação” (Itard, cit Lane, 1984, pg 246).

O desejo de Itard por essa “classe avançada” não se concretizou. De fato foi aberta, mas os sinais não conseguiram ser contidos: tiveram que ser permitidos, apesar de Itard ter sido atendido no que se refere aos exercícios de escrita e de articulação. Entretanto, os exercícios articulatórios foram sendo pouco a pouco abandonados e a classe acabou não se diferenciando das demais do Instituto.

Itard foi talvez o único oralista de sua época a admitir que ‘saber articular palavras’ ou repetí-las usando a voz não garantiria que elas pudessem ser compreendidas. Além disso, chegou a postular que para que a fala tivesse sentido o surdo deveria relacioná-la com outros signos. Sugeriu a escrita e a linguagem de sinais. Uma vez que o surdo se valesse da fala, os sinais, considerados por ele como “insuficientes”, não seriam mais usados. Como já vimos, Vygotsky, em 1925, portanto um século depois, chegou a conclusões muito parecidas as de Itard. Entretanto, cabe reconhecer que, anos mais tarde, o psicólogo russo chegou a sugerir que a pessoa surda fosse considerada como sendo efetivamente “poliglota” (Vygotsky, na coletânea publicada em 1993).

O fato de o treino de fala levar a uma fala morta foi denunciado também no **Third Annual Report**, publicado em Hartford, pelo Connecticut Asylum for the Deaf and Dumb Persons em 1819. Nessa publicação o treino da oralidade foi comparado ao

amestramento de estorninhos e papagaios (Lane, 1984). Lembro que Yara, a surda que entrevistei em 1993, também comparou a fala que adquiriu, como produto do programa de treinamento oral que a escola lhe imputou, à fala “fria” do “papagaio”.

Com isso quero dizer que o problema colocado por Itard (produção de fala/compreensão) não foi solucionado pelo oralismo nem mesmo com a proibição mundial do uso de gestos em 1880, durante o Congresso de Milão. Nenhuma resposta pôde ser dada porque \_ excetuando-se pelas sofisticações eletrônicas do nosso século, incorporadas ao processo de oralização \_ a fala continuou a ser **treinada**. A concepção de linguagem que subsidia esse ‘treinamento’ se mantém em nossos dias ainda muito próxima daquela empirista. Basta ver a natureza dos exercícios (psicomotores, de discriminação e diferenciação de sons, visuais, de atenção, de memória, de respiração etc) que são sugeridos, em manuais contemporâneos, como suportes importantes para a oralização (veja Perelló e Tortosa, 1972). O problema não resulta dos exercícios em si, volto a dizer, mas do fato de acabarem por ocupar, nas escolas, papel privilegiado, em detrimento do ensino propriamente dito. E por serem fundamentados numa concepção de ensino de língua que leva à produção de uma fala morta<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> Esse tipo de ensino mecanicista, que muito deve ao empirismo, também se aplica à escrita, ensinada ainda hoje de forma tão mecânica quanto a fala o é para os surdos. A respeito disso escreveu Vygotsky nos primeiros 30 anos já de nosso século:

“Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba com a linguagem escrita como tal.

Algo similar tem acontecido com o ensino da linguagem falada para surdos-mudos. A atenção tem se concentrado na produção de letras em particular, e na sua articulação distinta. Nesse caso, os professores de surdos-mudos não distinguem, por trás dessas técnicas de pronúncia, a linguagem falada, e o resultado é a produção de uma fala morta” (Vygotsky, 1984, pg 119).

### **E o manualismo, como organizou sua pedagogia?**

Fundamentalmente seguindo os mesmos princípios 'condilaquianos' de Itard: apoiava-se na atenção, na visão, na memória e, para exercitá-la, recomendava a repetição dos exercícios. Vejamos suas idéias por alguns de seus proponentes.

L'Epée (1784/1984)<sup>96</sup>, ao ensinar, partia dos objetos concretos que os alunos tinham diante de si na classe. Nomeava-lhes cada um deles, usando a datilologia e a escrita. Para ele, não se aprendia os significados das palavras apenas porque víamos os objetos a que se referiam no exato momento em que eram pronunciadas. Segundo o abade, ao longo do período em que uma pessoa aprende uma língua, é comum que repita uma mesma palavra sem que relacione a ela qualquer idéia. Um sinal de mão ou de olhar eram, para ele, os únicos meios que permitiriam à criança combinar as idéias dos objetos com os sons que a eles a sociedade destinou. Partindo dessas premissas, L'Epée se propôs como educador a :

“levá-los (aos surdos) a pensar sistematicamente e a combinar suas idéias. Eu supus que isso poderia ser alcançado através de sinais representativos reduzidos a um método do qual eu construí uma espécie de gramática” (Ib. pg 52).

Oferece os seguintes argumentos para sua opção pedagógica:

---

<sup>96</sup> Uso a tradução feita para o inglês, a partir do original francês de 1784, por Franklin Philip. Ver em Lane e Philip (1984).

- 1) “porque cada palavra significa alguma coisa, então qualquer coisa, não importa quão abstrata seja, pode ser claramente explicada por uma análise em palavras que, no final das contas, não necessita explicação;
- 2) esta análise pode estar apresentada na fala (speech) ou na escrita para uma pessoa com audição normal, uma vez que ouvindo ou lendo palavras simples nelas [na fala ou na escrita] a pessoa se lembra dos sinais feitos para ela desde criança, sem os quais ela não teria maior compreensão das palavras lidas ou ouvidas do que se as mesmas fossem em alemão, grego ou hebreu;
- 3) ao surdo pode ser oferecida a mesma análise somente na escrita, mas isto terá a mesma validade porque lendo os constituintes simples das palavras prontamente vêm à mente os significados das palavras que se tornaram tão familiares para eles quanto o são para nós, convertendo-se em uso constante no intercurso entre eles e nós” (Ib. pg 53).

Para L'Epée, o significado da palavra era evocado pelas associações primeiras que a criança fez ouvindo o seu som e vendo os sinais feitos pelo adulto na direção de um dado objeto. Esses sinais, que os surdos tinham mais elaborados (porque eram seu único meio de associar e comunicar idéias), poderiam substituir os sons, se a eles fosse imputada uma “espécie de gramática”. Por esses signos representativos o surdo teria acesso à escrita: as palavras gráficas poderiam trazer à mente os significados dos nomes que já lhe eram familiares pelos sinais.

A **repetição** e a **memorização** eram partes necessárias do processo de ensino: a mente deveria ser fartamente impregnada por idéias. Quando o objeto não era acessível, o **desenho** poderia representá-lo na associação entre o objeto [desenhado], o sinal [gestual ou escrito] e a idéia. Quando desenhos não revelassem com clareza a idéia que a palavra representava, a **dramatização** era utilizada. Por exemplo, L'Épée introduzia logo nas primeiras aulas o verbo "carregar". Escrevia a palavra 'eu' e se apontava com o dedo. Depois pegava um livro e o **transportava**, envolvendo-o em torno dos braços; em momento seguinte, o carregava na bainha de sua batina, depois em sua cabeça, em seu ombro, em suas costas;

"andando com a expressão de alguém que carrega uma pesada carga. Nenhuma dessas ações escapa à observação do aluno" (L'Épée, 1784/1984, pg 55).

Dramatizando ações, L'Épée almejava que seus alunos registrassem, pelas sensações, todos os atos expressivos que realizava, todos os objetos que tomava para si ou apontava. Para que fossem simbolizados L'Épée valia-se de **seus sinais metódicos**.

Como se sabe, o abade L'Épée criou uma linguagem artificial em modalidade gestual. Os sinais que compunham essa linguagem tinham duas origens diversas: ou provinham da linguagem de sinais utilizada pelos surdos que circulavam pelas ruas de Paris ou eram sinais inventados por ele próprio com o objetivo de 'adequar' os primeiros à gramática francesa. Ou seja, L'Épée **linearizou**, a linguagem de sinais dos surdos parisienses. O sistema que elaborou foi batizado de **sinais metódicos**, nome apropriado,

aliás, a seu artefato. Isso porque L'Epée não apenas inventou sinais para conectivos e flexões, agregando-os aos sinais usados pelos surdos (flexões) ou inserindo-os ao longo da frase (conectivos), como também descobriu um modo de segmentar os próprios sinais ('sílabas'?) de tal forma que suas partes pudessem se combinar e compor outros sinais (palavras), aí sim, totalmente estranhos à linguagem de sinais que os surdos empregavam. L'Epée criou tantos sinais, em seu empenho de marcar nuances das palavras francesas, que sua linguagem

“algumas vezes era tão desfigurada que se tornava incompreensível”

(Bébian, 1817/1984)<sup>97</sup>

Segundo Bébian (1817/1984), professor que trabalhava no instituto fundado pelo abade, o que L'Epée fez foi criar um modo de relacionar sinal com a escrita:

“Desse modo, por exemplo, para **comprendre** ele fazia os sinais para **prendre** e para **avec** (Latim *cum*); para **surprendre**, **prende sur**; para **intelligence**, **lire intérieurement** (*intus legere*).

Assim o surdo, que podia anotar qualquer coisa ditada a eles por sinais, não podia expressar espontaneamente mesmo seus pensamentos mais simples”  
(Ib. pg 140).

Segundo me parece, ao final da conclusão do sistema de 'sinais metódicos' por L'Epée, a relação de seu artefato com a linguagem de sinais utilizada pelos surdos era a de um parentesco remoto. Assim sendo, faz sentido a crença de que ele tenha criado não a

---

<sup>97</sup> Publicação de Bébian feita em 1817. Tradução para o inglês em: Lane e Philip., 1984.

mas **uma** linguagem de sinais no intuito de fazer os surdos 'relacionarem' idéias de acordo com a escrita da gramática francesa.

A concepção de linguagem do abade levou-o a uma praxis pedagógica fortemente substanciada por atividades de codificação-decodificação de sinais para a escrita e vice-versa. O resultado foi, como apontado por Bébian (1817/1984), que a maioria de seus alunos era capaz de escrever o que lhes fosse sinalizado sem que entendesse o que havia escrito ou sem que pudesse expressar pela escrita seus pensamentos mais "simples". Ou seja, eram transformados em excelentes 'copistas' e 'decodificadores'.

Sicard (1803/1984)<sup>98</sup> apontou, igualmente, esse mesmo problema em **Course of instruction for a congenitally deaf person** no qual conta que, nas demonstrações públicas que L'Epée e seus seguidores faziam com os alunos, não era incomum que essas dificuldades, não superadas, emergissem. Confirmou que, não raro, os surdos escreviam textos em francês que lhes haviam sido ditados em sinais sem que entendessem a escrita que produziam ou sem que pudessem escrever espontaneamente frases em francês mesmo que simples<sup>99</sup>.

Sicard admitia essa dificuldade e a explicou considerando que, aos alunos L'Epée deveria ter ensinado a estrutura da língua francesa e o papel sintático de cada palavra, especialmente do verbo. Eles deveriam ter aprendido a decompor "verbos adjetivos" a fim de que compreendessem que cada um deles era a combinação de uma qualidade (atributo) e o verbo "ser". A eles deveria ter sido explicado os segredos das inversões no Francês com o objetivo de

---

<sup>98</sup> Texto originalmente publicado em 1803 (Paris). Traduzido para o inglês pode ser encontrado em: Lane e Philip, 1984.

<sup>99</sup> Interessante notar que Itard confessou dificuldade similar em relação ao treino da fala: os surdos repetiam mas não compreendiam as palavras que os sons, articulados, compunham.

“previni-los de realizar os erros feitos pelas pessoas familiarizadas somente com a ordem direta; (...) acima de tudo eles deveriam ter sido treinados a compor sentenças simples e a decompor sentenças compostas, e [a eles] demonstrado que todas as sentenças são reduzíveis à forma: ‘A Terra é redonda’. (...) Finalmente, as ações deveriam ter sido realizadas diante deles e os alunos treinados a descrevê-las” (Ib. pg 94).

Como nos diz Foucault (1992), para os gramáticos de Port Royal o verbo não expressaria o discurso de um homem que apenas pode conceber nomes mas que é capaz de julgá-los e relacioná-los entre si. Qualquer julgamento requer o verbo. Entretanto, todos eles poderiam ser reduzidos ao único que significa: o verbo “ser”.

“Todos os outros se servem secretamente dessa função única, mas a recobriram com determinações que a ocultam: acrescentaram-se-lhe atributos e, em vez de se dizer ‘eu sou cantante’, diz-se ‘eu canto’ ” (cf Foucault, pg 110).

Daí haver ‘lógica’ na insistência de Sicard para que seus alunos ‘aprendessem’ a formular sentenças com o verbo “ser”: para ele essa possibilidade lhes abriria a porta de um outro conhecimento, a saber, poderiam compreender o significado de todos os outros verbos derivando-os do próprio ‘ser’. Agia assim para que o ensino da língua **imitasse** o que julgava que teria sido as etapas de formação da linguagem.

Em nossa época, como pode ser lido nos comentários de alguns professores, que transcrevi nos Capítulos I e III, o professor \_ muito orientado pelas cartilhas e/ou pelos manuais \_ julga que o uso do ‘verbo ser’ torna a frase mais ‘simples’. Ou seja, reproduzem

uma 'praxis pedagógica' característica do empirismo sem terem consciência do que a alimentou. E, certamente, tal postura não decorreu no classicismo busca da 'simplicidade', mas da 'transparência' em relação à representação.

Decorre daí uma outra importante diferença entre os antigos educadores e os atuais. Nos séculos XVII e XVIII os mestres eram, eles próprios, pesquisadores, produtores e detentores de um saber que punham à prova através da prática pedagógica. No século XX, os professores 'aprendem' por manuais que, via de regra, apenas orientam **como** fazer sem que seja explicitada a base epistemológica oculta ou subjacente às técnicas sugeridas. O professor é, então, convertido em 'instrumento de ensino' que apenas reproduz um programa escolar de cuja elaboração muito pouco participa. A ele cabe executá-lo. Não era assim no tempo de Sicard.

As palavras "treino" e "treinamento" implicam, em Sicard, uma certa imagem do que fosse, na época, 'educar' ou ser 'educado'. A concepção subjacente é que 'ser educador' consistia em oferecer recursos ao aluno para que este 'decodificasse' o material linguístico apreendido pela visão (via escrita, via sinais); e que o pudesse reduzir à fórmula: "A Terra é redonda".

A dramatização da ação concreta diante do aluno seria representada por ele fora da linguagem (pela percepção) e à essa representação primeira seria ligada a palavra. Pela escrita, a globalidade do percebido poderia ser analisada parte por parte. O que tornava possível o conhecimento eram **as sensações**, o que conhecia era a **mente** no reduplicar da representação.

Ao que parece não foram essas as principais preocupações de ensino de L'Epée. A ele bastava, segundo Sicard, que os surdos reproduzissem as respostas às perguntas tais como ele, L'Epée, formulava a ambas.

“Porque ele [L'Epée] não treinou os alunos a compor sentenças por si mesmos? Porque ele sempre ditava ambas, perguntas e respostas? Porque ele assumiu que nenhum outro tipo de trabalho pudesse ser requerido deles. ‘Alguém pode entender uma linguagem estrangeira sem estar apto para falá-la’, ele respondia quando eu lhe colocava essa objeção. ‘Eu entendo italiano’, ele acrescentava, ‘mas eu não posso escrever em italiano. Os surdos entendem francês, eles o traduzirem para sinais é suficiente para mim’.

‘Sim’, eu poderia ter dito, ‘mas estes sinais que você acredita que são sua linguagem é você que os deu a seus alunos. Esta linguagem não é mais a deles tanto quanto não o é aquela [francês] que eles estão traduzindo’. Isto teria sido minha réplica. Mas teria sido decente para um discípulo levantar um completo ataque a seu mentor, especialmente quando ele me dizia continuamente que seu sucesso deleitava a todos da Europa e que tão grande glória tinha sido suficiente para seus imitadores? Ele [L'Epée] fez a confissão modesta seguinte: ‘Além do mais, eu descobri o vidro; você está destinado a fazer o óculos’<sup>100</sup> (Ib. pgs 95-96).

Sicard (Ib.) propõe um novo caminho que, para ele, deveria ser similar à

---

<sup>100</sup> “After all, I found the glass; you are destined to make the spectacles” (L'Epée, cf Sicard, pg 96). Essa expressão pode ter várias traduções possíveis mas em todas os significados remetem à idéia de que ele, L'Epée, havia descoberto a ‘matéria prima’ do ensino, a Sicard caberia transformá-la em prática.

“educação de um selvagem, uma educação posta em ação, na qual o professor \_ tirando proveito dos poucos elementos conhecidos sobre a gramática deste homem da natureza \_ cria com ele, de modo a falar, a gramática do homem social a qual nascerá sempre da necessidade” (Ib. pg 96).

Para Sicard, o acesso ao conhecimento seria circunstanciado pelo uso da linguagem de sinais, para a qual se empenhava na elaboração de um dicionário. Entretanto alertava: **não caberia a ele inventar os sinais.**

“Os surdos criam os sinais; eu simplesmente digo como eles os fazem. Os sinais devem ser tomados da natureza dos objetos que eles representam. Somente os sinais dados pela própria pessoa surda relativos às ações que ela observou e aos objetos que ela viu podem substituir a linguagem falada. Esta linguagem figurativa tem mesmo uma vantagem definitiva sobre a linguagem falada, por não ser restrita a nenhum dialeto específico. É uma espécie de linguagem universal que, se bem articulada, é compreensível a uma pessoa de qualquer nacionalidade” (Ib. pg 97).

Sicard deu um bom passo, a meu ver, ao compreender a necessidade de professor e aluno usarem uma linguagem comum. Preferiu escolher, opondo-se a L'Épée, a linguagem dos próprios surdos por acreditar, primeiro, que como linguagem ela era menos equívoca que a fala, uma vez que já representava um conhecimento e, portanto, expressava um raciocínio acurado de uma idéia, o que não ocorria com a fala. Segundo, por supor que

os surdos a haviam desenvolvido sem terem sido afetados pelos efeitos ‘deletérios’ do uso e da convenção. Os sinais seriam, para ele, o ‘desdobrar puro’ da representação já posta à prova pela analogia. Os sinais demonstrariam o que a natureza da alma humana, mesmo com um sentido a menos, podia fazer por si mesma. Itard (1842) supunha o mesmo. Para ele, se imaginássemos uma sociedade sem voz, sua linguagem seria a “mímica” sem que com isso houvesse qualquer prejuízo qualitativo à civilização que dela se originasse.

Para Sicard, dado que os sinais já seriam a revelação da própria razão e uma vez que a razão é comum a todos os homens, então, uma linguagem produzida pelo engenho da razão só poderia ser universal e **transparente** (eu diria isomórfica) ao modo da alma **conhecer**. Com essa suposição, é óbvio que Sicard foi coerente ao afirmar que a linguagem de sinais, ao contrário da fala, não era restrita a um dialeto específico, pois pertenceria, tal como a razão que a engendrou, a todos os homens. Todavia, era necessário que fosse “bem articulada”, que refletisse a relação analógica que lhe deu origem. Por isso, seria apenas com os próprios surdos que deveria ser aprendida: ao filósofo caberia apenas descrevê-la. Por ela, o francês poderia ser compreendido pelo surdo e a “gramática do homem social” aprendida pela “gramática da natureza”.

Suas idéias mostram como a estrutura conceitual de uma época define o que seja ‘linguagem’, sua natureza e seus limites. No iluminismo, os limites da linguagem eram aqueles da representação e sua natureza primeira era de ser produto da sensação. A *epistémê*, ou os sistemas de referência da época, não permitiram a Sicard constatar a diversidade de sinais existente mas apenas o engenho e funcionamento racional de uma “gramática universal”; engenho este fabricado pelo desejo utópico e sempre perseguido de

uma linguagem universal e inequívoca, livre de qualquer mediação, expressão pura de uma razão funcionando por si. Sobre este último aspecto, afirmou:

“De fato, muitas crianças [ouvintes] aprendem [a linguagem] pelo hábito para se fazerem compreender; crianças surdas aprendem pela análise. Crianças ouvintes passam um grande tempo enunciando palavras sem conectar a elas qualquer idéia e frequentemente continuam com este hábito por toda a sua vida; o surdo usa um sinal somente quando eles têm uma idéia para expressar. As crianças ouvintes têm apenas vagas noções tomadas das primeiras, frequentemente errôneas, impressões; como o surdo é incapaz de se apropriar de quaisquer noções de pessoas a sua volta, eles se apresentam a seu professor com uma mente sempre fresca (*ever-fresh mind*), conhecida como **tabula rasa**, com nenhuma mescla de idéias heterogêneas previamente comunicadas.

O professor pode convenientemente traçar nesta mente os caracteres que ele deseja imprimir nela (...) As pessoas ouvintes têm pouca compreensão da justeza ou das regras da linguagem que elas falam, ou mesmo de qualquer lei da lógica. Os surdos, com seus sinais, tornam-se bons gramáticos e lógicos precisos” (Ib., pg 89).

A visão que possuía do aluno surdo era, pois, rousseauiana: a do “*bon sauvage*” preservado dos vícios da sociedade. A idéia que fazia da linguagem de sinais não era menos romântica. Era entendida por ele como produto do funcionamento racional dos sentidos e das representações por si mesmos. Assim constituída, era preservada dos “efeitos

corrosivos do tempo” e poderia se tornar numa linguagem universal que uniria “todos os povos numa grande família” (Ib. pg 98).

Em termos pedagógicos, a diferença entre Sicard e Itard não estava nos princípios ou conceitos que estruturavam as suas práticas de ensino. Se Sicard obtinha sucesso, como Lane (1984) afirmou, era por um motivo que ele não podia ‘perceber’, por ser incompatível com a sua suposição de que a inteligência/representação era auto-criadora. Se teve sucesso foi porque, ao aproximar-se de seus alunos por uma linguagem comum, ocupou o papel de co-autor de suas ‘aprendizagens’. Ou seja, o que de fato possibilitava o saber que atribuía a seus educandos era construído no confronto entre ele e os surdos, no interior do espaço discursivo que constituíam. Insistiu, por exemplo, na idéia de que o professor deveria se aproximar do aluno surdo por sua própria linguagem para “**criar com ele (...)** a gramática do homem social” (pg 96).

O mesmo sucesso parece não ter conseguido Itard, que pretendeu ensinar a linguagem falada de um lugar externo à própria linguagem, recorrendo apenas ao exercício das “operações do entendimento”, na suposição de que as representações que produziriam acabariam por se desdobrar em outra: na própria linguagem oral. Percebeu, entretanto, que a atenção, a imitação, a memória etc não eram suficientes. Compreendeu que para entenderem o que repetiam usando a voz, os surdos deveriam significar antes o mundo por uma linguagem (fosse a escrita, fosse os sinais).

Para Sicard, como para Condillac, uma linguagem deveria possibilitar uma significação exata da idéia, tornar possível a ordenação e a análise do pensamento. Ora, se pela linguagem de sinais a atividade mental era possível e até mais ‘precisa’ do que pela fala,

porque não a priorizar na escola? Na pedagogia de Sicard, **a escrita era uma meta a ser alcançada necessariamente e, a fala, se fosse possível**. Observe-se, entretanto, que entre Condillac e Sicard havia uma diferença importante: enquanto o filósofo (1775/1947) defendia os ‘sinais metódicos’ de L’Epée por serem lineares, e, portanto, por permitirem a análise das idéias simultâneas que comporiam o pensamento, Sicard (1803/1984) defendia a idéia de que a linguagem dos surdos era, ela própria, ‘análise pura’.

Do ponto de vista epistemológico, ambas as teses eram passíveis de serem mantidas pois não feriam o núcleo duro da estrutura conceitual que subsidiava todo o conhecimento no século XVIII. Dito de outro modo, tanto as idéias de Condillac como as de Sicard permitiam que a linguagem de sinais fosse tomada como objeto de análise, dado que compartilhava com a oral a mesma origem e, se decomposta em seus elementos mais simples, levaria à sensação pura. Entretanto, a abordagem oralista não só se manteve como acabou por se organizar em uma base de sustentação mais forte do que a manualista, principalmente a partir do século XIX, quando as línguas orais foram objeto de estudo fonético cuidadoso. Alguns ‘foneticistas’, entre eles Alexander Bell, tinham interesse voltado em estudar a posição dos órgãos fonoarticulatórios na emissão de cada fonema, preocupados mesmo com a questão do ensino da fala para os surdos. Seu filho, também Alexander, dedicou grande parte de sua vida a este mesmo projeto. O oralismo se alicerçou, pois, nos estudos biológicos sobre os órgãos da fala e no modo como produzem sons. Treiná-los e desenvolvê-los passou a ser a meta educacional na crença que, aos estimulá-los, a fala emergisse por si (a pedagogia do método Itard é um bom exemplo desta abordagem).

Entretanto, volto a repetir: foi a mesma concepção de linguagem que substanciou tanto a prática pedagógica oralista como a manualista.

Há de se considerar também que a *epistémê* que caracterizou os séculos XVII e XVIII ofereceu uma matriz comum não só para um certo discurso sobre a natureza da linguagem como para a emergência de organismos sociais que chamamos de **instituições**, dentre elas, a Ciência e a Escola. Vejamos de que modo com Foucault (1991, 1992).

Se nos séculos XVI e XVII a análise das ‘semelhanças’ era a única forma de conhecer o mundo, tornando solidárias a ‘magia’ e a ‘erudição’, na idade clássica a busca das ‘similitudes’ passa a ser concebida como fonte de erros. Não que se devesse excluí-la do horizonte do saber mas, como já havia proposto Descartes, que fosse redimensionada: qualquer semelhança deveria ser analisada em sua diferença, identidade, medida e na ordem em que ocupasse num conjunto dado de eventos (Foucault, 1992).

A **comparação** racional e meticulosa do fenômeno era o que deveria subsidiar a organização do conhecimento. Nenhum saber poderia ser obtido fora da **intuição** (ato de inteligência atenta) e da **dedução** (ato de pensamento que permite relacionar evidências observadas).

Conhecer o mundo implicava, necessariamente, em poder estabelecer relações entre todos os diferentes seres que compõem a vida segundo uma **ordem** qualquer (ordem social, ordem numérica, ordem alfabética das enciclopédias etc). Daí decorre que a **ordem** é, ao mesmo tempo,

“natural (em relação ao pensamento) e arbitrária (em relação às coisas), já que essa mesma coisa, segundo a maneira como a consideramos, pode ser colocada num ponto ou noutro da ordem”.

(Foucault, 1992, pg 96).

Ordenar estava na base da taxinomia e dos métodos que organizaram tanto os seres em classes como as distinções elementares entre eles: princípios de observação e análise que faziam desnudar, sob a identidade aparente dos organismos, o plano de suas diferenças intrínsecas ou a sua identidade particular.

Classificar era entendido como um exercício da razão que fazia o visível referir-se a si mesmo, “encarregando um de seus elementos de representar os outros” (ibid pg 244).

“A análise da representação tem, portanto, valor determinante para todos os domínios empíricos. Todo o sistema clássico da ordem, toda essa grande **taxinomia**, que permite conhecer as coisas pelos sistemas de suas identidades, se desdobra no espaço aberto no interior de si pela representação, quando ela se representa a si mesma: o ser e o mesmo têm aí seu lugar. A linguagem não é senão a representação das palavras; a natureza não é senão a representação dos seres; a necessidade não é senão a representação da necessidade” (Ibid, pg 223).

De uma árvore ao próprio homem, a natureza poderia ser estudada segundo as leis da taxinomia, da classificação ou da ordem. Segundo escreveu Lajonquière (1994), no classicismo o **homem** era entendido como um ser somente igual a si próprio. Em comparação a outros seres era o único que podia **refletir** e **conhecer**. Os iluministas postulavam, dessa forma, **a igualdade natural constitutiva** que marcava todo e qualquer homem em relação aos outros seres. No bojo dessas idéias, a figura de um rei, cuja

ascendência, supunha-se, levava a Deus, tornou-se insustentável. Qualquer homem, todos imersos em sensações, eram considerados passíveis de serem ensinados, treinados, transformados em pessoas de conhecimento. Mesmo os deficientes, como os surdos, estavam marcados por essa potencialidade humana intrínseca de superação da ‘enfermidade’: bastava a eles ser oferecido um programa de ensino que estimulasse metódica e sistematicamente os sentidos remanescentes.

“Destá forma, no seio do espírito moderno começou a se aninhar a idéia reabilitadora. De agora em diante, as marcas de excepcionalidade física ou psicológica passaram a ser consideradas indícios ou manifestações de doenças orgânico-sociais tratáveis, uma vez que é tido como uma operação viável o fato de intervir no real da anátomo-fisiologia, ora via estritamente médica, ora via uma metódica e moral estimulação sensorial” (Lajonquiére, 1994, pg 3).

Disso resultou uma compreensão reducionista sobre ‘educação especial’ e ‘reabilitação’: toda a heterogeneidade existente entre os indivíduos passou a ser reduzida, na prática, a programas de intervenção sensório-motores de natureza meramente técnica .

Segundo Foucault (1991), os procedimentos classificatórios e avaliatórios do indivíduo e de seu corpo se consubstanciaram, e se confundiram, com as práticas disciplinares. Práticas essas que, enquanto atos de conhecimento organizados por uma escritura própria, fundaram as diferentes disciplinas que, por circularidade, subsidiaram aquelas práticas. O poder se descentraliza e se espalha em todas as nervuras e dobras da vida social. O controle do corpo, o controle disciplinar do conhecimento, os programas de

ensino, entre outras práticas sociais, passam a difundir e a exercer o poder que antes apenas pertencia ao Rei e a Deus (Foucault, 1991).

Poder que é também exercido na escola, direcionado a essa busca de tornar todo homem igual em (quantidade de) conhecimento. As oportunidades deveriam ser dadas a todos, já que qualquer **homem**, mesmo aquele com deficiência moral, poderia ser ‘reabilitado’. Bastaria que seu corpo e seus impulsos, seus sonhos e seus desejos fossem controlados através de atenta observação e cuidadoso treino laborial. Esses novos pontos de vista foram uma das consequências em se tomar a **classificação** e a **ordenação**, como ‘métodos’ de produção de saber sobre o próprio homem.

De fato, a possibilidade de classificar as identidades e diferenças acarretou outra: a de se poder dividir os homens segundo categorias (a das crianças, a dos machos, a das fêmeas, a dos loucos, a dos surdos...). O saber organizado em escritura colocou acessível a qualquer ser social todos os discursos sobre estas e outras categorias constituídas mas, ao mesmo tempo, converteu-se em objeto e ‘propriedade’ de disciplinas que, cada vez mais, se diferenciaram entre si.

“Aparece, através das disciplinas, o poder da Norma.(...) O Normal se estabelece como princípio da coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandarizada e a criação das escolas normais; estabelece-se no esforço para organizar um corpo médico e um quadro hospitalar da nação capazes de fazer funcionar normas gerais de saúde; estabeleceu-se na regularização dos processos e dos produtos industriais” (Foucault, 1991, pg 164).

A regulamentação converte-se em instrumento de poder. Às marcas sociais (de status, de filiação etc) se agrega um conjunto de graus de normalidade, evidências de pertencimento a um corpo social que se tenta tornar homogêneo, mas que oculta em si mesmo “um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares” (ibid, pg 164).

A regulamentação, que leva à homogeneidade, também individualiza ao permitir a mensuração dos desvios, a determinação de seus níveis e a fixação das especialidades, fazendo com que as diferenças se ajustem umas às outras.

A avaliação controlada do homem pelo homem “combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” (ibid, pg 164).

A liberação epistemológica da medicina, nos finais do século XVIII, trouxe o hospital como instituição de exame e intervenção corporal (Foucault, 1991). Entre a medicina e a pedagogia especial os laços foram de uma gênese solidária desde o início. (Basta lembrar que Itard era médico e de sua reconhecida, e ainda atual, influência sobre a ‘Pedagogia do Excepcional’). Mas os espaços e as especificidades institucionais agora começam a ser demarcados: a Escola passa a ser um lugar de práticas e técnicas, subsidiadas pelos saberes da medicina e, na segunda metade do século XIX, com a liberação da psicologia, também por ela.

O exame do aluno permite que sua individualidade converta-se em documentário sempre disponível às ciências.

“Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços ‘específicos’,

como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado, a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição, sua ‘população’ ” (Foucault, 1991 pg 169).

A Psicologia teria tido sua origem nesse momento histórico dos processos de individualização, exame, testagem e classificação do indivíduo (Foucault, 1991).

Todavia, todo esse controle, esses procedimentos disciplinares e disciplinadores não são passíveis de serem engendrados por qualquer um mas por grupos de indivíduos que, ao produzirem o conhecimento ‘correto’ (porque posto à prova, medido e testado), tomam para si o direito de estabelecer o ‘verdadeiro’. Começa a ser construído o papel social e político do ‘cientista’. Delimitam-se, pouco a pouco, as diferentes áreas de saber e, em contraparte, são determinados os grupos ‘autorizados’ a produzir conhecimento sobre o Homem do interior delas.

“O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade: mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a ‘disciplina’ ” (Foucault, 1991, pg 172)

Cabe notar que Foucault se vale do duplo sentido da palavra “disciplina” em seus textos (1973, 1991) colocando-os em sobreposição, fazendo com que ora se fundem num único sentido, ora cuidando para que se complementem. O recurso que utiliza é o uso de “aspas”. Vale-se delas quando, no texto de 1973, refere-se à disciplina enquanto regime de imposição de uma ordem, fazendo assim com que se diferencie, mas ao mesmo tempo se funde, com o sentido de ‘ciência’. Em seu texto de 1991, utiliza as aspas ao se referir à disciplina como ‘ciência’.

Nessas suas escrituras, o recurso das aspas faz todo sentido: para Foucault a disciplina é tanto um domínio de objetos, de métodos, de técnicas e de ‘proposições verdadeiras’ (1973) como também é um tipo de poder e uma modalidade para exercê-lo (1991). É sempre poder: seja pela coerção imputada ao corpo (do aluno nos bancos escolares, do preso no panóptico, do louco no hospital) seja como princípio, produtor e controlador dos ‘discursos verdadeiros’ sobre o homem (sobre sua linguagem: se é ‘verdadeira’ ou se é ‘utópica’; sobre seus desejos: se são normais ou indícios patológicos; sobre seu corpo: se sadio ou doente etc).

A decorrência mais importante do engendramento de todos esses novos procedimentos disciplinares e disciplinadores é que permitiu que o saber clássico, prestigiado porque ‘científico’ ou obtido pela razão, encontrasse caminhos institucionais de penetração nos séculos seguintes. Vamos por partes.

1) Em meados do século XIX, a Psicologia ganha independência da filosofia, conquistando um espaço disciplinar próprio. Como qualquer Ciência, tomou o passado como ponto de partida, valendo-se fortemente da biologia e do empirismo sensualista de Locke (1632-1704). A influência das idéias iluministas estende-se fortemente até nosso

século, ganhando roupagem renovada com Skinner (1978). Com ele, todo comportamento humano é reduzido à análise dos estímulos a que o organismo é exposto, das respostas que provocaram no sujeito e das consequências ambientais (se reforçadoras ou punitivas) que estas respostas obtiveram do meio. Incorporar-se-ia ao repertório comportamental aquelas respostas que foram reforçadas (Mueller, 1978).

Em decorrência, a questão da aprendizagem é reduzida a programas organizados e hierarquizados de estimulação e reforçamento de ‘respostas apropriadas’.

A atenção, a percepção, a memória etc, nomeadas agora como ‘funções cognitivas’ ou ‘funções psíquicas’<sup>101</sup>, continuam a ser concebidas como elementos constitutivos do conhecimento e da linguagem. Como são ‘fatores’ que se ‘alimentam’ de determinados estímulos, decorre que são passíveis de estimulação ou treinamento. Essas idéias estão na base de todos os programas de reabilitação: o esforço do ‘reabilitador’ direciona-se, em geral e quase exclusivamente, a estimular o que ‘sobrou’ num corpo deficiente. Ao surdo é destinada uma série de exercícios articulatórios, dos órgãos fonoarticulatórios, de ‘colocação de fonemas’ etc na busca da ‘habilitação’ ou ‘reabilitação’ da fala. Todos esses procedimentos corretivos acabam por reduzir o sujeito a corpo biológico, o corpo em uma máquina deficiente e, num último ato, sujeito em deficiente.

Em relação a esse último aspecto, como já abordei no capítulo anterior, a Psicologia, com seus testes psicométricos, em muito contribuiu para demonstrar os ‘distúrbios afetivos e cognitivos’ em surdos, ou seja, seu estado ‘deficiente’, algumas vezes relacionando este ‘estado deficiente’ ao uso da linguagem de sinais, considerada insuficiente para o ‘desenvolvimento simbólico e cognitivo plenos’. Tome-se como exemplo o texto de

---

<sup>101</sup> Para Condillac eram as “operações do entendimento”.

Levine (1960). Para essa autora, deveria ser considerado com ponderação o uso escolar da linguagem de sinais, uma vez que a formação de conceitos, a expressão e a compreensão requeriam “insights” especializados pelo usuário. Além disso, as pessoas que dependessem fortemente dessa forma de comunicação teriam uma prática de linguagem verbal e de compreensão mais fracas.

É flagrante a semelhança dessa asserção com aquela de Degerando, feita 160 anos antes:

“Não duvido absolutamente de que, se a reflexão dos surdos-mudos de nascença é habitualmente bem menos desenvolvida (...) isto se deve atribuir ao fato de que eles não possuem outros signos que não os da linguagem de ação (...)” (pg 393).

Em 1971, Myklebust, ao vincular certos ‘comprometimentos de desenvolvimento’, diagnosticados em indivíduos surdos, aos fatores etiológicos causadores da própria surdez, converte a pessoa surda em deficiente múltiplo, vítima impotente de condicionantes patológicos implacáveis.

Essa mesma tese foi defendida em 1880 em Milão por médicos e especialistas ouvintes:

“não pode ser surpreendente que a saúde do surdo e mudo está longe de ser satisfatória. Vamos nos aprofundar na razão disso. O surdo congênito, se por consanguinidade paterna ou não, frequentemente herda além da surdez outros defeitos constitucionais. (...) Eles são também propensos a doenças do couro cabeludo, à supuração do ouvido. (...) E muitos, que não apresentam nenhum

desses defeitos, crescem retardados e frágeis, e morrem por definhamento no início da juventude, ou por algum distúrbio deteriorativo (...)" (Thompson, 1880, pgs 127-128).

A diferença, a nível temporal, entre essas afirmações é que, a partir do século XIX, tomam a forma de 'discursos verdadeiros' (ou 'científicos') produzidos por pessoas com o aval institucional para gerá-los. Como todo saber leva a generalizações, os discursos clínicos acabam por construir o "surdo" como positividade em si mesma, em relação a qual todas as afirmações científicas "verdadeiras" são passíveis de serem aplicadas a qualquer sujeito surdo empírico.

Em resumo, nas demarcações de campos, julgo que a Psicologia constitui-se expandindo lateralmente as idéias iluministas. Acabou desembocando, na prática, no "tecnicismo" e na defesa da linguagem oral.

2) Boa parte da Pedagogia sedimentou-se no mesmo empirismo que também substanciou a Psicologia. Está presente, por exemplo, nas práticas pedagógicas traduzidas em exercícios para a memória, para a atenção, para a estimulação do aparato viso-motor etc. No caso dos surdos o exercitar o visual, o que sobra além da audição, passa a ser o centro principal de acesso ao saber: o desenho pareado à palavra; o desenho que representa uma representação e torna-se signo; a visão que, convenientemente exercitada, é o canal que deve possibilitar ao surdo corrigir, diante do espelho, a articulação de um som que não ouve. Ou antes, é o sentido que deve ser treinado para que possa ver uma 'fala' que não logra penetrar em seu corpo pela audição. É também pela 'visão' que se espera que a palavra

(convenientemente pareada a um desenho ou a uma dramatização) se associe com sua forma gráfica.

Além do mais, se qualquer objeto pode ser convertido em signo, então, qualquer artefato pode ser deliberadamente criado pela escola para fazer suprir o que se diagnostica como 'lacunas de linguagem' do surdo. Se a representação pode desdobrar-se sobre si própria, o 'conteúdo' pode ser 'passado' independente da língua (através da pantomima, dos gestos expressivos, do desenho, da dramatização etc:).

Se, como afirmava Condillac e, portanto, no rastro do empirismo, há um progresso paulatino do conhecimento a partir das idéias simples para as mais complexas, então a aprendizagem deve seguir um 'programa', ou antes, deve ser composta por 'etapas'. O ensino, que atualmente aí se funda, passa a se ater às partes, nas passagens hierarquizadas segundo (o que se supõe ser) os 'graus de dificuldades'. A idéia é que, dominando as partes, de alguma forma o aluno consiga integrá-las num todo<sup>102</sup> (por exemplo, sabendo se valer dos cálculos trigonométricos seria capaz de calcular o tamanho de um prédio ou a sombra produzida por uma montanha etc). Apoiando-se no associacionismo, o trabalho escolar se reduz ao reconhecimento. Se o reconhecimento é condição necessária à compreensão não é, todavia, suficiente para que seja possível. A compreensão, como afirmei no capítulo anterior, requer um trabalho dialógico permanente entre o sujeito e o outro: diálogo que problematize o mundo e, ao fazê-lo, possibilite ao aluno realizar diferentes leituras da realidade (e dos outros seres que o rodeiam). E nenhuma leitura se faz sem a leitura da palavra (Geraldí, 1993).

---

<sup>102</sup> Condillac, acho, diria que essa integração seria possível pelo mútuo exercitar das operações mentais, elas próprias geradoras de representações e idéias, que se desdobrariam e se relacionariam pela reflexão. O papel do 'outro' seria secundário sob este aspecto. A mente sim, aberta às sensações, seria soberana.

3) Na dobra do século XVIII e começo do XIX a fonética se estabelece como área de saber. Apesar de só ser ‘absorvida’ pela Linguística no século XX foi ela que “levou a linguística a se dar conta da necessidade do conceito de sons vocais independentes de letras e, para representá-los, foi idealizado um processo fora da escrita comum, processo esse que veio a se chamar transcrição fonética” (Mattoso Câmara, 1975, pg 66).

A noção de que a linguagem é arbitrária e composta por sons, base das convicções de Itard e Degerando, é endossada pela criação, com a Fonética, de um campo disciplinar onde os sons que compõem a fala são meticulosamente estudados. Apesar da fala ter sido considerada como elemento secundário do sistema linguístico, os aspectos fonéticos são tomados como componentes essenciais de qualquer língua; isso porque ganhou maior sustentação a tese de que, como no dizer de Benveniste (1976):

“não há linguagem sem voz” (pg 65).

Essas idéias, em cumplicidade com as noções psicológicas de ‘sujeito surdo’ e ‘aprendizagem’, tiveram como repercussão o fortalecimento do ensino oral como forma ‘ideal’ de educação dos surdos, orientação que se manteve do século XIX até meados do XX.

Ao elencarmos as consequências do conhecimento clássico para o nosso presente, meu intuito foi o de mostrar que, estando no classicismo o berço das disciplinas, não se pode negligenciar o fato de que ainda somos marcados por algumas de suas ‘verdades’ sobre ‘homem’ e sobre ‘linguagem’.

Mas se os procedimentos disciplinadores das instituições se mantêm e se reproduzem em nossos dias, uma última ruptura na virada do século XVIII para o XIX acabou por organizar uma nova *epistémê* que alterou de modo substancial a maneira de se conceber o que fosse 'linguagem'. Os novos discursos permitiram tanto a criação da LINGUAGEM, ao transformá-la em positividade independente do homem e da representação, quanto a reinserção da 'linguagem de sinais' como objeto de estudo científico. Sigamos, com Foucault (1992), a constituição dessa última *epistémê*.

### **V.2.3- A *epistémê* terceira:**

#### **A linguagem como mecanismo.**

O rompimento das empiricidades com a representação se instaura pela articulação de duas fases distintas e localizáveis: uma por volta de 1795 e a outra pelos arredores de 1800 sendo os pontos temporais extremos desta ruptura os anos de 1775 e 1825.

Na primeira fase, o espaço das positivities ainda se mantêm no plano quadrangular das representações duplicadas que geram pela análise, pela composição e decomposição, o sistema de identidades e diferenças, princípio geral de toda a ORDEM.

Na segunda fase, a ruptura com a representação se completa e à ORDEM se opõe a HISTÓRIA.

Entretanto, as dispersões ocorridas na primeira fase foram suficientemente importantes para constituir o solo disciplinar da Economia Política, da Biologia e da Filologia. Dado que meu interesse se volta às questões da Linguagem, serei breve em

discutir os dois primeiros campos de saber. Se o faço é porque, de alguma forma, se ligam entre si: todos delimitaram espaços pela ‘fabricação’ discursiva de objetos independentes do ‘homem psicológico’, de seus desejos e utopias.

### **O trabalho e seu valor:**

Na história das riquezas, houve com Adam Smith (1793-1790) a formação de uma onda perturbadora notável no que diz respeito ao novo modo de analisar e conceber o que fosse **trabalho**. Se em Cantillon<sup>103</sup> o valor do trabalho era medido **pelas necessidades básicas do homem** que o produziu (alimento, vestuário e habitação) durante o espaço de tempo em que durava a obra, em Smith a análise do trabalho descobre uma **unidade absoluta**. A partir dele as riquezas serão decompostas segundo o número de horas gastas, o esforço para produzi-las e a fadiga que provocaram. Como jornada, fadiga e esforço o trabalho passa a ser entendido enquanto numerador fixo: o que se modifica é sempre a produção ou o número de peças efetivamente fabricadas. O desdobramento das operações de trabalho redistribui os funcionários em determinadas e sempre as mesmas funções e aumenta a produtividade sem acréscimos de novos trabalhadores. Ao aumentar-se a produção, barateia-se o próprio trabalho.

Se antes a necessidade ou desejo de troca pelo indivíduo era o que imputava ao trabalho um certo **valor**, agora a essa necessidade se agrega um fator exterior e limitante: os interjogos reguladores de mercado.

---

<sup>103</sup> Num primeiro momento, valho-me principalmente de Foucault (1992) ao discutir a terceira *epistémé*, assim sendo, os autores mencionados sem referência bibliográfica foram discutidos por ele. Quando, num segundo momento, discuto a inserção da linguagem de sinais na Linguística convoco outros personagens para tecer meu texto mas, ao fazê-lo mantenho o olhar foucaultiano de que o ‘objeto científico’ não é uma realidade ‘factual’ mas discursiva.

Como seus predecessores, Adam Smith analisa as 'riquezas' e entende os objetos de necessidade como formas de representação, mas formula uma lei que é irredutível à representação, ao trazer

“à luz o trabalho, isto é, o esforço e o tempo, essa jornada que, ao mesmo tempo talha e gasta a vida de um homem” (Ib. Foucault, 1992, pg 239)

A fecundidade do 'trabalho' é posta num espaço exterior ao da representação, circunscrito, doravante, na divisão de tarefas, no acúmulo de capitais, na divisão entre trabalho produtivo e improdutivo e no progresso que demanda. Com Adam Smith o tempo da economia será aquele de:

“uma **organização** que cresce segundo sua própria necessidade e se **desenvolve segundo leis autóctones** - o tempo do capital e do regime de trabalho” (ib. pg 240, grifo meu).

### **Os seres e sua organização:**

Entre 1775 a 1795 mantém-se, nas ciências naturais, o mesmo princípio classificatório pelo 'caráter', distribuindo-se e agrupando-se indivíduos num quadro geral em que qualquer ser, conhecido ou não, pudesse encontrar o lugar que lhe fosse próprio. Esses caracteres orgânicos, extraídos da representação total dos indivíduos, se mantêm. Entretanto, a técnica que os estabelece é modificada profundamente com Lamarck, Jussieu e d'Azyr.

Se no século XVIII o **caráter** era estabelecido pela comparação de estruturas visíveis, com Lamarck e d'Azyr será buscado nas entranhas do funcionamento invisível dos

seres, em sua **organização interna**. O que distinguirá, pois, um animal não será mais o conjunto distinto e visível de caracteres presentes em sua superfície mas a complexidade, em termos funcionais, que tais aspectos estabelecem no interior da organização na manutenção da **vida**.

As taxinomias irão se compor de quatro modos distintos:

1- hierarquizando os caracteres segundo sua presença, sistemática ou não, na extensão de um gênero, de uma espécie ou de uma família de seres.

2- distribuindo os caracteres de acordo com as funções que realizam no organismo: as relações que passam a importar são aquelas de subordinação funcional. Dito de outro modo, a **função** passa a ser a variável a partir da qual os caracteres são hierarquizados: são mais importantes aqueles cujo funcionamento é imprescindível à vida.

3- A noção de **vida** torna-se necessária à ordenação dos seres: classificar deixa de ser fazer o visível referir-se a si próprio. A análise, agora, será, trazer o invisível à sua visibilidade, à sua razão para, depois, retornar aos seus sinais na superfície do corpo.

4- Rompe-se o paralelismo entre classificação e nomenclatura.

Se no espaço classificatório do visível, nome e gênero estabeleçam entre si uma relação isomórfica, doravante o caráter só poderá ser classificado com referência à organização interna e secreta do indivíduo. A imersão no invisível se faz necessária, pois, para que o nome apropriado possa ser encontrado. Daí para frente,

“a ordem das palavras e a ordem dos seres não se recortam mais senão numa linha artificialmente definida. Sua velha interdependência que fundara a história natural na idade clássica e que conduzira, num só movimento, a estrutura até o caráter, a representação até o nome e o indivíduo visível até o

gênero abstrato, começa a se desfazer. Ao fazer, e muito cedo, semelhante distinção, Lamarck encerrou a idade da história natural, entreabriu a da biologia (...)" (Ib. pg 245)

O importante a ser investigado, da mesma forma que na análise do trabalho, é a **organização** interna do ser num espaço distinto daquele da representação. A organização se funda, daí em diante, no espaço entre as estruturas que articulam e os caracteres que designam.

#### **A flexão das palavras:**

Até início do século XIX, de um modo geral, as palavras ainda eram interrogadas a partir dos valores representativos que ocultavam. Para a **gramática geral**, toda a língua teria tido a mesma abertura de origem, situada nos urros e gritos arcaicos. O **nome** teria ocultado o gesto que lhe deu origem; o estudo da palavra deveria permitir que essas representações primeiras falassem.

Entretanto, na curva do século XVIII, uma certa dispersão no pensamento geral se articulava. É que a comparação entre as línguas fez com que se evidenciasse um elemento intermediário entre o conteúdo representativo e o valor das raízes: **as flexões**<sup>104</sup>.

A novidade, é óbvio, não estava em sua descoberta mas na forma como passou a ser considerada. Se antes eram discutidas ou como representações anexas ou como modo de ligar as representações, agora, com a análise, que encontra relação entre 'raiz' e

---

<sup>104</sup> Segundo Mattoso Camara Jr (1975), foi Schlegel o primeiro a usar o termo 'flexão' no espaço da linguagem. "Quería dizer com isso a capacidade de mudança interna das palavras, que interpretava como resultante de um crescimento orgânico das 'raízes', de que sairiam elementos formais como rebentos de uma planta" (pg. 35).

'flexão' nos estudos comparados entre o sânscrito e o latim ou o grego, começa a se recortar a dimensão do **gramatical puro**:

“a linguagem não é mais constituída somente de representações e de sons que, por sua vez, as representam e se ordenam entre si como exigem os liames do pensamento, é ademais, constitutída de elementos formais, agrupados em sistema, o que impõe aos sons, às sílabas, às raízes, um regime que não é o da representação” (Ib. pg 250).

Em decorrência, reorientam-se os estudos fonéticos: é abandonada a busca dos sons primitivos para se voltar aos **sons** da fala, às relações que podem estabelecer entre si e às transformações que ocorrem na combinação uns com os outros. O traço de sonoridade passa a ser definido como sendo regrado segundo leis próprias que, enquanto tais, nada têm a ver com a reduplicação da representação, mas se organizam segundo um jogo que lhe é próprio.

Subjaz, então, à nova forma de se definir o que seja “trabalho”, às novas técnicas de hierarquização dos caracteres e à “descoberta” de “elementos gramaticais puros”, a idéia da existência de mecanismos estruturais auto-reguladores que garantiriam a perpetuação do Trabalho, da Vida e da Linguagem.

“(...) tudo isso se produziu efetivamente, mas como movimento de superfície: alteração e desvios dos interesses culturais, redistribuição das opiniões e dos juízos, aparecimento de novas formas no discurso científico, rugas traçadas pela primeira vez sobre a face esclarecida do saber” (Ib. pg. 253).

Ou seja, o que provoca uma ruptura é exatamente aquilo que ela funda: discursos que, ao engendrarem novos sistemas de referência, redefinem tanto o objeto de estudo como a forma 'metodológica' de abordá-lo.

Ao indivíduo cabe, por sua própria história ou pelo que a ele foi acessível de sua cultura, tentar conhecer toda essa gama de leis externas que, sem seu desejo, regulam suas ações e o seu saber.

Numa segunda fase, o saber muda de forma e de natureza ao tornar-se “prévio e indiviso entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento” (Ib., pg 267). Na análise econômica, o custo da produção substituiu a necessidade da troca e fez aparecer novos objetos, como o capital, novos conceitos e métodos de investigação. Na biologia, a VIDA faz aparecer, da mesma forma, novos objetos, como a relação entre caráter e função, e novos métodos (busca de novas analogias). “Enfim, se Grimm e Bopp tentam definir as leis da alternância vocálica ou das mutações das consoantes é porque o Discurso como modo do saber veio a ser substituído pela Linguagem, que define objetos até então inaparentes (famílias de línguas onde os sistemas gramaticais são análogos) e prescreve métodos que não haviam sido empregados (análise das regras de transformação das consoantes e das vogais)” (Foucault, 1992 pgs 167-268).

No que se refere ao assunto de meu interesse, quatro segmentos teóricos, segundo Foucault, serviram de solo arqueológico à constituição da linguagem como objeto.

Num primeiro segmento, a **análise interior** da língua se opõe “ao reinado” do verbo *ser*. Como já disse, no classicismo tal verbo era considerado o **elemento** que vinculava as representações umas às outras, possuía a qualidade única da afirmação e de ligar as formas do pensamento à linguagem. A análise que passa a ser feita no século XIX

considera os elementos inerentes à própria linguagem, ou seja, sem liames com o mundo das idéias, dos juízos e dos valores.

Essa oposição à teoria clássica do verbo 'ser', assegurou à linguagem um campo independente daquele da representação: tanto assim é que o sânscrito pode ser 'decifrado' sem que para isso tivessem sido necessárias as idéias vivas de um sujeito que o falasse. O que bastou, para o estudioso da língua, foi a 'descoberta' do sistema interno de relações entre as unidades e seus elementos constituintes. Seria esse 'mecanismo', e não as regras que regulam a representação, o fator distintivo de uma língua em oposição a outra.

No entanto, como se poderia supor, esse novo modo de conceber a linguagem não instaura nenhum rompimento entre 'pensamento' e 'linguagem', mas cria a possibilidade de abordá-los como se fossem realidades distintas. Do ponto de vista teórico, por exemplo, torna-se possível analisar aspectos de um sistema (como a sintaxe) sem considerar as leis cognitivas e psicológicas que regem o saber. Por outro lado, "pensamento" e "linguagem" manterão importantes entrecruzamentos de tal modo que o primeiro não será nunca estranho à segunda, e vice versa; isso porque:

- 1) A linguagem continuará sendo concebida como a mediadora necessária para qualquer discurso e, dentre eles, aquele que tece as ciências. Surgem duas preocupações daí decorrentes:
  - a) em livrar a linguagem de suas imperfeições, purificando-a para, como linguagem científica, poder refletir um conhecimento não verbal.
  - b) em buscar uma lógica que fosse independente das gramáticas "que pudesse trazer à luz e utilizar as implicações universais do pensamento, mantendo-

-as ao abrigo das singularidades de uma linguagem constituída, onde poderiam ser mascaradas” (Ib. pg 313).

- 2) Por ter uma história anterior ao homem psicológico, as palavras trazem marcas de hábitos e pensamentos silenciosos de gerações anteriores que dela também se valeram. Espessada pela historicidade, a linguagem é o lugar das tradições, acumula uma “memória fatal” que não é sequer conhecida como memória.

A decorrência desse ponto de vista, talvez a mais importante para Foucault, é o reaparecimento da exegese, da interpretação. Não mais para fazer vir à tona o TEXTO PRIMEIRO mas para fazer com que as palavras sejam denunciadas em suas regras formacionais, nos mitos que lhe deram vida, tornando ruidosos os significados mudos que ocultam quando se as enuncia. Terreno que foi fértil tanto para a Psicanálise como para o Marxismo.

- 3) Por ela é possível circular o que é proibido, escandaloso e engendrar o impossível: a Literatura se opõe, assim, à Filologia no sentido que a ela não interessaria obediência cega às leis do sistema mas sim, ao considerá-las, subvertê-las pelo lúdico. Ao fazê-lo rompe a lealdade com o “verdadeiro”, com o “natural” e com o “aceito”.

Num segundo segmento teórico, o estudo das **variações interiores**, com interesses voltados às faces morfológica e fonética da palavra, se opõe à análise da **articulação**, tomada no século XVIII como o lado visível e sensível da linguagem.

Num terceiro segmento, a teoria que toma o radical como elemento da língua e núcleo verbal substitui a teoria da **designação**, segundo a qual a raiz era uma forma nominal, sulcada na natureza, nos gestos e sons primitivos.

Num quarto segmento, a teoria clássica da derivação, segundo a qual os agentes de mudança agiriam sempre da exterioridade e teriam influências ilimitadas, é substituída pela teoria de **parentesco**, que postula tanto a descontinuidade entre as famílias linguísticas como as analogias internas, as quais, por sua vez, permitiriam construir as leis reguladoras das modificações de cada sistema.

Com Bopp e Grimm foi possível, segundo Foucault (1992), se comparar, direta e lateralmente, duas línguas ou mais. Diretamente porque já não se requeria passar pela análise das raízes primitivas (dos gestos e/ou sons guturais): bastaria o estudo do radical, do sistema flexional e das desinências. Lateralmente porque não se tratava mais de buscar o fundo das representações comuns que nutriria a todas as línguas mas de agrupá-las segundo sua proximidade formal.

Ao filólogo caberia, agora, decidir, diante de dois sistemas análogos, qual seria o derivado ou se ambos proviriam de um terceiro. As distinções laterais guardariam as marcas de uma **história** que só pode ser considerada quando se libertou a palavra da superfície lisa e reduplicada das representações. Doravante, a “ordem do tempo começa” (Ib. pg 309).

A ‘anatomia da linguagem’ passou a ser aquela na qual as mudanças possíveis, anunciadas pela História, puderam dar-se. Nessa nova perspectiva, uma ‘forma’ só poderia enunciar sua lei formacional se fosse remetida a seus estados historicamente

anteriores: pelo estudo das mudanças a que foi suscetível em oposição àquelas que jamais foram produzidas. A **gramática** que aí se fundou foi, em consequência, **diacrônica**.

No início do século XX, imerso nessa mesma *epistémê*, Saussure circunscreveu o espaço da Linguística, distinguindo-o da Filologia, ao livrá-la do “peso” da História, focalizando o estudo do sistema linguístico no plano da sincronia. O que tornou possível a saliência da sincronia em oposição à diacronia foi a própria concepção de língua que Saussure construiu. Sigo, por ora, com ele. A outros autores também darei voz a fim de que possa iluminar as brechas que foram abertas e que permitiram que a ‘língua de ação’, redefinida segundo a estrutura conceitual de nosso século, se convertesse, agora como ‘língua de sinais’, em objeto passível de estudo linguístico.

Resenhar ou discutir Saussure não é tarefa fácil. Pouco escreveu ou publicou em vida. Seu texto mais conhecido **\_ Curso de Linguística Geral \_** nasceu a partir da compilação das marcas deixadas no caderno de seus alunos realizada por dois discípulos **\_ Bally e Schehaye \_** que, entretanto, declararam não terem estado presente aos cursos (Salum; in: Saussure, 1995). Dito de outro modo, convertido em texto, Saussure, além de autor, é comentário puro. Soma-se a isso a confissão que o linguísta genebrino teria feito a L. Gautier de que, em seus cursos, procurava apresentar cada tema de discussão de modo simplificado, depurando-o de sua complexidade e subtraindo dele suas próprias dúvidas, a fim de melhor adaptar suas aulas a um auditório de estudantes compostos por não linguístas (apud Salum; in Saussure, pg XVII). Esses fatos todos são necessários de serem lembrados embora não criem desmerecimento ao livro que seus cursos inspiraram.

No **curso**<sup>105</sup>, o pensamento de Saussure vai compondo-se na tensão entre duas forças opostas: a da tradição e a da criação original (Lahud, 1977, pg 32). Seus movimentos elaborativos, tal como cristalizados por Bally e Schehaye, evidenciam um trabalho que, mesmo ainda afetado pelo pensamento filosófico clássico, em vários momentos criou com ele profunda ruptura. Para, surpreendentemente, em outros momentos retornar e solidarizar-se com o passado. É como se houvesse dois Saussures<sup>106</sup> cohabitando um mesmo texto mas que, todavia, não chegam a se opor de fato: dialogam, evidenciam dúvidas e, algumas vezes, parecem se contradizer. As contradições \_ como efeito de sentido \_ são, elas mesmas, um efeito do próprio percurso do trabalho reflexivo de Saussure. Esse conjunto de elementos me colocou um problema: que Saussure resenhar? como fazer jus à contribuição do mestre genebrino?

Minha decisão levou em conta os objetivos de minha reflexão. Procuro, aqui, não iluminar as novidades, mas os pontos de imbricamento das idéias de Saussure com aquelas que, no iluminismo, teceram algumas compreensões sobre a linguagem que ainda nos afetam (e o afetaram). Minha dialogia é, pois, com o pensamento clássico na medida em que “parece resistir às transformações ‘arqueológicas’ constitutivas do ‘pensamento moderno’ ” (Lahud, 1977, pg 28). Portanto, foi o Saussure marcado pela tradição que busquei; mas também há um outro motivo: é esse Saussure, e não o outro, que é citado quando o objetivo é propor a oralidade como a meta do ensino escolar para surdos.

Para Saussure (1995), a língua é um sistema de signos comparável

---

<sup>105</sup> O **Cours de linguistique générale**, foi publicado pela primeira vez em 1916 em Paris. Utilizo a edição brasileira de 1995, traduzida para o português por José Paes e Izidoro Blikstein.

<sup>106</sup> A imagem dos dois Saussures foi também formulada por Gadet e Pêcheux (apud Lemos, 1993).

“à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc, etc. Ela é apenas o principal desses sistemas” (Ib. pg 24).

Partindo dessa premissa, considerou a linguística apenas como uma das áreas da Semiologia, inscrita, por seu turno, num campo disciplinar ainda mais amplo: o da Psicologia.

Entretanto, Saussure não se deteve em delimitar a semiologia mas, nela, em definir o que caberia à Linguística. Para ele, o objeto da linguística é a língua, e não a faculdade humana [e psicológica] da linguagem. Língua entendida como o mais sofisticado e complexo meio humano de usar sinais. Por sua natureza simbólica, a língua foi concebida por ele como uma entidade abstrata, resultante das relações complexas que uma comunidade estabelecia entre os signos sonoros e os conceitos. Para ele, a língua era, acima de tudo, um sistema de relações arbitrárias: um significante se relacionaria a um feixe de idéias ou a um conceito (significado). As regularidades implicariam leis próprias que, em funcionamento, conservariam o sistema formal da língua apesar de sua evolução fonética.

Concebida como sistema abstrato, formal e intangível ao sujeito, a língua se opõe ao discurso, à realidade da fala na qual se depara com um sem fim de variações, de possibilidades decorrentes das inconsistências do falante, submetido a uma gama muito variada de interlocutores. Dicotomiza assim ‘langue’ e ‘parole’, e estabelece como sendo a primeira o real objeto da Linguística.

“Se se quiser descobrir a verdadeira natureza da língua, será mister considerá-la inicialmente no que ela tem de comum com todos os outros sistemas da

mesma ordem; e os fatores linguísticos que aparecem, à primeira vista como muito importantes (por exemplo: o funcionamento do aparelho vocal), devem ser considerados de secundária importância quando sirvam para distinguir a língua de outros sistemas” (Saussure, 1995, pg 25).

Ao priorizar a autonomia do sistema, Saussure inscreve os estudos linguísticos no plano da sincronia. Para ele, apenas analisando-a num determinado recorte de tempo é possível isolá-la dos efeitos da história. Cria, assim, no dizer de Bakhtin (1929/1992a) uma vala intransponível entre sincronia e diacronia. De fato, se as regras que regem o sistema em determinado recorte histórico são lógicas deve-se, em Saussure, considerar como **alógicas** as leis que determinam sua transformação histórica: um erro individual, consolidado pela coletividade, pode originar nova forma. Dito de outro modo, a evolução da língua se submete às leis do erro analógico; ou seja, entre o “sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem motivo” (Bakhtin, 1929/1992a, pg 83). Em seu nascedouro, a Linguística, assim, funda-se tornando ahistórico o seu objeto de estudo.

No afã de romper qualquer liame entre a língua e a realidade exterior a ela, Saussure inscreve o signo no plano abstrato das relações opositivas, engendradas pelo próprio sistema da língua. Mas vamos por partes. Num primeiro movimento, Saussure postulou que o signo era uma entidade psíquica de duas faces indissociáveis, ou seja, implicava a existência de um **conceito** e de uma **imagem acústica**. Imagem essa que seria

“a impressão (**empreinte**) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial (...) por oposição

ao outro termo da associação, o **conceito**, geralmente mais abstrato” (Ib. pg 80).

Em seguida, a fim de criar maior abstração e formalização dos conceitos que empregou, Saussure propõe o termo **signo**, que já designaria a combinação do ‘conceito’ e da ‘imagem acústica’, e das palavras ‘significado’ em substituição a ‘conceito’ e ‘significante’ ao invés de ‘imagem acústica’.

A teoria do signo é, entretanto, um bom exemplo da tensão criada entre o “clássico” e a “genialidade” sobre a produção de Saussure. Com efeito, se no capítulo denominado **Natureza do Signo Linguístico**, o mestre genebrino apenas repete a idéia clássica de signo, mais adiante em sua obra, em **O Valor Linguístico**, inscreve o signo em outro plano: naquele das relações formais e opositivas em que cada signo é, ele próprio, um **valor** determinado pelo jogo das diferenças. Jogo esse que tem como sujeito único o sistema em que os signos se acham inscritos. A partir daí não seria mais possível se pensar em signo nem como unidade psíquica nem como unidade de duas faces mas como **unidade relacional**. No entanto, essa posição não é levada por ele às últimas consequências, isto é, à adoção radical da língua como pura diferença, constituída pelo jogo sistemático entre significantes libertos, definitivamente, do referente. Como escreveu Kristeva (1969, pgs 28-29):

“O raciocínio saussuriano parece ter admitido um erro: embora afirme que a substância (o referente) não faz parte do sistema da língua, Saussure pensa justamente no **referente real** quando afirma que [bōf] e [oks] tão diferentes pelos seus significantes, se referem a uma mesma idéia (a um mesmo

significado), e que por conseguinte a relação significante - significado é arbitrária.”

Da mesma forma, não assume, de fato, sua teoria do valor quando admite que:

“Mas dizer que na língua tudo é negativo só é verdade em relação ao significante e ao significado tomados separadamente: desde que consideremos o signo em sua totalidade, achamo-nos perante uma coisa positiva em sua ordem” (Saussure, pg 139).

Ao afirmar isso, Saussure parece solucionar a sobreposição da teoria do signo à do valor desfazendo-se, ou refazendo, no dizer de Lemos (1993), a própria teoria do valor.

Mas, vale lembrar, a distância temporal entre os filólogos do século XIX e Saussure não era grande. Entre as principais publicações de Whitney e a morte de Saussure, por exemplo, não transcorreram mais do que 39 anos (cf. Mattoso Câmara Jr). E, portanto, eram conhecidas por ele influenciando em suas formulações. Menciono-as, aqui, me valendo do próprio Saussure, porque o estudioso americano sustentava a tese da possibilidade da língua se organizar numa modalidade viso-gestual, portanto, não oral. Como essa discussão, tal como foi trazida pelo linguista genebrino, é importante aos objetivos de minha discussão, enveredo-me, agora, por ela.

Saussure concordava com a tese de Whitney de que a língua é uma **instituição social** e a advogou em seu **Curso** (1916/1995). Distanciou-se do americano na medida em que, ao contrário dele, postulou que a língua não podia ser comparada a outras instituições sociais. Os ritos religiosos e certos códigos, como os marítimos, explicou ele, abrangeriam apenas por tempo limitado um conjunto determinado de indivíduos. De todas as instituições sociais, a língua “é a que oferece menos oportunidades às iniciativas” (pg 88). Por outro lado, como efeito da arbitrariedade, uma língua é absolutamente impotente para se defender dos fatores que deslocam, a cada instante, a relação significado-significante em situações de uso. Há, pois, um vínculo entre ‘fixidez’ e ‘mudança’, mas esta é sempre regulada pelo possível da língua.

Ao contrário, as demais instituições sociais estariam, para Saussure, mais alicerçadas na relação natural entre as coisas. A moda, como exemplifica, não poderia ser totalmente arbitrária dado que seria restrita pelos limites e pelas condições ditadas pelo corpo.

Discorda também de Whitney ao se opor à idéia de que os sons da linguagem tenham sido produzidos pela imitação de sons naturais e que, ao invés de sons, os homens poderiam ter se valido de signos viso-motores. Para Saussure a língua não se subordinaria a qualquer princípio da natureza mas às suas próprias regras:

“Assim, para Whitney, que considera a língua uma instituição social da mesma espécie que todas as outras, é por acaso e por simples razões de comodidade que nos servimos do aparelho vocal como instrumento da língua;

os homens poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas<sup>107</sup>.

Sem dúvida, esta tese é demasiado absoluta; a língua não é uma instituição social semelhante às outras em todos os pontos (...), além disso Whitney vai longe demais quando diz que nossa escolha recaiu por acaso nos órgãos vocais; de certo modo, já nos haviam sido impostas pela natureza. No ponto essencial, porém, o linguísta norte-americano parece ter razão: a língua é uma convenção e a natureza do signo convencional é diferente. A questão do aparelho vocal se revela, pois, secundária no problema da linguagem” (Saussure, 1995, pg 17-18).

Secundária mas, todavia, necessária. Para Saussure, a natureza do significante é auditiva (ib pg 84). Isso explica porque a linearidade saussureana acaba apenas por imitar o processo sonoro e sua propensão. Quanto a sua oposição à Whitney, Saussure não oferece argumentos convincentes contra a tese do americano de que a escolha sobre os órgãos vocais foi circunstancial; recorreu apenas à crença de que eles (os órgãos) foram impostos pela natureza<sup>108</sup>. Mas reconhece: “a questão do aparelho vocal se revela... secundária no problema da linguagem (Ib. pg 18).

---

<sup>107</sup> Lembro que essa era uma das teses do iluminismo, expressa por Condillac (1947) e Itard (In: Lane, 1984). Tese essa que assimilou tanto a ‘linguagem de sinais’, como objeto de saber, como serviu para a demarcação entre ela e a linguagem oral, conforme argumentos de Degerando (1973).

<sup>108</sup> É possível que Saussure tivesse sido afetado pela idéia que circulava desde o século XVIII a respeito da linguagem dos surdos. De fato, mesmo nos textos de quem a defendia, (cf. Sicard, Bébien, L’Epée), era entendida como uma linguagem que imitava, recortava e analisava a realidade. Portanto, era concebida como tendo íntima relação com os estímulos e com as sensações, sendo uma forma ‘precisa’ (cf. Bébien) de representá-los. Era compreendida como uma linguagem natural, transparente à representação e universal. Para dizer, nos termos de nosso século, uma forma de expressão da mesma ordem da pantomima. Se os próprios entendidos em surdez se referiam a ela deste modo até há 35 anos atrás, é bastante razoável que Saussure, e os primeiros linguístas, imersos em tal sistema de referência, tivessem partido da ‘verdade’ de

Saussure deixa, assim, um caminho aberto à defesa, por Stokoe (1960), da língua de sinais como fato linguístico. Se é secundário o aparelho fisiológico, qualquer outro canal (como o visual-gestual) que permitisse a ligação entre um 'conceito' e uma 'imagem gestual', ou melhor dito nos termos do próprio Saussure, que vinculasse um significado a um significante seria, ao menos por definição estrita, um signo linguístico.

Para o linguista genebrino o signo linguístico possuiria "duas características primordiais": ser arbitrário e ser linear. A arbitrariedade se referia ao fato de que o significante é imotivado, ou seja, não possui com o significado "nenhum laço natural na realidade" (pg 83). Por outro lado, admite, a convenção poderia se ligar também a certas expressividades não orais (como são os signos de cortesia):

"... todo meio de expressão aceita numa sociedade repousa em princípio num hábito coletivo ou, o que vem a dar na mesma, na convenção; (...) a língua, o mais completo e o mais difundido sistema de expressão, é também o mais característico de todos (...)" (Ib. pg 82).

Segundo ele, caso a Semiologia aceitasse esses outros meios de expressão não orais caberia a ela analisar apenas os sistemas regulados pela arbitrariedade do signo: deveria colocar sob suspeita, por conseguinte, se a pantomima \_ que se baseia "em signos inteiramente naturais \_ lhe pertencem de direito" (ib. pg 82). Enquanto ciência dos signos

---

que a linguagem de sinais era equiparável e, mesmo, isomórfica à mímica. Logo, pertencente ao 'mundo natural', ao heteróclito perturbador, ao imprevisível, ao irrepitível e ao individual. O problema é que, a partir dessa 'verdade' fizeram derivar outras, entre as quais, que 'toda língua é oral'. Da assunção dessa outra 'verdade' foi recolocada uma outra, embora engendrada no classicismo, refeita com nova roupagem: a da linearidade do signo. Ao ser vinculada à "natureza auditiva" do significante se exclui a existência de significantes de outra natureza (visual) e, em consequência, é banida da Linguística e dos linguistas a possibilidade de 'vê-los' como objeto de estudo.

poderia incluir o “alfabeto dos surdos-mudos”, sistema passível de ser comparável à língua oral na arbitrariedade, na convencionalidade e na linearidade. Mas que se anote: se a ‘mímica’ (ou pantomima) estava fora (até) da Semiologia, então, a comunicação do surdo, assim entendida, nada teria a revelar sobre a Linguagem.

Mas se o significante é imotivado como explicar a ocorrência de iconicidades na língua? Saussure discute brevemente esse aspecto ao se referir às onomatopéias e às exclamações. Como vimos, no pensamento clássico, esses dois tipos de fato linguístico teriam tido sua origem nas impressões, duplicadas em gestos e sons, que as primeiras sensações dos estímulos teriam produzido no homem. Saussure se opõe a essas idéias de duas maneiras. Em primeiro lugar, destacou que as onomatopéias eram ocorrências pouco numerosas na língua. Em segundo lugar, argumentou que cada novo elemento, para ser absorvido pela língua (tivesse ou não certo parentesco com as coisas), implicaria, desde o início, em uma escolha arbitrária mantida por convenção:

“pois que [as onomatopéias] não passam de imitação aproximativa e já meio convencional de certo ruídos (compare-se o francês **oua oua** e o alemão **wau wau**). Além disso, uma vez introduzidas na língua, elas se engrenam mais ou menos na evolução fonética, morfológica etc, que sofrem as outras palavras” (pg 83).

Dito de outro modo, o caráter icônico torna-se secundário porque qualquer palavra, assimilada pela ‘langue’, passaria a ser submetida às leis do sistema que, para ele, eram totalmente independentes, vale repetir, daquelas que regeriam o mundo natural. Ao ser

incorporado, o novo elemento integraria um mecanismo que funcionaria por si mesmo e cuja natureza seria o de ser formal e abstrato.

Novamente aqui pode ser encontrada a ponta de um dos fios ideológicos que permitiriam tecer a língua de sinais como positividade em si mesma. Torna-se possível usar esse mesmo argumento de Saussure em relação a um conjunto de sinais, considerados ‘icônicos’, ou ‘naturais’, que a comporiam: uma vez introduzidos na língua seriam absorvidos pelas regras do sistema e funcionariam segundo elas<sup>109</sup>.

Sapir (1921/1971), como Saussure, procurou redimensionar essas ‘aparentes’ marcas naturais presentes na língua. O objetivo que o movia era o mesmo daquele do colega suíço: construir argumentativamente um rompimento definitivo com qualquer teoria que tomasse a língua como expansão lateral da ‘linguagem de ação’, ou seja, como produto da expressão natural.

“as interjeições e as palavras de sons imitativos, na fala normal, estão para seus protótipos naturais na mesma relação em que a arte, que é uma coisa puramente social e cultural, está para a natureza que lhe serve de tema (...).

Uma pintura japonesa que representa uma montanha é a um tempo diversa e semelhante, comparada a uma pintura moderna européia sobre o mesmo tema. É o mesmo aspecto da natureza que se sugeriu a ambas e que ambas ‘imitam’. Contudo, uma e outra não são a mesma coisa, e ambas não são a

---

<sup>109</sup> Caberia, aqui, problematizar se “iconicidades autênticas” realmente existem. O próprio Saussure disse que não, já que a escolha do aspecto do referente a ser recortado é sempre arbitrária. Não há como se prever, no nosso caso, quais os traços de um determinado objeto que seriam destacados pelos surdos tailandeses, em oposição aos brasileiros, na composição de um sinal qualificado como ‘icônico’. Apenas esse fato, em si, poderia colocar sob suspeita a ocorrência, ‘stricto sensu’, de iconicidade, uma vez que todo signo já é produto de trabalho simbólico, portanto, mediado. Por isso é que um signo, mesmo que considerado icônico, não se oferece de modo transparente à interpretação. Como produto social, foi talhado \_ como qualquer signo \_ pelas ações linguísticas de uma comunidade, da qual demandou **convencionalidade**.

rigor uma expressão direta daquele acidente natural. As duas maneiras de representação não são idênticas porque procedem de tradições históricas diversas (...).

A interjeição japonesa e a inglesa foram, da mesma sorte, sugeridas por um protótipo natural comum - o grito instintivo, e são inevitavelmente sugestivas uma da outra. Diferem, por outro lado (muito, ou pouco não importa), porque foram criadas com matérias ou técnicas historicamente diversas, quais são as tradições linguísticas, os sistemas fonéticos e os hábitos de fonação distintos dos dois povos” (pgs 19-20).

Sapir prioriza, assim, o traço cultural da língua: ainda que ela pudesse “imitar” esse ou aquele elemento da natureza, cada comunidade se valeria de suas próprias técnicas e recursos, faria seus próprios ‘recortes’ do real para produzir suas formas linguísticas, sempre submetidas ao crivo da convenção.

“Cumpre, além disso, não cair no erro de identificar as nossas interjeições convencionais (como oh! ah! psiu!) com os gritos instintivos propriamente ditos.

Essas interjeições fixaram de maneira toda convencional os sons naturais. Diferem enormemente, portanto, de idioma para idioma, de acordo com o gênio fonético específico de cada um. Como tais, podem ser consideradas partes integrantes da linguagem, no sentido propriamente cultural desse termo” (pg 19).

Um pouco mais além em seu texto, estabeleceu que a maior ou menor presença de onomatopéias, ou seja de elementos “naturais”, nada afirmaria a respeito da complexidade de uma língua: se é “primitiva” ou “superior”. As tribos athabáskan, segundo ele, um dos povos aborígenes mais primitivos, “falam idiomas que parecem quase ou em absoluto prescindir de palavras dessa espécie, ao passo que em muitos idiomas supercivilizados, como o alemão e o inglês, as onomatopéias são cevadas com muita frequência” (pg 21)<sup>110</sup>.

Não se tratava agora de contrapor pura e simplesmente o que fosse “natural” com o que se concebia como sendo “institucional”, mas de demonstrar que a língua era capaz de absorver às suas próprias regras qualquer elemento que a ela se incorporasse, independente de sua origem. Além disso, como produto social, cada grupo humano teria seu próprio “gênio fonético”, portanto, recursos linguísticos próprios que o distinguiria dos demais.

Aparentemente bastaria, no caso das línguas de sinais, que alguém descobrisse nelas a existência de um similar mecanismo autônomo, cujo sistema fizesse relacionar aspectos estruturais (elementos comparáveis em função aos sons e um conjunto de regras que os regulassem). Para parafrasear Sapir, seria necessário que alguém demonstrasse a existência de um gênio linguístico subjacente e regulador às línguas de sinais.

A maior ou menor iconicidade de um idioma em nada informaria, segundo já havia postulado Sapir, sobre sua complexidade.

---

<sup>110</sup> Mais tarde, pela década de 60, a Sociolinguística irá mostrar que não existem línguas primitivas ou supercivilizadas quando comparadas entre si. Cada língua é constituída por um grupo humano em relação ao qual é sempre ‘apropriada’.

Dessa forma, a Linguística, em seu nascedouro, acabou por deixar mais um espaço, nos limites de seu horizonte discursivo, para a concepção de sistemas cujos elementos guardassem certo parentesco com o natural. O que importava mesmo era a “descoberta” das leis que os regulariam e que permitissem ao linguista prever o que, em termos de ocorrência, lhe fosse possível.

Entretanto, a construção de um espaço para as línguas de sinais não foi uma tarefa simples. De fato, a face sonora do signo foi enfatizada quando Saussure postulou o caráter linear do significante.

“O significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo: a) **representa uma extensão**, e b) **essa extensão é mensurável numa só dimensão: é uma linha**” (Saussure, 1995, pg 84).

A disposição dos signos em cadeia (e não a sonoridade em si mesma) estava na base das construções feitas por Saussure a respeito de dois mecanismos próprios de qualquer língua: as relações sintagmáticas e as associativas, ambas importantes para o engendramento de sua tese do **valor**.

As relações associativas seriam estabelecidas pela possibilidade que tem o “espírito” de “captar” a “natureza das relações” que unem os termos “em cada caso”, criando “com isso tantas séries associativas quanto relações diversas existam” (Ib. pg 145). As relações seriam suscitadas por semelhança de radical (“ensino, ensinar, ensinemos”) ou de sufixo (“ensinamento, armamento, desfiguramento”); por analogia do significado (“ensino, instrução”...); por analogia das imagens acústicas (“ensinamento e lento”). Cada

associação se oporia e diferenciaria de uma outra possível e nesse jogo de diferença e oposição adquiriria seu valor particular. Dito de outro modo, a solidariedade sistêmica seria o que determinaria o valor do signo.

Se o sintagma evoca a idéia da ordem sequencial de um conjunto limitado de elementos, uma família associativa não possui número e ordem determinados.

Assim concebido, “um termo dado é como o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida” (Ib. pg 146).

As relações possíveis (por radical, sufixo etc) já registradas pelas línguas colocariam restrições à geração de novos elementos. A linearidade, como traço distintivo da oralidade, não mais era defendida pelo papel que desempenharia na análise do pensamento, como no classicismo; a partir de Saussure, sustentaria o próprio mecanismo restritivo do sistema linguístico cujos elementos se relacionariam ao mesmo tempo por relações de oposição e/ou de associação.

Ora, aí estava um obstáculo forte à construção das línguas de sinais como positividade, uma vez que, em oposição aos significantes acústicos, os visuais “podem oferecer complicações simultâneas em várias dimensões” (Ib, pg 84). Ao opor a linearidade da fala à simultaneidade dos gestos, Saussure subtrai da linguística, e da própria semiologia, a possibilidade de se tomar como objeto de estudo a linguagem de sinais.

Quarenta anos mais tarde, após a morte de Saussure, Bloomfield lançou uma versão revisada de seu texto **Introdução ao Estudo da Linguagem**, de 1914. Como expõe

Mattoso Camara Jr. (1975), essa nova versão marcou, de fato, um redirecionamento em suas concepções iniciais sobre linguagem. Opôs-se à abordagem “mentalista” de Wundt, que adotara na edição de 1914, e assumiu os pressupostos behavioristas. Ao se decidir por esse caminho de análise, procurou colocar a linguagem no plano dos fenômenos sujeitos à observação objetiva. E, obviamente, os sons da fala, produzidos pelo falante, preenchem o quesito de serem comportamentos observáveis, passíveis de registro e transcrição. Daí decorre que, em toda sua teoria, a face sonora do signo ocupou um lugar destacado tanto nos estudos fonéticos estritos quanto na investigação de línguas indígenas. Nesses estudos comparados, o investigador deveria obter uma idéia a mais clara possível “de um sistema de fonemas e formas opositivas que funcionaram no passado” (Mattoso Câmara Jr, pg 174). Para tanto, deveria aplicar, de modo exaustivo, as leis fonéticas, aliadas à comparação das variações na língua considerada.

Bloomfield definiu fonema como um “feixe de traços distintivos dentro do complexo do som vocal” (Ib. pg 173), enfatizando o que denominou de ‘distribuição de fonemas’. Na análise distribucional bloomfieldiana, o fonema não era considerado em seus traços fonéticos mas “por suas posições nas formas linguísticas e pela maneira com que se combina com outros fonemas” (Ib. pg 173). O distribucionalismo se apóia na tese de que as unidades constitutivas de uma língua podem ser caracterizadas pelas posições que ocupam na oração, umas em relação às outras: o sintagma em relação à frase; o morfema em relação ao sintagma; o fonema em relação ao morfema. A comparação distribucional torna possível o agrupamento de elementos que, ao apresentarem lugares comuns, poderiam ser postos numa mesma classe distribucional (ex: os determinantes comporiam uma classe cuja característica seria anteceder aos substantivos).

A teoria bloomfieldiana se formou, em síntese, constituindo seu método de investigação nos moldes behavioristas, definindo seu objeto a partir de seus aspectos mais evidentes (som e frase) e propondo uma técnica de análise que pressupunha a linearidade.

A linguística americana, de uma forma geral, foi fortemente afetada pelas idéias de Bloomfield, divulgadas e ampliadas por seguidores destacados, como Zellig Harris, Bernard Bloch e George Trager, entre outros (cf. Mattoso Camara Jr). Essa situação de grande prestígio perdurou até o final da década de 50.

O distribucionalismo atingiu seu limite no fato de que nenhum **corpus** permitia explicar o conjunto de enunciados possíveis de serem produzidos, dado que se limitava à frase. Germinaria, com Noam Chomsky, a idéia de construir um modelo explicativo, do tipo hipotético-dedutivo, que pudesse dar conta da possibilidade infinita de geração de enunciados.

Em **Syntactic Structures** (1957) Chomsky colocou sob suspeita os fundamentos epistemológicos da linguística estrutural e se empenhou em demonstrar a inadequação do modelo dos constituintes elaborados pelos distribucionalistas. Como explicou mais tarde a Ronat (Chomsky, 1977), não importava à Linguística organizar os “fatos” observáveis de linguagem:

“na realidade não creio que a noção de ‘fatos de linguagem’ tenha muito sentido ao menos fora de uma teoria implícita de linguagem” (Ib. pg 104).

Além disso, não lhe interessava apresentar os ‘fatos’ de maneira ‘exata’: o que o movia era “a descoberta dos fatos cruciais para a determinação das estruturas e dos **princípios ocultos** mais profundos” (Ib., pg 104, grifo meu).

A tarefa do linguísta (inatista) deveria se orientar para a investigação das **leis lógicas** elementares e reguladoras, já dadas pela competência humana inata, de todas as gramáticas possíveis. No novo paradigma, a face sonora, e mesmo a linearidade, poderiam ser consideradas aspectos absolutamente secundários. Nas línguas orais seriam **efeitos** de um certo funcionamento linguístico já previsível. Haveria outros?

Em 1965, Chomsky, durante uma conferência intitulada **Brain Mechanisms Underlying Speech and Language**, afirmou que, tomando contato com os trabalhos que estavam sendo realizados com a língua de sinais americana, havia decidido reformular a definição inicial que adotara sobre 'linguagem', em termos de "uma correspondência específica som-significado", para postulá-la como sendo uma "correspondência sinal-significado" (cit Volterra, 1981, pg 8).

De fato, para Chomsky (1977) o que demandava maior importância de ser investigado era:

- 1) a criatividade da linguagem regulada por estruturas sintáticas profundas de alta complexidade.
- 2) a construção de uma teoria explicativa que, enquanto tal, permitisse reduzir um amplo campo de fenômenos a um conjunto de princípios gerais e à análise de certas "condições-limites".
- 3) "os princípios gerais como propriedades de um dado biológico que permitia a aquisição da linguagem". (Ib., pg 107). O sujeito era concebido como possuindo, por características biológicas da espécie, os princípios gerais da gramática transformacional; o que tornaria a ele possível julgar a gramaticalidade ou não de um enunciado em sua língua, sem nunca tê-lo

ouvido antes e sem que houvesse necessidade de que tivesse adquirido conhecimento escolar sobre sintaxe.

A exposição do falante aos dados linguísticos de sua comunidade ativaria essa competência inata e garantiria sua 'performance linguística'.

**“Esta concepção da natureza do saber humano, em particular da linguagem, é muito diferente da concepção empirista, porque se supõe como dada de antemão a estrutura geral de um sistema de saber. Tal sistema não é, portanto, construído de um modo gradual, a partir do nada por indução, etc” (Ib., pg 111)<sup>111</sup>.**

À linguística chomskiana importava, como já disse, a compreensão e a explicitação das regras mínimas e universais, subjacentes a todas as gramáticas. Nessa nova abordagem, atribuiu-se aos estudos sintáticos um privilégio superior quando em relação à fonética ou à semântica. Sob tal modo de conceber a linguagem, em efervescência nos USA já na década de 50, se constitui um solo teórico importante para a inserção dos estudos das línguas de sinais na Linguística. É bem verdade que tanto os seguidores de Bloomfield como os de Saussure criaram fortes oposições a Chomsky (cf Chomsky, 1977); entretanto a autonomia que possuía no M. I. T. lhe permitiu continuar e divulgar seus estudos a despeito de seus importantes oponentes. Em meados de 60 já possuía um bom número de seguidores, entre os quais Edward Klima, Jerry Fodor, Jerry Katz, entre outros.

---

<sup>111</sup> A teoria de Chomsky vem sofrendo importantes mudanças mas que, entretanto, se fundam nessa mesma suposição, a saber, da existência de uma estrutura geral inata de um sistema de saber.

Contudo, não se pense que o primeiro estudo sobre sinais tenha sido tecido no interior do inatismo. Foi engendrado por Stokoe (1960) exatamente no seio de uma abordagem que se lhe opunha: o distribucionalismo.

A concepção de Stokoe (1986) sobre linguagem o aproximava muito do empirismo, o que lhe permitiu ‘ver’ a linguagem de sinais como língua. Vejamos.

1) Para ele a linguagem, enquanto **comportamento humano** estaria solidamente enraizada na espécie e seria tão antiga quanto o reino animal. A diferença entre o **Homo sapiens** e outras espécies animais era que, nestas, os mecanismos de envio de mensagens sociais cruciais estariam prescritos pela filogenia enquanto que, no homem, não estariam indissociadas dos processos da **consciência**. Assim, a linguagem humana estaria situada tanto na consciência como fora dela (na filogenia) dado que ao homem era possível realizar escolhas deliberadas a respeito do que e como dizer ou sinalizar. Como entendi, para Stokoe, a diferença entre homens e animais, no que se refere à linguagem, era uma questão de grau. A chimpanzé Sarah, citada por ele, estaria, por exemplo, em termos de recursos comunicacionais e por condicionantes filogenéticos, em algum estágio anterior ao do homem.

2) As experiências feitas com animais demonstravam, segundo ele, que alguns dentre eles eram capazes de **associar um sinal** a um **significado**. De alguma forma, na gênese da linguagem, o sinal pode ter se assemelhado à ação significada ou a algum aspecto do ator (“actor”), isto é, era caracteristicamente icônico. Se o sinal e suas **associações** com o que significava eram transmitidos a outros membros do grupo, e se eles passassem a utilizá-lo para designação de ações similares, então se tornaria “mais e mais simbólico” (ib. pg 178).

Essas associações seriam possíveis já entre outros grupos animais além do homem. A origem da linguagem deveria, pois, ser buscada tanto no momento de aparecimento do **Homo sapiens** como nas formas de comunicação dos vertebrados em geral; seria reeditada pela ontogênese e passível de ser observada nas tentativas da criança em obter a atenção dos adultos com suas ações, **através de gestos realizados intencionalmente para significar** \_ “isto é, para relacionar ‘pensamento’ a ações corporais mesmo antes de aprender a relacionar o pensamento a produções vocais” (ib. pg 180).

Para ele, ao se considerar a natureza e a origem da linguagem não deveriam ser negligenciados os seguintes aspectos: o imperativo biológico do organismo para se comunicar, presente em todo o percurso evolutivo; a persistência, fora da consciência, de um corpo muito antigo de sinais e sua penetração em todas as nossas interações sociais; e o fato de que os homens podem fazer uso de gestos e da língua de sinais (surdos) para expressar e comunicar idéias.

No caso dos surdos, segundo Stokoe (1986), as sistematicidades da linguagem de sinais teriam sido **efeitos** da convivência social, das interações comunicativas particulares que estabeleceram entre si por sinais que, em decorrência do uso e de sua penetração social, tornaram-se mais simbólicos e menos icônicos. Em seu estágio atual, integrariam um sistema completo de linguagem: um sistema de ajuntamento de elementos menores em palavras e um sistema de construção de sentenças a partir daquelas palavras.

Para ele, seria mais fácil construir uma teoria do gesto no percurso de sua transformação em língua, como o é a linguagem de sinais, com todos os elementos constitutivos da linguagem, como a dupla articulação, do que se postular uma linguagem falada que tivesse irrompido completamente desenvolvida no homem.

Para Stokoe (1986), como para Condillac (1746/1970), a palavra se constituiria pela associação entre um aspecto percebido da realidade e um significado. Um gesto da criança, se portador de significado para ela, já era em si mesmo uma linguagem, e eu diria, uma representação. Haveria pensamentos anteriores à língua mas não à representação. A linguagem de sinais e as línguas orais teriam, para eles, a mesma matriz comum: os gestos. A urgência comunicativa, uma disposição biológica para se comunicar, o convívio social e os acordos que foram se estabelecendo ao longo dos anos teriam sido alguns dos fatores subjacentes à formação das línguas, orais ou gestuais.

Postular uma matriz comum às linguagens humanas, e situá-las na gestualidade, servia à Stokoe (1978) como contra-argumento a Bloomfield:

“Bloomfield estava todavia equivocado quando ele supôs que todas as linguagens de sinais dos surdos derivam da linguagem falada. Não é possível aqui provar o contrário, que a linguagem humana, a linguagem falada, deriva da linguagem de sinais; mas a tendência de duas décadas de pesquisa aponta muito fortemente nesta última direção” (Ib. pg 77).

Dito de outro modo, os traços gramaticais das línguas de sinais não poderiam ter vindo das línguas orais, uma vez que, ao contrário, daquelas teriam se derivado estas. Com isso Stokoe se empenhou em tecer argumentos em defesa da íntima relação da fala com os sinais, mas não vice-versa. Ou seja, inverte o jogo de seus opositores. Ao fazê-lo, assume o empirismo clássico, segundo o qual, como já vimos, a fala teria se originado a partir de uma expansão lateral da “linguagem de ação”; por conseguinte, se põe na contramão das idéias dos principais linguistas de sua época, que se esforçavam em romper

qualquer liame da língua com a natureza. Como se não lhe bastasse trafegar na contramão, Stokoe comportava-se como um herege ao defender a existência de uma língua sem som, base dos postulados bloomfieldianos, dos quais se valeu, e aí soou como provocação, para demonstrar a gramaticidade dos sinais. Não por acaso foi qualificado de insano por Landar (1961) que, ao concluir a resenha que fez de **Sign Language Structure**, pergunta ao linguísta leitor: quantos mais compartilhariam com Stokoe as mesmas idéias?

Ao adotar um viés empirista, Stokoe se contrapõe explicitamente ao inatismo em seu texto de 1986. Fez críticas à teoria proposta por Chomsky porque não explicaria, segundo ele, a gramaticalidade presente nos gestos utilizados por crianças surdas filhas de pais surdos. Essa, sem dúvida, é uma oposição fraca e frágil. Exemplificando: para Ursula Bellugi que, como Edward Klima (ex-aluno de Chomsky), fez opção pelo inatismo, o grande interesse do estudo das línguas de sinais estava justamente no fato de revelarem que o complexo embrião da gramática poderia existir também numa forma de modalidade visual (Sacks, 1990). Como escreveu Slobin (1980), as linguagens de sinais evidenciariam uma “capacidade linguística” funcionando “por si mesma” (pg 183). Ou seja, um **corpus** em sinais, submetidos à análise transformacional, ampliaria em muito, além de endossar, o poder explicativo da teoria inatista.

Linguísta, seguidor de Bloomfield, Stokoe (1960) se empenhou, em **Sign Language Structure**, em demonstrar a isomorfia estrutural entre sinal e fala, valendo-se de parâmetros similares ao do distribucionalismo. Denominou ‘quirema’ o segmento mínimo sinalizado (como o fonema na fala). Cada morfema, unidade mínima de significação, seria composto por três quiremas: pontos estruturais de posição da mão, configuração da mão e movimento, respectivamente, tábula ou **Tab.**, designador ou **dez** e signação (signation) ou

**sig.** Identificou na ASL, 19 **tabs**, 12 **dez** e 24 **sigs** que, ao se combinarem entre si, formariam todas as possibilidades “fonológicas” da ASL (American Sign Language). As palavras sinalizadas poderiam, pois, serem decompostas e descritas conforme a combinação entre esses traços. Propôs, também, um sistema notacional para representar cada uma das possibilidades de cada um dos parâmetros descritos. Em suas análises, Stokoe demonstrou a dupla articulação como aspecto linguístico presente na formação dos sinais. Na parte final de seu texto discutiu algumas propriedades morfológicas e sintáticas das ASL.

Em 1980, em um artigo de título idêntico ao de 1960, discutiu características formacionais a nível morfológico, algumas categorias gramaticais (verbos, nomes e classificadores<sup>112</sup>) à luz de estudos mais recentes e realizou, também, breves considerações a respeito da relação entre iconicidade e ordem sintática (S V O).

Um outro parâmetro ‘fonológico’ foi sugerido nos anos 70 por Battison (1974), tendo sido denominado ‘orientação da palma da mão’. Alguns sinais da ASL, embora possuindo idênticos **tab**, **dez** e **sig**, se diferenciariam entre si apenas por ele.

A partir de Stokoe, os estudos linguísticos sobre as linguagens de sinais proliferaram. Battison (1974) estabeleceu algumas restrições formacionais na ASL (de simetria e de dominância), oferecendo maior contribuição à compreensão dos mecanismos subjacentes ao sinal. Trabalhos descritivos em outros países foram iniciados: Peng (1974) estudou aspectos linguísticos da língua de sinais japonesa; Sorenson (1975) da dinamarquesa, Volterra e Col (1984), da italiana; Behares e Col (1987) da uruguaia etc. No Brasil, Ferreira Brito iniciou estudos no final da década de 70. As análises que realizou até o

---

<sup>112</sup> Os classificadores (CLS) são morfemas que nas línguas de sinais “podem funcionar como nome, como adjetivo, como advérbio de modo ou como locativo. Entretanto, é no verbo ou no adjetivo que eles se incorporam, sendo pois CLS que se apresentam no sintagma verbal ou predicado” (Ferreira Brito, 1995, pg 103)

momento sobre a LIBRAS foram compiladas em único livro lançado este ano (vide Ferreira Brito, 1995). De um modo geral, as pesquisas assinaladas se solidarizam com as “descobertas” gramaticais de Stokoe. Entre 1970 a 1980, estudos neurolinguísticos, que tinham como tema a aquisição da linguagem de sinais por crianças surdas, tornaram-se mais frequentes (Bellugi e Studdert-Kennedy, 1980; Wilbur, 1984). Avançou-se, também, nas pesquisas das questões sociolinguísticas implicadas no uso da língua de sinais (Erting, 1978; Lucas, 1990), enfim, os trabalhos se estenderam às demais áreas que atingem o saber linguístico.

Se a língua de sinais foi feita língua foi porque foi possível se “descobrir” seu sistema, demonstrar a convencionalidade de seus signos, a existência de uma gramática que se conformava aos princípios de qualquer língua e de uma semântica própria mas passível de tradução a outros “códigos linguísticos”.

Independente da abordagem teórica assumida, todos os estudos procuraram demonstrar a existência de regras inerentes aos diversos sistemas sinalizados, descortinaram e continuam desnudando a organização de cada um deles e um mecanismo de funcionamento independente dos urros, dos gestos e da fala. Conforme Ferreira Brito:

“Apesar das inúmeras possibilidades de traços e de combinação de traços dos diferentes parâmetros, cada língua organiza-se a partir de um número limitado de Configurações, Pontos de Articulação e Movimentos possíveis.

Todos os sinais que se incorporem ao léxico utilizam os parâmetros considerados gramaticais e aceitos dentro dessa língua. Isso constitui um dos aspectos que confirmam que a LIBRAS é um sistema linguístico que constrói a partir de regras, distanciando-se dos gestos naturais e das mímicas que não

possuam restrições para a articulação. Mesmo os sinais com interferência da língua oral, ao serem incorporados à língua de sinais, obedecem às regras e restrições de sua estrutura (ib. pg 36)”.

Se, de um lado, as idéias de Stokoe foram colocadas em questão levantando-se suspeitas, inclusive a respeito do preparo e mesmo lucidez do linguísta americano (veja Landar, 1961), por outro nunca puderam ser derrubadas por argumentos linguísticos. Consultando algumas fontes bibliográficas (**Langage** e **Language**, entre outras) não encontrei nada nesta direção (com exceção de uma resenha inexpressiva feita em 1968 na **Langage**, que sugeria a leitura de Landar na **Language**. Ambos os textos eram resenhas de **Sign Language Structure**). Em 1978, e foi só o que consegui, Crystal e Craig escreveram um capítulo num livro sobre a “língua de sinais do surdo”, editado por duas conhecidas especialistas na área da surdez (Schlesinger e Namir, 1978). Nesse texto, valeram-se de dois grupos de dados. Um deles era composto pelo conjunto de estudos publicados sobre a sintaxe das línguas de sinais e, o outro, pelos dezesseis traços distintivos da linguagem humana, como proposto por Hockett e Altmann. Consideraram como ‘língua de sinais’, para efeito de análise, tanto a ASL como as línguas sinalizadas do inglês, criadas por educadores, como o Paget Gorman Sign System, até códigos sinalizados utilizados por maestros e navegadores. Da mesma forma, a fala foi incluída por eles, como parâmetro de comparação, nesse conjunto de línguas. Definiram genericamente esses sistemas como sendo ‘sign behavior’ e propuseram, adaptando os critérios de Hockett & Altmann, doze critérios classificatórios. A fala atendeu a todos eles e a ASL, com “certeza”, segundo eles, não satisfêz ao quesito da ‘autonomia’. Para os dois linguístas, possuir esse atributo permitia

que cada unidade do sistema pudesse ser explicada em termos de outras unidades sem que houvesse qualquer dependência essencial de eventos ou fenômenos externos. Ao que parece, referiam-se aí, provavelmente, à estreita relação dos sinais com o contexto. Interessante notar que em vários outros critérios assinalaram terem dúvidas se eram aplicáveis ou não à ASL. Poucas afirmações puderam fazer com segurança. As dúvidas que explicitaram mostraram claramente o despreparo que possuíam para falar sobre a ASL, linguagem que conheciam pelo que haviam lido em artigos. Além disso, com referência à objeção que fizeram a ela (falta de autonomia), cabe assinalar que, em relação à significação, qualquer linguagem entrelaça-se e evolui com elementos que têm sido considerados tradicionalmente como sendo “exteriores ao sistema” (por exemplo: o tom apreciativo, os gestos durante a fala etc). Como escreveu Bakhtin (1992a):

“a comunicação verbal entrelaça-se inextrincavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução” (pg 124).

Assim, o que se considera como ‘exterior’ ou ‘interior’ à linguagem depende muito de como é concebida. De qualquer modo, Crystal e Craig não conseguiram comprovar outras “faltas” linguísticas na linguagem de sinais americana quando comparada à fala.

Depois do texto desses autores não encontrei, na bibliografia de que dispunha, trabalhos realizados por pesquisadores, não envolvidos com os sinais, que fizessem reflexões sobre o tema. O que me parece é que, a partir daí, uma parte da

linguística passou a ignorar o que uma outra produzia sobre os sinais. Exceção feita, acredito, aos inatistas que incorporaram as linguagens de sinais como objeto de estudo linguístico. Não por acaso, portanto, quase a totalidade dos estudos sintáticos foram e são realizados adotando essa abordagem teórica.

Do lado de lá do ‘front’, não há mais investidas diretas. Se a ‘verdade’ é uma construção discursiva, se não é um fato empírico tangível, o objeto ‘língua de sinais’ terá, nas disciplinas, um lugar garantido enquanto for objeto de discurso e enquanto estiver sendo considerada em conformidade com a *epistémê* que atualmente constrói nosso saber. Foi a descrição de sua estrutura e do sistema de relações que suas unidades estabeleceriam entre si que imobilizou aqueles que se opunham a considerá-la ‘objeto linguístico’. A eles ficou a tarefa de demonstrar, se desejassem se opor, que não há nas línguas de sinais nem estrutura nem sistematicidades. Alegar maior iconicidade, a falta do traço sonoro e a não linearidade não são mais considerados contra-argumentos fortes. No primeiro caso, se quisermos nos valer de um certo modo de olhar a língua, e ainda aceito, o elemento icônico ao ser assimilado por ela seria submetido às suas leis, portanto, deixaria de ser um signo natural para transformar-se em signo linguístico. Em relação ao segundo aspecto, mesmo a partir de Saussure já se considerava que a modalidade oral da linguagem é secundária no estudo das questões da linguagem. Em relação ao terceiro ponto, a linearidade pode ser posta sob suspeita de duas formas:

1) De acordo com Kristeva (1969), se pensarmos na linguagem como uma **escrita** (que incluisse sua manifestação fônica), como propõe Derrida, cada **marca** ou **grama** desvendaria, no interior da língua, o funcionamento de um mecanismo de diferença. Se levássemos a teoria do valor às últimas consequências, o **grama** deveria ser concebido

simultaneamente como estrutura e movimento, como o “jogo sistemático das diferenças, das marcas das diferenças, do **espaçamento** pelo qual os elementos se relacionam uns com os outros” (Derrida, apud Kristeva, pg 30). O referente seria, então, radicalmente abolido. Constituída pelo “grama-diferância”, a língua seria , ao mesmo tempo, uma transformação e uma geração. Assim concebida, o conceito de estrutura só seria possível se lido de modo analógico ou metafórico e o da linearidade, enquanto derivação do processo sonoro, passaria a ser posto definitivamente em questão.

A subjetividade, sob essa perspectiva, tal como a objetividade “é um efeito de diferença, um efeito inscrito num sistema de diferância” (Derrida, apud Kristeva, pg 31).

No entanto, se na língua tudo é diferença, se não há nenhuma (ou quase nenhuma) estabilidade, a não ser o próprio jogo de diferenças, então, o sujeito se transformaria em centro absoluto de geração de sentidos. O outro lado da moeda é que a língua se converteria, novamente, em organismo ahistórico na medida em que seria fundada pelo princípio da indeterminação absoluta.

Esta abordagem teórica, apesar de desmanchar o princípio da linearidade, não é compatível com o que defendemos no capítulo III em relação à natureza da linguagem. Mantendo-me fiel a ela, vou procurar defender a simultaneidade constitutiva da linguagem, valendo-me de Bakhtin (1929/1992a). Cabe lembrar que o mestre russo não só, num certo período de tempo, foi contemporâneo de Saussure, como o retomou para se contrapor a ele. Na base de sua oposição há a defesa da historicidade constitutiva da língua, fato ideológico por excelência, bem como, sob meu ponto de vista, da simultaneidade inerente ao processo de significação.

2) Um segundo modo, portanto, de se questionar o princípio da linearidade está em se reinscrever a linguagem em um outro plano: no plano histórico e dinâmico do trabalho linguístico realizado por pessoas que se constituem sujeitos por ela e, ao mesmo tempo, a constituem.

Se a língua possui um mecanismo que lhe é próprio, esse mecanismo tem relação dialética com o processo de sua própria constituição e do qual não pode ser subtraído o trabalho de sujeitos reais e historicamente determinados. A materialidade da ideologia se funda, sob essa perspectiva, na materialidade do signo. Separada de seu conteúdo ideológico a língua converte-se em um sistema de sinais, em matéria morta.

O receptor, ativo (re)construtor de uma cadeia de enunciados, não percebe a **forma** como substância imutável mas como unidade variável e flexível cuja **compreensão** transcende a sua mera decodificação. Produto constituído por múltiplos elementos, que ultrapassa as mentes de cada indivíduo particular, a enunciação se orienta e é construída a partir das condições de sua produção. As escolhas linguísticas feitas pelos personagens que a materializarão dependerão do que cada um supõe que sabe sobre o outro: sua posição hierárquica, se concorda ou discorda com o objeto a ser discutido, se há laços de dependência com ele ou não etc. Além disso, o locutor não é um Adão que pela primeira vez rompe com o silêncio de um mundo mudo (Bakhtin, 1952-1953/1992b).

De fato, cada enunciado é

“um elo na cadeia da comunicação verbal”. (pg 308)

Os enunciados não são, pois, indiferentes uns aos outros: entre eles se ocultam relações dialógicas inter e intratextuais. Refletem-se ou refratam-se mutuamente.

Cada um deles guarda a memória e os ecos de outros enunciados, aos quais se vincula. Acima de tudo é uma réplica, uma resposta a eles: refuta-os, conta com eles, supõe-nos como já sabidos, concorda com eles, transforma-os.

O objeto do discurso não é, assim, neutro, dado que já sofreu diferentes tratamentos pela linguagem. Durante a interação verbal, uma certa visão desse objeto é (re)construída e apresentada como se fosse a única ou 'verdadeira'. Nesse trabalho de recriação, o locutor orienta-se pelo discurso do outro acerca desse mesmo objeto. O interlocutor é, portanto, parte integrante da dialogia e, enquanto tal, afeta o enunciado do locutor. Todo aquele que enuncia ocupa pelo menos dois papéis simultaneamente: o daquele que tece a réplica ao enunciado que responde e o daquele que, ao fazê-lo, coloca-se na perspectiva do outro na tentativa de, ao presumir-lhe a resposta, restringir-lhe as possibilidades de oposição, conquistá-lo como aliado etc. Por outro lado, o outro não é um ouvinte ou leitor passivo. Espera-se dele uma resposta: e é em direção a essa resposta que o locutor se dirige. Sem se considerar a natureza e a dinâmica da relação "locutor - destinatário" não se pode realizar análises linguísticas nem sobre o gênero, nem sobre o estilo do discurso, nem sobre sua função na cadeia de enunciados sobre o objeto temático.

Dizer que o objeto já sofreu várias transformações pela linguagem quer dizer que já foi matéria de outros enunciados. Assim concebido:

"um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados..." (Bakhtin, 1952-1953, pg 318)

O sujeito se constitui, assim, com o outro pela linguagem. Mas não se pense que há teleologia ou linearidade no processo de construção da identidade. O processo é dialético por natureza, composto de fluxos e refluxos, de idas e vindas, de tomadas e retomadas de pontos de vista, de valores etc. Pressupor um “desenvolvimento linear do sujeito” demandaria se postular a imagem do “outro” como construtor absoluto do “eu alheio”, desprovido de conflitos, sem história ou marcas ideológicas. Um “outro” poderoso, detentor de um saber que apenas transferiria à criança, ao aluno etc. Seria pressupô-lo como uma entidade epistêmica o que equivaleria a situá-lo no plano da ficção psicológica. Pelo contrário, o “outro” é marcado pelo eco das vozes de muitos “outros”; ecos que fazem ressoar visões de mundo contraditórias porque contraditórios são os interesses das classes sociais e os conhecimentos sobre o mundo que constroem. O outro é um ser em conflito, em permanente tensão com todas as vozes que o constituíram.

O “eu” está imerso no fluxo dessas contradições e se constitui com elas. Mas não de modo passivo ou solitário como se o processo de individualização se restringisse ao ato de apropriação de conhecimentos já postos. A pluridimensionalidade desse processo, a presença simbolicamente marcada de todas essas vozes alheias constitui o sujeito como ser multifacetado ou possuidor de várias máscaras. E é pela/na ebulição das vozes que essas máscaras fazem ecoar, ao longo da história do sujeito, que elas, transformadas, se monologizam. Não há pois nem assujeitamento nem liberdade absoluta. Há, sim, uma construção do eu e do tu pelo processo dialógico e dialético que o exercício da língua instaura.

Marcado por múltiplas vozes, o enunciado é polifônico por natureza. Entretanto, a polifonia não faz parte de uma língua concebida como um sistema autônomo

de formas e leis autóctones. Ao contrário, como já disse anteriormente, em Bakhtin, o enunciado, e não a oração, é a unidade da dialogia e esta, por sua vez, é o centro (re)construtor da língua.

Como diz Brait (1994), para Bakhtin

**“tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciator, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala.” (pg 15)**

Supor uma tal concepção de língua implica no desmantelamento da tricotomia saussureana “langue-parole-langage”, implica em se diluir também, em consequência, a dicotomia língua-discurso. Se a língua é afetada pela história, e portanto, pelo trabalho sobre ela que os sujeitos realizam, refletindo, construindo e refratando realidades; se o produto desse trabalho se materializa em enunciados polifônicos, então a um enunciado se subpõem outros e é tomando-os global e simultaneamente que o locutor tece seu próprio dizer. Cada texto é, assim, composto por múltiplas camadas e sua linearidade (sintagmática) só é possível se o reduzirmos a um conjunto de orações. A produção de sentidos, não se desvinculando dos múltiplos entrelaçamentos de elementos presentes no momento da comunicação verbal, é, pois, simultânea. Não se pode isolar a comunicação verbal de todo o universo simbólico, possível pela linguagem, em que se inscreve e do qual é parte constitutiva no momento em que se materializa em enunciação.

Esse ponto de vista coloca sob suspeição a legitimidade dos limites que se tem estabelecido entre o que seja “gramatical” e “extralinguístico” mas também mostra a natureza simultânea e constitutiva do enunciado. Em relação aos surdos, pelo fato do significante não ser de natureza auditiva, confere-se à linguagem de sinais o atributo da simultaneidade. Mas cabe perguntar se de fato se pode derivar para a linguagem qualificativos a partir da natureza dos atos motores que a constituem. Isso não seria dissociá-la da história de sua gênese, dos múltiplos fatores a (re)constituem em cada dialogia particular? Creio que sim. Do meu ponto de vista, a linguagem de sinais apenas evidencia, ou põe às claras, o processo simultâneo da constituição de sentidos inerente a qualquer língua(gem), desde que não seja tomada como código.

Em resumo: a linearidade seria, nessa linha de raciocínio, um efeito da oralidade sobre o próprio pesquisador e se aplicaria somente se se reduzisse o enunciado ao ato motor que o produziu quando, o que realmente importa, é o processo de produção de sentidos e esse nada tem de linear: é simultâneo em natureza. A simultaneidade que os sinais apresentam, mais do que os diferenciar da fala, talvez desnude esse processo simultâneo de construção de sentidos pela linguagem. Estudá-los nos oferece uma rica possibilidade para a elaboração de respostas aos mistérios que, segundo Lahud (1977), ainda insistem em nos provocar.

Espero ter cumprido o objetivo deste capítulo ao buscar, seguindo o percurso arqueológico de Foucault (1992), a origem do significado da palavra “mímica” quando utilizada para se referir à linguagem de sinais dos surdos. Procurei mostrar que, se assim os sinais foram qualificados do século XVIII até nossos dias, foi porque os discursos sobre o

que fosse ou não linguagem assim os têm fabricado como ‘fato do real’. Se no classicismo a “mímica dos surdos” era tomada como uma forma legítima e não corrompida de língua(gem), no início do século XX foi considerada uma “forma de expressão natural”, portanto, não linguística. A partir daí me empenhei em iluminar algumas nervuras, nas teorizações sobre o que fosse LÍNGUA, que deixaram alguns fios, depois retomados, para a ‘fabricação’ do objeto LÍNGUA DE SINAIS. Em relação a esse ponto, foi decisivo tanto a persistência de Stokoe e de seus seguidores como o interesse que o assunto despertou em alguns discípulos de Noam Chomsky. A quantidade de trabalhos produzidos nesses últimos 35 anos mostra que, a menos que haja desvario, a LÍNGUA DE SINAIS conquistou um espaço na Linguística, ainda que em seu porão, lugar onde geralmente são ocultados os objetos que não se quer pela frente. Ficam lá, ainda que esquecidos. Ficam lá, para não serem esquecidos.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUINDO...

#### OU PROPONDO UM NOVO COMEÇO

As línguas de sinais colocam à Linguística várias questões ainda não resolvidas, entre elas: qual a natureza da língua?; qual é o seu real?; o que é estrutural em oposição ao que é contextual ou pragmático? Essas perguntas emergem com insistência na análise de *corpora* em sinais, pela complexidade metodológica decorrente do lidar com uma língua não oral e que, além do mais, não possui escrita.

Participando em diferentes momentos em algumas comunidades, e mesmo interagindo com diferentes surdos pertencentes ou não a elas, observei a existência de uma gama complexa de padrões comunicacionais não só entre os surdos como entre eles e os ouvintes.

Surdos entre si se valiam principalmente de sinais que podiam vir ou não acompanhados pela fala; outros grupos se comunicavam por sinais com acompanhamentos assistemáticos de movimentos articulatórios sem a emissão de qualquer som que pudesse se relacionar à fala, finalmente, outros apenas sinalizavam. Além disso, gestos expressivos, como aqueles que em geral acompanham a nossa fala, eram também utilizados. Em relação a este último aspecto, pesquisas realizadas pelo grupo de Ursulla Bellugi com surdos afásicos, no The Salk Institut for Biological Studies (San Diego/California), vêm demonstrando que lesões no hemisfério esquerdo levam, conforme o grau do traumatismo, a diferentes graus de comprometimento sintático na língua de sinais (ASL) embora o surdo não sofra prejuízo no

uso de outros tipos de gestos. Já lesões no hemisfério direito não lhe causariam “déficits viso-espaciais no domínio linguístico, produzindo corretamente contrastes espaciais morfológicos e sintáticos”(Emmorey, Bellugi e Klima, 1993, pg 32). A conclusão a que se vem chegando é que:

“O cérebro parece respeitar a distinção entre o processamento viso-espacial subjacente às representações gramaticais e o processamento viso-espacial requerido para funções não linguísticas” (ib. pg 32)

Assim sendo, há indícios, provenientes da neurolinguística, de que, se todo sinal é um gesto nem todo gesto é um sinal. Além disso, algumas vezes, nas comunidades que visitei, sinais e fala acabavam por formar um amálgama cujas características eram muito variadas: podia haver predomínio do sinal quando em composição com o Português (com ou sem voz) se o locutor fosse surdo ou, ao contrário, haver predomínio da fala acompanhada por sinais, nos casos em que o locutor fosse ouvinte. A consistência da fala em relação ao sinal, e vice-versa, nesses interjogos comunicativos, variava muito e, talvez, por vários motivos. Podiam se relacionar a um maior ou menor domínio da fala (pelo surdo) ou da LIBRAS (pelo ouvinte). Da mesma forma, fatores discursivos têm sido apontados como importantes na análise dessas variações. Pereira, Moura e Lodi (a sair) assinalam como sendo uma variável relevante a “representação ou imagem que um parceiro constrói do outro como interlocutor. No caso dos relatos de história do surdo menos oralizado para os ouvintes, as mudanças, principalmente na velocidade, parecem ser resultado de uma imagem ou representação construída a partir do conhecimento que ele pressupõe que os interlocutores tenham em Língua de Sinais”. Na mesma direção, aspectos pragmáticos,

como o grau de conhecimento prévio que os interlocutores possuem um do outro, parecem influir no tipo de escolhas linguísticas e expressivas que fazem ao se comunicar.

Essas idéias se solidarizam com o que me escreveu Yara, uma surda bilíngue. Para ela, (nome fictício dessa surda) há três modos pelos quais ela se comunica: pelo “pidgin” (uma forma mesclada de fala e sinais, segundo o que entendi que ‘pidgin’ estaria significando para ela), pelo Português e pela LIBRAS:

“... eu realmente uso pidgin em qualquer momento em que o surdo e o ouvinte estivessem juntos; por exemplo, se tem apenas ouvintes eu falo sem uso do pidgin e LIBRAS mas quando tem a presença de um surdo no meio de muitos ouvintes eu acabo usando o pidgin para facilitar a compreensão dele, mas quando tem um ouvinte em meio de muitos surdos eu uso LIBRAS, só nos casos especiais em que tenho que interpretar para um ouvinte que não entende LIBRAS e daí uso Pidgin (isto é mais automaticamente)” (trecho de carta).

O que pretendi mostrar rapidamente com o que expus linhas acima foi que:

1º) Ao uso de sinais entrelaçam-se gestos, fala, sons, articulação e o silêncio.

2º) Os diferentes padrões comunicativos ainda não foram suficientemente considerados a partir de uma perspectiva discursiva. De fato, estudos sintáticos em geral valem-se, como informantes, de surdos, filhos de surdos sinalizadores: seus enunciados são traduzidos para a língua majoritária e, transformados numa escritura, são estudados em seus aspectos formais. Se os estudos sintáticos demonstram a existência de uma estrutura

subjacente às línguas de sinais, por outro não dão conta da explicação da multiplicidade de “padrões” existentes.

3º) Todas as técnicas e metodologias de análise de enunciados, e as concepções que temos sobre os “processos de significação”, foram tecidos tendo-se como objeto de reflexão as línguas orais.

4º) As operações linguísticas com e sobre a linguagem que os surdos fazem em seus grupos de contato, em suas organizações, enfim, em suas comunidades ainda são desconhecidas.

Acredito que os estudos da LIBRAS poderiam ser enriquecidos, e aspectos de nossa compreensão sobre as línguas orais reformulados, se seguíssemos a ordem metodológica de investigação linguística sugerida por Bakhtin (1929/1992a), num contexto de estudo etnográfico. Para Bakhtin, o estudo de uma língua deveria partir das “formas e (...) tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza”; e das “formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal” (Ib., pg 124).

Dito de outro modo, sob essa perspectiva, a língua deveria ser considerada vinculada ao acontecimento enunciativo em que se realiza e que a (re)constitui. O despreparo metodológico e a falta de categorias de análise para estudos dessa natureza sobre sinal podem se converter em aspecto positivo ao estudioso da linguagem na medida em que, menos afetado por conceitos prévios, poderá “ver” aspectos que se ocultariam se já partisse de categorias constituídas. O imbricamento entre o sintático e o discursivo, muito marcado no uso de sinais no processo de significação, quem sabe possa trazer nova luz para

o redirecionamento dos próprios estudos sintáticos. E aí talvez se oculte o temor em se tomar para estudo a língua de sinais: o receio de ter que acordar ‘monstros’ já tão profundamente adormecidos pelo estruturalismo e pelo formalismo. O medo de ter que lidar com o heteróclito, com a poliglossia, com o múltiplo e com a diversidade. O receio de ter que lidar com a singularidade que, sendo característica do **diálogo**, revela sempre novidades no uso da sintaxe.

Se a linguagem constitui a subjetividade, como abordei no Capítulo III, é porque cada sujeito entra no fluxo das enunciações do grupo social a que pertence, se apropria e transforma a voz do outro (negando-a, subvertendo-a, assumindo-a, reproduzindo-a). Nosso discurso, assim entendido, faz ecoar as muitas vozes que nos constituíram. Somos sempre autor e texto. Se assim é, quando o surdo nomeia a linguagem de sinais de “mímica” apenas reproduz a concepção que **ouvintes** possuem a respeito da natureza do sistema que usam para dialogar. E não precisa ir longe. A **Grande Enciclopédia Larousse Cultural**<sup>113</sup> define “mímica” como sendo:

“1. Arte de imitar, de exprimir os pensamentos, as idéias ou os sentimentos por meio dos gestos e da expressão fisionômica; gesticulações: **A mímica é a linguagem dos surdos-mudos**”(pg 4061, o grifo está no próprio texto).

Apesar de ser qualificada depreciativamente por ouvintes, que a colocam no plano da “arte” (no melhor dos casos), surdos de vários países a empregam, no mínimo, há mais de um século. E a vêm mantendo, a despeito das proibições que sofreram sob o regime

---

<sup>113</sup> Publicada pelo Círculo do Livro (1993), a partir da edição francesa de 1987.

oralista, e a transmitem de geração para geração de surdos. Antes a perpetuavam na clandestinidade e, agora, onde quer que se encontrem.

Goodrige (cit Perelló e Tortosa, 1972) oferece um interessante testemunho de que, mesmo após a proibição internacional do uso de sinais em Milão (1880), os surdos se reuniam e sinalizavam. Conta que em 1959, durante o Congresso da Federação Mundial de Surdos na Alemanha, “a pátria do oralismo”, mais de três mil surdos assistiram às conferências que organizaram “traduzidas para a linguagem mímica”. Perplexo, porque eram proibidos de sinalizar, Goodrige se perguntou: “Quem lhes havia ensinado? Quem eram seus mestres?” (Ib. pg 139).

Então, concluiu, era certo que os surdos haviam aprendido “a mímica” mesmo em clandestinidade. Não havia o que os pudesse conter. Numa escola oralista, onde os sinais eram rigorosamente proibidos, Goodrige, surpreso, observou que na saída do colégio “os grupos de crianças se comunicavam com visíveis mostras de satisfação por meio de sinais” (Ib. pg 139).

Os surdos se valem, e se valem, da linguagem de sinais mesmo reproduzindo idéias de ouvintes de que é “pobre” e “fraca”, enfim, uma ‘linguagem de segunda categoria’. Mesmo sendo considerada tão depreciativamente por alguns grupos, os surdos a preservam, cuidam para que não haja “invenções” ou, como se dizia no século XVIII, corrupções a partir do exterior. Entretanto, outros grupos de surdos já se organizaram em Federações em quase todos os países e vêm demonstrando saber pelo que lutar: pelo direito de usar uma língua minoritária e sinalizada. Os movimentos políticos desses surdos mostram que, afinal das contas, há um trabalho humano erosivo no interior das próprias instituições, isto é, os procedimentos disciplinadores falham. Organizados e, no dizer de Bakhtin (1992a),

conscientes de uma classe para si, os surdos constróem agora suas próprias instituições, tecem seus próprios procedimentos de poder. Contra-ataque? Ainda é cedo para saber.

## SUMMARY

Assuming Bakhtin's conception of language, I discuss several instances of classroom interaction among hearing teachers with deaf students. Taking advantage of these episodes as source for my own reflection, I situate the genesis of language, according to Bakhtin (1929/1992), in dialogic and insist on the necessity of teacher and student sharing the same language. I point to the importance of sign language to the deaf and, in so doing, I discuss the reciprocal and dialectic process of (re)construction of language and of subjectivity. I weave my arguments entering the flow of already produced enunciations on this theme, written by deaf as well as hearing authors. Reflecting on the images about language formulated by some deaf people, in a fashion similar to that of Foucault's (1992), I go back in time searching for the ideological threads left in past theorizations on the nature of language to show how SIGN LANGUAGE was discursively constructed as an object. I defend the idea that the provocation signing creates for Linguistics could be converted in keys to elucidate some of the many remaining "mysteries" about the nature of language. I conclude by arguing that linguistic studies of signing, and our own understanding of the process of signifying, could be enriched if a Bakhtinian program is applied to studying SIGN LANGUAGE, up to now subsidized only by innatist theoretical thinking.

## BIBLIOGRAFIA

- Andersson, Y. - Who should make decisions on communication among deaf people? **Eyes, hands, voices - Communication issues among deaf people: A Deaf American Monograph**, vol 40, nº 1-4, 1990.
- Andersson, Y. - Sociological reflections on diversity within the deaf population. **Viewpoints on Deafness. A Deaf American Monograph**, vol 42, 7-12, 1992.
- Bakhtin, M. (Volochinov) - **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6 ed. São Paulo: Ed Hucítec, 1992a (original de 1929).
- Bakhtin, M. - O problema do texto. In: Bakhtin, M. - **Estética da Criação Verbal**. Tradução do francês: idem anterior, 1 ed. , São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1992b (o texto supracitado foi escrito entre 1959 - 1961).
- Bakhtin, M. - Os Gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. - **Estética da Criação Verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira (revisão: Marina Appenzeller); 1 edição, São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1992b (o texto considerado foi escrito entre 1952 e 1953).
- Battison, E. - Lexical borrowing in American Sign Language. **Sign Language Studies**, 5: 1 - 19, 1974.
- Bebian, R. A. - Essay on the Deaf and Natural Language, or Introduction to a Natural Classification of Ideas with their Proper Signs. Traduzido do original francês de 1817 por Franklin Philip. In: Lane, H.; Philip, F. - **The Deaf Experience - Classics in Language and Education**. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984.

- Behares, L. - **Surdez e Língua(gem): as questões teóricas esquecidas nas abordagens “aplicadas” da aquisição da linguagem na criança surda.** Projeto de tese apresentado no concurso de seleção ao programa de doutorado do IEL, Unicamp, Setembro de 1994.
- Behares, L. E. - **O “Simbolismo esotérico” na interação mãe ouvinte - criança surda revisitado.** Trabalho apresentado no curso de Pós Graduação em Linguística (mimeo): Instituto de Estudos da Linguagem / Unicamp, Campinas, 1995.
- Behares, L. E.; Monteghirfo, N.; Davis, D. - **Lengua de señas uruguaya - Sur componente léxico básico . IIN (OEA) - Gallaudet University / Montevideo, 1987.**
- Bell, A. G. - **Memoir Upon the formation of a Deaf Variety of the Human Race.** New Haven: National Academy of Sciences, 1883.
- Bellugi, U.; M. Studdert - Kennedy - **Signed and Spoken Language: Biological constraints on Linguistic form.** Berlin: Weinheim, 1980.
- Benveniste, E. - **Problemas de Linguística Geral.** Tradução do francês por Maria da Glória Novak e Luiza Neri (revisão: Isaac Nicolau Salum). São Paulo: Cia Companhia Nacional, 1976 (coletânea de textos de Benveniste publicados, na maioria, entre as décadas de 40 a 60).
- Bloomfield, L. - **Language.** New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1933.
- Bloomfield, L. - **Language.** Londres: Allen e Unwin, 1935.
- Brait, B. - As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: Barros, D. L. P.; Fiorin, J. L. (orgs) - **Diologismo, Polifonia, Intertextualidade em torno de Bakhtin.** São Paulo: EDUSP, 1994.

Chomsky, N. - **Syntactic Structures**. The Hague, Mouton Publishers, 1957.

Chomsky, N. - **Diálogos com Mitsou Ronat**. Tradução do francês por Álvaro Lorencini e Sandra Margarida Nitrini. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

Cicccone, M. - **Comunicação Total - Introdução, Estratégia, A Pessoa Surda**. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1990.

Condillac, E. B. - **Cours d'étude pour l'instruction du prince de Parme**. Parme: Imprimerie Royale, 1775. Também em Condillac, E. B. - **Ouvres philosophiques**. Paris: Presses Universitaires de France, 1947 / 1948.

Condillac, E. B. - **Essai sur l'origine des connaissances humaines**. Reimpressão da edição de 1821 - 1822. Genève: Slatkine Reprints, 1970 (publicado originalmente em 1746).

Crystal, D.; Craig, E. - **Contrived Sign Language** In: Schelesinger, I. M.; Namir, L. - **Sign Language of the Deaf - Psychological, Linguistic, and Sociological Perspectives**. New York, San Francisco, London: Academic Press, 1978.

De Lemos, C. T. G. - **Interactional processes and the child's construction of language**. In: Deutsch, W. (org) - **The Child's Construction of Language (57-76)**. Londres: Academic Press.

De Lemos, C. T. G. - **Da morte de Saussure o que se comemora. A ser publicado na Revista de Psicologia da PUCSP. (palestra proferida no encontro "Psicanálise e Linguagem: Revisitando Saussure 80 anos depois" em 14 e 15/08, PUCSP)**

- De Lemos, C.; Pereira, M. C. C. - O gesto na interação mãe ouvinte - criança surda. In: Ciccone, M. - **Comunicação Total - Introdução, Estratégia, A Pessoa Surda**. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1990.
- Degerando, J. M. - Dos signos e da arte de pensar considerados em mútuas relações. In: Civita, V. (org) - **Os Pensadores**, vol XXVII, 329 - 441, São Paulo: Abril Cultural, 1973 (publicado em Paris em 1800: não há referência a edições anteriores).
- Desloges, P. - A Deaf Person's Observations About An Elementary Course of Education for the Deaf. Traduzido do original francês, publicado em 1779, por Franklin Philip. In: Lane, H.; Philip, F. - **The Deaf Experience - Classics in Language and Education**. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984.
- Diderot, D. - **Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam**. Tradução do francês por Magnólia Costa Santos; citações do grego e do latim traduzidas por João Angelo Oliva Neto. São Paulo: Nova Alexandria, 1993 (publicado pela primeira vez em 1751).
- Emmorey, K.; Bellugi, U.; Klima - E. - Organização Neural da Língua de Sinais. In: Moura, M. C.; Lodi, A. C. B.; Pereira, M. C. (Ed.) - **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. Série de Neuropsicologia, vol. 3, São Paulo: Tec Art, 1993.
- Erting, C. - Language policy and deaf ethnicity in the United State. **Sign Language Studies**, **19**: 130-152, 1978.
- Ezpeletta, J.; Rockwell, E. - **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 2 ed, tradução por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa, 1989.
- Feneis - **Relatório Anual de 1992**. Material solicitado por carta à própria FENEIS: Rua Major Ávila 379, Tijuca, CEP 20511 - 140 R. J.

- Feneis - **Relatório Anual de 1993**. Impressão própria (Idem referência anterior).
- Fernandez, S. M. M. - **A educação do deficiente auditivo: Um espaço dialógico de produção de conhecimentos**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.
- Ferreira Brito, L. - Desenvolvimento Linguístico e Deficiência Auditiva. **Anais da 33ª Reunião da SBPC**, Salvador, 1981.
- Ferreira Brito, L. - **Por uma Gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro / UFRJ / Departamento de Linguística e Filologia, 1995.
- Figueiredo, A. M; Ribas, I. B. C. - **As pessoas deficientes num país que ainda não aceita diferenças**. Caderno produzido com o apoio financeiro do Programa Mutirão Contra a Violência "Ruas em Paz" - Ministério da Justiça. Rio de Janeiro, S. Paulo: IDAC, sem ano de impressão.
- Fine, P. S. (org) - **La sordera en la primera y segunda infância**. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana, 1977.
- Foucault, M. - **A ordem do discurso**. Tradução do francês, a partir do original de 1971, por Sírio Possenti (revisão: Dinarte Belatto e José Crippa), Ijuí, 1973.
- Foucault., M. - **Vigiar e Punir - Nascimento da Prisão**. Tradução de Ligia M. Pondé Vassalo. 9 edição, Petrópolis: Vozes, 1991.
- Foucault, M. - **As Palavras e as Coisas**. Tradução do francês por Salma Tannus Muchail; 6 ed.; São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1992.

- Franchi, C. - Linguagem - atividade constitutiva. **Almanaque - Cadernos de Literatura e Ensaio**, 5: 9 - 27, São Paulo: Brasiliense, 1977.
- Gadet, F. S. Pêcheux, M - **La langue introuvable**. Paris: Maspéro, 1981.
- Geraldi, J. W. - **Portos de Passagem**. 2 ed. , São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1993.
- Goés, M. C. R. - **A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal**. Tese de Livre Docência apresentada no Departamento de Psicologia Educacional: Faculdade de Educação / Unicamp, Campinas, 1994.
- Goés, M. C. R. - **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados / Editora Unicamp 1996.
- Greimas, A. J. - Conditions d'une sémiotique du monde naturel. In: Greimas, A. J. (org) - Pratiques et Langages Gestuels. **Langages**, 10: 3 - 47, 1968.
- Humphries, T. - **Communicating Across Cultures (Deaf / Hearing) and Language Learning**. Cincinnati: Doctoral dissertation, Union Graduate School, 1977.
- Itard, J. M. G. - **Traité des maladies de l'oreille et de l'audition**; 2 ed., Paris: Méquignon - Marvis Fils, 1842.
- Kristeva, J. - **História da Linguagem**. Tradução do francês por Maria Margarida Barahona. Lisboa: Coleção Signos, Edições 70 - Distribuidor no Brasil: Livraria Martins Fontes, São Paulo, 1969.
- Lahud, M. - Alguns mistérios da Linguística. **Almanaque - Cadernos de Literatura e Ensino**, 5: 28-37, São Paulo: Brasiliense, 1977.

- L'Épée, C. M. de - *The True Method of Educating the Deaf, Confirmed by much Experience*. Tradução do original francês, publicado em 1784, por Franklin Philip. In: Lane, H. e Philip, F. (org) - **The Deaf Experience - Classics in Language and Education**. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984.
- Lajonquiére, L. de - **Reabilitação: Deficiências Sensoriais e Subjetividade**. Projeto apresentado e aprovado pelo CNPq. Mimeo: biblioteca do Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação / UNICAMP, 1994.
- Landar, H. - Review: Sign Language Structure - an outline of the visual communication systems of the American deaf. *Language*, 37, nº 2, 269 - 271, 1961.
- Lane, H. - **El niño salvaje de Aveyron**. Tradução do inglês para o espanhol por Mario Carretero Rodríguez. Madrid: Alianza Editorial S. A., 1984 (publicado nos USA em 1976).
- Lane, H. - **When the Mind Hears - A History of the Deaf**. New York: Vintage Books, 1989.
- Lane, H. e Philip, F. (org) - **The Deaf Experience - Classics in Language and Education**. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984.
- Lane, H. - L'oppression dans les relations entre les professionnels entendants et les sourds de culture. In: Hillion, M.; Labrèche, J.; Vallières, M. (orgs) - **Nouvelles pratiques sociales - Dossier La Surdité, vol 6, né 1, 41-56, 1993**.
- Levine, E. - **The Psychology of Deafness**. New York: Columbia University Press, 1960.

- Lucas, C. - **The Sociolinguistics of the Deaf Community**. New York: Academic Press, 1990.
- Lüdke, M.; André, M. E. D. A. - **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- Lyons, J. - **Introdução à Linguística Teórica**. Tradução do inglês por Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel (revisão: Isaac Nicolau Salum). São Paulo: Ed. Nacional / EDUSP, 1979.
- Lyons, J. - **Linguagem e Linguística - Uma Introdução**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- Marmor, G. S.; Petitto, L. - Simultaneous communication in the classroom: How well is English grammar represented? **Sign Language Studies**, 23: 99 - 136, 1979.
- Mattoso Camara Jr., J. - **História da Linguística**. Tradução do inglês por Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 1975.
- Maxwell, M. - Simultaneous communication: The State of the Art & Proposals for change. **Sign Language Studies**, 69, 333-389, 1990.
- Milner, J. C. - **O Amor da Língua**. Tradução do francês por Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- Moore, D. F. - **Educating the Deaf - Psychology, Principles and Practices**. 3 ed., Boston: Houghton Miffling Company, 1987.

- Moura, M. C. - A língua de sinais na Educação da Criança Surda. In: Moura, M. C.; Lodi, A. C. B. e Pereira, M. C. C. (eds) - **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. Série de Neuropsicologia, vol. 3, São Paulo: Tec Art, 1993.
- Mueller, F. L. - **História da Psicologia - Da Antiguidade aos dias de hoje**. Tradução do francês por Almir Oliveira Aguiar, J. B. Damasco Penna, Lólio Lourenço de Oliveira e Maria Aparecida Blandy. 2 ed., São Paulo: cia Editora Nacional, 1978 (original de 1976).
- Myklebust, H. R. - **Psicologia del Sordo**. Versão para o espanhol da 2ª ed. inglesa por A. Eguiluz Angoitta. Quevedo / Madrid: Editorial Magisterio Español S/A, 1975 (publicado originalmente nos USA em 1964).
- Oates, E. - **Linguagem das Mãos**. Ed. Santuário. Ap. do Norte, 1983 (primeira publicação no final da década de 40).
- Padden, C.; Humphries, T. - **Deaf in America - Voices from a Culture**. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press, 1988.
- Peng, F. - Kinship signs in Japanese Sign Language. **Sign language Studies**, 5: 31 - 47, 1974.
- Pereira, M. C. da C. - **Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes**. Tese de doutoramento, IEL / Unicamp, 1989.
- Pereira, M. C. C.; Moura, M. C.; Lodi, A. C. - O papel da representação ou imagem do interlocutor no uso da língua de sinais por indivíduos surdos. In: Ciccone, M. (org) - **Comunicação Total - Introdução, Estratégia, A Pessoa Surda**. 2 edição, ampliada e revista. Rio de Janeiro: Cultura Médica (a sair).

Perelló, J.; Tortosa, F. - **Sordomudez - Audiofonia Y logopedia**, vol VI. Segunda edição. Barcelona: Editorial Científico - Médico, 1972.

Perroni, M. C. - Aprendendo a contar mentiras. **Caderno de Estudos Linguísticos**, 21: 5-24, Jul / Dez, 1991.

Perroni, M. C. - **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. 1 ed. , São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Platão - **Diálogos**. Editora da Universidade do Pará, 1973.

Sánchez, C. - **La Increible y Triste Historia de la Sordera**. Caracas: Impression CEPRO - SORD: Centro Profissional para Sordos, 1990.

Sapir, E. - **A Linguagem - Introdução ao Estudo da Fala**. Tradução do inglês por J. Mattoso Camara Jr., 2 ed., Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1971.

Saussure, F. - **Curso de Linguística Geral**. Tradução do francês por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein; 20 edição. São Paulo: Ed. Cultrix, 1995 (a primeira edição francesa do **Cours** é de 1916).

Schelesinger, H. S. - The Acquisition of Bimodal Language. In: Schelesinger, I. M.; Namir, L. - **Sign Language of the Deaf - Psychological, Linguistic, and Sociological Perspectives**. New York, San Francisco, London: Academic Press, 1978.

Schlesinger, I. M.; Namir, L. - **Sign Language of the Deaf - Psychological, Linguistic, and Sociological Perspectives**. New York, San Francisco, London: Academic Press, 1978.

- Sicard, R. A. - Course of Instruction for a Congenitally Deaf Person. Traduzido do francês, a partir da publicação de 1803, por Franklin Philip. In: Lane, H.; Philip, F. - **The Deaf Experience - Classics in Language and Education**. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984.
- Slobin, D. I. - **Psicolinguística**. São Paulo: Cia Editora Nacional / EDUSP, Série Letras e Linguística, vol 16, 1980.
- Sorenson, R. - Indications of regular syntax in deaf Danish school children's sign language. **Sign Language Studies**, 8: 257 - 263, 1975.
- Souza, R. M. - **Contribuição ao estudo da personalidade de adolescentes surdos através da T. P. C. de Max Pfister**. Tese de Mestrado. PUCAMP, 1986
- Souza, R. M.; Mendes, I. R. - Língua de Sinais e sua influência na educação, **Estudos de Psicologia**, vol 4: 1, Jan / Junho, 1987.
- Stokoe, W. C. - **Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the american Deaf**. New York: University of Buffalo Press, 1960.
- Stokoe, W. - Sign Language versus Spoken Language. **Sign Language Studies**, 18: 68 - 89, 1978.
- Stokoe, W. - Where should we look for language? **Sign Language Studies**, 51: 171 - 181, 1986.
- Tervoort, R. T. - Esoteric Symbolism in the Communication Behaviour of young Deaf Children. **American Annals of the Deaf**, 106: 436 - 480, 1961.

- Thompson, E. S. - On the health of deaf-mutes. In: Kinsey, A. A. (ed) - **Report of the readings of the International Congress on the Education of the Deaf, held at Milan.** September 6th - 11 th, London: W. H. Allen & Co, 1880.
- Trenche, M. C. B. - A criança surda e a linguagem no contexto escolar. Tese de Doutorado. PUCSP, 1995.
- Vidal, M.; Shmidtbauer, P.; Rocha - **O método Verbotal de Reeducação dos Problemas da Audição e da Fala - Método de Educação da Linguagem.** Manual apostilado, original francês realizado pelo Institut National de Recherche Et Documentation Pedagogiques (Paris). Tradução de Marion O. Carvalho, s/d.
- Volterra, V. - **I segni como parole: la comunicazione dei sordi.** Torino: Editore Boringlieri, 1981.
- Volterra, V., Laudanna, D; Corazza, S.; Radulzky, E. & Natale, E. - Italian sign language: the order of elements in declarative sentence. In: Loncke, Boyes Braem & Lebrum (eds) - **Recent research in european sign language.** Lisse: Swets und Zeitlinger, 1984.
- Vygotsky, L. S. - **A Formação Social da Mente - O desenvolvimento dos Processos Psicológicos superiores.** Tradução do inglês por José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1984.
- Vygotsky, L. S. - **The fundamentals of defectology - Abnormal psychology and learning disabilities.** The Collected work of L. S. Vygotsky - vol. II. Org. por R. W. Rieber e A. S. Carton. Tradução de Jane E. Knox e Carol Stevens. New York: Plenum Press, 1993.

- Wallin, L. - O estudo da língua de sinais na sociedade. Tradução para o português por José Humberto Serra de Oliveira. **Espaço**, ano II, nº 3, 23-47, 1992.
- Wilbur, R. - **American Sign Language - Linguistic and Applied dimensions**. Boston: College - Hill, 1984.
- Woodward, J. - Some characteristics of Pidgin Sign English. **Sign Language Studies**, 3: 39 - 46, 1973.
- Zamorano, M. A. F. - **Linguagem - sistemas de significação e pensamento formal em adolescentes surdos**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da USP / São Paulo, 1988.

## **ANEXO I**

## Transcrição de episódio de Sala de

aula (09/11/93)

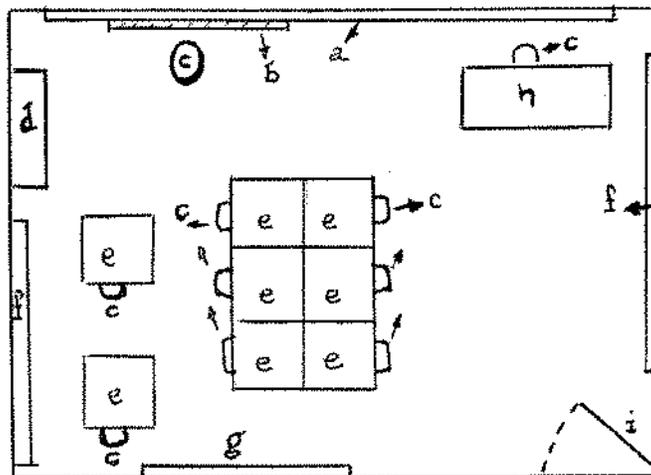
Sala: composta por 3 meninos e 3 meninas (Leandro, Gil, Reginaldo, Marina, Luiza e Margarida).

Idade Média: 8 anos.

Nível: C. A. - classe de alfabetização.

Disposição dos alunos: no início da aula em carteiras individuais dispostas em fileiras.

Quando a escrita do texto ia ser iniciada, a professora colocou os alunos sentados um em frente ao outro, carteiras encostadas, como esquematizado abaixo:



### Legenda:

a = lousa

d = armário

g = janela

b = cabide de textos

e = carteira

h = mesa do professor

c = cadeira

f = mural

i = porta

**Lay out da sala:** a sala tinha mais ou menos 4 x 5m, uma lousa que tomava, em extensão, quase uma parede inteira, 9 carteiras e murais (Vocabulário, Tempo, Números, Calendários) distribuídos nas três paredes restantes. Havia um cabide em que eram pendurados os textos que foram sendo feitos ao longo do ano. Naquele dia estava pendurado num ganchinho no canto superior esquerdo da lousa (para quem entrava na sala). No centro da lousa tinha um tipo de prendedor no qual a professora fixou o papel pardo onde escreveu o texto daquela aula. Portanto, ao lado dele, permaneceram todos os outros já realizados. As palavras que as crianças não conheciam ou cujo significado haviam esquecido, eram procuradas por Carmem, a professora, naqueles textos, apontava-as e as lia para as crianças, questionando-as sobre seus significados.

Como fixar o cabide no limite superior da lousa colocava os textos no alto, as crianças subiam numa cadeira para consultá-los.

O presente episódio ocorreu no início da aula, ou antes, em sua primeira parte. O tempo total filmado foi de 90 minutos que, aqui, giraram em torno do relato e da escrita de um acontecimento contado por Marina.

### **Episódio:**

Carmem observa Leandro que, sem ser solicitado, havia ido a lousa escrever algo. Marina estava em cima da cadeira, bem em frente aos textos no cabide. Olhava atenta em direção à Luiza e à Margarida. A impressão que me deu assistindo a fita foi que Luiza contava algo para Marina relacionado a um malandro gordo.

T1 Marina da cadeira sinalizava para a colega: CONHECER CONHECER  
[incomp] MALANDRO.

Marina toca o braço de Carmem que se volta para a aluna. Luiza aproxima-se das duas.

T2 Luiza para Carmem: GORDO

T3 Marina desce da cadeira, toca o braço da colega e, depois, a empurra gentil mas firmemente. Sinaliza: NÃO ENTENDER [Pausa] HOMEM MALANDRO (NOME/SINAL<sup>114</sup>) MALANDRO KARATÊ MORRER CAMPEÃO ESCOLA W-e-n-e-s.

T4 Carmem: Como é que(S) é o nome(S)? O nome(S)?

Marina apanha o giz e começa a escrever.

Luiza tenta conquistar um lugar na conversa entre Carmem e Marina. Entretanto, Carmem já dividia sua atenção entre Leandro e Marina. Luiza não teve chance naquele momento. Ao terminar, Marina chama Carmem.

T5 Marina escreve: Werlno.

Carmem olha para a aluna que inicia a datilologia da palavra escrita.

T6 Marina: W-e.

T7 Carmem a interrompe: “Não! O que(S) é isso (passa o dedo abaixo da palavra escrita)”?

T8 Luiza, que se mantinha próxima das duas sinaliza: “MALANDRO”.

T9 Marina: MALANDRO

---

<sup>114</sup> Edson, um dos informantes surdos que me auxiliam, supõe que a palavra sinalizada refere-se ao sinal (nome) pelo qual o malandro é conhecido ou foi nomeado por Marina. Quando ocorrer novamente, escreverei Snpp, ou seja, “sinal destinado a nome próprio.”

- T10 Carmem: “Quem(S) é ele”?
- T11 Marina: Sdt.<sup>115</sup> ONTEM MALANDRO  
 <<sup>116</sup>
- T12 Luiza: MALANDRO MALANDRO
- T13 Carmem: “Quem(S) é esse (MALANDRO)”?
- T14 Marina: MALANDRO MALANDRO
- T15 Luiza: MALANDRO ÍNDIO (Snpp) ÍNDIO
- T16 Carmem (com um tom de voz que demonstrava que, afinal, havia entendido):  
 “Malandro! Malandro! (Coloca os papéis que tinha nas mãos sobre sua mesa). Malandro(S)”!
- T17 Luiza: ÍNDIO ÍNDIO<sup>117</sup> [Marina bate com a mão na boca, produzindo sons comumente atribuídos a índios pelas crianças]
- T18 Marina olha para Luiza: Snpp ÍNDIO ÍNDIO
- T19 Carmem: O índio (Snpp)? Índio (Snpp)<sup>118?</sup>
- T20 Carmem olha para Leandro e pergunta a ele: “O índio (SNpp)”?
- T21 Leandro não responde.  
 Carmem está com expressão de dúvida. Mantém Sinal Snpp.
- T22 Marina: NÃO [enfática] IGUAL ELA (me aponta) CABELO/Sreg<sup>119</sup>.
- T23 Carmem: “Ah! O cabelo (toca seu cabelo) igual (S) ao dela (me aponta)?  
 Cabelo (toca seu cabelo) assim (Snpp)”?

<sup>115</sup> Sdt = sinal de difícil tradução. O sinal é enfático e poderia ser traduzido como: PÔXA! ou, VOCÊ NÃO SABE!

<sup>116</sup> < significa ocorrência simultânea dos enunciados.

<sup>117</sup> Edson acha que essa forma de sinalizar “índio” é infantil (baby talk?) pois surdos adultos sinalizam diferente.

<sup>118</sup> Observe aqui que o sinal empregado por Carmem para “índio” é o sinal do malandro, ao invés de ter usado o sinal (para “índio”) que estava sendo feito pelas crianças.

<sup>119</sup> Sreg = meu sinal.

T24 Marina: Sreg.

◀

T25 Carmem: “Ah! Aqui (Sreg)<sup>120</sup>”?

T26 Marina: [incomp] MORRER

T27 Carmem: “Você(S) viu(S) filme pela televisão(S)? Televisão(S)”?

◀

T28 Marina balança a cabeça como se concordasse. Sinaliza: MORRER.

T29 Carmem: “Televisão(S)”?

T30 Marina: NÃO ESCOLA AQUI ESCOLA OUTRA ESCOLA<sup>121</sup>.

T31 Carmem surpresa: “Aqui(S)? Estuda(S) aqui(S), estuda(S) aqui(S)? Índio (Snpp)? Morreu(S)”?

T32 Marina: SIM

Marina balança a cabeça parecendo concordar [mas com o que? com qual das perguntas feitas?]

T33 Carmem: “Morreu(S)”?

T34 Marina: SIM

T35 Carmem: “O homem(S)”?

T36 Marina: SIM

T37 Carmem: “E ele é forte (FORTE<sup>122</sup>) FORTE?”

T38 Marina hesita um pouco mas depois responde: É (fala)! FORTE<sup>123</sup> (articula com voz: “fôr”).

---

<sup>120</sup> Observe que Carmem muda o sinal de Snpp (MALANDRO) em T23 para Sreg (REGINA) em T25, apropriando-se de fragmento do turno anterior da aluna.

<sup>121</sup> ESCOLA e ESTUDAR podem ter o mesmo sinal. Em situação onde é necessário maior explicitação, os surdos tendem a usar a palavra composta CASA-ESTUDAR para significar ESCOLA e diferenciá-la de ESTUDAR. No presente estudo, o informante surdo traduziu esses itens apoiando-se no contexto. Observo ainda que o sinal em questão também pode ser usado para “aula”.

<sup>122</sup> O sinal FORTE pode ter o sentido de GORDO se a pessoa sinalizadora inflar as bochechas.

<sup>123</sup> Marina faz “FORTE” com bochechas “chupadas” para dentro: significa forte mas não gordo.



OUTRO AQUI HOJE ESCOLA **NÃO TER** RESPEITO [Pausa] AGORA  
(ou HOJE) MORRER HOMEM ALTO BATER **NÃO PODER** BRIGAR  
[Pausa] **NÃO TER** RESPEITO (fala: tendeu?) [Pausa]

T51 Carmem [interrompendo]: “Há  **muito tempo atrás(S)**”?

T52 Marina [continuando]:                   <  
  HOMEM **MUITO TEMPO ATRÁS**  
**MORRER**<sup>126</sup>

T53 Marina: SIM MUITO TEMPO ATRÁS

T54 Marina (parecendo concordar com a cabeça sinaliza): mão direta em W a  
frente do corpo, movimenta-se de cima para baixo<sup>127</sup>.

T55 Carmem: “Ah! Uma **históóóoriaa(S)**”?

T56 Marina: SIM HISTÓRIA<sup>128</sup>

T57 Carmem: “Uma professora(S) contou(S) prá você(S)”?

T58 Marina: SIM EU CONTAR

T59 Carmem: “Ah! (Dirigindo-se a classe) E vocês(S)? Ouviram (VER), viram  
(VER) a história? Cês viram (aponta M.)”?

<  
T60 Marina puxa o braço de Carmem e articula (com voz) algo como “fa-ia-tia”.

Carmem volta-se para ela.

T61 Marina: LÁ (fala: aua!)<sup>129</sup> ESCOLA (aua) OUTRA W - e - n - e - s Snpp

<  
T62 Carmem: “Na aula(S)”?

T63 Marina: SIM

<sup>126</sup> Observe que, aqui, Marina pode ter “colado” a expressão sinalizada por Carmem em T51 (MUITO TEMPO ATRÁS) uma vez que a empregou ao concluir seu enunciado.

<sup>127</sup> Edson acha que pode ser o sinal de uma pessoa ou de uma escola. Ao transcrever, optei por descrevê-lo, dado que Edson não pode traduzi-lo.

<sup>128</sup> Edson tem a impressão que M. apenas “imita” Carmem.

<sup>129</sup> Note a emergência de sons muito próximos àqueles que compõem a palavra “aula”.

- T64 Carmem: “Na aula(S) de **educação física(S)?** lá?” (Carmem aponta na direção oposta ao LÁ sinalizado por Marina. Supus que a professora apontou em direção às quadras de esporte **daquele** colégio).
- T65 Marina: **EDUCAÇÃO FÍSICA LÁ** (aponta para o lado oposto feito por Carmem).
- T66 Carmem faz expressão de dúvida. Com o outro braço, aponta agora para a mesma direção sinalizada pela aluna. Pergunta-lhe: “Lá(S)?”
- T67 Marina: É (fala)<sup>130</sup>. **EDUCAÇÃO FÍSICA ERRADO**
- T68 Carmem desvia o olhar de Marina, volta-se para alguém a sua frente (câmera não registrou) e questiona: “Ontem(S)?”
- T69 Marina aproxima-se, toca-lhe o braço e sinaliza: AULA<sup>131</sup> (fala aua) ONTEM AULA (aua!)
- T70 Carmem, continuando a se dirigir à pessoa anterior: “Ontem(S)?”
- T71 Marina, dirigindo-se a Gil, sinaliza: ONTEM ESCOLA
- T72 Depois para a classe: SIM ONTEM
- T73 Carmem olha em direção a uma criança e sinaliza: ONTEM? (articula sem som).
- T74 Luiza: SNpp MALANDRO (repete várias vezes esse último sinal)
- T75 Marina (apontando colegas): VOCÊ<sup>132</sup> VOCÊ VOCÊ VOCÊ MALANDRO ONTEM EU VER
- T76 Carmem para Marina: “Você(S) viu(S) ontem(S)?”

<sup>130</sup> A fala de Marina, neste ponto, é muito clara. Ela diz: “É”

<sup>131</sup> O mesmo sinal, como já disse pode ser usado para “estudar”, “aula” e “escola”. Observe que Marina usa a voz, concomitante ao sinal, para orientar o significado para seu interlocutor.

<sup>132</sup> Apontando cada criança.

- T77 Marina: SIM VER
- T78 Carmem: “Já(S) morreu(S)”?
- T79 Marina: SIM (sorrindo)
- T80 Carmem, falando comigo e / ou com sua auxiliar: “Olha só como são as coisas! [Encosta a cabeça e a lateral de seu corpo no armário ao seu lado. Apoia-se nele com o cotovelo e passa a mão pela testa] Meu Deus! [incomp] Alguém contou, né? [Parece agora dirigir-se também a Marina] A professora(S) contou(S)”
- T81 Marina sinaliza: AMIGO.
- T82 Carmem continua (aparentemente sem ter notado a última sinalização de Marina): “contou(S) pra vocês(S) ontem(S) uma história(S) antiga (PASSADO). É! De um malandro(S), né?”
- T83 Luiza sinaliza: AMIGO MALANDRO
- T84 Carmem (continuando): “E vocês acreditaram(S)”?
- A professora pede aos alunos que desenhem aquela história.
- T85 Enquanto desenham, pergunto a Carmem: “O que você acha que aconteceu? Do que Marina está falando”?
- T86 Carmem:... “ela tava falando que ontem ela viu um homem (incomp) porque aqui tem um menino chamado Índio (sinaliza: Snpp) então, que parece com índio (faz mesmo gesto usado por Luiza anteriormente: bate na boca aberta produzindo som comumente / associado a “índios”), né? Aí ela falou que o menino brigou(S) e morreu. Forte. Esse menino não é forte, ele é magro. Aí eu mandei, pedi que ela desenhasse ele pra mim [incomp] pra eu pode

investigá. Só que não. Tem uma professora que contou essa história pra eles ontem dizendo que não podia brigá porque antes tinha um homem malandro que bateu, brigou(S) e morreu entendeu? [incomp] Como é que fica a comunicação?! Às vezes não dá pra entendê, só desenhando mesmo”.

As crianças ainda desenharam a história do malandro.

T87 Carmem pergunta a Marina: “Esse (aponta o desenho) é o malandro(S)? Ele é forte (GORDO)”?

T88 Marina: SIM GORDO<sup>133</sup>

T89 Carmem: Malandro(S)?

T90 Marina: NÃO [Marina sinaliza MALANDRO mostrando a professora como se faz corretamente. Carmem havia articulado incorretamente, segundo Marina, as duas mãos na realização daquele sinal).

Carmem, a pedido meu, refaz o sinal de modo errado. Marina mantém a correção. Luiza levanta-se e coloca-se ao lado da colega. Juntas articulam “corretamente” MALANDRO.

Carmem sorri e refaz seu sinal para torná-lo igual ao das alunas.

T91 Marina para Carmem: CERTO

Marina volta ao desenho. Quando termina, enquanto os outros ainda estão ocupados, Carmem ainda brinca um pouco com Marina a respeito do sinal MALANDRO.

---

<sup>133</sup> Trata-se mais claramente de uma “colagem” do sinal GORDO feito por Carmem no turno anterior. Em T40 Marina havia afirmado que o malandro não era gordo, que era MAGRO.

Prontos, os desenhos são recolhidos.

Em seguida Carmem coloca no centro da lousa um texto de 3 linhas, feito no dia anterior. Referia-se ao fato de uma aluna, Rafaela, ter ficado com catapora, ido ao médico e faltado uns dias.

Nessa atividade, focalizei Marina e Luiza. A voz da professora ficou ao fundo. Marina e Luiza liam, sem fala compreensível, usando a datilologia ou traduzindo em sinais as palavras escritas em Português, à medida em que eram lidas e apontadas, no texto, por Carmem. Marina confunde “catapora” com “piolho” me dando a impressão, inclusive, de que, para ela, havia um relação causal entre as bolinhas da catapora e a ação de piolhos.

Carmem explica que “catapora” e “piolho” são coisas diferentes. Mostra o desenho feito por Rafaela com as “bolinhas” no rosto e, mostrando-as, sinaliza que é DIFERENTE de “piolho” (fala e faz pantomina).

Em seguida Carmem pede que os alunos ajuntem suas carteiras de modo a ficarem em um único grupo. Avisa que iriam escrever e pergunta à classe sobre o que fariam.

T92 Marina: MALANDRO

T93 Luiza: MALANDRO

T94 Margarida: CATAPORA

T95 Carmem: “Catapora? **Outra vez(S)?** foi ontem(S)! Hoje(S) é diferente(S),  
outra história(S)”!

T96 Marina: Snpp (faz sinal duas vezes)

T97 Carmem: “O malandro, o malandro. O malandro”? (Carmem estava fora do  
foco da câmera)

- T98 Marina: SIM MALANDRO
- T99 Carmem (fora do foco da câmera): “Quem viu? Quem viu o malandro”?
- T100 Marina: S<sup>134</sup> MORRER SANGUE PESCOÇO ACABAR<sup>135</sup> (fala: bou)  
SNpp<sup>136</sup>
- T101 (ff)<sup>137</sup> Carmem: “Que é isso”?
- T102 Marina: Snpp<sub>2</sub>
- T103 Carmem: “O Wa (incomp)”.
- T104 Marina: SIM
- T105 (ff) Carmem: “O Ma (incomp) que é assim o Wa (incomp)? quem é que viu?”
- T106 Marina (datilologia): W-a
- T107 (ff) Carmem: “Como você sabe do malandro? O malandro”?
- T108 Marina: MALANDRO
- T 109 (ff) Carmem: “Malandro, Tá bom. Como você sabe”?
- T110 Marina (rindo, olhando para câmera): SANGUE GARGANTA.
- T111 (ff) Carmem: “Quando foi? Foi hoje? Hoje”?
- T112 Marina parece concordar com a cabeça.
- T113 (ff) Carmem: “Hoje”?
- T114 Marina balança a cabeça afirmativamente.
- T115 (ff) Carmem: “Hoje”?

<sup>134</sup> Faz “s” em datilologia.

<sup>135</sup> No sentido de “agonizar”.

<sup>136</sup> Edson acha que o personagem “malandro” recebeu 2 sinais de Marina: um, Snpp, recorta o fato de seu cabelo ser no pescoço e, o outro, Snpp<sub>2</sub> pode ser a inicial do seu nome.

<sup>137</sup> ff = fora de foco (ou seja, a pessoa não foi filmada, apenas sua voz foi gravada).

T116 Marina: SIM [Corrigindo-se rapidamente] NÃO[enfática] ERRADO<sup>138</sup>

T117 (ff) Carmem: “Cê sabe”.

T118 Marina (continua sinalizar. Carmem pára de falar): ERRADO

T119 (ff) Carmem: “Tá errado”?

T120 Marina: **MUITO TEMPO ATRÁS** [Pausa] AGORA ACABAR (fala abô)  
[Pausa] ACABAR (abô)

T121 (ff) Carmem: “É muito tempo atrás”?

T122 Marina: SIM

T123 (ff) Carmem: “Era muito tempo atrás”?

T124 Marina: SIM ACABAR (fala: “abô”)

T125 Carmem: “Então, vamo embora. Eu vou escrevê aqui ó” (bate suavemente no papel pardo pendurado na lousa).

T126 Marina: IR<sup>139</sup> [enfática]

T127 Carmem [escrevendo]: “Muito tempo atrás<sup>140</sup>, como é que é”?

Um aluno, Gil, levanta a mão. Leandro, em diagonal a ele, eleva o torax, debruçando-se sobre a carteira. Não olhava para Carmem e parecia não estar se importando muito com a atividade. Carmem, com um gesto suave, feito sobre o ombro do aluno, o faz sentar-se.

T128 Marina: ÔNIBUS

T129 (ff) Carmem (que estava sinalizando algo): “De ônibus(S)”?

<sup>138</sup> O enunciado sugere que em T112 e T114, Marina responde a Carmem sem estar atenta. Em T116 corrigiu-se (manteve sua afirmação de que o fato não havia ocorrido hoje).

<sup>139</sup> Tradução mais aproximada seria: “vai logo”!

<sup>140</sup> Foi o que ela disse mas, de fato, escreveu: “Era uma vez”.

T130 Leandro volta a debruçar-se sobre a mesa. Carmem para ele: “Ei!” (e o faz sentar-se direito, com o mesmo gesto anterior).

←

T131 Marina continua a sinalizar: ONIBUS MORRER SEPULTURA MORRER

[inc] MÃE CHORAR

T132 Carmem dá meia volta, aparentemente ignorando o T131, e começa a escrever: “Era uma vez”.

(ff) Enquanto isso, Marina continua sinalizando para Luiza e Gil<sup>141</sup>.

T133 Carmem volta-se para a classe. Diz para os alunos: “É. Foi há  **muito muito tempo atrás (S)**”.

T134 Para Marina: “Só(S)? **O que(S)**”?

T135 Marina: CARRO BATER MORRER

T136 Carmem: “O carro bateu? Mas já mudou de história (incomp)? Ó! Tá! Ó! Malandro. Eu tô falando do malandro. Do ma-lan-dro. Malandro”.

T137 Marina: HOMEM Snpp

T138 (ff) Carmem: “Um homem, então, como é que é? [incomp] Era uma vez, como que é”?

T139 Marina (datilologia): W-a-n-c-o-r-o-s

T140 (ff) Carmem (olhando para Marina): “Então vamo vê, vamo vê”!

T141 Marina reinicia a datilologia. Carmem lê em voz alta a soletração da aluna à medida em que é feita: “W-a-e-r-a-o”

T142 Marina: SÓ

T143 Carmem: “Só(S)”?

---

<sup>141</sup> Os sinais é que não foram focalizados distintamente.

T144 Marina: SIM

T145 Carmem: “É o nome(S)? Nome(S)?

T146 Marina balança a cabeça parecendo concordar.

T147 Carmem: “Quem(S) é? Quem(S) é”?

T148 Marina: MALANDRO

◀

T149 Carmem: “O homem malandro? O homem? Homem? Ou uma mulher”?

T150 Marina: MALANDRO HOMEM

T151 Carmem: “Ah! Homem(S)”!

Interrupção temporária da gravação.

T152 Carmem: “Hoje(S)”?

◀

T153 Marina: HOJE

T154 Carmem: “Hoje? Muito tempo atrás(S)”?

T155 Marina: MUITO TEMPO ATRÁS

T156 Carmem: “Alá!” (aponta os textos presos no cabide).

Carmem vai até o cabide de textos, levanta as folhas parecendo procurar algo<sup>142</sup>.

T156 Carmem para Marina: “Esse nome aqui Marina (aponta palavra “homem” no texto que havia iniciado), ó, esse nome (aponta novamente a palavra e, depois, aponta para o texto no cabide) tem aqui (mostra o texto do cabide).

Pausa, cadê”?

T157 Marina olha para Carmem sem reação aparente.

T158 Carmem para ela: “Rápido(S)”!

---

<sup>142</sup> Como se notará logo adiante, Carmem procurava pela palavra HOMEM.

Carmem passa os dedos nas linhas do texto preso ao cabide, começando do início. Mais ou menos na terceira linha pára e chama Marina.

Marina sobe na cadeira em frente ao cabide ficando em frente ao texto. Passa o dedinho indicador várias vezes em baixo da mesma palavra. Não pude registrar qual.

T159 Carmem para ela: “O que(S) é isso (aponta a palavra grifada por Marina)”?

T160 Marina: O QUE<sup>143</sup> [expressão interrogativa]

T161 Carmem (com expressão de dúvida): “Huum...”

Marina vira-se para os colegas e sorri meio sem graça.

T162 Carmem para a classe: “**Que que** é(S) isso? Vamo ajudá a colega”?

T163 Carmem toca em Gil, olha para Luiza e diz: “Vamô ajudá-la (AJUDAR ELA)”!

T164 Carmem para Marina: “Fala pra mim, o que que é isso aqui (grifa a palavra “homem” com o dedo)”?

T165 Marina: JÁ (fala: já!)<sup>144</sup>

T166 Carmem: “Já (acentuando a expressão interrogativa na face)? Já(S)”?

Carmem olha para a classe que, embora acompanhando o que acontecia, não manifestava nenhuma reação. Diz algo que não entendo.

T167 Voltando-se para Marina: “Isso aqui (grifando a palavra “homem” com o dedo) é **homem**, olha só. (Lendo o texto) Um homem deu café para ela

---

<sup>143</sup> Marina faz o mesmo sinal usado por Carmem no turno anterior, ou seja, **O QUE**.

<sup>144</sup> Neste ponto Edson, parecendo solidário a Marina, sinaliza enfático: ELA [M.] DIZER JÁ [enfático] HOMEM [enfático]. Edson age, assim, como se estivesse na sala de aula.

[Olhando para Marina e apontando a palavra “homem”] Que que é isso aqui (aponta): “um homem”?

Marina olha para o texto. Abre a boca. Prende um dos dentes incisivos central superiores usando o polegar e o indicador direito.

T168 Carmem toca-lhe o braço direito e diz: “Olha pra mim: homem (ênfatisa articulação e a tonicidade da primeira sílaba)”.

T169 Marina sinaliza: HOMEM

T170 Carmem (expressa satisfação, balança a cabeça em concordância): “Homem! Então, que que é isso aqui”? (Retorna ao texto em execução e aponta a mesma palavra já escrita no novo texto).

T171 Marina: HOMEM

T172 Carmem: “É homem! Homem! Pausa. Bom, leitura labial”.

Marina retorna à sua carteira.

T173 Carmem retorna ao texto: “um homem (Pára). Como(S) ele era? Era grande(S)? Era piquinininho(S)”?

T174 Marina: PEQUENO

T175 Carmem: “Pequeno(S)? Pequeno(S)? Não era grande(S) não”?

T176 Marina: NÃO [Pausa] PEQUENO (fala: “pĩ”) [Pausa] FORTE (fala: órti!)

T177 (ff) Carmem: “Era pequeno”.

T178 Marina (interrompendo Carmem): FORTE (fala: órti!)<sup>145</sup> FORTE (idem)  
FORTE (idem)

T179 (ff) Carmem: “um homem pequeno”.

---

<sup>145</sup> Novamente a fala emerge para que não fique dúvidas: o homem era forte (órti!) e não gordo.

T180 Marina: PEQUENO FORTE

T181 (ff) Carmem (continuando): “pequeno e forte”.

T182 Marina (com ares de quem está se divertindo): COMER FARINHA MUITO  
ARROZ TODO DIA [ri bastante]

<  
T183 Carmem: “Comia feijão”? [rindo, fala incomp]

Marina debruça-se sobre a carteira do colega em frente e ri

T184 Carmem (rindo): “Ai meu Deus! Olha [séria], agora vamo escreve(S)!  
[Carmem vira-se para o texto. Permanece imóvel., Olha novamente para a  
classe]. “Pequeno e aí (ENTÃO)”?

T185 Tocando e levantando o queixo de Leandro diz ao aluno: “Leandro, olha aqui  
pra mim”!

Leandro olha para Carmem.

T186 Carmem [acho que dirigindo-se para mim]: “O Leandro tem um problema  
visual enorme. Desde o início do ano qui eu tô tentando que a mãe dele faça  
o favor de me trazê um óculos. [Dirigindo-se ao aluno]. Até hoje sua mãe não  
trouxe! Ai essa falta de atenção sua, cê entendeu? Num fica olhando,  
participando”.

T187 Carmem volta ao texto e novamente aponta a palavra “homem”. Pergunta a  
Leandro: “**Qui qui tá escrito aqui**”? (apontando a palavra)

T188 Leandro não reage.

T189 Marina: HOMEM

T190 (ff) Carmem: “Homem. E que é isso aqui: pequeno(grifa a palavra escrita  
com o dedo)”?

T191 Marina e Luiza simultaneamente: PEQUENO

T192 Carmem: “Pequeno. Pequeno(S) [dirige-se a Marina mas toca o braço de Leandro que, então, a olha]. Tá vendo? PEQUENO Que é (PESCOÇO)? Sangue vermelho (PESCOÇO)? Machucou”?

T193 Marina: HOMEM ROUBAR MATAR FACA ENFIAR GARGANTA SANGUE

T194 (ff) Carmem: “Faca? Faca? É dele? Outro homem”?

T195 Marina: SIM PEQUENO SNpp MALANDRO

T196 Carmem: [inc] “a faca não”? [inc].

T197 Marina: NÃO [Pausa] ALTO HOMEM ROUBAR HOMEM ALTO ROUBAR.

T198 Carmem: “Ih! Deus”!

T199 Marina: ROUBAR.

T200 Carmem: “Ah! Esse aqui ó [grifa o nome WAERAO no texto]”?

T201 Marina: ANDAR ABRIR JANELA

Interrupção da filmagem.

T202 (ff) Carmem: “Ah! Ele foi pra casa”?

T203 Marina: SIM CASA

T204 (ff) Carmem: De ônibus(S)”?

T205 Marina: SIM ROUBAR

T206 Carmem: “Ah! Então ele (aponta nome) era pequeno(S)”?

T207 Marina: “PEQUENO<sup>146</sup>”.

T208 Leandro levanta-se (está quase fora do foco da câmera) e sinaliza [incomp]:

POMBA<sup>147</sup> HOMEM SILÊNCIO CAIXA CAIR POMBA VOAR [incomp].

Interrupção temporária da filmagem.

T209 Marina: FOGO PAU AMOLAR<sup>148</sup> ROUBAR HOMEM GUARDA [S<sub>DT</sub><sup>149</sup>]

ATIRAR

T210 (ff) Carmem: “Ah! Ele que matou?”

T211 Marina: NÃO [Pausa] ROUBAR HOMEM ROUBAR DINHEIRO

T212 (ff) Carmem: “Polícia? Polícia?”

T213 Marina: POLÍCIA

T214 (ff) Carmem: “Polícia roubô ele?”

Marina põe a mão direita na cabeça, balançando-a em negativa; ampara-a com o cotovelo, esse sobre a mesa. Balança a cabeça em negativa. Sorri. Os dedos da outra mão “tocam piano” sobre a carteira. Olha para para a professora com expressão de desalento.

Carmem ri da expressão da aluna. Diz algo que não entendi.

T215 Marina: ROUBAR HOMEM ALTO<sup>150</sup>

T216 Carmem: “Foi prá casa(S) de ônibus(S)? Deixa eu escrevê(S). Pausa [Parece mudar de idéia pois não escreve nada de novo no texto]. Ó! Você(S) é um

---

<sup>146</sup> Edson entendeu até aqui que se tratava de uma briga: um malandro e um ladrão. Um alto e outro pequeno.

<sup>147</sup> Ou pássaro (sic Edson).

<sup>148</sup> Pode ser “afinar”.

<sup>149</sup> S<sub>DT</sub> = Sinal de difícil tradução. Edson sugeriu “observar”.

<sup>150</sup> Edson tem dúvida se é “alto” mesmo. M. fez o sinal de modo displicente. Acha, todavia, que ela se refere em T215 a pessoa **adulta** e não a um menino (homem pequeno).

menino (S) [iniciando uma dramatização], eu(S) sou um **menino pequeno** (MENINO), forte(S). Vô escreve (escreve “forte”). Isso aqui (aponta palavra escrita) forte, eu(S) sou. Você(aponta Marina) é o malandro(S)”.

Marina sorri.

T217 Carmem: “Você(S), Malandro(S)”.

Carmem começa uma dramatização. Senta-se num banco da classe, fazendo de conta que está sentada num ônibus (sacode o torax, como se o ônibus estivesse percorrendo uma pista irregular).

Marina sorri e levanta-se de sua carteira. Caminha em direção à professora em sentido anti-horário, de tal forma que fica um pouco atrás de Carmem.

Carmem faz movimentos com o corpo de modo a imitar o chacoalhar típico do ônibus.

Marina faz de conta que ‘dá o sinal’ para o ‘ônibus’ (para que páre como se estivesse dentro do ônibus).

Carmem faz movimento com o torax sugestivo de que o ônibus parou.

Marina sorri e volta a por-se atrás de Carmem que, por seu turno, gira a cabeça em direção à aluna.

Marina tampa o riso com a mão. Em seguida faz de conta que está lhe roubando a bolsa do passageiro (Carmem).

T218 Carmem para ela: “A bolsa(S) A bolsa(S)”?

T219 Marina: SIM

T220 Carmem para ela: “Péra aí (ESPERAR). Péra aí (ESPERAR)”.

Dirige-se à sua mesa e apanha sua bolsa. A aluna a observa.

T221 Marina sinaliza: NÃO [enfática]

T222 Uma criança ofereceu sua mochila. Os outros alunos parecem concordar com a escolha.

Carmem guarda sua bolsa e coloca a mochila.

Senta-se no 'ônibus' novamente.

Marina recoloca-se no seu lugar no 'ônibus'. Por trás de Carmem, arranca a mochila (com alguma dificuldade) das costas da professora. Marina sai correndo do 'ônibus'.

T223 Carmem: "Ah! É isso? É isso"?

T224 Marina sorrindo balança a cabeça como que concordando.

T225 Carmem: "Ah! O malandro fugiu? Num morreu? Não matô não? Só(S) roubou(S)"?

Carmem levanta-se. A dramatização terminara.

T226 Dirigindo-se para mim: "Tá vendo como era da cabeça dela<sup>151</sup>"?

Na frente da lousa, a pedido de Carmem, estavam Gil e Marina. Parece que iriam dramatizar novamente a cena do assalto. Marina já estava dando sinais de desmotivação.

T227 Gil: LÁ HOMEM VELHO LÁ HOMEM VELHO ROUBAR CARTEIRA  
LÁ

T228 Carmem: "Ah! A carteira"!

Marina olha para Gil surpresa e, em seguida, para Carmem.

---

<sup>151</sup> Note que antes Carmem havia me dito convicta que uma professora da escola havia contado "essa" história para a turma.

T229 Carmem: “Ah! Já sei! É um outro(S) homem(S)”!

T230 Gil: HOMEM VELHO TRABALHAR<sup>152</sup> REVOLVER COLDRE

T231 Marina: TRABALHAR (expressão interrogativa)

T232 Gil: SIM

T233 Marina: PUXAR CARTEIRA (expressão interrogativa)

T234 Gil: SIM ROUBAR DINHEIRO

T235 Marina: EU MAMÃE MINHA IRMÃ MAIOR HOMEM BOLSA ROUBAR

[Pausa] PUXAR [Pausa] ROUBAR [Pausa] HOMEM OUTRO ADULTO

(ou GRANDE) HOMEM MULHER BOLSA PUXAR TIRAR DINHEIRO

ROUBAR [Pausa] TRABALHO NÃO TER [Pausa] ACABAR<sup>153</sup>

Marina continua a sinalizar mas a aproximação de outras crianças comprometem a visibilidade de seus sinais. De fato, Luiza, Margarida e Gil juntam-se a Marina e a Carmem em frente à lousa. Pareciam querer ganhar um lugar naquela(s) história(s). Sinalizavam que haviam visto o roubo (que roubo? aquele mesmo ou outros roubos?). Margarida sinaliza que estava junto de Gil, etc.

Carmem os observa. Depois de um tempo, pede-lhes que retornem a seus lugares. Explica-lhes que precisava terminar de escrever a história de Marina.

Penso comigo: qual das histórias?

Carmem recomeça a ler o que já havia escrito; Leandro permanece em pé em frente a sua carteira; os demais alunos estão sentados.

---

<sup>152</sup> “Trabalho” possui mesmo sinal de “trabalhar”. A decisão é pelo contexto.

<sup>153</sup> No sentido de “pronto! é isso”!

T236 Carmem (lendo): “Um homem”

◀

T237 Marina levanta o dedo mas o abaixa em seguida. Sinaliza: HOMEM

Reginaldo observava Marina e, portanto, não olhava para Carmem. Marina toca-lhe a cabeça carinhosa e sinaliza HOMEM usando o queixo do próprio colega na composição do sinal.

T238 Carmem estende seu braço em direção a Marina e lhe diz: “Olha pra cá”!

(aponta a lousa)

Reginaldo volta o rosto para a lousa.

T239 Marina continua a sinalizar HOMEM no colega.

Leandro levanta-se.

Carmem pede para que sente.

Leandro agita a mão, pedindo a palavra.

Carmem decide concedê-la.

T240 Leandro: [incomp] CÃO ÍNDIO CAIR CHAMAR OLHAR CAMINHAR  
EM SILÊNCIO ASSUSTAR OLHAR SILÊNCIO TER GUARDA

T241 Carmem: “Você(S) viu(S)”?

T242 Leandro faz pantomima [faz que se protege, usando uma arma, encostado numa parede]. Sinaliza TER GUARDA LÁ CASA

◀

T243 Carmem: “Casa(S)”?

T244 Leandro: SIRENE

◀

T245 Carmem: ÁRVORE (expressão interrogativa)

T246 Leandro: LÁ AMIGO

Carmem delicadamente coloca um fim no “discurso” de Leandro. Balança a cabeça, parecendo concordar ou entender o que o aluno lhe dizia e, em seguida, mostra-lhe a carteira, dando-lhe dois tapinhas nas costas. Leandro obedece.

Marina e Luiza começam a sinalizar quase ao mesmo tempo.

T247 Marina: CORTAR CABEÇA CORTAR BRAÇO

◀

T248 Carmem: “Cortou(S) a mão”?

T249 Marina: SIM

T250 Carmem: “Com a faca(S)”?

T251 Marina balança a cabeça parecendo concordar.

T252 Marina faz que está cortando o própria cabeça (pantomima).

◀

T253 Carmem: “Ah! Isso (aponta Marina) você (VER) no filme(S) lá (S) na televisão(S), não foi<sup>154</sup>”?

T254 Marina meneia a cabeça, sem entusiasmo ou expressividade. Não sei se concordava ou discordava. Parecia concordar.

T255 Carmem: “Um homem(S) forte(S) [faz pantomima, imitando estar atacando alguém com uma faca], brigando (pantomima) bateu a faca aqui (pantomima de estar recebendo uma facada no pescoço), não foi”?

T256 Marina meneia a cabeça da mesma forma que no turno anterior.

T257 Carmem: “EU(S) vi(S) na televisão(S). EU(S) vi(S). Não foi? Não foi”?

T258 Marina: TELEVISÃO

T259 Carmem: “Televisão(S) não(S). Agora é isso aqui (aponta para o texto)”.

T260 Marina: IGUAL

---

<sup>154</sup> Chama a atenção a insistência de Carmem em descobrir a origem da nova história. Sua hipótese, neste momento, é a de que foi uma cena vista na TV pela aluna.

T261 Carmem: “É igual(S)? Igual(S)”?

T262 Marina: IGUAL TELEVISÃO

T263 Carmem: “Igual(S)”?

T264 Marina: SIM CORTAR PESCOÇO

T265 Carmem: “Tinha(S) homem(S) pequinininho(S)”?

T266 Marina meneia a cabeça sem muito entusiasmo ou convicção.

T267 Carmem: “No filme(S)? Na televisão(S)”?

T268 Marina: SIM

T269 Carmem: “Não(S)! Só(S) homem(S) grande(S). Adulto! Não(S) é menino(S) não(S)”!

T270 Marina SIM PEQUENO JUDÔ SABE MENINO SOCAR<sup>155</sup>

T271 Carmem: “Ah! É um menino(S) que sabe(S) [faz mímica de lutar]? Sabe(S)”?

T272 Marina: SIM ALTO NÃO SABER ALTO NÃO SABER PORQUE PEQUENO SABER

T273 Carmem: “Num sabe(G<sub>E</sub><sup>156</sup>) [Pausa]. Olha (PÁRA), eu tô sentindo (G<sub>E</sub>) que tá uma confusão(S), confusão(S)... Todo mundo aqui (VOCÊS) tem (TER) história(S) mas(S) eu queria saber essa (aponta para o texto iniciado) história.”

Carmem toca Luiza que parecia entretida com o botão da própria camisa.

Aponta o texto.

---

<sup>155</sup> Edson acha que, no caso, Marina diz à professora que há *sim* filmes de crianças que sabem lutar e quebrar com socos, por exemplo, madeiras ou tijolos

<sup>156</sup> G<sub>E</sub> = chamarei “gesto expressivo”; gestos que revelam, de acordo como me disse Edson, o jeito próprio da pessoa sinalizar ou que enfatizam o que é enunciado.

T274 Carmem: “Essa história (aponta texto) é uma(S) história(S). E as outras (OUTROS) vocês(S) podem(S) fazer(S) depois(S). ESCREVER”.

Marina sinaliza mas a câmera não registrou seus sinais iniciais com nitidez.

Faz um careta e sacode os ombros.

T275 Marina volta-se para a câmera e sinaliza: QUE SACO (sorri). Carmem não percebe o sinal. Marina olha para a professora que, agora, a observa. A expressão da aluna é de desânimo.

T276 Marina: CANSADA CANSADA CANSADA

T277 (ff) Carmem: “Cansada”?

T278 Marina: CANSADA

T279 (ff) Carmem: “Cansada”?

T280 Marina: EU CANSADA ESCREVER DEMORAR (aponta o texto na lousa)

T281 (ff) Carmem: “Qui que é isso”? (repete o sinal feito por Marina)

T282 Margarida e Marina quase juntas: CANSADA

T283 Margarida diz (em tom bem agudo): “Caaam”.

T284 Carmem diz algo incompreensível para mim.

T285 Marina: CANSADA PREGUIÇA ESCREVER EU DEMORAR

T286 (ff) Carmem: “Preguiça de escrever? Preguiça?”

T287 Marina meneia a cabeça afirmativamente.

T288 Carmem: “Ahn! Como (S) você(S) vai guardar(S), guardar(S)? Você(S) esquece(S)! Só(S) fala(S), fala(S), fala(S), fala(S), esquece(S). Mas no final esquece(S). Como(S) depois(S) vai guardar(S) pra depois(S) quando(S) você(S) crecê(S) você(S) lê(S) o que(S) você(S) escreveu(S)?”

Carmem chama novamente a atenção de Margarida.

T289 Leandro sinaliza PEQUENO quando Carmem, ao apontar o texto, coloca a caneta entre as palavras “homem” e “pequeno”.

T290 Carmem recomeça a ler: “Era uma vez”.

T291 (ff) Dirigindo-se à classe: “Que que é isso?”<sup>157</sup>

T292 Marina [brincando]: CHIFRUDO MALANDRO

T293 (ff) Carmem: “Vocês já sabem”.

T294 Marina: MALANDRO MALANDRO

T295 Carmem (insistindo): “Aqui! Era uma vez”.

T296 Marina: **MUITO TEMPO ATRÁS**<sup>158</sup>

T297 (ff) Carmem: “Há muito tempo atrás! E esse aqui: Waerao?”

T298 Marina: **HOMEM PEQUENO**

T299 Carmem: “É o homem(S) pequeno(S). Qui que é homem? homem?”<sup>159</sup>

Marina sinalizava algo para Luiza e Margarida.

T300 (ff) Carmem: “Mar-ga-ri-da! Mar-ga-ri-da! Qui qui é homem?”

Resposta não filmada

T301 (ff) Carmem: “Pequeno(S)? Pausa? Pequeno(S)”?

T302 As crianças que estavam no foco da câmera Gil, Leandro, Reginaldo, sinalizavam juntas: PEQUENO

T303 Carmem: “Pequeno (balança a cabeça afirmativamente). Forte. Forte”?

Não filmo se houve resposta. Câmera voltada para Carmem.

<sup>157</sup> Carmem referia-se à expressão: “era uma vez”. Veja T294.

<sup>158</sup> Edson acha que Marina sinalizou com tal displicência que o sinal feito só pode ser entendido por alguém que sabe do que se trata.

<sup>159</sup> Carmem solicita novamente à Marina que explicita o significado de “homem”.

T304 Carmem: “Forte(S), forte(S) [balança a cabeça, parecendo concordar] Forte(S). Olha qui ó (aponta a palavra “forte” no texto)”.

T305 Carmem: “Mas o **qui qui** (QUE) ele (aponta a palavra “forte” no texto) fez(S)? Ele (aponta o texto) fez(S) o que(S)?

Ouçõ sons, quase gritos, de uma ou duas crianças provavelmente tentando responder às perguntas de Carmem.

T306 Carmem “Ele gritou(S)? Ele gritou(S)”?

Resposta não filmada. (Um funcionário fora da classe, mas da escola, realizava manutenção da parte elétrica o que gerava interrupções da corrente.)

T307 Carmem: “É”?

T308 Leandro levanta-se e sinaliza: GRITAR SILÊNCIO DORMIR BEBÊ

T309 Carmem para Leandro: “Gritava(S)”?

T310 Leandro: SILÊNCIO DORMIR BEBÊ SILÊNCIO CERTO MAMADEIRA

T311 Carmem: “Nenem(S) tava dormindo (faz gesto de silêncio, similar àquele em cartazes de hospitais)”

T312 Leandro meneia a cabeça afirmativamente.

T313 Carmem (balançando a cabeça sem sinalizar): “Tá muito difícil! Olha só!

[Toca os braços de Gil, Reginaldo e bate suavemente no centro das carteiras agrupadas, para ter a atenção dos alunos] Vamos fazê(S) uma(S) coisa?

Só(S) Marina(S) vai contá(S). Vocês(S) vão olhá(S) pra Marina (aponta aluna), entendeu? E a Marina (aponta aluna) vai vir(S) aqui(S), entendeu? Vai contar(S) e eu(S) vou escrever(S), tá certo? (ff) Vem cá Marina!”

Marina levanta-se visivelmente aborrecida.

T314 Enquanto Marina caminha até ela, Carmem diz a Leandro: “Porque, ó! Porque(S) você(S) tem(S) a sua(S) história(S). Ele (aponta Reginaldo) tem(S) a história(S) dele (aponta novamente Reginaldo), na casa(S) dele (aponta Reginaldo). Vocês (aponta Gil e Luiza) também(S) têm(S). Então ela (aponta Marina, já a seu lado) vai me contar essa história(S) aqui (aponta texto em execução). Ela (aponta Marina) vai contá(S) pra mim (EU), contá(S) pra mim (EU), contá(S)!”

T315 Carmem reinicia a leitura: “Era uma vez o Waerao”

Marina começa a sinalizar, traduzindo a leitura de Carmem para sinais ou soletrando manualmente.

T316 Marina: A(datilogia) **MUITO TEMPO ATRÁS MENINO**

T317 Carmem: “Ô! Calma (ESPERAR) ESPERAR Espera(S)”.

Marina entende Carmem de imediato e interrompe sua sinalização.

T318 Carmem [continuando a leitura]: “... um homem (aponta a palavra ‘homem’).”

T319 Marina: **HOMEM**

T320 Carmem, sem nada dizer, grifa com o dedo a palavra seguinte: “pequeno”.

Pergunta: “O que que é isso (passa dedo sob a palavra)? Pequeno”.

T321 Marina: **FORTE<sub>1</sub> FORTE<sub>2</sub>**

T322 Carmem: “Que que é isso aqui (grifa a palavra “pequeno” com o dedo)? Pequeno?”

Marina olha fixamente a palavra em silêncio.

T323 Carmem para a aluna: “Pequeno. Pe-que-no”.

T324 Marina: HOMEM PEQUENO<sup>160</sup>

T325 Carmem [balançando a cabeça afirmativamente]: “Pequeno, forte (grifa a palavra)”.

T326 Marina: FORTE<sub>1</sub> FORTE<sub>2</sub>

T327 Carmem (balançando a cabeça afirmativamente): “Fez(S) o que(S)”?

Marina põe a mão direita na cintura, sorri e olha para os colegas. Carmem a observa.

T328 Marina: MORRER (diz: “moeu”)

T329 Carmem: “Morreu(S)”?

T330 Marina: SIM

Carmem escreve “morreu” após a palavra “forte”.

T331 Virando-se para a classe Carmem diz: “Morreu, português(S)! Ela (aponta Marina) fez(S) MORRER, morreu. EU(S) escrevi(S) em português(S), português(S)”.

T332 Leandro: HISTÓRIA HISTÓRIA

Toca a professora que olha para ele.

T333 Leandro (insistindo): HISTÓRIA HISTÓRIA HISTÓRIA CASA

T334 Carmem: “Não! É dela (ESPERAR)! História(S) dela (ESPERAR)!”

(Incompreensível) [lendo o texto] Morreu”!

T335 Marina: MINHA HISTÓRIA

T336 Carmem olha para Marina que sinaliza para Margarida MORRER.

---

<sup>160</sup> HOMEM PEQUENO pode ser traduzido como “menino”.

T337 Carmem toca o braço de Marina e lhe pergunta: “Marina! Morreu por que?  
Por que”?

T338 Marina: MORRER (com expressão de aborrecimento) **FACA FACADA  
PESCOÇO SANGUE ESQUICHAR MUITO DEMORAR SANGUE**

T339 Carmem: “Calma (ESPERAR), eu vou escrever(S). Calma (ESPERAR).  
Então, como é que é? Faca?”

T340 Marina: SANGUE<sup>161</sup>

T341 Carmem: “Faca(S)? Faca(S)”?

T342 Marina: FACA

T343 Carmem: “É com a faca (CORTAR PESCOÇO)”?

T344 Marina: SIM

T345 Carmem (continua a escrever o texto): “... morreu com uma facada no”.

T346 Enquanto Carmem escreve MARINA vai sinalizando: “ERRADO  
ERRADO”.

Carmem olha para Marina e segura o queixo da aluna.

T347 Carmem para ela: “uma faca, faca (cobre com a mão a sílaba “da” da palavra  
“facada” já escrita)? Marina! faca? faca?”

T348 Marina: FACA

T349 Carmem: “facada (pantomima de “dar facada”)?”.

T350 Marina sinaliza: **FACA FACADA PESCOÇO**

T351 Carmem fala: “É”.

T352 Marina faz mão direita em U e a movimenta para frente de seu torax.

---

<sup>161</sup> O item SANGUE utilizado pode também significar VERMELHO.

- T353 Carmem mantém o gesto que estava fazendo para “facada” ( $G_A$ <sup>162</sup>) e o mantém enquanto Marina parece lhe ensinar o sinal “correto”.
- T354 Marina olha fixo para Carmem e traz a mão em U para o meio do pescoço.
- T355 Carmem “corrige” imediatamente seu gesto e apropria-se daquele usado por Marina para “facada no pescoço”. Sorri. Faz novamente o mesmo sinal e pergunta a aluna: “É assim? **FACADA PESCOÇO?** Facada (**FACADA PESCOÇO**)?”
- T356 Marina sorri e balança a cabeça afirmativamente. Sinaliza: **MUITO DEMORAR**
- T357 Carmem: “Ah! Onde(S)? Onde(S)? Barriga (faz que dá uma apunhalada no próprio abdômem)? Barriga (aponta o próprio abdômem)?”
- T358 Marina: **FACADA PESCOÇO**
- T359 Carmem: “**Que que(S)** é isso (passa a mão no próprio pescoço)? O nome(S)?”
- T360 Marina: **PESCOÇO FACADA PESCOÇO** ( $P_{A1}$ ) **FACADA PESCOÇO** ( $P_{A2}$ ) **FACADA PESCOÇO** ( $P_{A3}$ )<sup>163</sup> **OLHAR**
- T361 Carmem: “Pescoço. Pes-co-ço. Como é que escreve?”
- T362 Marina [iniciando datilologia]: N
- T363 Carmem [faz datilologia de M]: “M? Pescoço?”
- T364 Marina: “M”.
- T365 Carmem: “M? Não! É pescoço. Eu vou escrever(S) aqui”.

<sup>162</sup>  $G_A$  = gesto que Carmem usou para representar “facada no pescoço” → mão direita em A movimentada-se do centro do torax para o meio do pescoço (lateral direita).

<sup>163</sup>  $P_{A1}$ ,  $P_{A2}$  e  $P_{A3}$  = o mesmo sinal (FACADA) foi articulado em 3 pontos distintos do pescoço.

- T366 Carmem escreve no texto: “pescoço”
- T367 Volta-se para Marina e diz: “Pescoço. [Pausa] Olha como escreve (grifa palavra com o dedo).”
- T368 Carmem (toca em Leandro e Reginaldo): “Você (aponta Leandro), você (aponta Reginaldo), Luiza! (toca em Luiza), Luiza! Luiza! Ela (aponta Marina) tá falando(S) e eu tô escrevendo(S). Vocês (aponta Luiza) não tão vendo (NÃO VER). NÃO VER. Não tão vendo (NÃO VER). Olha só (toca o texto) morreu. Que que é? Que que é, Leandro, morreu?”
- T369 Marina: “MORRER”.
- T370 Leandro não responde.
- T371 Carmem: “Morreu (concordando com Marina) com uma facada. O que é facada (dirigindo-se a classe)? Facada? Uma facada?”
- T372 Marina para Luiza: FACA
- T373 Luiza: FACA
- T374 Marina: CERTO
- T375 Carmem: “uma facada(S)”.
- T376 Marina: FACADA
- T377 Carmem (continuando seu último turno): “no”.
- T378 Marina (faz datilologia): “n-o”.
- T379 Carmem: “pescoço. Onde é que é mesmo”?
- T380 Reginaldo: FORTE
- T381 Carmem para Reginaldo: “Não é não (faz “não” com o indicador direito)!”

- T382 Marina: [incomp] **FACADA BARRIGA** [Pausa] **FACADA CINTURA**  
[Pausa] **FACADA TORAX** [Pausa] **FACADA CARA**
- T383 Carmem: “Pescoço, onde(S)? Onde(S)? [Pausa] [Passa dedo sob palavra  
“pescoço”] **FACADA PESCOÇO(S)**. Aqui ó (passa mão direita em C no  
próprio pescoço, com movimento de cima para baixo) pescoço. (Puxa Marina  
para perto de si e passa sua mão no pescoço da aluna) Pescoço. É isso aqui ó  
(passa mão no pescoço de Marina).”
- T384 Carmem, dirigindo-se a Reginaldo: “Pescoço (passando ainda a mão no  
pescoço de Marina), você (aponta Reginaldo) tem(S)?”
- T385 Reginaldo: SIM
- T386 Carmem: “Onde(S)?”
- T387 Reginaldo: TER
- T388 Carmem aponta a palavra com o dedo indicador direito e, com o da mão  
esquerda, aponta o aluno: “você(S) tem(S)?”
- T389 Reginaldo: TER
- T390 Carmem: “Cadê (ONDE)? Onde(S) está?”
- T391 Reginaldo passa mão em seu pescoço.
- T392 Carmem: “Ah! (tocando em Leandro) onde (S) está o seu (aponta aluno), o  
pescoço (mostra palavra escrita no texto)?”
- T393 Leandro passa a mão rapidamente em torno de seu pescoço.  
Carmem faz o mesmo com os outros alunos.
- T394 Carmem: “Ah! Todo mundo (TODO) aqui(S) tem(S)! Eu(S) **não tenho(S)**!”

Carmem puxa sua camisa para cima de forma a cobrir seu pescoço. Marina aproxima-se dela e, delicadamente, mantendo fixo o olhar na professora, puxa a camisa novamente para baixo e o pescoço de Carmem reaparece.

T395 Carmem sorri e passando a mão no próprio pescoço diz: “Eu tenho pescoço!  
(dando palmadinhas no pescoço)”

T396 Marina (olhando para mim rindo): ROUBAR ELA TER TER

T397 Carmem: “E a girafa”?

Interrupção momentânea da filmagem.

T398 Carmem novamente no texto. Para Marina: “E agora(S)”?

T399 Marina: SANGUE

T400 Carmem: “Sangue”?

T401 Marina: SANGUE PESCOÇO

T402 Carmem: “Sangue(S)”?

T403 Marina: SIM

T404 Carmem: “Saiu (ESCORRER) MUITO”.

<

T405 Marina: SANGUE PESCOÇO

T406 Carmem: “Saiu sangue (ESCORRER)”?

T407 Marina: CORTAR CABEÇA CAIR

T408 Carmem: “Hã?! Arrancou (CORTAR) a cabeça”?

T409 Marina: SIM

T410 Carmem: “Saiu (gesto feito na cabeça com as duas mãos, imitando o  
desprendimento da cabeça do corpo) a cabeça (segura a cabeça com as duas  
mãos)”?

T411 Marina sorrindo: SIM

T412 Carmem: “Caiu(S)”?

T413 Marina: SIM

T414 Carmem estupefada: “Hãa (põe a mão na boca)?!”

Marina reconta para os colegas esse pedaço da história, enquanto Carmem volta-se para o texto.

T415 Marina: PESCOÇO CORTAR CAIR CAIR

T416 Carmem, lendo o texto em voz alta: “com uma facada no pescoço”.

T417 Carmem põe a mão na boca, arregala os olhos e diz: “Hããã”?!

T418 Carmem observa a sinalização de Marina e a comenta: “A cabeça caiu?! Que coisa ingrata!”

T419 Marina: NÃO VER CAIR

<

T420 Carmem: “Muito(S) sangue(S)? ESPERAR. Olha só.”

T421 Marina faz pantomima de pessoa andando que, de repente, tem a cabeça cortada, sem que tivesse visto acontecer.

T422 Carmem: “CALMA. Olha só”.

Marina pára de sinalizar.

T423 Carmem: “Você (aponta Marina) falou(S) pra mim (EU) que era facada(S) aqui (dirige o movimento do sinal para o pescoço). Não é”?

T424 Marina: SIM FACADA PESCOÇO

T425 Carmem: “É assim (faz pantomima imitativa da ação de cortar o pescoço)?”

T426 Marina: IGUAL FACADA

T427 Carmem: “É igual(S)”?

- T428 Marina (mudando movimento do sinal): FACADA<sup>164</sup> (a alteração do movimento do sinal muda o seu significado, cuja tradução pode ser: ‘cortar a cabeça com faca’)<sup>165</sup>.
- T429 Carmem [fazendo o mesmo sinal anterior da aluna]: “Mas cortando? Foi cortando”?
- T430 Marina: CABEÇA CAIR
- T431 Carmem: “Aí é diferente(S) do que está escrito aqui (aponta texto). Si eu(S) lê(S) isso aqui (aponta texto) eu vô pensá(S), ó!, uma (S de “um”) facada (gesto mímico) no pescoço (mantendo gesto anterior). Só(S). [Pausa]. Você (aponta Marina) tá falando(S) que cortou (CORTAR), que cortou (CORTAR), o pescoço (CORTAR).”
- T432 Marina: FACADA PESCOÇO (Repete o mesmo sinal em P<sub>A1</sub>, P<sub>A2</sub>, P<sub>A3</sub>).  
FACA FACADA CORTAR PESCOÇO
- T433 Carmem apropria-se dos sinais FACADA CORTAR PESCOÇO da fala de Marina e os realiza quase ao mesmo tempo em que a aluna o faz.
- T434 Marina: CAIR CABEÇA
- T435 Carmem: “Caiu (CAIR)”?
- T436 Marina: SIM
- T437 Carmem: “Pescoço (põe a mão em seu próprio pescoço) caiu (CAIR)”?
- T438 Marina: SIM
- T439 Carmem vira-se para a lousa e, de costas para a aluna diz: “Que imaginação”!

---

<sup>164</sup> Mão direita em U articula-se na lateral do pescoço, percorre com movimento em semi círculo até a lateral oposta (180°).

<sup>165</sup> Segundo Edson traduziu e me explicou.

Carmem permanece uns segundos imóvel diante do texto, pincel atômico na mão. Parecia pensar em como dar continuidade àquela história.

T440 Volta-se para Marina: “Como vou escrever (aponta o texto)”?

T441 Leandro levanta-se e toca o queixo e o pescoço de Carmem.

T442 Marina: SANGUE

T443 Carmem: “Sangue? Saiu (ESCORRER) sangue? Saiu(S), saiu(S) san (inicia a escrita da palavra mas o papel terminou na lateral. Carmem chama a atenção dos alunos para o fato). Como vô escrevê? (olhos fixos em Marina, caneta na mão, imóvel no fim da linha, expressão interrogativa)”

T444 Marina levanta-se e aponta início da linha seguinte.

T445 Carmem: “Alf? (apontando local assinalado pela aluna)”.

T446 Marina: SIM

T447 Leandro aproxima-se do papel em que está sendo escrito o texto, toca-o, ficando de costas para a classe.

T448 Carmem termina de escrever a palavra em voz alta: “San-gue”.

Marina sinaliza algo para Margarida: não nítido na filmagem

T449 Carmem toca o braço de Marina: “Olha só Marina”!

T450 Carmem toca Leandro e aponta com a mão sua carteira. Leandro toca Carmem com uma mão e agita a outra, pedindo-lhe a palavra.

T451 Leandro: CACHORRO

T452 Carmem: “Por favor, cachorro(S), outro dia”!

Leandro afasta-se para o lado e fica fora do foco da câmera por uns segundos. Carmem parece observá-lo. O aluno reaparece no foco da câmera.

T453 Leandro: [não nítido] EU CACHORRO [faz gestos que parecem pantomima mas incompreensíveis] LÁ CASA

T454 Carmem: “Lá(S) na sua casa(S)”?

T455 Leandro: SIM

T456 Carmem: “Na (incompr)”.

T457 Leandro: CASA LÁ CACHORRO [Pausa] CASA ENTRAR CACHORRO  
[Pausa] MONSTRO

T458 Carmem: “Esse aí (aponta Leandro mas referindo-se ao último gesto feito: “monstro”) é o ladrão? Morreu(S)”?

T459 Leandro: (Sinais não filmados) MONSTRO

T460 Carmem: “FACADA(S)? Monstro(S)? HUUU! (como se imitasse a “voz” do monstro)”.

T461 Leandro: IR EMBORA

T462 Carmem: “Tá bom, tá (empurrando-o suavemente para a carteira). Agora, senta”!

T463 Tocando em Marina, Carmem diz: “Marina, agora aqui (toca e lê texto)”:

“... morreu com uma facada no pescoço. Saiu, saiu (ESCORRER) [interrompendo a leitura], você(S) também pode sair (EMBORA<sup>166</sup>), [retornando ao texto] sangue. [voltando-se para Marina] Junta(S) pra mim <sangue> (grifa com o dedo cada uma das duas sílabas separadas) aqui ó (toca uma área da lousa).”

---

<sup>166</sup> Ou: VOCÊ IR (“você vai embora”). Tentativa da professora em apontar para a polissemia do item “embora”.

Marina apanha o giz oferecido por Carmem.

A classe parece dispersa. Duplas sinalizam.

T464 Carmem volta-se à turma. “Psiu! Olha (S) olha(S) porque isso (aponta para o local da lousa onde Marina escreve) é importante(S)! Aqui ó (aponta as duas sílabas de “sangue”) sangue. Olha: sangue. Porque, porque [Leandro e Reginaldo conversam. Carmem toca Reginaldo]... Reginaldo, por favor(S)! Tô falando(S) que é importante(S) porque eu aqui ó (aponta a sílaba “san”) separei (mostra o hífen e a sílaba “gue”)?”

T465 Leandro levanta-se. Carmem para ele: “Pode(S) aqui?” (faz que vai escrever para além do limite da folha)

Marina apaga a palavra “sangue” que havia escrito.

T466 Carmem continua com Leandro: “Pode(S) aqui?” (faz que escreve para além dos limites da folha)

T467 Leandro meneia a cabeça em negativa.

T468 Carmem: “E aí? O que fiz(S)? Separei(S)!”

T469 Leandro: SEPARAR

T470 Carmem: “Separei(S) e botei aqui (aponta o “gue”), certo?”

T471 Leandro: CERTO

T472 Carmem: “Certo(S), então, agora o nome(S), o nome(S)?”

T473 Carmem faz, com o dedo, um risco abaixo da palavra “sangue” reescrita por Marina.

T474 Leandro observa e sinaliza: CERTO

T475 Carmem: “Tá certo”?

T476 Leandro: SIM

T477 Carmem: “Tão tá!” (recoloca com um gesto o aluno na carteira)

T478 Carmem para Reginaldo: “Reginaldo!” (chamando sua atenção)

T479 Volta-se para Luiza: “Luiza, **qui qui(S)** é isso”?

T480 Leandro se levanta e parece dar uma resposta. Com gestos faz que “gue”  
ajunta “san”. Me dá a impressão que está invertendo a ordem das sílabas  
(guesan).

T481 Carmem (observando Leandro) diz: “Separado, juntou”!

T482 Leandro vai para o cabide de textos já prontos. Parece procurar uma outra  
palavra cuja sílaba havia sido separada. Encontrou-a e a mostrou a Carmem,  
tratava-se de “pa-ra”. Carmem faz que concorda com a cabeça.

T483 Carmem: “Pa-ra. É igual(S). Eu(S) separei(S)”.

T484 Leandro pega o giz e escreve: “Rapa”.

T485 Carmem escreve abaixo da escrita do aluno: “Para”.

T486 Em seguida explica a Leandro, mas dirigindo-se a todos, que êle havia  
invertido as sílabas<sup>167</sup>: havia começado pela sílaba de baixo para depois copiar  
a parte de cima (mostra na lousa).

T487 Leandro copia a forma certa escrita por Carmem.

T488 Carmem para ele: “Certo! Agora senta!” (aponta a carteira)

T489 Carmem chama novamente Marina para reiniciar seu relato: “Marina!”

---

<sup>167</sup> A palavra “sílaba” não foi usada. Carmem apontou os dois segmentos que a compunha. Em T487 vale-se mais de gestos de apontamento.

As crianças evidenciam sinais de desmotivação. Estavam cerca de 50 minutos sentadas, quase apenas observando o trabalho de Carmem e Marina.

T490 Carmem para Marina: “E agora(S)? Acabou(S)”?

T491 Marina: CAIR CABEÇA

T492 Carmem (apontando as duas sílabas de “sangue”): “Sangue, sangue”.

T493 Marina: CAIR ESCORRER PESCOÇO

T494 Carmem: “Saiu sangue (colocando o pincel atômico em baixo de cada palavra à medida em que ia lendo). Sangue. Tá qui ó (aponta a palavra “sangue” escrita por Marina). Sangue. Que que é”?

T495 Marina: MUDAR

T496 Carmem: “Que que é isso?” (aponta a palavra “sangue” escrita por M.)

Marina fica em silêncio. Depois, passa a mão em seu pescoço e tenta articular algo (som incompreensível).

T497 Marina: SANGUE

T498 Carmem: “Vermelho, vermelho (SANGUE / VERMELHO)<sup>168</sup>, né? [aproveitando o braço de Marina que estava esticado e apoiado sobre a carteira, o segura firmemente com a mão]. E se eu(S) cortar(S) aqui?” (mão direita em V, faz como se estivesse tesourando o braço da aluna, um pouco acima do punho)

T499 Marina: NÃO SANGUE

T500 Carmem: “Vai sai azul(S) AQUI”?

---

<sup>168</sup> Este mesmo sinal pode significar “sangue” ou “vermelho”, como já disse no rodapé n° 49. Entretanto, há um outro sinal que poderia melhor precisar o significado, já que não se aplica à cor (SANGUE<sub>2</sub>)

T501 Marina (emitindo sons incompreensíveis): VERMELHO<sup>169</sup>

T502 Carmem: “O nome(S), o nome(S) dessa água escorrer? (SANGUE<sub>1</sub> <sup>170</sup>)  
vermelho(S), o nome(S) é sangue (mostra a palavra escrita)”.

Interrupção da filmagem.

T503 Carmem pergunta a Gil se sabia o que significava “sangue”. Gil sinalizou:  
ÁGUA VERMELHO.

T504 Carmem para ele: “Não(S) é vermelho(S) não. Vermelho(S) não.  
Vermelho(S) é o nome(S) da cor(S), da cor(S), da cor(S). Agora sangue  
(grifa com o dedo a palavra escrita) é essa água ó (percorre com o dedo a  
veia mais grossa de seu próprio antebraço). Ai! Eu queria tanto tê corage de  
cortá meu dedo (sorrindo e olhando para a câmara). [Carmem vai até sua  
mesa e apanha uma tesoura. Com a ponta mais fina força a ponta do dedo  
indicador, como tentando furá-lo. Em seguida, aperta o dedo. Reginaldo  
estava atento acompanhando os movimentos da professora] Queria te corage  
pra furar, sai o quê daqui? (apertando a ponta do dedo com a outra mão)  
Água(S)?” [Carmem sorri].

T505 Reginaldo permanece em silêncio.

T506 Carmem: “Parece(S) água(S), não parece(S)?”

T507 Reginaldo sorri.

T508 Carmem: “Parece(S) água(S)”.

Interrupção momentânea da filmagem

---

<sup>169</sup> Pela leitura labial que fez de Marina, Edson acha que neste turno a aluna usou o sinal SANGUE<sub>1</sub> para se referir à cor vermelha.

<sup>170</sup> Edson acha que, para as crianças, seria melhor usar SANGUE<sub>2</sub> ao invés de SANGUE<sub>1</sub> devido a possibilidade deste significar também VERMELHO.

Carmem retorna à escritura do texto. As crianças estão todas sentadas e, aparentemente, atentas.

T509 Carmem: “Por que(S) que ele morreu(S)”?

T510 Marina faz sinais não nítidos

T511 Carmem: “Quem(S)? Quem(S)”

T512 Eu, para Carmem: “Quem matou?”

T513 Carmem: “Quem(S) [Carmem faz pantomima: como se tivesse um punhal na mão faz que ataca Leandro na garganta duas vezes] cortou (faz que está caindo a cabeça do aluno) a cabeça dele? Quem(S)”

T514 Marina bate a mão esquerda na testa. Com expressão impaciente levanta-se e vai para perto da professora.

Margarida está em pé. Carmem pede-lhe que sente.

T515 Pede a Marina, já a seu lado, que seja rápida. Lê no texto: “morreu com uma facada no pescoço [incomp]”.

T516 Carmem, para Marina: “Morreu(S) por que(S)? Por que(S)”?

Marina põe o dedo na boca aberta. Expressão de dúvida embora marota, ao mesmo tempo.

T517 Marina: JESUS CHÃO JESUS CHÃO

T518 Carmem: CHÃO

T510 Marina: DORMIR AQUI DORMIR VIRAR ABAIXAR<sup>171</sup>

T520 Carmem: “Foi no caixão(S) enterrar (EMBORA)”<sup>172</sup>

<sup>171</sup> Como, talvez, “baixar sepultura” ou algo assim.

<sup>172</sup> Este enunciado mostra bem a agramaticalidade da oração tanto em relação ao Português como à LIBRAS.

T521 Marina: CONHECE RESSUSCITAR EMBORA

T522 Carmem: “Sei! Mas calma(S)! Calma(S)! Vamo voltar (VIR) aqui (aponta texto) ó! Por que(S) o homem(S) matou (Carmem faz pantomima. Coloca a si própria como assassino e usa Marina como vítima) ele? Por que(S)? Por que(S)”?

Marina dá dois passos para trás com expressão assustada (não previa a pantomima) para, logo em seguida, desfazê-la com o riso de quem se diverte com o próprio susto.

T523 Carmem (sorrindo): “Por que(S)? Por que(S)”?

T524 Leandro (que acompanhava a pantomima de Carmem): VOCÊ EMPURRAR  
ELA

T525 Carmem (sorrindo): “Eu dei (ASSUSTAR) um susto nela!”

T526 Carmem para Marina: “Por que(S)? Você(S) falou(S) alí (aponta um lugar na sala) ó”!

T527 Leandro toma o giz da mão de Carmem e parece escrever algo. Carmem observa-o.

Gil levanta-se, toca Carmem e bate com o dedo num ponto do torax da professora que, então, olha em direção ao local onde Gil havia posto o dedinho. Ato continuo, Gil levanta seu dedo rapidamente em direção ao queixo de Carmem, fazendo com ela uma brincadeira bastante conhecida entre as crianças. Carmem sorri e volta-se para Leandro que ainda está na lousa. Marina vai até Leandro e faz com ele a mesma brincadeira que Gil fizera com Carmem. Carmem vai até Leandro.

T528 Carmem para Leandro: “Tá bom, tá bom (sorrindo). Senta!” (aponta a cadeira)

Toca em Marina e diz: “Olha só! Isso aqui (aponta texto) é uma história mas” (interrompe sua fala)

Carmem percebe o “agito” na classe: Gil, Luiza, Margarida estão em pé rindo de algo. A expressão da professora já mostra traços de cansaço. Cruza os braços e “fecha” a cara. Olha sério para os alunos.

T529 Carmem para os alunos: “Ah, gente! Não dá não! Num tô... Ei! (olhando para Gil e depois para Margarida) Senta! [olhando para Gil] Sentá”!

T530 Carmem para Marina: “Marina, Marina, pensa (SABER), por que(S) que ele (aponta o texto) morreu (MORRER)? [Pausa] Esse aqui ó (aponta o nome do personagem no texto) era mal(S) era mal(S), MALANDRO?” (Carmem “erra” ao sinalizar)

T531 Marina (“corrigindo” Carmem): NÃO (enfática) [pega mão direita de Carmem e a articula no abdômem da professora]

T532 Carmem: “Aqui?” (coloca sua mão direita entre os seios)

T533 Marina: FEIO (recoloca mão da professora no abdômem)

T534 Carmem: “Aqui (recolocando mão entre os seios) é feio(S)?”

T535 Marina: SIM

T536 Carmem: “Aqui (refaz “corretamente” MALANDRO)?”

T537 Marina “ajeita” a configuração da mão esquerda de Carmem e “corrige” o ponto de articulação após o movimento da mão.

T538 Carmem: “Esse aqui? (aponta nome do personagem: Waerao)”

T539 Marina: MALANDRO Snpp<sub>1</sub> IGUAL S<sub>Rg</sub><sup>173</sup>

T540 Carmem: “Era assim o malandro (S<sub>Rcg</sub>), era (S<sub>Rcg</sub>)?”

T541 Marina mostra a Carmem a configuração da mão em “r” do meu sinal.

Carmem parece não notar.

T542 Marina: IGUAL ELA (me apontando)

T543 Carmem: “Mas ele?” (aponta a palavra Waerao no texto)

T544 Eu para Carmem: “Ah! Sabe que ela falou? Que eu sou assim(S<sub>Rcg</sub>) e que o malandro é assim (Snpp<sub>1</sub>)! Tem o “r”.”

T545 Carmem: “Ah! É assim (Snpp<sub>1</sub>)?”

T546 Marina sorrindo: SIM Snpp<sub>1</sub>

T547 Carmem: “Ele (aponta nome Waerao) é malandro(S)”?

T548 Marina: HOMEM

T549 Carmem: “O homem(S)”.

T550 Marina: Snpp<sub>1</sub>

T551 Carmem: “O homem(S) malandro(S), então tá”!

Carmem pega um pedaço de papel (mais ou menos 15 x 10cm) em branco e o ajeita na camiseta de Marina, pela abertura da cabeça.

T552 Carmem para Marina: “Você(S), eu (faz que vai atacá-la com um punhal). é isso (CERTO)”?

T553 Marina: SIM (sem muita convicção)

T554 Carmem: “Quem(S) sou eu(S)? Quem(S)”?

T555 Marina: LADRÃO

---

<sup>173</sup> S<sub>Rg</sub> = meu sinal.

T556 Carmem: “O ladrão(S)! Então, é isso (aponta a aluna), né”?

Leandro levanta-se e se coloca ao lado de Marina, iniciando uma sinalização.

Carmem olha para ele e pede para sentar-se. O aluno obedece.

T557 Carmem, para Marina: “Então, olha aqui ó, ele (aponta texto) morreu(S) porque(S) o ladrão(S) foi lá e pegou(S) a bolsa(S) dele”?

T558 Marina observa Carmem imóvel e não reage à pergunta.

T559 Carmem “desenha” com os dedos uma mochila nas suas costas.

T560 Marina: MOCHILA LÁ (apontando algo fora do foco da câmera)

T561 Carmem: “Isso! Uma mochila. Onde(S)? Onde(S)? Onde(S)”?

Marina olha para Carmem mas não responde.

T562 Carmem: “Escola(S)”?

T563 Marina: SIM SÓ UM Snpp<sub>1</sub>

T564 Carmem: “SÓ (S) um(S)”?

T565 Marina: SÓ ÔNIBUS

T566 Carmem: “No ônibus(S)”?

T567 Marina: ROUBAR

T568 Carmem: “Então, vamo escrevê!” (aponta o texto com a caneta)

T569 Marina: IR (no sentido de: Vai! Escreve!)

T570 Carmem lê: “sangue” [dirigindo-se a Marina] E agora(S)”?

T571 Marina senta-se na carteira que no início da aula havia sido o ônibus. Inicia uma pantomima. Faz que está com uma bolsa a tiracolo, que alguém a rouba e lhe desfere uma “facada” de modo a “cortar” todo o pescoço. Sinaliza: MORRER CORTAR CABEÇA FACADA ATRÁS MORRER

T572 Carmem: “morreu?”

T573 Marina: SIM

T574 Carmem: “Agora, ela tava aonde(S)? Onde(S)? Onde(S)?”

Marina não responde. Brinca com o papel que Carmem havia posto em sua gola.

T575 Carmem volta ao texto e começa a ler em voz alta: “morreu com uma facada no pescoço, saiu sangue[Pausa]”.

T576 Eu: “A cabeça caiu, caiu fora”.

T577 Carmem escreve.

T578 Eu: “Dai ponto. Ele morreu porque [sendo interrompida]”<sup>174</sup>.

T579 Carmem para Marina: “Olha aqui ó (mostra a última sentença): A cabeça caiu.”

T580 Marina senta-se no chão, quase aos pés de Carmem. Evidencia fadiga.

T581 Carmem para ela: “Levanta(S)! Levanta(S)! LEVANTAR LEVANTAR [Olhando para os alunos, agita a outra mão procurando chamar-lhes a atenção] Aqui ó! (aponta texto e lê): “a cabeça caiu.”

Leandro vira-se para Reginaldo. Carmem, com um gesto, gira ligeiramente o ombro de Leandro fazendo-o olhar para a lousa. Em seguida toca Reginaldo e lhe mostra o quadro-negro.

T582 Carmem para Reginaldo: “Olha prá cá!” (aponta texto)

T583 Carmem lê novamente:... “a cabeça caiu”.

---

<sup>174</sup> Este turno evidencia meu próprio desejo de terminar logo com o texto. Sentia-me já muito cansada e ansiosa por vê-lo acabado. Como Marina (Veja T580).

Marina levanta-se, põe o papel que segurava em cima da mesa de Carmem e ensaia um rodopio.

T584 Carmem [chamando atenção de outra aluna]: “Luiza! Luiza!”

As crianças estão olhando quase todas para mim e, lógico, para a filmadora. Interrompo a filmagem; Carmem repreende os alunos e lhes pede atenção.

T585 Carmem [lendo]: “A cabeça caiu (escreve “ele”), ele (aponta o pronome recém escrito) quem(S) é ele (aponta pronome)? [Pausa] Ele?” (aponta pronome)

T586 Gil: EU IGUAL IGUAL

T587 Margarida faz gestos alusivos a uma cabeça que caiu (usa a própria cabeça e pescoço como pontos iniciantes de seu gesto).

T588 Marina: HOMEM

T589 Carmem: “O homem! Qual é o nome(S) do homem?”

T590 Marina: “W-a-e-r-a-o”.

Carmem: “Isso! (aponta o nome já escrito no texto e continua a ler). Ele (a palavra “morrer” não cabe toda na linha), ei! (dirigindo-se à classe) eu posso(S)?” (faz que vai continuar a escrever para além do limite do papel)

T591 Leandro levanta-se e toca Carmem. Mostra-lhe o ponto em que inicia a linha seguinte.

T592 Carmem: “Separar! (balança a cabeça em “sim” olhando Leandro que, então, sem ser solicitado, pega um giz e começa a escrever “reu”)

T593 Carmem, atenta, interrompe o trabalho do aluno.

- T594 Leandro mostra (apontando no texto) as duas sílabas de morreu (aponta 1º a última). Está determinado a continuar a escrever.
- T595 Carmem insiste em impedi-lo (tocando-o, lhe diz): “Calma(S)! Olha só! Primeiro(S)” (interrompe sua fala diante do fato de não estar recebendo atenção do aluno)
- T596 Carmem (observando-o): “Vai fazê a mesma coisa! (contêm impulso de segurar novamente a mão de Leandro) Tá bom! (resignada)”.
- T597 Leandro escreve: REUMOR.
- T598 Quando termina, Carmem sublinha a palavra escrita por ele com o dedo. Diz: “Morreu(S)? Morreu(S)? (dirigindo-se à classe) morreu(S)?”
- T599 Não há resposta.
- T600 Carmem grifa com o dedo a palavra “morrer” escrita inteira em outra sentença naquele mesmo texto. Leandro a observa.
- T601 Carmem para Leandro: “Como(S) é? Como(S) é?”
- T602 Leandro sorri. Carmem coloca o dedo na primeira sílaba (“mor”).
- T603 Leandro escreve MOR.
- T604 Carmem, em seguida, faz o mesmo com a segunda sílaba (“rer”).
- T605 Leandro termina corretamente o trabalho de ajuntar sílabas e de escrever “morrer”.

T606 Carmem (concordando): “Ahn... Morrer(S). Agora(S) tá certo(S). Agora(S) tá certo(S)! Primeiro esse (aponta “mor”), depois esse (grifa “reu”), tá (BOM)?”

T607 Leandro meneia a cabeça afirmativamente. (Carmem toca-lhe a cabeça carinhosamente e lhe pede para sentar)

Interrompo a filmagem alguns minutos. Quando retorno, o texto está no mesmo lugar.

Quando reinicio, Carmem os está inquirindo sobre o significado da palavra “turma”.

T608 Carmem: “Desculpa? Não! Turma (escreve palavra na lousa) O que é turma?” (aponta palavra escrita)

T609 Margarida: DESCULPA

T610 Gil: PAI (faz, depois, gesto de “cruz”)

Gil toca Carmem mas a professora não lhe dá atenção.

Marina, ao lado de Carmem, olha para os colegas procurando, talvez, receber deles alguma ajuda.

T611 Carmem para Margarida (que lhe havia sinalizado uma resposta): “Não! (S)”.

Carmem vai até o cabide. Procura entre os textos já feitos um em que havia aparecido a palavra “turma”. Encontrando-o, o coloca por cima de todos e espera uma resposta, colocando-se ao lado do texto. Marina puxa um cadeira e a coloca em frente ao texto selecionado.

T612 Carmem aponta a palavra “turma” escrita naquele texto. Lê: “A turma [Pausa; grifa com o dedo a palavra] Turma. Que qui é turma?”

T613 Gil aponta a palavra ‘turma’ no texto selecionando por Carmem.

T614 Carmem: “Que que é”?

T615 Gil: FICAR

T616 Carmem: “Não(S)! (olha para os outros alunos). Que é turma? (grifando com o dedo a palavra).”

Leandro toca Carmem que, por sua vez mantém o olhar nos outros alunos da classe. Leandro segura o queixo de Carmem, forçando-a a olhar para ele.

T617 Leandro coloca-se em frente ao texto do cabide e faz gestos, tocando a folha.

Como estava de costa para a câmara seus sinais (ou gestos) não puderam ser registrados.

T618 Carmem: “Não(S)! É diferente! (incomp)”.

Leandro afasta-se.

T619 Marina que já tocava Carmem há alguns segundos, faz sinais que não consigo registrar.

T620 Carmem: “Comprou flor(S)”?

T621 Marina: SIM

T622 Carmem (parecendo falar para si própria): “(incomp) tá falando de cemitério, né”?

Carmem explica para as crianças o que era “turma”.

T623 Carmem: (apontando cada aluno) “Leandro, Reginaldo, Margarida, Luiza, Gil, isso aí (aponta os alunos de Leandro a Gil, descrevendo com o dedo um semi-círculo) é a turma (mostra palavra escrita. Grifa-a várias vezes com o

dedo. Em um desses movimentos, todos os textos despencam do cabide.

Carmem sorri sem jeito) Agora é catá tudo!”

Enquanto isso....

Marina em pé em cima da cadeira, posta ao lado do cabide, sinaliza para os colegas (ff). Carmem recolhe os textos do chão e os coloca em cima de uma carteira vazia. Sobrou no cabide um texto. Carmem aponta nele a palavra “morreu”. As crianças estão sentadas mas não parecem muito interessadas.

T624 Carmem lê: “Vanessa morreu” (grifando “morreu” com o dedo).

Margarida toca o cabelo de Gil e lhe aponta a filmadora. Interrompo a filmagem. Carmem lhes pede atenção. As crianças a atendem.

T625 Carmem lê: “O vovô da Vanessa morreu.”

T626 Carmem para a turma: “Qui qui é isso?” (grifa “morreu”)

T627 Gil: MORRER

T628 Carmem sorrindo e concordando com a cabeça: “Morreu! (Pausa) Que é que é “morreu” Margarida?” (grifando palavra)

T629 Margarida: MORRER

T630 Carmem para Leandro: “Que que é isso?” (grifa palavra)

T631 Leandro: MORRER

T632 Depois Carmem, grifando “morreu” nos dois textos, diz: “É igual(S) [incomp] morreu. Ele morreu. Num foi? Ele (grifa com o dedo Waerao) num morreu?”

T633 Marina: SIM (mais crianças responderam o mesmo)

- T634 Carmem para ela: “Lê aqui! (aponta texto no cabide) o nome(S) dele (aponta o recorte de jornal colado na própria folha em que o texto havia sido escrito). Olha o nome(S) de novo”!
- T635 Marina sinaliza: IGUAL
- T636 Carmem para Marina: “Não(S)! O nome(S) é igual(S)? O nome(S) igual(S)? O nome(S) igual(S)?”
- T637 Carmem para Gil: “Esse aqui (aponta recorte de jornal), o nome(S) deste aqui é igual (grifa com o dedo Waerao no outro texto)?”
- T638 Gil: MORRER
- T639 Carmem: “Não! Nome(S) igual(S)?”
- T640 Gil: “Não (enfático) [levanta-se] MALANDRO
- T641 Carmem: “Nome igual(S)? Tem nome igual? Malandro(S) aí?” (aponta o recorte de jornal no texto do cabide)
- T642 Gil: NÃO (aponta Marina a seu lado)
- T643 Carmem: “Ahn! Esse aqui (grifa Waerao com o dedo) é o malandro(S)?”
- Interrupção temporária da filmagem.
- T644 Carmem apontando a palavra “vovô” no texto do cabide diz: “O vovô, vovô, vovô.”
- T645 Gil: VOVÔ MORRER
- T646 Carmem: “O vovô morreu! De quem(S)? O meu(S) vovô(S)? O meu(S)?”
- T647 Gil: NÃO
- T648 Carmem: “De quem(S)?”
- T649 Gil: VOVÔ LÁ

T650 Marina: OUTRO [Pausa] OUTRO PRETO [Pausa] CABELO PRETO  
OUTRO

Em seguida as crianças levantam-se todas e, por alguns minutos, colocam-se em torno do texto no cabide. Três delas afastam-se logo e vão sentar. Permanecem em pé Margarida, Gil e Marina.

Marina mostra à professora duas palavras e sinaliza que são iguais e que, uma outra, era igual ao nome de um namorado (se dela ou não, não foi possível saber, uma vez que Marina, ao mudar sua posição, saiu, por segundos, fora do foco da câmera). Gil e Margarida também sinalizaram mas suas “falas” não foram passíveis de transcrição pois não são facilmente percebidos.

As crianças, que já haviam sentado, retornam e aí se inicia uma pequena confusão: cada um sinalizando coisas diferentes, outros escrevendo na lousa.

T651 Carmem pede para que todos sentem e lhes dá uma bronca pela bagunça que estavam patrocinando. “Cadê a educação?” pergunta-lhes.

Depois da carraspança explica-lhes que a escrita permite que quem escreveu, ou outra pessoa qualquer, possa se lembrar o que aconteceu há meses ou muito tempo atrás. Cita como exemplo o texto sobre o vovô da Vanessa que, escrito em junho, podia ser lido em dezembro o que permitia que todos pudessem lembrar da história. O mesmo poderia acontecer com aquela história sobre o malandro.

T652 Carmem para a classe: “Aquilo ali ó (aponta o texto que estava sendo escrito), pode(S) trocá(S) o mês(S), for dezembro(S), que vai lê(S) outra vez(S), vocês(S) vão lembrá(S), tá certo? Por isso (PORQUE) que eu preciso(S) escrevê(S)! Tá certo(S)? Certo(S)? Então, por favor(S), olha a

educação(S), viu? Encontra(S) educação(S) [faz que está procurando algo em baixo da carteira], pega(S) e tenha(S) educação(S), certo(S)”?

T653 Carmem para Marina: “Marina! (lendo o texto para a aluna): a cabeça caiu. A cabeça caiu (olhando para os alunos), que tá dizendo aí?”

As crianças não reagem. Marina rabisca algo na lousa (havia puxado a cadeira e sentado em frente a lousa).

T654 Carmem: “(fazendo pantomina) a cabeça caiu. [continuando a ler]: “Ele. Quem é ele”?”

T655 Marina: HOMEM

T656 Carmem: “o homem morreu. Morreu”.

T657 Alguem sinaliza: MORRER

T658 Carmem: “Por que? [Pausa] Que quer dizer por que? Por que?”

T659 As crianças não respondem.

T660 Carmem: “Por que(S)? [Carmem aponta Marina que, percebendo esse gesto da professora, olha em sua direção] Por que(S)? [Carmem mostra a palavra “por que” no texto e dirige-se a Marina] Por que(S) o que”?

T661 Marina olha para os colegas com a expressão de quem pede ajuda por não saber o que dizer.

T662 Carmem para ela: “Uma mulher(S)? (tocando a aluna), uma mulher(S) o ladrão(S) pegou(S)”?

T663 Marina: HOMEM

T664 Carmem: “Um(S) homem(S)”?

T665 Marina: UM HOMEM

T666 Carmem para a classe: “Então, um(S) ladrão(S), ladrão(S)”.

◀

T667 Marina: DOIS

T668 Carmem: “Ladrão(S), ladrão(S)?”

T669 Marina: DOIS

T670 Carmem para Marina: “Dois(S) ladrão(S)?”

T671 Carmem escreve: “... dois malandros” (ao invés de escrever “ladrão”)

T672 Volta-se para a classe e grifa com o dedo a palavra “dois”. Pergunta: “Que que é isso? Olha! Que que é isso?” (grifando a palavra “dois”)

As crianças já dão mostras claras de desinteresse. Agitam-se. Sinto-me exausta. Não vejo a hora de que aquele texto termine seja como for, com que malandro for. Minhas pernas doem e a câmera parece ter quilos. Penso: como Carmem aguenta dia após dia “aquilo”? Como aquelas crianças suportam aquele ir e vir, na tentativa da professora em fazer cristalizar algo pela escrita? Sem dizer da busca insistente de Carmem para que “de fato” compreendessem?

Carmem parecia ser a única pessoa ali determinada a terminar aquela tarefa. Heróica, eu diria.

Carmem insiste no que significaria “dois”. Pede às crianças que olhem e procurem a palavra no mural da matemática. Nele podia se ver números arábicos com suas correspondentes escritas.

T673 Uma das crianças identifica o “dois” do texto com o “dois” escrito no mural e sinaliza: DOIS

T674 Carmem sorri satisfeita. Diz sorrindo: “Dois(S), dois(S)”!

Nova onda de agitação na classe parece querer se instalar. Carmem olha de modo enérgico para as crianças tocando nos alunos que estavam mais próximas a ela. Foi o suficiente: todos voltaram a seus lugares e sentaram quietos.

T675 Carmem (continuando a ler): “dois malandros [Pausa] Malandros”!

T676 Marina: HOMEM ROUBAR<sup>175</sup>

T677 Carmem: “Igual(S) malandro(S)! É roubô(S)!”

T678 Leandro levanta-se, toca Carmem e sinaliza: MALANDRO (Segura as duas mãos da professora e, com elas, constrói nela o sinal de MALANDRO)

A classe ameaça um tumulto. Carmem separa Leandro de Reginaldo trocando-o de lugar com Gil. Pede a todos atenção e silêncio. Retorna ao texto e grifa com o dedo a palavra “malandro”.

T679 Marina: HOMEM ROUBAR

<

T680 Carmem: “Não(S)!”<sup>176</sup>

T681 Marina: MALANDRO

T682 Carmem: “Isso! Malandro! Mas esse malandro aqui (aponta a palavra) é (S\*) ruim (gesto de “negativo” com o polegar)! Ele pá (faz que atira com um revólver)! Ele mata (MORRER), o nome(S) é assassino [Pausa] É um nome grande(S)! Assassino! (Escreve “assassino” no texto). Assassino (lendo). Olha (Sinal de “um”) quantas (Sinal de “dois”) letras (Sinal de três) tem(S)? (aponta as letras e olha Marina que conta com os dedinhos) Um, dois, três, quatro, cinco, seis [chama atenção de Margarida] (incomp) Margarida!”

<sup>175</sup> O sinal composto “HOMEM ROUBAR” pode significar “ladrão”. Entretanto há surdos que usam o sinal “ROUBAR” para significar LADRÃO. Nesse episódio é provável que a expressão signifique “ladrão” tendo em vista o contexto anterior. Veja intervenções seguintes de Carmem.

<sup>176</sup> O problema surge porque Carmem diz e sinaliza “ladrão” mas escreve no texto “malandro”. Daí todo seu esforço em explicar à classe que a palavra “malandro” e “ladrão” possuem os mesmos significados (embora a escrita de ambas não seja a mesma). Ao fazer isso, restringe em muito os significados que normalmente também se referem a “malandro”, quais sejam: “1. Indivíduo dado a abusar da confiança dos outros, ou que não trabalha e vive de expediente; velhaco; patife. 2. Indivíduo preguiçoso, malandro, mandrião. 3. Gatuno, ladrão (...) 4. **Bras.** Indivíduo esperto, vivo, astuto, matreiro. **Adj** 5. Que é malandro” (Novo dicionário Aurélio, R. J.: Nova Fronteira, 15ª impressão, 1975, pg 869). Observe entretanto que, segundo este dicionário, “assassino” não é um significado esperado. Que estaria Marina compreendendo sobre o que fosse MALANDRO?

◀  
T683 Marina: “OITO [Pausa] NOVE [Pausa] NOVE

Carmem olha duro para os alunos repreendendo-os sem nada dizer. As crianças se aquietam.

T684 (ff) Carmem, mudando a questão, pergunta à Marina quantos “s” tem em “assassino”: “Quantos s tem?”<sup>177</sup>

T685 Marina levanta-se e escreve na lousa o número “10”.

T686 Carmem a observa: “Dez(S)?”

T687 Marina (aponta “s” no texto).

T688 Carmem: “Esse (faz “s” em datilologia)?”

T689 Marina levanta-se fica em frente ao texto e inicia uma contagem silenciosa, erguendo um dedinho de cada vez à medida em que vai deslocando a mão ao longo de cada letra da palavra.

T690 Carmem (interrompendo Marina): “Esse (dat “s”) quanto(S) que é?”

T691 Marina reinicia, da mesma forma, a contagem anterior. Ao terminar rapidamente sinaliza: NOVE.

T692 Carmem para Marina: “Olha só! (dirigindo-se agora a Margarida)

Margarida?! Quantos(S) “s” (dat) tem(S)? Esse! Quantos(S)?

Margarida conta as letras.

Carmem levanta-se e de uma caixa apanha a letra “s” escrita em cartolina.

Mostra-a para as crianças e, simultaneamente, aponta os “s” escritos em “assassino”.

---

<sup>177</sup> A letra “s” do alfabeto manual é homórfica ao número “8” em LIBRAS. Acredito que Marina não tenha notado que essa questão já era uma outra. Tratava-se agora de contar o número de “esses” da palavra “assassino” e não mais suas letras. É possível que Marina tenha interpretado a nova pergunta de Carmem (T684) da seguinte forma: “Quantos? oito tem?” “[Quantos? referindo-se ao número de letras e não de “esses”]

T693 Para Reginaldo: “Quantos(S) esse (mostra o “s” na cartolina) tem aqui?”  
(grifa com o dedo a palavra em questão)

T694 Marina sinaliza (emitindo sons guturais): CINCO

T695 Reginaldo conta, em sinais, de 1 a 9.

T696 Marina vai até o texto e usando os dedinhos vai contando silenciosamente os “s”: cada dedinho levantando-se abaixo de cada “s”.

←  
T697 Carmem: “Reginaldo! Não(S) é isso não(S)! Eu quero saber “s” (dat), só o “s” (dat) quantos(S) tem”?

T698 Marina (aproximando-se da professora): CINCO

Carmem faz gesto de “positivo” e volta-se para Reginaldo que havia observado Marina.

T699 Reginaldo: CINCO

Carmem inicia uma discussão a respeito dos nomes conhecidos com “s”.

Marina diz que Vanessa, a aluna ausente por catapora, tem dois “esses”. A conversa sobre isso continua um pouco mais.

Voltaram depois ao texto.

T700 Carmem lê (grifando com o dedo a palavra “assassinos”): “Assassino é um homem(S)? pode ser mulher(S), mal(S)! Tem arma (faz que puxa um revólver do coldre e atira) pá! pá! pá! pá! mato (MORRER) você (aponta na direção do alvo imaginário)! É assassino! Tem muitos(S) assassinos aqui(S)!”

Interrupção da filmagem.

Quando retorna, o texto estava assim:

“Era uma vez Waerao um homem, pequeno, forte. Morreu com uma facada no pescoço, saiu sangue. A cabeça caiu. Ele morreu porque dois malandros assassinos mataram ele quando assaltaram-no no ônibus.”

Carmem pede a Marina que veja se a história está certa. Lê a última sentença para a aluna (falando e sinalizando).

Entretanto, ao invés de ler “assaltaram-no no ônibus”, lê: “assaltaram o ônibus”.

Apanha o ERROREX e apaga os dois “no”. Diz, para si mesma: “Isso aqui não tá legal!”

Resolve cortar tiras de papel pardo, colando-as nos lugares rasurados. Faz as correções e, após, relê a última sentença escrita.

Estávamos sem energia há algum tempo. A bateria da filmadora terminou e não pude registrar a última frase daquele texto.

Ao final, ficamos sem saber se os malandros morreram ou fugiram.

**Obs:- o episódio relatado inicialmente por Marina (T50) não ocupou mais que 1 min e 30 seg. Sua escritura, com todos os meandros que provocou, levou (sem contar a redação da última sentença) 1h e 30min.**

## **ANEXO II**

# DCM DIÁRIO DA CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

ANO XIX • N.º 166 • SEGUNDA-FEIRA, 4 DE SETEMBRO DE 1995 • R\$ 0,46

## Atos da Câmara Municipal

O PRESIDENTE DA CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO nos termos do artigo 79, 7.º, da Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, de 5 de abril de 1990, não exercida a disposição do § 5.º do artigo acima, promulga a Lei n.º 2356, de 1 de setembro de 1995, oriunda do Projeto de Lei n.º 349-A, de 1993, de autoria da Senhora Vereadora Jurema Batista.

LEI N.º 2356, DE 1 DE SETEMBRO DE 1995

AUTORIZA O PODER EXECUTIVO A DISPOR SOBRE A CRIAÇÃO DA CARREIRA DE INTÉRPRETE EM LÍNGUA DE SINAIS PARA OS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO MUNICÍPIO E DAS OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Art. 1.º - Fica o Poder Executivo autorizado a criar a carreira de Intérprete em Língua de Sinais para deficientes auditivos no Município.

Art. 2.º - O Poder Executivo, no prazo de sessenta dias da vigência desta Lei, encaminhará ao Poder Legislativo projeto de lei de criação dos respectivos cargos e definindo o concurso público para preenchimento dos mesmos.

Art. 3.º - O Poder Executivo regulamentará a presente Lei, dentro do prazo de sessenta dias, a contar da data de sua publicação.

Art. 4.º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Câmara Municipal do Rio de Janeiro, em 1 de setembro de 1995

SAMI JORGE HADDAD ARDUMACI  
Presidente

# DCM DIÁRIO DA CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO, 2ª SEGUNDA-FEIRA  
22 DE AGOSTO DE 1965  
ANO XXXII N.º 151

21

(Sem revisão do orador)

O SR. PRESIDENTE (LUIS CARLOS AGUIAR) - O próximo orador inscrito para discutir a matéria é a nobre Vereadora Jurema Batista.

COM. PALAVRA, A NOBRE VEREADORA JUREMA BATISTA.  
A SRA. JUREMA BATISTA - Sr. Presidente, Srs. Vereadores, Sras. Vereadoras, estou extremamente preocupada com a votação do veto aposto pelo Prefeito a esse projeto que cria a carteira de Interprete em Línguas e Sinais, porque estou achando que a Câmara está meio vazada, e estou com medo de a gente perder o que seria bom para a Cidade do Rio de Janeiro, não para o mandato da Vereadora Jurema Batista, mas para os cidadãos do Rio de Janeiro que pensam numa cidade democrática. Não dá pra falar em democracia numa cidade, numa sociedade onde algumas pessoas falam e outras não entendem o que está se falando.

O objetivo da apresentação desse projeto foi de entender que existe aqui no Município do Rio de Janeiro, quer dizer, na sociedade brasileira como um todo, mas, especificamente, aqui na Cidade do Rio de Janeiro, um grupo de pessoas que não tem acesso a informações, principalmente nas repartições municipais, pessoas que, num determinado momento precisam de chegar ao sistema de saúde pública, a Escola Pública, aos órgãos públicos do Município e, pela falta desse interprete da linguagem de sinais, essa pessoa tem o seu acesso, o seu entendimento veto. Então, nós pensamos nesse projeto com o objetivo de resgatar a cidadania. Cidadão, para nós, é quem pode participar, e quem pode interferir. E se você não tem dialogo, essa participação, essa possibilidade de entendimento não é feita.

Então, foi com esse objetivo, foi atendendo ao chamado do conselho das pessoas portadoras de deficiência, de pessoas ligadas aos outros movimentos sociais do Município do Rio de Janeiro, que se procuraram ainda no início do mandato. Esse mandato trans corre nesta Câmara há três anos e para nós seria inmentável, realmente, se não conseguíssemos votar esse projeto hoje ou, votado o projeto, não conseguís-

mos derrubar o veto do Prefeito por falta de pessoas neste Plenário.

Então, eu gostaria imensamente de convocar os Vereadores que estão em seus gabinetes para que deem, se colocarem ou a favor ou contra, preferencialmente a favor desse projeto que entendemos não ser um projeto da Vereadora Jurema Batista, mas um projeto da Câmara Municipal do Rio de Janeiro que resgata a cidadania de uma parcela dessa população que é contribuinte e que tem muito a dizer e a colocar com sua participação efetiva aqui no Município do Rio de Janeiro.

(Sem revisão da oradora)

A SRA. JUREMA BATISTA - Sr. Presidente, Srs. Vereadores, Sras. Vereadoras, queria agradecer aos Vereadores que tiveram a sensibilidade de votar favorável a esse projeto. Foi uma vitória da Câmara de Vereadores. A Câmara se mostrou sensível a uma questão que deveria ser entendida por todos; mas, infelizmente, na nossa sociedade, nem todos entendem assim. A Câmara, neste momento, deu noção de maturidade e de sensibilidade. Queria agradecer a todos vocês e parabenizar o pessoal das galerias: com certeza, sem vocês estarem aqui, não conseguiríamos a provar esse projeto.

(PALMAS)

## **ANEXO III**

LEI Nº 10.379, DE 10 DE JANEIRO DE 1991

Reconheço oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica reconhecida oficialmente, pelo Estado de Minas Gerais, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

Art. 2º - Fica determinado que o Estado colocará, nas repartições públicas voltadas para o atendimento externo, profissionais intérpretes da língua de sinais.

Art. 3º - Fica incluída no currículo da rede pública estadual de ensino estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais, e às instituições que atendem ao aluno portador de deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais.

Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

Dada no Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 10 de janeiro de 1991.

NEWTON CARDOZO  
Gerson de Brito Mello Moson  
Camaliel Herval

## **ANEXO IV**



ESTADO DO MARANHÃO

Assembléia Legislativa

COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E REDAÇÃO FINAL

P A R E C E R Nº 137/93

RELATÓRIO:

Trata-se o presente Projeto de Lei nº 084, de iniciativa do Deputado JOSÉ ANSELMO, da criação da carreira de intérprete para deficientes auditivos no Estado do Maranhão.

Justifica o autor do Projeto, que existem um número elevado de pessoas portadoras de deficiência auditiva inexistindo porém, pessoas habilitadas a suprir as necessidades de comunicação com o mundo em que vivem.

Não há dúvidas de que o Projeto é de largo alcance social e plenamente justo. Os próprios órgãos públicos, como DETRAN, Juntas de Conciliação, Varas da Justiça comum e outros, necessitam de profissionais especializados para intermediar a comunicação com os deficientes auditivos.

Por outro lado, em vários outros Estados da Federação, com Rio de Janeiro já instituíram referido cargo na administração pública estadual, além de outras medidas legislativas, visando facilitar a vida dos deficientes auditivos.

Ademais, o Poder Público, inclusive o Poder Legislativo, tem se omitido na contribuição com a entidade dos deficientes auditivos, ADAMA, que ao longo dos anos mantém a luta em defesa de seus associados, embora enfrentando os mais variados tipos de dificuldades.

VOTO DO RELATOR:

Não havendo óbice legal e nem constitucional, somos pela aprovação do Projeto.

Há, por oportuno a necessidade de se ampliar o alcance do referido Projeto, já que o deficiente auditivo possui várias outras necessidades, sendo necessário os acréscimos na forma do Substitutivo anexo.

SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI Nº 084/93

DISPÕE sobre a criação da carreira de Intérprete para deficientes auditivos no Estado do Maranhão.

Art. 1º - Fica reconhecida oficialmente, pelo Estado do

PARABÉ!



ESTADO DO MARANHÃO

## Assembléia Legislativa

Maranhão, a linguagem gestual codificada da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e outros recursos de expressão, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a ela associada;

Art. 2º - Fica incluída no currículo da rede pública estadual de ensino, estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas humanísticas, médicas e educacionais, e às instituições que atendam ao aluno portador de deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais;

Art. 3º - Fica criada a carreira de intérprete para deficientes auditivos no Estado do Maranhão;

Art. 4º - O Poder Executivo, no prazo de sessenta dias da vigência desta Lei, encaminhará ao Poder Legislativo, Projeto de Lei criando os respectivos cargos e definindo o concurso público para preenchimento das mesmas.

Art. 5º - O Poder Executivo regulamentará a presente Lei, dentro de 60 (sessenta) dias a contar de sua publicação.

Art. 6º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

É o voto.

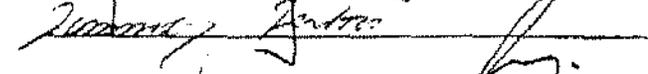
PARECER DA COMISSÃO:

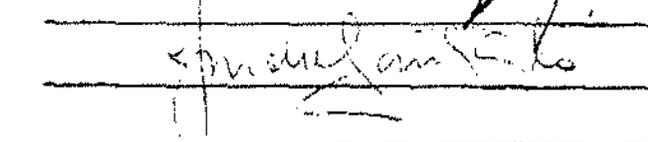
Os membros da Comissão de Constituição e Justiça e Redação Final, votam pela aprovação do Projeto de Lei nº 084/93, nos termos do voto do Relator.

É o parecer.

SALA DAS COMISSÕES DEPUTADO LÉO FRANKLIM, em 02 de junho de 1993.

 PRESIDENTE

 RELATOR





ESTADO DO MARANHÃO  
*Assembleia Legislativa*

DECLARAÇÃO DE VOTO

Ao Projeto de Lei nº 084/93

Trate-se o presente Projeto de Lei nº 084/93, de iniciativa do Deputado José Anselmo, da criação da carreira de intérprete para deficientes auditivos no Estado do Maranhão.

Justifica o autor do Projeto, que existem um número elevado de pessoas portadoras de deficiência auditiva inexistindo porém, pessoas habilitadas a suprir as necessidades de comunicação com o mundo em que vivem.

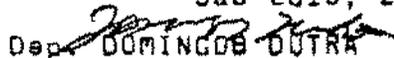
Não há dúvidas de que o Projeto é de largo alcance social e plenamente justo. Os próprios órgãos públicos, como DSTRAN? juntas de conciliação, varas da justiça comum e outros, necessitam de profissionais especializados para intermediar a comunicação com os deficientes auditivos.

Por outro lado, em vários outros Estados da Federação, como Rio de Janeiro já instituíram referido cargo na administração pública estadual, além de outras medidas legislativas, visando facilitar a vida dos deficientes auditivos.

Ademais, o Poder Público, inclusive o Poder Legislativo, tem se omitido na contribuição com a entidade dos deficientes auditivos, ADAMA, que ao longo dos anos mantém a luta em defesa de seus associados, embora enfrentando os mais variados tipos de dificuldades.

Não havendo óbice legal e nem constitucional, somos pela aprovação do Projeto.

São Luís, 27 de maio de 1993.

  
Dep. DOMINGOS DUTRA

Membro da Comis. de Const. e  
Justiça e R. Final

4 São Luís, 3 de junho de 1993 - quinta-feira

## Linguagem em sinais

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser oficial no Estado, de acordo com o projeto de lei de autoria do deputado José Anselmo, aprovado ontem pela Assembléia Legislativa por unanimidade. O projeto foi solicitado pela Associação dos Deficientes Auditivos do Maranhão (Adama), através de sua diretora Marlete. Para acompanhar a votação da matéria, deficientes auditivos ocuparam a Tribuna da Assembléia na manhã de ontem e, com o auxílio de uma intérprete de Libras, participaram das discussões em plenário.

Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, a Adama pretende que seja garantida em todas as escolas onde haja deficientes auditivos matriculados a presença de um intérprete, assim como no órgãos públicos para que seja possibilitada uma melhor comunicação.

O projeto foi discutido apenas pelo autor e pelo deputado Domingos Dutra, que elogiou a iniciativa da Assembléia em oficializar a linguagem de sinais.

# O ESTADO DO MARANHÃO

Política

São Luís-MA, 03 de junho de 1993 - quinta-feira 3

## ESTADO MAIOR

E mais:

• Aprovado ontem, na Assembleia Legislativa, projeto do deputado José Anselmo que oficializa a linguagem dos deficientes auditivos.

## Assembléia volta a se reunir e

14-06-93 17:54

ADAMA ASS DEF AUDITIVOS DO MARANHÃO

034 P03

Um dia de muita movimentação marcou ontem a Assembleia Legislativa e vários projetos foram aprovados, tanto na sessão ordinária como na extraordinária. O primeiro a ser votado foi o que dispõe sobre a carreira de intérprete para deficientes auditivos no Estado do Maranhão, um substitutivo apresentado pelo relator, deputado Domingos Utra, que reconhece oficialmente no Maranhão, a linguagem visual codificada Língua Brasileira de Sinais — Libras.

O projeto inclui, também, currículo da rede pública esta-

dual de ensino, o ensino da disciplina, estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas humanísticas, médicas e educacionais, e às instituições que atendam ao aluno portador de deficiência auditiva. O governo terá agora, no prazo de 60 dias, que enviar projeto de lei à Assembleia Legislativa criando os cargos e instituindo concurso público para preenchimento das vagas.

A Assembleia aprovou também 14 projetos de utilidade pública, projeto de decreto legislati-

vo que concede a Medalha Manoel Bequimão ao cientista Albert Sabin, falecido recentemente. Essa é a primeira vez que o Legislativo concede essa honraria pós-morte. Um outro projeto importante, também aprovado ontem, dispõe sobre padrões de emissão de ruídos e vibrações bem como outros condicionantes ambientais. Além desses projetos, os deputados aprovaram dois projetos de resolução da mesa diretora, criando cargos e funções gratificadas de médicos, dentistas, engenheiros e enfermeira no quadro do Poder Legislativo.

## Função de intérprete da Libras é aprovado

Foi aprovado ontem pela Assembleia Legislativa um substitutivo de Domingos Durra (PT) ao projeto do deputado José Anselmo (PPR), que cria a função de intérprete para deficientes auditivos no âmbito da Secretaria de Educação do Estado. O substitutivo ampliou o projeto original, ao determinar "a inclusão no currículo da rede pública estadual de ensino, estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas humanísticas, médicas e educacionais e às instituições que atendem ao aluno portador de deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), determina também que dentro de 60 dias o Executivo envie à Assembleia Legislativa um projeto definindo número de cargos e concurso para o preenchimento das vagas.

Depois de vários dias sem sessão por falta de quorum, os deputados tiveram uma rotina diferente ontem, quando passaram quase quatro horas discutindo e votando diversos projetos. Chegaram até a realizar uma sessão extraordinária para votar e aprovar duas resoluções administrativas da Assembleia Legislativa. Uma delas cria dois cargos de médico ANS, três de dentista ANS, um de engenheiro ANS e um de enfermeiro ANS, todos no âmbito estadual. Crou também no quadro de funções gratificadas duas vagas. A outra resolução administrativa alterou o cargo de assessor parlamentar DAS-1 para o símbolo de DANS-1. Foi aprovado ainda o projeto que disciplina emissão de ruídos e sons.

Grande parte do tempo da sessão foi dedicado, no entanto, a debates entre os deputados sobre denúncias de irregularidades no sistema de saúde e sobre a nomeação do secretário de Segurança, Guilherme Ventura. Os deputados de oposição fica-



Deputado José Anselmo

ram contra a indicação de Ventura para o cargo, sob a acusação de que praticou violências contra trabalhadores rurais. Nagib Haickel, presidente da Assembleia Legislativa, saiu em defesa do novo secretário e garantiu que ele tem condições de restabelecer a credibilidade do sistema de segurança.

No parecer sobre o projeto de José Anselmo, o relator disse que "os próprios órgãos públicos, como Varas da Justiça comuns e outros, necessitam de profissionais especializados para intermediar a comunicação com os deficientes auditivos" e elogiou bastante a iniciativa do deputado do PPR. Um grupo de deficientes auditivos acompanhou a votação. O substitutivo foi aprovado por unanimidade. O projeto original precisou ser modificado para que antes da criação dos cargos, fosse oficializada no Estado, linguagem gestual codificada da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

## **ANEXO V**

# Diário Oficial

DIÁRIO OFICIAL GO Nº 16.776

do Estado de Goiás

GOIÂNIA, SEGUNDA-FEIRA, 06 DE SETEMBRO DE 1993

LEI Nº 12.081, DE 30 DE AGOSTO DE 1993.

Reconhece oficialmente, no Estado de Goiás, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Fica reconhecida oficialmente, pelo Estado de Goiás, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

Art. 2º - Fica determinado que o Estado treinará pessoal do seu quadro de servidores, através da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, para prover as repartições públicas, voltadas para o atendimento externo, de profissionais que possam servir de intérprete da língua de sinais.

Art. 3º - Fica incluída no currículo da rede pública estadual de ensino, estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais, e às instituições que atendem ao aluno portador de deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais.

Art. 4º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia,  
30 de agosto de 1993, 105ª da República.

IRIS REZENDE MACHADO  
Terezinha Vieira dos Santos